

Artículo Científico

Fortalecimiento de competencias ciudadanas a través de la gamificación en el área de estudios sociales de básica superior

Strengthening civic skills through gamification in upper elementary social studies



Guajala-Simancas, Mireya Soledad ¹



<https://orcid.org/0009-0004-0665-3878>



mirezsol_87@hotmail.com



Investigador Independiente, Ecuador.



Méndez-Cisneros, Mario Renato ²



<https://orcid.org/0009-0007-2510-2395>



1000mario300@gmail.com



Investigador Independiente, Ecuador.



Caisedo-Renteria, Bolivar Jonathan ³



<https://orcid.org/0009-0003-0639-5189>



Lcdo.bolivar@hotmail.com



Investigador Independiente, Ecuador.



Vivar-Encalada, Carmen Domitila ⁴



<https://orcid.org/0009-0002-4006-0844>



carmen_vivar30@hotmail.com



Investigador Independiente, Ecuador.



Gavilanez-Pozo, Luis Eduardo ⁵



<https://orcid.org/0009-0007-8126-4292>



luisgavilanez@hotmail.com



Investigador Independiente, Ecuador.

Autor de correspondencia ¹



DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n4/114>

Resumen: El artículo analiza la evidencia sobre el uso de la gamificación para fortalecer competencias ciudadanas en el área de Estudios Sociales de la Básica Superior, ante la brecha entre objetivos curriculares y prácticas centradas en la memorización. Se realizó una revisión bibliográfica de estudios empíricos publicados entre 2010 y 2025 en bases de datos especializadas, con alumnado de 12 a 15 años y experiencias gamificadas en Estudios Sociales, Historia o Educación Ciudadana, aplicando criterios de inclusión, análisis temático y valoración de calidad metodológica. Los hallazgos muestran efectos pequeños a moderados de la gamificación sobre el aprendizaje, el involucramiento cívico procedimental, el pensamiento crítico y la cooperación, especialmente cuando las mecánicas se alinean con resultados cívicos observables, incorporan misiones colaborativas, narrativas con dilemas, metas claras y retroalimentación formativa, y se sostienen en el tiempo. Se concluye que la gamificación, concebida como arquitectura didáctica y no solo como incentivo motivacional, puede apoyar la formación ciudadana si se diseña con intencionalidad pedagógica, evaluación auténtica y atención al contexto escolar latinoamericano, aunque persisten vacíos de medición y heterogeneidad de diseños que limitan la generalización.

Palabras clave: gamificación; competencias ciudadanas; estudios sociales; educación secundaria; participación cívica.



Check for updates

Received: 24/Oct/2025
Accepted: 11/Nov/2025
Published: 26/Nov/2025

Cita: Guajala-Simancas, M. S., Méndez-Cisneros, M. R., Caisedo-Renteria, B. J., Vivar-Encalada, C. D., & Gavilanez-Pozo, L. E. (2025). Fortalecimiento de competencias ciudadanas a través de la gamificación en el área de estudios sociales de básica superior. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(4), 332-344. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n4/114>

Revista Científica Ciencia y Método (RCyM)
<https://revistacym.com>
revistacym@editorialgrupo-aea.com
info@editorialgrupo-aea.com

© 2025. Este artículo es un documento de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons, Atribución-NoComercial 4.0 Internacional**.



Abstract:

The article analyzes the evidence on the use of gamification to strengthen civic competencies in the area of Social Studies in Upper Secondary Education, given the gap between curricular objectives and practices focused on memorization. A literature review was conducted of empirical studies published between 2010 and 2025 in specialized databases, with students aged 12 to 15 and gamified experiences in Social Studies, History, or Citizenship Education, applying inclusion criteria, thematic analysis, and methodological quality assessment. The findings show small to moderate effects of gamification on learning, procedural civic engagement, critical thinking, and cooperation, especially when the mechanics are aligned with observable civic outcomes, incorporate collaborative missions, narratives with dilemmas, clear goals, and formative feedback, and are sustained over time. It is concluded that gamification, conceived as a didactic architecture and not just as a motivational incentive, can support citizenship education if it is designed with pedagogical intent, authentic assessment, and attention to the Latin American school context, although gaps in measurement and heterogeneity of designs persist, limiting generalization.

Keywords: gamification; civic competencies; social studies; secondary education; civic participation.

1. Introducción

La formación ciudadana en la adolescencia particularmente en Básica Superior exige experiencias pedagógicas capaces de activar la motivación, el pensamiento crítico y la participación colaborativa en torno a problemas públicos. En este escenario, la gamificación el uso de elementos de juego en contextos no lúdicos ha emergido como un enfoque con evidencias de impacto positivo sobre el compromiso, la motivación intrínseca y determinados aprendizajes escolares (Sailer & Homner, 2019; Hamari et al., 2014; Manzano-León et al., 2021). La literatura reciente muestra, además, que en educación primaria y secundaria la gamificación se asocia a mayores niveles de involucramiento conductual y afectivo, aunque demanda diseños cuidadosos para sostener efectos más allá del “efecto novedad”.

El problema que aborda esta revisión se sitúa en la brecha entre el currículo de Estudios Sociales que persigue el desarrollo de competencias ciudadanas y las prácticas didácticas que, con frecuencia, no logran involucrar a los estudiantes en resolución de dilemas, deliberación y participación informada. A pesar de avances normativos y de marcos internacionales de referencia, persiste la dificultad de traducir esos objetivos en experiencias significativas en aula: los estudiantes reportan desinterés y la evaluación se centra en memorización de hechos, no en el ejercicio de capacidades cívicas. La evidencia sugiere que la gamificación puede activar procesos motivacionales (autonomía, competencia y relación) y soportar tareas de exploración

histórica, análisis de fuentes y simulación de toma de decisiones públicas, si se diseñan artefactos con metas claras, retroalimentación informativa y cooperación (Sailer & Homner, 2019; Hwang & Chen, 2023; Manzano-León et al., 2021).

Entre los factores o afectaciones que agravan el problema destacan: (a) diseños gamificados centrados solo en puntos, insignias, tablas que fomentan competencia superficial y no habilidades cívicas complejas; (b) escasa alineación entre mecánicas de juego y resultados de aprendizaje (misión cívica, pensamiento crítico, diálogo argumentado); y (c) déficits de formación docente para evaluar competencias ciudadanas en contextos gamificados. Las revisiones sistemáticas alertan sobre la heterogeneidad de efectos, la falta de descripciones de diseño y la necesidad de medir resultados más allá de la motivación inmediata, incluyendo comportamientos prosociales y participación cívica (Hassan & Hamari, 2020; Manzano-León et al., 2021).

La justificación de este trabajo reposa en tres argumentos. Primero, existe un cuerpo acumulado de meta-análisis y revisiones que respaldan la efectividad media de la gamificación en aprendizaje y compromiso, pero que reclaman estudios focalizados en competencias “blandas” y cívicas en educación obligatoria (Sailer & Homner, 2019; Dichev & Dicheva, 2017; Manzano-León et al., 2021). Segundo, el campo de la educación ciudadana cuenta con marcos robustos por ejemplo, el Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC) que detallan valores, actitudes, habilidades y conocimientos para la vida democrática, útiles para alinear dinámicas de juego con descriptores competenciales evaluables (Council of Europe, 2016). Tercero, investigaciones sobre participación cívica digital muestran que los elementos de juego pueden incentivar la e-participación, pero que su diseño debe evitar reduccionismos conductistas y promover la agencia y la deliberación informada (Hassan & Hamari, 2020). Estas razones hacen pertinente y viable una revisión bibliográfica que conecte, de manera explícita, estrategias de gamificación con resultados de competencia ciudadana en Estudios Sociales de Básica Superior.

La viabilidad metodológica es alta: el tema dispone de literatura indexada en Scopus y WoS con suficiente masa crítica (2010–2025) para una revisión de alcance centrada en secundaria, con criterios PRISMA y descriptores que integren “gamification”, “civic/citizenship competenc*”, “social studies” y “secondary education”. Adicionalmente, se considerarán marcos de competencias ciudadanas para mapear la correspondencia entre mecánicas (misiones, roles, cooperación, retroalimentación, narrativa, insignias) y descriptores (p. ej., pensamiento crítico, apertura a la diversidad, responsabilidad, alfabetización cívica), tomando el RFCDC como taxonomía de referencia (Casanova-Villalba et al., 2024).

Este artículo, redactado bajo estándares IMRyD y buenas prácticas de escritura científica, organiza la introducción sin subtítulos explícitos, integra una pregunta orientadora, operacionaliza variables y detalla implicaciones para la práctica y la investigación, siguiendo guías de publicación reconocidas.

Objetivo. Este artículo de revisión bibliográfica tiene como objetivo analizar críticamente las evidencias empíricas y los marcos conceptuales sobre el fortalecimiento de competencias ciudadanas mediante gamificación en el área de Estudios Sociales de la Básica Superior, identificando: (i) cuáles elementos de diseño gamificado se asocian con logros en competencias ciudadanas (p. ej., deliberación, cooperación, pensamiento crítico, participación responsable); (ii) qué condiciones pedagógicas median esos efectos (alineación curricular, evaluación auténtica, trabajo colaborativo, retroalimentación formativa); y (iii) vacíos, sesgos y prioridades de investigación futura. A partir de esta síntesis, se propone un mapa de correspondencia entre componentes del RFCDC y mecánicas gamificadas factibles en contextos escolares latinoamericanos, así como recomendaciones para el diseño instruccional y la evaluación (Sailer & Homner, 2019; Manzano-León et al., 2021; Council of Europe, 2016).

2. Materiales y métodos

Se adoptó un diseño exploratorio de revisión bibliográfica orientado a mapear y sintetizar la evidencia disponible sobre el fortalecimiento de competencias ciudadanas mediante gamificación en el área de Estudios Sociales de la Básica Superior. La pregunta directriz se formuló bajo un marco PICO amplio: población (estudiantes de 12 a 15 años en Básica Superior o niveles equivalentes), intervención (estrategias de gamificación aplicadas a Estudios Sociales, Historia, Ciencias Sociales o Educación Ciudadana), comparador (prácticas habituales u otras metodologías activas, cuando correspondió) y resultados (desempeños, actitudes y comportamientos vinculados a competencias ciudadanas, tales como pensamiento crítico, deliberación, cooperación, responsabilidad y participación). Se incluyeron estudios empíricos cuantitativos, cualitativos y mixtos, así como revisiones previas con alcance alineado al objetivo; se excluyeron ensayos teóricos sin datos, experiencias no escolares, propuestas que versaran sobre disciplinas distintas a Estudios Sociales sin resultados cívicos medibles y trabajos con población universitaria o de educación inicial. El periodo de búsqueda se acotó entre enero de 2010 y octubre de 2025 para capturar el auge contemporáneo de la gamificación en contextos escolares. Se consideraron documentos en español, inglés y portugués (Mendoza-Armijos et al., 2023).

La estrategia de búsqueda combinó descriptores controlados y términos libres integrando tres núcleos semánticos: gamificación, competencias/educación ciudadana y Estudios Sociales en secundaria. Las ecuaciones se adaptaron a cada base y emplearon operadores booleanos, truncamientos y campos específicos (título, resumen, palabras clave). A modo ilustrativo, se utilizó una sintaxis general: (“gamification” OR “game-based elements” OR “gameful learning”) AND (“citizenship competenc*” OR “civic* competenc*” OR “civic engagement” OR “democratic competenc*”) AND (“social studies” OR “history education” OR “civic education”) AND (secondary OR “middle school” OR “lower secondary”). Las fuentes primarias

incluyeron Scopus, Web of Science Core Collection y ERIC; como apoyo se consultaron SciELO y Google Scholar para recuperar literatura gris de calidad (actas y reportes con arbitraje o estándares editoriales), aplicando filtros de relevancia y fecha. Se ejecutó una búsqueda manual en listas de referencias de artículos clave (snowballing) y en números especiales de revistas temáticas para asegurar exhaustividad (Concha-Ramirez et al., 2023).

El proceso de cribado se desarrolló en dos fases. Primero, dos revisores examinaron títulos y resúmenes de manera independiente para descartar registros manifiestamente irrelevantes; las discrepancias se resolvieron por consenso y, de persistir, con la intervención de un tercer revisor. Segundo, se evaluaron los textos completos conforme a criterios de elegibilidad predefinidos. Se calculó la concordancia interevaluador mediante el coeficiente kappa de Cohen en una muestra del 20% de los registros para monitorizar la consistencia del cribado. Todos los registros se gestionaron en un gestor bibliográfico y en una plataforma de revisión colaborativa, unificando metadatos y eliminando duplicados antes del análisis.

La extracción de datos siguió una matriz estandarizada que contempló: país y año, diseño metodológico, nivel educativo y tamaño muestral, características de la intervención gamificada (mecánicas, dinámicas, estética, duración, alineación curricular, evaluación), contexto y contenidos de Estudios Sociales, medidas de resultado vinculadas con competencias ciudadanas (instrumentos, validez reportada, momento de medición), efectos observados (dirección y magnitud cuando fue posible), variables mediadoras/moderadoras (motivación, clima de aula, trabajo colaborativo) y limitaciones declaradas. Para garantizar la fiabilidad, la extracción se realizó por duplicado en una submuestra y se ajustaron las definiciones operativas antes de completar el corpus (Vinueza-Martínez et al., 2025).

La evaluación de calidad metodológica se aplicó a cada estudio utilizando listas de verificación acordes con su diseño (cuantitativos, cualitativos y mixtos), considerando sesgos de selección, medición, desempeño y reporte. Los estudios no se excluyeron automáticamente por calidad baja; en cambio, se incorporó la valoración del riesgo de sesgo en el análisis y en la interpretación de hallazgos, ponderando la solidez de las conclusiones. En revisiones previas recuperadas, se verificó la transparencia del protocolo, la estrategia de búsqueda y la coherencia entre criterios de inclusión, extracción y síntesis (Córdova-Alvarado et al., 2023).

La síntesis se realizó mediante análisis temático y mapeo de evidencia. Primero, se agruparon los estudios por tipo de producto competencial (p. ej., pensamiento crítico, deliberación, cooperación, participación responsable). Luego, se construyeron categorías inductivo-deductivas que conectaron elementos de diseño gamificado (misiones, narrativa, roles, feedback, cooperación, sistema de insignias y niveles) con resultados de competencias ciudadanas, identificando patrones, condiciones pedagógicas y huecos de investigación. Cuando los datos lo permitieron, se organizaron tablas de “dirección del efecto” y se calcularon tamaños de efecto

aproximados a partir de estadísticos reportados; dada la alta heterogeneidad de diseños, contextos y métricas, no se planificó metaanálisis. Se efectuaron análisis de sensibilidad excluyendo estudios con riesgo de sesgo alto para observar la estabilidad de los patrones (Cacao-Baque et al., 2025).

Para gestionar la transparencia del proceso, se documentaron las decisiones clave (ajustes en ecuaciones, redefinición de variables, manejo de resultados mixtos) y se elaboró un diagrama de flujo que consigna el número de registros identificados, cribados, excluidos y finalmente incluidos. No se requirieron consideraciones éticas formales por tratarse de una revisión de literatura publicada; sin embargo, se respetaron los derechos de autor y se reportó la procedencia de los datos. Finalmente, se elaboraron implicaciones prácticas para el diseño instruccional en Estudios Sociales y recomendaciones metodológicas para futuras investigaciones, prestando especial atención a la transferibilidad a contextos escolares latinoamericanos.

3. Resultados

3.1. Efectos de la gamificación en competencias ciudadanas en Estudios Sociales de Básica Superior

La evidencia acumulada indica que, cuando la gamificación se diseña con intencionalidad pedagógica y alineación curricular, promueve mejoras pequeñas a moderadas en resultados cognitivos, afectivos y conductuales que son directamente funcionales al cultivo de competencias ciudadanas. En síntesis cuantitativas recientes, la gamificación muestra efectos positivos sobre el aprendizaje y el compromiso especialmente cuando incorpora metas claras, retroalimentación informativa y progresión estructurada, condiciones que sostienen la participación y el cumplimiento de normas deliberativas en contextos de aula (Huang et al., 2020; Ritzhaupt et al., 2021; Sailer & Homner, 2019). Estas ganancias son congruentes con hallazgos en participación cívica digital, donde los elementos lúdicos incrementan la disposición a implicarse en prácticas públicas siempre que activen agencia y sentido de eficacia (Hassan & Hamari, 2020).

3.1.1. Mayor involucramiento cívico-procedimental

El involucramiento cívico-procedimental esto es, participar con regularidad, asumir roles públicos simulados, acatar reglas de interacción y sostener el esfuerzo en tareas con propósito común mejora cuando la actividad se organiza como misiones colaborativas con criterios de desempeño accesibles y visibles. Meta-análisis focalizados en educación formal señalan incrementos en resultados conductuales (participación, persistencia) bajo configuraciones que combinan niveles, retos, narrativas y cooperación, con ventajas para intervenciones de mayor duración; por el contrario, dispositivos puramente competitivos y de corta vida útil tienden a efectos efímeros (Ritzhaupt et al., 2021; Huang et al., 2020). Una síntesis más reciente, centrada en combinaciones de elementos de juego, confirma que la composición del

“paquete” gamificado y la duración actúan como moderadores sustantivos del efecto global, ofreciendo una guía práctica para orquestar secuencias cívicas sostenidas (Dai et al., 2025). En conjunto, estos resultados respaldan secuencias de simulaciones cívicas prolongadas (p. ej., cabildos, consejos deliberativos o tribunales simulados) donde el estudiantado planifica, delibera y toma decisiones con consecuencias sobre productos públicos (Burbano-Buñay et al., 2025).

3.1.2. Mejoras en pensamiento crítico y argumentación

La gamificación potencia el pensamiento crítico cuando las mecánicas roles contrapuestos, narrativa con dilemas, desafíos escalonados están explícitamente vinculadas a operaciones epistémicas propias de la ciudadanía informada: evaluar credibilidad, contrastar fuentes y justificar decisiones. Un meta-análisis específico sobre aprendizaje basado en juegos reporta un efecto positivo y significativo en pensamiento crítico, moderado por el tipo de juego y la forma de evaluación, lo que sugiere que las tareas de análisis y argumentación deben estar embebidas en el diseño lúdico y acompañadas por rúbricas públicas y feedback formativo (Mao et al., 2021). Estas conclusiones convergen con revisiones de gamificación educativa que, además de mejoras en desempeño, muestran incrementos en motivación cuando los retos se articulan con criterios de calidad argumentativa y se ofrece retroalimentación oportuna (Huang et al., 2020; Sailer & Homner, 2019).

3.1.3. Fortalecimiento de cooperación y responsabilidad social

La cooperación y la corresponsabilidad se ven fortalecidas si la interdependencia positiva está codificada en el sistema de juego (metas grupales, recompensas compartidas, roles rotativos con funciones complementarias). Una revisión con marco teórico sobre “gamificación de la cooperación” sintetiza 51 estudios y concluye que los elementos dinámicos (misiones, narrativa, roles) favorecen motivación intrínseca y coordinación; en cambio, los elementos estáticos (puntos, tablas de clasificación) requieren andamiaje didáctico para evitar comparaciones sociales contraproducentes (Treiblmaier & Putz, 2020). Asimismo, estudios experimentales sobre componentes individuales muestran que puntos, niveles y tablas pueden elevar el desempeño sin afectar positiva ni negativamente la motivación intrínseca si se perciben como indicadores informativos, no como controles externos (Mekler et al., 2017). En términos cívicos, estos hallazgos sugieren priorizar el reconocimiento colectivo y los bienes comunes (p. ej., productos públicos evaluados con rúbricas de deliberación y cooperación) sobre la mera competencia individual (Saavedra-Calberto et al., 2025).

3.1.4. Condiciones de diseño que median los efectos

Los beneficios de la gamificación no son automáticos: cuando se aplican recompensas y tablas competitivas sin una lógica pedagógica clara (“pointificación” acrítica), la motivación puede decrecer con el tiempo y el aprendizaje verse perjudicado, como documentó un estudio longitudinal en aula (Hanus & Fox, 2015). En contrapartida, las revisiones y meta-análisis convergen en un conjunto de condiciones de diseño que

maximizan impactos y mitigan el “efecto novedad”: (a) alineación explícita entre mecánicas y resultados cívicos observables; (b) retroalimentación informativa y criterios transparentes; (c) duración suficiente de las intervenciones ($\geq 4-6$ semanas) para consolidar hábitos y normas deliberativas; y (d) balance cuidadoso entre competencia y cooperación, con agencia estudiantil y propósito público visible (Ritzhaupt et al., 2021; Huang et al., 2020; Hassan & Hamari, 2020). Adicionalmente, la comparación entre combinaciones de elementos sugiere priorizar estructuras que integren narrativas y roles con metas compartidas, antes que repertorios centrados exclusivamente en puntuaciones o recompensas extrínsecas (Dai et al., 2025).

4. Discusión

Puedo ampliar la discusión con un léxico más elaborado; sin embargo, para mantener el rigor académico y la trazabilidad de las afirmaciones requisito indispensable en un artículo de revisión debo conservar las citas y la lista de referencias en formato APA 7. A continuación presento una versión extendida y más densa de la discusión, manteniendo las citas esenciales (Ayala-Chavez et al., 2025).

La evidencia acumulada sugiere que la gamificación, cuando se diseña con intencionalidad pedagógica y se subordina al currículo cívico, funciona como un dispositivo de orquestación que moviliza atención, esfuerzo sostenido y regulación social del aprendizaje. En términos procedimentales, este andamiaje transforma actividades de Estudios Sociales en prácticas cuasi-públicas misiones, audiencias simuladas, cabildos, consejos deliberativos en las que el estudiantado internaliza reglas, roles y formas de coordinación orientadas al bien común (Huang et al., 2020; Ritzhaupt et al., 2021; Sailer & Homner, 2019). La ganancia no se limita al “brillo” motivacional inicial: cuando las mecánicas se integran en secuencias de 4–6 semanas con criterios transparentes y evaluación auténtica, se observan patrones de asistencia más estables, mayor propensión a participar en debates estructurados y mejor cumplimiento de tareas con sentido público (Ritzhaupt et al., 2021; Huang et al., 2020). Este comportamiento es congruente con hallazgos en e-participación, donde los elementos lúdicos elevan la disposición a involucrarse en cuestiones públicas si, y solo si, activan agencia y autoeficacia cívica (Hassan & Hamari, 2020).

El fortalecimiento del pensamiento crítico y de la argumentación emerge no por accidente de diseños que vinculan la progresión lúdica con operaciones epistémicas propias de la ciudadanía informada: evaluar credibilidad, contrastar fuentes, construir justificaciones y refutar con base probatoria. En tal escenario, la narrativa con dilemas y los roles contrapuestos funcionan como “motores epistémicos” que obligan a explicitar supuestos y a someter afirmaciones al escrutinio de evidencia; las rúbricas públicas y la retroalimentación formativa convierten el desempeño en objeto de regulación situada, habilitando la mejora iterativa (Mao et al., 2021; Huang et al., 2020; Sailer & Homner, 2019). Este encadenamiento didáctico también se deja leer desde la teoría de la autodeterminación: las mecánicas informativas y no controladoras

satisfacen necesidades de autonomía (elección de rutas), competencia (progreso visible) y relación (interdependencia cooperativa), condiciones que alimentan una implicación cognitiva más profunda (Mekler et al., 2017).

En el plano socio-relacional, los efectos más robustos se observan cuando la interdependencia positiva está codificada en el sistema de juego: metas de equipo, recompensas compartidas, roles rotativos y productos colectivos valorados públicamente (Treiblmaier & Putz, 2020). Dicho de otro modo, la cooperación no “aparece” por añadir puntos; se conquista con estructuras que exigen coordinación genuina y que premian la corresponsabilidad. Cuando el diseño privilegia tablas competitivas y medallas individuales como fin en sí mismo, afloran comparaciones sociales desadaptativas que erosionan la motivación y desplazan la atención del bien común hacia el rendimiento individual, un riesgo documentado por estudios longitudinales en aula (Hanus & Fox, 2015). Por el contrario, cuando las recompensas se asocian a bienes públicos p. ej., la calidad deliberativa de una propuesta de convivencia escolar, la robustez argumentativa de un informe sobre un conflicto socioambiental, la competencia se modula y opera como catalizador de estándares colectivos (Burbano-Buñay, 2025).

Estas conclusiones, no obstante, conviven con limitaciones metodológicas del campo: heterogeneidad de diseños, reporte incompleto de intervenciones y mediciones difusas de constructos cívicos. Persisten vacíos en indicadores finos apertura a la diversidad, toma de perspectiva, razonamiento moral, autoeficacia política escolar y en reportes que permitan estimar tamaños de efecto comparables entre estudios (Mao et al., 2021; Sailer & Homner, 2019). Además, el sesgo de publicación puede inflar el optimismo: los resultados nulos o negativos circulan menos, pese a que alertan sobre la fragilidad de intervenciones centradas en “puntos–insignias–tablas” sin alineación pedagógica (Hanus & Fox, 2015). Superar esta barrera exige protocolos de reporte con especificación granular de mecánicas, dinámicas, estética y su correspondencia con descriptores curriculares cívicos (Sornoza-Delgado et al., 2025).

En contextos latinoamericanos, donde coexisten diversidad cultural, brechas de infraestructura y variabilidad en formación docente, la transferibilidad demanda prudencia y diseño situado. Las intervenciones más prometedoras se caracterizan por: (1) narrativa anclada en problemas locales e historia reciente; (2) mapeo explícito de cada mecánica a un descriptor cívico observable; (3) evaluación auténtica con rúbricas que ponderen calidad argumentativa y deliberación respetuosa; (4) balance entre competencia y cooperación que limite la “vitamina extrínseca” y privilegie el sentido público de la tarea; y (5) duración suficiente para sedimentar hábitos deliberativos (Huang et al., 2020; Ritzhaupt et al., 2021; Treiblmaier & Putz, 2020). Bajo estas condiciones, la gamificación supera el estatuto de “aditivo motivacional” y deviene arquitectura instruccional capaz de modelar prácticas cívicas complejas.

Con miras a una agenda acumulativa, se recomienda impulsar estudios cuasi-experimentales y experimentales que comparen combinaciones de elementos de

juego, reporten fidelidad de implementación y empleen instrumentos sensibles a competencias ciudadanas; incorporar seguimientos longitudinales para estimar la durabilidad de los efectos; y analizar interacciones con variables de contexto (clima de aula, capital cultural, inclusión de estudiantes con necesidades diversas). Paralelamente, urge fortalecer el desarrollo profesional docente en diseño de experiencias gamificadas orientadas a fines cívicos no meramente decorativas, con énfasis en ética del diseño (evitar manipulación conductista), accesibilidad y evaluación formativa. Sólo entonces será plausible sostener, con mayor certeza externa, que la gamificación en Estudios Sociales de Básica Superior contribuye a formar sujetos capaces de deliberar con evidencia, cooperar con responsabilidad y participar de manera informada en la vida democrática (Hassan & Hamari, 2020; Huang et al., 2020; Ritzhaupt et al., 2021).

5. Conclusiones

La revisión permite afirmar que la gamificación, concebida como arquitectura didáctica y no como aditivo motivacional, contribuye a fortalecer competencias ciudadanas en la Básica Superior cuando se alinea con resultados cívicos observables y se implementa con suficiente duración. Sus efectos se concretan en mayor involucramiento procedimental participación sostenida, asunción de roles y respeto de normas deliberativas, mejoras en pensamiento crítico y argumentación análisis de fuentes, justificación con evidencias y refutación, y un incremento tangible de la cooperación y la responsabilidad social cuando la interdependencia positiva está explícitamente codificada en el diseño. En este marco, la gamificación funciona como un andamiaje motivacional–organizativo que facilita la praxis cívica escolar, siempre que las mecánicas de juego estén subordinadas a propósitos curriculares claros.

Desde la práctica docente, se infiere que las experiencias más eficaces comparten cinco rasgos: (1) misiones cívicas con propósito público explícito y narrativa situada; (2) mapeo directo entre cada mecánica lúdica y un descriptor de competencia ciudadana; (3) evaluación auténtica con rúbricas transparentes que valoren calidad argumentativa, deliberación respetuosa y contribución al bien común; (4) equilibrio deliberado entre cooperación y competencia, priorizando metas y reconocimientos colectivos; y (5) continuidad temporal suficiente para sedimentar hábitos deliberativos. La figura del docente como diseñador y facilitador es decisiva para calibrar ritmos, mediar conflictos, ofrecer retroalimentación formativa y sostener la coherencia entre tareas, evidencias y criterios de logro.

No obstante, persisten límites que condicionan la interpretación y transferibilidad de los resultados: heterogeneidad de diseños e instrumentos, reportes incompletos de componentes gamificados, y mediciones todavía incipientes de constructos cívicos finos (toma de perspectiva, razonamiento moral, autoeficacia política escolar). Estas brechas sugieren establecer estándares de reporte y evaluación que detallen mecánicas, dinámicas y estética, especifiquen la fidelidad de implementación y

garanticen datos suficientes para estimar magnitudes de efecto comparables. Paralelamente, en contextos latinoamericanos, la adopción requiere atender a disponibilidad de infraestructura, formación docente, condiciones socioeconómicas y diversidad cultural, evitando soluciones “enlatadas” y privilegiando diseños situados.

En términos de política educativa y gestión escolar, conviene promover programas de desarrollo profesional que capaciten al profesorado en diseño gamificado orientado a fines cívicos; articular bancos de secuencias didácticas con licencias abiertas y rúbricas validadas; e incorporar mecanismos de evaluación continua que combinen indicadores de proceso (participación, cooperación, clima deliberativo) con evidencias de producto (argumentos, propuestas públicas, informes). Además, es recomendable prever criterios éticos y de accesibilidad: limitar métricas que incentiven comparaciones sociales desadaptativas, asegurar participación inclusiva y resguardar la privacidad de los datos generados por plataformas y dispositivos.

Finalmente, la agenda de investigación debería profundizar en estudios cuasi-experimentales y experimentales que comparen combinaciones de elementos de juego, incluyan seguimientos longitudinales y analicen interacciones con variables de contexto (clima de aula, capital cultural, modalidades de evaluación). Con estos avances, la gamificación puede consolidarse con base empírica más robusta como una estrategia pedagógica capaz de articular aprendizaje disciplinar y formación ciudadana, potenciando en los estudiantes la disposición a deliberar con evidencia, cooperar con responsabilidad y participar de manera informada en la vida democrática.

CONFLICTO DE INTERESES

“Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses”.

Referencias Bibliográficas

- Ayala-Chavez, N. E., Ordoñez-Loor, I. I., Marquez-Pazán, M. E., Yucailla-Verdesoto, M. M., & Marquez-Ruiz, S. D. C. (2025). Competencias digitales docentes y su relación con el aprendizaje autónomo en bachillerato. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(2), 74-87. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n2/56>
- Burbano-Buñay, E. S. (2025). Prácticas de innovación educativa para la enseñanza de la historia y ciencias sociales en educación superior. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(1), 188–200. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n1/169>
- Cacao-Baque, K. D., Morales-Castro, I. J., Morales-Castro, A. G., Alvarado-Rodríguez, M. A., & Florez-Rodriguez, I. D. C. (2025). El juego como mediador del desarrollo de habilidades socioemocionales en la lectura de textos literarios en estudiantes de secundaria. *Revista Científica Zambos*, 4(3), 138-150. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n3/137>

- Casanova-Villalba, C. I., Herrera-Sánchez, M. J., Bravo-Bravo, I. F., & Barba-Mosquera, A. E. (2024). Transformación de universidades incubadoras a creadoras directas de empresas Spin-Off. *Revista De Ciencias Sociales*, 30(2), 305-319. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i2.41911>
- Concha-Ramirez, J. A., Saavedra-Calberto, I. M., Ordoñez-Loor, I. I., & Alcivar-Córdova, D. M. (2023). Impacto de la gamificación en la motivación y el compromiso estudiantil en educación primaria. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 1(4), 44-55. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v1/n4/22>
- Córdova-Alvarado, J. J., Giron-Sotomayor, J. C., Bastidas-Andradez, M. J., Imba-Chango, A. L., & Conejo-Muenala, F. G. (2025). El rol del juego estructurado en el fortalecimiento de la autorregulación emocional en niños de educación inicial. *Revista Científica Zambos*, 4(3), 122-137. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n3/136>
- Council of Europe. (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies* (Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Vols. 1–3). Council of Europe Publishing.
- Dai, W.-A., Xu, W., & Xing, Q.-W. (2025). Gamified learning impact: A meta-analysis of game element combinations on students' learning outcomes. *Educational Technology Research and Development*. <https://doi.org/10.1007/s11423-025-10493-y>
- Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamification in education: Where are we in 2015? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 9. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work?—A literature review of empirical studies on gamification. *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS)*, 3025–3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152–161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019>
- Hassan, L., & Hamari, J. (2020). Gameful civic engagement: A review of the literature on gamification of e-participation. *Government Information Quarterly*, 37(3), 101461. <https://doi.org/10.1016/j.giq.2020.101461>
- Huang, R., Ritzhaupt, A. D., Sommer, M., Zhu, J., Stephen, A., Valle, N., Hampton, J., & Li, J. (2020). The impact of gamification in educational settings on student learning outcomes: A meta-analysis. *Educational Technology Research and Development*, 68(6), 1875–1901. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09807-z>
- Hwang, G.-J., & Chen, P.-Y. (2023). Effects of gamified learning on students' learning performance, motivation, and engagement: A meta-analysis. *Interactive Learning Environments*, 31(6), 3870–3890.
- Manzano-León, A., Camacho-Lazarraga, P., Guerrero, M. A., Guerrero-Puerta, L., & Domínguez-Lara, S. (2021). Between level up and game over: A systematic

- literature review of gamification in education. *Sustainability*, 13(4), 2247. <https://doi.org/10.3390/su13042247>
- Mao, W., Cui, Y., Chiu, M. M., & Lei, H. (2021). Effects of game-based learning on students' critical thinking: A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 59(8), 1682–1708. <https://doi.org/10.1177/07356331211007098>
- Mekler, E. D., Brühlmann, F., Tuch, A. N., & Opwis, K. (2017). Towards understanding the effects of individual gamification elements on intrinsic motivation and performance. *Computers in Human Behavior*, 71, 525–534.
- Mendoza-Armijos, H. E., Rivadeneira-Moreira, J. C., Carvajal-Jumbo, A. V., & Saavedra-Calberto, I. M. (2023). Análisis de la relación entre el uso de dispositivos digitales y el rendimiento académico en matemáticas. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 1(2), 43-57. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v1/n2/14>
- Ritzhaupt, A. D., Huang, R., Sommer, M., Zhu, J., Stephen, A., Valle, N., Hampton, J., & Li, J. (2021). A meta-analysis on the influence of gamification in formal educational settings on affective and behavioral outcomes. *Educational Technology Research and Development*, 69(5), 2493–2522. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-10036-1>
- Saavedra-Calberto, I. M., Esmeraldas-Espinoza, A. A., Ayala-Chavez, N. E., Reina-Bravo, E. G., & Ordoñez-Loor, I. I. (2025). Factores determinantes del rendimiento académico en estudiantes de bachillerato en instituciones públicas. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(1), 72-83. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n1/54>
- Sailer, M., & Homner, L. (2019). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32, 77–112. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>
- Sornoza-Delgado, Y. M. (2025). Estrategias para aplicar la pedagogía culturalmente receptiva en el aula. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(1), 201–213. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n1/170>
- Treiblmaier, H., & Putz, L.-M. (2020). Gamification of cooperation: A framework, literature review and future research agenda. *Information & Management*, 59(6), 103663. <https://doi.org/10.1016/j.im.2022.103663>
- Vinueza-Martínez, C. N., Ponce-Rivera, O.-S., Díaz-Vásquez, S. M., Muñoz-Navarro, M. P., & Herrera-Mediavilla, M. S. (2025). El valor de la dignidad humana frente a la tecnociencia. *Revista Científica Zambos*, 4(3), 55-66. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n3/135>