



Doi: <https://doi.org/10.70577/asce.v5i3.1043>

Recibido: 2026-06-15

Aceptado: 2026-06-29

Publicado: 2026-08-03

**Estrategias Pedagógicas Innovadoras para mejorar el proceso de aprendizaje
en la asignatura de Estudio Sociales.**

**Innovative Pedagogical Strategies to improve the learning process in the
subject of Social Studies.**

Autor(s)

Olinda Zulay Tomalá Ponce¹

Instituto de Posgrado

olinda.tomalaponce@upse.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0003-8852-9397>

Universidad Península de Santa Elena

Santa Elena – Ecuador

Margarita de las Nieves Lamas González²

Instituto de Posgrado

mlamas@upse.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-5539-4383>

Universidad Península de Santa Elena

Santa Elena – Ecuador

Como Citar

Tomalá Ponce, O. Z., & Lamas González, M. de las N. (2026). Estrategias Pedagógicas Innovadoras para mejorar el proceso de aprendizaje en la asignatura de Estudio Sociales. *ASCE MAGAZINE*, 5(3), 1349–1372. <https://doi.org/10.70577/asce.v5i3.1043>

Resumen

Dentro de la Educación General Básica se muestran falencias en el rendimiento académico con especial énfasis en Estudios Sociales que requieren mejoras significativas. Bajo esta panorámica nace la presente investigación debido a que dentro de la Unidad Educativa José Pedro Varela del cantón Santa Elena se presenta un bajo rendimiento por parte de los estudiantes en las dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal. Debido al uso de forma constante de estrategias pedagógicas de carácter tradicional que fomentan la memorización sobre el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes. En esta línea se planteó como objetivo determinar el efecto de la aplicación articulada de tres estrategias pedagógicas innovadoras aprendizaje basado en proyectos (ABP), gamificación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) con énfasis en el rendimiento académico, teniendo como muestra un total de 35 estudiantes. se asumió un enfoque mixto con mayor uso de métodos cuantitativos, se aplicó un diseño cuasiexperimental, por la cantidad limitada de estudiantes se trabajó con un grupo único al que se le aplicó un pretest y un postest. El desarrollo de los instrumentos usados en el estudio fue con una prueba de conocimientos que se validó a través de juicio de expertos con resultados de v de Aiken de 0,87 α de Cronbach de 0.83, además se usó una rubrica de observación y un instrumento de encuesta para medir la percepción estudiantil. En el estudio se desarrolló una capacitación con los sujetos de investigación en un tiempo de cuatro semanas con tres unidades didácticas, adicionalmente se aplicó la prueba de Wilcoxon para el análisis de contenido inductivo-deductivo para respuestas cualitativas. Entre os resultados de mayor significación se observó que el postest presento un valor de 17,4 y una desviación estándar de 1,8 frente al pretest con valores de 11,2 y desviación estándar de 2,3 y un efecto medio mediante el estadístico d de Cohen de 1,43. Estos resultados soy muy importantes ya que se evidenció incrementos en las tres dimensiones, lo que va de la mano con la valoración de los estudiantes en un 88,6% de forma positiva de las estrategias usadas. Lo que ratifica la importancia de estas estrategias en la mejora del rendimiento académico.

Palabras clave: estrategias pedagógicas; aprendizaje activo; Estudios Sociales; educación básica; innovación didáctica



Abstract

Within Basic General Education, deficiencies in academic performance are evident, particularly in Social Studies, which require significant improvements. This research arises from the low performance of students at the José Pedro Varela Educational Unit in the Santa Elena canton, across conceptual, procedural, and attitudinal dimensions. This is attributed to the consistent use of traditional pedagogical strategies that emphasize memorization over the development of skills and competencies. Therefore, the objective was to determine the effect of the integrated application of three innovative pedagogical strategies—project-based learning (PBL), gamification, and learning and knowledge technologies (LKT)—on academic performance. The sample consisted of 35 students. A mixed-methods approach was adopted, primarily using quantitative methods. A quasi-experimental design was employed; due to the limited number of students, a single group was used, and a pre-test and post-test were administered. The instruments used in the study included a knowledge test validated through expert judgment, yielding Aiken's v of 0.87 and Cronbach's α of 0.83. An observation rubric and a survey instrument were also used to measure student perceptions. The study involved a four-week training program with the research participants, consisting of three learning units. Additionally, the Wilcoxon signed-rank test was applied for inductive-deductive content analysis of qualitative responses. Among the most significant results, the post-test score was 17.4 with a standard deviation of 1.8, compared to the pre-test score of 11.2 with a standard deviation of 2.3, and a moderate effect size of 1.43 (Cohen's d statistic). These results are very important because they demonstrate improvements in all three dimensions, which aligns with the 88.6% positive evaluation of the strategies used by the students. This confirms the importance of these strategies in improving academic performance.

Keywords: pedagogical strategies; active learning; Social Studies; basic education; didactic innovation

Introducción

Los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) sitúan a Ecuador por debajo del promedio latinoamericano en comprensión lectora y matemáticas, lo que apunta a problemas estructurales que se extienden también a las ciencias sociales (OREALC/UNESCO Santiago, 2021). Este criterio va de la mano con reportes mencionados por la UNESCO en relación con el desempeño que los docentes presentaban que tuvo su punto más crítico luego de la pandemia (UNESCO, 2024). En Ecuador el panorama no es diferente ya que los resultados mencionados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL, 2024) en donde se menciona que la asignatura de estudios sociales presenta niveles bajos respecto a otras asignaturas en cuanto a su suficiencia dentro del subnivel Básica Superior. Este hecho es mucho más complejo en pueblos y ciudades de la costa ecuatoriana ya que allí se presentan niveles bajos de economía, en esta línea Santa Elena registra un índice de pobreza multidimensional del 38.7% estos datos evidenciados en el Censo de Población y Vivienda 2022 (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC], 2022), lo que repercute y profundiza la calidad educativa de esta zona parte de la investigación.

Esta disonancia existente entre lo que se busca por los organismos encargados del currículo ecuatoriano y los resultados reales de los estudiantes en contextos reales no se puede explicar sólo desde el punto de vista socioeconómico. Investigaciones recientes en contextos latinoamericanos documentan que la enseñanza de las ciencias sociales en educación básica continúa dominada por exposiciones magistrales centradas en la memorización de fechas, nombres y eventos, sin promover el pensamiento histórico crítico ni la construcción activa del conocimiento (Palacios-Núñez et al., 2022; Rodríguez-Arocho et al., 2023). El diagnóstico nacional sobre prácticas pedagógicas en Estudios Sociales realizado por el Ministerio de Educación con 420 docentes identificó que el 67.3% empleaba principalmente la exposición frontal y solo el 12.4% incorporaba tecnologías digitales de forma planificada (MINEDUC, 2021); aunque este diagnóstico tiene cinco años, los reportes más recientes de seguimiento educativo en zona costera no muestran cambios sustantivos en las prácticas docentes predominantes (MINEDUC, 2023). Esta configuración didáctica coexiste con una generación de estudiantes cuya cognición, motivación y modos de relación con el conocimiento se han reconfigurado de manera apreciable en la última década.

La investigación sobre estrategias activas en educación básica ha acumulado evidencia para sostener que métodos como el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación y el uso de

tecnologías del aprendizaje y el conocimiento mejoran tanto la motivación como el rendimiento académico frente a la instrucción directa tradicional (Hattie et al., 2023; Sánchez-Cruzado et al., 2021). La mayor parte de estos estudios, sin embargo, se concentra en matemáticas, ciencias naturales o lengua, y su traslado a las ciencias sociales en nivel básico sigue siendo escaso. Los estudios disponibles en el área de Estudios Sociales para contextos latinoamericanos de educación básica muestran resultados promisorios pero heterogéneos, en parte por la falta de sistematización en el diseño de las intervenciones y por la ausencia de marcos evaluativos que integren las tres dimensiones del aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal de manera articulada (Gutiérrez-Páez & Mora-Leal, 2022; Torres-Velásquez, 2023).

Esta investigación presenta su sustento de justificación en tres aspectos de vital interés, Unidad Educativa José Pedro Varela se caracteriza por ubicarse en una zona pobre con estudiantes que tienen limitaciones económicas, tecnológicas lo que determina que aportar estrategias innovadoras para los estudiantes puede suplir muchas limitaciones mostradas en la institución educativa. El octavo año de EGB corresponde al inicio de la educación básica superior según el currículo ecuatoriano vigente al momento de la intervención (Acuerdo Ministerial MINEDUC-MINEDUC-2016-00020-A); por lo que es necesario desarrollar estrategias acordes a las necesidades estudiantes y que permitan que los estudiantes participen de forma activa en su formación académica. No existen investigaciones que aborden este tipo de estrategias activas en el área de Ciencias Sociales sobre estudiantes de estos rangos etarios.

El problema de investigación que dio origen a este estudio se formula así: ¿qué efecto produce la aplicación articulada de aprendizaje basado en proyectos, gamificación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento sobre el rendimiento académico, en sus dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal, de los estudiantes de octavo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa José Pedro Varela del cantón Santa Elena, durante el período lectivo 2024-2025?

Partiendo del problema de investigación identificado se propuso como objetivo determinar el efecto de la aplicación articulada de tres estrategias pedagógicas innovadoras ABP, gamificación y TAC sobre el rendimiento académico, desglosando el mismo en dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales en los sujetos de investigación. Para lograr el cumplimiento del objetivo general se propuso de forma secuencial: Diagnosticar el nivel de rendimiento académico

de los estudiantes con un pretest; a partir de las falencias identificadas desarrollar intervención y capacitación mediante las estrategias mencionadas y aplicar el posttest y comprar la diferencia y efecto de dicha intervención pedagógica.

Estrategias pedagógicas innovadoras en educación básica

La precisión conceptual resulta indispensable antes de operar los términos centrales de este estudio. En la presente investigación se asume la definición de Anijovich y Mora (2021), por dos razones que conviene declarar: estas autoras sostienen una concepción de la estrategia pedagógica como conjunto de decisiones deliberadas que enlaza la planificación con la enseñanza situada, y su propuesta ha sido validada empíricamente en contextos iberoamericanos cuya tradición pedagógica es comparable a la ecuatoriana.

Este aspecto es importante ya que en muchos de los casos se entiende a las estrategias pedagógicas de forma muy simple como un conjunto de actividades didácticas que no tienen una direccionalidad ni objetivos pedagógicos. En este sentido, es necesario aclarar que una estrategia pedagógica se compone por un conjunto de decisiones deliberadas por parte del docente con la finalidad de lograr un aprendizaje en los estudiantes. Esta guarda una diferencia con la técnica que se presenta como un procedimiento acotado y replicable, como uso de mapas mentales, lluvia de ideas, entre otras. Por el contrario, el método hace énfasis a un conjunto de procedimientos, normas y principios de su integración de forma convergente y orientan todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una estrategia que presenta al estudiante ante una problemática y al resolverla desarrollo y consolida conocimientos mediante preguntas desafiantes y de un contexto relacionado a su entorno de forma real, que terminan en la entrega de un producto final que para su desarrollo integro conocimientos y competencias por parte del estudiante (Thomas & Mergendoller, 2023). En este sentido esta estrategia conecta con la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1978, citado en Moll, 2022); y lleva a un aprendizaje situado con su interrelación con el mundo real. Además, este fomenta el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades blandas que ya el estudiante tiene que trabajar de forma grupal lo que lo prepara de mejor forma para un mundo social. Los meta-análisis recientes confirman que el ABP produce efectos de moderados a grandes sobre el aprendizaje de contenidos y sobre habilidades

transferibles como la colaboración y la comunicación (Condliffe et al., 2021; Krajcik & Shin, 2022).

La gamificación refiere a la incorporación de elementos de diseño propios de los juegos puntos, niveles, insignias, narrativas, retroalimentación inmediata en contextos no lúdicos, con el propósito de aumentar la motivación y el compromiso con la tarea (Dichev & Dicheva, 2022). En este estudio se adopta la perspectiva crítica de Sailer y Homner (2020), que distingue la gamificación significativa de la gamificación superficial, en lugar de las definiciones de corte conductista que dominan parte de la literatura comercial sobre el tema. Esta elección obedece a que la gamificación superficial reducida a la entrega de puntos sin sentido dentro de la narrativa del contenido produce efectos mínimos y en algunos casos genera competitividad disfuncional (Sánchez-Mena et al., 2023), mientras que la gamificación significativa se sustenta en una teoría motivacional explícita. Por lo que lograr este efecto motivacional es una de las finalidades de la gamificación, debido a que fomentan la competencia, autonomía y relación social, logrando con ello motivación intrínseca (Ryan & Deci, 2000, revisado por Sailer & Homner, 2020).

Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) superan la noción instrumental de la tecnología educativa para articularse con fines pedagógicos explícitos: la elección no se sustenta en la disponibilidad de la herramienta, sino en la capacidad de esta para potenciar procesos cognitivos específicos (Lozano-Martínez & Pozas-Loyo, 2021). Por otro lado, lo mencionado por Lozano-Martínez y Pozas-Loyo donde el uso de las TAC en una evolución al término TIC ya que el primero tiene un direccionamiento pedagógico y su uso se orienta hacia el uso didáctico por parte del docente, con herramientas como plataformas de interacción, cuestionarios en línea, recursos de distintos formatos multimedia, todos bajo una finalidad didáctica.

El sustento teórico de la articulación entre las tres estrategias se apoya, además, en la propuesta de Ausubel sobre el anclaje cognitivo de la información nueva en estructuras previas de conocimiento (Ausubel, 1968, revisado por Coll & Monereo, 2022). La revisión contemporánea de Coll y Monereo se prefiere a las relecturas estrictamente cognitivistas porque integra la dimensión social del aprendizaje significativo, dimensión que las versiones más individualistas de Ausubel tienden a invisibilizar.

Proceso de aprendizaje en Estudios Sociales

La asignatura de estudios sociales es un campo dentro del que los estudiantes adquieren información diversa sobre hechos históricos, geografía, la ciudadanía entre otras temáticas que se abordan, esta diversidad de temáticas se presenta como un ecosistema de contenidos que se presta para debates, interpretaciones diversas, comprensiones diferentes y puntos de vista contrarios dependiendo la cultura. Estas características y particularidades requieren de estrategias didácticas que no sea rígidas y se orientan a la mera transmisión de conocimientos, sino más bien se orienten a una construcción cooperativa, comprometida por parte de los actores educativos en este caso los estudiantes y el docente (Seixas & Morton, 2022; Wineburg, 2021).

La toma de posición de esta investigación se alinea con la propuesta de Seixas y Morton, no con perspectivas más conservadoras que reducen los Estudios Sociales a la transmisión de un canon nacional; el pensamiento histórico no es una asignatura sobre el pasado, sino una disciplina que enseña a interrogar el pasado y, con ello, a interrogar el presente.

El marco evaluativo adoptado articula tres dimensiones del aprendizaje propuestas por Zabala y Arnau (2007, revisados por Biggs & Tang, 2022). Esta nueva forma de comprender el rendimiento académico toma en cuenta tres dimensiones interrelacionadas como: la dimensión conceptual que se orienta a que el estudiante adquiera conceptos, principios y hechos relacionados a la temática tratada. La dimensión procedimental que se comprende como un conjunto de habilidades y destrezas que el estudiante desarrolla con la relación a la asignatura, entre las habilidades se encuentran aspectos como: buscar y localizar fuentes de información, distinguir la calidad de la misma, desarrollo de pensamiento crítico frente al contenido entre otros y la dimensión actitudinal muy importante dentro de esta asignatura como la predisposición del estudiante al aprendizaje de las distintas temáticas, el respeto a la diversidad cultural muy importante en el país y su participación activa como ciudadano.

Esta relación existente en los estudios sociales y estrategias activas en los últimos años ha tomado fuerza como lo menciona Reisman y Fogo (2021) que el uso de estrategias de búsqueda de información de fuentes primarias permite mejorar la habilidad para contextualizar, corroborar y cuestionar la información histórica que estudiantes que desarrollan sus conocimientos mediante una pedagogía tradicional orientada a la transmisión de conceptos. Asimismo, Palacios-Núñez et

al. (2022) ratifica el estudio anterior en donde la participación activa por parte del estudiante fomenta habilidades críticas frente al conocimiento.

Innovación pedagógica en el contexto ecuatoriano

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) son las que rigen el sistema educativo ecuatoriano, esta se rige bajo los principios de calidad, inclusión y pertinencia curricular. El Acuerdo Ministerial MINEDUC-MINEDUC-2016-00020-A se caracterizó por fomentar un enfoque por destrezas con criterios de desempeño, que busca dar un cambio de paradigma en la forma en cómo interactúan docentes y estudiantes, dejando de lado metodologías tradicionales. Sin embargo, estas directrices establecidas dentro de estas leyes, reglamentos, instrumentos y acuerdos no se logran plasmar dentro de la realidad educativa.

Esta falencia dentro del sistema educativo presenta varios actores que deben comprometerse con una reforma y mejora de los procesos de aprendizaje. Sin embargo, esta finalidad que se persigue no es tan fácil de lograr ya que existen varias barreras como: conectividad intermitente, infraestructura tecnológica insuficiente, formación docente continua escasa en la aplicación de metodologías activas que fortalezcan los procesos educativos (Chicaiza-Ayala & Erazo-Álvarez, 2022; Quiñónez-Valarezo et al., 2023). La Unidad Educativa José Pedro Varela al igual que el resto de las instituciones públicas presenta las mismas falencias, entre las que se destacan aulas muy numerosas, infraestructura pobre, poca tecnología y sistemas informáticos caducos o en mal estado.

Bajo esta panorámica es necesario que se desarrollen estrategias que no requieren de uso exagerado de tecnología, o que se adapten a estas limitaciones tecnológicas, por lo que las metodologías activas se convierten en alternativas valiosas para lograr la mejora del rendimiento académico en los estudiantes y que cumplan con criterios de motivación hacia una participación y compromiso por parte de los estudiantes. En este sentido hay evidencia de resultados obtenidos de investigaciones como las de Quiñónez-Valarezo et al. (2023) identificaron mejoras en el rendimiento en octavo y noveno EGB en Guayaquil tras una intervención de ABP de seis semanas ($d = 1.12$). Villacís-Molina y Ponce-Naranjo (2022) encontraron que la gamificación con herramientas offline tarjetas, tableros, simulaciones de roles mejoraron el rendimiento en los estudiantes que formaron parte de este estudio.

Materiales y métodos

Paradigma y enfoque

Esta investigación por la forma de recolectar los datos y por las características de este se considera de enfoque mixto, es decir combina lo mejor del enfoque cuantitativo y cualitativo (Creswell & Creswell, 2023). Pese a que el enfoque es Mixto se presenta un mayor predominio del Cuantitativo debido a que los instrumentos de recolección de datos son el Pretest y posttest que se analizaran mediante enfoque estadístico para determinar el efecto de la intervención desarrollada dentro del estudio. Mientras que las entrevistas permitieron enriquecer los resultados obtenidos del análisis cuantitativo y con ello lograr una mejor comprensión del problema en estudio.

Diseño de investigación

En el estudio se desarrolló un diseño cuasiexperimental compuesto con un grupo único al cual se aplicó medición pretest-posttest (Shadish et al., 2021). Esta decisión se justificó debido a que dentro de la institución educativa solo se cuenta con un paralelo dentro del octavo ciclo y por ende es complejo estructurar dos grupos experimentales con metodologías diferentes dentro de una misma aula y por ende esto presenta dificultades metodológicas de aplicación de estas estrategias dentro un grupo en común. Este puede considerarse una limitación ya que no permite establecer causalidad con el mismo rigor de un experimento aleatorizado, debido a las características y condiciones de la institución educativa.

Participantes

La muestra estuvo constituida por los 35 estudiantes matriculados en el octavo año de EGB de la Unidad Educativa José Pedro Varela durante el período lectivo 2024-2025. Las edades oscilaron entre 12 y 14 años ($M = 12.7$; $DE = 0.6$). La distribución por género fue de 18 estudiantes de sexo femenino (51.4%) y 17 de sexo masculino (48.6%). El contexto socioeconómico corresponde a familias de ingresos bajos: según el registro del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) de la institución, el 68.6% de los estudiantes pertenece a hogares que reciben el Bono de Desarrollo Humano, indicador proxy de vulnerabilidad económica.

Para determinar la selección de los estudiantes se establecieron criterios de inclusión, entre los que se destaca que los estudiantes estén matriculados de forma legal, de la misma forma participar

dentro de la primera semana en las actividades establecidas y tener el consentimiento por parte del representante del niño. Entre los criterios para no incluir a los estudiantes se identificaron que los estudiantes tengan más de un 25% de ausentismo dentro de las semanas en las que realizó la intervención, no haber desarrollado el pretest y postest. Estos criterios establecidos identificaron a tres estudiantes los cuales no formaron parte de la presente investigación y usándose para el análisis 32 estudiantes; los 35 estudiantes participaron de la encuesta de percepción.

Variables

Dentro del estudio se destacan como variable independiente la aplicación sistemática de estrategias pedagógicas innovadoras, entre las que se identificaron y seleccionaron para el estudio fueron el ABP, gamificación y TAC durante cuatro semanas consecutivas, como variable dependiente se determinó el rendimiento académico en Estudios Sociales, los cuales se caracterizaron aspectos como la dimensión conceptual, procedimental y actitudinal para tener una evaluación de forma integral, de la misma forma es necesario destacar que a los estudiantes se les evaluó según el sistema vigente en el currículo ecuatoriano de 0 a 20 puntos.

Instrumentos

La prueba de conocimientos constituyó el instrumento central del componente cuantitativo. El instrumento final constó de 30 ítems distribuidos entre las tres dimensiones del aprendizaje: 12 ítems conceptuales (40%), 12 ítems procedimentales (40%) y 6 ítems actitudinales (20%). El proceso de validación se desarrolló en cuatro fases. Primero, se elaboró una versión preliminar de 38 ítems a partir de la matriz de destrezas con criterios de desempeño del currículo de octavo EGB y de la revisión teórica.

El desarrollo de este instrumento se sometió a revisión de expertos para desarrollar un instrumento que recoja la información que se requería en la investigación, estos expertos contaban con las condiciones necesarias como título de cuarto nivel, experiencia y relacionados a la asignatura de ciencias sociales, dentro de la valoración se tomó en cuenta criterios de claridad, pertinencia, coherencia y suficiencia en cuatro puntos. De manera seguida estos resultados se tabularon y analizaron mediante la prueba de V de Aiken con un valor de 0.87, este valor superó los rangos mínimos (Merino-Soto, 2022); un total de ocho ítems del instrumento inicial se eliminaron por no cumplir con criterios de convergencia y calidad. Finalmente, el resultado de ese instrumento

depurado se aplicó a 15 estudiantes en una prueba piloto con estudiantes diferentes a los sujetos de investigación, pero con características educativas y sociodemográficas parecidas, lo que dio como resultado un α de Cronbach de 0.83 cumpliendo los criterios de validez y confiabilidad.

Para la construcción de la rúbrica de observación de desempeño se tomó en cuenta a cuatro niveles de logro (inicial, en proceso, logrado, destacado) y se caracterizó por ser utilizadas dentro de cada sesión programada dentro del estudio, este proceso permitió que se registre el desempeño procedimental y actitudinal en tiempo real. Para determinar la consistencia de estas actividades se aplicó el coeficiente kappa de Cohen entre dos observadores entrenados en una sesión piloto ($\kappa = 0.81$). se aplicó una encuesta de percepción estudiantil la misma que se compuso por 18 ítems en escala Likert de cinco puntos (1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo), las que se caracterizan por contar con las escalas de valoración de las estrategias, percepción de aprendizaje y motivación hacia la asignatura. Finalmente, para medir la confiabilidad del instrumento de recolección de datos se aplicó Alfa de Cronbach, obteniéndose valores de 0.85 en la prueba piloto, dando confiabilidad muy buena al instrumento.

Procedimiento de intervención

El proceso de intervención a los sujetos de investigación se desarrolló durante un periodo de cuatro semanas, en este tiempo se desarrolló tres unidades temáticas, la Unidad I relacionada a Identidad y diversidad cultural del Ecuador, Unidad 2: Procesos históricos del siglo XX ecuatoriano, Unidad 3: Organización política y ciudadanía y la unidad 4: consolidación de aprendizajes. En cuanto a las actividades que constituyeron el ABP se estructuraron grupos de estudiantes compuestos de 5 estudiantes por grupo, el mismo que fue expuesto el producto final. De manera articulada la gamificación se incluyo en actividades relacionadas a la generación por puntos asignados a los equipos, cuestionarios interactivos, por otro lado, las TAC se integraron con el uso de recursos Khan Academy en español, mapas históricos del portal digital de la Biblioteca Nacional del Ecuador y herramientas investigadas en internet que promueve la colaboración interactiva y herramientas archivos descargados de internet.

Análisis de datos

Para el estudio se aplicó técnicas estadísticas descriptivas tanto para el pretest y el posttest, como unidades de tendencia central y unidades de dispersión, para medir normalidad se aplicó Shapiro-

Wilk apropiada para los dos instrumentos. Al no cumplir los instrumentos con el supuesto de normalidad se aplicó la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas en lugar de la *t* de Student. De manera seguida, para medir el efecto se calculó mediante la *d* de Cohen (Fritz et al., 2022). De manera convergente se realizó un análisis cualitativo que se caracterizó por aplicar análisis de contenido inductivo-deductivo, a los instrumentos de recolección de datos cualitativos como ficha de observación y entrevista al contenido se lo redujo a categorización preliminar y temática para identificar los aspectos de mayor importancia que no se pudieron identificar en el análisis cuantitativo dando como resultado una investigación integral que contenga datos cuantitativos y se alimente de datos cualitativos, dando un análisis integral.

Consideraciones éticas

Dentro de las consideraciones éticas para precautelar y anonimizar la información de los estudiantes, se tomó en cuenta aspectos como consentimiento informado por parte de los representantes de los estudiantes para obtener información para la investigación, se solicitó permiso de realizar el estudio por parte de la Directora de la institución educativa, se mencionó a los estudiantes la finalidad del estudio y cómo serán utilizados los datos, asimismo se mencionó que los datos serán anónimos y no se publicará información personal de los estudiantes.

Resultados

Estadísticos descriptivos del pretest y postest

La Tabla 1 presenta los estadísticos descriptivos de las puntuaciones globales y por dimensión, obtenidas en el pretest y el postest por los 32 estudiantes que completaron ambas mediciones.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos del pretest y postest por dimensión de aprendizaje (n = 32)

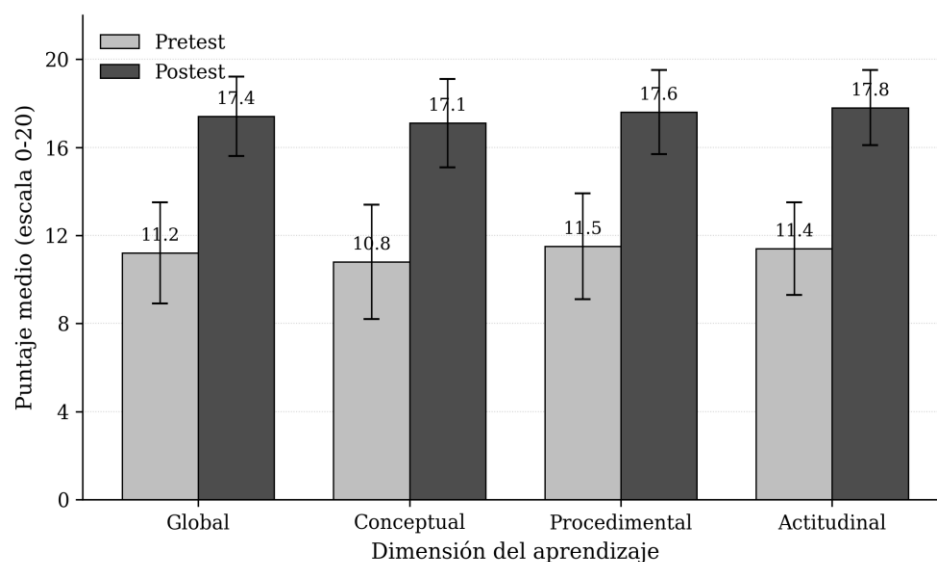
Dimensión / Medición	M	DE	Mín	Máx	Asim.	Curt.	SW p
Global — Pretest	11.2	2.3	6.0	15.5	0.31	-0.12	.034
Global — Postest	17.4	1.8	13.0	20.0	-0.44	0.09	.142
Conceptual — Pretest	10.8	2.6	5.0	15.0	0.28	-0.31	.029
Conceptual — Postest	17.1	2.0	12.5	20.0	-0.38	0.05	.218
Procedimental — Pretest	11.5	2.4	6.5	16.0	0.18	-0.20	.041
Procedimental — Postest	17.6	1.9	13.5	20.0	-0.41	0.12	.196

Actitudinal — Pretest	11.4	2.1	7.0	15.5	0.22	-0.08	.038
Actitudinal — Posttest	17.8	1.7	14.0	20.0	-0.52	0.21	.163

Nota. M = media aritmética; DE = desviación estándar; Mín = mínimo; Máx = máximo; Asim. = asimetría; Curt. = curtosis; SW p = valor p de la prueba Shapiro-Wilk. Las puntuaciones se expresan sobre 20 (escala nacional ecuatoriana en versión expandida para investigación). *Fuente:* elaboración propia a partir de los datos del instrumento aplicado (2025).

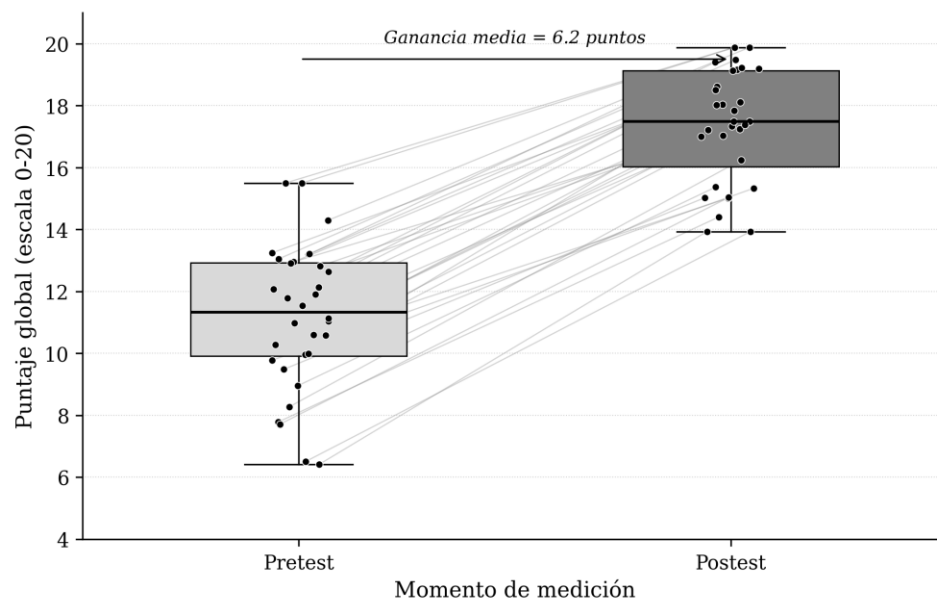
Figura 1

Comparación de medias pretest y posttest por dimensión



Resultados de la prueba de contraste y tamaño del efecto

A partir de aplicar la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas se obtuvo una diferencia estadística entre el pretest y posttest con valores de un valor Z de -5.12 , y un p valor de 0.000 , de la misma forma el tamaño de efecto bajo la fórmula de Rosenthal presentó valores de 0.905 , lo que al contrastar se evidencia una d de Cohen de 1.43 , estos resultados determinan un efecto grande Kraft (2020). Lo que supera el umbral de 0.40 mencionado por Hattie (2023) que determina que es un efecto sustancial sobre el aprendizaje.

Figura 2
Distribución de puntajes individuales pretest-posttest


Las tres dimensiones evaluadas mostraron incrementos estadísticamente significativos en la misma dirección: conceptual ($Z = -4.97$, $p = .000$; $d = 1.38$), procedimental ($Z = -5.04$, $p = .000$; $d = 1.41$) y actitudinal ($Z = -4.88$, $p = .000$; $d = 1.29$). La Tabla 2 sintetiza estos resultados.

Tabla 2
Resultados de la prueba de Wilcoxon y tamaño del efecto por dimensión de aprendizaje (n = 32)

Dimensión	Pretest M (DE)	Posttest M (DE)	Z	p	d de Cohen
Global	11.2 (2.3)	17.4 (1.8)	-5.12	.000	1.43
Conceptual	10.8 (2.6)	17.1 (2.0)	-4.97	.000	1.38
Procedimental	11.5 (2.4)	17.6 (1.9)	-5.04	.000	1.41
Actitudinal	11.4 (2.1)	17.8 (1.7)	-4.88	.000	1.29

Nota. Las puntuaciones se expresan sobre 20. El valor p corresponde a la prueba de Wilcoxon de dos colas para muestras relacionadas. La d de Cohen fue calculada a partir del estadístico r de Rosenthal según la fórmula $d = 2r / \sqrt{(1 - r^2)}$. *Fuente:* elaboración propia (2025).

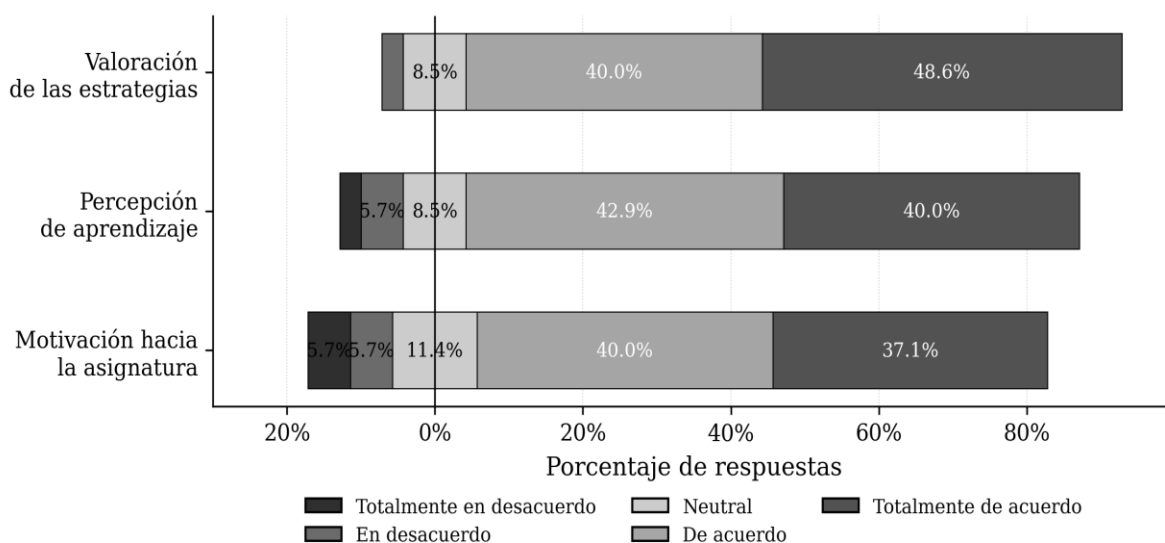
Percepción estudiantil

Los 35 estudiantes completaron la encuesta de percepción tras la intervención. En la subescala de valoración de las estrategias, el 88.6% de los participantes ($n = 31$) respondió en los niveles 4 (de

acuerdo) o 5 (totalmente de acuerdo) al afirmar que las actividades realizadas les habían resultado interesantes. La subescala de percepción de aprendizaje registró que el 82.9% ($n = 29$) consideró haber comprendido mejor los contenidos de Estudios Sociales que en unidades anteriores. La subescala de motivación mostró la mayor varianza: el 77.1% ($n = 27$) declaró mayor disposición hacia la asignatura, mientras que el 11.4% ($n = 4$) adoptó una posición neutral y el 11.4% restante ($n = 4$) manifestó desacuerdo, lo que indica que las estrategias no resultaron igualmente motivadoras para todos los perfiles estudiantiles presentes en el aula. La Figura 3 presenta la distribución porcentual de respuestas por subescala en formato divergente.

Figura 3

Distribución porcentual de respuestas en la encuesta de percepción estudiantil (formato Likert divergente)



Hallazgos cualitativos

El análisis de los registros observacionales identificó tres patrones recurrentes. Primero, la estructuración por roles dentro de los equipos de ABP redujo la dispersión de atención: en las sesiones 1 y 2, los observadores registraron una media de 4.3 interrupciones no pertinentes por grupo cada 30 minutos; en la semana 4, ese promedio había descendido a 1.6. Segundo, la retroalimentación inmediata provista por los cuestionarios interactivos gamificados funcionó como regulador del error: los estudiantes repetían el ítem incorrecto hasta obtener la respuesta

acertada sin necesidad de mediación docente en el 73% de los casos registrados. De la misma forma, al analizar la dimensión actitudinal se determinó un cambio entre pares por 18 criterios espontáneos en donde se observa el apoyo entre estudiantes para resolver problemas procedimentales en desarrollo de sus actividades.

Esto va de la mano con entrevista que se aplicó a tres docentes, lo que identificó que problemas de implementación, en donde se evidencia que algunos docentes mencionan que por parte de los estudiantes existe resistencia al trabajo en grupo, pero que con el paso de las semanas va disminuyendo, de la misma forma se identificó que esta estrategia despierta la curiosidad por parte de los estudiantes en aspectos de análisis e investigación dentro de las ciencias sociales y sobre las temáticas con las que se está tratando.

Discusión

A partir de los resultados obtenidos dentro de la investigación se comprobó la hipótesis relacionada a la aplicación sistemática de estrategias pedagógicas innovadoras ABP, gamificación y TAC mejoran el rendimiento académico en estudios sociales en los estudiantes de octavo año de EGB, en este sentido se presentó un valor de efecto d de cohen de 1,43. Estos resultados son muy interesantes ya que se evidencia que la implementación de estas estrategias pueden aplicarse de forma conjunta sin que interrumpan entre ellas y lograr resultados de calidad, con lo que se abre un panorama que puede ser interesante para aplicar estrategias activas de forma conjunta para lograr aprendizajes de calidad.

Los resultados confirman la hipótesis de trabajo: la aplicación sistemática de estrategias pedagógicas innovadoras ABP, gamificación y TAC mejora el rendimiento académico en Estudios Sociales de los estudiantes de octavo EGB con un tamaño del efecto grande ($d = 1.43$). Este hallazgo adquiere mayor relevancia cuando se considera que la intervención se desplegó en condiciones reales de aula sin recursos adicionales, con conectividad variable y sin reducción del número de estudiantes por sesión, lo que aumenta su validez ecológica. La lectura interpretativa de estos datos a la luz del marco teórico desarrollado en la sección 2 permite formular tres líneas de análisis.

Los resultados de la investigación revelan aspectos de mucha importancia y determinan que el efecto encontrado supera lo que fue reportado por Quiñónez-Valarezo et al. (2023) en estudiantes de Básica en la ciudad de Guayaquil con valores de $d = 1.12$, en su estudio sólo aplicaron ABP sin usar las otras metodologías usadas dentro del presente estudio. Esto puede ser un resultado interesante ya que se muestra que al aplicar varias metodologías activas de forma combinada genera mejores resultados en el rendimiento de los estudiantes. esto va de la mano con (Sweller et al., 2022) respecto a la carga cognitiva como lo menciona Coll y Monereo (2022), el ABP es muy bueno para dar un contexto significativo de las tareas, la gamificación por su parte es buena para mejorar la carga emocional mediante retroalimentación y desarrollo de logros por fases y el uso de las TAC mejoran las habilidades de los estudiantes, es decir de forma combinada mejoran de forma integral el rendimiento académico de los estudiantes.

Al comparar con estudios donde solo se aplicó la gamificación como estrategia didáctica mencionada por Dichev y Dicheva (2022), mencionan valores de $d = 0.54$ en estudiantes de Educación Básica y media, se la misma forma se alinea con la mejora del componente actitudinal específicamente en la mejora de la motivación con valores de $d = 1.29$ debido a que la gamificación se caracteriza por tener estrategias de motivación como puntos y logros (Sailer & Homner, 2020), lo que va de la mano con lo mencionado en donde se establece el efecto de la gamificación diferenciándose entre la significativa y la superficial.

El efecto sobre la dimensión procedimental ($d = 1.41$) merece una lectura particular. Reisman y Fogo (2021) documentaron que el trabajo con fuentes primarias en entornos colaborativos mejora las habilidades de análisis histórico con efectos de magnitud moderada a grande, resultado consistente con los hallazgos de este estudio. Lo que añade el presente trabajo es evidencia de que esa mejora procedimental puede ocurrir incluso cuando las fuentes son mixtas primarias digitalizadas y recursos audiovisuales y no exclusivamente documentales en el sentido estricto del análisis histórico avanzado. Esto amplía las posibilidades de implementación en contextos con acceso bibliográfico limitado, condición habitual en instituciones públicas costeras como la analizada.

La segunda línea de análisis se ocupa de la convergencia y divergencia con estudios afines. Gutiérrez-Páez y Mora-Leal (2022), en un estudio con 68 estudiantes colombianos de básica secundaria, reportaron mejoras significativas en pensamiento histórico tras una intervención de



aprendizaje cooperativo integrado con TIC, pero no encontraron cambios significativos en la dimensión actitudinal ($p = .142$). La divergencia con los resultados del presente estudio donde la dimensión actitudinal sí fue significativa puede explicarse por la presencia de la gamificación como componente adicional, cuyo efecto sobre la motivación y las disposiciones valorativas está mejor documentado que el del aprendizaje cooperativo por sí solo (Sánchez-Cruzado et al., 2021). Torres-Velásquez (2023) en su investigación identificó que el uso de las TAC en estudiantes universitarios en Ciencias Sociales mejoró el rendimiento conceptual, sin embargo, el procedimental no fue de los mejores. Este hallazgo identificado establece que la tecnología pese a ser importante por sí solo no genera efectos positivos en el rendimiento académico, en este sentido es pertinente determinar que la combinación de las tres estrategias logra mejorar el rendimiento académico y no de forma combinada, además es evidente que ninguna de las estrategias se superpone sobre las demás. Frente a los estudios de Villacís-Molina y Ponce-Naranjo (2022), los hallazgos son convergentes en los que identifican que combinar metodologías activas puede ser una estrategia adecuada para mejorar el rendimiento académico.

De la misma forma es evidente que para que se presenten las condiciones adecuadas para implementar las TAC de forma adecuada como lo menciona Lozano-Martínez y Pozas-Loyo (2021), se requiere una formación docente específica, diseño didáctico previo y disposición de recursos mínimos. Estas condiciones requeridas se presentaron en la investigación y por ende lograr una mejora significativa en el rendimiento académico, además plantea debates en los que se determina que para un rendimiento adecuado por parte de los estudiantes se requieren estas condiciones.

Entre las limitaciones que caracterizaron esta investigación se encuentra que no hubo grupo de control lo que determina un menor nivel de interpretación en cuanto a su rigor científico, por lo que próximas investigaciones podrían tomar en cuenta estos aspectos no analizados dentro del estudio y además analizar si no se da la presencia de otros factores que pueden incidir en los resultados obtenidos. De la misma forma el grupo de estudiantes fue un total de 32 por lo que el número reducido de sujetos de investigación puede ser un limitante de la potencia estadística y puede ser un factor para analizarse y así lograr la transferibilidad a contextos educativos con condiciones parecidas. Y finalmente es necesario analizar si el tiempo de intervención es suficiente

o se puede tomar en cuenta una intervención con un mayor número de semanas de intervención para lograr resultados más sólidos.

Los resultados generados dentro del presente estudio establecen que para que se pueda aplicar estas estrategias de forma eficiente es necesario que se cumpla con las condiciones presentadas en el párrafo anterior y que además los docentes que laboren en instituciones educativas fiscales y con limitación de infraestructura pueden aplicar estas estrategias combinando ABP, gamificación narrativa y TAC sin requerir infraestructura tecnológica sofisticada ni reducción del tamaño del grupo. Debido a que si se plantea una estructuración de grupos y compromiso por parte de los estudiantes en cada una de sus actividades y los roles a cumplir se logra una motivación intrínseca y por ende conlleva a una mejora en el rendimiento académico.

Conclusiones

La aplicación articulada de aprendizaje basado en proyectos, gamificación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento durante cuatro semanas produjo una mejora estadísticamente significativa y de efecto grande ($d = 1.43$) en el rendimiento académico de Estudios Sociales de los 32 estudiantes analizados de octavo año de EGB de la Unidad Educativa José Pedro Varela, Santa Elena, Ecuador. Este resultado se sostiene en las tres dimensiones del aprendizaje evaluadas conceptual ($d = 1.38$), procedimental ($d = 1.41$) y actitudinal ($d = 1.29$), lo que descarta que el efecto global sea producto de la mejora en una sola dimensión. Esta conclusión responde directamente al objetivo general planteado en la introducción.

Unos de los aspectos de mayor interés y relevancia dentro del presente estudio se relaciona a la dimensión actitudinal, ya que en esta dimensión se muestran los resultados de mayor relevancia, se observó un descenso del 63% en las interrupciones generadas por los estudiantes de forma inadecuada y aumentó un 500% en las interacciones de apoyo entre pares a lo largo de la intervención. Estos resultados determinaron que el clima académico y la comunicación entre los estudiantes mejoró de forma significativa al fomentar el trabajo en equipo y la direccionalidad para lograr fines académicos comunes y aprendizaje colectivo alineado con los objetivos planteados en este estudio.

La percepción estudiantil fue mayoritariamente positiva el 88.6% valoró favorablemente las estrategias, pero el 11.4% que adoptó posiciones neutrales o negativas en la subescala de motivación señala que la combinación de estrategias no es igualmente eficaz para todos los perfiles presentes en el aula. Futuras intervenciones deberán incorporar mecanismos de diferenciación que atiendan a los estudiantes cuyo perfil motivacional no responde a la gamificación colaborativa.

El diseño propuesto en el estudio con la combinación de actividades equivalentes sin conexión funcionó sin discontinuidades observables en el desempeño resultó favorable, lo que logra que un elemento se haga evidente referente a que la integración de las TAC es favorable inclusive si se cuenta con condiciones limitadas dentro de la institución educativa siempre y cuando se desarrolle un diseño didáctico bien estructurado y con varias actividades convergentes. Dando pautas de cómo implementar estas estrategias en otros sectores educativos que presenten las mismas limitaciones.

Referencias Bibliográficas

- Anijovich, R., & Mora, S. (2021). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula* (3.^a ed.). Aique Educación.
- Biggs, J., & Tang, C. (2022). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (5th ed.). Open University Press.
- Chicaiza-Ayala, L., & Erazo-Álvarez, J. C. (2022). Innovación pedagógica y desempeño docente en instituciones educativas públicas del litoral ecuatoriano. *Revista Educare*, 26(2), 1–22. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i2.1612>
- Coll, C., & Monereo, C. (Eds.). (2022). *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación* (2.^a ed.). Morata.
- Condliffe, B., Quint, J., Visher, M., Bangser, M., Drohojowska, S., Saco, L., & Nelson, E. (2021). *Project-based learning: A literature review*. MDRC. <https://www.mdrc.org/publication/project-based-learning>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE.
- Dichev, C., & Dicheva, D. (2022). Gamifying education: What is known, what is believed and what remains uncertain: A critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 9. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>



- Fritz, C. O., Morris, P. E., & Richler, J. J. (2022). Effect size estimates: Current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(1), 2–18. <https://doi.org/10.1037/a0024338>
- Gutiérrez-Páez, N. F., & Mora-Leal, C. (2022). Aprendizaje cooperativo con TIC en ciencias sociales de básica secundaria: un estudio cuasiexperimental en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (86), 1–24. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12810>
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel. A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J., Fisher, D., & Frey, N. (2023). *Visible learning in action: Making learning visible in the classroom*. Corwin Press.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2022). *Censo de Población y Vivienda 2022: resultados provinciales*. INEC Ecuador. <https://www.censoecuador.gob.ec>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2024). *Reporte de evaluación de aprendizajes 2023-2024: subnivel Básica Superior*. INEVAL. <https://www.evaluacion.gob.ec>
- Krajcik, J., & Shin, N. (2022). Project-based learning. En R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (3rd ed., pp. 1–25). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108888592.023>
- Kraft, M. A. (2020). Interpreting effect sizes of education interventions. *Educational Researcher*, 49(4), 241–253. <https://doi.org/10.3102/0013189X20912798>
- Lozano-Martínez, F. G., & Pozas-Loyo, J. (2021). Condiciones docentes para la integración genuina de tecnologías del aprendizaje en educación básica mexicana. *Perfiles Educativos*, 43(171), 118–135. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2021.171.59632>
- Merino-Soto, C. (2022). Diferencias entre coeficientes V de Aiken: propuesta de interpretación. *Anales de Psicología*, 38(1), 184–191. <https://doi.org/10.6018/analesps.430861>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria: Subnivel Básica Superior* (Acuerdo Ministerial MINEDUC-MINEDUC-2016-00020-A). MINEDUC. <https://educacion.gob.ec/curriculo>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Diagnóstico nacional de prácticas pedagógicas en Estudios Sociales: informe de sistematización*. MINEDUC. <https://educacion.gob.ec/informes>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Informe de seguimiento educativo 2022-2023: instituciones fiscales de zona costera*. MINEDUC. <https://educacion.gob.ec/informes>
- Moll, L. C. (Ed.). (2022). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (2nd ed.). Cambridge University Press.



- OREALC/UNESCO Santiago. (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe: Estudio Regional Comparativo y Explicativo 2019*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/JCWB6170>
- Palacios-Núñez, M. L., Núñez-Lozano, M. L., & Triviño-García, M. A. (2022). Pensamiento histórico y aprendizaje activo en básica secundaria: un estudio cuasiexperimental en Colombia. *Educación XX1*, 25(2), 45–68. <https://doi.org/10.5944/educxx1.29058>
- Quiñónez-Valarezo, R., Erazo-Álvarez, J. C., & Narváez-Zurita, C. I. (2023). Aprendizaje basado en proyectos y comprensión histórica en estudiantes de básica superior en Guayaquil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 85–104. <https://doi.org/10.35362/rie910572>
- Reisman, A., & Fogo, B. (2021). Surfacing the discipline of history in secondary classrooms: A randomized controlled trial of a sources-based instructional framework. *American Educational Research Journal*, 58(3), 505–538. <https://doi.org/10.3102/0002831220973497>
- Rodríguez-Arocho, W., García-Pastrana, C., & López-Suárez, M. (2023). Enseñanza de las ciencias sociales en América Latina: revisión sistemática de prácticas pedagógicas 2017-2022. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 14(23), 1–21. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2023.latam.ed>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 77–112. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>
- Sánchez-Cruzado, C., Sánchez-Compañía, M. T., & Ruiz-Palmero, J. (2021). Estrategias activas en ciencias sociales: revisión sistemática sobre su efecto en el rendimiento académico de educación básica. *Educación y Educadores*, 24(3), 441–463. <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.3.4>
- Sánchez-Mena, A., Martí-Parreño, J., & Aldás-Manzano, J. (2023). Gamification design elements and their impact on student learning: A systematic review. *British Journal of Educational Technology*, 54(1), 64–89. <https://doi.org/10.1111/bjet.13245>
- Seixas, P., & Morton, T. (2022). *The big six: Historical thinking concepts* (2nd ed.). Nelson Education.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2021). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference* (2nd ed.). Cengage Learning.
- Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. (2022). Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. *Educational Psychology Review*, 31(2), 261–292. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>



- Thomas, J. W., & Mergendoller, J. R. (2023). *Project-based learning: A primer* (3rd ed.). Buck Institute for Education.
- Torres-Velásquez, L. E. (2023). Tecnologías del aprendizaje en ciencias sociales de secundaria: efectos diferenciados sobre las dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal. *Perfiles Educativos*, 45(180), 7–27. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61044>
- UNESCO. (2024). *Informe regional sobre desempeño docente en América Latina y el Caribe post-pandemia*. UNESCO Office Santiago. <https://unesdoc.unesco.org>
- Villacís-Molina, N. K., & Ponce-Naranjo, A. L. (2022). Gamificación digital versus analógica en Estudios Sociales: estudio comparativo en instituciones públicas de zona costera ecuatoriana. *Revista Científica FIPCAEC*, 7(2), 789–812. <https://doi.org/10.23882/rscf.22-7-2-43>
- Wineburg, S. (2021). *Why learn history (when it's already on your phone)*. University of Chicago Press.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Graó. [Obra fundacional revisada mediante Biggs y Tang (2022) para su aplicación al contexto evaluativo de este estudio]

Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existe conflicto de interés posible.

Financiamiento:

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimiento:

N/A

Nota:

El artículo no es producto de una publicación anterior.