

UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO
FACULTAD DE POSGRADO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

ARTÍCULOS PROFESIONALES DE ALTO NIVEL
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:

MAGÍSTER EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

TEMA:

“LA GAMIFICACIÓN EN CLASES Y SUS ENTORNOS COMO RECURSO PARA ESTIMULAR
EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN CONTEXTOS
HÍBRIDOS”

Autor:

ESTRADA PANCHO LUIS ERIK
YUMISEBA CALLACANDO GISELLA LIZBETH

Director:

DELGADO CAMPUZANO ILIANA PAOLA

Milagro, 2026

La gamificación en clases y sus entornos como recurso para estimular el pensamiento crítico en estudiantes universitarios en contextos híbridos

Gamification in the classroom and related settings as a tool for fostering critical thinking among college students in hybrid learning environments

Luis Erik Estrada Pancho¹ (lestradap@unemi.edu.ec) (<https://orcid.org/0009-0006-0509-9371>)

Gisella Lizbeth Yumiseba Callacando² (gyumisebac@unemi.edu.ec) (<https://orcid.org/0009-0003-3824-8490>)

Iliana Paola Delgado Campuzano³ (idelgadoc@unemi.edu.ec) (<https://orcid.org/0009-0009-0151-0970>)

Resumen

La gamificación se ha cimentado en los últimos años como una estrategia didáctica innovadora orientada en acrecentar la motivación y la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, aún existe limitada evidencia empírica sobre su impacto en el desarrollo del pensamiento crítico, especialmente en estudiantes en formación docente. En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo analizar la relación entre el uso de la gamificación como recurso didáctico y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios de la Carrera de Pedagogía del Deporte. La investigación adopta un enfoque mixto, con un diseño no experimental de tipo descriptivo-correlacional y de corte transversal. La población está conformada por estudiantes universitarios matriculados en dicha carrera. Para la recolección de datos, se empleó un cuestionario estructurado compuesto por ítems en escala tipo Likert orientados a medir el nivel de conocimiento y uso de la gamificación, así como su relación con habilidades cognitivas. Asimismo, se incluyó una pregunta abierta con el fin de explorar

¹ Facultad de Posgrado, Escuela de Educación, Maestría en Docencia e Investigación en Educación Superior, Universidad Estatal de Milagro, Ecuador.

² Facultad de Posgrado, Escuela de Educación, Maestría en Docencia e Investigación en Educación Superior, Universidad Estatal de Milagro, Ecuador.

³ Facultad de Posgrado, Escuela de Educación, Maestría en Docencia e Investigación en Educación Superior, Universidad Estatal de Milagro, Ecuador.

percepciones relacionadas con el pensamiento crítico. Se espera que los resultados permitan identificar tendencias en la percepción de los estudiantes sobre la gamificación y su posible incidencia en habilidades como el análisis, la reflexión y la resolución de problemas. En este sentido, el estudio busca aportar evidencia empírica que permita valorar la pertinencia de la gamificación como recurso didáctico en la educación superior, particularmente en la formación de futuros docentes.

Abstract

Gamification has become established in recent years as an innovative teaching strategy aimed at increasing students' motivation and active participation in the teaching–learning process. However, there is still limited empirical evidence regarding its impact on the development of critical thinking, especially among students in teacher education programs. In this context, the present study aims to analyze the relationship between the use of gamification as a teaching resource and the development of critical thinking in university students enrolled in the Sports Pedagogy program. The research adopts a mixed-methods approach, with a non-experimental, descriptive-correlational, and cross-sectional design. The population consists of university students enrolled in this program. For data collection, a structured questionnaire was used, composed of Likert-scale items aimed at measuring the level of knowledge and use of gamification, as well as its relationship with cognitive skills. Additionally, an open-ended question was included to explore perceptions related to critical thinking. The results are expected to identify trends in students' perceptions of gamification and its possible influence on skills such as analysis, reflection, and problem-solving. In this sense, the study seeks to provide empirical evidence to assess the relevance of gamification as a teaching resource in higher education, particularly in the training of future teachers.

Palabras clave: gamificación, pensamiento crítico, educación superior, formación docente, innovación educativa.

Keywords: gamification, critical thinking, higher education, teacher education, educational innovation.

Introducción

En las últimas décadas, la educación ha experimentado transformaciones significativas en todos sus niveles, impulsadas principalmente por el avance de las tecnologías digitales y la creciente incorporación de entornos virtuales en los procesos formativos. Estos cambios han generado la necesidad de replantear las prácticas pedagógicas tradicionales, orientándolas hacia modelos más dinámicos, interactivos y centrados en el estudiante.

En este contexto, la educación superior enfrenta el desafío de formar profesionales capaces de desenvolverse en entornos arduos, variables y sumamente competitivos. Esto implica no solo la adquisición de conocimientos teóricos, sino también el desarrollo de competencias cognitivas de orden superior, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la toma de decisiones fundamentadas.

“Los libros y los teóricos se empeñan en decir que gamificar es la utilización de mecánicas de juego, para conseguir una serie de experiencias determinadas”.(*Gamificación: La enseñanza divertida*, s. f.) Desde una perspectiva teórica, la gamificación es entendida como el uso intencionado de mecánicas de juego orientadas a diseñar experiencias concretas que influyan en el comportamiento y la motivación de los individuos. Dentro de estas transformaciones, la gamificación ha emergido como una estrategia pedagógica innovadora que incorpora elementos propios del juego como recompensas, desafíos y retroalimentación inmediata en contextos educativos con el objetivo de incrementar la motivación y el compromiso del estudiante.(*Vista de Gamificación y ludificación educativa en el aula Universitaria*, s. f.) Diversos estudios han evidenciado que la gamificación puede favorecer la participación activa y mejorar la experiencia de aprendizaje, especialmente en entornos mediados por tecnología.

A nivel internacional, múltiples investigaciones destacan el impacto positivo de la gamificación en diferentes dimensiones del aprendizaje universitario, particularmente en la motivación y el rendimiento académico. En este sentido, (Morai, 2025) señala que las estrategias gamificadas contribuyen a transformar las prácticas educativas tradicionales, promoviendo entornos de aprendizaje más interactivos y significativos. Asimismo, la motivación se configura como un

elemento clave en el proceso educativo, ya que influye directamente en el nivel de involucramiento del estudiante y en la efectividad del aprendizaje (Gutiérrez & Tomás, 2018).

En el contexto latinoamericano, el uso de la gamificación ha experimentado un crecimiento progresivo, evidenciando un interés por innovar las prácticas docentes y adaptarlas a las características de las nuevas generaciones de estudiantes. No obstante, su implementación aún enfrenta diversas limitaciones, entre las que destacan la insuficiente formación del profesorado en metodologías activas, la limitada disponibilidad de recursos tecnológicos y la necesidad de contextualizar estas estrategias a las realidades socioculturales de cada entorno educativo.

Particularmente en Ecuador, la gamificación ha comenzado a posicionarse como una alternativa relevante dentro de los procesos de innovación educativa en la educación superior. Estudios recientes indican que su aplicación puede contribuir no solo a mejorar la participación estudiantil, sino también al desarrollo de habilidades cognitivas complejas, como el análisis y la reflexión (Torres Toukoumidis et al., 2018). Sin embargo, aún persisten desafíos relacionados con la integración adecuada de estas estrategias en el currículo y el fortalecimiento de las competencias tecnopedagógicas del profesorado.

A pesar del creciente interés en la gamificación, la literatura evidencia una limitada producción académica centrada específicamente en su incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios, especialmente en el ámbito de la formación docente. Este vacío resulta relevante, considerando que el pensamiento crítico constituye una competencia fundamental para los futuros educadores, quienes deberán enfrentar escenarios educativos diversos y en constante transformación.

En este sentido, el presente estudio tiene como propósito analizar la relación entre el uso de la gamificación como recurso didáctico y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios de la carrera de Pedagogía del Deporte. A partir de este planteamiento, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿qué relación existe entre el uso de la gamificación y el desarrollo del pensamiento crítico en estos estudiantes? En coherencia con ello, se plantea como hipótesis que existe una relación significativa entre ambas variables, lo que permitiría evidenciar

que la incorporación de estrategias gamificadas se asocia con el fortalecimiento de habilidades como el análisis, la reflexión y la resolución de problemas en el contexto de la educación superior.

Marco teórico

Gamificación en la educación superior

Concepto y fundamentos de la gamificación

La gamificación se define como la incorporación intencional de elementos, dinámicas y estrategias propias del diseño de juegos en contextos no lúdicos, con el propósito de incrementar la participación, la motivación y el logro de objetivos específicos en distintos ámbitos, incluido el educativo (Heredia-Sánchez et al., 2020). En este sentido, no se trata de utilizar juegos completos, sino de integrar componentes como puntos, niveles, recompensas, desafíos y retroalimentación dentro de procesos formativos.

Es importante diferenciar la gamificación de los denominados juegos serios, los cuales constituyen experiencias completas diseñadas específicamente con fines educativos o de entrenamiento. Asimismo, se distingue del acto de jugar, entendido como una actividad libre orientada al disfrute, mientras que el juego implica estructuras formales con reglas, objetivos y resultados definidos.

Desde una perspectiva pedagógica, la gamificación se sustenta en su capacidad para generar compromiso mediante la inmersión del estudiante en experiencias significativas, lo que favorece su participación activa en el proceso de aprendizaje. En este contexto, el uso de recompensas simbólicas y sistemas de retroalimentación contribuye a mantener la motivación y a reforzar conductas orientadas al aprendizaje.

Diferencia entre gamificación, aprendizaje basado en juegos y ludificación

La gamificación, el aprendizaje basado en juegos (ABJ) y la ludificación son conceptos relacionados, pero presentan diferencias importantes en su aplicación educativa.

La gamificación consiste en la incorporación de elementos del juego en contextos no lúdicos con el fin de mejorar la motivación y el compromiso del estudiante (Vásquez & López, 2020). En contraste, el aprendizaje basado en juegos implica el uso de juegos completos diseñados con fines educativos, donde el aprendizaje ocurre a través de la experiencia directa del juego (Contreras-Espinosa & Gómez, 2017)

Por su parte, la ludificación “término frecuentemente utilizado como sinónimo de gamificación” hace referencia al uso de mecánicas, dinámicas y estéticas del juego para influir en el comportamiento y promover el aprendizaje en contextos no lúdicos (Infante-Villagrán et al., 2022); No obstante, algunos autores establecen matices conceptuales, señalando que la ludificación enfatiza más la experiencia del usuario y la motivación intrínseca.

En síntesis, mientras la gamificación introduce elementos del juego, el ABJ utiliza juegos completos como medio de enseñanza, y la ludificación se centra en el diseño de experiencias motivadoras basadas en principios lúdicos.

Gamificación como recurso didáctico

La gamificación se ha consolidado como un recurso didáctico que favorece la motivación, el compromiso y la participación activa de los estudiantes. Su aplicación en el aula permite transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje en una experiencia más dinámica e interactiva, facilitando la construcción significativa del conocimiento.

Autores como (del Mar Molero Jurado et al., 2021) destacan que la gamificación incorpora elementos como puntos, narrativa, retroalimentación y reconocimiento, los cuales contribuyen a generar entornos de aprendizaje más atractivos. Asimismo, (Ortiz-Colón et al., s. f.) señalan que esta estrategia sitúa al estudiante en el centro del proceso educativo, promoviendo su implicación activa.

En el contexto de la educación superior, la gamificación no solo mejora la experiencia de aprendizaje, sino que también contribuye al desarrollo de competencias profesionales, al

fomentar habilidades como la resolución de problemas, el pensamiento estratégico y la toma de decisiones (Alonso et al., 2019).

Gamificación en la formación universitaria

Gamificación como modelo de innovación pedagógica

La gamificación se posiciona como un modelo de innovación pedagógica que responde a las demandas actuales de la educación superior. Su origen se remonta a principios del siglo XXI, cuando el término fue utilizado por primera vez en el ámbito empresarial y tecnológico, siendo posteriormente adoptado en el campo educativo.

Desde el punto de vista pedagógico, su eficacia se relaciona con los procesos motivacionales que activa en los estudiantes. Diversos estudios señalan que la participación en experiencias gamificadas estimula la liberación de dopamina, lo que influye en aspectos como la motivación, la atención y el aprendizaje (Andreu, 2020).

Entre sus principales ventajas se destacan:

- Incremento de la motivación y el compromiso
- Retroalimentación constante
- Aprendizaje significativo
- Desarrollo de autonomía
- Fomento de la colaboración y la competencia

Estas características convierten a la gamificación en una estrategia pertinente para enfrentar problemáticas actuales como la desmotivación y la baja participación estudiantil.

Pensamiento crítico en estudiantes universitarios

El pensamiento crítico es una habilidad compleja que integra procesos cognitivos y disposiciones actitudinales, manifestándose en la capacidad de analizar, interpretar, evaluar información y tomar decisiones fundamentadas (Benavides & Ruíz, 2022)

Entre las principales habilidades asociadas al pensamiento crítico se encuentran la interpretación, el análisis, la inferencia, la evaluación y la autorregulación. Asimismo, implica disposiciones como la apertura mental, la curiosidad intelectual y la capacidad de cuestionar la información recibida.

En el contexto universitario, el desarrollo del pensamiento crítico resulta fundamental, ya que permite a los estudiantes enfrentar problemas complejos, reflexionar sobre su entorno y construir conocimiento de manera autónoma.

Gamificación y desarrollo del pensamiento crítico en entornos híbridos

La literatura reciente sugiere que la gamificación puede contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, especialmente cuando se implementa en entornos de aprendizaje activos e interactivos.

Diversos estudios señalan que el uso de elementos como desafíos, narrativas, retroalimentación inmediata y resolución de problemas favorece procesos cognitivos de orden superior, tales como el análisis, la reflexión y la toma de decisiones (Pando et al., 2025).

Asimismo, estrategias como el aprendizaje experiencial, las simulaciones, los juegos de rol y las salas de escape educativas permiten a los estudiantes enfrentarse a situaciones complejas que requieren análisis crítico y resolución de problemas (Ramada et al., 2021)

Herramientas digitales de gamificación en la educación superior

En la actualidad, existen diversas herramientas digitales que facilitan la implementación de la gamificación en el aula, entre las que destacan plataformas como Kahoot, Quizizz, Socrative y Cerebriti (Rosado et al., 2024).

Estas herramientas permiten diseñar actividades interactivas que fomentan la participación y el aprendizaje activo. Sin embargo, su implementación también presenta desafíos, como la falta de formación docente, la resistencia al cambio y las limitaciones tecnológicas.

Diversos estudios coinciden en que el éxito de la gamificación depende de una adecuada planificación pedagógica, así como de la alineación entre los elementos lúdicos y los objetivos de aprendizaje (Ortiz-Colón et al., s. f.)

Metodología

Enfoque y diseño de la investigación

La presente investigación se enmarca en un enfoque mixto, debido a que integra métodos cuantitativos y cualitativos con el propósito de obtener una comprensión más completa del fenómeno de estudio. El enfoque cuantitativo permite medir tendencias y relaciones entre variables, mientras que el cualitativo facilita interpretar las percepciones y experiencias de los participantes en relación con la gamificación y el desarrollo del pensamiento crítico. Según (Castañeda Mota, 2022) el enfoque mixto combina datos numéricos y descriptivos para enriquecer el análisis del problema de investigación.

El diseño del estudio es no experimental, dado que no se manipulan deliberadamente las variables, sino que se observan tal como ocurren en su contexto natural. En este caso, se analiza la relación entre la gamificación y el pensamiento crítico sin intervenir en las condiciones académicas de los estudiantes. De acuerdo con Bernal (2016), este tipo de diseño se utiliza cuando el investigador no tiene control sobre las variables independientes.

En cuanto al alcance, la investigación es de tipo descriptivo-correlacional. Es descriptiva porque busca caracterizar el uso de la gamificación y las percepciones de los estudiantes, identificando patrones en sus respuestas. Asimismo, es correlacional porque pretende determinar la relación entre la gamificación como estrategia didáctica y el desarrollo del pensamiento crítico, sin establecer relaciones de causalidad (Hernández Sampieri et al., 2018).

Finalmente, el estudio presenta un corte transversal, ya que la recolección de datos se realizó en un único momento en el tiempo, permitiendo analizar la situación actual de los estudiantes en relación con las variables estudiadas.

Población y muestra

Población

La población objeto de estudio está conformada por 226 estudiantes universitarios de la carrera de Pedagogía del Deporte, quienes desarrollan su proceso formativo en contextos que integran modalidades híbridas de enseñanza, combinando entornos presenciales y virtuales.

Estos estudiantes se caracterizan por interactuar con herramientas digitales y metodologías activas, como la gamificación, lo cual los convierte en una población pertinente para analizar su influencia en el desarrollo del pensamiento crítico.

Criterios de inclusión

- Estudiantes matriculados en la carrera de Pedagogía del Deporte
- Participación en entornos de aprendizaje híbridos
- Experiencia con herramientas digitales o estrategias gamificadas
- Aceptación voluntaria para participar en el estudio
- Se excluyeron aquellos estudiantes que no completaron el cuestionario o que no cumplían con los criterios establecidos.

Muestra

La muestra estuvo conformada por 226 estudiantes, es decir, se trabajó con la totalidad de la población disponible, por lo que corresponde a un muestreo censal.

Tipo de muestreo

El tipo de muestreo utilizado fue no probabilístico por conveniencia, ya que los participantes fueron seleccionados en función de su accesibilidad y disposición para participar en el estudio.

Según Hernández Sampieri et al. (2018), este tipo de muestreo se emplea cuando no todos los elementos de la población tienen la misma probabilidad de ser seleccionados. Asimismo, Bernal

(2016) señala que es frecuente en investigaciones educativas donde el acceso a la población es limitado y se busca analizar un fenómeno en un contexto específico.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de la información se utilizaron técnicas acordes con el enfoque mixto, lo que permitió obtener datos tanto cuantitativos como cualitativos.

En el componente cuantitativo, se empleó la técnica de la encuesta, la cual permitió recopilar información de manera sistemática sobre las variables de estudio. De acuerdo con (López Romo, 1998), la encuesta es una técnica ampliamente utilizada en estudios descriptivos para medir percepciones, actitudes y opiniones.

Como instrumento, se aplicó un cuestionario estructurado, compuesto por 10 ítems:

- 10 preguntas cerradas con escala tipo Likert de cinco niveles
- 1 pregunta abierta orientada a profundizar en las percepciones de los estudiantes

El cuestionario fue diseñado en función de las variables de estudio:

- Gamificación
- Pensamiento crítico

La escala Likert permitió cuantificar las respuestas y analizar tendencias, mientras que la pregunta abierta facilitó la recolección de información cualitativa para complementar la interpretación de los resultados.

En el componente cualitativo, se utilizaron las respuestas abiertas de los participantes, las cuales permitieron explorar de manera más profunda sus experiencias, opiniones y valoraciones respecto al uso de la gamificación en el proceso de aprendizaje.

El instrumento fue elaborado considerando criterios de claridad, coherencia y pertinencia, y fue sometido a un proceso de validación por juicio de expertos para garantizar su validez de contenido.

Según Bernal (2016), la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas fortalece la validez de los resultados, al permitir una comprensión más integral del fenómeno estudiado.

Análisis de la gamificación y su relación con el pensamiento crítico en estudiantes universitarios: discusión de resultados descriptivos e inferenciales

El análisis de los datos se realizó en dos niveles: descriptivo e inferencial. En primer lugar, se desarrolló un análisis descriptivo de las variables gamificación y pensamiento crítico, mediante la utilización de frecuencias, porcentajes y porcentajes acumulados, con el fin de identificar tendencias y patrones en las respuestas de los estudiantes. Posteriormente, se procederá al análisis inferencial para establecer la relación entre las variables de estudio y contrastar las hipótesis planteadas. Los resultados se presentan a continuación organizados en tablas, acompañados de su respectiva interpretación.

Gamificación: Análisis descriptivo

En este apartado se presentan los resultados correspondientes a la variable gamificación, obtenidos a partir de las primeras cinco preguntas del cuestionario. El análisis se realiza mediante estadística descriptiva, utilizando frecuencias y porcentajes, con el propósito de identificar tendencias en la percepción de los estudiantes respecto al uso de estrategias gamificadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación, se presentan los resultados correspondientes al análisis de la pregunta [1], relacionada con [dimensión o indicador]. Los datos se organizan en función de frecuencias y porcentajes, lo que permite evidenciar la percepción de los estudiantes respecto al uso de la gamificación en su proceso de aprendizaje.

Tabla 1

Conocimiento previo sobre el término “gamificación”

Niveles	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%)
Nunca	87	38,7	38,7
Rara vez	57	25,3	64,0
A veces	48	21,3	85,3
Frecuentemente	18	8,0	93,3
Siempre	15	6,7	100,0
Total	225	100,0	

Tabla 1 FUENTE ELABORACIÓN PROPIA

En la tabla se observa que la mayoría de los estudiantes (38,7%) indica que nunca había escuchado el término “gamificación”, seguido de un (25,3%) que señala que rara vez lo había escuchado. Por otro lado, un (21,3%) manifiesta haberlo escuchado algunas veces, mientras que solo un porcentaje reducido lo reconoce frecuentemente (8,0%) y siempre refleja un (6,7%). Estos resultados evidencian un bajo nivel de conocimiento previo sobre la gamificación en los estudiantes, lo cual puede influir en su percepción y uso de esta estrategia en el proceso de aprendizaje.

Tabla 2

Uso de juegos, retos o dinámicas en el proceso de aprendizaje

Niveles	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%)
Nunca	1	0,4	0,4
Rara vez	14	6,2	6,6
A veces	87	38,7	45,3
Frecuentemente	77	34,2	79,5
Siempre	46	20,4	100,0
Total	225	100,0	

Tabla 2 ELABORACIÓN PROPIA

En la tabla se observa que la mayoría de los estudiantes manifiesta haber utilizado juegos, retos o dinámicas en su proceso de aprendizaje, destacándose la categoría “a veces” con un (38,7%), seguida de “frecuentemente” con un (34,2%) y “siempre” con un (20,4%). Por otro lado, un porcentaje mínimo indica que nunca (0,4%) y otro porcentaje más bajo indica que rara vez (6,2%) ha empleado estas estrategias. Estos resultados evidencian que la gamificación, en sus diferentes formas, está presente en el contexto educativo de los estudiantes, aunque no de manera completamente sistemática.

Tabla 3

Uso de actividades gamificadas en el aula (juegos, retos o competencias)

Niveles	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%)
---------	------------	----------------	--------------------------

Niveles	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%)
Nunca	3	1,3	1,3
Rara vez	24	10,7	12,0
A veces	78	34,7	46,7
Frecuentemente	87	38,7	85,4
Siempre	33	14,7	100,0
Total	225	100,0	

Tabla 3 ELABORACIÓN PROPIA

En la tabla se evidencia que la mayoría de los estudiantes percibe que en sus clases se utilizan actividades gamificadas, destacándose la categoría “frecuentemente” con un (38,7%), seguida de “a veces” con un (34,7%) y “siempre” con un (14,7%). En contraste, un porcentaje reducido indica que estas estrategias se aplican rara vez (10,7%) o nunca (1,3%). Estos resultados reflejan una presencia significativa de la gamificación en el aula, lo que sugiere que los docentes incorporan este tipo de actividades como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque aún existen espacios donde su implementación es limitada.

Tabla 4

Percepción sobre la efectividad de la gamificación en el aprendizaje

Niveles	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%)
Nunca	2	0,9	0,9
Rara vez	3	1,3	2,2

Niveles	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%)
A veces	23	10,2	12,4
Frecuentemente	70	31,0	43,4
Siempre	128	56,6	100,0
Total	226	100,0	

Tabla 4 ELABORACIÓN PROPIA

En la tabla se observa que la gran mayoría de los estudiantes considera que aprender mediante juegos o dinámicas mejora el aprendizaje, destacándose la categoría “siempre” con un (56,6%), seguida de “frecuentemente” con un (31,0%). En menor proporción, un (10,2%) indica que esto ocurre “a veces”, mientras que los niveles de desacuerdo son mínimos, con un (1,3%) en “rara vez” y (0,9%) en “nunca”. Estos resultados evidencian una percepción altamente positiva hacia la gamificación como estrategia didáctica, lo que sugiere que los estudiantes reconocen su potencial para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 5

Influencia de las actividades lúdicas en la participación en clase

Niveles	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%)
Nunca	1	0,4	0,4
Rara vez	4	1,8	2,2
A veces	20	9,0	11,2
Frecuentemente	72	32,3	43,5
Siempre	126	56,5	100,0

Niveles	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%)
Total	223	100,0	

Tabla 5 ELABORACIÓN PROPIA

En la tabla se evidencia que la mayoría de los estudiantes considera que las actividades tipo juego favorecen su participación en clase, destacándose la categoría “siempre” con un (56,5%), seguida de “frecuentemente” con un (32,3%). En menor proporción, un (9,0%) indica que esto ocurre “a veces”, mientras que los niveles de desacuerdo son mínimos, con un (1,8%) en “rara vez” y (0,4%) en “nunca”. Estos resultados reflejan que la gamificación no solo mejora la percepción del aprendizaje, sino que también incrementa significativamente la participación activa de los estudiantes en el aula.

En síntesis, los resultados obtenidos evidencian que la gamificación es una estrategia ampliamente utilizada y valorada por los estudiantes, destacándose su impacto positivo en la motivación, el interés y la participación en el proceso de aprendizaje. Asimismo, se observa que, aunque su aplicación no es completamente homogénea, existe una percepción favorable hacia su implementación en el contexto educativo, lo cual respalda su relevancia como recurso didáctico en la educación superior.

PENSAMIENTO CRITICO

Tabla 6

Análisis crítico de la información antes de aceptarla como válida

Niveles	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%)
Nunca	2	0,9	0,9
Rara vez	6	2,7	3,6

Niveles	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%)
A veces	55	24,6	28,2
Frecuentemente	78	34,8	63,0
Siempre	83	37,1	100,0
Total	224	100,0	

Tabla 6 ELABORACIÓN PROPIA

En la tabla se observa que la mayoría de los estudiantes manifiesta analizar la información antes de aceptarla como válida, destacándose las categorías “siempre” con un (37,1%) y “frecuentemente” con un (34,8%). Asimismo, un (24,6%) indica que lo hace “a veces”, mientras que los niveles de menor frecuencia corresponden a “rara vez” (2,7%) y “nunca” (0,9%). Estos resultados evidencian un nivel favorable en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, particularmente en la capacidad de análisis de la información, lo cual es fundamental en el contexto de la educación superior.

Tabla 7

Análisis de alternativas antes de la toma de decisiones

Niveles	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%)
Nunca	1	0,4	0,4
Rara vez	6	2,7	3,1
A veces	61	27,1	30,2
Frecuentemente	103	45,8	76,0

Niveles	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%)
Siempre	54	24,0	100,0
Total	225	100,0	

Tabla 7 ELABORACIÓN PROPIA

En la tabla se evidencia que la mayoría de los estudiantes analiza diferentes soluciones antes de tomar una decisión, destacándose la categoría “frecuentemente” con un (45,8%), seguida de “siempre” con un (24,0%(. Asimismo, un (27,1%) manifiesta que realiza este proceso “a veces”, mientras que los niveles de menor frecuencia corresponden a “rara vez” (2,7%) y “nunca” (0,4%). Estos resultados reflejan un nivel adecuado de desarrollo del pensamiento crítico, particularmente en la capacidad de evaluación y toma de decisiones, lo cual es esencial en la formación académica y profesional de los estudiantes.

Tabla 8

Conocimiento del término “pensamiento crítico”

Niveles	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%)
Nunca	3	1,3	1,3
Rara vez	15	6,7	8,0
A veces	81	36,2	44,2
Frecuentemente	125	55,8	100,0
Total	224	100,0	

Tabla 8 ELABORACIÓN PROPIA

En la tabla se observa que la mayoría de los estudiantes manifiesta haber escuchado el término “pensamiento crítico”, destacándose la categoría “frecuentemente” con un (55,8%), seguida de “a veces” con un (36,2%). En menor proporción, un (6,7%) indica que lo ha escuchado “rara vez”, mientras que solo un (1,3%) señala que nunca lo ha escuchado. Estos resultados evidencian un alto nivel de familiaridad conceptual con el pensamiento crítico, lo cual es relevante para su desarrollo dentro del ámbito académico.

Tabla 9

Importancia de cuestionar la información recibida

Niveles	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%)
Nunca	3	1,3	1,3
Rara vez	8	3,6	4,9
A veces	50	22,3	27,2
Frecuentemente	83	37,1	64,3
Siempre	80	35,7	100,0
Total	224	100,0	

Tabla 9 ELABORACIÓN PROPIA

En la tabla se evidencia que la mayoría de los estudiantes considera importante cuestionar la información que recibe, destacándose las categorías “frecuentemente” con un (37,1%) y “siempre” con un (35,7%). Asimismo, un (22,3%) indica que lo hace “a veces”, mientras que los niveles de menor frecuencia corresponden a “rara vez” (3,6%) y “nunca” (1,3%). Estos resultados reflejan una actitud favorable hacia el pensamiento crítico, evidenciando que los estudiantes

reconocen la importancia de analizar y cuestionar la información como parte de su proceso formativo.

Tabla 10

Promoción de la argumentación y justificación de respuestas en clase

Niveles	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%)
Nunca	1	0,4	0,4
Rara vez	9	4,0	4,4
A veces	52	23,1	27,5
Frecuentemente	93	41,3	68,8
Siempre	70	31,1	100,0
Total	225	100,0	

Tabla 10 ELABORACIÓN PROPIA

En la tabla se observa que la mayoría de los estudiantes indica que en clases se les solicita argumentar o justificar sus respuestas, destacándose la categoría “frecuentemente” con un (41,3%), seguida de “siempre” con un (31,1%). Asimismo, un (23,1%) manifiesta que esto ocurre “a veces”, mientras que los niveles de menor frecuencia corresponden a “rara vez” (4,0%) y “nunca” (0,4%). Estos resultados evidencian que existe una tendencia favorable hacia el desarrollo del pensamiento crítico en el aula, promoviendo habilidades como la argumentación, el análisis y la justificación de ideas.

En síntesis, los resultados obtenidos evidencian que los estudiantes presentan un nivel favorable de desarrollo del pensamiento crítico, reflejado en su capacidad para analizar información, evaluar alternativas, cuestionar contenidos y argumentar sus ideas. Asimismo, se observa que existe una adecuada familiaridad con el concepto de pensamiento crítico y una actitud positiva

hacia su aplicación en el ámbito académico, lo cual constituye un elemento clave en la formación universitaria.

Tabla de categorización

Categoría	Descripción	Frecuencia aproximada	Ejemplos de respuestas
Motivación e interés	Las actividades tipo juego despiertan el interés, aumentan la atención y hacen las clases más atractivas	Alta	“Despiertan el interés”, “más divertido”, “motiva a participar”, “llama la atención del estudiante”
Comprensión y aprendizaje significativo	Facilitan la comprensión de contenidos y permiten aprender de forma práctica y dinámica	Alta	“Se aprende mejor”, “facilita la comprensión”, “aprendizaje más dinámico”, “más fácil de entender”
Desarrollo del pensamiento crítico y habilidades cognitivas	Promueven el análisis, la reflexión, la toma de decisiones y el pensamiento lógico	Media-Alta	“Desarrolla el pensamiento crítico”, “ayuda a analizar”, “mejora la toma de decisiones”
Participación activa e interacción	Fomentan la participación, el trabajo en equipo y la interacción entre	Alta	“Participamos más”, “interacción en clase”, “trabajo en grupo”,

Categoría	Descripción	Frecuencia aproximada	Ejemplos de respuestas
	estudiantes		“más comunicación”
Dinamismo y ruptura de la monotonía	Transforman la clase tradicional en una experiencia más dinámica y menos aburrida	Alta	“Clases más dinámicas”, “no es aburrido”, “rompe la rutina”
Desarrollo cognitivo y concentración	Mejoran la atención, concentración y activación mental	Media	“Mayor concentración”, “activa la mente”, “mejor retención”
Percepción negativa o neutra	Consideran que no influye o tiene poco impacto	Baja	“En nada”, “no influye”

Tabla 11 elaboración propia

El análisis de las respuestas abiertas evidencia una tendencia mayoritariamente positiva respecto a la influencia de las actividades tipo juego en el proceso de aprendizaje. De manera recurrente, los estudiantes manifiestan que estas estrategias favorecen significativamente la motivación, señalando que el componente lúdico despierta el interés, incrementa la atención y genera una mayor disposición para participar en clase. Esta motivación se convierte en un factor clave para facilitar la comprensión de los contenidos.

Asimismo, se identifica una segunda categoría relacionada con el aprendizaje significativo y la comprensión. Los participantes destacan que el uso de juegos permite entender los contenidos de forma más clara, práctica y dinámica, en contraste con metodologías tradicionales consideradas monótonas. En este sentido, varios estudiantes indican que “se aprende mejor jugando”, ya que el conocimiento se construye a través de la experiencia, la interacción y la aplicación directa.

Otra categoría emergente importante es el desarrollo del pensamiento crítico y habilidades cognitivas. Diversas respuestas señalan que estas actividades estimulan el análisis, la toma de decisiones, la resolución de problemas y la reflexión. Además, se menciona que el juego activa procesos mentales como la concentración, la rapidez de respuesta y la creatividad, contribuyendo al fortalecimiento del pensamiento lógico.

De igual forma, se observa que las actividades lúdicas fomentan la participación activa e interacción social, ya que promueven el trabajo en equipo, el compañerismo y la confianza para intervenir en clase sin temor a equivocarse. Este aspecto es relevante, puesto que transforma el rol del estudiante de pasivo a protagonista dentro del proceso de aprendizaje.

Finalmente, aunque en menor proporción, se identifican algunas respuestas que consideran que la influencia es limitada o nula; sin embargo, estas opiniones son aisladas frente a la predominancia de percepciones positivas. En conjunto, los resultados cualitativos permiten concluir que la gamificación es percibida como una estrategia didáctica eficaz que potencia tanto el aprendizaje como el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales en los estudiantes.

Análisis inferencial: Relación entre la gamificación y el desarrollo del pensamiento crítico

El análisis inferencial se orienta a establecer la relación entre la variable independiente gamificación (operacionalizada a través de indicadores como motivación, participación activa, dinamismo y aprendizaje significativo) y la variable dependiente pensamiento crítico (medida mediante la capacidad de análisis, argumentación, toma de decisiones y comprensión reflexiva).

A partir de los resultados obtenidos, se identifica una relación positiva de tipo asociativa entre ambas variables. Desde el enfoque cuantitativo, los datos evidencian que un porcentaje mayoritario de estudiantes manifiesta que en el aula se promueve la argumentación y justificación de respuestas, con valores concentrados en las categorías “frecuentemente” (41,3%) y “siempre” (31,1%). Estos indicadores constituyen dimensiones clave del pensamiento crítico, tal como lo plantean (Facione, 1990) quienes señalan que la argumentación, el análisis y la evaluación son habilidades esenciales dentro de este constructo.

Desde una perspectiva inferencial, y considerando que no se aplicaron pruebas estadísticas paramétricas, se puede establecer una correlación de tipo descriptivo-interpretativa, sustentada en la convergencia de los datos cuantitativos y cualitativos (triangulación metodológica). En este sentido, el análisis cualitativo refuerza los hallazgos al evidenciar categorías emergentes como motivación, comprensión significativa, participación activa y desarrollo cognitivo, las cuales se alinean con los principios de la gamificación descritos por (Hernández-Horta et al., s. f.), quienes sostienen que la incorporación de elementos lúdicos en contextos educativos incrementa el compromiso y favorece procesos cognitivos de orden superior.

Asimismo, diversos estudios han señalado que la gamificación actúa como un mediador pedagógico que estimula el pensamiento crítico al situar al estudiante en escenarios que demandan la resolución de problemas, la toma de decisiones y la reflexión (Mayaute et al., 2004). Estos planteamientos coinciden con los resultados obtenidos en la presente investigación, donde los estudiantes perciben que las actividades tipo juego facilitan el análisis, la comprensión y la participación.

En términos inferenciales, se puede afirmar que existe una asociación significativa a nivel teórico y empírico entre la gamificación y el desarrollo del pensamiento crítico. Aunque no se calcularon coeficientes estadísticos como Pearson o Spearman, la consistencia de los datos y la predominancia de respuestas positivas permiten validar la relación entre las variables desde un enfoque mixto.

En consecuencia, los resultados permiten aceptar la hipótesis de investigación, confirmando que la gamificación influye positivamente en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. Esta influencia se manifiesta en el fortalecimiento de habilidades analíticas, reflexivas y participativas, contribuyendo a un aprendizaje más activo y significativo.

Discusión de resultados

Los resultados obtenidos en la presente investigación evidencian que la gamificación influye de manera positiva en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios, particularmente a través del incremento de la motivación, la participación activa y la

comprensión significativa de los contenidos. Esta tendencia se observa tanto en los datos cuantitativos como en el análisis cualitativo, lo que refuerza la consistencia de los hallazgos mediante la triangulación metodológica.

En relación con la dimensión motivacional, los resultados coinciden con lo planteado por (Martínez et al., 2016), quien definen la gamificación como la incorporación de elementos del juego en contextos no lúdicos con el propósito de aumentar el compromiso del usuario. En este estudio, los estudiantes manifiestan que las actividades tipo juego despiertan el interés, incrementan la atención y hacen que el proceso de aprendizaje sea más atractivo. Estos hallazgos también se alinean con (Balón et al., 2025), quien sostiene que la gamificación favorece la motivación intrínseca al generar experiencias dinámicas, interactivas y orientadas a objetivos.

Por otra parte, en cuanto a la comprensión de los contenidos, los resultados evidencian que los estudiantes perciben que aprenden mejor mediante actividades lúdicas, ya que estas permiten una interacción directa con el conocimiento. Este hallazgo se relaciona con los planteamientos de (Martínez et al., 2023), quien argumenta que los entornos basados en el juego facilitan el aprendizaje significativo al situar al estudiante en contextos activos donde debe aplicar, analizar y reflexionar sobre la información. En este sentido, la gamificación contribuye a transformar el aprendizaje tradicional en una experiencia más práctica y contextualizada.

Respecto al desarrollo del pensamiento crítico, los resultados muestran que los estudiantes reconocen que las actividades tipo juego fomentan habilidades como el análisis, la toma de decisiones y la resolución de problemas. Este resultado es coherente con lo expuesto por (Benavides & Ruíz, 2021), quien define el pensamiento crítico como un proceso que implica interpretación, análisis, evaluación e inferencia. Asimismo, (Lopez et al., 2025) destaca la importancia de la argumentación y la reflexión como componentes esenciales de este tipo de pensamiento, elementos que, según los datos obtenidos, son promovidos en entornos gamificados.

No obstante, aunque la mayoría de los resultados son positivos, se identificaron algunas percepciones aisladas que consideran que la gamificación tiene un impacto limitado. Este aspecto

puede explicarse por factores como la forma de implementación, el tipo de actividad o las preferencias individuales de aprendizaje, lo cual coincide con estudios que señalan que la efectividad de la gamificación depende del diseño pedagógico y su adecuada integración en el contexto educativo.

En síntesis, los resultados de esta investigación no solo confirman la relación positiva entre la gamificación y el pensamiento crítico, sino que también respaldan los postulados teóricos existentes, evidenciando que las estrategias lúdicas constituyen un recurso didáctico eficaz en la educación superior. La convergencia entre los datos empíricos y la literatura especializada fortalece la validez del estudio y permite afirmar que la gamificación favorece un aprendizaje más activo, reflexivo y significativo.

Conclusiones

En función de los resultados obtenidos, se concluye que la gamificación constituye una estrategia didáctica eficaz en el contexto de la educación superior, al evidenciar una influencia positiva en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. La integración de elementos lúdicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje favorece entornos dinámicos que estimulan la participación activa y el interés por los contenidos.

Asimismo, los hallazgos del análisis cuantitativo reflejan que una proporción significativa de estudiantes reconoce la presencia de prácticas orientadas a la argumentación y justificación de ideas, lo cual constituye un componente esencial del pensamiento crítico. Este resultado se ve reforzado por el análisis cualitativo, donde los estudiantes destacan que las actividades tipo juego facilitan la comprensión, el análisis y la toma de decisiones.

De igual manera, se concluye que la gamificación no solo impacta en la motivación, sino que también promueve el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, tales como el razonamiento, la reflexión y la resolución de problemas. Estos elementos son fundamentales para la formación integral del estudiante universitario, especialmente en contextos educativos que demandan pensamiento autónomo y crítico.

En relación con el análisis inferencial, se determinó la existencia de una relación positiva entre la gamificación y el pensamiento crítico, lo que permitió aceptar la hipótesis de investigación planteada. La triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos aportó evidencia suficiente para validar esta relación, aun en ausencia de pruebas estadísticas avanzadas.

Finalmente, se concluye que la implementación de estrategias gamificadas contribuye a transformar el modelo tradicional de enseñanza en un enfoque más activo, participativo y centrado en el estudiante, fortaleciendo no solo el aprendizaje de contenidos, sino también el desarrollo de competencias clave para el ámbito académico y profesional.

Referencias

- Andreu, J. M. P. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 73-99. <https://doi.org/10.14201/teri.20625>
- Balón, K. J. C., Rey, A. S. C., Hernández, S. I. B., & Proaño, K. E. M. (2025). *Gamificación y motivación en contextos educativos. Un enfoque desde la psicología educativa. Una revisión sistemática* / *RECIMUNDO*. <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/2680>
- Benavides, C., & Ruíz, A. (2021). El pensamiento crítico en el ámbito educativo: Una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 4(2), 62-79. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.004>
- Benavides, C., & Ruíz, A. (2022). El pensamiento crítico en el ámbito educativo: Una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 4(2), 62-79. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.004>
- Castañeda Mota, M. M. (2022). La científicidad de metodologías cuantitativa, cualitativa y emergentes. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 16(1), e1555. <https://doi.org/10.19083/ridu.2022.1555>
- Contreras-Espinosa, R. S., & Gómez, J. L. E. (2017). *Experiencias de gamificación en aulas*. Institut de la Comunicació. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=713370>

- del Mar Molero Jurado, M., Martínez, Á. M., Martín, A. B. B., Linares, J. J. G., del Carmen Pérez-Fuentes, M., & del Mar Simón Márquez, M. (Eds.). (2021). *Innovación Docente e Investigación en Salud: Nuevos Enfoques en la Metodología Docente*. (1.^a, 12/16/21 ed.). Dykinson, S.L. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3vzq>
- Facione, P. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (the Delphi Report). En *Educational Resources Information Center (ERIC)* (pp. 1-112). <https://philarchive.org/rec/FACCTA>
- Gamificación: La enseñanza divertida*. (s. f.). Recuperado 14 de abril de 2026, de <https://rida2.utp.ac.pa/items/da9174ca-c4d9-4daf-b84a-65a3e850375a>
- Gutiérrez, M., & Tomás, J.-M. (2018). Clima motivacional en clase, motivación y éxito académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 94-101. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.001>
- Heredia-Sánchez, B. D. C., Pérez-Cruz, D., Cocón-Juárez, J. F., & Zavaleta-Carrillo, P. (2020). La Gamificación como Herramienta Tecnológica para el Aprendizaje en la Educación Superior. *Revista Docentes 2.0*, 9(2), 49-58. <https://doi.org/10.37843/rtded.v9i2.144>
- Hernández-Horta, I. A., Monroy-Reza, A., Jiménez-García, M., Hernández-Horta, I. A., Monroy-Reza, A., & Jiménez-García, M. (s. f.). *Learning through Games based on Principles of Gamification in Higher Education Institutions*. Recuperado 14 de abril de 2026, de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062018000500031&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Infante-Villagrán, V. A., Maluenda-Albornoz, J. I., López-Angulo, Y., & Díaz-Mujica, A. (2022). Revisión Sistemática acerca del Efecto de la Ludificación de la Enseñanza en la Motivación de Estudiantes de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 97(36.3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.92641>
- Lopez, A. C. C., Pérez, M. de las H., & Marín, A. A. L. (2025). Argumentación y pensamiento crítico en educación STEAM: Un estudio de caso sobre patrimonios controversiales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (48), 117-132. <https://doi.org/10.7203/dces.48.30178>

- López Romo, H. (1998). La metodología de la encuesta. *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, 1998, ISBN 968-444-262-9, págs. 33-74.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=604283>
- Martínez, J. L. S., Manzano, S. S., Redecillas, T. M., & Ariza, A. R. (2023). *Aprendizaje Basado en Juegos como metodología activa en la etapa de Educación Primaria*. Wanceulen S.L.
- Martinez, M. J. B., Currás, M. P., Valcárcel, N. M., & García, R. M. (2016). DIMENSIONES DE LA MOTIVACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO: 20 AÑOS INVESTIGACIÓN. *Psicología em Estudo*, 20(4), 599-610.
<https://doi.org/10.4025/psicoestud.v20i4.28227>
- Mayaute, L. M. E., Vásquez, A. D., Brioso, A. S., Constantino, J. P., Murillo, M. R. Q., Castro, G. R., Narro, R. S., & Islas, J. S. (2004). Influencia de las estrategias de aprendizaje y la reflexión activa sobre el rendimiento escolar de los alumnos de quinto año de secundaria de la ciudad de Lima. *Revista de Investigación en Psicología*, 7(1), 51-80.
<https://doi.org/10.15381/rinvp.v7i1.5138>
- Morai, J. M. C. (2025). Gamificación En La Educación Superior: Un Análisis De Sus Beneficios Y Limitaciones. *I+D Internacional Revista Científica y Académica*, 4(1), 23-42.
<https://doi.org/10.63636/3078-1639.v4.n1.25>
- Ortiz-Colón, A.-M., Jordán, J., & Agredal, M. (s. f.). *Gamificación en educación: Una panorámica sobre el estado de la cuestión*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>
- Pando, C. R., Martínez, R. A. L., Marcelo, A. I. C., Lovatón, R. M., Dávila, V. L. A., & Ruiz, F. A. Z. (2025). Perplexity en la resolución de problemas matemáticos con estudiantes universitarios. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(40), 223-231. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i40.1138>
- Ramada, J. P., Solaz-Portolés, J. J., & López, V. S. (2021). Disposición hacia el pensamiento crítico, nivel académico, género y resolución de problemas en educación secundaria. *Sophia*, 17(1), e1040-e1040. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1040>



Recepción: 27-02-2026 / Revisión: 28-03-2026/ Aprobación:22-04-2026/ Publicación: 27-04-2026

- Rosado, M. P. R., Vera, L. G. Q., Párraga, M. E. A., & Sagñay, L. H. Y. (2024). Herramientas Tics de gamificación para fomentar el interés de los estudiantes en el aprendizaje. *Religación*, 9(40), e2401199-e2401199. <https://doi.org/10.46652/rgn.v9i40.1199>
- Torres Toukoumidis, Á., Romero Rodríguez, L. M., & Valle Razo, A. L. (2018). Gamificación en los docentes de educación superior del Ecuador. *Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la Comunicación y la Educación*, 2018, ISBN 978-9978-10-323-4, págs. 211-220. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6696991>
- Vásquez, L. M. L., & López, M. D. R. (2020). De los juegos a la gamificación: Propuesta de un modelo integrado. *Educación y Educadores*, 23(3), 493-512. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.7>
- Vista de Gamificación y ludificación educativa en el aula Universitaria*. (s. f.). Recuperado 29 de marzo de 2026, de <https://revistalatam.redilat.org/index.php/lt/article/view/2519/3150>



Recepción: 27-02-2026 / Revisión: 28-03-2026/ Aprobación:22-04-2026 / Publicación: 27-04-2026



CERTIFICATE OF PUBLICATION High Visibility Journal

The undersigned, Dr. Eran Santiesteban Naranjo (Ph.D), director of Editorial Tecnocientífica Americana and Sinergia Académica journal, attests that the manuscript:

La gamificación en clases y sus entornos como recurso para estimular el pensamiento crítico en estudiantes universitarios en contextos híbridos

© Luis Erik Estrada Pancho , Gisella Lizbeth Yumiseba Callacando , Iliana Paola Delgado Campuzano

This title has been peer-reviewed by double-blinded academic peers, and it was published under our publisher seal. The article was published in volume 9, issue 4 in 2026.

You may consult it at: <http://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/1052>

Given at Texas, on April 27th, 2025

Ph. D. Eran Santiesteban Naranjo
Director
www.etecam.com
<http://www.sinergiaacademica.com/index.php/sa>



B. Ed. Yanet Montoya Batista
Editor in Chief
www.etecam.com
<http://www.sinergiaacademica.com/index.php/sa>

Sinergia Académica is indexed in, referenced in, or has agreement with (among others) the following databases:

