



POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

RPC-SO-13-NO.357-2021

OPCIÓN DE TITULACIÓN:

ARTÍCULOS PROFESIONALES DE ALTO NIVEL

TEMA:

APORTES DE LA GAMIFICACIÓN PARA EL
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO
EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE
PRIMER NIVEL

AUTOR:

IVÁN MAURICIO AGUIRRE COLLAHUAZO

DIRECTORA:

FLORALBA DEL ROCÍO AGUILAR GORDÓN

CUENCA – ECUADOR
2025

Autor:**Iván Mauricio Aguirre Collahuazo**

Licenciado en Ciencias Humanas Gestión para el Desarrollo Cultural.

Candidato a Magíster en Educación Mención Desarrollo del Pensamiento por la Universidad Politécnica Salesiana – Sede Cuenca.

00imac00@gmail.com

Dirigido por:**Floralba Del Rocío Aguilar Gordón**

Licenciado en Filosofía.

Magister en Educación Mención Educación Superior.

Doctora en Filosofía.

faguilar@ups.edu.ec

Todos los derechos reservados.

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la Ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra para fines comerciales, sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual. Se permite la libre difusión de este texto con fines académicos investigativos por cualquier medio, con la debida notificación a los autores.

DERECHOS RESERVADOS

2025 © Universidad Politécnica Salesiana.

CUENCA – ECUADOR – SUDAMERICA

IVÁN MAURICIO AGUIRRE COLLAHUAZO

Aportes de la gamificación para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios de primer nivel

DEDICATORIA

El presente trabajo está dedicado primeramente a Dios, que sabe cuánto me ha costado lograr terminar este artículo, luego a mis padres que me han sabido apoyar sobre todo en las situaciones difíciles de la vida y siempre han estado a mi lado.

Mis hijos y mi esposa que han compartido los momentos alegres y con su amor me han brindado las fuerzas para lograr terminar este trabajo.

Mis mascotas que han estado a mi lado en todo momento siendo mi soporte emocional.

Iván Aguirre C.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a mi familia, a los docentes que me supieron enseñar y comprender, sobre todo a mi tutora la Doctora Floralba Aguilar, que ha estado pendiente del desarrollo de este trabajo. A la Directora de la maestría la Doctora Jessica Villamar que ha sabido comprenderme y apoyarme. A la Universidad Politécnica Salesiana por tener docentes que no solo se preocupan de los conocimientos y las notas de sus alumnos, sino que saben comprender las situaciones personales de cada uno de ellos.

Tabla de Contenido

Resumen.....	7
Abstract.....	8
1. INTRODUCCIÓN	9
2. ACERCAMIENTO CONCEPTUAL A LA GAMIFICACIÓN	14
3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y CURRICULARES	17
4. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL PENSAMIENTO CRÍTICO	20
5. METODOLOGÍA	24
6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	26
7. RESULTADOS.....	33
7.1 CONTRIBUCIONES DE LA GAMIFICACIÓN PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO.....	33
8. CONCLUSIONES.....	36
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38

APORTES DE LA GAMIFICACIÓN PARA EL DESARROLLO
DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS DE PRIMER NIVEL

Autor:

IVÁN MAURICIO AGUIRRE COLLAHUAZO

Resumen

El presente artículo se enfoca en analizar los aportes de la gamificación para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios de primer nivel. Para este fin se sigue una metodología cualitativa, con un enfoque exploratorio y descriptivo, en la cual se incluye una revisión de la literatura de los últimos cinco años de investigaciones de alto impacto, además de una entrevista aplicada a una muestra de catorce docentes con la finalidad de fortalecer y vincular la literatura con un contexto en específico. Todo este proceso, se desarrolló desde una mirada conceptual crítica, analítica y reflexiva partiendo desde los fundamentos, conceptos, habilidades y la relación existente entre la gamificación y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios de primer nivel. A partir de la información recolectada, se presenta como resultado una discusión teórica fundamentada en cuatro temas que surgieron a partir de la literatura, contrastándolos con los resultados de las encuestas en las que se manifiestan las incidencias que tiene la integración de la gamificación en la didáctica de los docentes universitarios para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Finalmente, se concluye con la reflexión de la importancia de la gamificación y breves recomendaciones de cómo superar los desafíos encontrados en la integración de esta metodología en la planificación universitaria.

Palabras claves: Gamificación; Pensamiento crítico; Tecnología educativa; Docentes Universitarios; Revisión

Abstract

This article aims to analyze the contributions of gamification to the development of critical thinking in first-level university students. The study integrates a qualitative methodology with an exploratory and descriptive approach, which includes a systematic review of the literature of high-impact research from the last five years, along with an interview conducted with a sample of fourteen teachers to strengthen and link the literature with a specific context. The entire process was developed from a critical, analytical, and reflective conceptual perspective, starting from the foundations, concepts, skills, and the relationship between gamification and the development of critical thinking in first-level university students. As a result, a theoretical discussion is presented, based on four themes that emerged from the literature in contrast to the survey results, where the incidences that influence the integration of gamification in the didactics of university teachers for the development of critical thinking in students are manifested. Finally, the article concludes with a reflection on the importance of gamification and brief recommendations on how to overcome the challenges encountered in the integration of this methodology in university planning.

Keywords: Gamification; Critical thinking; Educational technology; University teachers; Review.

1. Introducción

El papel crucial de la gamificación como un método de enseñanza es importante en la actualidad, destacando su capacidad para mejorar los métodos educativos en diversos entornos familiares en un contexto de proceso tecnológico y globalizado. En este sentido, se enfatiza en la necesidad de que los sistemas educativos se adapten y cambien para promover el conocimiento universal y accesible a través de nuevas tecnologías. A su vez, el papel de los docentes como líderes enfatizará cómo la gamificación puede promover el pensamiento crítico entre los estudiantes universitarios.

Con esta perspectiva, el objetivo de este estudio es analizar la contribución de la gamificación en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios de primer nivel de la carrera de educación, lo cual busca que los docentes utilicen esta metodología como una estrategia para el aprendizaje de sus alumnos. La motivación detrás de esta investigación surge de la pregunta: ¿Cómo contribuye la gamificación a la educación universitaria y al fortalecimiento de las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes de primer año? En este contexto, es crucial aprovechar las nuevas tecnologías y es importante gamificar en este aspecto para incentivar su uso para desarrollar habilidades blandas en los estudiantes.

Por lo tanto, es importante explorar el concepto de gamificación en el contexto universitario.

Se destaca la perspectiva de Batistello y Cybis (2019), quienes definen la gamificación como el arte de aprender de los juegos, identificando elementos que pueden mejorar una experiencia sin desvincularla del mundo real; en otras palabras, se trata de encontrar el núcleo central de una experiencia y hacerla más atractiva y comprometida.

De igual manera, los docentes deben reflexionar sobre sus propios métodos de enseñanza y en este nuevo entorno. Por ejemplo, Del Rocío et al. (2018) mostraron que la formación inicial de muchos docentes se centra en la simple transferencia de conocimientos, un proceso que ya está completo. En cambio, lo que se necesita son profesores que puedan enseñar a los estudiantes a analizar, pensar críticamente y tomar decisiones sobre la cantidad de conocimiento abierto disponible.

Sin embargo, el entorno de aprendizaje ha cambiado. Antiguas aulas donde las herramientas principales eran libros, pizarras y tizas se han transformado en aulas

modernas con programas de vídeo y películas. Además, la educación ha ido más allá de simples lecciones impartidas a través de las redes sociales, en las que el maestro repite sus lecciones frente a la cámara.

Así, la gamificación no sólo se trata de utilizar juegos, sino que representa una forma de fomentar el pensamiento y el aprendizaje activo a través de desafíos. Este enfoque se complementa con una revisión de la literatura y una encuesta a profesores universitarios ecuatorianos. Por lo tanto, Clavijo (2021) sostiene que los docentes son los pilares que deben liderar este cambio de manera organizada, consciente y responsable durante sus clases.

La importancia de vincular la gamificación en la educación, como resalta Haro (2022), subraya que esta estrategia puede ser efectiva para el desarrollo del pensamiento crítico, siempre y cuando se aplica con el debido planteamiento y orientación del docente. Esto refuerza la idea de que la gamificación no se limita a la simple aplicación de juegos, sino que es una manera efectiva de incentivar la reflexión sobre conceptos, prácticas y realidades a través de los desafíos presentados en un juego. En otras palabras, lo relevante de esta metodología es el proceso en sí mismo, no solo el producto final.

Por consiguiente, los estudiantes universitarios buscan información en fuentes digitales y prefieren programas o plataformas que les permitan tener control sobre sus actividades, lo que facilita el trabajo autónomo, colaborativo y crítico. Esto se evidencia en el trabajo Vélez y Verdugo (2021), quienes demostraron la importancia de los juegos en el desarrollo integral, cognitivo y social de estudiantes universitarios. Asimismo, Torres y Romero (2018) abordan la gamificación desde sus ventajas, desventajas y el proceso metodológico, presentando resultados de una recopilación sistemática de diversas experiencias y contextos educativos en los que se ha implementado esta estrategia.

En consecuencia, González, Rodríguez y Padilla (2022). Afirman que la gamificación ha surgido como un medio para transformar prácticas educativas tradicionales y generar un cambio en el sistema educativo, que anteriormente consideraba a los estudiantes como receptores pasivos de información.

Por tanto, es esencial reconocer que, en el ámbito educativo, las nuevas tecnologías son vistas como herramientas indispensables y de uso diario que promueven y potencian el aprendizaje el aprendizaje, además de fomentar el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios de primer nivel. Adicionalmente, Turull

i Rubinat (2020), sostiene que las etapas de la gamificación siguen un enfoque activo y dinámico, que se puede aplicar incluso fuera de un contexto convencional. Por ello, González, Rodríguez y Padilla, (2022) subrayan que esta metodología busca promover un cambio de actitud y comportamiento de los estudiantes a través de situaciones que los llevan a tomar decisiones, desarrollando así su pensamiento crítico.

Además, en un estudio realizado por Bellido y Jananpa (2020) durante la emergencia sanitaria del COVID-19, se implementaron actividades de gamificación en un taller educativo. Los resultados obtenidos, mediante la evaluación, observación y promoción de la criticidad, pudieron determinar resultados positivos. Estos hallazgos respaldan la idea de que la gamificación, al ser una estrategia y metodología lúdica que involucra la participación activa de los estudiantes, contribuye de manera significativa al desarrollo del pensamiento crítico.

Actualmente, estas plataformas incluyen MOOC (cursos masivos abiertos en línea), entornos virtuales, redes de aprendizaje y sistemas de juegos. Estas nuevas plataformas y métodos fomentan el aprendizaje individual y colaborativo y permiten a los estudiantes acceder a una variedad de recursos. Lugares como foros y centros de discusión son donde los estudiantes expresan sus ideas, pensamientos y experiencias sobre el aprendizaje, la interacción con amigos, la gestión de proyectos y la eficacia.

Además, Ardila (2019) señala que, con la incorporación de estas nuevas herramientas tecnológicas, el estudiante adquiere la habilidad de adaptar su proceso educativo a sus necesidades. Esto les permite definir su propio estilo y ritmo de aprendizaje, gestionar sus tiempos de estudio, repasar conceptos anteriores y acceder de manera estructurada a su trayectoria académica. Además, le permite encontrar recursos adicionales para enriquecer su formación y abordar desafíos específicos de la materia, siempre contando con la dirección y guía del docente.

Sin embargo, este tema es importante porque los estudiantes actualmente tienen deficiencias educativas. Así, Corchuelo (2018) cree que los docentes necesitan encontrar formas y medios para ayudar a los estudiantes a mejorar su rendimiento académico. En este contexto, diversos estudios, la gamificación ha demostrado ser una herramienta que se adapta a cómo y cuándo aprenden los estudiantes, sin importar cuáles sean sus estudios y su nivel académico.

Finalmente, Gonzales (2019) subraya que la gamificación se ha posicionado como un enfoque revolucionario en el ámbito educativo, adoptado por numerosos educadores vanguardistas con el objetivo de intensificar el entusiasmo y compromiso de los estudiantes hacia el aprendizaje. Por ende, es esencial que los docentes integren elementos lúdicos que fomenten el interés, incentivando y generando cambios positivos en las actitudes estudiantiles. Esto se alcanza mediante la incorporación de recompensas, estímulos y desafíos, tanto cognitivos como sociales, que, además de capturar la atención, enriquecen la experiencia de enseñanza- aprendizaje.

Así, es responsabilidad del docente fomentar el interés de los alumnos en el proceso de aprendizaje, en la participación en el aula y en la adquisición de nuevos conocimientos a través del trabajo tanto autónomo como en equipo. Estas habilidades que pueden potenciarse mediante enfoques pedagógicos como la gamificación. Por lo tanto, el objetivo principal de esta investigación que es, analizar las contribuciones de la gamificación al desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios de primer nivel en la carrera de educación.

Para lograrlo, se utilizan métodos cualitativos, con un enfoque exploratorio y descriptivo, basado en una revisión documental y la aplicación de encuestas. Finalmente, el artículo concluye con un análisis de las contribuciones de la gamificación al desarrollo del pensamiento crítico, subrayando la importancia de su aplicación adecuada en la enseñanza universitaria.

En este trabajo, discutiré seis puntos principales que son planteados de la siguiente manera:

1. Acercamiento conceptual a la gamificación: Revisión de algunas de las principales cuestiones con términos relacionadas con el tema.
2. Fundamentos teóricos y curriculares de la gamificación: Analizaré los conceptos relacionados con el perfil del estudiante universitario, en especial a la gamificación como estrategia educativa.
3. Aproximación conceptual al pensamiento crítico: Presentar la importancia del pensamiento crítico en los estudiantes a través de diferentes perspectivas de varios autores.
4. Metodología: Descripción de cómo se realiza el trabajo, los instrumentos utilizados y las técnicas empleadas en la investigación.

5. Análisis y discusión: Se analizarán los resultados de la encuesta aplicada y se evaluará la idoneidad de aplicar la gamificación en el proceso de enseñanza aprendizaje.
6. Contribuciones de la gamificación para el desarrollo del pensamiento crítico: Presentaré los aspectos de la gamificación que usa para el desarrollo del pensamiento crítico.

2. Acercamiento conceptual a la gamificación

La gamificación implica la incorporación de elementos propios de los juegos, como lo mecánico, estético y dinámico, con el objetivo de involucrar a los participantes, incentivar acciones y facilitar el aprendizaje. Autores como Alonso et al. (2021), Llorens et al. (2016) y García (2019) han explorado este concepto y lo definen como una estrategia lúdica implementada en plataformas digitales que ofrece múltiples beneficios en el ámbito educativo, especialmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos beneficios se derivan de la aplicación de estrategias presentes en los juegos, como retos, objetivos y motivación, que despiertan el interés de los estudiantes.

Es importante distinguir entre la gamificación y las estrategias lúdicas utilizadas como mecanismos de aprendizaje. Mientras que la gamificación educativa integra elementos propios de los juegos, como tablas de competitividad y recompensas, en el contexto educativo, con el propósito de crear un entorno inspirador y desafiante para el estudiante, otras estrategias lúdicas buscan vincular los conceptos curriculares con la adquisición de habilidades y destrezas del aprendizaje (García, 2019; Hernández, 2018). Los docentes se enfrentan al desafío de diseñar actividades dinámicas, de fácil comprensión y accesibles a través de plataformas que permiten a los estudiantes ser protagonistas activos de su propio proceso de aprendizaje (Montenegro, 2020). Sin embargo, es importante tener en cuenta dos aspectos cruciales: la habilidad de los estudiantes para utilizar herramientas tecnológicas y la disponibilidad de conectividad.

En cuanto al acceso a medios digitales, algunos estudiantes pueden tener la capacidad de conectarse, pero no necesariamente cuentan con las habilidades y competencias para procesar la información de manera adecuada, lo que se conoce como "analfanautas" (Parra, 2021). Por otro lado, existen casos de estudiantes con conectividad limitada, especialmente en áreas con una cobertura insuficiente para el aprendizaje en línea, como se vio durante la pandemia (Del Rocío, 2018).

Estos factores plantean desafíos para una cultura educativa arraigada en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y en la implementación de plataformas alineadas con los currículos universitarios (Mozón, 2020). En este contexto, De Dios (2019) señala que las metodologías que encuentran mayor aceptación entre los estudiantes son aquellas que se centran en el aprendizaje del alumno y promueven el trabajo colaborativo, ya sea a través de dinámicas grupales o enfocándose en el trabajo en equipo. En este sentido, la gamificación se presenta como una metodología que

enriquece el modelo de enseñanza-aprendizaje al ofrecer desafíos, pasos, retroalimentación constante y dinamismo, al tiempo que respeta los ritmos y espacios de los participantes.

Las características principales de la gamificación engloban elementos esenciales que motivan y premian a los usuarios por su progreso y logros, como lo destacan Prieto (2020) en su texto Gamificación del aprendizaje y motivación en universitarios, Flores (2021) en el texto: La gamificación en el desarrollo de la alfabetización informacional desde la perspectiva de los estudiantes universitarios (pag 3) estos autores que coinciden con los elementos esenciales que debe incluir la gamificación como son:

Puntos, niveles y recompensas: estos elementos, presentes en los juegos, se utilizan en la gamificación para incentivar a los usuarios a medida que avanzan y logran objetivos.

Comentarios: los juegos proporcionan una retroalimentación constante sobre el desempeño de los jugadores, lo que les permite corregir errores y mejorar. La gamificación adopta esta técnica para ofrecer retroalimentación en tiempo real a los usuarios.

Desafíos: los juegos presentan desafíos a los jugadores, estimulándolos a superar obstáculos. La gamificación utiliza desafíos similares para motivar a los usuarios a alcanzar metas específicas.

Historias: la gamificación emplea narrativas para crear una conexión emocional entre los usuarios y la experiencia, haciendo que nos sintamos parte de la actividad.

Competencia: los juegos suelen incluir un componente competitivo que impulsa a los jugadores a superarse entre sí.

Estos elementos según Flores et al. (2021) están estrechamente relacionados con la capacidad de los individuos para ser aprendices autodirigidos. Al integrar elementos competitivos en el entorno educativo, se puede fomentar el compromiso, la motivación y la autonomía del estudiante. En última instancia, el propósito de la gamificación es transformar tareas que podrían resultar monótonas o carentes de interés en experiencias atractivas y agradables, enriqueciendo así la experiencia del usuario y mejorando sus resultados de aprendizaje.

Para ilustrar este concepto, se considera un ejemplo. Una aplicación de ejercicios puede ser gamificada al incorporar un sistema de recompensas, desafíos diarios y seguimiento del progreso de los usuarios, lo que aumenta su compromiso y motivación en el proceso

de aprendizaje (Pérez y Gertrudix, 2021). En una simulación educativa, la gamificación puede utilizarse para motivar a los participantes a alcanzar objetivos de trabajo, resolver problemas, crear productos y más (Beltrán, Rivera y Maldonado, 2018). Lo que conlleva a repensar que la gamificación no es solo un juego virtual, es una metodología que permite al estudiante ser consciente de su propio aprendizaje, ajustándose a su propio ritmo y necesidades, desde el avance de las actividades gamificadas.

3. Fundamentos teóricos y curriculares de la gamificación

Entre los principales fundamentos teóricos que sustenta la gamificación como metodología activa de enseñanza se señala:

1. Teoría del Flujo desarrollada por Csíkszentmihályi (2010) pag 6, sugiere que las personas experimentan un estado de flujo cuando se encuentran en una actividad desafiante pero alcanzable. La gamificación puede crear situaciones de flujo al proporcionar desafíos y recompensas graduales, lo que aumenta la concentración y el aprendizaje.
2. La teoría es la motivación intrínseca de Deci y Ryan (2000) que indican que las personas tienen una tendencia natural a buscar actividades que les resulten interesantes y gratificantes por sí mismas, en lugar de hacerlas por recompensas externas. La gamificación puede fomentar la motivación intrínseca al hacer que el proceso de aprendizaje sea más atractivo y satisfactorio.
3. La teoría del aprendizaje autodirigido. Según, Cerda y Osses (2012) los estudiantes toman decisiones y controlan su propio aprendizaje. Los juegos a menudo ofrecen la oportunidad de explorar, experimentar y aprender de los errores de manera segura, lo que promueve un enfoque más independiente en el aprendizaje.
4. La teoría de la cognición situada Molina y Junges (2020): Esta teoría sostiene que el conocimiento se construye mejor cuando se contextualiza en situaciones relevantes y significativas ya que se proporciona escenarios y contextos realistas que permiten a los estudiantes aplicar y comprender mejor los conceptos.

Estos son algunos de los fundamentos teóricos que respaldan la gamificación como una metodología activa de enseñanza. Al combinar estos principios, los educadores pueden diseñar experiencias de aprendizaje más atractivas y efectivas que promuevan el compromiso y el desarrollo de habilidades de los estudiantes. La gamificación es una metodología activa de enseñanza que se basa en la aplicación de elementos y mecánicas de juegos en contextos no lúdicos, como la educación. Esta estrategia busca aumentar la motivación, el compromiso y el aprendizaje de los estudiantes.

La continuidad y el futuro de la educación superior están estrechamente vinculados a la necesidad de adaptar y adoptar modelos educativos que se ajusten a las tendencias y demandas contemporáneas. Es imperativo centrarse en actividades que fomenten la creatividad, el pensamiento crítico y una variedad de habilidades cognitivas y no cognitivas esenciales para los estudiantes. Este enfoque debe reflejarse no solo en las lecciones impartidas por los docentes, sino también en las evaluaciones y metodologías de enseñanza adoptadas.

Es importante para esta investigación definir el perfil del estudiante universitario, ya que es necesario considerar diversos aspectos que respondan a las necesidades de la sociedad ecuatoriana en el ámbito laboral, y que se adapten a las particularidades de cada profesión, para luego relacionarlos con los fundamentos curriculares que se derivan del uso de tecnologías en las aulas universitarias. Estos aspectos deben ser tomados en cuenta al diseñar los planes de estudio de cada carrera. Según un reciente informe de la UNESCO elaborado por Parra (2021), el perfil del estudiante universitario en América Latina ha evolucionado, incorporando diversas dimensiones, como la edad, el género, el nivel socioeconómico, la situación laboral y el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, entre otras. Esta diversidad de características resalta que la identidad del estudiante moderno se configura en función de sus circunstancias contextuales.

El enfoque pedagógico adoptado por las universidades desempeña un importante papel en la configuración del perfil del estudiante universitario. Parra (2021) describe este modelo como "anticuado", ya que se centra en la memorización de contenidos. Esto a menudo resulta en una desconexión entre los estudiantes y sus docentes, lo que se traduce en resultados académicos sub-óptimos y dificultades en la asimilación de conocimientos. Por otro lado, Rodríguez (2018) destaca la importancia de incorporar tecnologías educativas en el proceso de enseñanza, dado que los estudiantes actuales, en especial los más jóvenes, tienen una fuerte presencia en el mundo digital y utilizan la tecnología como una herramienta de aprendizaje, además de su función en la comunicación y el entretenimiento.

El Consejo de Educación Superior (CES) establece directrices claras para la implementación de estrategias didácticas en la educación superior, independientemente de la técnica pedagógica elegida por el profesor o del programa académico ofrecido. La visión del CES se centra en garantizar que las instituciones educativas formen profesionales capacitados y competentes en sus respectivos campos.

En este contexto, según la CES (2022) en su Capítulo I sobre la Organización del aprendizaje, se establece que las actividades educativas deben diseñarse para cumplir con los objetivos específicos de la carrera y el programa, teniendo en cuenta diversos factores como los objetivos, el nivel de formación y el perfil profesional. Para estructurar efectivamente el aprendizaje, la CES (2022) desglosa el enfoque en tres componentes principales:

Aprendizaje con Supervisión Docente (Artículo 23): estas actividades pueden ser tanto grupales como individuales y se realizan bajo la dirección y supervisión del docente. Se adaptan a la modalidad de la institución, ya sea virtual, presencial o híbrida, y pueden variar según la actividad, como tutorías, talleres, proyectos, entre otros. Cada institución es responsable de establecer las condiciones específicas para garantizar la calidad del aprendizaje.

Aprendizaje Autónomo (Artículo 21): estas son actividades que los estudiantes llevan a cabo por sí mismos, sin la supervisión directa de un docente. La idea es fomentar la iniciativa individual, la capacidad de planificación, el análisis crítico, la resolución de problemas y la motivación para descubrir e innovar. Además, se enfoca en la capacidad del estudiante para contextualizar y reflexionar críticamente sobre su propio trabajo.

Aprendizaje Práctico-Experimental (Artículo 25): en esta modalidad, se proporciona a los estudiantes experiencias prácticas. Estas actividades están diseñadas para que los estudiantes apliquen en escenarios reales los conceptos y contenidos que han aprendido, preparándolos para enfrentar las demandas del mundo laboral.

La estrategia del Consejo de Educación Superior (CES) (2022) no solo prioriza la formación técnica y teórica, sino que también enfatiza el desarrollo de habilidades autónomas y prácticas en los estudiantes. Al proporcionar directrices tan claras y detalladas para la implementación de diferentes modalidades de aprendizaje, el CES reconoce y aborda la diversidad de estilos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Esto refleja una visión progresista de la educación, que comprende la importancia de preparar a los estudiantes no solo con conocimientos, sino también con la capacidad de aplicar esos conocimientos en contextos prácticos y reales. Estas, sin duda, contribuyen a formar profesionales más completos, adaptativos y preparados para enfrentar los desafíos del mundo actual.

4. Aproximación conceptual al pensamiento crítico

Según, Godoy y Calero (2018) resulta fundamental fomentar el desarrollo del pensamiento crítico desde las primeras etapas de la educación, incluyendo la educación básica y secundaria. Los educadores desempeñan un papel crucial al ayudar a los estudiantes a poner en práctica habilidades de análisis y evaluación a través de actividades como debates y reflexiones. Además, es esencial fomentar una actitud crítica y reflexiva ante diferentes perspectivas, lo que requiere una mentalidad abierta y humildad intelectual.

El cultivo de estas habilidades tiene un impacto significativo en el desarrollo de los estudiantes, permitiéndoles ser más efectivos en su proceso de aprendizaje y tomar decisiones más informadas en su vida personal y profesional. De acuerdo con Valencia (2021), Palma et al. (2020), Jiménez (2020) y García et al. (2020), algunas estrategias efectivas para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes universitarios incluyen:

Fomentar la curiosidad y la investigación: alentar a los estudiantes a plantear preguntas y buscar respuestas estimulan el pensamiento crítico. Los docentes pueden asignar proyectos de investigación y alentar a los estudiantes a explorar diversas fuentes de información (Valencia, 2021; Jiménez, 2020).

Desarrollar habilidades de análisis: los estudiantes deben adquirir la capacidad de descomponer información compleja en componentes más pequeños para comprenderla mejor. Los profesores pueden contribuir a desarrollar estas habilidades a través de la enseñanza de la lógica y la resolución de problemas (Valencia, 2021).

Promover el debate y el intercambio de ideas: los estudiantes deben aprender a considerar diferentes puntos de vista y estar dispuestos a modificar sus opiniones si la evidencia lo respalda. Los docentes pueden fomentar el debate en el aula y alentar a los estudiantes a expresar sus ideas (García, 2020).

Enseñar a evaluar la calidad de la información: los estudiantes deben aprender a evaluar la calidad de la información y la evidencia que sustenta los argumentos. Los profesores pueden enseñarles a buscar fuentes confiables y a identificar las técnicas de manipulación de la información (García et al., 2020; Valencia, 2021).

Practicar la reflexión: los estudiantes deben desarrollar la habilidad de reflexionar sobre su propio pensamiento y evaluar sus propias conclusiones. Los docentes pueden promover la reflexión a través de tareas reflexivas o discusiones en grupo (Jiménez, 2020).

En última instancia, independientemente de la actividad realizada a cabo, es fundamental que los docentes mantengan en mente el objetivo principal: el desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación de diversas habilidades relacionadas con este proceso. En palabras de John Dewey, fomentar el pensamiento crítico implica estimular el pensamiento de manera más efectiva, y esto se logra diseñando e implementando actividades que desafíen la capacidad de una persona para interpretar, analizar, evaluar y sintetizar información. Como ocurre con cualquier habilidad, el fortalecimiento del pensamiento crítico se logra a través de la práctica constante.

La continuidad y el futuro de la educación superior están íntimamente ligados a la necesidad de adaptar y adoptar modelos educativos que se ajusten a las tendencias y demandas contemporáneas. Resulta imperativo centrarse en actividades que promueven la creatividad, el pensamiento crítico y una variedad de habilidades tanto cognitivas como no cognitivas, las cuales todas son esenciales para los estudiantes en su trayecto por la educación universitaria. Este enfoque no solo debe reflejarse en las lecciones impartidas por los docentes, sino también en las evaluaciones y en las metodologías de enseñanza adoptadas.

Desde este punto, la Comisión de Educación Superior (CES, 2022) establece que la enseñanza implica un proceso de construcción de conocimientos y desarrollo de habilidades, originado en la interacción entre educadores y alumnos. Esta interacción tiene lugar en un entorno propicio para la aplicación práctica de teorías, garantizando la libertad de pensamiento, la capacidad de reflexión crítica y un sólido compromiso ético. Es así que, el propósito de la enseñanza es formar ciudadanos comprometidos con la transformación de su entorno, y para lograrlo, las Instituciones de Educación Superior (IES) deben adherirse a un modelo pedagógico orientado a la reflexión sobre la pertinencia, la diversidad y el diálogo, cualidades que se fomentan mediante el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico (CES, 2022).

No obstante, se reconoce la relevancia del pensamiento crítico como una habilidad fundamental en la sociedad contemporánea. Por consiguiente, es esencial destacar en los planos de estudio universitarios, ¿cómo fortalecer esta habilidad?, incluso desde las etapas iniciales de la educación superior (Cangalaya, 2020). La capacidad de analizar y evaluar información de manera objetiva, considerando diversas perspectivas, es una competencia crucial para el éxito en la vida personal y profesional de cualquier individuo. Aunque el término ha sido objeto de debate en la literatura académica, el pensamiento crítico puede definirse como un proceso cognitivo complejo que, basándose en el uso

consciente de la razón, abarca habilidades tales como el análisis, la evaluación y la síntesis, entre otras.

El análisis constituye una habilidad fundamental en el contexto del pensamiento crítico, según lo destacado por Betancourth et al. (2020). Esta competencia se refiere a la capacidad de descomponer la información en componentes más pequeños con el fin de comprender en profundidad el tema en cuestión. Implica la destreza de identificar y evaluar los elementos esenciales presentes en un argumento o un texto, incluyendo supuestos, inferencias y generalizaciones. La evaluación, por su parte, consiste en la capacidad de valorar la calidad de la información y la evidencia que respaldan los argumentos, tal como plantea Palma et al. (2021). Esta aptitud implica la habilidad de examinar la validez de las pruebas presentadas y la pertinencia de la información, así como la destreza de identificar posibles técnicas de manipulación de datos o información. La síntesis, como señalan Blanco y García (2020) se relaciona con la habilidad de integrar información proveniente de diversas fuentes para crear una comprensión global del tema en estudio. Este proceso implica la capacidad de resumir y condensar la información, así como de generar una conclusión informada a partir de un enfoque metacognitivo.

Además de estas competencias específicas, Bezanilla et al. (2018) enfatizan que el pensamiento también crítico engloba una actitud y un conjunto de disposiciones personales. Estas disposiciones incluyen la curiosidad, la apertura a diversas perspectivas, la flexibilidad mental, la humildad intelectual y un firme compromiso con la búsqueda de la verdad. Estas actitudes son cruciales para activar y desarrollar el pensamiento crítico, ya que permiten a los individuos mantener una mente abierta y estar dispuestos a considerar distintos puntos de vista.

En este contexto, se reconoce que la universidad debe desempeñar un papel más allá de ser un mero espacio de aprendizaje. Debe actuar como un catalizador para el desarrollo y la formulación de soluciones innovadoras a los variados desafíos que plantea la realidad actual. La capacidad de desarrollar buenas soluciones está intrínsecamente relacionada con un pensamiento crítico sólido (Valencia, 2021). Como se ha mencionado previamente, el pensamiento crítico es de relevancia en numerosos aspectos de la vida, desde la toma de decisiones personales hasta el éxito profesional. En el ámbito académico, resulta esencial para la investigación y la resolución efectiva de problemas.

En el contexto profesional, el desarrollo de un pensamiento crítico sólido es de vital importancia para ejercer un liderazgo efectivo y tomar decisiones fundamentadas. Como señalan Betancourth et al. (2020), en una sociedad marcada por continuas crisis en áreas

como la política, economía y cultura, es esencial cultivar habilidades cognitivas que permitan a los individuos alcanzar un pensamiento autónomo. Sin embargo, es relevante destacar que la construcción del pensamiento crítico no es un proceso sencillo; más bien, requiere tiempo, esfuerzo y puede ser desafiante, especialmente para aquellos que no están acostumbrados a cuestionar sus propias creencias y prejuicios. Además, Bunci (2019) indica que los procesos emocionales y los sesgos cognitivos pueden actuar como obstáculos que dificultan la capacidad de analizar y evaluar información de manera objetiva.

El pensamiento crítico es un proceso complejo y totalizador que va más allá de la mera evaluación de ideas; abarca también aspectos reflexivos y existenciales. El pensamiento crítico, de acuerdo con Pizzi (2008), proviene de la experiencia histórica, cultural y social y guarda estrecha relación con la reflexividad de la cultura y la sociedad. Dicho pensamiento crítico de tipo totalizador, se torna manifiesto en distintas formas de racionalidad, entre las que se encuentran la filosofía (la filosofía crítica), las ciencias sociales (la crítica social) y la teología latinoamericana. Pero el pensamiento crítico no es únicamente el que destruye, no sólo el que pone en cuestión las ideologías dominantes, sino que también se comporta como el tipo de pensamiento que es constructivo, que pretende articular reflexividad preteórica y crítica dinámica y, por tanto, se convierte en una forma de resistencia contra la hegemonía de formas de pensamiento único, con el objeto de llegar a una comprensión más detallada y contextual donde el saber (el conocer) es más; es el recurso para resistir la hegemonía de un solo tipo de pensamiento crítico (aquí también sería posible entender un saber) (Pizzi, 2008).

De acuerdo con Bogdan, R. (1997). El pensamiento crítico es la capacidad de hacer una profunda reflexión, hacer preguntas, cuestionar suposiciones, generar conocimiento a través de actos de observación, síntesis y análisis. Este tipo de pensamiento no sólo se ve desde el enfoque científico, si no que abarca una diversidad dimensionalidad que incluye la relación del ser humano con el mundo y con los otros seres humanos, fomenta la independencia intelectual y la creación de ideas propias, valiéndose de un razonamiento que se extiende más allá de las estructuras.

5. Metodología

Este trabajo se encuentra enmarcada en el proceso de investigación cualitativa, la misma que sirve para entender los fenómenos sociales como es el campo de la educación. Según Hernández et al. (2018), la investigación cualitativa es esencial para entender a profundidad fenómenos subjetivos en el ámbito social. Esta perspectiva cualitativa proporciona una comprensión más detallada y rica de las respuestas humanas, las cuales no siempre pueden ser cuantificadas.

En las fichas y la matriz de sistematización documental, se realiza una interpretación subjetiva, crítica y reflexiva de la información recopilada. Este análisis aborda la problemática de la investigación y cumple el objetivo general del estudio, mediante la encuesta que se realiza.

Se implementó una encuesta con preguntas 7 previamente enfocadas y analizadas para saber cómo los docentes de los primeros niveles utilizan la gamificación. Esta herramienta recopila las percepciones y opiniones de los participantes de manera amplia. Según Bernal (2019), la naturaleza exploratoria de la encuesta nos ayuda a identificar patrones, tendencias y relaciones emergentes entre las respuestas obtenidas, se encuestó a catorce docentes y se les formularon siete preguntas sobre la interpretación crítica y reflexiva de la gamificación en el desarrollo del pensamiento crítico.

Dentro de esta metodología, el enfoque exploratorio recopila información, identifica antecedentes generales y ubica aspectos relevantes, como tendencias y posibles relaciones (Bernal, 2019). Para ello, se utiliza la técnica de sistematización documental, la cual, según Arias (2012), consiste en buscar, recopilar, identificar, analizar, criticar e interpretar documentos o textos científicos y académicos. En este sentido, la sistematización documental se lleva a cabo mediante la búsqueda de investigaciones publicadas en los últimos cinco años en buscadores y bases de datos científicas indexadas. Para potenciar la validez y profundidad del análisis de estas respuestas, es esencial realizar una revisión bibliográfica meticulosa. Esta revisión, basada en la técnica de sistematización documental propuesta por Arias (2012), enfoca su atención en documentos científicos recientes. Se prioriza aquellos publicados en los últimos cinco años, recurriendo a bases de datos renombradas como Scopus, Dialnet y Erihplus.

Guevara et al. (2020) subrayan la relevancia del enfoque descriptivo en investigaciones cualitativas, ya que estas proporcionan una representación detallada y organizada de los principales hallazgos. Este enfoque, utilizado en el presente estudio, posibilitará una

visión clara y estructurada del fenómeno estudiado. Con el respaldo de la revisión bibliográfica, el análisis, y la contextualización de las respuestas recopiladas en la encuesta, facilitarán una interpretación integral y fundamentada sobre la relación entre la gamificación y el fomento del pensamiento crítico en el ámbito educativo.

En este sentido, la gamificación se considera una metodología fundante para la estimulación del pensamiento crítico, porque se permite que los alumnos lleguen a niveles de dificultad para los cuales tienen que tomar decisiones de forma reflexiva.

La metodología de la gamificación busca lograr un cambio en los participantes sin recurrir a normas restrictivas. En su lugar, utiliza elementos y dinámicas de juegos para fomentar un cambio en la actitud y el comportamiento de los estudiantes, a través de situaciones que los desafían a tomar decisiones y al mismo tiempo, desarrolla el pensamiento crítico.

6. Análisis y discusión

La encuesta fue aplicada a catorce docentes universitarios que imparten clases en el primer nivel académico. Las principales características de los profesores se resumen en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 1. Características de la muestra

Edad	48 ± 4,7	
Años de experiencias	15 ± 3,2	
Genero	Masculino	Femenino
	11 (78,58%)	3 (21,42%)
Especialidad		
Ciencias de la Educación	9 (69,28%)	
Otras	5 (35,72%)	

Nota: Creación propia. Fuente: Datos de la encuesta realizada la muestra de catorce docentes universitarios.

El promedio de edad de los encuestados es de 48 años. Asimismo, su promedio de experiencia en educación es de 15 años, con una dispersión de $\pm 3,2$ años. Esto sugiere que, aunque la muestra es relativamente joven en cuanto a edad, tiene una amplia experiencia en la docencia universitaria. Una característica importante es la distribución demográfica es la variabilidad de género observada. Un 78,58% de los participantes es masculino, mientras que solo un 21,42% son de género femenino. Además, destaca la predominancia de la especialidad en Ciencias de la Educación, la cual representa un 69,28% de la muestra total.

En cuanto a la primera pregunta: ¿Ha implementado la gamificación en sus métodos de enseñanza? 11 docentes (78, %) encuestados, afirmaron haberlo hecho, mientras que 3 docentes (21,42%) encuestados, indicaron que no. Aunque la gamificación implica el uso de elementos de juego, como competencias, recompensas, desafíos, y otros, para motivar a los estudiantes y mejorar su participación y aprendizaje, 11 docentes (78%) encuestados, han incorporado la gamificación en su método de enseñanza, lo que sugiere un nivel significativo de interés o adopción de esta estrategia en el ámbito educativo entre los encuestados.

La segunda pregunta: ¿Con qué frecuencia utiliza la gamificación en su enseñanza? 7 docentes (70%) encuestados usa de manera ocasional, mientras que 4 docentes no aplican la gamificación, 2 docentes de los encuestados incorporan la gamificación en su método de enseñanza de manera eventual, lo que podría indicar que la gamificación es una estrategia que utilizan de forma esporádica en su práctica docente, esta metodología activa es para motivar y comprometer a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Solo un docente de los encuestados, la emplea de manera frecuente, lo que sugiere que es una estrategia menos común en su enseñanza regular.

Con base a la literatura consultada y la evidencia encontrada en el ámbito educativo, se constata que el estudiante universitario es un usuario asiduo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Estas tecnologías se han integrado en la cultura juvenil, reflejando su inmersión en una sociedad digitalizada (Prieto, 2018). No obstante, en el ámbito de la educación superior, el aprovechamiento de las TIC aún se encuentra en una etapa incipiente. Tal como lo destacan Rojas y Leal (2019), investigaciones afines a las presentadas aquí también revelan que el uso efectivo de las TIC en este nivel educativo sigue siendo limitado.

Es comúnmente asumido que los estudiantes universitarios tienen competencias sólidas en el manejo de las TIC, al igual que sus docentes. Sin embargo, la realidad es distinta, de acuerdo con Solis y Marquina (2022) a menudo, los docentes universitarios carecen de la preparación necesaria para diseñar estrategias pedagógicas que se fundamenten en tecnologías digitales, ya que su destreza en el manejo de estas herramientas es limitada. Para, Valencia y Orellana (2019) Sería altamente beneficioso que los docentes se adaptaran a las transformaciones sociales, políticas y tecnológicas que están redefiniendo los enfoques educativos, transitando de métodos tradicionales hacia metodologías activas centradas en el estudiante.

Este cambio requeriría la adquisición y desarrollo de nuevas habilidades para utilizar las tecnologías emergentes. La discrepancia entre las habilidades tecnológicas de los estudiantes y sus docentes puede generar tensiones en el ambiente educativo. Esto podría desencadenar estados de ansiedad, estrés e incertidumbre, y en última instancia, afectar el control del proceso de aprendizaje. Para Beltran et al. (2018) es necesario abordar esta disparidad con medidas que fomenten una integración más armoniosa de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje.

La tercera pregunta, ¿Cuáles son los beneficios que trae consigo la gamificación para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes universitarios? 13 docentes (90%)

encuestados, considera que la gamificación tiene varios beneficios para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes universitarios. Uno de esos beneficios es la motivación en el aprendizaje, ya que la gamificación a menudo motiva a los estudiantes al hacer que el proceso de aprendizaje sea más atractivo y emocionante. El propósito de esta pregunta se identificar y comprender los beneficios de utilizar la gamificación como estrategia educativa en el contexto de la educación universitaria, específicamente en relación con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Los resultados de la encuesta muestran que según Prieto (2020), la gamificación motiva y establece un vínculo entre el alumno y el contenido, transformando la perspectiva del estudiante al absorber conocimientos, mejorar habilidades o recompensar acciones concretas.

De igual manera, una mayor participación es evidente, dado que los elementos de juego involucran activamente los estudiantes en el proceso de aprendizaje, fomentando así su participación. Además, según las opiniones de los docentes encuestados consideran que, la gamificación puede mejorar de la comprensión y retención de los conceptos a los estudiantes de manera más efectiva debido a la participación activa y la inmersión en la experiencia de aprendizaje, también que, los juegos suelen presentar desafíos que requieren habilidades de resolución de problemas, lo que puede contribuir al desarrollo del pensamiento crítico. Por otro lado, el 10% restante de los encuestados no ve ningún beneficio en la gamificación para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes universitarios, ya se puede utilizar otras herramientas de aprendizaje para lograr el mismo propósito, los estudiantes deben desarrollar la capacidad de pensar de forma independiente.

Por lo consiguiente, se considera oportuno plantear la cuarta pregunta ¿Cómo ha sido la implementación de la gamificación en sus clases? 9 docentes (64.3%) de los encuestados considera que la implementación de la gamificación ha sido difícil, 4 docentes (28.6%) de los encuestados indican que no les resulta un mayor esfuerzo en implementarla y 1 docente indica que es fácil la implementación, con esta pregunta, busco comprender la experiencia de los docentes con respecto a la incorporación de la gamificación en su enseñanza.

La quinta pregunta que es de seguimiento a la anterior, ¿Por qué considera que su implementación ha sido difícil? se centra en obtener información sobre las razones detrás de la dificultad percibida en la implementación de la gamificación.

Las principales dificultades que enfrentan los docentes al implementar la gamificación están vinculadas a la percepción de que esta metodología que demanda tiempo y esfuerzos

considerables en su planificación y ejecución. Según Mite (2020) y Calderón (2022) la creación de actividades gamificadas consume una cantidad significativa de tiempo, lo cual podría representar un obstáculo importante para los docentes. Para lograr una implementación efectiva, estos profesionales deben diseñar cuidadosamente actividades, desafíos y mecánicas de juego que estén alineadas con los objetivos de aprendizaje, implicando así una planificación meticulosa para garantizar que la gamificación resulte relevante y estimulante para los estudiantes. De igual manera, la gamificación a menudo requiere la creación de contenido personalizado, como narrativas, elementos visuales y actividades relacionadas con el juego. Este proceso puede ser laborioso y llevar tiempo adicional en comparación con las metodologías de enseñanza más tradicionales.

Así mismo, la gamificación también puede requerir un seguimiento más constante y una retroalimentación más frecuente para garantizar que los estudiantes estén comprometidos y estén cumpliendo con los desafíos y actividades del juego, ya que a menudo implica la adopción de métodos de evaluación distintos a los exámenes tradicionales, como evaluación basada en el desempeño de las actividades de juego, insignias, logros, etc. Esto puede requerir una revisión de los sistemas de evaluación existentes y la creación de criterios de calificación específicos, lo que también puede llevar tiempo adicional.

Otros factores que los docentes encuestados consideran que es difícil implementar es la gamificación en sus planificaciones esto tiene relación a que no están familiarizados con los conceptos y las mejores prácticas de la gamificación, lo que dificulta su implementación efectiva. Además, la gamificación a menudo implica el uso de tecnología, y si los docentes carecen de acceso o competencias tecnológicas, la implementación puede resultar complicada. Según, Calderón (2022) subraya en su estudio que la planificación y ejecución de un sistema gamificado demanda una cuidadosa preparación y estudio para asegurar el éxito del proceso, y en caso contrario, se requiere invertir tiempo en la evaluación y corrección de posibles fallos. Es así que, según Peñalva et al. (2018) algunos docentes se resisten al cambio en sus métodos de enseñanza habituales, y la gamificación representa un enfoque diferente que podría encontrar resistencia en algunos casos ya que, demanda tiempo y competencias digitales.

Para Cangalaya (2020) considera que la adaptación de la gamificación a un plan de estudios específico o a las necesidades de los estudiantes puede ser un desafío para los docentes, temas relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico, son temas que se puede abarcar desde la discusión en un aula de clases, por lo que erróneamente se piensa que, no todos los temas se prestan de manera natural a la gamificación. Además, la

gamificación puede requerir métodos de evaluación distintos a los tradicionales, lo que a su vez puede resultar en dificultades para medir el aprendizaje de los estudiantes.

No obstante, dentro del ámbito de la educación superior, la integración de la gamificación como enfoque pedagógico ha generado interés y análisis.

La sexta pregunta es opción múltiple, ¿Cuáles son los elementos determinantes que afectan la adopción y éxito de la gamificación en este nivel educativo? está dada con el fin de explorar distintos puntos de vista y desafíos que pueden influir en la efectiva implementación de esta estrategia en las aulas universitarias: La pregunta inicialmente busca entender cuáles son los factores determinantes que influyen en la adopción y éxito de la gamificación como estrategia en un nivel educativo específico, en este caso, la educación superior. Esta pregunta, se centra en identificar los obstáculos y oportunidades que surgen al considerar la gamificación como un recurso educativo en este nivel.

El resultado de la encuesta indica que un 28% de los docentes que participan en ella señala que la falta de recursos, como tecnología adecuada y programas de fácil acceso, es un factor limitante importante en la implementación de la gamificación como enfoque de enseñanza. Esto sugiere que la carencia de recursos tecnológicos y herramientas accesibles puede ser un obstáculo significativo para la adopción exitosa de la gamificación en la educación superior (Comunicación personal, 2023). En un estudio llevado a cabo por Delgado y Breña (2022) se resalta la restricción de recursos disponibles para la educación virtual, ya que existen pocas plataformas gratuitas que permiten una implementación adecuada de enfoques activos.

Según, Pegalajar (2021) concluye que la gamificación impulsa el desarrollo de juegos de simulación, narrativa y realidad virtual que exponen a los estudiantes a situaciones realistas análogas a las que enfrentarán en su futura profesión. Este autor también señala que esta estrategia resulta eficaz para promover el espíritu emprendedor del estudiante, brindándole la oportunidad de asumir roles como directivo comercial y explorar ideas de negocio. En consonancia, es pertinente hacer referencia a la definición proporcionada por Llorens et al. (2016), quienes conciben la gamificación como la aplicación de estrategias, dinámicas, mecánicas y elementos propios de los juegos en contextos no lúdicos, con la finalidad de transmitir mensajes, contenidos o inducir cambios en comportamientos, a través de una experiencia lúdica que fomente la motivación, la implicación y la diversión. Entre los docentes encuestados, el 50% identifica desafíos para adaptar la gamificación a las necesidades específicas de cada materia. Esto se refleja en respuestas que demuestran desconocimiento sobre técnicas aplicables, tales como "no estoy familiarizado con

técnicas de aplicación vivencial" y "desconozco cómo incorporar la gamificación en clases de práctica de laboratorio". Esta tendencia sugiere que los docentes carecen de información sobre los avances de la gamificación en entornos simulados de laboratorio, donde los estudiantes se enfrentan a situaciones prácticas y experiencias reales (Villalonga y Mora, 2018). En su investigación, estos autores trabajaron con docentes para aplicar juegos virtuales en sus aulas, concluyendo que desarrollar un juego implica no solo entender los componentes lúdicos, sino también ser capaz de adaptarlos, colaborar efectivamente en equipo y aplicar el método científico desde la generación de ideas hasta la revisión del desarrollo (Villalonga y Mora, 2018).

Por tanto, la gamificación en el contexto universitario es un proceso en el que se aplican técnicas y elementos de juego para simular situaciones no lúdicas que motivan y comprometen a las personas en el logro de objetivos específicos relacionados con una asignatura y con su desarrollo profesional. La idea detrás de la gamificación es tomar lo que hace que los juegos sean divertidos y aplicar esas mismas características a otras áreas de la vida, como el trabajo, la educación y la salud (Ardila, 2019).

La séptima pregunta ¿Considera que la gamificación puede ser utilizada en clases presenciales y en clases virtuales? el 75% demuestra estar a favor o completamente a favor de la viabilidad de aplicar la gamificación en contextos virtuales y presenciales. En contraste, un 21% expresa desacuerdo con esta perspectiva. Esta percepción encuentra respaldo en las afirmaciones de Peñalva et al. (2018), quienes indican que existe una resistencia arraigada en los docentes hacia la adopción de metodologías activas y la integración de la gamificación en las aulas. Esta reticencia se puede atribuir en parte a la larga exposición a un sistema educativo tradicional, donde los docentes asumen el papel de transmisores de conocimiento.

Esta actitud también está alineada con las respuestas relacionadas a la frecuencia de uso de la gamificación. Es fundamental subrayar que, aunque los resultados reflejan una tendencia, contar con una muestra más amplia de docentes reforzaría la solidez de estas conclusiones. No obstante, diversos estudios entre ellos Corchuelo (2018) y Delgado y Breña (2022) convergen en señalar que, con frecuencia, los docentes universitarios no buscan formación para adquirir competencias digitales y tecnológicas. En ocasiones, esta falta de preparación se origina en la ausencia de oportunidades o recursos, ya sean económicos o tecnológicos.

Se puede inferir que existe una disposición considerable entre los docentes para considerar la gamificación como una metodología factible en los contextos educativos

actuales. Sin embargo, esta perspectiva contrasta con la resistencia arraigada y la falta de preparación para incorporar enfoques pedagógicos activos.

7. Resultados

Uno de los resultados es la contribución de la gamificación para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes basándose en los siguientes elementos:

Resolución de problemas: Los juegos presentan desafíos que requieren pensamiento crítico y soluciones creativas para superarlos. Para avanzar en el juego, los jugadores deben analizar las circunstancias, evaluar las opciones disponibles y tomar decisiones inteligentes.

Tomar decisiones: Nos ofrece a los participantes opciones y posibles consecuencias. Esto fomenta la toma de decisiones informadas, donde los jugadores deben considerar las implicaciones de sus decisiones antes de tomar un curso de acción.

Análisis y evaluación: Los juegos presentan con frecuencia situaciones complejas que los jugadores deben analizar.

7.1 Contribuciones de la gamificación para el desarrollo del pensamiento crítico

La gamificación se refiere al uso de elementos y técnicas de los juegos en contextos no lúdicos con el propósito de mejorar la motivación, el compromiso y el aprendizaje (Moreno, 2019). En el ámbito educativo, se emplea para desarrollar habilidades como el pensamiento crítico y la creatividad. Según varios estudios, la gamificación ha demostrado ser eficaz en el fomento del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. Por otro lado, el pensamiento crítico es una habilidad que capacita a los estudiantes para analizar, analizar y sintetizar información, lo que les permite tomar decisiones informadas y resolver problemas de manera efectiva. Es así que, autores como Moreno (2018), Heredia et al. (2019) que hablan de los beneficios de usar la gamificación en el aula y los aportes de García et al. (2020) y Bunci (2019) se determina que la gamificación puede contribuir al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de las siguientes maneras:

Fomenta la reflexión: los juegos ofrecen un espacio interactivo que estimula a los estudiantes a reflexionar sobre la dinámica del juego, sus acciones y las consecuencias de estas. Al promover la reflexión antes o después de la actividad, se

fortalece la capacidad de análisis y reflexión, aspectos esenciales del pensamiento crítico (Moreno, 2018; Heredia et al., 2019).

Potencia la resolución de problemas: las actividades gamificadas a menudo se basan en situaciones problemáticas que los jugadores (es decir, los estudiantes) deben resolver para avanzar en el juego. Esto ayuda a los estudiantes a desarrollar sus habilidades para resolver problemas complejos relacionados con su profesión en diversos contextos (Moreno, 2018; Heredia et al., 2019).

Fomenta el trabajo en equipo y la colaboración: muchos juegos incorporan elementos de cooperación, lo que requiere que los jugadores trabajen juntos para alcanzar objetivos comunes. La gamificación puede incluir etapas y actividades de aprendizaje que promueven el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades sociales (García et al., 2020).

Estimula la creatividad: la gamificación proporciona un ambiente de aprendizaje no convencional donde los estudiantes pueden experimentar con diferentes enfoques y soluciones para resolver los problemas planteados en los juegos. Es esencial que las actividades presenten múltiples opciones en lugar de una única solución (Bunci, 2019).

Proporciona retroalimentación inmediata: algunos juegos ofrecen comentarios o pistas inmediatas sobre el desempeño del jugador. La gamificación utiliza esta técnica para proporcionar retroalimentación a los estudiantes sobre su aprendizaje y desempeño en las actividades, lo que fomenta la meta-cognición, otro elemento clave del pensamiento crítico (Bunci, 2019).

En cuanto a la planificación de las clases y actividades universitarias, es crucial que se alejan del enfoque tradicional centrado en el profesor como orador principal. En su lugar, según Prieto (2018) deben priorizar al estudiante como protagonista del aprendizaje, bajo la guía del profesor y actividades mediante que promueven el aprendizaje autónomo y el pensamiento crítico. Estas actividades pueden adoptar diversas modalidades, ya sean virtuales, presenciales o mixtas, dependiendo de la Institución de Educación Superior (IES) y la naturaleza de la actividad en cuestión, como tutorías, talleres o proyectos (Consejo de Educación Superior, 2022). Cada IES debe establecer las condiciones y características específicas de estas actividades para garantizar la calidad del aprendizaje. Es fundamental reconocer que la falta de desarrollo del pensamiento crítico puede acarrear dificultades en el desempeño académico y profesional de los estudiantes. Esta habilidad les permite tomar decisiones acertadas y resolver problemas de manera efectiva,

ya sean simples o complejos. En el ámbito académico, la carencia de habilidades de pensamiento crítico puede dificultar la realización de investigaciones, la redacción de ensayos y la participación eficaz en debates. Además, según Cangalaya (2020) puede obstaculizar la identificación y evaluación de la calidad de la información, lo que repercute en la capacidad para construir argumentos sólidos y convincentes. En el ámbito profesional, la falta de habilidades de pensamiento crítico puede limitar la capacidad de un individuo para tomar decisiones informadas y liderar con éxito proyectos o equipos. Un líder sin estas habilidades puede tomar decisiones precipitadas basadas en suposiciones incorrectas, lo que afectará negativamente la eficiencia y eficacia de la organización.

El pensamiento crítico se desarrolla a través de la práctica y la experiencia, por lo que es esencial crear situaciones que lo fomentan (Facione, 2011). Los estudiantes pueden mejorar sus habilidades de pensamiento crítico participando en actividades que requieran interpretación, análisis, evaluación y resolución de problemas, así como reflexión (Paul & Elder, 2014). Los educadores desempeñan un papel clave en este proceso, al enseñar y promover habilidades de interpretación, análisis, evaluación y reflexión, así como al fomentar el debate y la evaluación de la calidad de la información (Brookfield, 2012).

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta aquí, es importante señalar que no es posible establecer un perfil del estudiante universitario de manera concreta, ya que este perfil está influenciado por aspectos cualitativos que afectan a cada individuo de manera única (Pascarella & Terenzini, 2005). En consecuencia, el perfil del estudiante se configura de acuerdo con la disciplina o carrera que el estudiante elige. Cada carrera tiene su propio concepto, lo que define la formación del estudiante en términos de habilidades, destrezas, códigos, conceptos y experiencias que contribuyen a la construcción del perfil profesional. Este perfil se espera que aporte al campo laboral, económico, social, político y cultural de la región (Godoy y Calero, 2018). En cualquier caso, independientemente de la carrera o disciplina, es esencial que el perfil del estudiante universitario incluya el desarrollo del pensamiento crítico como un componente fundamental.

8. Conclusiones

Esta investigación proporciona una visión significativa sobre los aportes de la gamificación para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios de primer nivel en la carrera de educación. Se destaca que la gamificación se ha convertido en una estrategia educativa valiosa que puede mejorar la motivación, el compromiso, el aprendizaje y el pensamiento crítico. Las habilidades del pensamiento crítico son fundamentales para los estudiantes universitarios, porque les permite analizar, evaluar y sintetizar información de manera efectiva. De tal manera, la gamificación se revela como un enfoque pedagógico que puede fomentar y mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes de diversas maneras, mediante la promoción de la reflexión, la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la estimulación de la creatividad.

También, se identifican desafíos significativos en la implementación de la gamificación en la educación superior. Estos desafíos incluyen la falta de recursos tecnológicos adecuados, la inversión de tiempo requerida para diseñar actividades gamificadas efectivas y la necesidad de capacitar a los docentes en el uso de estas metodologías. Además, de la existencia de la brecha entre las habilidades tecnológicas de los estudiantes y sus docentes, lo que puede generar tensiones en el entorno educativo.

A pesar de los obstáculos, la gamificación emerge como una estrategia prometedora que puede transformar la experiencia educativa y preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo actual, fomentando no solo el conocimiento, sino también las habilidades críticas necesarias para tomar decisiones informadas y resolver problemas de manera efectiva. Lo que conlleva a reflexionar estas dos interrogantes que contribuyen al problema de investigación:

¿Cuáles son los aportes de la gamificación para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes universitarios? La gamificación fomenta la reflexión al invitar a los estudiantes a analizar las consecuencias de sus acciones dentro del juego, lo que los lleva a considerar diferentes enfoques antes de tomar decisiones. Además, la gamificación estimula la resolución de problemas al presentar desafíos que requieren soluciones complejas, promoviendo así la capacidad de abordar problemas desde diferentes perspectivas.

La colaboración y cooperación son elementos importantes en las actividades colaborativas en muchos juegos gamificados, lo que ayuda a los estudiantes a discutir ideas, tomar decisiones en grupo y desarrollar habilidades sociales cruciales. La

gamificación fomenta la creatividad y brinda oportunidades para probar nuevas ideas. Finalmente, la retroalimentación continua en los juegos gamificados permite a los estudiantes identificar errores y áreas de mejora, contribuyendo a su desarrollar sus habilidades en el pensamiento crítico.

¿Por qué la gamificación es una metodología activa que contribuye para el desarrollo del pensamiento?

Se sabe que la gamificación es una forma eficaz de involucrar a los estudiantes en el aprendizaje usándola como una metodología activa. A través de juegos y desafíos, los estudiantes participan activamente en actividades que exigen tomar decisiones y asumir roles específicos, estimulando su pensamiento estratégico y su participación activa. Además, la gamificación a menudo se basa en situaciones problemáticas que los estudiantes deben abordar. La retroalimentación constante sobre el desempeño de los estudiantes les permite evaluar su propio trabajo y mejorar continuamente, lo que es esencial para el desarrollo del pensamiento crítico.

La gamificación puede ser una estrategia que requiere interacción y ajustes a medida que el docente obtenga retroalimentación de los estudiantes sobre lo que funciona y lo que no. Esto implica estar dispuesto a adaptar y mejorar constantemente la gamificación en el aula, lo que puede ser un proceso que consuma tiempo. El alto porcentaje de docentes que considera que la implementación de la gamificación en sus clases ha sido difícil, puede deberse a una variedad de factores, que incluyen la falta de conocimiento, barreras tecnológicas, resistencia al cambio y la necesidad de adaptar la gamificación a las necesidades específicas de sus clases y estudiantes. Esta información es valiosa para comprender los desafíos que enfrentan los docentes al intentar incorporar la gamificación en sus métodos de enseñanza.

La percepción de que la gamificación en la enseñanza universitaria exige tiempo adicional en términos de planificación y ejecución y es válida. Los docentes pueden sentir que ya tienen cargas de trabajo significativas y que no pueden dedicar el tiempo necesario para diseñar y llevar a cabo la gamificación de manera efectiva. Sin embargo, es importante destacar que, a pesar de la inversión inicial de tiempo, la gamificación puede tener beneficios significativos en términos de motivación y participación de los estudiantes, lo que puede resultar en un aprendizaje más efectivo y enriquecedor.

9. Referencias Bibliográficas

Alarcón, M., Alarcón, H., Rodríguez, L. y Alcas, N. (2020). Intervención educativa basada en la gamificación: experiencia en el contexto universitario. *Revista Eleuthera*, 22(2), 117-131. DOI: <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.8>.

Alonso, S., Martínez, J., Berral, B. y De la Cruz, J. (2021). Gamificación en educación superior. Revisión de experiencias realizadas en España en los últimos años. Hachetepe. *Revista científica de Educación y Comunicación*, 23,1-21. Doi: <https://doi.org/10.25267/Hachetepe.2021.i23.2205>

Ardila, J. (2019). Supuestos teóricos para la gamificación de la educación superior. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 71-84. <https://www.redalyc.org/journal/2810/281060624006/281060624006.pdf>

Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. EDITORIAL EPISTEME, CA. Caracas. ISBN: 980-07-8529-9.

Batistello, P. y Cybis, A. (2019). El aprendizaje basado en competencias y metodologías activas: aplicando la gamificación. *Revista Científica de Arquitectura y Urbanismo*, 40 (2), 31-42. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376862224003>

Bellido, J. y Janampa, R. (2020). *Desarrollo del pensamiento crítico a través de la gamificación en estudiantes de primaria*. [Tesis de Licenciatura] Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/653939/Bellido_GJ.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Beltrán, A., Rivera, D., y Maldonado, J. (2018). *El valor de la gamificación como herramienta educativa*. Gamificación en Iberoamérica, Abya Yala, 97-112. ISBN: 978-9978-10-323-4.

Betancourth, S., Martínez, V., Tabares, Y. y Castillo, A. (2020). Efectos de un programa de intervención sobre el desarrollo del pensamiento crítico en universitarios chilenos. *Pensamiento Americano*, 14(27), 125-136. DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.14.27.375>

Bernal, C. (2019). *Metodología de la investigación*. Person. ISBN: 978-958-699-128-5. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>

Bezanilla, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S., y Campo, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 89-113. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052018000100089&script=sci_arttext

Blanco, E. y García, J. (2020). El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto.

Una revisión sistemática. *Complutense de Educación*, 32(4), 639-649.
<https://dx.doi.org/10.5209/rced.70939>

Bogdan, R. (1997). Ser y pensar más allá de la ciencia. En M. Bedoya (Ed.), *El desarrollo del pensamiento en la educación* (pp. 61-84).

Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass. Facione, P. A. (2011). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment.

Calderón, N. (2022). *Experiencias de la aplicación de la gamificación de los docentes de Lengua y Literatura del B.G.U en el desarrollo de la comprensión lectora*. [Tesis de Maestría]. Programa Pedagogía de Lengua y Literatura. Quito. Universidad Central del Ecuador.

Cangalaya, L. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde el Sur*, 12(1), 141-153. DOI: <https://doi.org/10.21142/DES-1201-2020-0009>

Cerda, C., y Osses, S. (2012). Aprendizaje autodirigido y aprendizaje autorregulado: dos conceptos diferentes. *Revista médica de Chile*, 140(11), 1504-1505. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0034-98872012001100020&script=sci_arttext&tlng=en

Consejo de Educación Superior. (2022). *Reglamento de Régimen Académico*. RPC-SE-08-No.023-2022. <https://www.ces.gob.ec/wp-content/uploads/2022/08/Reglamento-de-Re%CC%81gimen-Acade%CC%81mico-vigente-a-partir-del-16-de-septiembre-de-2022.pdf>

Clavijo, D. (2020). La calidad y la docencia universitaria: algunos criterios para su valoración. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 11(1), 127-139. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2027-83062020000200127

Corchuelo, C. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 63, 29-41. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.927>

Csikszentmihalyi, M. (2010). *Fluir (Flow): Una psicología de la felicidad*. Editorial Kairós.

De Dios, M. (2019). Perfiles de estudiantes universitarios y su ajuste a las metodologías de enseñanza. *Revista de psicología INFAD*, 1(1), 171-184. <https://www.redalyc.org/journal/3498/349859739018/html/>

Delgado, G., y Breña, L. (2022) *Percepciones de docentes y estudiantes universitarios de octavo ciclo sobre el uso flipped classroom y gamificación en modalidad virtual en la facultad de educación de una universidad privada de Lima*. [Tesis de Maestría] Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC)

https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/660954/Delgado_OG.pdf?sequence=3

Del Rocío, C., Arias, A., y Merino, M. (2018). Retos de la docencia universitaria en el siglo XXI. *Revista Órbita Pedagógica*. ISSN 2409-0131, 5(1), 09-27. <https://core.ac.uk/download/pdf/268044142.pdf>

Flores, D., Limaymanta, C. y Uribe, A. (2021). La gamificación en el desarrollo de la alfabetización informacional desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 44(2), 1-13. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v44n2e342687>

García, C., Delgado, J., Guaicha, K. y Prado, M. (2020). La Webquest como Herramienta Didáctica para Potenciar el Pensamiento Crítico en la Formación de Estudiantes Universitarios. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(1), 49-55. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i1.96>

García, I. (2019). Escape room como propuesta de gamificación en educación. *Revista Educativa Hekademos*, 27 (12), 71-79. <https://hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/17/7>

García, M., Acosta, D., Atencia, A. y Rodríguez, M. (2020). Identificación del pensamiento crítico en estudiantes universitarios de segundo semestre de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 133-147. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.43583>

Godoy, M. y Calero, K. (2018). Pensamiento crítico y tecnología en la educación universitaria. Una aproximación teórica. *Revista espacios*, 39(25). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n25/18392536.html>

González, M., Rodríguez, A., y Padilla, M. (2022). *La gamificación como estrategia metodológica en la Universidad. El caso de BugAMAP: percepciones y valoraciones de los estudiantes*. Universidad de Sevilla. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/133910/la_gamificacion_como_estrategia_metodologica_en_la_universidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Guevara, G., Verdesoto, A., y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4 (3), 163-173. <https://doi.org/10.26820/>

Haro, H. (2022). *La gamificación digital como estrategia didáctica en el desarrollo del pensamiento crítico*. [Tesis de Maestría] Universidad Central del Ecuador. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/27104/1/FIL-PLL-HARO%20HECTOR.pdf>

Heredia, B., Pérez, D., Cocón, J. y Zavaleta, P. (2020). La Gamificación como Herramienta Tecnológica para el Aprendizaje en la Educación Superior. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 49-58. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.14>

Hernández, I. (2018). El Ministerio de Robin Hood: una experiencia de gamificación. *Revista de didáctica de las matemáticas*, 98, 153-162. <https://1library.co/document/zglk13vq-ministerio-robin-hood-experiencia-gamificacion.html>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación*. Volumen 4. México: McGraw-Hill Interamericana. <https://dspace.scz.ucb.edu.bo/dspace/bitstream/123456789/21401/1/11699.pdf>

Jiménez, A. (2020). La competencia informacional y el pensamiento crítico en la enseñanza no universitaria: una revisión sistemática. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 9, 1-18. <https://doi.org/10.6018/riite.431381>

Llorens, F., Gallego, F., Villagrà, C., Compañ, P., Satorre, R. y Molina, R. (2016). Gamificación del Proceso de Aprendizaje: Lecciones Aprendidas. *VAEP-RITA*, 4(1), 25-32. <https://core.ac.uk/download/pdf/78635752.pdf>

Mite, M. (2020). *Percepción de los docentes hacia la incorporación de estrategias de gamificación y videojuegos*. [Tesis de maestría]. Magíster en Tecnología e Innovación Educativa. Guayaquil. Universidad Casa Grande.

Montenegro, J. (2020). La calidad en la docencia universitaria. Una aproximación desde la percepción de los estudiantes. *Educación*, 29(56), 116-145. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-94032020000100116

Monzón, N. (2020). Formación docente universitaria y crisis sanitaria COVID-19. *Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(2), 109-114. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7746429.pdf>

Molina, C., y Junges, J. (2020). Ciencias cognitivas y la neuroética. *Revista Bioética*, 28, 257-264. <https://www.scielo.br/j/bioet/a/rBrNwn6L7TpjYgRgSSsqGpc/?lang=es>

Moreno, E. (2019). El “Breakout EDU” como herramienta clave para la gamificación en la formación inicial de maestros/as. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (67), 66-79. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.67.1247>

Palma, M., Ossa, C., Ahumada, H., Moreno, L. y Miranda, C. (2021). Adaptación y validación del test Tareas de Pensamiento Crítico en estudiantes universitarios. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42), 199-212. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042palma12>

Parra, M. (2021). *Perfil del estudiante universitario latinoamericano*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378123>

Pegalajar, M. (2021). Implicaciones de la gamificación en Educación Superior: una revisión sistemática sobre la percepción del estudiante. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 169-188. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.41948>

Peñalva, S., Aguaded, I., y De Casas, P. (2018). *El uso de la gamificación como metodología educomunicativa en el contexto universitario*. Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la comunicación y la educación. https://www.academia.edu/download/69583091/Gamificacion_en_Iberoamerica.pdf#page=191

Pérez, E., y Gértrudix, F. (2021). Ventajas de la gamificación en el ámbito de la educación formal en España. Una revisión bibliográfica en el periodo de 2015-2020. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 28, 222-226. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/217217/P%c3%a9rez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Flores-Bueno, D., Limaymanta, C. H., & Uribe-Tirado, A. (2021). La gamificación en el desarrollo de la alfabetización informacional desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Revista interamericana de bibliotecología*, 44(2).

Orbegoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Educare, Revista Científica de Educação*, 2(1), 75-93.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). How college affects students: A third decade of research (Vol. 2). Jossey-Bass.

Paul, R., & Elder, L. (2014). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life* (2nd ed.). Pearson.

Pizzi, A. (2008). *Reflexividad y pensamiento crítico en la filosofía latinoamericana*. En *Sociología y crítica de la cultura* (pp. 75-101). Editorial XYZ.

Prieto, J. (2018). Gamificación del aprendizaje y motivación en universitarios. Elaboración de una historia interactiva: MOTORIA-X. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (66), 77-92. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.66.1085>

Prieto, A. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Revista interuniversitaria*, 32 (1), 73-99. <https://doi.org/10.14201/teri.20625>

Ryan, R y Deci, E. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American psychologist*, 55(1), 68-78. https://kibbutz.es/wp-content/uploads/2000_ryandeci_spanishampsych.pdf

Rodríguez, C. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *EDUTECH. Revista electrónica de tecnología educativa*, (63), 29-41. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/download/927/pdf/>

Rojas, J., y Leal, L. (2019). Estrategias de gamificación para construir una cultura de investigación en contextos universitarios. *Innovación educativa (México, DF)*, 19(80), 57-76. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s1665-26732019000200057&script=sci_arttext

Solís, J. y Marquina, R. (2022). Gamificación como alternativa metodológica en la educación superior. *Revista ConCiencia EPG*, 7(1), 66-83. <http://www.revistaconcienciaepg.edu.pe/ojs/index.php/55551/article/download/194/145>

Torres, Á. y Romero, L. (2018). *Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la Comunicación y la Educación*. Abya Yala. 167-190. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/17051/1/Gamificacion%20en%20iberoamerica.pdf>

Turull i Rubinat, M. (2020). Manual de docencia universitaria. Universitat de Barcelona. *IDP/ICE* & *Ediciones Octaedro*. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/166737/1/15213-Manual-de-docencia-universitaria-FINAL.pdf>

Valencia, C. (2021). La educación virtual en el pensamiento crítico de los estudiantes universitarios. *Desde el Sur*, 13(2), DOI: <https://doi.org/10.21142/DES-1302-2021-0018>

Valencia, L. y Orellana, D. (2019). Barreras en la implementación de la gamificación en la educación superior: Revisión de la literatura. *In Crescendo*, 10(4), 635-650. <https://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increscendo/article/download/2186/1559>

Vélez, M. y Verdugo, R. (2021) *Gamificación en el aula: Juego para fomentar la motivación en ambientes de aprendizaje híbridos*. [Tesis de Maestría] Universidad de Cuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/36053.pdf>

Villalonga, C. y Mora, M. (2018). Enseñando a jugar. Experiencias de aprendizaje y desarrollo de competencias mediáticas del profesorado. *Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la comunicación y la educación*, 147-166 https://www.academia.edu/download/69583091/Gamificacion_en_Iberoamerica.pdf#page=191

