

CIÊNCIAS SOCIALMENTE APLICÁVEIS E HUMANIDADES:

SABERES, PRÁTICAS E HORIZONTES DE INVESTIGAÇÃO

JESÚS RIVAS GUTIÉRREZ

NELLY ALEJANDRA RODRÍGUEZ GUAJARDO

(ORGANIZADORES)

VOL VII



**EDITORA
ARTEMIS**

2026

CIÊNCIAS SOCIALMENTE APLICÁVEIS E HUMANIDADES:

SABERES, PRÁTICAS E HORIZONTES DE INVESTIGAÇÃO

JESÚS RIVAS GUTIÉRREZ

NELLY ALEJANDRA RODRÍGUEZ GUAJARDO

(ORGANIZADORES)

VOL VII



**EDITORA
ARTEMIS**

2026



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores.

Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, **conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.**

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadores	Prof. Dr. Jesús Rivas Gutiérrez Prof. ^a Dr. ^a Nelly Alejandra Rodríguez Guajardo
Imagem da Capa	gropgrop/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, Universidad Autónoma del Estado de México, México
Prof.^a Dr.^a Alda Rocío Ortiz Muñiz, Universidad Autónoma Metropolitana, México
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, Universidad Nacional del Altiplano, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, Universidad de Sevilla, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, Universidad de Guanajuato, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos



Prof. Dr. David García-Martul, Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, Espanha

Prof.ª Dr.ª Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil

Prof.ª Dr.ª Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Prof.ª Dr.ª Edith Luévano-Hipólito, Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Prof.ª Dr.ª Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil

Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil

Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, Universidad de Salamanca, Espanha

Prof. Dr. Ernesto Cristina, Universidad de la República, Uruguay

Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, Universidad de Guadalajara, México

Prof. Dr. Fernando Hitt, Université du Québec à Montréal, Canadá

Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, Universitat de Barcelona, Espanha

Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal

Prof.ª Dr.ª Galina Gumovskaya – Higher School of Economics, Moscow, Russia

Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil

Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal

Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina

Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, Universidad de Guadalajara, México

Prof. Dr. Håkan Karlsson, University of Gothenburg, Suécia

Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil

Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, Universidad de Piura, Peru

Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, Universidad del Bío-Bío, Chile

Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, University of Miami and Miami Dade College, Estados Unidos

Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha

Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal

Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UNIFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil

Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México

Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Díaz, Instituto Politécnico Nacional, México

Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, Universidad Politécnica de Madrid, Espanha

Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia

Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México

Prof. Dr. Juan Porras Pulido, Universidad Nacional Autónoma de México, México



Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Prof. Dr. Leiníg Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil

Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil

Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil

Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, Universidad Pablo de Olavide, Espanha

Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, Universidad Pablo de Olavide, Espanha

Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, Universidad Santiago de Compostela, Espanha

Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal

Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, Universidad de Granada, Espanha

Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Prof.ª Dr.ª María Alejandra Arecco, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil

Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, Universitat Jaume I, Espanha

Prof.ª Dr.ª Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal

Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Prof.ª Dr.ª MªGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal

Prof.ª Dr.ª Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Prof.ª Dr.ª María Guadalupe Vega-López, Universidad de Guadalajara, México

Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, Universidad Tecnológica de La Habana, Cuba

Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil

Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del Pais Vasco, Espanha

Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México

Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru

Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil

Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina

Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil

Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, Saint Petersburg State University, Russia

Prof.ª Dr.ª Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha

Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal

Prof.^a Dr.^a Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal

Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia

Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, Universidad de León, Espanha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

C569 Ciências Socialmente Aplicáveis e Humanidades [livro eletrônico] :
Saberes, Práticas e Horizontes de Investigação VII /
Organizadores Jesús Rivas Gutiérrez, Nelly Alejandra
Rodríguez Guajardo . – 1. ed. – Curitiba, PR: Editora Artemis,
2026.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Edição bilingue.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-82858-28-4

DOI 10.37572/EdArt_280926284

1. Ciências sociais. 2. Humanidades. I. Rivas Gutiérrez, Jesús. II.
Rodríguez Guajardo, Nelly Alejandra.

CDD 300

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



Editora Artemis

Curitiba-PR Brasil

www.editoraartemis.com.br

e-mail: publicar@editoraartemis.com.br

PRÓLOGO

Las transformaciones económicas, tecnológicas, ambientales e institucionales de las últimas décadas han modificado profundamente las formas de organización del trabajo, de gestión de las organizaciones, de producción del conocimiento y de toma de decisiones. En este escenario, comprender cómo empresas, instituciones y sujetos responden a nuevas exigencias de sostenibilidad, innovación y transformación digital se ha convertido en una cuestión central para las Ciencias Socialmente Aplicadas.

El séptimo volumen de ***Ciências Socialmente Aplicáveis e Humanidades: Saberes, Práticas e Horizontes de Investigação*** reúne quince capítulos organizados en cuatro ejes: **Gestión, Estrategia y Desarrollo Organizacional; Sostenibilidad, Liderazgo y Comportamiento de Mercado; Transformación Digital, Inteligencia Artificial y Gestión Institucional; y Transformación Institucional, Currículo e Innovación Aplicada.**

El primer eje presenta estudios orientados a la dinámica de las organizaciones y de los mercados. La producción científica en las escuelas de negocios latinoamericanas, la valoración del *know-how*, la gestión de los costos de calidad, la auditoría, el riesgo de fraude y los procesos de formalización empresarial son analizados como componentes de un entorno organizacional que exige una capacidad creciente de adaptación, planificación, control y toma de decisiones.

La sostenibilidad constituye el centro del segundo eje, en el cual el desempeño ambiental, el liderazgo responsable, la innovación, la conciencia ambiental y el comportamiento de consumo aparecen como dimensiones cada vez más integradas a las estrategias empresariales. Los trabajos muestran que las organizaciones enfrentan hoy el desafío de conciliar el desempeño económico, la responsabilidad socioambiental y las nuevas expectativas de los consumidores y demás actores involucrados.

En el tercer eje, los cambios asociados a la transformación digital adquieren protagonismo. La automatización de procesos, la inteligencia artificial, las competencias gerenciales, la toma de decisiones y la gestión integrada de riesgos son abordadas en estudios que revelan cómo las tecnologías digitales se incorporan tanto a pequeñas y medianas empresas como a estructuras institucionales más complejas. Más que adoptar nuevas herramientas, estos procesos exigen reorganización, capacidad de aprendizaje y formas responsables de gobernanza.

El cuarto eje traslada esta discusión hacia instituciones de formación y prácticas específicas de innovación. La reingeniería y adaptación curricular, la inteligencia artificial generativa, los escenarios clínicos ramificados, el aprendizaje basado en juegos y los objetos virtuales de aprendizaje ejemplifican diferentes formas mediante las cuales instituciones y profesionales responden a las transformaciones tecnológicas y sociales.

En este contexto, la innovación aparece no como un fin en sí misma, sino como parte de procesos más amplios de cambio institucional y perfeccionamiento de las prácticas.

El conjunto de los capítulos evidencia que gestión, tecnología, sostenibilidad e innovación son dimensiones cada vez más interdependientes. Las respuestas a los desafíos contemporáneos no dependen únicamente de la incorporación de nuevas herramientas o modelos, sino también de la capacidad de comprender sus impactos económicos, sociales, organizacionales y humanos.

Al presentar experiencias, análisis y propuestas procedentes de diferentes contextos, este volumen contribuye a ampliar el diálogo sobre las transformaciones que atraviesan las organizaciones y las instituciones y sobre los caminos posibles para construir prácticas más eficientes, responsables, sostenibles y socialmente relevantes.

¡Buena lectura!

Jesús Rivas Gutiérrez

Nelly Alejandra Rodríguez Guajardo

SUMÁRIO

GESTÃO, ESTRATÉGIA E DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL

CAPÍTULO 1.....1

ESCUELAS DE NEGOCIOS LATINOAMERICANAS: BRECHAS Y OPORTUNIDADES
EN INVESTIGACIÓN SOBRE SOSTENIBILIDAD

Ana Judith Paredes-Chacín

Héctor Orlando Valenzuela-Reinoso

Juan Sebastián Díaz-Bejarano

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2809262841

CAPÍTULO 2.....22

EL KNOW-HOW COMO RECURSO ESTRATÉGICO EN MERCADOS EMERGENTES:
PROPUESTA DE VALORACIÓN EMPÍRICA INTEGRADA

Jesús Gerardo Cruz Álvarez

Marcela Guadalupe González Garza

Juan Rositas Martínez

Paula Villalpando Cadena

María Guadalupe García Garza

César Eduardo Perales Martínez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2809262842

CAPÍTULO 3.....36

FACTORES QUE OPTIMIZAN LOS COSTOS DE CALIDAD EN LA MANUFACTURA:
EVIDENCIA EMPÍRICA DE LA ZONA METROPOLITANA DE MONTERREY

Jesús Gerardo Cruz Álvarez

Jesús Santoyo Ortega

Jesús Fabián López-Pérez

Paula Villalpando Cadena

Lucía Esmeralda Medina Amaya

César Eduardo Perales Martínez

Federico Guadalupe Figueroa Garza

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2809262843

CAPÍTULO 4..... 48

AUDITORÍA, CONCENTRACIÓN DEL MERCADO Y GESTIÓN DEL RIESGO DE FRAUDE EN LAS BIG FOUR: UNA REVISIÓN DE LITERATURA

Jesús Gerardo Cruz Álvarez
Alondra Dayán Gómez Villa
Paula Villalpando Cadena
Lucía Esmeralda Medina Amaya
María Guadalupe García Garza
Evelin Anahí Torres-Torres

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2809262844

CAPÍTULO 5..... 61

GESTIÓN CONTABLE QUE SE APLICÓ PARA LA CONSTITUCIÓN DE EAS EN LA CIUDAD DE ENCARNACIÓN, AÑO 2023

Sara Leticia Gómez González
Mario Rodolfo Meza Rodríguez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2809262845

SUSTENTABILIDADE, LIDERANÇA E COMPORTAMENTO DE MERCADO

CAPÍTULO 6..... 74

DESEMPENHO AMBIENTAL E INOVAÇÃO: O EFEITO MEDIADOR DA LIDERANÇA RESPONSÁVEL

Cynthia Paiva Pimentel

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2809262846

CAPÍTULO 7..... 92

GREEN MARKETING AND CONSUMER BEHAVIOR: THE INFLUENCE OF ENVIRONMENTAL AWARENESS ON THE PURCHASING INTENTIONS OF UNIVERSITY STUDENTS

Ericsson Leo Adriano-Tovar
Jonathan Elmer Cahuana-Pari
José Luis De la Cruz-Ccora
Ricardo Alexander Sedano-Taípe
Raúl Eleazar Arias-Sánchez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2809262847

CAPÍTULO 8..... 113

INNOVACIÓN Y PRODUCTIVIDAD EN LAS PYMES: GOOGLE WORKSPACE EN LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL

Luz María Hernández Cruz
Margarita Castillo Téllez
Diana Concepción Mex Álvarez
Charlotte Monserrat Llanes Chiquini
Yaqueline Pech Huh
José Luis Lira Turrizo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2809262848

CAPÍTULO 9..... 123

NEUROCOGNITIVE PROCESSES AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE TO STRENGTHEN SUSTAINABLE MANAGERIAL SKILLS

José de Jesús Reyes-Sánchez
Mario Alberto Garcia-Camacho
Jannet Maricela Barrientos-Luján
Humberto Morales-Magallanes
Ana Perla Caldera-Burgos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2809262849

CAPÍTULO 10..... 141

DO DOSSIER AO SISTEMA: GESTÃO INTEGRADA DE SEGURANÇA EM EDIFÍCIO SENSÍVEL – O CASO DA CASA DE SÃO JOSÉ

Sara Cristina Rodrigues Alexandre

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28092628410

TRANSFORMAÇÃO INSTITUCIONAL, CURRÍCULO E INOVAÇÃO APLICADA

CAPÍTULO 11..... 155

UNA PROPUESTA EJECUTIVA-OPERATIVA PARA ABORDAR LA REINGENIERIA CURRICULAR EN LA UAO/UAZ

Jesús Rivas-Gutiérrez
Nubia Maricela Chávez-Lamas

Elsa Gabriela Chávez-Guajardo
Gloria Miguel Ruíz-Silva
Carla Sofía Padilla-Arellano
Joana Etzel Rodríguez-Raudales
Alejandra Estefanía Esquivel-Lozano
Marco Tulio Bernal-Díaz

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28092628411

CAPÍTULO 12176

UNA APROXIMACIÓN INICIAL A LA ADAPTACIÓN CURRICULAR FRENTE A LA INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

Richard Rodríguez-Gómez
Sebastián Dos Santos Cartes

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28092628412

CAPÍTULO 13187

ESCENARIOS CLÍNICOS RAMIFICADOS: UNA ESTRATEGIA PARA FORTALECER EL AUTOAPRENDIZAJE EN ESTOMATOLOGÍA

Edgar Mauricio Pérez Peláez
Cristian Dionisio Román Méndez
María del Rayo Santellán Olea

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28092628413

CAPÍTULO 14202

EVALUACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO MEDIANTE EL APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS (ABJ): EFECTOS DEL JUEGO DIXIT EN LA MOTIVACIÓN, LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y LA REFLEXIÓN FILOSÓFICA

Daniela Marín-Egana
Pedro Astete-Carrasco
Antonia Urizar-Seguel
Miguel Roa-Palma
Pilar Jara-Coatt
Fabiola Sáez-Delgado
Angélica Vera Sagredo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28092628414

CAPÍTULO 15231

OBJETOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE PARA LA CLASE DE LENGUAS
GENERADOS CON INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Uriel Ruiz Zamora

María Guadalupe Peña Rodríguez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28092628415

SOBRE OS ORGANIZADORES244

ÍNDICE REMISSIVO246

CAPÍTULO 14

EVALUACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO MEDIANTE EL APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS (ABJ): EFECTOS DEL JUEGO DIXIT EN LA MOTIVACIÓN, LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y LA REFLEXIÓN FILOSÓFICA

Data de submissão: 19/08/2026

Data de aceite: 04/09/2026

Pilar Jara-Coatt

Jefa Programa de Magister en
Ciencias de la Educación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la
Santísima Concepción
Concepción, Chile

<https://orcid.org/0000-0002-9975-8713>

Daniela Marín-Egana

Programa de Formación Pedagógica
Universidad Católica de la
Santísima Concepción
Concepción, Chile

<https://orcid.org/0009-0005-2080-2734>

Fabiola Sáez-Delgado

Jefa Programa de Doctorado en
Innovación Educativa
Facultad de Educación
Universidad Católica de la
Santísima Concepción
Concepción, Chile

<https://orcid.org/0000-0002-7993-5356>

Pedro Astete-Carrasco

Programa de Formación Pedagógica
Universidad Católica de la
Santísima Concepción Chile
Concepción, Chile

<https://orcid.org/0009-0002-9858-7331>

Angélica Vera Sagredo

Jefa Programa de Doctorado en
Educación en Consorcio
Facultad de Educación
Universidad Católica de la
Santísima Concepción
Concepción, Chile

<https://orcid.org/0000-0003-1657-2241>

Antonia Urizar-Seguel

Programa de Formación Pedagógica
Universidad Católica de la
Santísima Concepción
Concepción, Chile

<https://orcid.org/0009-0003-8369-3956>

Miguel Roa-Palma

Programa de Formación Pedagógica
Universidad Católica de la
Santísima Concepción
Concepción, Chile

<https://orcid.org/0009-0009-7129-3625>

RESUMEN: La enseñanza de la Filosofía enfrenta el desafío de promover experiencias de aprendizaje significativas y vinculadas con las formas actuales de participación estudiantil, especialmente frente al predominio de metodologías centradas en la transmisión

de contenidos. En este contexto, una revisión sistemática previa evidenció la necesidad de incorporar estrategias didácticas innovadoras que favorezcan la participación activa y el desarrollo del pensamiento crítico. A partir de estos antecedentes, esta investigación analiza el potencial del Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) mediante la implementación de Dixit. Se empleó un enfoque mixto y un diseño pre-experimental con mediciones pretest y posttest. Para evaluar los efectos de la intervención se utilizaron la Escala de Motivación Académica adaptada a la Gamificación (EMA-G) y el Test de Tareas de Pensamiento Crítico (TPC). Los resultados evidenciaron incrementos en la motivación intrínseca y en la profundidad argumentativa posterior a la intervención. Los hallazgos destacan el potencial de las estrategias lúdicas para desarrollar habilidades relevantes para el aprendizaje. Se concluye que el ABJ constituye una alternativa didáctica pertinente para enriquecer la enseñanza de la Filosofía.

PALABRAS CLAVES: pensamiento crítico; motivación académica; Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ); didáctica de la filosofía; innovación.

ASSESSING CRITICAL THINKING THROUGH GAME-BASED LEARNING (GBL): THE EFFECTS OF THE GAME DIXIT ON MOTIVATION, SOCIAL-EMOTIONAL SKILLS, AND PHILOSOPHICAL REFLECTION

ABSTRACT: The teaching of philosophy faces the challenge of promoting meaningful learning experiences that are aligned with current forms of student engagement, especially given the prevalence of methodologies focused on content transmission. In this context, a previous systematic review highlighted the need to incorporate innovative teaching strategies that foster active participation and the development of critical thinking. Based on this background, this study analyzes the potential of Game-Based Learning (GBL) through the implementation of Dixit. A mixed-methods approach and a longitudinal quasi-experimental design with pretest and posttest measurements were employed. To evaluate the effects of the intervention, the Academic Motivation Scale adapted for Gamification (EMA-G) and the Critical Thinking Tasks Test (TPC) were used. The results showed increases in intrinsic motivation and argumentative depth following the intervention. The findings highlight the potential of game-based strategies to develop skills relevant to learning. It is concluded that ABJ constitutes a relevant pedagogical alternative for enriching the teaching of philosophy.

KEYWORDS: critical thinking; academic motivation; Game-Based Learning (GBL); didactics of philosophy; educational innovation.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la Filosofía en la Educación Secundaria y en el primer año de Educación Universitaria se enfrenta a uno de los desafíos pedagógicos más complejos de la época contemporánea: conectar la reflexión teórica y abstracta con la realidad vital del estudiantado. En un contexto marcado por la inmediatez y la saturación de información, la formación filosófica no debe entenderse como un mero traspaso de datos históricos, sino como una herramienta fundamental para el desarrollo intelectual

y ético. De acuerdo con Nussbaum (2010), la formación en humanidades es imperativa para incentivar habilidades racionales y emocionales que posibiliten la empatía, la justicia y la participación ciudadana crítica.

El pensamiento crítico es indispensable para la buena ciudadanía, ya que permite a los jóvenes atravesar fronteras identitarias, examinarse a sí mismos y deliberar de manera autónoma en sociedades profundamente diversas (Nussbaum, 2010). Este desafío no se circunscribe únicamente a la enseñanza secundaria: los y las estudiantes que ingresan a la Educación Universitaria enfrentan una transición en la que la filosofía exige un nivel de abstracción y autonomía intelectual considerablemente mayor, sin que necesariamente se hayan desarrollado las competencias previas (Marín et al., 2026). Sin embargo, las metodologías tradicionales, ancladas en la exposición magistral y la memorización pasiva, han generado una barrera entre la disciplina y los jóvenes en ambos niveles, provocando desapego, desmotivación y desconexión con los problemas sociales de su entorno (Aguilar, 2025; Botero et al., 2021).

Para revertir esta situación, es necesario repensar el aula no solo desde lo cognitivo, sino también desde lo afectivo y lo relacional. Las estrategias didácticas innovadoras deben regirse bajo los principios de la “ética del cuidado”, la cual nos guía para actuar con integridad, respeto y presencia frente al otro (Gilligan, 2013), en el entendido de que el clima del aula debe fundamentarse en la receptividad y el cuidado mutuo para que el aprendizaje sea genuino. Esta necesidad resulta especialmente relevante en la transición entre la enseñanza secundaria y la educación universitaria, etapa en que los y las estudiantes requieren espacios pedagógicos que validen su experiencia, estimulen la curiosidad y favorezcan el diálogo crítico.

Esta tensión entre pertinencia, calidad e innovación no es exclusiva de la filosofía ni de la enseñanza secundaria: en la educación universitaria, estos tres componentes son codependientes, pues no puede hablarse de una educación de calidad que no sea, al mismo tiempo, pertinente e innovadora frente a las demandas del entorno (Pérez López, 2023). No obstante, al realizar una revisión sistemática sobre la enseñanza de la filosofía, evidenciamos una problemática crítica: si bien existe consenso teórico en que metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el uso de recursos artísticos y el aprendizaje basado en juegos (ABJ) favorecen la motivación y el pensamiento crítico (Cordero-Redondo, 2024; Manchini, 2023), persiste una carencia de evidencia empírica rigurosa: un 60 % de los estudios actuales son de corte descriptivo y carecen de mediciones objetivas de impacto (Marín et al., 2026). Esta falencia se profundiza por la escasez de investigaciones que aborden conjuntamente enseñanza

media y educación superior, espacios en los que el ABJ fomenta la participación y el compromiso del estudiantado (Peñafiel Villavicencio et al., 2025), resultando fundamental para el desarrollo de competencias esperadas como el pensamiento crítico, la colaboración, la creatividad y la resolución de problemas.

En respuesta a este vacío investigativo, caracterizado por la limitada existencia de instrumentos validados para medir la transferencia de competencias filosóficas y el uso persistente de metodologías tradicionales que limitan la participación activa del estudiantado (Marín et al., 2026), el presente trabajo se propone evaluar empíricamente el impacto del Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) a través de una intervención pre-experimental que fusiona el rigor psicométrico con la innovación didáctica, dando respuesta a la necesidad de investigaciones más robustas que superen tanto la clase magistral como la evaluación memorística (Marín et al., 2026). Específicamente, se implementó el juego de mesa Dixit en estudiantes de Educación Secundaria y de primer año de Educación Universitaria en la octava región de Chile. La innovación de esta propuesta radica en utilizar el estímulo visual, surrealista y metafórico de las cartas Dixit para reducir la carga cognitiva teórica propia de la filosofía que, al integrar la activación artística como recurso central, facilita la transición del estudiante desde la observación literal hacia la argumentación profunda y hermenéutica (Cordero-Redondo, 2024).

La enseñanza de la filosofía enfrenta un desafío pedagógico profundo en la educación secundaria: la desconexión entre el conocimiento filosófico y la realidad cotidiana del estudiante. Históricamente, las metodologías tradicionales, basadas en la exposición magistral unidireccional y la memorización, han generado una barrera que inhibe el aprendizaje activo y la autonomía intelectual, provocando en el estudiantado un desapego y desmotivación frente a la disciplina. El problema no reside en la filosofía en sí misma, sino en la falta de renovación metodológica para enseñarla, tal como señalan Nieto et al. (2023) y Huairé et al. (2023).

Ante esta situación, el problema de investigación se delimita en la necesidad de transitar desde una didáctica clásica hacia una lúdico-estética que fomente la problematización, situando el estudio en la octava región en Chile, con estudiantes de educación secundaria y educación universitaria. El problema central consiste en determinar si el aprendizaje basado en juegos (ABJ), específicamente mediante la adaptación del Test de Tareas de Pensamiento Crítico (TPC) mediado por las cartas metafóricas del juego Dixit, es capaz de reducir la abstracción teórica y transformar positivamente los niveles de pensamiento crítico (indagación, análisis y comunicación) y la motivación académica de los estudiantes.

Para comprender el estado actual de esta problemática, se realizó una revisión sistemática de la literatura orientada a identificar investigaciones que documentaran la implementación de metodologías innovadoras, analizando 15 estudios científicos empíricos publicados entre 2018 y 2025. Los antecedentes demuestran que el uso de metodologías activas y de recursos artísticos favorece significativamente la motivación y el pensamiento crítico, en un contexto donde la enseñanza de la filosofía enfrenta una crisis de relevancia debido a la persistencia de los modelos tradicionales basados en la exposición magistral (Marín et al., 2026).

En esta línea, autores como Cordero-Redondo (2024) y Manchini (2023) destacan el uso de metodologías activas que van desde el diálogo socrático hasta el aprendizaje basado en problemas (ABP), la gamificación y el aprendizaje basado en juegos (ABJ); estas estrategias no solo actúan como motivadores para el alumnado, sino que facilitan la co-construcción de saberes. Según Peñafiel Villavicencio et al. (2025), los juegos de mesa, al estimular procesos cognitivos y funciones ejecutivas como la flexibilidad cognitiva, podrían favorecer la expresión oral y las relaciones interpersonales, vinculando los aprendizajes escolares con situaciones de la vida cotidiana. Desde la perspectiva de Huizinga (2007) en *Homo Ludens*, el juego constituye una función originaria de la cultura, en la que el ser humano se vincula con la verdad mediante una actividad libre, reglada y dotada de sentido propio.

No obstante, los antecedentes también revelaron un vacío crítico en la literatura investigativa: persiste una carencia significativa de evidencia empírica rigurosa sobre los efectos concretos de estas innovaciones. El análisis evidenció una clara predominancia de los diseños descriptivos, alcanzando un 60% de la muestra, lo cual sugiere que la mayoría de las investigaciones se orientaron a caracterizar prácticas sin manipulación de variables ni intervención directa (Marín et al., 2026). Esto evidencia la necesidad urgente de investigaciones pre-experimentales que apliquen instrumentos de recolección de datos estandarizados e innovadores para medir el impacto real en el aprendizaje.

La fundamentación de esta investigación radica en la urgencia de responder al vacío de conocimiento detectado en los antecedentes (Marín et al., 2026). Para decir que las metodologías innovadoras mejoran la enseñanza filosófica, es imperativo demostrarlo a través de mediciones objetivas de impacto, por lo que se hace indispensable repensar la didáctica para incluir procesos que involucren la reflexión y la elaboración de significados, superando el modelo tradicional hacia una docencia innovadora.

El propósito central de esta investigación es analizar el impacto de una estrategia de ABJ para el desarrollo del pensamiento crítico y la motivación académica de estudiantes

de filosofía en educación secundaria, con el fin de aportar evidencia científica sólida al campo de la didáctica de la filosofía en Chile.

2. MARCO METODOLÓGICO

2.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se enmarca metodológicamente en un enfoque mixto, caracterizado por un predominio cuantitativo y un alcance explicativo-comparativo. La adopción de este enfoque responde a la naturaleza multidimensional del problema de investigación, el cual busca analizar la influencia de la implementación del juego Dixit como estrategia de Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) sobre dos variables clave del proceso educativo: el pensamiento crítico y la motivación académica.

En el ámbito de la didáctica de la filosofía, la literatura empírica previa evidencia que un 60% de los estudios actuales se han limitado a diseños de corte descriptivo sin manipulación de variables ni mediciones objetivas de impacto. En este sentido, la adopción de un enfoque mixto con predominio cuantitativo permite abordar esta brecha metodológica mediante la articulación de la rigurosidad y validez estadística asociadas a la obtención de datos estandarizados con la profundidad interpretativa que aportan los procesos reflexivos desarrollados en el aula. De este modo, se busca no solo medir los fenómenos educativos, sino también comprender e interpretar su manifestación en el contexto natural en que tienen lugar.

El predominio cuantitativo se fundamenta en una estructura pre-experimental de corte longitudinal, mediante la cual se realiza una recolección de datos en dos momentos temporales, pre-test y post-test, con el propósito de cuantificar las modificaciones producidas en las variables dependientes tras la introducción de la variable independiente, correspondiente a la estrategia didáctica gamificada basada en Dixit. La objetividad y el rigor psicométrico de esta vertiente se aseguran mediante instrumentos estandarizados y validados para la cohorte participante: el pensamiento crítico se operacionaliza a través del Test de Tareas de Pensamiento Crítico (TPC), que mide las dimensiones de indagación, análisis y comunicación, sustentándose en las adaptaciones previas para el contexto estudiantil chileno desarrolladas por Palma Luengo et al. (2021); mientras que la motivación académica se cuantifica mediante la escala EMA-ABJ. Al procesar estos instrumentos mediante estadística descriptiva e inferencial, específicamente la prueba T de Student para muestras relacionadas, la investigación adquiere la robustez necesaria para determinar la significancia estadística del impacto del ABJ.

De forma complementaria, el componente cualitativo se incorpora para enriquecer y contextualizar los hallazgos numéricos. Esta dimensión no busca la generalización estadística, sino la interpretación de las dinámicas reflexivas, hermenéuticas y participativas observadas en el estudiantado durante la intervención, a través del análisis del desempeño registrado en las “Bitácoras de Misiones”. Metodológicamente, este diseño guarda estrecha correspondencia con investigaciones donde el análisis cualitativo de bitácoras permitió registrar el rol activo, el punto de vista emocional y la capacidad de contextualización crítica frente a los recursos didácticos implementados (Naranjo, 2020). En este estudio, la perspectiva cualitativa permite visibilizar el proceso mediante el cual el estímulo visual y metafórico de las cartas Dixit reduce la carga cognitiva teórica y facilita la transición del estudiante desde una observación literal hacia una argumentación filosófica profunda.

Finalmente, el alcance de la investigación se define como explicativo-comparativo. Es explicativo en tanto su propósito trasciende la mera caracterización de los niveles de pensamiento crítico y motivación, buscando establecer una relación de influencia causal que explique de qué manera la estrategia de ABJ mediada por Dixit favorece el desarrollo progresivo de las habilidades cognitivas y motivacionales del estudiantado. Es comparativo porque el diseño contempla el análisis y cruce de resultados entre dos cohortes en etapas formativas distintas: estudiantes de 3° y 4° año de Educación Secundaria y estudiantes de primer año de Educación Universitaria en la asignatura de Fundamentos Filosóficos y Ética Profesional. Esta dimensión es vital para responder al vacío detectado en la literatura respecto a la escasez de investigaciones transversales que aborden conjuntamente ambos niveles educativos, permitiendo contrastar cómo reacciona cada grupo ante la innovación lúdico-estética en una etapa de transición académica tan compleja como la que media entre la escuela secundaria y la universidad.

2.2. TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO

El estudio adopta un diseño pre-experimental de corte longitudinal, dado que trabaja con grupos previamente conformados, sin asignación aleatoria de los participantes, en sus respectivos entornos institucionales de la región del Biobío, Chile, donde las aulas constituyen unidades intactas que no deben ser desarticuladas para no alterar el normal desarrollo del año académico. La condición longitudinal se configura a partir de la recolección de datos en dos momentos: pre-test y post-test, secuencialidad indispensable para registrar de forma objetiva la evolución, el sentido y la magnitud de los cambios producidos en el estudiantado tras la ejecución de la propuesta didáctica.

La variable independiente (VI) corresponde a la implementación del juego Dixit como estrategia didáctica gamificada, actuando como estímulo lúdico-estético introducido deliberadamente en el aula para mediar la enseñanza de la filosofía. Las variables dependientes (VD) son el pensamiento crítico y la motivación académica: el primero se conceptualiza mediante las dimensiones de indagación, análisis y comunicación a través del instrumento TPC-Dixit, coherentes con los marcos de evaluación validados para la población estudiantil del país (Palma Luengo et al., 2021); la segunda se mide mediante la escala EMA-ABJ, cuyo comportamiento ante la gamificación requiere ser evaluado bajo criterios de impacto metodológico riguroso en contextos de transición formativa. Aunque las variables se abordan principalmente desde una perspectiva cuantitativa, el componente cualitativo complementa el análisis mediante la interpretación de las dinámicas reflexivas y participativas observadas durante la implementación.

El diseño se organiza en tres fases secuenciales. La primera es la etapa diagnóstica, donde se administran los instrumentos en formato pre-test para establecer la línea base del perfil motivacional y del nivel de pensamiento crítico de los estudiantes antes de recibir el estímulo lúdico. La segunda comprende el desarrollo de la intervención pedagógica propiamente tal, donde, si bien predomina el control cuantitativo, se incorpora el componente cualitativo mediante el registro sistemático del desempeño de los estudiantes en sus “Bitácoras de Misiones”, lo que permite un marco interpretativo de las dinámicas reflexivas, argumentativas y participativas que ocurren durante las sesiones de juego. La tercera fase corresponde a la aplicación del post-test, procedimiento idéntico al diagnóstico inicial.

En síntesis, este diseño permite someter a contraste estadístico las hipótesis de investigación, evaluando si existen diferencias significativas en las variables dependientes tras el uso de Dixit, y faculta el análisis comparativo de los resultados en función de variables de cruce como el sexo de los participantes y el nivel educativo (Educación Secundaria frente a Educación Universitaria), resguardando la validez interna y externa de las conclusiones.

2.3. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La intervención pedagógica consistió en la aplicación del juego de mesa Dixit como estrategia de ABJ en la asignatura de Filosofía, estructurada en tres momentos secuenciales: pretest, implementación de la intervención lúdica y postest. Para asegurar la validez de contenido, los instrumentos fueron sometidos a una pauta de validación por una ronda de docentes expertos en ejercicio de la región del Biobío, Chile.

Se integraron dos instrumentos diseñados y validados para la cohorte estudiantil participante. En primer lugar, la Escala de Motivación Académica adaptada al Aprendizaje Basado en Juegos (EMA-ABJ), la cual sustituye la escala Likert numérica de 7 puntos, tradicional por un sistema de medición basado en emojis, decisión que se justifica en estudios de Comunicación Mediada por Computador (CMC), los cuales demuestran que los emoticonos actúan como proveedores socioemocionales transculturales que reducen la rigidez textual y expresan el estado de ánimo con mayor precisión. En segundo lugar, se aplicó una adaptación lúdica del Test de Tareas de Pensamiento Crítico (TPC) (Palma et al., 2021), operacionalizado mediante una “Bitácora de Misiones” que permite cuantificar el desarrollo de las habilidades de Indagación, Análisis y Comunicación en el estudiantado.

Además de la validación de contenido por criterio de jueces expertos, se evaluó la consistencia interna de la EMA-ABJ mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, cuyo análisis arrojó un valor que indica un nivel de confiabilidad aceptable. Los ítems de la dimensión Desmotivación correlacionaron negativamente con la escala global, lo cual resulta teóricamente coherente dada la naturaleza invertida de dicho constructo respecto a la motivación general.

2.4. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

La muestra estuvo compuesta por estudiantes de Educación Secundaria y Educación Universitaria de la región del Biobío, Chile, con un total de 213 estudiantes que participaron en las intervenciones EMA-ABJ y TPC-ABJ: 119 de nivel Secundaria y 94 de nivel Universitario. Por sexo, la muestra contó con 98 (46%) estudiantes identificadas como Femenino y 115 (54%) identificados como Masculino.

Respecto al nivel educativo y tipo de establecimiento, todos los estudiantes de Educación Secundaria (tercero y cuarto medio) pertenecen a colegios particular-subvencionado de la región del Biobío, Chile: 52 provienen de un colegio Técnico-Profesional y 67 de un colegio Científico-Humanista. Los estudiantes de Educación Universitaria son de primer año de pregrado en una casa de estudios superiores tradicional, privada y de derecho público de la región del Biobío, Chile, que forma transversalmente a sus estudiantes en aspectos filosóficos, teológicos y éticos, lo que permitió acceder a ellos para abordar la incidencia de esta investigación.

2.5. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Los datos recopilados serán procesados mediante estadística descriptiva e inferencial, en coherencia con el diseño pre-experimental adoptado. En la etapa diagnóstica,

las respuestas del pretest EMA-ABJ serán tabuladas asignando una puntuación del 1 al 4 según la intensidad del emoji seleccionado, calculando las medias por dimensión para determinar el perfil motivacional de ingreso. En la etapa de intervención, el desempeño cualitativo de los estudiantes en sus “Bitácoras de Misiones” será transformado en datos cuantitativos utilizando la rúbrica de calificación del TPC, asignando niveles de logro entre 0 y 3 puntos por cada dimensión (Indagación, Análisis y Comunicación).

Dado que la prueba de Shapiro-Wilk determinó una distribución no normal de los datos, se realizarán comparaciones mediante pruebas no paramétricas: para comparar los niveles entre Educación Media y Educación Superior se utilizará la prueba de U de Mann-Whitney, y para evaluar las diferencias antes y después del uso de Dixit se empleará la prueba de rangos de Wilcoxon. El componente cualitativo complementará este análisis mediante la interpretación de las dinámicas reflexivas y participativas observadas durante la implementación de la estrategia.

2.6. ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Dada la participación de una muestra compuesta mayoritariamente por menores de edad, la investigación se rige por estrictos protocolos éticos. Se elaboraron documentos de Consentimiento Informado dirigidos a las direcciones de los establecimientos y a los padres y/o apoderados, y Asentimientos Informados para los y las estudiantes menores de edad, garantizando que su participación fuera estrictamente voluntaria.

En el caso de los y las estudiantes de primer año de Educación Superior, mayores de edad, se aplicó directamente el Consentimiento Informado individual, respetando los mismos principios de voluntariedad, autonomía y uso exclusivamente académico de los datos. Se aseguró la confidencialidad y el anonimato de todos los participantes, procesando los datos mediante códigos de uso exclusivo para los fines de la presente investigación.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA ADAPTADA AL APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS (EMA-ABJ)

3.1.1. Resultados diagnósticos (Pre-Test EMA-ABJ)

Para evaluar la consistencia interna de la EMA-ABJ se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach, previa recodificación de los ítems de polaridad negativa correspondientes a Desmotivación. El análisis arrojó un índice adecuado ($\alpha = 0.762$; IC 95% [0.712-0.805]),

confirmando que la adaptación del instrumento y el uso de emojis como proveedores socioemocionales mantienen una fiabilidad psicométrica adecuada.

Tabla 1: Estadísticas de confiabilidad de la escala frecuente.

Coeficiente	Estimar	IC del 95%	
		Inferior	Superior
Cronbach's α	0.762	0.712	0.805

Los estadísticos descriptivos del pre-test revelaron niveles medios en Motivación Extrínseca ($M=2.99$; $DE=0.49$) e Intrínseca ($M=2.86$; $DE=0.65$), y un bajo nivel de Desmotivación ($M=1.98$; $DE=0.70$). Destaca la alta puntuación en Disposición al ABJ ($M=3.28$; $DE=0.65$), lo que evidencia una excelente receptividad inicial hacia las metodologías lúdico-estéticas.

La prueba de Shapiro-Wilk arrojó valores $p<0.05$ en todas las dimensiones, confirmando distribución no normal y determinando el uso de estadística no paramétrica.

Tabla 2: Estadísticos descriptivos y prueba de normalidad del Pre-test EMA-ABJ (Shapiro Wilk).

	Media	DE	Shapiro Wilk	Valor de p de Shapiro Wilk
Motivación Intrínseca/Asombro	2.867	0.655	0.965	< .001
Motivación Extrínseca	2.997	0.490	0.978	0.002
Desmotivación	1.982	0.701	0.936	< .001
Disposición al ABJ	3.282	0.652	0.878	< .001

Al comparar los niveles iniciales entre Educación Secundaria y Universitaria mediante U de Mann-Whitney, se evidenciaron diferencias significativas en Motivación Intrínseca ($U=7621.000$, $p<.001$), Extrínseca ($U=6489.500$, $p=0.043$) y Desmotivación ($U=4257.500$, $p=0.003$). Sin embargo, en Disposición al ABJ no se encontraron diferencias significativas ($U=5802.500$, $p=0.629$), lo que demuestra que, pese a la brecha formativa, ambos grupos presentan una predisposición inicial igualmente positiva hacia las estrategias lúdico-estéticas.

Tabla 3: Prueba U de Mann-Whitney EMA-ABJ según nivel educativo.

	U	gl	p
Motivación Intrínseca/Asombro	7621.000		<.001
Motivación Extrínseca	6489.500		0.043
Desmotivación	4257.500		0.003
Disposición al ABJ	5802.500		0.629

3.1.2. Impacto de la intervención (Post-Test EMA-ABJ):

En el pre-test, hombres y mujeres difirieron significativamente: las estudiantes presentaban mayor Motivación Extrínseca ($M=3.05$, $DE=0.51$ frente a $M=2.94$, $DE=0.46$; $U=6540.000$, $p=0.042$), mientras los hombres ingresaron con mayor Desmotivación ($M=2.14$, $DE=0.74$ frente a $M=1.79$, $DE=0.59$; $U=4096.000$, $p<.001$).

Tras la intervención, la diferencia en Desmotivación desapareció por completo, homogeneizando los puntajes entre hombres ($M=3.06$, $DE=0.49$) y mujeres ($M=3.15$, $DE=0.43$) ($U=6318.000$, $p=0.128$). Esto demuestra que el estímulo lúdico actuó como ecualizador, nivelando el perfil afectivo y cerrando la brecha motivacional inicial entre sexos.

Tabla 4: Contraste U de Mann-Whitney para Muestras Independientes diferenciación por sexo de EMA-ABJ.

	U	gl	p
Motivación Intrínseca/Asombro Pre-Test	5884.000		0.577
Motivación Intrínseca/Asombro Post-Test	6320.500		0.123
Motivación Extrínseca Pre-Test	6540.500		0.042
Motivación Extrínseca Post-Test	4271.000		0.002
Desmotivación Pre-Test	4096.000		<.001
Desmotivación Post-Test	6318.000		0.128
Disposición al ABJ Pre-Test	6041.500		0.349
Disposición al ABJ Post-Test	4919.000		0.109

Tabla 5: Descriptivos de Grupo diferenciación por sexo.

	Grupo	N	Media	DE
Motivación Intrínseca/Asombro Pre-Test	Femenino	98	2.900	0.626
	Masculino	115	2.838	0.681
Motivación Intrínseca/Asombro Post-Test	Femenino	98	3.014	0.507
	Masculino	115	2.925	0.492
Motivación Extrínseca Pre-Test	Femenino	98	3.059	0.519
	Masculino	115	2.944	0.460
Motivación Extrínseca Post-Test	Femenino	98	2.065	0.457
	Masculino	115	2.322	0.618
Desmotivación Pre-Test	Femenino	98	1.791	0.594
	Masculino	115	2.146	0.745
Desmotivación Post-Test	Femenino	98	3.158	0.437
	Masculino	115	3.063	0.496

	Grupo	N	Media	DE
Disposición al ABJ Pre-Test	Femenino	98	3.337	0.604
	Masculino	115	3.235	0.689
Disposición al ABJ Post-Test	Femenino	98	2.570	0.426
	Masculino	115	2.690	0.529

Al comparar según Nivel Educativo tras la intervención, ambos grupos transformaron positivamente su perfil motivacional, pero las diferencias se mantuvieron significativas en Motivación Intrínseca ($U=6583.000$, $p=0.025$), Extrínseca ($U=4702.500$, $p=0.045$) y Desmotivación ($U=6700.500$, $p=0.013$). La Disposición al ABJ continuó sin diferencias significativas ($U=5120.500$, $p=0.288$), confirmando que, si bien la disposición lúdica es equitativa y transversal, la asimilación del esfuerzo cognitivo se experimenta de manera diferenciada según la etapa formativa.

Tabla 6: Descriptivos por Grupo diferenciación por nivel educativo Motivación.

	Grupo	N	Media	DE
Motivación Intrínseca/Asombro Pre-Test	Universitario	94	3.111	0.490
	Secundario	119	2.674	0.705
Motivación Intrínseca/Asombro Post-Test	Universitario	94	3.057	0.453
	Secundario	119	2.894	0.525
Motivación Extrínseca Pre-Test	Universitario	94	3.077	0.449
	Secundario	119	2.934	0.514
Motivación Extrínseca Post-Test	Universitario	94	2.126	0.521
	Secundario	119	2.266	0.590
Desmotivación Pre-Test	Universitario	94	1.824	0.665
	Secundario	119	2.107	0.706
Desmotivación Post-Test	Universitario	94	3.212	0.382
	Secundario	119	3.024	0.518
Disposición al ABJ Pre-Test	Universitario	94	3.330	0.575
	Secundario	119	3.244	0.707
Disposición al ABJ Post-Test	Universitario	94	2.584	0.444
	Secundario	119	2.675	0.517

Tabla 7: Contraste T para Muestras Independientes diferenciación por nivel educativo Mann-Whitney.

	U	gl	p
Motivación Intrínseca/Asombro Pre-Test	7621.000		<.001
Motivación Intrínseca/Asombro Post-Test	6583.000		0.025
Motivación Extrínseca Pre-Test	6489.500		0.043
Motivación Extrínseca Post-Test	4702.500		0.045
Desmotivación Pre-Test	4257.500		0.003
Desmotivación Post-Test	6700.500		0.013
Disposición al ABJ Pre-Test	5802.500		0.629
Disposición al ABJ Post-Test	5120.500		0.288

3.2. TEST DE TAREAS DE PENSAMIENTO CRÍTICO (TPC) ADAPTADO AL ABJ

3.2.1. Resultados diagnósticos (Pre-Test TPC-ABJ): Shapiro-Wilk y prueba de Mann-Whitney

El coeficiente Alfa de Cronbach global del TPC-ABJ arrojó un índice alto ($\alpha = 0.871$; IC 95% [0.843-0.894]). Por dimensión, Comunicación presentó buena confiabilidad ($\alpha = 0.807$), Análisis consistencia aceptable ($\alpha = 0.714$) e Indagación un nivel moderado ($\alpha = 0.616$), confirmando una fiabilidad adecuada del instrumento.

Tabla 8: Confiabilidad global del Test de Tareas de Pensamiento Crítico (TPC-ABJ).

Coeficiente	Estimar	IC del 95%	
		Inferior	Superior
Cronbach's α	0.871	0.843	0.894

Los estudiantes ingresaron con puntuaciones medias-altas (escala 1-4): Análisis ($M=3.08$; $DE=0.50$), Comunicación ($M=3.05$; $DE=0.52$) e Indagación ($M=3.01$; $DE=0.50$). La prueba de Shapiro-Wilk arrojó valores significativos ($p<.001$) en todas las dimensiones, confirmando distribución no normal y justificando el uso de pruebas no paramétricas (U de Mann-Whitney y Wilcoxon).

Tabla 9: Prueba de Pre-Test de TPC-ABJ para medir normalidad (Shapiro-Wilk).

	Media	DE	Asimetría	Error Típico Asimetría	Curtosis	Shapiro-Wilk	Valor de p de Shapiro-Wilk
Indagación	3.015	0.508	0.223	0.167	0.790	0.959	<.001
Análisis	3.086	0.503	0.492	0.167	0.922	0.963	<.001
Comunicación	3.059	0.528	0.196	0.167	0.122	0.971	<.001

Al comparar Educación Secundaria y Universitaria en sus niveles iniciales, se hallaron diferencias significativas en todas las dimensiones: Indagación ($U=7475.000$, $p<.001$), Análisis ($U=6915.500$, $p=0.003$) y Comunicación ($U=6728.500$, $p=0.010$), evidenciando una brecha formativa de entrada entre ambos niveles.

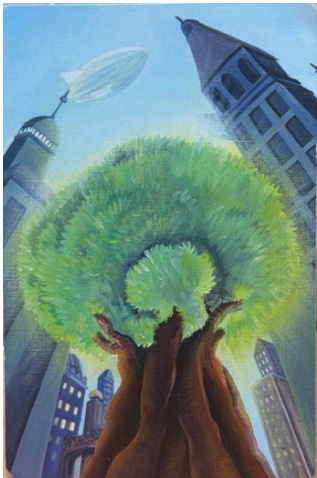
Tabla 10: Prueba U Mann-Whitney diferenciación entre nivel educativo.

	U	gl	p
Indagación	7475.000		<.001
Análisis	6915.500		0.003
Comunicación	6728.500		0.010

3.2.2. Desarrollo durante la intervención (Resultados de Bitácoras de Misiones)

Para complementar los hallazgos cuantitativos, se analizaron cualitativamente las “Bitácoras de Misiones” generadas a lo largo de tres sesiones de aula. Al estudiantado se le proporcionó una batería de ocho citas filosóficas previamente trabajadas en clase, y cada uno debía asociar libremente la cita que le hiciera mayor sentido existencial con el estímulo visual de su carta Dixit, registrando por escrito su argumentación; estas reflexiones fueron luego socializadas en cartulinas grupales. Se seleccionó una muestra intencionada de ocho reflexiones representativas (cuatro de Educación Media y cuatro de Educación Superior) para ilustrar cómo la estrategia catalizó el tránsito de la observación literal hacia la argumentación filosófica.

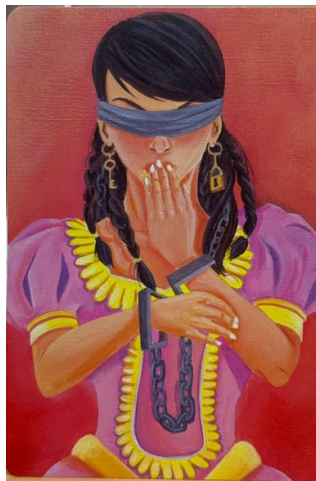
En Educación Secundaria, ante una carta que ilustra un árbol creciendo entre rascacielos, una estudiante vinculó la imagen con Hannah Arendt (“La libertad es la capacidad de comenzar algo nuevo”):



“Incluso en un mundo lleno de maquinarias automatizadas, nosotros somos capaces de ver la naturaleza florecer, pues a pesar del avance aún podemos regresar a nuestras raíces y en este caso empezar un estilo de vida enfocado en lo natural en la época de lo artificial y se considera nuevo” (ES1).

La respuesta trasciende la literalidad de la imagen para interpretar la dicotomía natural/artificial y vincularla con la libertad de “comenzar algo nuevo”, evidenciando un alto logro en indagación, análisis y comunicación.

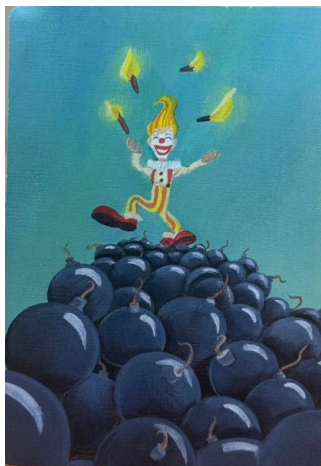
Ante una carta con una figura vendada y encadenada, otro estudiante estableció un puente con el existencialismo de Sartre:



“La primera tarjeta la relaciono con Sartre, ya que esta puede simbolizar el cómo ver por nuestras normas morales y leyes civiles algunas de estas no son adaptables a los tiempos de nuestra sociedad, se puede reflejar en el cómo muchas veces nuestros sentidos de libertad o de prejuicios no deja ver objetivamente el mundo, cegándose en nuestro propio saber y posturas tomadas” (ES2).

El estudiante decodifica la venda como la ceguera de los propios prejuicios y las cadenas como el peso de normas ya no adaptadas a la sociedad actual, mostrando un dominio destacado en Análisis y Comunicación.

Frente a un payaso haciendo malabares sobre una montaña de bombas, un tercer estudiante articuló una lectura ética teleológica:



“La felicidad es el fin último de la vida humana. Porque está feliz a pesar de las adversidades. Juega con fuego sobre bombas y podría ser su último día” (ES3).

Reinterpreta el peligro visual como las “adversidades” de la condición humana y la conciencia de la propia finitud como motor de felicidad, mostrando un notable desarrollo en Indagación y Análisis.

El cuarto caso de Secundaria surgió frente a un podio de premiación con animales (gallo, gallina, guepardo), sátira de la meritocracia: una estudiante recurrió a Nussbaum:



“Nussbaum: ‘La justicia debe arriesgarse en la capacidad de imaginar la vida de los demás’. Elegí esta cita porque cuando intentamos entender a quiénes son diferentes, nos damos cuenta que también lo somos y la justicia empieza” (ES4).

La respuesta conecta la diversidad interespecie con la comprensión del “otro”, alcanzando el nivel máximo de logro en Comunicación y evidenciando cómo el ABJ cultiva la imaginación narrativa y la empatía ciudadana.

En Educación Universitaria, la etapa formativa permitió movilizar conceptos ontológicos de mayor complejidad. Ante una carta de un explorador examinando una huella gigante sin notar la criatura que lo observa, una estudiante recurrió a Heidegger y el concepto de Dasein:



“Mi carta se relaciona con el que el ser es arrojado a la realidad, sociedad (dasein), en mi carta yo veo al ser explorando la realidad sin ser consciente de muchas veces la presencia de un ser superior. Además de aprender a convivir dentro de nuestra realidad y de lo que nos enfrentamos dentro de esta, conlleva a aprendizajes” (EU1).

Interpreta la ignorancia del explorador como la ceguera humana ante estructuras que la exceden y la huella como el “arrojamiento” a una realidad preexistente, con dominio avanzado en Indagación y Análisis.

Frente a un caballero medieval contemplando televisores obsoletos, otra estudiante conectó la ontología del devenir de Heráclito:



“Relaciono mi imagen con la siguiente cita: ‘no puedes bañarte dos veces en el mismo río’. Todo está en constante cambio y transformación, la estabilidad absoluta es una ilusión. La vida avanza y fluye, por lo que aferrarse al pasado o intentar que todo permanezca estático solo genera frustración” (EU2).

Interpreta el estatismo de los televisores como metáfora del estancamiento humano, con desempeño sobresaliente en Análisis y Comunicación.

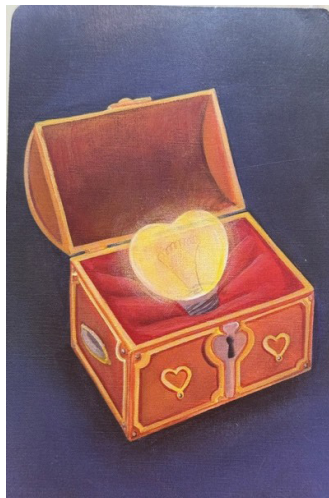
Ante un hombre contemplando un abismo del que emanan notas musicales, una estudiante recurrió a Nietzsche:



“Tenemos el arte para no perecer a causa de la verdad’. En mi carta podemos ver acordeones y notas musicales, en ella un hombre se encuentra observando, contemplando un abismo, probablemente pensando. Yo creo que la música como arte y forma de expresión nos lleva a sentir muchas cosas y que la verdad o realidad es más poderosa que nuestros propios sentimientos, algo disfrazado de melodía puede doler toda una vida” (EU3).

Decodifica el abismo como una verdad dolorosa y la música como vehículo estético de supervivencia, con logro sobresaliente en Indagación y Análisis.

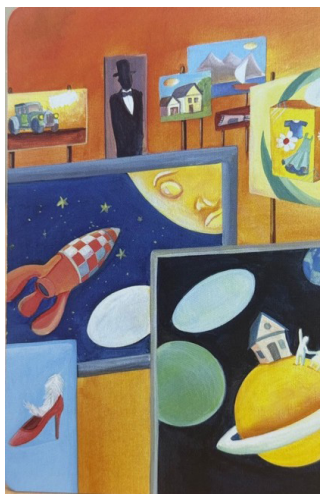
El cuarto caso universitario surgió ante un cofre abierto con una bombilla en forma de corazón: un estudiante retomó nuevamente a Arendt para reflexionar sobre la propia identidad:



“La libertad es la capacidad de comenzar algo nuevo’ Hannah Arendt. El corazón de mi carta con la luz representa nuestro verdadero yo, con cualidades, características, etc. Al abrirse el cofre, encontramos nuestra libertad y las ganas de vivir” (EU4).

Decodifica el cofre como las barreras que ocultan la identidad y el corazón luminoso como el “verdadero yo”, con nivel sobresaliente en las tres dimensiones.

A modo de cierre, un estudiante reflexionó sobre el propio recurso didáctico ante una carta con múltiples lienzos surrealistas, retomando otra vez a Arendt:



“Lo relaciono con la cita 3 que dice que la libertad es la capacidad de comenzar algo nuevo, ya que eso hace referencia al libre albedrío, me imagino a la persona que creó esas pinturas eligiéndolas sin ser oprimido o juzgado por la creatividad de sus artes, como el creador de este juego, mejor dicho dibujar lo que quiera nomás” (EU5).

Al validar la naturaleza emancipadora del juego, el estudiante corrobora, tal como plantea Huizinga (2007), que el ABJ opera como un espacio de libertad donde el alumnado se despoja del miedo al error.

3.2.3. Impacto de la intervención (Post-Test TPC-ABJ)

Al comparar los resultados del estudiantado (N=213) entre pre-test y post-test, se observa un incremento generalizado en las tres dimensiones: Indagación pasó de 3.01 ($DE=0.50$) a 3.30 ($DE=0.48$); Análisis, de 3.08 ($DE=0.50$) a 3.31 ($DE=0.45$); y Comunicación, con el mayor crecimiento, de 3.05 ($DE=0.52$) a 3.36 ($DE=0.42$).

Tabla 11: Descriptivos comparativos sobre intervención pre-test y post- test TPC.

	N	Media	DT
Indagación Pre-Test	213	3.015	0.508
Indagación Post-Test	213	3.305	0.489
Análisis Pre-Test	213	3.086	0.503
Análisis Post-Test	213	3.313	0.455
Comunicación Pre-Test	213	3.059	0.528
Comunicación Post-Test	213	3.368	0.429

La prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras emparejadas confirmó que el incremento es estadísticamente significativo en las tres dimensiones: Indagación ($W=1915.000$, $p<.001$), Análisis ($W=1628.000$, $p<.001$) y Comunicación ($W=1209.000$, $p<.001$). Estos hallazgos corroboran que el ABJ mediado por Dixit trasciende las metodologías tradicionales, reduciendo la abstracción teórica y potenciando las habilidades reflexivas, argumentativas y hermenéuticas del quehacer filosófico.

3.3. ANÁLISIS COMPARATIVO FINAL

3.3.1. Diferencias en el impacto según Nivel Educativo

Tras la intervención, ambos grupos aumentaron sus puntuaciones: en Educación Universitaria las medias finales alcanzaron 3.54 ($DE=0.34$) en Indagación, 3.46 ($DE=0.31$) en Análisis y 3.47 ($DE=0.33$) en Comunicación; en Secundaria, 3.11 ($DE=0.50$), 3.19 ($DE=0.51$) y 3.28 ($DE=0.47$), respectivamente. La brecha inicial persistió significativa en el post-test: Indagación ($U=8405.000$, $p<.001$), Análisis ($U=7350.500$, $p<.001$) y Comunicación ($U=6875.000$, $p=0.004$). Esto es coherente con la naturaleza evolutiva del desarrollo cognitivo: si bien la gamificación fue altamente efectiva para elevar las habilidades reflexivas de toda la muestra, el ABJ actúa como catalizador dentro de la zona de desarrollo próximo de cada grupo, sin anular las diferencias madurativas propias de su etapa vital.

Tabla 12: Estadísticos Descriptivos de diferenciación según sexo pre-test y post-test TPC-ABJ.

		Media	Desviación Típica	Asimetría	Error Típico de la Asimetría	Curtosis
Indagación Pre-Test	Superior	3.186	0.435	0.228	0.249	-0.761
Indagación Pre-Test	Secundaria	2.880	0.523	-0.242	0.222	1.144
Análisis Pre-Test	Superior	3.219	0.399	0.239	0.249	-0.556
Análisis Pre-Test	Secundaria	2.982	0.552	-0.474	0.222	0.598
Comunicación Pre-Test	Superior	3.166	0.479	-0.207	0.249	0.234
Comunicación Pre-Test	Secundaria	2.975	0.551	-0.091	0.222	-0.298
Indagación Post-Test	Superior	3.545	0.340	-0.257	0.249	-0.832
Indagación Post-Test	Secundaria	3.116	0.507	-0.310	0.222	0.015
Análisis Post-Test	Superior	3.460	0.317	-0.241	0.249	-0.605

		Media	Desviación Típica	Asimetria	Error Típico de la Asimetria	Curtosis
Análisis Post-Test	Secundaria	3.197	0.512	-0.417	0.222	0.194
Comunicación Post-Test	Superior	3.477	0.331	-0.169	0.249	-0.624
Comunicación Post-Test	Secundaria	3.282	0.478	-0.337	0.222	-0.575

3.3.2. Diferencias en el impacto según Sexo

En Indagación, las mujeres finalizaron el post-test con media levemente superior ($M=3.33$; $DE=0.41$) frente a los hombres ($M=3.28$; $DE=0.54$); en Análisis igualmente ($M=3.33$; $DE=0.41$ vs. $M=3.29$; $DE=0.48$); en Comunicación los hombres presentaron el promedio más elevado ($M=3.39$; $DE=0.41$ vs. $M=3.33$; $DE=0.44$). Al contrastar mediante U de Mann-Whitney, ninguna diferencia resultó estadísticamente significativa, ni en diagnóstico ni en post-test: Indagación ($U=5727.000$, $p=0.836$), Análisis ($U=5811.000$, $p=0.692$) y Comunicación ($U=5283.500$, $p=0.429$). Esto demuestra que el ABJ es una estrategia pedagógica equitativa, capaz de estimular el razonamiento filosófico con el mismo nivel de eficacia independientemente del sexo.

Tabla 13: Estadísticos Descriptivos diferenciación según sexo pre-post test TPC-ABJ.

		Media	Desviación Típica	Asimetria	Error Típico de la Asimetria	Curtosis
Indagación Pre-Test	Femenino	2.982	0.489	0.212	0.244	-0.258
Indagación Pre-Test	Masculino	3.043	0.525	-0.547	0.226	1.667
Análisis Pre-Test	Femenino	3.129	0.468	-0.298	0.244	0.390
Análisis Pre-Test	Masculino	3.050	0.531	-0.566	0.226	1.087
Comunicación Pre-Test	Femenino	3.049	0.499	-0.216	0.244	0.059
Comunicación Pre-Test	Masculino	3.068	0.554	-0.193	0.226	-0.230
Indagación Post-Test	Femenino	3.334	0.417	-0.008	0.244	-0.674
Indagación Post-Test	Masculino	3.280	0.544	-0.751	0.226	0.162
Análisis Post-Test	Femenino	3.337	0.412	-0.330	0.244	-0.535

		Media	Desviación Típica	Asimetría	Error Típico de la Asimetría	Curtosis
Análisis Post-Test	Masculino	3.292	0.489	-0.838	0.226	1.136
Comunicación Post-Test	Femenino	3.335	0.442	-0.623	0.244	0.022
Comunicación Post-Test	Masculino	3.397	0.418	-0.376	0.226	-0.375

Tabla 14: Contraste U de Mann-Whitney para Muestras Independientes según diferenciación sexo TPC-ABJ

	U	gl	p
	5018.000		0.163
Análisis Pre-Test	6048.000		0.353
Comunicación Pre-Test	5497.500		0.758
Indagación Post-Test	5727.000		0.836
Análisis Post-Test	5811.000		0.692
Comunicación Post-Test	5283.500		0.429

Nota. Contraste U de Mann-Whitney.

3.3.3. Análisis de correlaciones

Se correlacionaron las dimensiones del TPC-ABJ con las de la EMA-ABJ en el post-test mediante Rho de Spearman. La “Disposición al ABJ” mantuvo correlación positiva y significativa con Análisis ($Rho=0.423$, $p<.001$) y Comunicación ($Rho=0.341$, $p<.001$), sugiriendo que mayor apertura hacia la metodología se asocia a reflexiones más profundas. La “Desmotivación” (ítems invertidos, donde mayor puntaje indica menor apatía) presentó correlaciones positivas fuertes con Indagación ($Rho=0.525$, $p<.001$), Análisis ($Rho=0.694$, $p<.001$) y Comunicación ($Rho=0.633$, $p<.001$). La Motivación Intrínseca correlacionó positivamente con Análisis ($Rho=0.187$, $p=0.006$) e Indagación ($Rho=0.167$, $p=0.014$), mientras que la Motivación Extrínseca no presentó correlación significativa con el pensamiento crítico en ninguna dimensión ($p>.05$). Este hallazgo corrobora los postulados de Huizinga (2007), donde enfatiza que el acto de jugar genera aprendizajes filosóficos profundos cuando surge del asombro y el interés genuino, no como medio coercitivo para obtener recompensas externas.

Tabla 15. Matriz de correlaciones de Spearman entre dimensiones del Pensamiento Crítico y Motivación Académica (Post-Test).

Dimensión Motivacional (EMA-ABJ)	Indagación Post-Test	Análisis Post-Test	Comunicación Post-Test
Disposición al ABJ	0.109	0.423**	0.341**
Desmotivación (Invertida)	0.525**	0.694**	0.633**
Motivación Intrínseca / Asombro	0.167*	0.187**	0.131
Motivación Extrínseca	-0.102	0.067	-0.064

Nota. ** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral). * La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

4. DISCUSIÓN

Tras el análisis cuantitativo y cualitativo, se evidencia que la intervención logró revertir la apatía generada por las metodologías tradicionales, ancladas en la memorización pasiva y la exposición magistral (Nieto-Mendoza et al., 2023; Huaire-Inacio et al., 2023).

La matriz de correlaciones ratifica los postulados de Huizinga (2007) en Homo Ludens: la Motivación Intrínseca y la Disposición al ABJ correlacionaron con Análisis y Comunicación, mientras la Motivación Extrínseca no tuvo incidencia alguna, confirmando que el aprendizaje filosófico genuino ocurre cuando el estudiante juega desde el asombro y la libertad de explorar, no bajo coerción de una recompensa externa.

El aumento significativo en Indagación, Análisis y Comunicación respalda a Cordero-Redondo (2024) y Manchini (2023), quienes sostienen que las metodologías activas y los recursos artísticos reducen la carga cognitiva teórica. Las cartas de Dixit facilitaron la transición desde la observación literal hacia la argumentación hermenéutica, y las bitácoras mostraron cómo el estudiantado conectó conceptos ontológicos y éticos con sus propias vivencias, cumpliendo el imperativo de Nussbaum (2010), de que la formación humanista permita a los jóvenes examinarse a sí mismos, generar empatía y deliberar autónomamente.

El análisis comparativo arrojó además resultados relevantes en inclusión y equidad: la ausencia de diferencias significativas según sexo demuestra que el ABJ con Dixit es una estrategia libre de sesgos de género, y la alta disposición inicial al juego en ambos niveles evidencia un clima de aula seguro, alineado con la “ética del cuidado” de Gilligan (2013).

Finalmente, este estudio pre-experimental responde al vacío crítico identificado por Marín et al. (2026), quienes señalan que el 60% de las investigaciones sobre didáctica de la filosofía son descriptivas y carecen de mediciones de impacto. Mediante la triangulación de datos cuantitativos (Wilcoxon, Spearman) y cualitativos,

esta investigación aporta evidencia empírica robusta de que la gamificación, lejos de trivializar el conocimiento, actúa como un andamiaje didáctico que potencia la reflexión, la autonomía intelectual y el compromiso del estudiantado con su formación filosófica.

5. CONCLUSIONES

La presente investigación se articuló en torno al propósito de evaluar el impacto empírico de la implementación del juego de mesa Dixit como estrategia de ABJ sobre la motivación académica y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Filosofía. Tras la ejecución del diseño pre-experimental y el análisis del enfoque mixto, es posible concluir que la hipótesis general del estudio ha sido comprobada: la innovación lúdico-estética mediada por Dixit es una herramienta pedagógica altamente efectiva que reduce la abstracción teórica y eleva significativamente las habilidades argumentativas y motivacionales del estudiantado.

Respondiendo al objetivo de diagnosticar los niveles iniciales de la muestra, se concluye la existencia de una brecha formativa importante: antes de la intervención, los estudiantes de Educación Universitaria presentaban ventajas estadísticamente significativas frente a los de Educación Secundaria en Indagación, Análisis y Comunicación, así como en motivación intrínseca y extrínseca, variación atribuible a la formación académica previa y al nivel proporcional de madurez de cada grupo. Sin embargo, un hallazgo fundamental fue que la ‘Disposición al ABJ’ resultó igualmente alta en ambos grupos, demostrando que, sin importar el nivel educativo, los jóvenes poseen una apertura natural hacia metodologías que rompen con la exposición magistral.

Al evaluar el impacto general de la intervención, el contraste estadístico (Wilcoxon) y el análisis de las Bitácoras de Misiones permiten concluir que el estímulo visual y surrealista de las cartas operó como un andamiaje cognitivo exitoso: el juego permitió que la totalidad de la muestra transitara desde una observación literal hacia reflexiones filosóficas profundas, conectando conceptos complejos con sus propias inquietudes existenciales y éticas. Esto se tradujo en un incremento estadísticamente significativo en todas las dimensiones del pensamiento crítico, destacando un crecimiento superlativo en Comunicación, lo que demuestra que el uso de estímulos visuales como las tarjetas Dixit permite a los estudiantes relacionar y abstraer ideas de manera más amigable al trabajar conceptos complejos en filosofía.

En relación con el impacto según variables sociodemográficas, se concluye que la gamificación mediante Dixit constituye una herramienta pedagógica equitativa e inclusiva: el contraste inferencial demostró la ausencia de diferencias significativas entre hombres

y mujeres en el post-test, evidenciando que la metodología carece de sesgos de género. Al comparar según nivel educativo, si bien la brecha cognitiva inicial se mantuvo, resultado esperable dada la madurez ontológica y de vocabulario propia de la etapa universitaria, ambos grupos experimentaron un alza significativa en sus puntajes, lo que ratifica que el juego operó exitosamente dentro de la zona de desarrollo próximo de cada cohorte.

Finalmente, una de las conclusiones más trascendentales emerge de la relación empírica entre motivación académica y pensamiento crítico: el análisis correlacional permitió comprobar que el desarrollo de la Indagación, el Análisis y la Comunicación filosófica está intrínsecamente ligado a la disposición afectiva del estudiantado frente al juego. La motivación intrínseca y la apertura al ABJ inciden positivamente en la capacidad argumentativa, mientras que la motivación extrínseca (coerción o presión por calificaciones) no genera impacto significativo. De este modo, la investigación confirma la tesis de Huizinga (2007), y la ética del cuidado de Gilligan (2013): el aprendizaje filosófico profundo requiere espacios áulicos donde el acto de jugar sea libre, genuino y seguro, permitiendo al estudiante conectar su asombro con la reflexión crítica.

6. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

La presente investigación presenta ciertas limitaciones que deben considerarse para la correcta interpretación de los resultados. En primer lugar, debido a la naturaleza de la investigación socioeducativa, se adoptó un diseño pre-experimental con grupos intactos, lo que impide la asignación aleatoria y restringe el control absoluto sobre variables extrañas.

En segundo lugar, el factor temporal supuso un desafío logístico: en Educación Secundaria, los bloques horarios tradicionales limitaron en ocasiones la profundidad de los diálogos de cierre. A esto se suma que la madurez cognitiva de los estudiantes representó una limitante natural en la forma en que procesan el contenido filosófico, pues el nivel de abstracción ontológica propio de la disciplina demanda un esfuerzo adaptativo que incide directamente en la profundidad de las reflexiones alcanzadas.

Finalmente, la Escala EMA-ABJ, que utilizó emojis como proveedores socioemocionales, constituye un instrumento de reciente diseño y requiere futuras validaciones empíricas con muestras más amplias para consolidar su robustez transversal.

7. PROYECCIONES

Los hallazgos de este estudio abren proyecciones prometedoras para la didáctica de la filosofía. En el plano investigativo, se sugiere profundizar en los aspectos

lingüísticos y el lenguaje multimodal que ofrecen las cartas Dixit: analizar cómo el estudiantado decodifica estos recursos visuales permitiría comprender a cabalidad el tránsito cognitivo desde la observación literal hacia la interpretación hermenéutica.

En el ámbito curricular, se proyecta la necesidad de ampliar la enseñanza del pensamiento crítico desde cursos anteriores a la Educación Secundaria, adentrando a los estudiantes en el cuestionamiento filosófico en etapas tempranas del desarrollo humano, precisamente cuando están formando y adaptando su carácter personal y ético.

A nivel pedagógico, la aplicación estética del juego Dixit demostró ser exitosa para que los jóvenes construyan una apreciación filosófica propia a través de recursos multimodales. Sin embargo, el recurso lúdico por sí solo no basta: es necesario que la didáctica transite hacia una ‘filosofía situada’, donde el docente ejerza un rol mediador capaz de conectar el quehacer filosófico con el contexto social, emocional y demográfico de sus estudiantes. Solo al hacer que la filosofía sea una disciplina alcanzable, validando la realidad vital de los jóvenes, estos podrán desarrollar un pensamiento crítico genuino y transformador que trascienda el aula escolar.

Finalmente, esta investigación demuestra el valor de diseñar y respaldar proyectos de innovación educativa. Tal como evidencian Vera-Sagredo et al. (2023), la innovación es imprescindible para responder a las exigencias de la sociedad contemporánea, integrando nuevos modelos pedagógicos que modifiquen las prácticas tradicionales. El éxito de esta intervención ratifica que el profesor de filosofía debe asumir el rol de ‘agente de cambio’ capaz de adaptar su praxis a las necesidades del contexto, dado el papel que juegan los profesores en la formación de futuros ciudadanos. Se proyecta así la urgencia de que los establecimientos educativos superen las prácticas aisladas y fomenten una cultura innovadora compartida, otorgando al profesorado el tiempo necesario para la preparación de material, el trabajo colaborativo y la formación continua en metodologías activas.

AGRADECIMIENTOS

Financiamiento de Apoyo a la Investigación y Participación de Estudiantes de Pregrado en Actividades de Divulgación, Difusión y Vinculación Científica UCSC de la Universidad Católica de la Santísima Concepción 2026. Agradecemos igualmente, a cada uno de los estudiantes que participaron de esta investigación. Finalmente, al Research and Innovation Group in Socioemotional Learning, Well-Being and Mental Health to Foster Thriving” (THRIVE4ALL).

REFERENCIAS

- Aguilar, L. (2025). Estrategias didácticas en el aprendizaje de la filosofía a nivel superior. *Revista Científica Avances en Ciencia y Docencia*, 2(1), 19-26. <https://doi.org/10.70939/revistadiged.v2i1.26>
- Botero, J., Castaño, L., & Ortega, F. (2021). Perspectivas existentes. *Folios*, (54). <https://doi.org/10.17227/folios.54-12162>
- Cordero-Redondo, J. (2024). Seis diseños didácticos para el aprendizaje de la materia de filosofía mediante el desarrollo de habilidades: el caso de dos centros educativos de secundaria públicos en San José, Costa Rica. *Revista Educación*, 1-29. <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.55774>
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado* (Cuadernos de la Fundación Víctor Grifols i Lucas, Núm. 30)
- Huaire-Inacio, E., Castillo-Vento, L., & Quispe-Aroni, H. (2023). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Revista de Filosofía*, 40(104), 229-241. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7756302>
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens* (A. Huizinga-Schlovinck, Trad.). Alianza Editorial/Emecé Editores. (Obra original publicada en 1954)
- Manchini, N. (2023). Emociones en la enseñanza de la filosofía: un estudio exploratorio sobre la diversidad de autores, temas y estrategias. *Dialektika: Revista de Investigación Filosófica y Teoría Social*, 5(14), 43-60. <https://doi.org/10.51528/dk.vol5.id111>
- Marín, D., Astete, P., Urizar, A., Roa, M., Sáez-Delgado, F., & Jara-Coatt, P. (2026). Filosofía en la Era de la IA: Revisión Sistemática de Estrategias Didácticas Innovadoras y Educación 4.0 en la Enseñanza Superior. En *Ciências Humanas e os processos de mudança social*. ISBN: 978-65-258-3930-1, pp. 55-88. Brasil. Editorial Atena. <https://doi.org/10.22533/at.ed.649142624034>
- Naranjo Segura, JC, (2020). La bitácora como estrategia didáctica en el curso de Introducción a la Pedagogía de la Universidad de Costa Rica durante la crisis del COVID-19. *Innovaciones Educativas*, 22 (especial), 213-227 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=760079755021>
- Nieto-Mendoza, I., Ribon-Pérez, L., Ortiz-Padilla, M., Cárdenas-Ortiz, L. C., Villasmil-Molero, M., & Camargo-Sibaja, L. (2023). Cuando el estudiantado habla: percepciones y miradas sobre las metodologías de enseñanza de la filosofía en educación media. *Revista Educación*, 47(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53838>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Palma, M., Ossa, C., Ahumada, H., Moreno, L., & 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. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212042palma12>
- Peñafiel Villavicencio, P. V., Ordoñez Reino, B. K., & Fernández-Sánchez, L. (2025). El juego y la gamificación como facilitadores del aprendizaje en estudiantes. *Revista InveCom*, 5(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14020536>
- Pérez López, E. (2023). Pertinencia, Calidad e Innovación en Educación Superior. *InterSedes*, 24(49), 255-277 <https://doi.org/10.15517/isucr.v24i49.50180>
- Vera-Sagredo, A., Constenla-Núñez, J., & Jara-Coatt, P. (2023). Emprendimiento, innovación y gamificación en la Educación Media Técnico Profesional (EMTP). *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(27), e529. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1598>

SOBRE OS ORGANIZADORES

Jesús Rivas Gutiérrez

Pregrado: Licenciatura en Odontología, egresado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Diplomado en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Especialidad: Docencia Superior por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Posgrado: Maestría en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Posgrado: Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO).

Docente de base de tiempo completo por más de 35 años en la Universidad Autónoma de Zacatecas en la Unidad Académica de Odontología y la Unidad Académica de Docencia Superior (UAO/UAZ – UADS/UAZ). Docente invitado en la Maestría en Docencia e Investigación Jurídica de la Unidad Académica de Derecho de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAD/UAZ).

Docente invitado en el Doctorado de Farmacología de la Unidad Académica de Medicina Humana de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAMH/UAZ). Ponente en eventos académicos locales, regionales, nacionales e internacionales con temáticas sobre odontología, educación, enseñanza-aprendizaje, práctica docente, medio ambiente, sustentabilidad, representaciones sociales, evaluación y reestructuración curriculares entre otros temas.

Autor de diversos libros, capítulos de libro y artículos en revistas nacionales e internacionales sobre odontología, educación, enseñanza aprendizaje, práctica docente, medio ambiente, sustentabilidad, representaciones sociales, evaluación y reestructuraciones curriculares entre otros temas.

Director de la Unidad Académica de Odontología de la Universidad Autónoma de Zacatecas, periodo 2008-2012. Responsable Académico de la Licenciatura de Médico Cirujano Dentista de la Unidad Académica de Odontología de la Universidad Autónoma de Zacatecas, periodo 2004-2008. Coordinador de Acreditaciones de la Unidad Académica de Odontología de la Universidad Autónoma de Zacatecas, periodo 2016-2021.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7223-4437>

Nelly Alejandra Rodríguez Guajardo

Química Farmacéutica Bióloga (QFB) por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Maestra en Educación por la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID). Doctora en Ciencias Forenses por el Instituto Zacatecano de Estudios Universitarios

(IZEU). Certificada en Química Forense por el Colegio Mexicano de Ciencias Forenses A.C. Cuenta además con diplomados en Ciencias Forenses, Tutorías, Organelos Celulares, Genética Forense, Tanatología y Psicología Sistémica.

Docente de tiempo completo con 18 años de antigüedad laboral en la Unidad Académica de Odontología de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAO/UAZ). Coordinadora del Área de Ciencia Básica de la UAO/UAZ. Cuenta con Perfil PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente) y es integrante del Cuerpo Académico CA-UAZ-267 “Ciencia Básica Farmacológica y Forense en la Práctica Odontológica”. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Autora y coautora de publicaciones en español e inglés en revistas arbitradas e indexadas de ámbito local, nacional e internacional, sobre odontología, ciencias químicas, ciencias forenses, educación, enseñanza-aprendizaje, currículo y otros temas. Asimismo, es autora y coautora de capítulos de libros nacionales e internacionales en las áreas de odontología, ciencias químicas, ciencias forenses, educación, enseñanza-aprendizaje, currículo y temáticas afines.

Ha participado como organizadora, moderadora y evaluadora en eventos académicos locales, nacionales e internacionales. Es responsable de la investigación titulada “Tipo de inflamación presente en la enfermedad periodontal y su adecuada prescripción farmacológica, en pacientes de CLIMUZAC”, desarrollada en la Unidad Académica de Odontología de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Asesora diversas tesis para la obtención del grado de licenciatura en la Unidad Académica de Odontología de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Asimismo, se desempeña como tutora de alumnos de licenciatura y como responsable de un Pasante de Servicio Social de la misma Unidad Académica.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8159-5621>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) 202, 203, 205, 207
Artificial intelligence 114, 123, 124, 127, 129, 133, 135, 136, 138, 176, 177, 186, 232, 242
Auditoría de cumplimiento 36, 37, 38, 39, 40, 42, 41, 44, 45
Auto-aprendizaje 188
Autoaprendizaje 187, 188, 232

B

Big Four 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 58
Branching scenarios clínicos 188

C

Calidad de auditoría 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58
Capital intelectual 23, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 34
CDE/BIM 141, 142, 147, 151, 152, 153
Ciudadanía digital 176, 182, 183
Concentración del mercado de auditoría 49, 50, 56
Costos de calidad 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45
Currículum escolar 176, 177, 183

D

Desempenho ambiental 74, 75, 76, 77, 78, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89
Desempeño financiero 23, 26, 27, 30, 34
Diagnóstico 15, 43, 155, 160, 161, 162, 168, 169, 171, 209, 224
Didáctica de la filosofía 203, 207, 226, 228

E

Edifícios sensíveis 141, 143, 144, 145, 151, 153
Empresas por Acciones Simplificadas 61, 62, 64, 68, 71, 72
Enseñanza de idiomas 231, 232, 234, 235, 236, 241
Environmental awareness 90, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111
Escuelas de negocios 1, 2, 4, 8, 11, 16, 18

Estudiantes 112, 156, 157, 160, 161, 163, 165, 167, 168, 170, 171, 178, 179, 180, 182, 185, 187, 188, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 213, 215, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 242

Evaluación 3, 10, 18, 34, 37, 38, 39, 40, 45, 49, 52, 111, 121, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 174, 175, 182, 183, 195, 196, 197, 201, 202, 205, 209

Explainable AI 124

F

Formación docente inicial 176

Formalización empresarial 61, 62, 63, 69, 71

G

Gestión contable 61, 62, 64, 65, 68, 71, 72

Gestión de la calidad 37, 39

Gestión del riesgo de fraude 48, 49, 50, 53, 56, 57

Google Workspace 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122

Gradualidad curricular 176

Green marketing 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110

I

Independencia del auditor 49, 50, 51, 53, 56, 57

Industria 4.0 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45

Informetría 1, 20

Innovación 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 11, 13, 16, 19, 21, 23, 24, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 39, 113, 114, 115, 120, 121, 167, 172, 174, 180, 202, 203, 204, 205, 208, 227, 229, 230, 231, 242

Inovação incremental 74, 75, 77, 78, 81, 83, 85, 86, 87

Inovação radical 74, 75, 77, 78, 81, 83, 85, 86, 87

Inteligencia Artificial 16, 39, 113, 114, 116, 117, 120, 121, 176, 177, 179, 185, 186, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 241, 242, 243

Inundações 141, 142, 143, 144, 145, 148, 153, 154

Investigación e innovación 1, 2, 4

K

Know-how 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33

L

Latinoamérica 1, 2, 3, 4, 8, 9, 18, 19, 21, 27, 28, 180, 186
Liderança responsável 74, 75, 78, 81, 82, 85, 86, 87, 88, 89

M

Manufactura 36, 37, 38, 39, 41
Material de apoyo didáctico 232
Medidas de Autoproteção 141, 143
Modelos econométricos 23, 26
Motivación académica 203, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 226, 227, 228

N

Neurocognitive processes 123, 124, 133

O

Objetos Virtuales de Aprendizaje 231, 232, 234, 235
ODS 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18

P

Paraguay 11, 61, 70, 71, 72
Pensamiento crítico 179, 184, 185, 188, 190, 191, 192, 193, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 215, 225, 226, 227, 228, 229, 230
Plano de Emergência Interno 141, 143, 144
PLS-SEM 81, 92, 95, 99, 100, 105, 108, 110
Productividad 1, 8, 10, 113, 114, 115, 117, 120, 121
Purchase intent 92, 97, 98, 104, 105, 106
PyMEs 113, 114, 120, 121

R

Reestructuración curricular 155, 159, 160, 166, 173

S

Simulación 188
Sostenibilidad 1, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 111, 112, 182
Strategic decision-making 124
Sustainable consumption 92, 93, 94, 95, 96, 106, 108, 109, 110

Sustainable Management 124, 130, 131

T

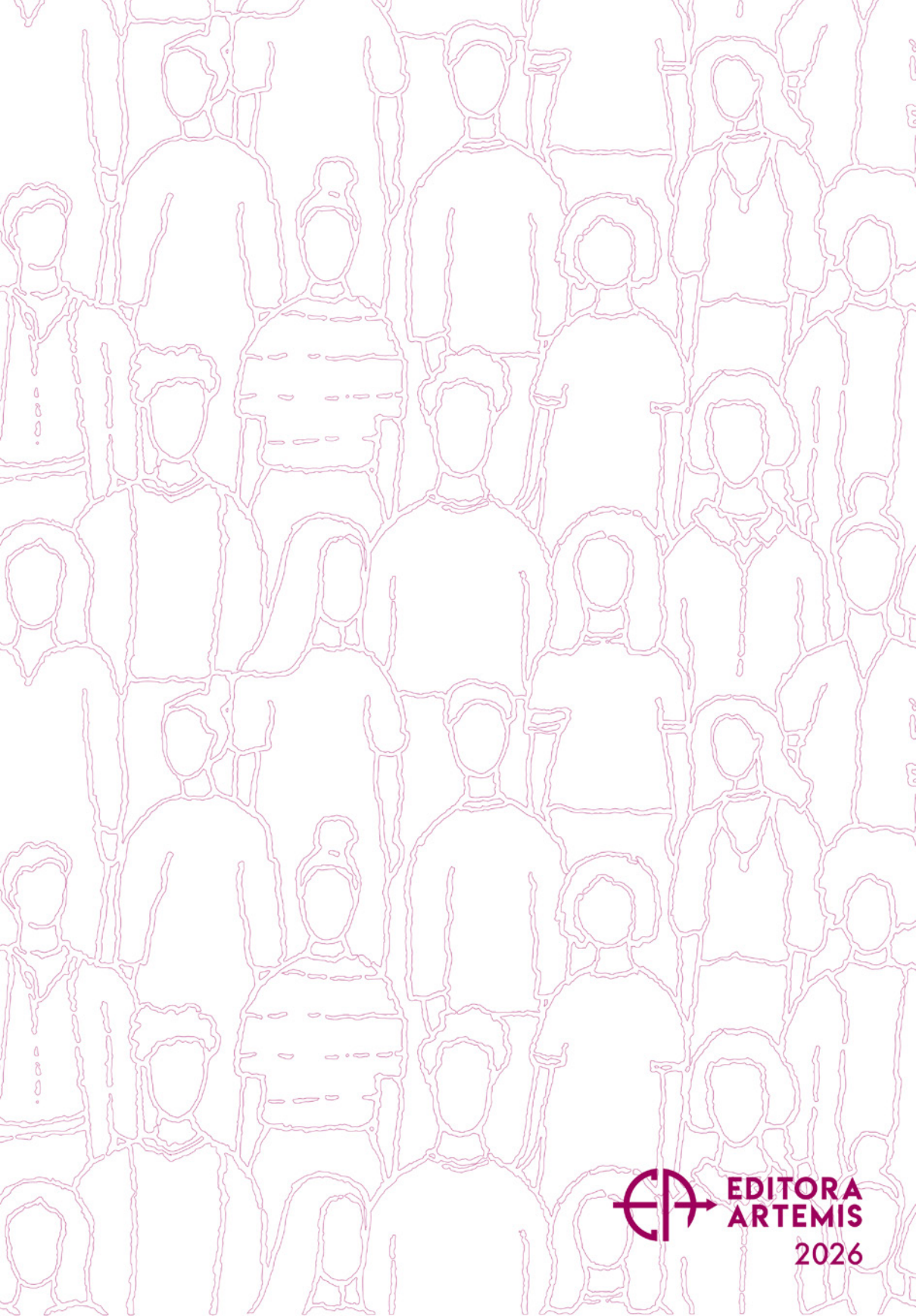
Tributación 61, 63, 72

U

University students 92, 95, 96, 98, 100, 106, 107, 110

V

Valoración de intangibles 23, 28, 27



**EDITORA
ARTEMIS**
2026