



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA**

Gamificación y aprendizaje significativo en estudiantes de pregrado de
una universidad privada, Lima 2023

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestra en Docencia Universitaria**

AUTORA:

San Martín Riega, Lourdes Marina (orcid.org/0009-0005-5897-6668)

ASESORES:

Dr. Chunga Díaz, Tito Orlando (orcid.org/0000-0003-2933-6715)

Dr. Carcausto Calla, Wilfredo Humberto (orcid.org/0000-0002-3218-871X)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

LIMA – PERÚ

2024

DEDICATORIA

A mi Padre Celestial por su infinito amor y bondad; a mis queridos padres: Miguel y Rosa por su motivación constante; a mis amados hijos, Alejandro y Diana, por su apoyo incondicional y sobre todo comprensión, ellos son mi razón de ser y fuerza para cumplir mis metas trazadas.

AGRADECIMIENTO

Agradecer sinceramente a mis mentores, Tito Orlando Chunga Díaz y Wilfredo Humberto Carcausto Calla, por sus enseñanzas y dedicación. Asimismo, a los docentes de la maestría quienes con su manera de trabajar y orientaciones lograron formarme como investigadora. Finalmente, a mis compañeros de clase, gracias por su apoyo moral y amistad el cual me impulso siempre a salir adelante.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, CHUNGA DIAZ TITO ORLANDO, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Gamificación y aprendizaje significativo en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima 2023", cuyo autor es SAN MARTIN RIEGA LOURDES MARINA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 15.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 03 de Enero del 2024

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
CHUNGA DIAZ TITO ORLANDO DNI: 16746065 ORCID: 0000-0003-2933-6715	Firmado electrónicamente por: TCHUNGA el 06-01- 2024 09:42:37

Código documento Trilce: TRI - 0717318



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, SAN MARTIN RIEGA LOURDES MARINA estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "Gamificación y aprendizaje significativo en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima 2023", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Nombres y Apellidos	Firma
LOURDES MARINA SAN MARTIN RIEGA DNI: 47077389 ORCID: 0009-0005-5897-6668	Firmado electrónicamente por: LSANM2 el 03-01-2024 10:18:51

Código documento Trilce: TRI - 0717316

ÍNDICE DE CONTENIDO

CARÁTULA	i
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD DEL ASESOR	iv
DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD DEL AUTOR	v
ÍNDICE DE CONTENIDO	vi
ÍNDICE DE TABLA	vii
ÍNDICE DE GRÁFICOS Y FIGURAS	viii
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	8
III. METODOLOGÍA	23
3.1 Tipo y nivel de la Investigación	23
3.2 Variables y operacionalización	25
3.3 Población, muestra, muestreo y unidad de análisis	26
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	27
3.5 Procedimientos	30
3.6 Método de análisis de datos	31
3.7 Aspectos éticos	31
IV. RESULTADOS	33
V. DISCUSIÓN	39
VI. CONCLUSIONES	46
VII. RECOMENDACIONES	47
REFERENCIAS	48
ANEXOS	60

ÍNDICE DE TABLA

Tabla 1. Validación de expertos en las variables: Gamificación y Aprendizaje significativo.	29
Tabla 2. Prueba de confiabilidad de las variables	30
Tabla 3. Distribución de las frecuencias: Gamificación y sus dimensiones	33
Tabla 4. Distribución de las frecuencias: Aprendizaje significativo y dimensiones	34
Tabla 5. Correlación de las variables Gamificación y Aprendizaje significativo.	35
Tabla 6. Correlación de la dimensión dinámicas y la variable Aprendizaje significativo.	36
Tabla 7. Correlación de la dimensión mecánicas y la variable Aprendizaje significativo.	37
Tabla 8. Correlación de la dimensión componentes y la variable Aprendizaje significativo.	38

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y FIGURAS

Figura 1 Esquema del Diseño de Investigación

24

RESUMEN

El propósito principal de esta investigación fue analizar la relación entre la gamificación y el aprendizaje significativo en estudiantes universitarios de una institución privada en Lima durante el año 2023. La investigación fue clasificada como básica, con un enfoque cuantitativo. Se situó en un nivel correlacional y siguió un diseño no experimental de corte transversal, empleando el método hipotético-deductivo. Además, la población estuvo conformada por 142 alumnos y la muestra consistió en 104 a los que se evaluaron los niveles de gamificación y aprendizaje significativo. Los resultados concluyentes indicaron una relación altamente positiva y estadísticamente significativa entre la implementación de la estrategia de gamificación y el proceso de aprendizaje en una universidad privada de Lima en 2023. La fuerte correlación ($r = 0.944$) respaldó la efectividad de la gamificación como herramienta pedagógica, resaltando su impacto positivo en el entorno educativo. Estos hallazgos reforzaron la importancia de la gamificación en el ámbito académico, sugiriendo que su aplicación podría ser fundamental para potenciar el aprendizaje significativo en instituciones de educación superior.

Palabras clave: lúdico, aprendizaje, saberes previos, dinámicas

ABSTRACT

The main purpose of this research was to analyze the relationship between gamification and meaningful learning in university students at a private institution in Lima during the year 2023. The research was classified as basic, with a quantitative approach. It was located at a correlational level and followed a non-experimental design with a cross-sectional approach, using the hypothetico-deductive method. Furthermore, the population was made up of 142 students and the sample consisted of 104 who were evaluated for levels of gamification and meaningful learning. The conclusive results indicated a highly positive and statistically significant relationship between the implementation of the gamification strategy and the learning process at a private university in Lima in 2023. The strong correlation ($r = 0.944$) supported the effectiveness of gamification as a pedagogical tool, highlighting its positive impact on the educational environment. These findings reinforced the importance of gamification in the academic field, suggesting that its application could be fundamental to enhance meaningful learning in higher education institutions.

Keywords: ludic, learning, previous knowledge, dynamics

I. INTRODUCCIÓN

Durante el periodo pandémico se observaron muchos cambios en el sector educativo, siendo obligadas varias instituciones a adaptarse a la nueva metodología virtual, formas de estudiar, comunicarse y buscar las formas de que Las (TIC) creen oportunidades para que los alumnos puedan adquirir conocimientos o aprender de diversas maneras y de esta forma mejorar su aprendizaje en la educación universitaria (Mendoza, 2020). En este sentido, fomentando siempre la búsqueda de herramientas actuales que puedan adecuar el conocimiento y a su vez promover en el proceso académico estrategias que permitan hacer el aprendizaje más significativo. Partiendo de ello, se busca abrir las puertas a una estrategia actualizada titulada la gamificación ya que usa el método del entretenimiento para propiciar la motivación, el involucramiento, trabajo colaborativo y sobre todo es un recurso que desea crear espacios que conlleven a la adquisición de aprendizajes significativos y duraderos.

A nivel internacional, Sánchez (2019) menciona que las instituciones educativas en Ecuador, desde escuelas hasta universidades, enfrentan un desafío común: la desidia y la falta de entusiasmo que muestran los estudiantes hacia los enfoques educativos convencionales. Este problema es una preocupación generalizada en muchas instituciones educativas y puede causar un perjuicio relevante en el rendimiento educativo de los alumnos, llegando incluso a causar la deserción. Actualmente, según Prieto et al. (2022) señalan que la implementación de juegos como desarrollo de educación se encuentra restringida en numerosas instituciones, principalmente a la falta de conocimiento y formación entorno a los recursos educativos virtuales y su aplicación. Esta falta de enseñanza puede tener un impacto negativo en el nivel de enseñanza, lo que es desfavorable para el impulso de los alumnos y su desempeño académico, generando un desafío importante para las instituciones educativas.

En los últimos años, Baque y Portilla (2021) indican que, varios profesores buscan activamente introducir innovaciones en las distintas técnicas de enseñanza aprendizaje, y el objetivo de ofrecer a sus estudiantes un entorno de aprendizaje más enriquecedor y efectivo. Sin embargo, Zahedi et al. (2021) señalan que, a

pesar de los esfuerzos de muchos docentes por adoptar estrategias pedagógicas innovadoras, todavía existen desafíos significativos que deben abordarse con el fin de asegurar que cada estudiante pueda disfrutar de una educación de alta calidad. La capacitación en tecnología y la equidad en el acceso a recursos digitales son solo algunos de los problemas que enfrenta la comunidad educativa en su búsqueda de mejorar las oportunidades de aprendizaje en este entorno en constante evolución (Guamán y Venet, 2019).

Por otro lado, Roa (2021) nos dice que, en el ámbito educativo de Nicaragua, tradicionalmente era una práctica común que los estudiantes memorizaran grandes cantidades de información. Su enfoque principal consistía en el almacenamiento de vastos conocimientos a través de una concentración mental intensa y esfuerzo considerable, esto a su vez era un problema para los estudiantes ya que podían recordar información a corto plazo para superar exámenes, pero tienden a olvidarla rápidamente, ya que no logran conectarla con su comprensión general o aplicarla a situaciones de la vida real. Esto crea una barrera para un aprendizaje significativo, que se basa en relacionar nuevos conocimientos con experiencias previas y aplicarlos de manera práctica.

Del mismo modo, Poveda et al. (2023) presentan una iniciativa denominada ATEGA, la cual se ha caracterizado por ser una estrategia basada en gamificación. En sus hallazgos, un tercio (33.3%) de los participantes la percibe como una propuesta innovadora que promueve una variedad de entornos de aprendizaje y un desarrollo integral, alentando a los involucrados a sumergirse en diversas facetas de este proceso educativo. En efecto, según Pérez (2019) indica que, la gamificación es una de las estrategias alternativas a la enseñanza convencional. En la educación superior utilizan el juego de escape rooms, estos juegos interactivos encierran a los jugadores en una habitación y los desafían a colaborar para resolver diversos acertijos y escapar dentro de un límite de tiempo. Pero el problema es que los docentes tienen la percepción de que la educación debe ser seria y que las actividades de juego pueden no ser apropiadas.

Habiendo mencionado esto, Suárez (2021) menciona que la pandemia del coronavirus llevó al cierre de los establecimientos educativos, obligando a los

estudiantes a continuar su educación de forma virtual, una práctica que continúa en muchas instituciones hasta la fecha. Esto ha destacado la brecha digital que existe entre los estudiantes, una cuestión que se ha vuelto especialmente evidente y objeto de diálogo en los medios de comunicación. Ahora bien, Según la UNESCO (2020), menciona que la agenda para el año 2030, se plantea de forma necesaria optar por una visión diferente en la educación a lo largo de toda la vida, donde se busque transformar la manera en que se imparten conocimientos y se promueva un aprendizaje significativo que estimule la creatividad de los estudiantes.

En el plano nacional, según Fernández et al. (2022) indican que los docentes están obligados a dirigir a los alumnos hacia la exploración y el aprendizaje de nuevos retos, habilidades y conocimientos, aunque a menudo esto implica facilitar el acceso a los recursos, lo que puede ser percibido como una tarea abrumadora. Esto se debe a que el acceso a recursos digitales puede ser complicado y confuso, lo que genera desafíos para promover el desarrollo de habilidades y destrezas. El vínculo entre los saberes previos y la información actualizada es fundamental, pero, la sobrecarga de información y la complejidad de las herramientas digitales pueden dificultar la comprensión, la aclaración y la interpretación de los datos. Esto puede dar lugar a un aprendizaje más confuso y contraproducente. Es decir, aunque los docentes tienen la responsabilidad de brindar dirección al alumnado para alcanzar un aprendizaje sustancial, a menudo se enfrentan a desafíos en la facilitación del acceso a recursos y el uso efectivo de herramientas digitales, lo que puede generar un entorno educativo más complicado y menos efectivo.

Con relación a Trillo (2022), se observa que en Perú se ha identificado que, los docentes no se esfuerzan por encontrar formas efectivas de conectar con sus estudiantes y simplemente se limitan a su conocimiento digital limitado, esto podría resultar en desinterés, abandono y ausentismo en ciertos cursos. Además de esto, la situación se complica aún más cuando los alumnos no se comprometen con sus estudios, lo que representa un desafío significativo en la búsqueda de un aprendizaje con profundidad y significado. Con respecto a Vilela et al. (2021) mencionan que nuestro país la pandemia de la COVID-19 provocó una crisis que puso de manifiesto las carencias y desafíos que enfrentaron las comunidades universitarias. No obstante, esta situación también generó nuevas oportunidades

para mejorar el aprendizaje. Fernández et al. (2020) señalan que se buscó promover en los estudiantes una mayor autodisciplina, una gestión más eficiente de su tiempo y mayor independencia en sus procesos de aprendizaje. Asimismo, se apuntó a que los docentes pudieran adquirir habilidades digitales para mejorar su rendimiento educativo.

En el ámbito local, se detecta una transformación en los intereses de formación académica de universitarios que asisten a dicha universidad privada de Lima. No obstante, se enfrentan a desafíos que dificultan su proceso de adquisición de nuevos conocimientos, tales como la baja atención y concentración. Sumado a esto, se identifica una limitada familiaridad de los docentes con las competencias digitales. Esta situación ha generado la necesidad de que los educadores exploren nuevas estrategias innovadoras, como juegos didácticos para la formación educativa. Esta técnica pedagógica busca incentivar el compromiso, impulsar la comunicación de los estudiantes en su desarrollo de académico. Además, posibilita que la enseñanza sea más relevante y fortalezca la relación entre las materias del programa académico con situaciones problemáticas de la vida real, lo que contribuye al avance de la educación. Esta situación plantea la urgencia de que los profesores exploren e implementen enfoques innovadores, tales como la gamificación. La integración efectiva de estos enfoques pedagógicos innovadores no solo mejora el aprendizaje, sino que también potencia la experiencia educativa para que sea más relevante y motivadora para los estudiantes, propiciando un entorno de aprendizaje más enriquecedor y estimulante.

En consecuencia, a mayor incremento de aplicación de estrategias de gamificación, el aprendizaje de los alumnos será más significativo ya que servirá como palanca de motivación para que el estudiante tenga más interés y alcance los aprendizajes deseados, de esta forma se puede decir que la gamificación es una metodología enriquecedora en la formación de estudios superiores ya que al aplicarla se podrá visualizar la motivación y el disfrute de los alumnos en favor de los contenidos, recordando que una de las claves de la gamificación en el sector de educación es que si te diviertes aprendes más.

Respecto a la relevancia social y profesional, la gamificación es una buena alternativa para utilizarse como estrategia en las aulas universitarias porque permitirá que se desarrollen y consoliden competencias profesionales de manera significativa, permitiendo que los estudiantes puedan ser seres creativos, innovadores y puedan resolver problemas de diversas magnitudes en diferentes situaciones reales, sirviendo como medio de empuje para que los aprendizajes sean más duraderos y el alumno tenga un gran deseo por seguir aprendiendo.

Ante esta realidad que se describe, planteamos la siguiente interrogante principal: ¿De qué modo se relaciona la gamificación con el aprendizaje significativo en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima 2023?, continuando con los problemas específicos: a) ¿De qué forma las dinámicas se relacionan con el aprendizaje significativo en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima 2023?, b) ¿En qué medida las mecánicas se relacionan con el aprendizaje significativo en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima 2023?, c) ¿Cómo se relaciona los componentes con el aprendizaje significativo en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima 2023?

Teóricamente se justifica el estudio porque en la sociedad contemporánea se experimenta una transformación constante, impulsada por avances tecnológicos y cambios en las formas de comunicación. En este contexto, la educación debe adaptarse para mantenerse relevante y efectiva. La gamificación surge como una herramienta innovadora que puede revitalizar los métodos de enseñanza, proporcionando una respuesta a los desafíos actuales en la educación. Al amalgamar fundamentos teóricos sustentan el estudio, con el fin de incrementar los saberes y que se puedan entender ambas variables; ya que a nivel universitario hay pocas investigaciones sobre ello, y es importante buscar y esclarecer la relación y el valor que tienen ambas en la enseñanza de esta manera aportar en el futuro a la población estudiantil y docentes en investigaciones relacionadas a la problemática estudiada.

En lo práctico, se sustenta a través la utilización de estrategias educativas, mediante las cuales los maestros perciben una nueva perspectiva de cómo la gamificación permite a los estudiantes alcanzar competencias significativas

durante sus estudios universitarios. Asimismo, dicho estudio sirvió como evidencia para que se puedan tomar mejores acciones en bases al problema planteado, y así al momento de obtener los resultados del proyecto de investigación se promoverá que el aprendizaje en base a juegos resulta más motivante para el alumno por ser una estrategia innovadora.

En cuanto a la justificación metodológica, la investigación utilizó instrumentos de confiabilidad y validez de manera visible, se estableció la conexión entre las variables mencionadas anteriormente mediante la recopilación de indicadores. Además, empleó un enfoque cuantitativo y seguirá una metodología no experimental de naturaleza correlacional, y apoyándose de diversos cuestionarios relacionados a las temáticas mencionadas y con el propósito de que sirvan como medio para que se repliquen en nuevas investigaciones y ampliar los conocimientos.

El objetivo principal de esta investigación fue determinar de qué manera la gamificación se relaciona con el aprendizaje significativo en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima 2023, los objetivos específicos abordados serán: a) Determinar de qué manera las dinámicas se relaciona con el aprendizaje significativo en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima 2023, b) Determinar de qué manera las mecánicas se relaciona con el aprendizaje significativo en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima 2023, c) Determinar de qué manera los componentes se relaciona con el aprendizaje significativo en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima 2023.

Respecto a la hipótesis general buscó demostrar si, tiene correlación significativa entre la gamificación y el aprendizaje significativo en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima 2023, nuestras hipótesis específicas fueron: a) Existe relación significativa entre las dinámicas y el aprendizaje significativo en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima 2023. b) Existe relación significativa entre las mecánicas y el aprendizaje significativo en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima 2023. c) Existe relación

significativa entre los componentes y el aprendizaje significativo en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima 2023.

II. MARCO TEÓRICO

El presente estudio se respalda de manera sistemática en los siguientes antecedentes internacionales:

En primera instancia, el estudio de Vera (2022) planteó en determinar la conexión de gamificación educativa y los aprendizajes significativos en estudiantes de bachillerato. Su estudio tuvo un enfoque no experimental, correlacional cuantitativo. Constó de 95 jóvenes aprendices de muestra. En cuanto a los resultados hallados señalaron que predominó un nivel elevado, alcanzando el 33.7%, revelaron (Rho) de 0.639, en las dimensiones de gamificación educativa y aprendizaje significativo. En consecuencia, estos resultados sugieren que la integración efectiva de la gamificación en la enseñanza puede ser una estrategia valiosa para optimizar la calidad y la relevancia del aprendizaje en el contexto educativo, brindando oportunidades para experiencias educativas más significativas y atractivas para los estudiantes.

También, Briceño (2022), llevó a cabo un estudio que tuvo como propósito explorar la eficacia de la gamificación educativa como un método para la enseñanza de idiomas extranjeros en plataformas de aprendizaje en línea, empleando un enfoque no experimental y un diseño transversal. La muestra se compuso de 100 docentes ecuatorianos activos que enseñan idiomas extranjeros en el nivel de Bachillerato General Unificado. Asimismo, el análisis exhaustivo de los datos adquirida se empleó a través del método del software estadístico IBM SPSS. Los resultados evidenciaron una influencia beneficiosa de la utilización de principios de juego para optimizar el aprendizaje de lenguas extranjeras, con un 98% de los participantes manifestando una actitud muy favorable hacia la gamificación educativa. Hubo un pequeño porcentaje, aproximadamente el 1%, que expresó neutralidad en algunos aspectos relacionados con la gamificación, con una calificación promedio de 0.53. Adicionalmente, un 1% de los participantes indicó desacuerdo, con una media de 1.24. Se concluyó que esta estrategia generó un notable aumento en el involucramiento estudiantil en actividades de formación y evaluación vinculadas con los contenidos impartidos.

Asimismo, Zambrano et al. (2020) tuvieron la finalidad de instaurar la posible conexión existente entre la gamificación y el aprendizaje autorregulado entre los alumnos de enseñanza básica en Ecuador. Este trabajo básicamente fue correlacional y se estructuró de tipo transversal no experimental. Se tuvieron en cuenta 70 profesores de la ciudad de Chone de muestra, que participaron respondiendo a dos instrumentos normalizados para la evaluación. Los resultados del análisis revelaron p de 0.104. Este hallazgo sugiere una conexión beneficiosa, aunque de baja intensidad, en relación a las variables investigadas. En este contexto, se indica que, en consonancia con el incremento en el empleo de la gamificación, aumenta la capacidad de autorregulación en el proceso de aprendizaje. Esta evidencia es esencial para comprender el potencial efecto de la gamificación en la capacidad de autorregulación del alumnado, ofreciendo una perspectiva valiosa para ajustar y mejorar las estrategias de enseñanza en entornos educativos.

El estudio empleado por Figueroa (2020) abordó una investigación destinada a evaluar el desarrollo del aprendizaje significativo entre docentes vinculados a la institución Amaluza, ubicada en Ecuador. En su metodología, básicamente fue cuantitativo descriptivo y no experimental. Asimismo, consistió en 14 profesores de muestra, reflejando la población objetivo del estudio. Se verificó la confiabilidad de los datos obtenidos, obteniendo un valor de 0.836, La realización del proceso de la información se estableció mediante el software SPSS de IBM. Los resultados, exhibidos mediante tablas y estadísticas descriptivas, indicaron que el 64.3% de los docentes evaluados demostraron un desempeño regular en relación con el aprendizaje significativo en la Unidad Educativa. Este análisis proporciona una visión sobre la situación del aprendizaje entre los docentes, destacando áreas para posibles mejoras y sugerencias para fortalecer la implementación de métodos de enseñanza más efectivos.

El estudio realizado por Salazar (2023) se propuso indagar sobre la conexión entre la gamificación y el desarrollo del pensamiento matemático en aprendices de educación básica, se puso en marcha este estudio que básicamente fue cuantitativo descriptivo y no experimental. En este contexto, se administró una encuesta en línea a 117 aprendices en Guayaquil, Asimismo en los hallazgos

revelados se encontró una correlación alta positiva de (Rho) de 0.928 esto sostuvo un nivel significativo entre gamificación y pensamiento lógico matemático, Por ello la investigadora concluyó que una fracción considerable de alumnado siempre experimenta satisfacción al aprender matemáticas cuando se combina la integración de estrategias de gamificación en el contexto educativo altamente efectivo para la enseñanza en el ámbito de institución.

Asimismo, en nuestros antecedentes nacionales contamos con la investigación de Trillo (2022). El estudio, centrado en la vinculación entre la gamificación y el proceso de aprendizaje en estudiantes de secundaria, se llevó a cabo en una organización de carácter privado en Jicamarca. Bajo una perspectiva cuantitativa en los primeros análisis, utilizando un diseño no experimental, se seleccionó 100 alumnados de muestra. En la cual los hallazgos mostraron que un 30% de aprendices identificaron un impacto significativo de la gamificación en su proceso de aprendizaje. Además, al aplicar Spearman de 0.898. Estos resultados indican una relación sustancial. Esta conexión es crucial para comprender el potencial de la gamificación en la mejora del proceso de aprendizaje, proporcionando valiosas ideas para futuras estrategias pedagógicas en entornos educativos.

Del mismo modo Diaz (2021) se buscó medir en términos el impacto de la gamificación en el enfoque de aprendizaje basado en problemas. Este estudio se enmarca en la categoría de investigación básica cuantitativa -no experimental. Para la muestra consistió en 340 estudiantes seleccionados de un grupo total de 2960 estudiantes de nivel secundario. Los resultados revelaron $P=0,430$, señalando una correlación positiva entre la gamificación y el enfoque de aprendizaje basado en problemas. Se dedujo que la gamificación, como variable independiente, ejerce una influencia moderada, aproximadamente del 17,3%, en la dimensión del aprendizaje autónomo de los estudiantes.

En última instancia, Reducindo (2023) llevó a cabo un estudio que se centró en determinar la relación entre las estrategias de gamificación y el aprendizaje activo, este estudio se realizó con diseño no experimental, correlacional y se implementó en un conjunto representativo de 80 estudiantes de una universidad

privada, teniendo como resultado una correlación positiva de magnitud moderada, equivalente a 0.472. Estos hallazgos respaldan la importancia y eficacia de la gamificación como facilitador del compromiso y la contribución proactiva del alumnado en su formación en Lima Metropolitana.

García (2020) exploró la correlación de la gamificación y el fortalecimiento de destrezas matemáticas en aprendices del sexto año de la Institución Educativa 2071. Este análisis se realizó bajo un diseño no experimental y empleó métodos cuantitativos. La cohorte de análisis se constituyó mediante 116 alumnos. Los resultados del estudio señalaron una interacción significativa entre ambas variables, evidenciada por ($r = 0.249$) y un valor de significancia ($p = 0.017 < 0.05$). Estos hallazgos sugieren una conexión estadísticamente significativa entre el empleo de la gamificación y el logro de un aprendizaje matemático relevante por parte de los estudiantes. Este vínculo puede tener una gran relevancia en la formulación de tácticas pedagógicas, ya que resalta la eficacia potencial de la gamificación en la mejora del rendimiento y comprensión en matemáticas en el aula.

En el marco de su investigación, Miranda (2021) se dedicó a analizar en detalle la interconexión entre la gamificación y la calidad educativa específicamente en estudiantes de primaria. Este enfoque de investigación se basó en un diseño cuantitativo con razonamiento deductivo hipotético y bajo un diseño no experimental y empleó métodos cuantitativos. La muestra del estudio consistió en 155 alumnos de primaria. Los resultados del estudio revelaron que más de dos tercios, exactamente el 69.7% consideraron que la gamificación era una práctica de alta calidad. Además, a través ($Rho =$ de 0.623) respaldó la presencia de una asociación relevante incorporación de elementos de juego para optimizar la calidad en el ámbito educativo entre los estudiantes.

Para las bases teóricas se tomó en cuenta definiciones de la variable "Gamificación" provenientes de diversas fuentes de carácter científico. El autor Pegalajar (2021) menciona que la gamificación se define como una estrategia educativa innovadora que introduce elementos e incorpora dinámicas propias de entretenimiento en la formación educativa. Asimismo, Prieto (2020) Sostiene que

la aplicación de los juegos en la educación universitaria tiene el potencial de brindar mayores ocasiones para fortalecer habilidades de participación, aumentar su motivación y suscitar un mayor interés en los contenidos de aprendizaje. Por otro lado, Pérez y Gértrudix (2021), señalan que presenta un elemento lúdico y va más allá de ser simplemente un juego. En términos específicos, la palabra "gamificación" es un término derivado del inglés el término "gamificación" proviene de la palabra "juego" y el sufijo "ificación", que indica un proceso de aplicación, en esencia, puede considerarse como un "proceso de incorporación de elementos de juego". También, según Escobar et al. (2022) la gamificación se alude a la implementación de tácticas, estímulos visuales y el empleo de la lógica para llamar la atención de individuos, motivar su participación, fomentar la progresión de aprendizaje y abordar la solución de problemas.

Asimismo, Hernández et al. (2022) describen que el proceso involucra la psicología del jugador y las estrategias de juego con el fin de cautivar a los usuarios y abordar cuestiones o desafíos. En el contexto educativo, este término implica la creación de actividades, unidades de enseñanza, planes de estudio, entre otros aspectos. También, según Rodríguez et al. (2022) la gamificación aporta a generación de espacios educativos más atractivos y motivadores, promoviendo la colaboración y permitiendo a los estudiantes aplicar el conocimiento más allá del aula, lo que beneficia su rendimiento académico. Además, estimula la práctica deportiva, fomenta la internalización de valores, previene comportamientos violentos durante el juego y cultiva habilidades esenciales para la vida. Por otro lado, según Ortiz et al (2018), es la incorporación de componentes provenientes de juegos electrónicos en ambientes no recreativos con el propósito de aumentar el atractivo, el entretenimiento y la motivación en un producto, servicio o aplicación. Finalmente, Dichev y Dicheva (2017), indican que es una estrategia en desarrollo que persigue aumentar la intensidad de la motivación y la intensidad involucramiento de los alumnos. al integrar componentes de diseño de juegos en entornos educativos. A pesar del crecimiento en su popularidad, la efectividad de la gamificación en contextos educativos ha sido variada.

En relación con las teorías y conceptos asociados con la variable de gamificación, Prieto (2020) explica que la motivación es referida al concepto de

"motivación" abarca una serie de motivos, estímulos, anhelos y requerimientos que dirigen a una persona hacia la ejecución de acciones específicas, esforzarse por alcanzar metas concretas o satisfacer sus deseos. Este proceso psicológico estimula y guía el comportamiento humano, influyendo en la elección de metas y la dedicación de esfuerzo para alcanzarlas. En este sentido, la motivación cumple una función fundamental e indispensable en la vida de los estudiantes universitarios. También, Aspée et al. (2021) sostienen que el compromiso estudiantil implica la dedicación de tiempo y esfuerzo hacia el proceso educativo. Este compromiso es esencial en el ámbito universitario, ya que incita a los estudiantes a involucrarse activamente en sus estudios, asistir a clases, completar tareas y proyectos a tiempo, y buscar un aprendizaje significativo.

Del mismo modo, Díaz y Justel (2019) definen la creatividad como la capacidad para generar respuestas novedosas, útiles y diversas, así como para producir ideas nuevas y encontrar múltiples asociaciones y alternativas en respuesta a un problema o estímulo específico. Por lo tanto, la creatividad se convierte en un atributo valioso para el estudiante universitario en los procesos en el desarrollo académico y aprendizaje. Además, Luna et al. (2022) indican que la retroalimentación en el entorno educativo implica la participación emocional del proceso de evaluación del alumno en el desarrollo formativo educacional, un estudiante estimula el crecimiento del pensamiento reflexivo y crítico mediante el uso de modelos mentales. Los estudiantes universitarios pueden aprovechar esta retroalimentación para mejorar sus habilidades de pensamiento crítico y autorreflexión, lo que contribuye significativamente a su progreso académico y profesional.

Asimismo, Sánchez y Urraco (2021) explican que el rendimiento académico y la evaluación se conciben como el fruto del proceso educativo, donde se reflejan los conocimientos adquiridos por un estudiante y cómo los integra en su comportamiento. En resumen, la evaluación se erige como una medida crucial en la vida de los estudiantes universitarios, dado por lo cual refleja su capacidad para asimilar y aplicar los conocimientos adquiridos en su educación superior.

De igual manera, Hernández et al. (2021) definen las competencias como las habilidades, conocimientos, las actitudes y habilidades que tiene un individuo para desempeñarse de manera productiva en un área o contexto específico. En otras palabras, estas competencias pueden incluir la capacidad de investigar, analizar información, comunicarse de manera efectiva, la capacidad de trabajar en equipo y resolver inconvenientes de forma creativa. En cuanto a la ética y los principios morales, como argumenta Blanco (2020), estas habilidades y actitudes son esenciales o muy importantes en la vida del individuo. La ética guía las acciones de las personas y es clave para abordar los desafíos en la sociedad. Ya que los estudiantes universitarios son también miembros de la sociedad, además, se encuentran con dilemas éticos y morales a lo largo de su trayecto académico y profesional.

Por último, Feroso et al. (2019) señala que se percibe una vinculación en las competencias de relación con las capacidades de un individuo para comunicarse y relacionarse de manera eficiente con individuos, exhibiendo conductas adecuadas en contextos sociales, desarrollando relaciones interpersonales satisfactorias. En efecto, la capacidad de comunicarse de manera efectiva, trabajar en equipo, resolver conflictos y establecer relaciones positivas es esencial para el éxito en la universidad.

En relación con los autores base de la variable gamificación, Bengoechea (2019), citando a Kapp, menciona que la elaboración de experiencias educativas mediante la integración de aspectos, estructuras y características típicas de los juegos. Además, hace hincapié en que la gamificación implica "emplear el pensamiento, la esencia, las mecánicas y los elementos de juego en un contexto distinto al de la formación.

Según Kapp (2012) describe la gamificación como la aplicación de principios y metodologías propias de los juegos en entornos que no son de juego con el fin de incrementar la dedicación, el interés y la implicación de las personas, además de facilitar el cumplimiento de metas particulares.

De acuerdo con Dichev y Dicheva (2017), el texto establece que la primera dimensión es la dinámica, que son las inclinaciones, motivaciones o aspiraciones

intrínsecas del jugador cuando aborda una estrategia durante su experiencia de juego. El jugador aplica esa estrategia con el objetivo de mejorar y obtener beneficios en el aprendizaje de diferentes materias. Los criterios considerados en este contexto incluyen: las emociones, la progresión y las relaciones. De la misma manera Cerda (2021) en su libro de Gamificación se refiere al proceso activo y fluido mediante el cual se integran elementos interactivos y motivadores en la enseñanza, con el objetivo de fomentar una conexión significativa entre el conocimiento, la dinámica de adquisición de conocimientos y los logros alcanzados por los estudiantes.

Así mismo, Rama (2019), menciona que la dinámica se refiere al conjunto de interacciones, actividades y procesos que ocurren dentro de un salón de clases. Incluye la forma en que los estudiantes y el profesor se relacionan, cómo se desarrollan las lecciones, cómo se fomenta la participación y el aprendizaje activo, y cómo se gestionan las dinámicas grupales.

Por otro lado, Turri y Rodriguez (2022) indican que la dinámica de grupo en educación se refiere a las interacciones y relaciones que se desarrollan entre los estudiantes dentro del aula. Esta dinámica puede influir en la participación, la colaboración, la formación y el ambiente educativa en general. Los maestros pueden utilizar estrategias para fomentar una dinámica de grupo positiva y efectiva, favoreciendo la interacción, la colaboración en grupo y la solución de desacuerdos.

Asimismo, según Dichev y Dicheva (2017), establece como segunda dimensión a las mecánicas, que trata de la parte más identificable de los juegos, ya que comprende un conjunto de reglas y limitaciones que sirven de base para la experiencia de juego y donde se lleva a cabo la interacción con ciertos componentes. Los indicadores clave en esta área son: la competición, desafíos y las recompensas. Asimismo, Cerda (2021) en su libro de gamificación se refiere a los elementos y sistemas estructurados que se incorporan intencionalmente para potenciar la motivación por aprender en los estudiantes.

De igual manera, Plano et al. (2020) las "mecánicas" se refieren a las reglas, estructuras y sistemas que organizan y guían el funcionamiento de las actividades de aprendizaje. Estas mecánicas establecen cómo se ejecutan las interacciones y

tareas educativas, incluyendo la forma en que se asignan calificaciones, se estructuran las evaluaciones, se fomenta la involucración de los estudiantes y se gestionan las actividades dentro del salón de clases.

Con respecto, Piñero (2019) indica que las mecánicas son las estrategias pedagógicas, las normas de evaluación, los procedimientos de participación estudiantil, la asignación de tareas y proyectos, así como la administración de recursos y tiempo en el aula. En esencia, las mecánicas educativas son el grupo de directrices y procesos que determinan cómo se realiza la educación en un entorno específico, con el objetivo de agilizar el desarrollo de conocimiento efectivo y coherente.

La última dimensión, según Dichev y Dicheva (2017), estos elementos se consideran componentes esenciales de la gamificación, y se definen como recursos y herramientas empleados para concebir una actividad particular, creado específicamente para la gamificación. Estos componentes suelen incluir como indicadores: Las insignias, las misiones y puntuaciones. Seguidamente Cerda (2021) en su libro menciona que estos componentes buscan enriquecer la experiencia de aprendizaje al introducir elementos motivadores, interactivos y participativos que capturan la atención del estudiante, promoviendo así un mayor compromiso y facilitando la asimilación de conocimientos de manera más efectiva y atractiva.

Del mismo modo, Según Casaus et al. (2020), detalla que los elementos son esenciales que componen o integran un enfoque de enseñanza. La combinación y la implementación efectiva de estos componentes buscan involucrar la colaboración dinámica de los aprendices, fomentar la participación, aumentar la comprensión y recordación de los conceptos educativos mediante la inclusión de componentes de creación de juegos educativos.

Por último, según Arévalo et al. (2022) mencionan que los componentes pueden incluir elementos como desafíos, recompensas, competencias, narrativas, feedback, puntos, niveles, rankings y otros elementos de diseño que se emplean con el fin de tornar el proceso de aprendizaje más atractivo, participativo y efectivo. Cada componente se integra en la experiencia gamificada con el objetivo de

incentivar a los alumnos, fomentar su compromiso y mejorar su desempeño académico.

Como bases teóricas de la segunda variable denominada “Aprendizaje Significativo” se tomó en cuenta diversas fuentes de carácter científico. Según Valverde et al. (2022) mencionan que, el aprendizaje significativo implica el desarrollo de la estructura cognitiva, con el propósito de lograr una organización que facilite la orientación en la labor educativa. En este proceso de orientación, se considera la cantidad de información para proporcionar estabilidad y promover la integración teórica en los estudiantes. Asimismo, Villamizar et al. (2022) señalan que el aprendizaje significativo involucra la inclusión de saberes anticipados y su incorporación en la estructura cognitiva del estudiante mientras se encuentra en el proceso de formación en las residencias.

También, de acuerdo con Victores et al. (2021) explican que el aprendizaje significativo se deriva de la concepción de que el estudiante desempeña una función activa en la creación de su propio conocimiento. Lo que implica relacionar los conceptos que se van a aprender y darles sentido basándose en la estructura conceptual que el estudiante ya posee. No obstante, alcanzar el aprendizaje significativo implica llevar a cabo tareas relacionadas de manera coherente, lo que fomenta que el individuo decida adquirirlas por medio del empleo de las llamadas TICs, la cual constituye la actividad fundamental del proceso de aprendizaje.

Además, según Mora et al. (2023) en el ambiente educativo universitario, la adquisición de conocimiento con significado implica que los alumnos adopten un enfoque metacognitivo hacia su proceso de aprendizaje. Los estudiantes pueden emplear herramientas como agendas y listas de tareas para organizar su tiempo y dar prioridad a sus actividades. Asimismo, tienen la opción de utilizar técnicas de planificación más avanzadas, como la creación de mapas mentales y diagramas de flujo, que les ayudan a visualizar sus objetivos y planificar sus actividades de manera más efectiva. Del mismo modo, según Jourdan et al. (2022) mencionan que la significativa adquisición de conocimiento es un proceso educativo que los alumnos construyen activamente en su comprensión y conocimiento al relacionar e integrar la nueva información con sus conocimientos anteriores y toda

experiencia personal. Este enfoque de aprendizaje se caracteriza por dar sentido y relevancia a los conceptos y contenidos que se adquieren, lo que facilita su retención a largo plazo y su aplicación en situaciones diversas. Por último, Cárdenas et al. (2017), indican que la adquisición de conocimientos con significado tiene lugar cuando se vincula información nueva a un concepto preexistente y pertinente en la configuración cognitiva. Esto significa que se pueden aprender nuevas ideas, conceptos y sugerencias de manera significativa cuando hay otras ideas, conceptos o sugerencias significativos que son claros y accesibles dentro del esquema cognitivo del sujeto.

Además, tomando en cuenta como teorías y conceptos relacionados a la segunda variable aprendizaje significativo, de acuerdo con lo planteado por Bethencourt y Arana (2020) destacan que la relación con conocimientos previos ocurre cuando los nuevos conceptos se integran de manera activa con la comprensión previa del individuo. Este proceso implica identificar y construir relaciones entre la nueva información y los conocimientos ya adquiridos. Asimismo, implica anclar los nuevos conceptos en el marco cognitivo existente, al relacionar la información recién adquirida con experiencias y conocimientos previos, el aprendizaje se vuelve más importante y contextualmente relevante para el individuo.

En consecuencia, Barzola et al. (2020), señalan que la comprensión profunda en el contexto del aprendizaje significativo que va alcanzando un nivel más profundo que la mera memorización de datos. En lugar de limitarse a almacenar información de manera pasiva, implica un procedimiento dinámico en el cual los alumnos se esfuerzan por entender el significado subyacente de los conceptos que están aprendiendo, los estudiantes buscan la relevancia y la aplicabilidad de la información en situaciones del mundo real. Este enfoque va más allá de simplemente aprender hechos para un examen; se trata de integrar los conceptos en la vida cotidiana y comprender cómo pueden ser útiles en diversas circunstancias.

Asimismo, lo indicado por Mondragón y Moreno (2020), el uso de conceptos genéricos en el aprendizaje significativo implica por identificar y comprender los

conceptos más amplios y universales que subyacen pueden abordar situaciones complejas de manera más efectiva y creativa, esto facilita la transferencia de conocimientos, lo que significa que muestran la destreza para aplicar los saberes incorporados en una situación a nuevas circunstancias. Esta habilidad para generalizar y aplicar principios fundamentales a diferentes contextos no solo mejora la flexibilidad cognitiva, sino que también promueve una comprensión de mayor profundidad y duradera de la información.

También, Según Avilés et al. (2023) sostienen la edificación activa de la adquisición de conocimientos en el contexto del aprendizaje significativo que indica que los estudiantes no desempeñan un papel pasivo como receptores de información sino participantes activos en el transitar de asimilación de información involucra actividades como la resolución de problemas, la discusión de ideas y la aplicación práctica de conceptos aprendidos. Estos métodos no solo refuerzan el aprendizaje al comprometer activamente a los estudiantes, sino que también fomentan la transferencia de conocimientos a situaciones del mundo real. Al enfrentarse a desafíos y situaciones prácticas, los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar activamente lo que han aprendido, consolidando así su comprensión.

En última instancia, según Mendoza y Rodríguez (2019) abordan que el aprendizaje significativo centrado en el estudiante va más allá de la tradicional transmisión de información por parte del educador hacia el estudiante. Se trata de un enfoque pedagógico que valora la relevancia de la participación dinámica de los educadores actúan como facilitadores y guías en el proceso educativo. En este paradigma, los educadores proporcionan un entorno propicio para el descubrimiento y la exploración. Fomentan la curiosidad, la independencia y la capacidad de decidir por parte de los estudiantes. Esto puede incluir proyectos, discusiones, investigaciones independientes y otras formas de aprendizaje interactivo.

En consecuencia, Según Villafranqui (2020) la aplicación a la vida real en el aprendizaje significativo no solo fortalece la relación entre el enfoque teórico y su aplicación práctica, de tal manera que adiestra a los aprendices para superar los obstáculos del contexto cotidiano de manera informada y reflexiva. Cuando los

estudiantes reconocen la relevancia de lo que aprenden en sus vidas diarias, se fomenta una conexión más significativa con el material. Esta conexión no solo facilita la retención a largo plazo, sino que también nutre la disposición de los estudiantes para adquirir conocimientos de forma ininterrumpida a lo largo de toda la vida, ya que ven el valor directo de su educación en su experiencia diaria.

Asimismo, Según Viel et al. (2021) enfatizan la comprensión flexible en el aprendizaje significativo implica una disposición a enfrentar la ambigüedad y la complejidad. Los estudiantes no solo se adhieren a respuestas predefinidas, sino que desarrollan habilidades para abordar problemas complejos, analizar diversas perspectivas y buscar soluciones innovadoras. Este enfoque adaptable contribuye al desarrollo de habilidades críticas, creativas y analíticas que son vitales en la afronta de cuestiones del entorno cotidiano. Los individuos que han experimentado un aprendizaje significativo están más inclinados a ver la educación como un proceso continuo y dinámico, en lugar de un evento estático limitado a un período específico.

Por otro lado, Según Mireles y García (2022) comentan que la satisfacción duradera asociada con el aprendizaje significativo se deriva a la sensación de logro. Los estudiantes se sienten más satisfechos cuando han desarrollado una comprensión profunda y cuando pueden aplicar sus conocimientos de manera efectiva en situaciones prácticas. Este sentido de logro contribuye a una satisfacción intrínseca que va más allá de simplemente aprobar un examen; implica la conquista de un entendimiento valioso y utilizable.

De acuerdo con los autores base de la segunda variable, Rodríguez (2011) citando a Ausubel, menciona que el aprendizaje y la retención de información significativa a través de la recepción son cruciales en educación debido a que representan los mecanismos fundamentales mediante los cuales los seres humanos pueden adquirir y almacenar la vasta cantidad de ideas y datos que conforman cualquier campo de conocimiento. Esto se vuelve aún más impresionante cuando consideramos que, en primer lugar, los individuos, en contraste con las máquinas computadoras, solo pueden captar y recordar de

manera inmediata algunos datos aislados que se les muestran en una única ocasión.

De igual manera, según Ausubel (1983) el aprendizaje significativo es el procedimiento por el cual los nuevos conceptos e ideas se relacionan con la saberes previos y relevantes que posee el alumnado. Esto se logra cuando el estudiante integra la nueva información en su estructura cognitiva de manera que tenga sentido y sea coherente con lo que ya sabe.

Además, según Agra et al. (2019) afirma que el aprendizaje significativo adquiere nuevos conocimientos y se vinculan a el patrón cognitivo existente de un sujeto en particular. Basado en la relación entre nuevos conocimientos y conceptos o ideas que existían previamente en la mente del estudiante.

Acorde con Cárdenas et al. (2017) encontramos como primera dimensión de la variable aprendizaje significativo tiene a los saberes previos, que se refiere a los conocimientos almacenados en la memoria de los estudiantes debido a sus experiencias pasadas. Los indicadores considerados en esta dimensión están compuestos por la experiencia y los conocimientos previos. Del mismo modo Marzano et al. (2014) en su libro de dimensiones del aprendizaje alude que estos saberes previos actúan como cimientos sobre los cuales se construyen nuevas competencias y conocimientos, facilitando la comprensión y aplicación de conceptos más avanzados.

Además, según Agra et al. (2019) afirma que el aprendizaje significativo adquiere nuevos conocimientos y se vinculan a el patrón cognitivo existente de un sujeto en particular basado en la relación entre nuevos conocimientos y conceptos o ideas que existían previamente en la mente del estudiante.

Del mismo modo, según Victores et al. (2021), detallan que es el grupo de conocimientos, experiencias, habilidades y comprensión que un estudiante ha adquirido antes de participar en un nuevo proceso de aprendizaje. Estos saberes previos pueden ser el resultado de la educación formal, la experiencia personal, la exposición a la información o cualquier otra forma de adquisición de conocimientos.

La segunda dimensión, denominada asimilación, se define como el proceso en el cual la información recién adquirida se entiende con elementos pertinentes y ya existentes en la estructura cognitiva. Los indicadores de esta dimensión engloban aspectos como: como la nueva experiencia y los nuevos conocimientos. Por consiguiente, Marzano et al. (2014) en su libro describe a la asimilación como el proceso mediante el cual los estudiantes internalizan y comprenden el conocimiento declarativo. Construir sentido implica una fase activa en la que los alumnos deben realizar acciones mentales o cognitivas para procesar la información de manera significativa.

De igual forma, según Valverde et al. (2022), es el proceso mediante el cual un individuo incorpora nueva información, conceptos, ideas o habilidades a su base de conocimientos existente. La asimilación conlleva la adaptación y la integración de la nueva información en el marco cognitivo del sujeto, de manera que pueda comprenderla y emplearla de forma eficaz.

La tercera dimensión, conocida como "Construcción de nuevo conocimiento", engloba el desarrollo mediante el cual el alumno forja su propio entendimiento al sintetizar los conceptos aprendidos y otorgarles sentido en consonancia con su estructura conceptual preexistente. Los elementos clave a considerar en esta dimensión incluyen: La integración del sistema, así como la nueva integración. Asimismo, Marzano et al. (2014) en su libro de niveles de aprendizaje, la construcción de nuevo conocimiento implica un enfoque activo en el aprendizaje, donde los estudiantes no solo absorben información, sino que también participan activamente en la creación de su comprensión personal y profunda.

De igual manera, según Meza et al. (2020), indica que constituye el desarrollo de una persona que obtiene, organiza, interpreta y desarrolla su comprensión sobre un tema o un conjunto de conceptos, se fundamenta en la concepción de que el aprendizaje implica un procedimiento de edificación, donde el individuo utiliza sus experiencias, conocimientos previos y la interacción con la nueva información para desarrollar una comprensión más profunda y significativa.

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y nivel de la Investigación

3.1.1. Tipo de investigación

El estudio fue del tipo básica, para Hernández y Mendoza (2018) tuvieron como finalidad obtener conocimientos novedosos sobre la fundamentación de fenómenos físicos que pueden ser observados, sin priorizar su aplicación inmediata en contextos sociales. Así mismo, el presente estudio buscó comprender mejor los procesos cognitivos y de aprendizaje de los estudiantes, lo que a su vez puede guiar el diseño de experiencias de gamificación más efectivas y significativas.

La investigación actual fue cuantitativa, según Córdoba et al. (2023) su objetivo primordial se dirige hacia la obtención de datos concretos y la generación de nuevos conocimientos fundamentales, con la condición principal de ser susceptibles de ser medidos y observados. Respecto a esta exploración, se reunió datos concretos para respaldar las conclusiones y enriquecer la realización de elecciones fundamentadas en información dentro del ámbito educativo.

La presente investigación fue de método hipotético-deductivo, según Gorozabel et al. (2022), mencionan que es un enfoque científico centrado en la elaboración de hipótesis y la deducción lógica de consecuencias derivadas de dichas hipótesis. Por consiguiente, este análisis se enfocó en la creación de experimentos para recolectar datos y probar o refutar hipótesis, contribuyendo así al avance del conocimiento científico.

3.1.2. Diseño de investigación

Esta investigación, siguiendo la perspectiva de Ñaupás et al. (2018) adoptó un nivel correlacional con el propósito de examinar, a través de medidas, la interrelación o nivel de vinculación entre dos o más conceptos, categorías o variables, aunque su capacidad para proporcionar explicaciones sea relativamente limitada, el objetivo de este estudio fue determinar si existe una relación

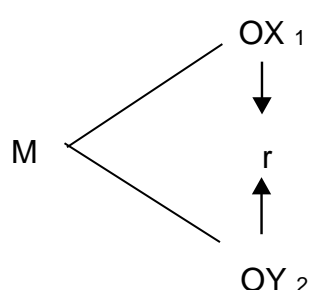
estadísticamente significativa entre las características vinculadas a la gamificación y el aprendizaje significativo.

La presente información se presentó en el contexto de diseño no experimental, tal como lo señalan Arias y Covinos (2021), en el cual los participantes no son expuestos a estímulos o condiciones experimentales, siendo evaluados en su entorno habitual sin modificar ninguna circunstancia. Asimismo, no se realiza ninguna intervención en las variables de estudio. Como resultado, este estudio proporcionó una comprensión más precisa de cómo la gamificación se infunde espontáneamente en los procesos de aprendizaje de los estudiantes sin intervenir intencionadamente ni cambiar el entorno.

Por otro lado, en el estudio se utilizó un corte transversal, es así que según Saldaña y de los Godos (2019), la metodología de este estudio se distinguió por recopilar datos de forma única y luego describir o evaluar las variables registradas. En este enfoque de investigación, se capturan los atributos de uno o varios conjuntos de participantes en un momento específico, sin la intención de analizar su desarrollo a lo largo del tiempo. En el marco de la investigación, se empleó este enfoque para obtener información sobre la situación actual de la gamificación y aprendizaje significativo de los estudiantes en el contexto estudiado. Esto se hizo con el propósito de analizar las variables de estudio.

Figura 1

Esquema del Diseño de Investigación



Donde:

M: Muestra de estudio

OX₁: Gamificación

Oy₂: Aprendizaje significativo

r: Coeficiente de correlación

3.2 Variables y operacionalización

Variable 1: Gamificación

Definición conceptual: Lo mencionado por Dichev y Dicheva (2017) Los autores describen la gamificación en la enseñanza como una táctica orientada a intensificar el compromiso de los estudiantes al incorporar elementos característicos de los juegos dentro del ámbito educativo. Esta aproximación conlleva numerosas ventajas, entre las que se incluye un aumento en la interacción y la participación en entornos de enseñanza virtual.

Definición operacional: La variable fue de carácter cuantitativo y se evaluará utilizando tres aspectos distintos: dinámicas, mecánicas y componentes, para lo cual se utilizó un cuestionario con 20 ítems y una escala de evaluación tipo Likert.

Indicadores: En la primera dimensión se aludió a 3 indicadores a los que se hicieron mención respecto a las dinámicas, así mismo, en la segunda dimensión se mencionó a 3 indicadores que se relaciona con las mecánicas y para terminar en la tercera dimensión se realizó 3 indicadores relacionados a los componentes.

Escala: ordinal

Variable 2: Aprendizaje significativo

Definición conceptual: Según la perspectiva de Cárdenas et al. (2017), el aprendizaje significativo se configura como un paradigma educativo que enfoca su atención en el procedimiento mediante el cual las personas obtienen y retienen nuevo conocimiento al establecer relaciones con sus experiencias previas y su estructura cognitiva ya existente. En este tipo de aprendizaje, la información nueva se incorpora de manera coherente y lógica en el contexto de lo que ya se sabe, lo que facilita su comprensión y retención a largo plazo.

Definición operacional: El aprendizaje significativo fue de carácter cuantitativo la cual se encuentra conformada por las dimensiones saberes previos, asimilación y construcción de nuevo conocimiento los cuales son los atributos del

cuestionario. La escala de medición utilizada en este estudio corresponde al tipo Likert.

Indicadores: En la dimensión inicial, se aludieron a 2 indicadores relativos al conocimiento previo de los alumnos, de igual forma, en la segunda dimensión se mencionó a 2 indicadores que se relaciona con la asimilación y por último en la tercera dimensión se realizó 2 indicadores relacionados a la construcción de nuevos conocimientos.

Escala: ordinal

3.3 Población, muestra, muestreo y unidad de análisis

3.3.1 Población: Desde la perspectiva de Vizcaíno et al. (2023) mencionan que el término "población" alude al grupo íntegro de personas, elementos o sucesos que comparten una característica común y que constituyen el objeto de examen en una investigación o estudio. De acuerdo con la presente investigación tiene una población de 142 alumnos de pregrado de una universidad privada, Lima del año 2023, las que aportan al desarrollo de enseñanza y aprendizaje.

Criterios de inclusión: Los participantes son estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima, del año 2023. Además, se requirió que los estudiantes debían expresar su voluntad de participar y apoyar en la presente investigación.

Criterios de exclusión: Fueron excluidos los estudiantes que no formen parte dentro de los criterios de la investigación. Por ello, tampoco, se tomará en cuenta a los estudiantes que no tengan interés en participar y apoyar la presente investigación.

3.3.2 Muestra: Acorde con Hernández y Duana (2020), señalan que la elección de las muestras debe realizarse de manera que sean una representación apropiada y relevante de la población objeto de estudio, ya que desempeñan una función esencial en la obtención de información pertinente. Con respecto a esta investigación, tiene como muestra a 104 estudiantes de la universidad Privada de Lima, 2023. (Ver anexo 6)

3.3.3 Muestreo: Esta investigación se adoptó un enfoque de muestreo probabilístico para garantizar la representatividad y la validez de los resultados obtenidos, citando a Hernández et al. (2019) es un método estadístico y de investigación que implica la selección de un subconjunto o muestra representativa de elementos, individuos, observaciones o datos de una población más grande. Referente a este estudio se ha establecido el muestreo del tipo llamado aleatorio simple.

3.3.4 Unidad de análisis: Estuvo compuesta por el alumno de pregrado que pertenezca una universidad privada de Lima, del año 2023.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1 Técnica: El enfoque utilizado en esta investigación consiste en la aplicación de encuestas, de acuerdo con Caicedo et al. (2022) es la estrategia más frecuentemente empleada tanto en investigaciones de carácter cuantitativo como cualitativo, y se utiliza de manera extensiva tanto en entornos virtuales como en contextos presenciales. Por consiguiente, en este análisis se recurrió a encuestas para obtener información de naturaleza cuantitativa acerca de la manera en que los alumnos experimentan y valoran las estrategias de gamificación implementadas en sus cursos. Conforme a este estudio, se empleará un cuestionario, según la cita de Sánchez (2022) un cuestionario se define como un conjunto de preguntas estructuradas y diseñadas con un propósito específico, utilizado para recolectar información, opiniones o datos de un grupo de personas o participantes en un estudio.

3.4.2 Instrumentos: La investigación se apoyó en el cuestionario como un componente fundamental para obtener percepciones detalladas de los alumnos en relación con la influencia de la gamificación en su proceso de aprendizaje, tal como se menciona en la propuesta. En el transcurso de este estudio, se eligió la utilización de la escala de Likert, la cual, según la descripción proporcionada por Matus y Matus (2020), se configura a partir de un conjunto de afirmaciones a las cuales se les asigna una variedad de alternativas de resolución, que abarcan desde "totalmente en desacuerdo" hasta "totalmente de acuerdo". Por lo tanto, los

participantes en este estudio podrán compartir sus perspectivas en relación con la gamificación, evaluando su nivel de acuerdo o desacuerdo a través de una serie de opciones graduadas.

Ficha técnica de la variable Gamificación

Nombre:	Cuestionario: Gamificación (ARS-30 reducida)
Autor:	Dichev y Dicheva
Año:	2017
Adaptado por:	Trillo Martinez, Liliana
Objetivo:	Cuestionario: Gamificación (ARS-30 reducida)
Dimensiones:	Dinámicas (1-6), Mecánicas (7-12) y Componentes (13-18)
Escala de medición:	Likert, ordinal: (1) Totalmente en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Indiferente, (4) De acuerdo, (5) Totalmente de acuerdo

Ficha técnica de la variable aprendizaje significativo

Nombre:	Cuestionario: Aprendizaje significativo (ARS-30 reducida)
Autor:	Cárdenas, Ceballos y Cohen
Año:	2017
Adaptado por:	Trillo Martinez, Liliana
Objetivo:	Cuestionario: Aprendizaje significativo (ARS-30 reducida)
Dimensiones:	Saberes previos (1-4), Asimilación (5-8) y Construcción de Nuevo conocimiento (9-12).
Escala de medición:	Likert, ordinal: (1) Totalmente en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Indiferente, (4) De acuerdo, (5) Totalmente de acuerdo

3.4.3 Validez y confiabilidad

La validez se utilizó para esta investigación, según Medina y Verdejo (2020) es una evaluación sobre cómo interpretar las puntuaciones o los datos recolectados a través de un instrumento, teniendo en cuenta la evidencia proporcionada por múltiples fuentes que respaldan esa interpretación. Por ello, en el marco de esta investigación, se procederá a analizar minuciosamente los datos recabados con el propósito de desentrañar la correlación existente entre la implementación de estrategias de gamificación y la consecución del aprendizaje con relevancia. Es relevante resaltar que esta investigación se benefició de la experiencia y la sabiduría aportada por expertos en los recintos de la educación, la psicología del aprendizaje y la gamificación.

Tabla 1

Validación de expertos en las variables: Gamificación y Aprendizaje significativo.

Grado	Experto	Dominio	Calificación
Mg.	Michel Jaime Mendez Escobar	Metodólogo	Aplicable
Mg.	Justino Mariano Rossini Cheines	Temático	Aplicable
Mg.	Carlos German Castagnola Sánchez	Temático	Aplicable

Nota: Reporte de los validadores del estudio

La validación del instrumento utilizado fue realizada mediante evaluaciones de expertos, en la que metodólogos y especialistas en el tema ofrecieron sus opiniones sobre los ítems asociados a cada variable. El propósito de esta evaluación era asegurar la relevancia, claridad y coherencia de cada una de las preguntas correspondientes a un indicador específico.

La investigación presente utilizó el Alpha de Cronbach, en relación con Ramírez et al. (2019) este concepto se vincula con la capacidad de un estudio de

caso para generar hallazgos coherentes y análogos cuando se replica en distintos momentos. En este estudio, se tiene la intención de cuantificar tendencias que permitan inferir si las estrategias de gamificación están ejerciendo una influencia de larga duración en el fomento del aprendizaje significativo entre los estudiantes.

Por otro lado, de acuerdo con lo señalado por Posso y Bertheau (2020), el coeficiente Alpha de Cronbach, evaluado con escalas de Likert en cada ítem, presenta una alta correlación cuando su valor se aproxima a 1. En otras palabras, indica una mayor consistencia interna en cada ítem. Cuando este coeficiente supera el 0.9, se considera excelente. En pocas palabras, la presente investigación presenta una excelente confiabilidad.

Tabla 2

Prueba de confiabilidad de las variables

Variables	Número de Ítems	Alfa de Cronbach
Gamificación.	18	0.917
Aprendizaje significativo.	12	0.905

Nota: Proceso estadístico SPSS

3.5 Procedimientos

Antes de llevar a cabo este trabajo investigativo, se tuvo en cuenta las siguientes pautas, en primer lugar, solicitar una carta de presentación a la Escuela de Postgrado, para así poder remitirla al director del lugar donde se realizó el estudio. Posteriormente, se obtuvo la autorización aprobada por el representante máximo dando el permiso solicitado para la investigación, y lo siguiente, comprobar la validez y fiabilidad de los instrumentos, apoyándose de la prueba piloto. Luego de ello, se solicitó al director una autorización donde se aplicó la encuesta y coordinar con los profesores de las aulas ya que contar con su colaboración es

esencial para llevar a cabo el estudio de manera efectiva y comunicarnos adecuadamente con los estudiantes. La encuesta se realizó junto con cada profesor en el aula respectiva y tomará aproximadamente 20 minutos de su tiempo. Además, antes de realizar la encuesta, se solicitaron la aprobación previa de los estudiantes, proporcionándoles una explicación clara sobre el propósito de la investigación y asegurando que sus respuestas fueron tratadas de manera confidencial. Finalmente, se realizó un vaciado de todas las respuestas obtenidas en una matriz de datos para luego analizarlos. Este enfoque garantizó que los datos que recopilamos sean precisos, confiables y respalden el resultado de nuestra investigación.

3.6 Método de análisis de datos

Dada la naturaleza cuantitativa predominante de los datos, se llevó a cabo un análisis de correlación utilizando herramientas estadísticas como Microsoft Excel y SPSS. Específicamente, se aplicó la prueba de correlación de Spearman (Rho de Spearman) para evaluar las posibles asociaciones entre las variables de interés. Esta elección se respalda por su capacidad para identificar relaciones no lineales y cuando la distribución de los datos no sigue una distribución normal. (Ver anexo 9)

Los resultados de la prueba de correlación se describieron mediante métodos descriptivos y se presentaron en tablas que incluyen porcentajes para ofrecer una representación visual clara. Estos hallazgos, acompañados de interpretaciones detalladas, se presentan con el propósito de facilitar un análisis más profundo y riguroso de las relaciones identificadas en la muestra. Este enfoque metodológico integral no solo fortalece la validez interna y externa de la investigación, sino que también proporciona una base sólida para la interpretación y generalización de los resultados obtenidos.

3.7 Aspectos éticos

Este estudio realizado en una universidad privada de Lima (2023) sigue los principios éticos básicos de este estudio, que tiene como objetivo principal es asegurar la protección de los participantes de posibles riesgos asociados a su

participación en la investigación, protegiendo al mismo tiempo la integridad e independencia de cada uno. partícipe. Al desarrollar este estudio se consideraron los siguientes aspectos importantes: Obtener el consentimiento voluntario de los participantes, mantener la confidencialidad al utilizar herramientas relevantes para que los datos puedan recopilarse con fines estadísticos y respetar los derechos de propiedad intelectual para asegurar la exactitud de la información recopilada. En cuanto al principio de benevolencia, este estudio tiene como propósito principal mejorar el bienestar de los alumnos, y los resultados obtenidos pueden informar intervenciones educativas y preventivas dirigidas tanto a los estudiantes como a los padres y profesores, utilizados para promover (Parra, 2020).

Adicionalmente, se ha asegurado una equidad y justicia en el tratamiento de la población participante, en concordancia con el principio de equidad. Tanto la ética como el cumplimiento riguroso son elementos fundamentales para garantizar la obtención de datos fiables y la observancia de todas las exigencias legales y éticos correspondientes. De igual manera, el estudio demuestra precisión y competencia profesional a través de los métodos empleados en la investigación.

IV. RESULTADOS

4.1 Análisis Descriptivo

Tabla 3

Distribución de las frecuencias: Gamificación y dimensiones

Nivel	V1: Gamificación		D1: Dinámicas		D2: Mecánicas		D3: Componentes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Bajo	52	50,0	44	42,31	64	61,54	46	44,23
Medio	31	29,81	40	38,46	24	23,06	27	25,96
Alto	21	20,19	20	19,23	16	15,38	31	29,81
Total	104	100,0	104	100,0	104	100,0	104	100,0

Nota: Resultados de frecuencia en niveles de porcentajes recogido de SPSS 25.

La Tabla 3 muestra las respuestas de 104 alumnos que intervinieron en una encuesta en una universidad privada en Lima en 2023. Se descubrió que el 50.00% de los estudiantes reportó niveles bajos de Gamificación, el 29.81% reportó un nivel medio, y sólo el 20.19% indicó un alto grado de Gamificación en la Institución especificada. Continuando con la primera dimensión, Dinámica, se descubrió que el 42,31% de los encuestados reportó niveles bajos, el 38,46% un nivel intermedio y el 19,23% un nivel elevado en relación con la segunda dimensión, Mecánica, se descubrió que el 61,54% reportó niveles bajos, el 23,08% un nivel de experiencia promedio y el 15,38% posee un nivel avanzado. Finalmente, la última dimensión de componentes reveló que el 44,23% percibía niveles bajos, el 25,96% percibía niveles medios y el 29,81% percibía niveles altos. Como resultado, se establece la existencia de fallos en la gamificación, que se revelan en diversos aspectos como la dinámica del aula, la mecánica y los componentes. Como señala Villafranqui (2020) una ejecución deficiente de técnicas de aprendizaje puede conducir a una falta de participación y entusiasmo por parte de los estudiantes. En este contexto, los resultados reflejan la necesidad de abordar críticamente la integración de la gamificación en el entorno educativo.

Tabla 4*Distribución de las frecuencias: Aprendizaje significativo y dimensiones*

Nivel	V1: Aprendizaje significativo		D1: Experiencias		D2: Asimilación		D3: Construcción de nuevo conocimiento	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%
Bajo	42	40.38	40	38,5	42	40,4	46	44,2
Medio	38	36.54	41	39,4	36	34,6	34	32,7
Alto	24	23.08	23	22,1	26	25,0	24	23,1
Total	104	100,0	104	100,0	104	100,0	104	100,0

Nota: Resultados de frecuencia en niveles de porcentajes recogido de SPSS 25.

La tabla 4 muestra las respuestas de 104 estudiantes que participaron en una encuesta realizada en una universidad privada de Lima en el año 2023. Se descubrió que el 40.38% de los 104 estudiantes que participaron en la encuesta en una universidad privada en Lima en el 2023 reportaron niveles bajos de aprendizaje significativo, el 36.54% percibió un nivel intermedio, y sólo el 23.08% percibieron un nivel elevado de aprendizaje significativo en dicha institución. Continuando con la primera dimensión, Experiencias, se descubrió que el 40,38% percibe niveles bajos, el 36,54% muestra un nivel intermedio y el 23,08% exhibe un nivel avanzado; con relación a la segunda dimensión, Asimilación, se descubrió que el 40,4% percibe niveles bajos, el 34,6% un nivel medio y el 25,0% un nivel alto. Para finalizar, el 44,2% percibe un nivel bajo, el 32,7% un nivel medio y el 23,1% un nivel alto en la última dimensión. En general, los datos demuestran que las experiencias, asimilaciones y construcciones de nuevos conocimientos ponen en peligro el verdadero aprendizaje significativo.

Como respaldan Agra et al. (2019) cuando las experiencias educativas no logran conectar de manera efectiva con el conocimiento previo de los estudiantes, el aprendizaje significativo puede estar en peligro. En este contexto, los resultados reflejan la necesidad crucial de diseñar experiencias educativas que se integren de manera efectiva.

4.2 Análisis Inferencial

Continuando con el uso de instrumentos, se llevó a cabo la comprobación de regularidad en ambas variables para determinar el tipo de correlación, utilizando la evaluación de normalidad de Kolmogorov-Smirnow de acuerdo con Flores y Flores (2021) es un método estadístico aplicado para decretar si una muestra de distribución normal o gaussiana. Fue desarrollada por los matemáticos Andrey Kolmogorov y Nikolai Smirnov. El presente estudio incluyó a 104 estudiantes y arrojó resultados con un nivel de significancia menores a 0,05.

(Ver anexo 8)

4.2.1 Prueba de hipótesis. Prueba de hipótesis general.

H0: No existe relación significativa entre la gamificación y el aprendizaje significativo en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima 2023.

H1: Existe relación significativa entre la gamificación y el aprendizaje significativo en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima 2023.

Criterio de decisión

Si $p \geq 0.05$, Acepta **H0**

Si $p \leq 0.05$, Acepta **H1**

Tabla 5

Correlación de las variables Gamificación y Aprendizaje significativo.

			Gamificación	Aprendizaje significativo
Gamificación		Coefficiente de correlación	1,000	,944**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	104	104
Rho de Spearman	Aprendizaje significativo	Coefficiente de correlación	,944**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	104	104

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

La Tabla 5 muestra el vínculo entre las variables evaluadas por Rho de Spearman $\rho = 0,944$, lo que indica que se evidencia una correlación altamente

significativa entre las variables, en contraste al $p = 0,000$ es menor a $0,05$, lo que indica que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna: La gamificación y el aprendizaje significativo tienen una asociación sustancial en los alumnos de pregrado de una universidad privada, Lima 2023.

4.2.2. Análisis de correlación de la Hipótesis específica 1

H0: No existe relación significativa entre las dinámicas y el aprendizaje significativo en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima 2023.

H1: Existe relación significativa entre las dinámicas y el aprendizaje significativo en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima 2023.

Tabla 6

Correlación de la dimensión dinámicas y la variable aprendizaje significativo.

			Dinámicas	Aprendizaje significativo
Dinámicas	Coeficiente de correlación		1,000	,685**
	Sig. (bilateral)		.	,000
	N		104	104
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	Aprendizaje significativo	,685**	1,000
	Sig. (bilateral)		,000	.
	N		104	104

** . La correlación es significativa en el nivel $0,01$ (2 colas).

La tabla 6 ilustra la relación entre las variables determinado por la Rho de Spearman $\rho=0,685$, que señala una relación moderada en las variables en comparación con $p = 0,000 < 0,05$, lo que indica que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna: La dinámica y el aprendizaje sustancial tienen un fuerte vínculo entre los alumnos de pregrado de una universidad privada, Lima 2023.

4.2.3 Análisis de correlación de la Hipótesis específica 2

H0: No existe relación significativa entre las mecánicas y el aprendizaje significativo en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima 2023.

H1: Existe relación significativa entre las mecánicas y el aprendizaje significativo en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima 2023.

Tabla 7

Correlación de la dimensión mecánicas y la variable aprendizaje significativo.

			Mecánicas	Aprendizaje significativo
Mecánicas	Coeficiente de correlación		1,000	,892**
	Sig. (bilateral)		.	,000
	N		104	104
Rho de Spearman	Aprendizaje significativo	Coeficiente de correlación	,892**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	104	104

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

En la tabla 7 muestra la relación entre las variables según la Rho de Spearman $\rho=0,892$, por lo que sugiere un fuerte vínculo entre las variables en contraste con $p = 0.000 < 0.05$, lo que indica que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna: en Lima 2023, existe una asociación considerable entre la mecánica y el aprendizaje significativo en los alumnos de pregrado de una universidad privada, Lima 2023.

4.2.4 Análisis de correlación de la Hipótesis específica 3

H0: No existe relación significativa entre los componentes y el aprendizaje significativo en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima 2023.

H1: Existe relación significativa entre los componentes y el aprendizaje significativo en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima 2023.

Tabla 8*Correlación de la dimensión componentes y la variable aprendizaje significativo.*

			Componentes	Aprendizaje significativo
Rho de Spearman	Componentes	Coefficiente de correlación	1,000	,833**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	104	104
Aprendizaje significativo	Aprendizaje significativo	Coefficiente de correlación	,833**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	104	104

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

En la tabla 8 muestra el vínculo entre las variables evaluadas mediante la Rho de Spearman $p=0,833$, Esto demuestra una relación significativa entre las variables en comparación a $p = 0.000 < 0.05$, lo que indica que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Los componentes tienen una relación sustancial con el aprendizaje significativo en los alumnos de pregrado de una universidad privada en Lima, 2023.

V. DISCUSIÓN

En nuestra evaluación en relación con la hipótesis general, en el capítulo anterior se pudo evidenciar que la correlación significativa entre la gamificación y el aprendizaje significativo es positiva, observando en los análisis descriptivos que de un total del 100% de la población, que los datos más relevantes implican que el 50.00% de los estudiantes reportó niveles bajos de Gamificación, el 29.81% reportó un nivel medio, seguidamente de sus dimensiones, empezando con la Dinámica, se descubrió que el 42,31% de los encuestados reportó niveles bajos; con respecto a la segunda dimensión, Mecánica, se descubrió que el 61,54% reportó niveles bajos, por último la dimensión de componentes reveló que el 44,23% percibía niveles bajos. Conforme a la segunda variable, aprendizaje significativo, el 40.38% percibieron niveles bajos de aprendizaje significativo, el 36.54% percibieron un nivel medio. Continuando con las dimensiones de Experiencias, se descubrió que el 40,38% percibe niveles bajos, con respecto a la segunda dimensión de Asimilación, se descubrió que el 40,4% percibe niveles bajos, finalizando, el 44,2% percibe un nivel bajo en la última dimensión del desarrollo de nuevas ideas.

Por consiguiente, de acuerdo con Prieto (2020) sostiene que la aplicación de los juegos en el ámbito educativo universitario no solo implica un cambio en la dinámica de enseñanza, sino que también puede influir positivamente en diversos aspectos del proceso educativo. Al brindar a los estudiantes oportunidades prácticas de participación, se fomenta un entorno interactivo que va más allá de la mera absorción de información. La participación en juegos educativos puede estimular el pensamiento crítico, promover la resolución de problemas y cultivar habilidades de colaboración entre los estudiantes.

Sin embargo, debido a la existencia de significancia bilateral, se aprobó la hipótesis general con respecto a los resultados de la inferencia estadística de ,000 igualmente, una asociación positiva en relación con el coeficiente de Spearman con un valor de 0,944. Por lo tanto, exhibe semejanza con el estudio llevado a cabo por Trillo (2022), el estudio se centró en la relación entre la gamificación y el aprendizaje significativo en alumnos de secundaria, con un valor significativo (Sig. = 0,000) inferior a 0,05 y un coeficiente Rho de Spearman de 0,898. Estas

comparaciones de datos muestran una asociación significativa entre la gamificación y el logro del aprendizaje significativo en los alumnos, lo que implica que las estrategias de gamificación son necesarias para prevalecer el aprendizaje significativo.

A modo de ejemplo, la investigación efectuada por Zambrano et al. (2020) evidenció que se establece una vinculación positiva descendente entre la gamificación y aprendizaje autorregulado, esto debido que los resultados obtenidos del índice de asociación lineal de Pearson arrojaron un valor de 0,104. Esto indica que existe una relación directa entre el empleo de la gamificación y el grado de autorregulación en el proceso de aprendizaje. En lo que respecta a los resultados inferenciales, es de gran importancia efectuar la gamificación como método de formación educativa, del mismo modo, para el aprendizaje significativo se debe aplicar estrategias pedagógicas favorables y así puedan generar efectos beneficiosos en la formación académica de los estudiantes.

Mientras que Figueroa (2020) realizó una investigación para determinar el desarrollo del aprendizaje significativo en profesores pertenecientes a la institución Amaluza en Ecuador, sus resultados indicaron que el porcentaje de profesionales de la educación que superaron la evaluación fue de 64.3%. se ubicaban en un grado moderado con relación a la variable de asimilación cognitiva trascendente. en la Unidad Educativa. Lo que evidenció que la mayoría de los docentes poseen una cualificación regular en el aprendizaje significativo. En consecuencia, la mayoría de los docentes poseen una cualificación regular en términos de implementar el aprendizaje significativo. Este hallazgo podría indicar la necesidad de estrategias adicionales de desarrollo profesional o enfoques pedagógicos para mejorar la calidad del aprendizaje significativo en este contexto educativo.

En la misma medida, el estudio de García (2020) exploró la correlación en la gamificación y las competencias matemáticas en los alumnos del sexto año de la Institución Educativa 2071. Los resultados de la investigación indicaron una interacción de diferencia sustancial entre las dos variables, respaldada por un índice de asociación estadística ($r = 0.29$) y una importancia de significancia ($p =$

0.017 < 0.05). Esto sugiere que existía una asociación estadísticamente significativa entre la adopción de las TIC y el logro de un aprendizaje relevante por parte de los estudiantes. En consecuencia, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación a través de la gamificación se asocia con la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Esto resalta la importancia de considerar enfoques innovadores, como la gamificación, para mejorar las competencias matemáticas y fomentar un aprendizaje educativo.

Al examinar el marco teórico para la formulación de la hipótesis, Escobar et al. (2022), constituye una práctica que va más allá de la mera integración de componentes de juego en entornos no lúdicos. Este enfoque implica la aplicación deliberada de estrategias específicas, estímulos visuales atractivos y el despliegue de la lógica para cautivar la atención de los individuos, estimular su participación y, en última instancia, potenciar el proceso de aprendizaje al enfrentar de manera efectiva los desafíos y problemas educativos. Al respecto Luna et al. (2022), la retroalimentación en el entorno educativo abarca más que un simple intercambio de información; significa una conexión emocional fundamental durante el desarrollo de evaluación y aprendizaje del estudiante. Este enfoque no solo proporciona comentarios sobre el desempeño académico, sino que también busca activamente incluir al alumno en su propio procedimiento de desarrollo. Al estimular la participación emocional, la retroalimentación se convierte en un catalizador para el crecimiento del pensamiento reflexivo y crítico, fomentando una comprensión más completa y perdurable de los conceptos.

De acuerdo con la hipótesis específica 1, se determinó que existe una asociación sustancial entre la dinámica y el aprendizaje significativo entre los estudiantes de una institución privada, con una significancia de 0,000 y una correlación de 0,685, lo que confirma la hipótesis mencionada, encontrando solidez y semejanza en los estudios de Miranda (2021), que se centró en analizar la relación entre la gamificación y la calidad de la educación, específicamente en estudiantes de primaria, descubriendo una significancia bilateral de 0.000 y correlación de Spearman de 0.623. Es decir, que corroboró la presencia de una vinculación significativa entre la gamificación y la calidad de la educación de los estudiantes.

Asimismo, nuestros hallazgos están vinculados con el estudio realizado por Díaz (2021) donde se verificó una significancia de 0.00 y una correlación de Pearson de 0,430, señalando una correlación positiva entre la gamificación y el enfoque de aprendizaje basado en problemas. Es decir que la gamificación, como variable independiente influye moderadamente en el aprendizaje de los estudiantes, por ello a introducción de elementos de juego en el proceso educativo puede tener un impacto positivo en la promoción de la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje. Estos resultados ofrecen valiosa información para educadores y diseñadores de currículos que buscan estrategias efectivas con el objetivo de elevar la participación y el desempeño autónomo de los estudiantes mediante la integración de la gamificación en el enfoque de aprendizaje basado en problemas.

Desde el enfoque teórico, Sánchez y Urraco (2021) explican que el rendimiento académico y la evaluación se conciben como el fruto del procedimiento de instrucción-adquisición, donde se reflejan los conocimientos adquiridos por un estudiante y cómo los integra en su comportamiento. En resumen, la evaluación se erige como una medida crucial en la vida de los estudiantes universitarios, dado por lo cual refleja su capacidad para asimilar y aplicar los conocimientos adquiridos en su educación superior. Asimismo, según lo mencionado por Dichev y Dicheva (2017), el texto establece que la primera dimensión a la dinámica, que se relaciona con los anhelos, motivaciones o aspiraciones internas del jugador cuando aborda una estrategia durante su experiencia de juego. El jugador aplica esa estrategia con el objetivo de mejorar y obtener beneficios en la adquisición de conocimientos en diversas disciplinas. Los criterios considerados en este contexto incluyen: las emociones, la progresión y las relaciones.

De acuerdo con la hipótesis 2, se encontró que existe una asociación sustancial entre la mecánica y el aprendizaje significativo entre los estudiantes universitarios de una institución privada, con una significación de 0,000 y una correlación de 0,892, lo que confirma la hipótesis mencionada, encontrando solidez y semejanza en los estudios de García (2020) quien exploró la correlación entre el uso de la gamificación y el desarrollo de habilidades matemáticas en estudiantes, obteniendo una correlación baja 0,249, según el estadístico de correlación Rho de

Spearman. Asimismo, se encontró una relación altamente significativa con un valor de p igual a 0.000, según el estadístico de correlación Rho de Spearman. Estos hallazgos sugieren una conexión estadísticamente significativa entre el empleo de la gamificación y el logro de un aprendizaje matemático relevante por parte de los estudiantes. Este vínculo puede tener una gran relevancia en el diseño de estrategias pedagógicas, ya que resalta la eficacia potencial de la gamificación en la mejora del rendimiento y comprensión en matemáticas en el aula.

En la erudición previamente aludida, se hace alusión al análisis ejecutado por Trillo (2022), en el cual exploró la correlación entre el proceso lúdico y la adquisición con trascendencia en discentes de enseñanza media. Los resultados certifican la existencia de un vínculo altamente significativo entre el proceso lúdico y la adquisición con gran relevancia en los estudiantes de enseñanza media afiliados a una entidad educativa de carácter privado situada en Jicamarca, San Antonio.

Siguiendo la premisa, los autores Dichev y Dicheva (2017), estos elementos se consideran componentes esenciales de la gamificación, y se definen como recursos y herramientas empleados para concebir una actividad específica, ya sea en una plataforma LMS o un sitio web diseñado particularmente para la gamificación. Estos componentes suelen incluir como indicadores: Las insignias, las misiones y puntuaciones.

Por ello, Diaz y Justel (2019) definen la creatividad como la capacidad para generar respuestas novedosas, útiles y diversas, así como para producir ideas nuevas y encontrar múltiples asociaciones y alternativas en respuesta a un problema o estímulo específico. Por lo tanto, la creatividad se convierte en un atributo valioso para el estudiante universitario en los procesos en el desarrollo académico y aprendizaje. También, Aspée et al. (2021) sostienen que el compromiso estudiantil implica la dedicación de tiempo y esfuerzo hacia el proceso educativo. Este compromiso es esencial en el ámbito universitario, ya que incita a los estudiantes a involucrarse activamente en sus estudios, asistir a clases, completar tareas y proyectos a tiempo, y buscar un aprendizaje significativo.

Según la hipótesis específica 3, se concluyó que existe una relación significativa entre los componentes y el aprendizaje significativo en estudiantes de pregrado de una universidad privada, con una significancia de 0,000 y una correlación de 0,833, confirmando la hipótesis mencionada, encontrando solidez y semejanza en los estudios de Reducindo (2023), quien llevó a cabo un estudio relación entre las estrategias de gamificación y el aprendizaje activo. Este vínculo se manifiesta a través de un nivel de correlación positiva de magnitud moderada, específicamente de 0.472. Estos resultados respaldan la noción de que la gamificación desempeña un papel crucial como facilitador del compromiso y la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, especialmente en el contexto de Lima Metropolitana.

En la revisión teórica realizada por Barzola et al. (2020) destaca la importancia de la comprensión profunda en el marco del aprendizaje significativo. Según su enfoque, la gamificación no solo se vincula con la activación del proceso de aprendizaje, sino que también puede influir en la profundidad de la comprensión. Los estudiantes muestran un mayor interés en trabajar en equipo, contribuir a discusiones y apoyar a sus compañeros. La competencia amistosa y la posibilidad de ganar recompensas o reconocimientos adicionales refuerzan la colaboración, generando un ambiente en el que los estudiantes no solo compiten entre sí, sino que también se apoyan mutuamente para alcanzar objetivos comunes. No obstante, Mondragón y Moreno (2020), emergen una conexión interesante. La participación activa inducida por la gamificación no solo se limita a la implicación superficial en el contenido del curso, sino que también puede promover la identificación y comprensión de conceptos genéricos más amplios y universales. Esto se ve fortalecida por la participación activa generada a través de la gamificación. Al enfrentarse a desafíos y toma de decisiones dentro del contexto del juego, los estudiantes pueden desarrollar habilidades que van más allá de la mera memorización de hechos, permitiéndoles abordar situaciones complejas de manera más efectiva y creativa. La gamificación se presenta como un componente esencial para mejorar la formación educativa contemporánea al potenciar la conexión con el aprendizaje significativo. Al introducir elementos lúdicos y estrategias de gamificación, se logra no solo captar la atención de los estudiantes

en la era tecnológica, sino también transformar la experiencia educativa, haciéndola más atractiva e interactiva. Este enfoque no solo busca entretener, sino que también contribuye al fortalecimiento de competencias fundamentales, como la resolución de problemas, la toma de decisiones y la colaboración, fundamentales para la preparación de los estudiantes en el mundo actual. En resumen, la integración reflexiva de estrategias de gamificación destaca su potencial para mejorar la calidad educativa, cultivar el pensamiento crítico y preparar a los estudiantes de manera efectiva para los desafíos contemporáneos.

VI. CONCLUSIONES

A partir de lo encontrado, se concluye lo siguiente:

Primero: Objetivo general, referente al objetivo de carácter general, se desprende la conclusión de la existencia de un grado de correlación extremadamente elevado y significativo ($r = 0.944^*$) que denota una correlación de naturaleza positiva entre la táctica de gamificación y el procedimiento de adquisición de conocimientos con significado en una universidad de educación superior de carácter privado en Lima, en el año 2023. Este hallazgo se ha corroborado con un nivel de significancia de 0.00, y el valor de p es igual a 0.000, lo cual es menor que 0.05.

Segundo: Objetivo específico 1, se deduce que hay un grado de asociación significativa de intensidad media ($r = 0.685^*$) siendo una vinculación de carácter positivo entre las dinámicas y aprendizaje significativo en una Universidad Privada, Lima, 2023 bajo un umbral de relevancia estadística de 0.00 y $p=0.000 < 0.05$.

Tercero: Objetivo específico 2, se infiere que hay un grado de asociación relevante alta ($r = 0.892^*$) existe una asociación directa entre las mecánicas y aprendizaje significativo en una Universidad Privada, Lima, 2023, con un nivel de significancia de 0.00 y $p=0.000 < 0.05$.

Cuarto: Objetivo específico 3, se deduce que la conexión entre las variables es de una magnitud alta ($r = 0.833^*$) existe una asociación directa positiva entre los componentes y aprendizaje significativo en una Universidad Privada, Lima, 2023, bajo una condición de relevancia estadística de 0.00 y $p=0.000 < 0.05$.

VII. RECOMENDACIONES

A partir de lo encontrado, se recomienda lo siguiente:

Primero: Se sugiere al director de la universidad privada donde se realizó el estudio considerar la incorporación de elementos de gamificación en sus métodos de enseñanza. Esto puede incluir el uso de juegos, recompensas, competencias y otras técnicas lúdicas para aumentar el compromiso y la participación de los estudiantes en la dinámica de adquisición de conocimientos.

Segundo: Se recomienda a los coordinadores de la universidad promover activamente la implementación de dinámicas educativas en sus planes de estudio y estrategias de enseñanza. Los docentes pueden ser alentados a incorporar actividades interactivas, discusiones, proyectos colaborativos y otros enfoques que generen la involucración activa de los estudiantes durante el proceso de adquisición de conocimientos.

Tercero: Se recomienda a los docentes de la universidad integrar conscientemente las mecánicas de aprendizaje en el diseño curricular del plan de estudios académicos. Esto implica identificar oportunidades para incorporar elementos de juego, como recompensas, desafíos y niveles, en los planes de estudio.

Cuarto: Se recomienda a los docentes de la universidad integrar de manera activa los componentes que han demostrado una correlación significativa con el aprendizaje significativo en el diseño de sus cursos y programas académicos. Esto implica incorporar elementos específicos que promuevan la fomenten la implicación, dedicación y el compromiso de los estudiantes. Y como cierre final, recomendar a las siguientes investigaciones profundizar en nuevos estudios respecto a estas dos variables, con la finalidad de contribuir a las mejoras de los aprendizajes de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Agra, G., Soares, N., Simplicio, P., Lopes, M., Fernandes, M., & Lima, M. (2019). Analysis of the concept of Meaningful Learning considering the Ausubel's Theory. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 72(1), 248–255. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0691>
- Arévalo, M., Mejía, G., Pérez, A., & Olsson, S. (2022). Gamification in students' reading comprehension in times of pandemic in Peru. *Revista de ciencias sociales - Universidad del Zulia. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales*, 28(5), 63–74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8471673>
- Arias, J., y Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting. https://www.researchgate.net/publication/352157132_DISENO_Y_METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION
- Aspeé, J., González, J., & Herrera, Y. (2021). Functional relationship between academic procrastination and student engagement in higher education: an analysis proposal. *Perspectiva educacional*, 60(1), 4–22. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.1-art.1116>
- Ausubel, D. (1983). Meaningful Learning Theory. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10. <https://drive.google.com/file/d/0BzTFYHeNSOIhMXBGQ2RaVjVBaW8/view?resourcekey=0-egLTIPKRh7Oc0IOoHQQ5AA>
- Avilés, E., Vallejo, L., Guamanquispe, V., & Escobar, S. (2023). Developer learning and the comprehensive construction of knowledge. *Knowledge Pole*, 8(3), 942-960. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5354>
- Baque, G., & Portilla, G. (2021). Meaningful Learning as a Didactic Strategy for Teaching-Learning. *Polo del Conocimiento*, 6(5), 75–86. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2632>

- Barzola, V., Bolívar, O., & Navarrete, Y. (2020). Incidence of reading comprehension on the research skills of higher education students. *Cuban Journal of Higher Medical Education*, 34(4):<http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v34n4/1561-2902-ems-34-04-e2520.pdf>
- Bengoechea, G. (2019). Gamification: an opportunity to transform realities. *Revista Prefacio*, 5(7), 69-82. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/PREFACIO/article/download/35733/5851/126266>
- Bethencourt, Y., & Arana, A. (2020). From prior knowledge to conceptual elaboration: A case in primary education. *Otherness. Journal of Education*, 15(1), 88-101.<https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.07>
- Blanco, L. (2020). Ethics and Values of Information and Communication Technologies (ICT): Electronic Government (E-gov) between Dictatorship and Democracy. *Economía y Desarrollo*. 163(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0252-85842020000100006&script=sci_arttext
- Briceño, C. (2022). Educational gamification as a strategy for teaching foreign languages. *ACADEMO Revista De Investigación En Ciencias Sociales Y Humanidades*, 9(1), 11–22. <https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/601>
- Caicedo, A., García, A., Cedeño, J., y Bravo, J. (2022). Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos que Apoyan a la Investigación Científica en Tiempo de Pandemia. *Dominio de las Ciencias*, 8(1), 58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8383508>
- Cárdenas, D., Ceballos, C., & Cohen, P. (2017). Meaningful learning: Colombian constructivist pedagogical basic education option. *Gestión Competitividad e Innovación*, 5(2), 294–304. <https://pca.edu.co/editorial/revistas/index.php/gci/article/view/122>

- Casaus, F., Muñoz, J., Martínez, J., & Cara, M. (2020). Gamification in the teachinglearning process: a theoretical approach. *Repositorio Dialnet*, 1(1), 16–24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7643607>
- Cerda, G. (2021). *Gamificación. Como estrategia correctiva para la interferencia lingüística del español en la producción escrita del inglés*. 1era Edición. Editorial Grupo Compás. <http://142.93.18.15:8080/jspui/bitstream/123456789/674/1/Libros%20Gamificacio%CC%81n.pdf>
- Correa, M. (2018). *Uso didáctico de las TIC y el aprendizaje significativo en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2018*. [Tesis posgrado, César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/27505>
- Córdoba, N., Astorquia, L., Alegrechy, A., Díaz, A., Luques, V., & Medina, O. (2023). *Metodología de la investigación I*. El Repositorio Hipermedial UNR. <http://200.3.125.79:8080/handle/2133/25465>
- Díaz, V., & Justel, N. (2019). Creativity. A descriptive review of our invention and innovation capacity. *CES Psicología*, 12(3), 35–49. <https://doi.org/10.21615/cesp.12.3.3>
- Díaz, E. (2021). *Influencia de la gamificación y el aprendizaje basado en problemas en los estudiantes de la red educativa 16, UGEL.05*. [Tesis posgrado, César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/67446>
- Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>

- Escobar, R., Carhautocto, G., & Salazar, A., Sánchez, A. (2022) Transversal competences in the university educational context: a critical thinking from the principles of gamification. *Prisma Social* 38(3), 158-178.
<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85144153872&partnerID=40&md5=a083254cbe63cafdca48795c19ce2e5>
- Fermoso, D., Cruzes, G., & Ruiz, E. (2019). Social skills in primary school children. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 191–206. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8103263>
- Fernández, M., Sánchez, A., y Heras, D. (2020). Las actividades de enseñanza-aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior: Las actividades prácticas con herramientas web 2.0. *Academia y virtualidad*, 13(1), 61–79. <https://doi.org/10.18359/ravi.4260>
- Fernández, F., Niño, N., Uceda, M., y García, M. (2022). Estrategias didácticas para promover el aprendizaje significativo dirigido a estudiantes universitarios. *Revista MENDIVE*. 20(4), 1297–309. <https://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/6347>
- Figueroa, E. (2020). *Aprendizaje significativo en los docentes de una unidad educativa de Amaluza, Ecuador, 2019*. [Tesis de posgrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/43012>
- Flores, C., y Flores, K. (2021). Pruebas para comprobar la normalidad de datos en procesos productivos: Anderson-darling, ryan-Joiner, Shapiro-wilk y Kolmogórov-smirnov. *Societas*, 23(2), 83–106. <https://matriculapre.up.ac.pa/index.php/societas/article/view/2302>
- García, C. (2020). *Gamificación y competencias matemáticas en los estudiantes de 6to grado de la I. E. 2071 César Vallejo, Los Olivos 2019*. [Tesis Posgrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/41937>

- Guamán, V., y Venet, R. (2019). El aprendizaje significativo desde el contexto de la planificación didáctica. *Revista Conrado*, 15(69), 218-223. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1062>
- Gorozabel, T., Padrón, A., & De la Rúa, M. (2022). Methodology for the implementation of Model of evaluation of the relations of the curriculum in the Technical University of Manabí. Validation of your results. *Referencia pedagógica*, 10(1), 56–71. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S230830422022000100056&script=sci_arttext
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México, México: 7ma. Edición. Editorial Mc Graw Hill Education. <https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>
- Hernández, J., Espinosa, J., y Chacín, M. (2019). Plan de muestreo para el estudio de obesidad, sobrepeso y variables biopsicosociales en niños y adolescentes escolarizados de Cúcuta, Colombia. Repositorio Universidad Simón Bolívar. <https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/5051>
- Hernández, C., & Escobar, N. (2019). Introduction to Types of Sampling. *Alerta. Revista científica del Instituto Nacional de Salud*, 2(1) 75-79. [https://scholar.google.com.pe/scholar?q=Hern%C3%A1ndez+\(2019\)+muestreo&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar](https://scholar.google.com.pe/scholar?q=Hern%C3%A1ndez+(2019)+muestreo&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar)
- Hernández, S., y Duana, D. (2020). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. *Boletín Científico De Las Ciencias Económico Administrativas Del ICEA*, 9(17), 51-53. <https://doi.org/10.29057/icea.v9i17.6019>
- Hernández, L., Herrera, H., & Rodríguez, M. (2021). Pedagogical strategies for learning and developing research skills in university students. *Revista de ciencias sociales*. 27(2), 242-255. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7927662>
- Hernández, A., Martínez, B., Asencio, M., & Martínez, M. (2022). Gamification in physical education. *Systematic review. Trances: Transmisión del conocimiento educativo y de la salud*, 14(1), 1–20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8252254>

- Jourdan, C., Filippetti, V., & Lemos, V. (2022). Learning strategies and academic performance: systematic review in secondary and university students. *Revista UNIANDES Episteme*, 9(4), 534–562. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8630180>
- Kapp, K. (2012). The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. *John Wiley & Sons*. 4(4). <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA431378967&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=19423888&p=AONE&sw=w&userGroupName=anon%7E74c8520b&aty=open-web-entry>
- López, F., Lalangui, R., Maldonado, A., & Palmero, D. (2019). Validation of an instrument on tourist destinations to determine tourism potential in the province of El Oro, Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(2), 341–346. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202019000200341&script=sci_arttext&tlng=en
- Luna, M., Peralta, L., Gaona, M., y Dávila, O. (2022). La retroalimentación reflexiva y logros de aprendizaje en educación básica: una revisión de la literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 3242-3261 https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.2086
- Marzano, R., Pickering, D., Arredondo, D., Blackburn, R., Moffett, C., Paynter, D., Pollock, J. y Whisler, J. (2014). *Dimensiones del aprendizaje: Manual para el maestro*. 2a ed. Editorial ITESO https://drive.google.com/file/d/1fp8_BwyC_L2XS2uxgTv1Am9lejrlsfN_/view
- Matus, E. y Matus, G. (2020). Escala de actitudes hacia el confinamiento por Covid-19. Propiedades psicométricas. *Zenodo*. <https://zenodo.org/record/3840712>
- Medina, M., y Verdejo, A. (2020). Validez y confiabilidad en la evaluación del aprendizaje mediante las metodologías activas. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 15(2), 270-284. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.10>

- Mendoza, M., & Rodríguez, M. (2019). Student-centered learning from research planning. *SCIENCEMATRIA* 6(10), 560-572. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/362/3621539032/3621539032.pdf>
- Mendoza, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 343–352. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>
- Meza, J., Castro, M., Vivas, R., & Rueda, A. (2020). Collaborative learning tools used in virtual higher education programs: a sistematic review of literature in Iberoamerica. *In 15th Iberian Conference on Information Systems and Technologies*. (CISTI). (pp. 24-27). <https://acortar.link/cOgZil>
- Miranda, M. (2021). *La gamificación y la calidad educativa en estudiantes de la Institución Educativa 6084 de Villa María del Triunfo, Lima, 2020*. [Tesis de posgrado, Universidad César Vallejo]. *Repositorio de la Universidad César Vallejo*. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/59886>
- Mireles, M. & García, J. (2022). Student satisfaction in university students: a systematic review of the literature. *Education Magazine*, 46(2), 610–626. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47621>
- Mora, J., Ávila, D., & Gómez, A. (2023). Metacognitive strategies for meaningful learning in the university context: a systematic review. *Revista científica multidisciplinaria arbitrada Yachasun - ISSN: 2697-3456*, 7(12 Ed. esp.), 29–52. <https://editorialibkn.com/index.php/Yachasun/article/view/368>
- Mondragón, E., y Moreno, H. (2020). Revisión del concepto de buenas prácticas educativas que integran tecnologías digitales en el nivel superior: enfoques para su detección y documentación. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 11, e916. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.916
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., y Romero, H. (2018). *Metodología de la Investigación: Cuantitativas-Cualitativas y Redacción de Tesis*. 5ta.

Edición.

http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/MetodologiaInvestigacionNaupas.pdf

- Ortiz A., Jordán, J., y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44(1), 74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7315128>
- Parra, E. (2020). Analysis of Ethical Behaviors in Virtual Education. *Inter-American Journal of Research, Education and Pedagogy*, 14 (2). <https://www.redalyc.org/journal/5610/561070063005/html/>
- Pegalajar, M. (2021). Implications of gamification in Higher Education: a systematic review on student perception. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 169–188. <https://doi.org/10.6018/rie.419481>
- 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, 203–227. <https://doi.org/10.18172/con.4741>
- Pérez, E., Gilabert, A., y Lledó , A. (2019). *Gamificación en la educación universitaria: El uso del escape room como estrategia de aprendizaje*. Roig-Vila, Rosabel (ed.). Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas. Barcelona: Octaedro, 660-668. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/98964>
- Piñero, J. C. (2019). Systematic analysis of the use of educational escape rooms. State of the art and future perspectives. *Revista ESPACIOS*, 40(44). <https://www.revistaespacios.com/a19v40n44/19404409.html>
- Plano, Y., González, R., González, K., & Torres, M. (2020). Study of the main benefits of using Gamification in educational platforms. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 13(6), 158–178. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8590288>

- Posso, R., y Bertheau, E. (2020). Validez y confiabilidad del instrumento determinante humano en la implementación del currículo de educación física. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(3), 205–223. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1410>
- Poveda, D., Cifuentes, J., & Limas, S. (2023). Gamification as a learning strategy in higher education. *Educación y Educadores*, 26(1), 1–18. <https://doi.org/10.5294/edu.2023.26.1.2>
- Prieto, J. (2020). A systematic review on gamification, motivation and learning in university students. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria*, 32(1), 73–99. <https://doi.org/10.14201/teri.20625>
- Prieto, J., Gómez, J., & Said, E. (2022). Gamification, motivation and performance in education: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1–23. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.14>
- Rama, C. (2019). Power Dynamics in Distance and Virtual Education. *Cuadernos Universitarios*, 12(XII), 37–50. <http://200.10.180.182/index.php/CU/article/view/266>
- Ramirez, M., Rivas, E., y Cardona, C. (2019) La metodología de estudio de caso como método docente. *Revista Espacios*. 40 (17), 16. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n17/a19v40n17p16.pdf>
- Reducindo, A. (2023) *Estrategias de gamificación y aprendizaje activo en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima Metropolitana, 2023*. [Tesis Posgrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/93320>
- Roa, J. (2021). Importance of Meaningful Learning in Knowledge Building. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 63–75. <https://camjol.info/index.php/FAREM/article/view/11608>

- Rodríguez, Á., Cañar, N., Gualoto, O., Correa, J., & Morales, J. (2022). The Benefits of Gamification in the Teaching of Physical Education: Systematic Review. *Dominio de las Ciencias*, ISSN-e 2477-8818, 681. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8638034>
- Rodríguez, M. (2011). The theory of meaningful learning: a review applicable to today's school. *IN: revista electrónica de investigación e innovación educativa y socioeducativa*, 3(1), 29-50. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/97912>
- Salazar, G. (2023). *La Gamificación y pensamiento lógico matemático en estudiantes de quinto año Básico de una Institución Educativa Guayaquil 2023*. [Tesis Posgrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/124446>
- Saldaña, J., y De los Godos, L. (2019). Diseños de investigación para tesis de posgrado. *Revista peruana de psicología y trabajo social*, 7(2), 71-76. <http://revistas.uiqv.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/660>
- Sánchez, C. (2019). Gamification: A New Approach to Ecuadorian Education. *Revista Docentes 2.0*, 7(2), 96–105. <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/16>
- Sánchez, C., & Urrasco, S. (2021). The impact of family breakdown on children's school performance: a theoretical review. *Familia. Revista de Ciencias y Orientación Familiar*, 59, 117–139 <https://summa.upsa.es/details.vm?q=id:0000143934>
- Sánchez, D. (2022). Vista de técnicas e instrumentos de recolección de datos en investigación. *Tepexi*, 9 (17) <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/tepexi/article/view/7928/8457>

- Suárez, L., & García, P. (2021). Covid-19: The educational (digital) divide through the press. *Revista interuniversitaria de investigación en tecnología educativa*, 53–68. <https://doi.org/10.6018/riite.475881>
- Trillo, L. (2022). *La gamificación y el aprendizaje significativo en los estudiantes de secundaria en una institución privada en Jicamarca, San Antonio 2021*. [Tesis de posgrado Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/78734>
- Turri, T., & Rodriguez, J. (2022). Configuration and legitimization of the field of elite schools in Chile: Who are they and what dynamics have made it possible for them to access positions of power in the educational field? *Izquierdas*, 51, 0–0. <https://doi.org/10.4067/s0718-50492022000100220>
- Unesco. (2020). *El enfoque de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida: Implicaciones para la política educativa en América Latina y el Caribe*. Portal Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373632_spa
- Valverde, O., Hurtado, A., Carpio, J., Sánchez, P., Mucha, H., & Vega, C. (2022). Meaningful learning in the context of the pandemic. A systematic review. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), 458–465. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.348>
- Vera, Z. (2022). *Gamificación educativa y los aprendizajes significativos en estudiantes de bachillerato de una unidad educativa de Naranjal, Ecuador, 2022*[Tesis Posgrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/93320>
- Victores, M., Cárdenas, E., & Zavala, J. (2021). Meaningful learning through ICTs: Bibliographic review. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 14(11), 135–144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8590573>

- Viel, E., Domínguez, I., & Lorie, O. (2021) Methodology for stimulating flexibility of thinking in university students. *EduSol*, 21 (74), 57-69.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912021000100057
- Vilela, P., Sánchez, J., & Chau, C. (2021). Challenges of higher education in Peru during the COVID-19 pandemic. *Desde el Sur*, 13(2), e0016.
<https://dx.doi.org/10.21142/des-1302-2021-0016>
- Villamizar, L., Ibañez, C., y Casanova, R. (2022). Estrategias educativas y aprendizaje significativo en los cursos de investigación para médicos residentes: una mirada desde la literatura. *Revista Española de Educación Médica*, 3(3). <https://doi.org/10.6018/edumed.526931>
- Villafranki, W. (2020). Scientific research in the learning process for teaching: education, society and science. *Digital Journal of Research in University Teaching*, 14(2), e1359. <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v14n2/2223-2516-ridu-14-02-e1359.pdf>
- Vizcaíno, P., Cedeño, R., y Maldonado, I. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9723–9762. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658
- Zahedi, L., Batten, J., Ross, M., Potvin, G., Damas, S., Clarke, P., & Davis, D. (2021). Gamification in education: a mixed-methods study of gender on computer science students' academic performance and identity development. *Journal of Computing in Higher Education*, 33(2), 441–474.
<https://doi.org/10.1007/s12528-021-09271-5>
- Zambrano, A., Lucas, A., Lucas, M., & Luque, K. (2020). Gamification and self-regulated learning. *Episteme Koinonia*, 3(5), 287–302.
<https://doi.org/10.35381/e.k.v3i5.847>

ANEXOS

ANEXO 01. MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN

Matriz de operacionalización de la variable 01: Gamificación

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
Lo dicho por Dichev y Dicheva (2017) describen la gamificación en la educación como una táctica destinada a mejorar la implicación mediante la integración de características propias de los juegos en un contexto educativo. Esto conlleva diversas ventajas, como un incremento en la interacción y la participación en las clases virtuales.	La variable es de carácter cuantitativo y se evaluará utilizando tres aspectos distintos: dinámicas, mecánicas y componentes, para lo cual se empleará un cuestionario que estará compuesto por 20 preguntas y una escala tipo Likert.	D1: Dinámicas	- Emociones - Progresión - Relaciones	1; 2 3; 4 5; 6	(5): Totalmente de acuerdo
		D2: Mecánicas	- Competición - Desafíos - Recompensas	7; 8 9; 10 11;12	(4): De acuerdo
		D3: Componentes	- Insignias - Misiones - Puntuaciones	13;14 15;16 17;18	(3): Ni en de acuerdo ni en desacuerdo
					(2): En desacuerdo
					(1): Totalmente en desacuerdo

Matriz de operacionalización de la variable 02: Aprendizaje Significativo

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
Desde el punto de vista de Cárdenas, et al (2017) mencionan que, el aprendizaje significativo es un enfoque educativo que se refiere al proceso mediante el cual los individuos adquieren y retienen nuevo conocimiento al relacionarlo con su experiencia previa y su estructura cognitiva existente. En este tipo de aprendizaje, la información nueva se incorpora de manera coherente y lógica en el contexto de lo que ya se sabe, lo que facilita su comprensión y retención a largo plazo.	El aprendizaje significativo es de carácter cuantitativo la cual se encuentra conformada por las dimensiones Saberes previos, Asimilación y Construcción de nuevo conocimiento los cuales son los atributos del cuestionario. Su escala de medición es de tipo Likert.	D1: Saberes previos	-Experiencias	1;2	(5): Totalmente de acuerdo (4): De acuerdo (3): Ni en de acuerdo ni en desacuerdo (2): En desacuerdo (1): Totalmente en desacuerdo
			-Conocimientos previos	3;4	
		D2: Asimilación	-Nuevas experiencias	5;6 7;8	
			-Nuevos conocimientos	9;10	
		D3: Construcción de Nuevo conocimiento	-Integración	11;12	
			-Nuevo sistema de integración		

ANEXO 02. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

Estimado estudiante, esta encuesta tiene como propósito obtener datos relacionados con esta variable específica. Por favor, le agradecemos que responda todas las preguntas, indicando con una "x" la opción que considere apropiada de acuerdo con los valores que se presentan a continuación.

Valoración: escala Likert:

5: Totalmente de acuerdo

4: De acuerdo

3: Ni en de acuerdo ni en desacuerdo

2: En desacuerdo

1: Totalmente en desacuerdo

Variable 01. Gamificación

Dimensión 01. Dinámicas						
Nº	PREGUNTAS	1	2	3	4	5
Indicador 01. Emociones						
1.	¿Siento curiosidad al realizar esta actividad?					
2.	¿Siento satisfacción al participar en la actividad?					
Indicador 02. Progresión						
3.	¿Termino las actividades que comienzo?					
4.	¿Busco completar las tareas rápidamente?					
Indicador 03. Relaciones						
5.	¿Interactúo con otros participantes durante las actividades?					
6.	¿Busco brindar apoyo a otros durante las actividades?					
Dimensión 02. Mecánicas						
Indicador 01: Competición						

7.	¿Me esfuerzo por destacarme en las actividades?					
8.	¿Desafío mis propios límites para progresar?					
Indicador 02: Desafíos						
9.	¿Me comprometo activamente durante las actividades?					
10.	¿Me esfuerzo por alcanzar los objetivos propuestos?					
Indicador 03: Recompensas						
11.	¿Disfruto de las recompensas obtenidas?					
12.	¿Busco obtener beneficios por mi participación?					
Dimensión 03. Componentes						
Indicador 01: Insignias						
13.	¿Aspiro a ganar reconocimientos en las actividades?					
14.	¿Me satisface obtener logros?					
Indicador 02: Misiones						
15.	¿Acepto los desafíos planteados?					
16.	¿Asumo misiones para lograr mis objetivos?					
Indicador 03: puntuaciones						
17.	¿Exploro distintos niveles durante las actividades?					
18.	¿Progreso para acumular puntos?					

Adaptado de los autores Dichev y Dicheva (2017)

Variable 02. Aprendizaje significativo

Dimensión 01. Saberes previos						
Nº	PREGUNTAS	1	2	3	4	5
Indicador 01. Experiencias						

19.	¿Acostumbra a participar en la clase respondiendo las preguntas de sus maestros sobre mi experiencia previas?					
20.	¿En clases realizan dinámicas para responder las experiencias previas?					
Indicador 02: Conocimientos previos						
21.	¿Acostumbra a participar en clases respondiendo preguntas sobre los conocimientos previos al iniciar mi sesión de clases?					
22.	¿Respondo preguntas sobre el beneficio de mis conocimientos previos?					
Dimensión 02. Asimilación						
Indicador 01: Nuevas experiencias						
23.	¿Aprendo nuevas experiencias que me permiten realizar trabajos individuales (organizadores, fichas)?					
24.	¿Aprendo nuevas experiencias que me permiten realizar trabajos en equipo?					
Indicador 02: Nuevos conocimientos						
25.	¿Aplico estrategias para aprender nuevos conocimientos?					
26.	¿Los nuevos conocimientos son entendibles porque son estructurados de acuerdo a mi edad?					
Dimensión 03. Construcción de Nuevo Conocimiento						
Indicador 01: Integración						
27.	¿Respondo preguntas para relacionar mi conocimiento previo o anterior con el nuevo conocimiento?					
28.	¿Respondo preguntas para ser conscientes de qué he aprendido?					
Indicador 02. Nuevo sistema de integración						
29.	¿Realizo actividades en el aula para utilizar lo aprendido para solucionar problemas de mi vida cotidiana?					

30.	¿Considero lo aprendido como útil e importante?					
-----	---	--	--	--	--	--

Adaptado de los autores Cárdenas, Ceballos y Cohen (2017)

ANEXO 3: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Consentimiento informado (*)

Título de la investigación: Gamificación y aprendizaje significativo en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima 2023

Investigadora: San Martín Riega, Lourdes Marina

Propósito del estudio

Le invitamos a participar en la investigación titulada “Gamificación y aprendizaje significativo en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima 2023”, cuyo objetivo es analizar cómo la gamificación se relaciona con el aprendizaje significativo en estudiantes universitarios de una institución privada en Lima en el año 2023. Esta investigación es desarrollada por una estudiante del Programa académico de Maestría en Docencia Universitaria, de la Universidad César Vallejo del campus Lima Norte, aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad y con el permiso de la institución.

Describir el impacto del problema de la investigación:

La importancia de la gamificación en el ámbito académico ya que su aplicación es fundamental para potenciar el aprendizaje significativo en instituciones de educación superior.

Procedimiento

Si usted decide participar en la investigación se realizará lo siguiente (enumerar los procedimientos del estudio):

1. Se realizará una encuesta o entrevista donde se recogerán datos personales y algunas preguntas sobre la investigación titulada: “Gamificación y aprendizaje significativo en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima 2023”.

2. Esta encuesta o entrevista tendrá un tiempo aproximado de 20 minutos y se realizará en el ambiente de la universidad privada. Las respuestas al cuestionario o guía de entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Participación voluntaria (principio de autonomía):

Puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir si desea participar o no, y su decisión será respetada. Posterior a la aceptación no desea continuar puede hacerlo sin ningún problema.

Riesgo (principio de No maleficencia):

Indicar al participante la existencia que NO existe riesgo o daño al participar en la investigación. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le puedan generar incomodidad. Usted tiene la libertad de responderlas o no.

Beneficios (principio de beneficencia):

Se le informará que los resultados de la investigación se le alcanzará a la institución al término de la investigación. No recibirá ningún beneficio económico ni de ninguna otra índole. El estudio no va a aportar a la salud individual de la persona, sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

Confidencialidad (principio de justicia):

Los datos recolectados deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información que usted nos brinde es totalmente Confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

Problemas o preguntas:

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con la investigadora San Martín Riega, Lourdes Marina, email:

lsanm2@ucvvirtual.edu.pe y Docente asesor Chunga Díaz, Tito Orlando,
email: tchung@ucvvirtual.edu.pe

Consentimiento

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo participar en la investigación antes mencionada.


Nombre y apellidos:.....

Fecha y hora:.....

ANEXO 4: MATRIZ DE EVALUACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE VARIABLE 1: Gamificación

1. Datos generales del Juez

Nombre del juez:	MICHEL JAIME MENDEZ ESCOBAR
Grado profesional:	Maestría (X) Doctor ()
Área de formación académica:	Clínica () Social () Educativa () Organizacional (X)
Áreas de experiencia profesional:	METODÓLOGO
Institución donde labora:	DOCENTE UNIVERSITARIO UNMSM
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (X)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados PSICOMÉTRICO VALIDADOR Título del estudio realizado.
DNI:	10385772
Firma del experto:	 DNI. 10797162 Mg. Michel Jaime Mendez Escobar



PERÚ

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria

Dirección de Documentación e Información Universitaria y Registro de Grados y Títulos

REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

Graduado	Grado o Título	Institución
MENDEZ ESCOBAR, MICHEL JAIME DNI 10797162	MAESTRO EN ADMINISTRACIÓN DE NEGOCIOS - MBA Fecha de diploma: 11/06/18 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 09/09/2015 Fecha egreso: 07/06/2017	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO PERU
MENDEZ ESCOBAR, MICHEL JAIME DNI 10797162	LICENCIADO EN ADMINISTRACION Fecha de diploma: 28/09/15 Modalidad de estudios: PRESENCIAL	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO PERU
MENDEZ ESCOBAR, MICHEL JAIME DNI 10797162	BACHILLER EN ADMINISTRACION Fecha de diploma: 20/03/15 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO PERU

Instrumento que mide la variable 01: Gamificación Dimensión

1: Dinámica

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
1. Emociones	1. ¿Siento curiosidad al realizar esta actividad?	4	4	4	Aplicable
	2. ¿Siento satisfacción al participar en la actividad?	4	4	4	Aplicable
2. Progresión	3. ¿Termino las actividades que comienzo?	4	4	4	Aplicable
	4. ¿Busco completar las tareas rápidamente?	4	4	4	Aplicable
3. Relaciones	5. ¿Interactúo con otros participantes durante las actividades?	4	4	4	Aplicable
	6. ¿Busco brindar apoyo a otros durante las actividades?	4	4	4	Aplicable

Dimensión 2: Mecánicas

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
1. Competición	1. ¿Me esfuerzo por destacarme en las actividades?	4	4	4	Aplicable
	2. ¿Desafío mis propios límites para progresar?	4	4	4	Aplicable
2. Desafíos	3. ¿Me comprometo activamente durante las actividades?	4	4	4	Aplicable
	4. ¿Me esfuerzo por alcanzar los objetivos propuestos?	4	4	4	Aplicable
3. Recompensas	5. ¿Disfruto de las recompensas obtenidas?	4	4	4	Aplicable
	6. ¿Busco obtener beneficios por mi participación?	4	4	4	Aplicable

Dimensión 3: Componentes

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
1. Insignias	1. ¿Aspiro a ganar reconocimientos en las actividades?	4	4	4	Aplicable
	2. ¿Me satisface obtener logros?	4	4	4	Aplicable
2. Misiones	3. ¿Acepto los desafíos planteados?	4	4	4	Aplicable
	4. ¿Cumplo con las misiones para poder ganar?	4	4	4	Aplicable
3. Niveles y puntuaciones.	5. ¿Exploro distintos niveles durante las actividades?	4	4	4	Aplicable
	6. ¿Progreso para acumular puntos?	4	4	4	Aplicable



DNI. 10797162

Mg. Michel Jaime Mendez Escobar

Firma del experto

1. Datos generales del Juez

Nombre del juez:	Justino Mariano Rossini Cheines
Grado profesional:	Maestría () Doctor (x)
Área de formación académica:	Clínica () Social () Educativa (x) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Temático
Institución donde labora:	I.E.I. SINCHI ROCA
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (X)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.
DNI:	06902010
Firma del experto:	 <hr style="width: 100px; margin: auto;"/> <small>06276484</small> Mg. Justino Mariano Rossini Cheines

Graduado	Grado o Título	Institución
JUSTINO MARIANO, ROSSINI CHENIES DNI 06902010	LICENCIADA EN EDUCACION Fecha de diploma: 23/06/1998 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE PERU
JUSTINO MARIANO, ROSSINI CHENIES DNI 06902010	BACHILLER EN CIENCIAS DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 26/02/1998 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE PERU
JUSTINO MARIANO, ROSSINI CHENIES DNI 06902010	MAGISTER EN EDUCACION CON MENCIÓN EN DOCENCIA Y GESTIÓN EDUCATIVA Fecha de diploma: 27/06/14 Modalidad de estudios: PRESENCIAL	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO PERU

Instrumento que mide la variable 01: Gamificación Dimensión

1: Dinámica

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
1. Emociones	1. ¿Siento curiosidad al realizar el juego?	4	4	4	Aplicable
	2. ¿Siente felicidad al realizar el juego?	4	4	4	Aplicable
2. Progresión	3. ¿Termino de realizar el juego?	4	4	4	Aplicable
	4. ¿Trato de avanzar para terminarlo más rápido?	4	4	4	Aplicable
3. Relaciones	5. ¿Interactúo con otros jugadores?	4	4	4	Aplicable
	6. ¿Ayudo a otros en el juego?	4	4	4	Aplicable

Dimensión 2: Mecánicas

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
1. Competición	1. ¿Trato de ganar?	4	4	4	Aplicable
	2. ¿Compito conmigo mismo para avanzar?	4	4	4	Aplicable
2. Desafíos	3. ¿Me esfuerzo al jugar?	4	4	4	Aplicable
	4. ¿Completo los retos?	4	4	4	Aplicable
3. Recompensas	5. ¿Me gusta las recompensas?	4	4	4	Aplicable

	6. ¿Quiero un beneficio del juego?	4	4	4	Aplicable
--	------------------------------------	---	---	---	-----------

Dimensión 3: Componentes

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
1. Insignias	1. ¿Trato de ganar las insignias?	4	4	4	Aplicable
	2. ¿Me agrada obtener insignias?	4	4	4	Aplicable
2. Misiones	3. ¿Cumplo con los desafíos?	4	4	4	Aplicable
	4. ¿Cumplo con las misiones para poder ganar?	4	4	4	Aplicable
3. Niveles y puntuaciones.	5. ¿Elijo diferentes niveles de juego?	4	4	4	Aplicable
	6. ¿Avanzo para ganar puntos?	4	4	4	Aplicable




06276484

Mg. Justino Mariano Rossini Cheinep

Firma del experto

1. Datos generales del Juez

Nombre del juez:	Carlos German Castagnola Sánchez
Grado profesional:	Maestría () Doctor (x)
Área de formación académica:	Clínica () Social () Educativa (x) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Temático
Institución donde labora:	Universidad Cesar Vallejo
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (X)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.
DNI:	06276484
Firma del experto:	 Dr. Carlos German Castagnola Sanchez



PERÚ

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria

Dirección de Documentación e Información Universitaria y Registro de Grados y Títulos

REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

Características	Características de Estudios	Instituciones
CASTAGNOLA SANCHEZ, CARLOS GERMAN DNI 06276084	BACHILLER EN EDUCACION Fecha de diploma: 22/12/98 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (****) Fecha egreso: Sin información (****)	UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT PERÚ
CASTAGNOLA SANCHEZ, CARLOS GERMAN DNI 06276084	LICENCIADO EN EDUCACION, ESPECIALIDAD DE PSICOLOGIA Y CIENCIAS RELIGIOSAS Fecha de diploma: 23/03/02 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT PERÚ
CASTAGNOLA SANCHEZ, CARLOS GERMAN DNI 06276084	BACHILLER EN SAGRADA TEOLOGIA Fecha de diploma: 11/08/16 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 29/02/1988 Fecha egreso: 22/12/2008	FACULTAD DE TEOLOGÍA PONTIFICIA Y CIVIL DE LIMA PERÚ
CASTAGNOLA SANCHEZ, CARLOS GERMAN DNI 06276084	DOCTOR EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 20/07/15 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (****) Fecha egreso: Sin información (****)	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO PERÚ
CASTAGNOLA SANCHEZ, CARLOS GERMAN DNI 06276084	MAGISTER EN EDUCACION CON MENCIÓN EN DOCENCIA Y GESTION EDUCATIVA Fecha de diploma: 22/07/2014 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (****) Fecha egreso: Sin información (****)	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO PERÚ
CASTAGNOLA SANCHEZ, CARLOS GERMAN DNI 06276084	BACHILLER EN PSICOLOGIA Fecha de diploma: 11/12/2003 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (****) Fecha egreso: Sin información (****)	UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA ASOCIACIÓN CIVIL PERÚ
CASTAGNOLA SANCHEZ, CARLOS GERMAN DNI 06276084	LICENCIADO EN PSICOLOGIA Fecha de diploma: 14/09/2004 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA ASOCIACIÓN CIVIL PERÚ
CASTAGNOLA SANCHEZ, CARLOS GERMAN DNI 06276084	GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER UNIVERSITARIO EN GESTIÓN DE REDES TERRITORIALES PARA EL DESARROLLO SUSTENTABLE Fecha de Diploma: 03/03/2004	UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID ESPAÑA

Instrumento que mide la variable 01: Gamificación Dimensión

1: Dinámica

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
1. Emociones	1. ¿Siento curiosidad al realizar esta actividad?	4	4	4	Aplicable
	2. ¿Siento satisfacción al participar en la actividad?	4	4	4	Aplicable
2. Progresión	3. ¿Termino las actividades que comienzo?	4	4	4	Aplicable
	4. ¿Busco completar las tareas rápidamente?	4	4	4	Aplicable
3. Relaciones	5. ¿Interactúo con otros participantes durante las actividades?	4	4	4	Aplicable
	6. ¿Busco brindar apoyo a otros durante las actividades?	4	4	4	Aplicable


Dimensión 2: Mecánicas

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
1. Competición	1. ¿Me esfuerzo por destacarme en las actividades?	4	4	4	Aplicable
	2. ¿Desafío mis propios límites para progresar?	4	4	4	Aplicable
2. Desafíos	3. ¿Me comprometo activamente durante las actividades?	4	4	4	Aplicable
	4. ¿Me esfuerzo por alcanzar los objetivos propuestos?	4	4	4	Aplicable
3. Recompensas	5. ¿Disfruto de las recompensas obtenidas?	4	4	4	Aplicable

	6. ¿Busco obtener beneficios por mi participación?	4	4	4	Aplicable
--	--	---	---	---	-----------

Dimensión 3: Componentes

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
1. Insignias	1. ¿Aspiro a ganar reconocimientos en las actividades?	4	4	4	Aplicable
	2. ¿Me satisface obtener logros?	4	4	4	Aplicable
2. Misiones	3. ¿Acepto los desafíos planteados?	4	4	4	Aplicable
	4. ¿Cumplo con las misiones para poder ganar?	4	4	4	Aplicable
3. Niveles y puntuaciones.	5. ¿Exploro distintos niveles durante las actividades?	4	4	4	Aplicable
	6. ¿Progreso para acumular puntos?	4	4	4	Aplicable




Dr. Carlos German Castagnola Sanchez

Firma del experto

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE VARIABLE 2: Aprendizaje significativo

1. Datos generales del Juez

Nombre del juez:	MICHEL JAIME MENDEZ ESCOBAR
Grado profesional:	Maestría (<input checked="" type="checkbox"/>) Doctor (<input type="checkbox"/>)
Área de formación académica:	Clínica (<input type="checkbox"/>) Social (<input type="checkbox"/>) Educativa (<input type="checkbox"/>) Organizacional (<input checked="" type="checkbox"/>)
Áreas de experiencia profesional:	METODÓLOGO
Institución donde labora:	DOCENTE UNIVERSITARIO UNMSM
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años (<input type="checkbox"/>) Más de 5 años (<input checked="" type="checkbox"/>)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados PSICOMÉTRICO VALIDADOR Título del estudio realizado.
DNI:	10385772
Firma del experto:	 <small>DNI. 10797162</small> Mg. Michel Jaime Mendez Escobar



Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria

Dirección de Documentación e Información Universitaria y Registro de Grados y Títulos

REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

Graduado	Grado o Título	Institución
MENDEZ ESCOBAR, MICHEL JAIME DNI 10797162	MAESTRO EN ADMINISTRACIÓN DE NEGOCIOS - MBA Fecha de diploma: 11/06/18 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 09/09/2015 Fecha egreso: 07/06/2017	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO PERU
MENDEZ ESCOBAR, MICHEL JAIME DNI 10797162	LICENCIADO EN ADMINISTRACION Fecha de diploma: 28/09/15 Modalidad de estudios: PRESENCIAL	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO PERU
MENDEZ ESCOBAR, MICHEL JAIME DNI 10797162	BACHILLER EN ADMINISTRACION Fecha de diploma: 20/03/15 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO PERU

Instrumento que mide la variable 02: Aprendizaje significativo Dimensión

1: Saberes previos

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
1. Experiencia	1. ¿Acostumbra a participar en la clase respondiendo las preguntas de sus maestros sobre mi experiencia previas?	4	4	4	Aplicable
	2. ¿En clases realizan dinámicas para responder las experiencias previas?	4	4	4	Aplicable
2. Conocimientos previos	3. ¿Acostumbra a participar en clases respondiendo preguntas sobre los conocimientos previos al iniciar mi sesión de clases?	4	4	4	Aplicable
	4. ¿Respondo preguntas sobre el beneficio de mis conocimientos previos?	4	4	4	Aplicable

Dimensión 2: Asimilación

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
1. Nuevas experiencias	1. ¿Aprendo nuevas experiencias que me permiten realizar trabajos individuales (organizadores, fichas)?	4	4	4	Aplicable
	2. ¿Aprendo nuevas experiencias que me permiten realizar trabajos en equipo?	4	4	4	Aplicable
2. Nuevos conocimientos	3. ¿Aplico estrategias para aprender nuevos conocimientos?	4	4	4	Aplicable
	4. ¿Los nuevos conocimientos son entendibles porque son estructurados de acuerdo con mi edad?	4	4	4	Aplicable

Dimensión 3: Construcción de nuevos conocimientos

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
1. Integración	1. ¿Respondo preguntas para relacionar mi conocimiento previo o anterior con el nuevo conocimiento?	4	4	4	Aplicable
	2. ¿Respondo preguntas para ser conscientes de qué he aprendido?	4	4	4	Aplicable
2.Nueva integración.	3. ¿Realizo actividades en el aula para utilizar lo aprendido para solucionar problemas de mi vida cotidiana?	4	4	4	Aplicable
	4. ¿Considero lo aprendido como útil e importante?	4	4	4	Aplicable

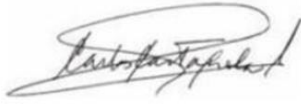


DNI. 10797162

Mg. Michel Jaime Mendez Escobar

Firma del experto

1. Datos generales del Juez

Nombre del juez:	Justino Mariano Rossini Cheines
Grado profesional:	Maestría () Doctor (x)
Área de formación académica:	Clínica () Social () Educativa (x) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Temático
Institución donde labora:	Universidad Cesar Vallejo
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (X)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.
DNI:	06276484
Firma del experto:	 Dr. Carlos German Castagnola Sanchez

Graduado	Grado o Título	Institución
JUSTINO MARIANO, ROSSINI CHENIES DNI 06902010	LICENCIADA EN EDUCACION Fecha de diploma: 23/06/1998 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE PERU
JUSTINO MARIANO, ROSSINI CHENIES DNI 06902010	BACHILLER EN CIENCIAS DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 26/02/1998 Modalidad de estudios: - Fecha matricula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE PERU
JUSTINO MARIANO, ROSSINI CHENIES DNI 06902010	MAGISTER EN EDUCACION CON MENCION EN DOCENCIA Y GESTION EDUCATIVA Fecha de diploma: 27/06/14 Modalidad de estudios: PRESENCIAL	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO PERU

Instrumento que mide la variable 02: Aprendizaje significativo

Dimensión 1: Saberes previos

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
1. Experiencia	1. ¿Acostumbra a participar en la clase respondiendo las preguntas de sus maestros sobre mi experiencia previas?	4	4	4	Aplicable
	2. ¿En clases realizan dinámicas para responder las experiencias previas?	4	4	4	Aplicable
2. Conocimientos previos	3. ¿Acostumbra a participar en clases respondiendo preguntas sobre los conocimientos previos al iniciar mi sesión de clases?	4	4	4	Aplicable
	4. ¿Respondo preguntas sobre el beneficio de mis conocimientos previos?	4	4	4	Aplicable

Dimensión 2: Asimilación

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
1. Nuevas experiencias	1. ¿Aprendo nuevas experiencias que me permiten realizar trabajos individuales (organizadores, fichas)?	4	4	4	Aplicable
	2. ¿Aprendo nuevas experiencias que me permiten realizar trabajos en equipo?	4	4	4	Aplicable
2. Nuevos conocimientos	3. ¿Aplico estrategias para aprender nuevos conocimientos?	4	4	4	Aplicable
	4. ¿Los nuevos conocimientos son entendibles porque son estructurados de acuerdo a mi edad?	4	4	4	Aplicable

Dimensión 3: Construcción de nuevos conocimientos

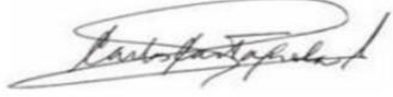
Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
1. Integración	1. ¿Respondo preguntas para relacionar mi conocimiento previo o anterior con el nuevo conocimiento?	4	4	4	Aplicable
	2. ¿Respondo preguntas para ser conscientes de qué he aprendido?	4	4	4	Aplicable
2.Nueva integración	3. ¿Realizo actividades en el aula para utilizar lo aprendido para solucionar problemas de mi vida cotidiana?	4	4	4	Aplicable
	4. ¿Considero lo aprendido como útil e importante?	4	4	4	Aplicable



Dr. Carlos German Castagnola Sanchez

Firma del experto

1. Datos generales del Juez

Nombre del juez:	Carlos German Castagnola Sánchez
Grado profesional:	Maestría () Doctor (x)
Área de formación académica:	Clínica () Social () Educativa (x) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Temático
Institución donde labora:	Universidad Cesar Vallejo
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (X)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.
DNI:	06276484
Firma del experto:	 Dr. Carlos German Castagnola Sanchez



PERÚ

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria

Dirección de Documentación e Información Universitaria y Registro de Grados y Títulos

REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

Caracterizado	Caracteres o Titulos	Institución
CASTAGNOLA SANCHEZ, CARLOS GERMAN DNI 06276084	BACHILLER EN EDUCACION Fecha de diploma: 22/12/98 Modalidad de estudios: - Fecha matricula: Sin información (****) Fecha egreso: Sin información (****)	UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT PERU
CASTAGNOLA SANCHEZ, CARLOS GERMAN DNI 06276084	LENCIADO EN EDUCACION, ESPECIALIDAD DE PSICOLOGIA Y CIENCIAS RELIGIOSAS Fecha de diploma: 23/03/02 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT PERU
CASTAGNOLA SANCHEZ, CARLOS GERMAN DNI 06276084	BACHILLER EN SAGRADA TEOLOGIA Fecha de diploma: 11/08/16 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matricula: 28/02/1988 Fecha egreso: 22/12/2008	FACULTAD DE TEOLOGÍA PONTIFICIA Y CIVIL DE LIMA PERU
CASTAGNOLA SANCHEZ, CARLOS GERMAN DNI 06276084	DOCTOR EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 20/07/15 Modalidad de estudios: - Fecha matricula: Sin información (****) Fecha egreso: Sin información (****)	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO PERU
CASTAGNOLA SANCHEZ, CARLOS GERMAN DNI 06276084	MAGISTER EN EDUCACION CON MENCION EN DOCENCIA Y GESTION EDUCATIVA Fecha de diploma: 22/07/2014 Modalidad de estudios: - Fecha matricula: Sin información (****) Fecha egreso: Sin información (****)	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO PERU
CASTAGNOLA SANCHEZ, CARLOS GERMAN DNI 06276084	BACHILLER EN PSICOLOGIA Fecha de diploma: 11/12/2003 Modalidad de estudios: - Fecha matricula: Sin información (****) Fecha egreso: Sin información (****)	UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA ASOCIACIÓN CIVIL PERU
CASTAGNOLA SANCHEZ, CARLOS GERMAN DNI 06276084	LENCIADO EN PSICOLOGIA Fecha de diploma: 14/09/2004 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA ASOCIACIÓN CIVIL PERU
CASTAGNOLA SANCHEZ, CARLOS GERMAN DNI 06276084	GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER UNIVERSITARIO EN GESTIÓN DE REDES TERRITORIALES PARA EL DESARROLLO SUSTENTABLE Fecha de Diploma: 05/03/2004	UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID ISP4C4

Instrumento que mide la variable 02: Aprendizaje significativo

Dimensión 1: Saberes previos

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
1. Experiencia	1. ¿Acostumbra a participar en la clase respondiendo las preguntas de sus maestros sobre mi experiencia previas?	4	4	4	Aplicable
	2. ¿En clases realizan dinámicas para responder las experiencias previas?	4	4	4	Aplicable
2. Conocimientos previos	3. ¿Acostumbra a participar en clases respondiendo preguntas sobre los conocimientos previos al iniciar mi sesión de clases?	4	4	4	Aplicable
	4. ¿Respondo preguntas sobre el beneficio de mis conocimientos previos?	4	4	4	Aplicable

Dimensión 2: Asimilación

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
1. Nuevas experiencias	1. ¿Aprendo nuevas experiencias que me permiten realizar trabajos individuales (organizadores, fichas)?	4	4	4	Aplicable
	2. ¿Aprendo nuevas experiencias que me permiten realizar trabajos en equipo?	4	4	4	Aplicable
2. Nuevos conocimientos	3. ¿Aplico estrategias para aprender nuevos conocimientos?	4	4	4	Aplicable
	4. ¿Los nuevos conocimientos son entendibles porque son estructurados de acuerdo a mi edad?	4	4	4	Aplicable

Dimensión 3: Construcción de nuevos conocimientos

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
1. Integración	1. ¿Respondo preguntas para relacionar mi conocimiento previo o anterior con el nuevo conocimiento?	4	4	4	Aplicable
	2. ¿Respondo preguntas para ser conscientes de qué he aprendido?	4	4	4	Aplicable
2.Nueva integración	3. ¿Realizo actividades en el aula para utilizar lo aprendido para solucionar problemas de mi vida cotidiana?	4	4	4	Aplicable
	4. ¿Considero lo aprendido como útil e importante?	4	4	4	Aplicable



Dr. Carlos German Castagnola Sanchez

Firma del experto

ANEXO 5: RESULTADO DE SIMILITUD DEL PROGRAMA TURNITIN.

feedback studio

LOURDES MARINA SAN MARTIN RIEGA | turnitin

Resumen de coincidencias

15 %

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Gamificación y aprendizaje significativo en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima 2023

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

AUTORA:
San Martin Riega, Lourdes Marina (orcid.org/0009-0005-5897-6668)

23	Benavides, Macario T. ... Publicación	<1 %
24	moam.info Fuente de Internet	<1 %
25	peremarques.net Fuente de Internet	<1 %
26	pesquisa.bvsalud.org Fuente de Internet	<1 %
27	repositorio.uap.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
28	worldwidescience.org Fuente de Internet	<1 %
29	Jacqueline Livia Achah... Publicación	<1 %
30	es.scribd.com Fuente de Internet	<1 %
31	repositorio.udh.edu.pe Fuente de Internet	<1 %

ANEXO 6. CÁLCULO DEL TAMAÑO DE LA MUESTRA

Ecuación estadística para proporciones poblacionales

$$n = \frac{z^2(p \cdot q)}{e^2} + N$$

Donde:

- n= Tamaño de la muestra
- z= Nivel de confianza deseado
- p= Proporción de la población con la característica deseada (éxito)
- q= Proporción de la población con la característica deseada (fracaso)
- e= Nivel de error dispuesto a cometer
- N= Tamaño de población

Margen:	5%
Nivel de confianza:	95%
Población:	142
Tamaño de muestra:	104

ANEXO 7: CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS

Tabla. *Nivel de Gamificación*

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,917	18

Fuente: Alfa de Cronbach

Un estudio de investigación llevado a cabo entre 20 estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima - 2023; arrojó un coeficiente de confiabilidad notable de 0.917 en la sección inicial del cuestionario correspondiente a la variable gamificación, compuesta por un total de 18 interrogantes. Este resultado evidencia una alta confiabilidad y consistencia de la escala de medición empleada en la investigación.

Tabla. *Nivel de aprendizaje significativo*

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,905	12

Fuente: Alfa de Cronbach

Un estudio de investigación llevado a cabo entre 20 estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima 2023, arrojó un coeficiente de confiabilidad notable de 0.905 en la sección del cuestionario de aprendizaje significativo, compuesta por un total de 12 interrogantes. Este resultado evidencia una alta confiabilidad y consistencia de la escala de medición empleada en la investigación.

ANEXO 8: PRUEBA DE NORMALIDAD

H0: Data cuenta con distribución normal / Prueba paramétrica

H1: Data no cuenta con distribución normal / Prueba paramétrica

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Gamificación	,143	104	,000
Aprendizaje significativo	,111	104	,003

Nota. Corrección de significación de Lilliefors

En la tabla se puede observar que el valor Sig. tiene resultados menores a 0,05, así que se debe rechazar la hipótesis alterna y se puede indicar que la gamificación y el aprendizaje significativo no poseen normalidad. Por lo tanto, se debe utilizar la prueba de Rho de Spearman para analizar la correlación entre ambas distribuciones de datos.

Nivel de significancia:

El nivel de significancia es de " $\alpha=0.05$ " está relacionados con un nivel de confianza. del 95%.

Regla de decisión

Si p-valor < 0.05, rechazar H0, Si p-valor \geq 0.05, acepta H0.

ANEXO 09: INTERPRETACIÓN COEFICIENTE DE CORRELACIÓN

Tabla. Valores de la prueba de correlación de Rho Spearman

Valores	Lectura
De -0,900 a -1	Correlación muy alta
De -0.710 a -0.900	Correlación alta
De -0.410 a -0.700	Correlación moderada
De -0.210 a -0.400	Correlación baja
De 0 a -0.20	Correlación prácticamente nula
De 0 a 0.20	Correlación prácticamente nula
De +0.210 a 0.400	Correlación baja
De +0.410 a 0.700	Correlación moderada
De +0.710 a 0.900	Correlación alta
De +0.910 a 1	Correlación muy alta

Fuente: Tomado de Bisquerra R. (2004). Metodología de la investigación Educativa. Madrid: Muralla

Encuestado 89	3	1	2	1	2	1	1	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1	2
Encuestado 90	5	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	3	1	1	1
Encuestado 91	3	1	3	1	4	4	3	4	1	2	3	5	2	2	5	3	2	2
Encuestado 92	3	1	3	1	5	4	3	3	2	1	3	3	1	1	3	3	1	1
Encuestado 93	5	2	2	2	3	1	2	5	3	1	2	5	2	2	2	5	2	2
Encuestado 94	1	2	1	2	1	3	2	1	3	1	2	1	2	3	3	3	2	3
Encuestado 95	4	1	2	3	5	2	2	2	3	2	1	3	3	3	2	2	3	3
Encuestado 96	3	2	1	3	3	1	2	1	5	3	1	2	5	5	3	1	5	5
Encuestado 97	5	3	1	2	5	2	5	2	4	1	3	3	5	3	4	2	5	3
Encuestado 98	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	2	3	1	2
Encuestado 99	3	4	1	2	3	5	5	2	2	3	2	1	3	3	3	3	3	3
Encuestado 100	3	3	2	4	3	3	3	2	3	5	3	3	2	5	4	5	2	5
Encuestado 101	4	3	5	4	3	5	3	5	4	1	3	5	5	3	5	3	5	3
Encuestado 102	3	4	5	4	3	5	5	3	4	3	4	4	5	4	2	4	5	4
Encuestado 103	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3	1	3	2	4	1	3
Encuestado 104	3	5	3	3	5	5	3	3	5	3	5	3	5	4	3	4	5	4

Variable 02: Aprendizaje significativo

	y1	y2	y3	y4	y5	y6	y7	y8	y9	y10	y11	y12
Encuestado 01	1	2	1	2	3	2	1	3	1	2	1	3
Encuestado 02	2	1	1	1	3	2	3	1	1	2	1	3
Encuestado 03	2	1	2	1	3	2	3	1	1	2	1	3
Encuestado 04	2	1	2	1	2	3	2	2	1	3	3	2
Encuestado 05	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
Encuestado 06	2	1	2	3	3	2	1	3	3	1	1	3
Encuestado 07	2	1	1	3	2	3	5	5	5	2	1	2
Encuestado 08	2	1	2	2	4	3	3	1	1	2	1	4
Encuestado 09	3	1	2	1	1	2	5	2	2	1	1	1
Encuestado 10	3	3	1	2	1	1	3	1	1	3	3	1
Encuestado 11	2	3	2	1	2	2	2	2	2	2	5	2
Encuestado 12	1	3	3	1	2	2	1	2	2	1	1	2
Encuestado 13	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1
Encuestado 14	2	1	5	2	2	2	1	2	2	1	3	2
Encuestado 15	1	2	3	1	3	1	1	3	3	1	3	3
Encuestado 16	2	5	3	3	1	3	1	3	3	1	3	3
Encuestado 17	3	1	2	5	1	5	2	5	5	2	5	1
Encuestado 18	3	4	2	1	2	3	1	3	3	1	1	2
Encuestado 19	5	2	1	2	2	1	2	2	5	2	3	2
Encuestado 20	3	1	3	1	1	2	1	1	1	2	1	1
Encuestado 21	2	5	3	5	1	1	2	2	2	3	1	1
Encuestado 22	3	5	2	1	2	1	2	1	1	1	2	2
Encuestado 23	3	3	1	3	3	4	3	1	5	2	2	3
Encuestado 24	2	5	2	2	3	1	5	1	1	2	2	3
Encuestado 25	1	3	1	5	1	3	3	5	5	2	2	1
Encuestado 26	2	2	2	3	1	2	2	1	1	2	3	1

Encuestado 27	2	1	2	1	3	1	1	2	2	5	3	3
Encuestado 28	1	2	3	5	2	2	2	2	5	1	2	2
Encuestado 29	2	1	3	3	1	2	2	5	1	3	2	1
Encuestado 30	3	1	2	5	1	2	3	1	2	1	1	1
Encuestado 31	3	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2
Encuestado 32	5	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1
Encuestado 33	3	1	3	1	1	2	3	5	2	2	4	1
Encuestado 34	3	1	3	1	2	1	3	3	1	1	3	2
Encuestado 35	5	2	2	2	3	1	2	5	2	2	5	3
Encuestado 36	1	2	1	2	3	1	2	1	2	3	1	3
Encuestado 37	4	1	2	3	3	2	1	3	3	3	2	3
Encuestado 38	3	2	1	3	5	3	1	2	5	5	1	5
Encuestado 39	5	3	1	2	4	1	3	3	5	3	2	4
Encuestado 40	2	1	2	1	1	1	1	2	1	2	2	1
Encuestado 41	3	4	1	2	2	3	2	1	3	3	2	2
Encuestado 42	3	3	2	4	3	5	3	3	2	5	2	3
Encuestado 43	4	3	5	4	4	1	3	5	5	3	5	4
Encuestado 44	3	4	5	4	4	3	4	4	5	4	3	4
Encuestado 45	4	3	3	4	3	3	4	3	1	3	3	3
Encuestado 46	3	5	3	3	5	3	5	3	5	4	3	5
Encuestado 47	3	5	4	4	4	3	3	3	4	5	3	4
Encuestado 48	2	4	3	4	3	3	4	3	2	4	4	3
Encuestado 49	4	5	4	3	5	5	3	3	3	5	3	5
Encuestado 50	5	1	4	3	3	4	3	4	4	4	5	3
Encuestado 51	3	3	2	4	3	5	3	3	2	5	2	3
Encuestado 52	4	3	5	4	4	1	3	5	5	3	5	4
Encuestado 53	3	4	5	4	4	3	4	4	5	4	3	4
Encuestado 54	4	3	3	4	3	3	4	3	1	3	3	3
Encuestado 55	3	5	3	3	5	3	5	3	5	4	3	5
Encuestado 56	3	5	4	4	4	3	3	3	4	5	3	4
Encuestado 57	2	4	3	4	3	3	4	3	2	4	4	3
Encuestado 58	4	5	4	3	5	5	3	3	3	5	3	5
Encuestado 59	1	2	1	2	3	2	1	3	1	2	1	3
Encuestado 60	2	1	1	1	3	2	3	1	1	2	1	3
Encuestado 61	2	1	2	1	3	2	3	1	1	2	1	3
Encuestado 62	2	1	2	1	2	3	2	2	1	3	3	2
Encuestado 63	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
Encuestado 64	2	1	2	3	3	2	1	3	3	1	1	3
Encuestado 65	2	1	1	3	2	3	5	5	5	2	1	2
Encuestado 66	2	1	2	2	4	3	3	1	1	2	1	4
Encuestado 67	3	1	2	1	1	2	5	2	2	1	1	1
Encuestado 68	3	3	1	2	1	1	3	1	1	3	3	1
Encuestado 69	2	3	2	1	2	2	2	2	2	2	5	2
Encuestado 70	1	3	3	1	2	2	1	2	2	1	1	2
Encuestado 71	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1
Encuestado 72	2	1	5	2	2	2	1	2	2	1	3	2

Encuestado 73	1	2	3	1	3	1	1	3	3	1	3	3
Encuestado 74	2	5	3	3	1	3	1	3	3	1	3	3
Encuestado 75	3	1	2	5	1	5	2	5	5	2	5	1
Encuestado 76	3	4	2	1	2	3	1	3	3	1	1	2
Encuestado 77	5	2	1	2	2	1	2	2	5	2	3	2
Encuestado 78	3	1	3	1	1	2	1	1	1	2	1	1
Encuestado 79	2	5	3	5	1	1	2	2	2	3	1	1
Encuestado 80	3	5	2	1	2	1	2	1	1	1	2	2
Encuestado 81	3	3	1	3	3	4	3	1	5	2	2	3
Encuestado 82	2	5	2	2	3	1	5	1	1	2	2	3
Encuestado 83	1	3	1	5	1	3	3	5	5	2	2	1
Encuestado 84	2	2	2	3	1	2	2	1	1	2	3	1
Encuestado 85	2	1	2	1	3	1	1	2	2	5	3	3
Encuestado 86	1	2	3	5	2	2	2	2	5	1	2	2
Encuestado 87	2	1	3	3	1	2	2	5	1	3	2	1
Encuestado 88	3	1	2	5	1	2	3	1	2	1	1	1
Encuestado 89	3	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2
Encuestado 90	5	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1
Encuestado 91	3	1	3	1	1	2	3	5	2	2	4	1
Encuestado 92	3	1	3	1	2	1	3	3	1	1	3	2
Encuestado 93	5	2	2	2	3	1	2	5	2	2	5	3
Encuestado 94	1	2	1	2	3	1	2	1	2	3	1	3
Encuestado 95	4	1	2	3	3	2	1	3	3	3	2	3
Encuestado 96	3	2	1	3	5	3	1	2	5	5	1	5
Encuestado 97	5	3	1	2	4	1	3	3	5	3	2	4
Encuestado 98	2	1	2	1	1	1	1	2	1	2	2	1
Encuestado 99	3	4	1	2	2	3	2	1	3	3	2	2
Encuestado 100	3	3	2	4	3	5	3	3	2	5	2	3
Encuestado 101	4	3	5	4	4	1	3	5	5	3	5	4
Encuestado 102	3	4	5	4	4	3	4	4	5	4	3	4
Encuestado 103	4	3	3	4	3	3	4	3	1	3	3	3
Encuestado 104	3	5	3	3	5	3	5	3	5	4	3	5

Anexo 11: Evidencia de procesamiento en SPSS

resultados procesamiento loureds gamificacion.sav [Conjunto_de_datos] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
13	x13	Númérico	12	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
14	x14	Númérico	12	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
15	x15	Númérico	12	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
16	x16	Númérico	12	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
17	x17	Númérico	12	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
18	x18	Númérico	12	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
19	y1	Númérico	12	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
20	y2	Númérico	12	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
21	y3	Númérico	12	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
22	y4	Númérico	12	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
23	y5	Númérico	12	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
24	y6	Númérico	12	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
25	y7	Númérico	12	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
26	y8	Númérico	12	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
27	y9	Númérico	12	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
28	y10	Númérico	12	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
29	y11	Númérico	12	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
30	y12	Númérico	12	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
31	var1	Númérico	8	2		Ninguna	Ninguna	10	Derecha	Escala	Entrada
32	var2	Númérico	8	2		Ninguna	Ninguna	10	Derecha	Escala	Entrada
33	dim1v1	Númérico	8	2		Ninguna	Ninguna	10	Derecha	Escala	Entrada
34	dim2v1	Númérico	8	2		Ninguna	Ninguna	10	Derecha	Escala	Entrada
35	dim3v1	Númérico	8	2		Ninguna	Ninguna	10	Derecha	Escala	Entrada
36	var1_	Númérico	5	0	Gamificación	{1, Bajo}...	Ninguna	10	Derecha	Ordinal	Entrada
37	var2_	Númérico	5	0	Aprendizaje significativo	{1, Bajo}...	Ninguna	10	Derecha	Ordinal	Entrada
38	dim1v1_	Númérico	5	0	Dinámicas	{1, Bajo}...	Ninguna	10	Derecha	Ordinal	Entrada
39	dim2v1_	Númérico	5	0	Mecánicas	{1, Bajo}...	Ninguna	10	Derecha	Ordinal	Entrada
40	dim3v1_	Númérico	5	0	Componentes	{1, Bajo}...	Ninguna	10	Derecha	Ordinal	Entrada

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode ON

19°C Nublado Buscar ESP LAA 07:44 9/11/2023

resultados tablas loureds gamificacion.sps (Documento1) - IBM SPSS Statistics Visor

Archivo Editar Ver Datos Transformar Insertar Formato Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

Resultado

- Logaritmo
- Fiabilidad
 - Títulos
 - Notas
 - Escala v1
 - Títulos
 - Resumen de procesamiento de casos
 - Estadísticas de fiabilidad
- Logaritmo
- Fiabilidad
 - Títulos
 - Notas
 - Escala v2
 - Títulos
 - Resumen de procesamiento de casos
 - Estadísticas de fiabilidad
- Logaritmo
- Explorar
 - Notas
 - Resumen de procesamiento de casos
 - Descriptivos
 - Pruebas de normalidad
 - var1
 - Títulos
 - Gráfico de tallo y hojas
 - Gráfico Q-Q normal
 - Gráfico Q-Q normal sin tendencia
 - Diagramas de caja
 - var2
 - Títulos
 - Gráfico de tallo y hojas
 - Gráfico Q-Q normal
 - Gráfico Q-Q normal sin tendencia
 - Diagramas de caja
- Logaritmo
- Correlaciones no paramétricas
 - Notas
 - Correlaciones

20

var2

```

NONPAR CORR
/VARIABLES=var1 var2
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
/MISSING=FAIRWISE.
    
```

Correlaciones no paramétricas

Correlaciones			
Rho de Spearman		var1	var2
	Coefficiente de correlación	1,000	,944
	Sig. (bilateral)		,000
	N	104	104
		var2	Coefficiente de correlación
			,944
			1,000
			,000
			104
			104

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

```

NONPAR CORR
/VARIABLES=dim1v1 var2
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
/MISSING=FAIRWISE.
    
```

Correlaciones no paramétricas

Correlaciones			
Rho de Spearman		dim1v1	var2
	Coefficiente de		
		1,000	,885

2 notificaciones nuevas

Anexo 12: Autorización de aplicación de instrumentos



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

POS
GRADO

“Año de la unidad, la paz y el desarrollo”

Lima, 23 de noviembre de 2023
Carta P. 0972-2023-UCV-VA-EPG-F01/J

Mg.
Fernando Luis, Tam Wong
Director
Universidad María Auxiliadora

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a San Martín Riega, Lourdes Marina; identificada con DNI N° 47077389 y con código de matrícula N° 6000153250; estudiante del programa de MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de MAESTRA, se encuentra desarrollando el trabajo de investigación titulado:

Gamificación y aprendizaje significativo en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima 2023

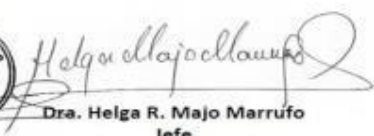
Con fines de investigación académica, solicito a su digna persona otorgar el permiso a nuestra estudiante, a fin de que pueda obtener información, en la institución que usted representa, que le permita desarrollar su trabajo de investigación. Nuestra estudiante investigador San Martín Riega, Lourdes Marina asume el compromiso de alcanzar a su despacho los resultados de este estudio, luego de haber finalizado el mismo con la asesoría de nuestros docentes.

Asimismo solicitamos el acuse de recibo de la presente carta confirmando la aceptación o no aceptación por parte de su institución al correo electrónico: mesadepartes.epg.in@ucv.edu.pe

Agradeciendo la gentileza de su atención al presente, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi mayor consideración.

Atentamente,




Dra. Helga R. Majo Marrúfo
Jefe
Escuela de Posgrado UCV
Filial Lima Campus Los Olivos