



Universidad César Vallejo

ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
PSICOLOGÍA EDUCATIVA

El juego y aprendizaje significativo en estudiantes de inicial de una
Institución Educativa Privada de Los Olivos, Lima 2024

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestra en Psicología Educativa

AUTORA:

Rivera Chavez, Virginia Consuelo (orcid.org/0009-0002-8401-9763)

ASESORAS:

Dra. Cuenca Robles, Nancy Elena (orcid.org/0000-0003-3538-2099)

Dra. Ayvar Bazan, Zoila (orcid.org/0000-0003-3844-585X)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Atención Integral del Infante, Niño y Adolescente

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo en la reducción de brechas y carencias en educación en todos los
niveles

LIMA - PERÚ

2024



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, CUENCA ROBLES NANCY ELENA, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "El juego y aprendizaje significativo en estudiantes de inicial de una Institución Educativa Privada de Los Olivos, Lima 2024", cuyo autor es RIVERA CHAVEZ VIRGINIA CONSUELO, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 14.00%, 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, 02 de Agosto del 2024

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
CUENCA ROBLES NANCY ELENA DNI: 08525952 ORCID: 0000-0003-3538-2099	Firmado electrónicamente por: NCUENCAR el 02- 08-2024 19:10:39

Código documento Trilce: TRI - 0845174



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, RIVERA CHAVEZ VIRGINIA CONSUELO estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "El juego y aprendizaje significativo en estudiantes de inicial de una Institución Educativa Privada de Los Olivos, Lima 2024", 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
VIRGINIA CONSUELO RIVERA CHAVEZ DNI: 42251897 ORCID: 0009-0002-8401-9763	Firmado electrónicamente por: VRIVERACH el 02-08- 2024 20:06:08

Código documento Trilce: TRI - 0845176



Dedicatoria

Para iniciar agradezco a Dios por este momento, a mis hijos por su paciencia durante estos años dedicados a mi desarrollo personal, y así cumplir unos de mis grandes sueños, lograr culminar una carrera universitaria. Asimismo, agradezco a mi asesor quien me ha estado acompañando con mucha paciencia y compromiso para culminar con éxito el desarrollo de mi tesis.

Agradecimiento

A las maestras Nancy Cuenca y Zoila Ayvar, quienes de forma paciente y asertiva me guiaron en este proceso de desarrollo académico y profesional.

Índice de contenidos

Carátula	i
Declaratoria de autenticidad del asesor	ii
Declaratoria de originalidad del/os autor/es	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimiento	v
Índice de contenidos	vi
Índice de tablas	vii
Índice de figuras	viii
Resumen	ix
Abstract	x
I. INTRODUCCIÓN	1
II. METODOLOGÍA	21
III. RESULTADOS	27
IV. DISCUSIÓN	36
V. CONCLUSIONES	40
VI. RECOMENDACIONES	41
REFERENCIAS	43
ANEXOS	52

Índice de tablas

Tabla 1 Validez de instrumentos.....	24
Tabla 2 Confiabilidad de los instrumentos (Alfa de Cronbach).....	25
Tabla 3 Análisis descriptivo de la variable Juego	27
Tabla 4 Descripción de las dimensiones de la variable Juego.....	28
Tabla 5 Análisis descriptivo de la variable Aprendizaje significativo	29
Tabla 6 Descripción de las dimensiones de la variable Aprendizaje significativo	30
Tabla 7 Prueba de Normalidad Kolmogorov Smirnov	31
Tabla 8 Correlación entre el Juego y el Aprendizaje Significativo.....	31
Tabla 9 Correlación entre la dimensión cognitiva del Juego y el Aprendizaje Significativo	32
Tabla 10 Correlación entre la dimensión social del Juego y el Aprendizaje Significativo	33
Tabla 11 Correlación entre la dimensión emocional del Juego y el Aprendizaje Significativo	33
Tabla 12 Correlación entre la dimensión física del Juego y el Aprendizaje Significativo	34

Índice de figuras

Figura 1 Análisis descriptivo de la variable Juego.....	27
Figura 2 Descripción de las dimensiones de la variable Juego.....	28
Figura 3 Análisis descriptivo de la variable Aprendizaje significativo.....	29
Figura 4 Descripción de las dimensiones de la variable Aprendizaje significativo	30

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre el juego y el aprendizaje significativo en estudiantes de preescolar en Los Olivos, año 2024, la cual contribuyó a la ODS 4, toda vez que busca mejorar las condiciones de educación de calidad. Utilizando un enfoque cuantitativo de tipo básico y un nivel correlacional, se aplicó un método de investigación hipotético-deductivo. La población estuvo compuesta por 90 estudiantes de preescolar de una institución específica, y la muestra incluyó a 120 estudiantes. Se empleó una técnica de encuesta con instrumentos de fichas de cotejo sobre el juego y el aprendizaje significativo. Los resultados descriptivos mostraron que el 37% de los estudiantes presentaron un alto nivel de juego, mientras que el 23% exhibió un alto nivel de aprendizaje significativo. Los análisis estadísticos revelaron una relación significativa, directa y moderada entre el juego y el aprendizaje significativo ($Rho = 0.507$, $p < 0.05$). Concluyendo que, a mayor uso del juego en entornos educativos, mejor aprendizaje habrá.

Palabras clave: Juego, aprendizaje, actividad, descubrimiento, motivación.

Abstract

This study aimed to determine the relationship between play and meaningful learning in preschool students in Los Olivos, year 2024, which contributed to SDG 4 as it seeks to improve the conditions for quality education. Using a quantitative approach of a basic type and a correlational level, a hypothetical-deductive research method was applied. The population consisted of 90 preschool students from a specific institution, and the sample included 120 students. A survey technique was employed with checklist instruments on play and meaningful learning. Descriptive results showed that 37% of the students demonstrated a high level of play, while 23% exhibited a high level of meaningful learning. Statistical analyses revealed a significant, direct, and moderate relationship between play and meaningful learning ($Rho = 0.507$, $p < 0.05$), concluding that the greater the use of play in educational settings, the better the learning will be.

Keywords: Play, learning, activity, discovery, motivation.

I. INTRODUCCIÓN

A nivel internacional, Dentro de la literatura difundida con respecto a las diferentes actividades de esparcimiento, disfrute y placer, se considera el juego como una serie de estrategias que alivian la motivación para el logro y el aprendizaje, y que tiene como principal característica ser realizado de forma voluntaria tanto por estudiantes menores como mayores. Por lo tanto, esta actividad requiere que el estudiante se implique no solo en la actividad que está realizando con la finalidad de poder disfrutar, sino que también tiene como propósito involucrar una serie de procesos cognitivos para movilizar una serie de procesos simbólicos que, a su vez, le permiten comunicarse (Santos et al., 2023). Dentro de la amplia gama de actividades o estrategias que tienen como finalidad el placer o el esparcimiento, se pueden contar aquellas que tienen un propósito meramente simbólico o de expresión de lenguaje, así como aquellas que buscan la construcción de ciertos saberes vinculados con los conceptos y categorías. Por otro lado, se encuentran aquellas actividades que buscan estimular los sentidos, es decir, aquellas estrategias de corte más sensorial y, por supuesto, aquellas que tienen la finalidad de internalizar algunas normativas de corte comunitario (Acosta et al., 2022).

No obstante, el aprendizaje significativo tiene como objetivo el afianzamiento de una serie de categorías de aprendizaje en los estudiantes o aprendices, con base en una serie de categorías previamente internalizadas. Es decir, hace referencia a un acople o engranaje entre conocimientos novedosos, emergentes y, por lo tanto, atractivos para el estudiante, y una serie de categorías o nociones previas abstractas que ya se encuentran previamente afianzadas en el estudiante. Tomemos en cuenta que no se trata solamente de conocimientos básicos, sino de una serie de conocimientos que han sido internalizados y adecuadamente integrados a la actividad educativa (Santos et al., 2023). Por lo tanto, desde el punto de vista constructivista, se puede señalar que los estudiantes hacen pleno uso de su papel activo dentro del proceso instruccional, constituyéndose en elementos dinámicos, recursivos y, por supuesto, empoderados dentro de la situación instruccional.

De otro lado, la realidad problemática es dura, y es que UNICEF (2022), ha señalado que, tras la pandemia y las medidas de restricción y el cambio disruptivo de la modalidad educativa, hay secuelas que son innegables, puesto que los aprendizajes de índole básica se han visto perjudicados en cerca de 6 a 7 años en la

educación básica, lo cual tiene como principal víctima o población afectada a cerca de 70 millones de niños solamente dentro de la región de las Américas. Esto, por supuesto, refleja una serie de falencias y deficiencias dentro del sistema educativo, por lo que es necesario impulsar una política o una línea de acción que busque la recuperación de dichos saberes. Por otro lado, es importante señalar que esta investigación se adhiere al Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4, el cual busca justamente asegurar que todos los niños puedan tener un acceso efectivo a servicios de atención y desarrollo en su primera infancia, lo cual, a su vez, debe garantizarse desde un punto de vista de gratuidad, isonomía y, por supuesto, de calidad con resultados de aprendizaje eficaces.

Por otro lado, la UNESCO (2023) dentro del año 2022, hubo un falló al momento de llegar a los índices meta respecto de aprendizajes en campos esenciales, manteniéndose una reducción en una métrica de cerca del 6.5% dentro de una periodicidad anual, situación desfavorable que ha visto acentuarse bajo falencias vinculadas a la infraestructura y la manera en que se busca hacer llegar el sistema educativo a otras instancias. Según datos recopilados por organismos como la CEPAL (2022), en muchos países de la región, persiste un enfoque educativo preescolar tradicional que no valora suficientemente el poder en el desenvolvimiento de los infantes en todas las áreas vitales, así como aspectos instruccionales. Esto se refleja en programas académicos que priorizan la instrucción formal sobre la exploración lúdica y el aprendizaje activo, limitando el desarrollo de habilidades como inventiva, el desciframiento de dilemas, la sociabilidad y el desenvolvimiento socioafectivo (BID, 2023).

No obstante, el Banco Mundial (BM, 2022), reconoce lo esencial de implementar políticas educativas innovadoras que fomenten la integración del juego en los programas preescolares. Sin embargo, la implementación efectiva de estas políticas enfrenta desafíos significativos relacionados con la capacitación docente, la asignación de recursos y la resistencia a los cambios en los sistemas educativos (UNICEF, 2022b). En el escenario nacional, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2022) ha buscado implementar, desde el año 2019 un enfoque de aprendizaje lúdica, aunque fragmentario y parcial, a través de planes de fortalecimiento de Educación Física y Deporte, no extendiéndose a otras asignaturas; asimismo, se buscó implementar una Guía Lúdica para la educación Formal (MINEDU, 2021) y los

lineamientos para la implementación de actividades lúdicas en el entorno educativo (MINEDU, 2022), a fin de introducir el esquema lúdico dentro de la acción educativa.

No obstante, tal como recoge el Grupo de Análisis y Desarrollo (GRADE, 2023), estas iniciativas no tuvieron el resultado esperado, con bajos niveles de ejecución dentro de las instituciones educativas y baja acogida por parte de los profesores debido a la ausencia o desprovista de capacitación. Asimismo, a pesar de todos los esfuerzos por introducir las actividades lúdicas dentro de la actividad educativa, estas no serán completamente eficaces de no producirse un viraje completo en el enfoque pedagógico y de evaluación, hacia una modalidad formativa, priorizando el proceso y no el resultado y las necesidades educativas en lugar de los indicadores socioeducativos, los cuales se ven plasmados en exámenes censales como el ERCE (Lozano, 2023; Valladares, 2023).

A nivel local, en Los Olivos, se presenta una problemática en el ámbito de la instrucción formal, donde se advierte una desconexión entre el juego y el currículo educativo, generando consecuencias que afectan el compromiso, la motivación y el desarrollo cognitivo y afectivo de los infantes en esta comunidad. Una de las causas es la ausencia o desprovista de actualización en el currículo preescolar, que no incorpora bajo una modalidad de resultados la actividad lúdica como recurso vital para la asimilación significativa. Además, la escasez de recursos adecuados en las instituciones preescolares para apoyar el juego educativo contribuye a esta situación, formación limitada de los maestros en cómo integrar el juego bajo una modalidad de resultados en sus prácticas educativas también es un factor relevante.

Las consecuencias de esta desconexión entre el juego y el aprendizaje son evidentes, ya que los niños muestran menor compromiso y motivación en las actividades escolares cuando estas no están relacionadas de manera significativa con sus experiencias lúdicas. Esto puede llevar a un desarrollo incompleto de habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales, afectando también la autoestima y la confianza de los estudiantes; de otro lado, la ausencia o desprovista de integración del juego en el proceso educativo puede resultar en una percepción negativa del aprendizaje, lo que puede influir en la disposición futura de los niños hacia la educación.

De esta manera, la pregunta general será: ¿Cuál es la relación entre el juego y el aprendizaje significativo en estudiantes de preescolar, Los Olivos 2024?, por

consiguiente, los problemas específicos serán: ¿Cuál es la relación entre las dimensiones cognitiva, social, emocional y física y el aprendizaje significativo en estudiantes de preescolar, Los Olivos 2024?

La presente investigación se justifica teóricamente, ya que busca abordar una brecha significativa en la literatura académica respecto al papel fundamental del juego en el aprendizaje significativo de estudiantes preescolares. Según teorías como las de Piaget y Vygotsky, las actividades lúdicas no solo deben hacer referencia a una estructura de esparcimiento o de ampliación del solaz, sino que también desempeña un influjo poderoso y potente en el desenvolvimiento a nivel de las funciones intelectuales o de entendimiento humano, los vinculados con la socialización o la sociabilidad en entornos de vínculos comunitarios, así como los de corte socioafectivo en los infantes. No obstante, existe una ausencia o desprovista de estudios específicos que examinen cómo el juego puede ser integrado bajo una modalidad de resultados en el currículo educativo para potenciar el aprendizaje en entornos preescolares.

Igualmente, se justifica socialmente ya que responde a una necesidad evidente, pues es imprescindible mejorar las prácticas educativas mediante la integración efectiva del juego. Esta investigación pretende contribuir a la formación integral de los niños en Los Olivos, fortaleciendo así las bases para un desarrollo social más equitativo y sostenible. La integración del juego en las prácticas educativas no solo promueve un aprendizaje más dinámico y participativo, sino que también fomenta habilidades socioemocionales esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes.

Por otra parte, desde la experiencia, este estudio se justifica porque pretende crear un efecto en la práctica pedagógica de los docentes, al detectar tácticas efectivas para incorporar el juego en el plan de estudios, facilitando la ejecución de modificaciones concretas en los programas académicos locales (An y Oliver, 2021). Estas estrategias permitirán a los profesores utilizar el juego como una herramienta pedagógica efectiva, mejorando la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes. Además, se espera que los resultados de esta investigación sirvan como guía para la capacitación continua de los profesores, promoviendo un enfoque educativo más inclusivo y centrado en el estudiante. Finalmente, desde un punto de vista metodológico, se justifica porque empleará una metodología cuantitativa, diseño

no experimental y de corte transversal, a través de instrumentos válidos y confiables y con una muestra representativa, convirtiéndose en un estudio precedente para otros investigadores. Este enfoque metodológico garantiza la objetividad y precisión de los resultados, proporcionando datos robustos que pueden ser utilizados para formular políticas educativas basadas en evidencia. La selección de una muestra representativa asegura que los hallazgos sean generalizables y relevantes para contextos similares, ofreciendo así un valioso aporte a la literatura existente y sirviendo como base para futuras investigaciones en el área de la educación y el juego.

De otro lado, el objetivo general será: Determinar cuál es la relación entre el juego y el aprendizaje significativo en estudiantes de preescolar, Los Olivos 2024. Por su parte, los objetivos específicos serán: Establecer cuál es la relación entre las dimensiones cognitiva, social, emocional y física y el aprendizaje significativo en estudiantes de preescolar, Los Olivos 2024.

Asimismo, la hipótesis general será: El juego se relaciona significativamente con el aprendizaje significativo en estudiantes de preescolar, Los Olivos 2024. Por último, las hipótesis específicas serán: Las dimensiones cognitiva, social, emocional y física se relacionan significativamente con el aprendizaje significativo en estudiantes de preescolar, Los Olivos 2024.

Dentro de los trabajos escrutados a nivel internacional, se han considerado los trabajos de Ruiz (2022), en la urbe de Nueva Sullana Piura, se investigó el propósito de fijar las destrezas a nivel motor y la manera en que se lleva a cabo la expresión oral en infantes de 3 años del rango inicial, se utilizó una metodología de tipo fundamental, con un diseño sin manipulación y correlacional simple, bajo un enfoque cuantitativo, la muestra consistió en 25 infantes de 3 años del rango inicial. Los hallazgos estadísticos revelaron un Índice de correlación de 0,532 entre las destrezas, potencialidades o competencias dentro del aspecto motriz y la dimensión de fluidez en los discentes de 3 años del rango inicial, se concluye que existe una vinculación relevante entre las destrezas a nivel motor y la manera en que se lleva a cabo la expresión oral en infantes de 3 años del rango de inicio.

Asimismo, Condori (2022), en la ciudad de Melgar de Puno, se intentó determinar la relevancia de las acciones estructuradas en torno al juego en la optimización de la instrucción efectiva de los niños, se utilizó un enfoque numérico,

bajo la tipología aplicada, empleando o partiendo de una metodología de hipótesis y deducción de los hallazgos y un esquema sin manipulación de tipo correlacional, la muestra consistió en 50 infantes de educación inicial. Los hallazgos mostraron un p-valor de $0,000 < 0,01$, lo que indica una correlación relevante entre el rango de integración de las acciones estructuradas en torno al juego y la instrucción efectiva de los niños, se concluye que el rango de integración de las acciones estructuradas en torno al juego influye de manera relevante en la instrucción efectiva de los infantes de educación inicial.

Por otro lado, Sotelo (2022), en la ciudad de Cañete, en el año 2022, se intentó determinar el vínculo existente entre actividades lúdicas y la instrucción efectiva en discentes del rango inicial de una entidad educativa, se utilizó una metodología de rango fundamental, sin manipulación y de esquema relacional y de aplicación única, la muestra fue de 80 discentes del rango inicial. Los hallazgos estadísticos revelaron un índice de asociación de 0,551 entre las actividades lúdicas y la instrucción efectiva, con un p-valor = $0,000 < 0,05$, se concluye que existe una vinculación relevante entre el juego y la instrucción efectiva en el contexto educativo del rango inicial.

Igualmente, Vera (2022), en la metrópoli de Lima, se intentó establecer el lazo existente entre las acciones estructuradas en torno al juego de corte instruccional y el aprendizaje valioso en lengua y literatura en una institución educativa específica. Se utilizó un diseño de tipo fundamental, univariado bi-variada, con una direccionalidad numérica y esquema no sin manipulación de los constructos, la muestra se integró por 34 alumnos de la unidad educativa seleccionada. Los hallazgos estadísticos mostraron que el 50,0% de los discentes perciben que el grado de relación entre las acciones estructuradas en torno al juego de corte instruccional y el aprendizaje valioso en lengua y literatura es bajo, se concluyó que existe un lazo significativo entre las acciones estructuradas en torno al juego de corte instruccional y la asimilación valiosa en lengua y literatura.

Por su parte, Lachira (2020), en la urbe de Piura, se propuso determinar la influencia de la actividad de las acciones estructuradas en torno al juego de corte instruccional en la asimilación e internalización del lenguaje articulado y simbólico de alumnos de rango inicial y primaria, se empleó una metodología de tipo cuantitativo, sin manipulación y de rango univariado relacional, la muestra fue de 29 alumnos. Los hallazgos revelaron que, en el rango inicial, el 53.3% de los alumnos demostraron un

andamiaje valioso del lenguaje simbólico acorde a su edad, mientras que en instrucción básica este porcentaje fue del 83.3%, se concluye que existe una influencia relevante de la actividad de las acciones estructuradas en torno al juego de corte instruccional en el andamiaje del lenguaje oral y escrito de los alumnos del rango de inicio y básico.

Como antecedentes fuera del ámbito nacional, se escrutó la pesquisa de Calabuig et al. (2022), en España, se investigó el propósito de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la motivación del alumnado para lograr un aprendizaje significativo. Se utilizó un diseño de Escape Room educativo, vinculándolas con las métricas de habilidades de corte técnico, asimismo, las destrezas transversales, la muestra consistió en 39 discentes. Los hallazgos revelaron un incremento notable en la motivación y participación de los discentes, así como un desenvolvimiento significativo de las competencias mencionadas, se concluye que la implementación de un Escape Room educativo demostró ser eficaz para integrar el juego como actividad pedagógica.

Igualmente, Vera (2022), en Ecuador, se propuso confirmar lo esencial de las líneas de actividad lúdica en la internalización efectiva para un adecuado desenvolvimiento de todas las competencias. Se utilizó un diseño metodológico de enfoque cuantitativo, para analizar los indicadores entre las líneas de actividad para la lúdica, así como los la instrucción en un grupo de aprendices. El estudio involucró una muestra representativa de discentes y profesores dentro del contexto educativo ecuatoriano. Los hallazgos de esta investigación concluyen que los juegos didácticos son una herramienta valiosa en el contexto educativo ecuatoriano, demostrando que hay una vinculación relevante entre estos juegos y el aprendizaje significativo. Se concluye que la educación a través del arte y el juego puede ser un enfoque efectivo para estimular el aprendizaje interdisciplinario y significativo en el contexto educativo actual.

Al respecto, Taratiel (2022), en la urbe de Valladolid, España, se intentó fijar la vinculación entre los conceptos de aprendizaje basado en juegos, gamificación y juegos serios. Se utilizó un diseño metodológico cuantitativo, sin manipulación y transversal, la muestra fue de 89 discentes. Los hallazgos apuntan a un aumento significativo en cuanto al aprendizaje significativo tras la aplicación de la actividad de gamificación. Se concluye que la implementación de una actividad de gamificación

mejora notablemente el desempeño académico. Así, Navarro et al. (2022), en la ciudad de Alicante, España, investigaron el propósito de implementar estrategias de ludificación para optimizar el aprendizaje. Se empleó un diseño metodológico que incluyó dos enfoques diferentes de ludificación, la muestra fue de 177 discentes. Los resultados, evaluados durante el examen de prácticas, no mostraron discrepancias relevantes en el desempeño educativo entre los grupos que participaron en la ludificación y los grupos de control, se concluye que la actividad de ludificación produjo una mejora notable en el desempeño.

Además, Ballesteros (2021), en la metrópoli de Bogotá, Colombia, intentó determinar la efectividad de una actividad de gamificación para la optimización de los aprendizajes. Se utilizó un diseño metodológico cuantitativo, sin manipulación y enfoque descriptivo-explicativo, la muestra fue de 45 discentes. Los hallazgos de la investigación arrojaron hallazgos importantes sobre la pedagogía del juego como una herramienta esencial en los procesos de aprendizaje, se concluye que la actividad de gamificación generó un impacto significativo en los aprendizajes.

Tomando en consideración la variable de investigación "juegos" y remitiéndonos al aspecto instruccional, podemos conceptualizar esta como una serie de actividades vinculadas con el disfrute, esparcimiento y placer, pero estructuradas alrededor de un objetivo educativo (Acosta et al., 2022). Asimismo, tiene como característica principal fomentar la motivación desde un punto de vista interno de los estudiantes, es decir, orientados hacia sus logros y aquellos objetivos o metas que tienen saliencia personal o relevancia para la imagen del yo, y también por ser voluntarias o provenir de la agencia de cada uno de los participantes. Este concepto se puede definir como una serie de actividades propuestas dentro de una situación educativa o pedagógica, que son manifestadas como importantes para el logro de determinados objetivos de corte instruccional. Además, los estudiantes tienen la posibilidad de ejercitar su imaginación o creatividad, características de una situación libre de aprendizaje (An y Oliver, 2021).

Por otro lado, algunos pedagogos han señalado que las actividades lúdicas en el contexto educativo obedecen a un modelo más general de motivación para ciertos logros educativos, debiéndose proponer dichas actividades atendiendo necesidades como los procesos cognitivos de corte atencional, los procesos cognitivos de corte mnemónico, y aquellos vinculados con la ejecución práctica de tareas educativas (Ang

et al., 2020). No obstante, algunos autores también inciden en que el juego o la actividad lúdica estructurada educativamente se puede manifestar a través de la construcción de diversos significados o saberes dentro de una situación educativa, como la absorción de conocimiento a través de los sentidos o la asunción de juegos de corte simbólico o icónico mediante la aceptación de determinadas reglas o normativas comunitarias (Higuera y Molina, 2020).

De esta manera, el juego es un vehículo de aprendizaje vinculado a ciertas nociones abstractas. Entre ellas, podemos encontrar el juego de roles, donde cada uno de los participantes asume una serie de reglas de partida, o también podemos encontrar los juegos que involucran a los sentidos, permitiendo aprendizajes a través de la experiencia o vivencia (Rhenals, 2022). Por otro lado, existen definiciones que atañen al juego como una forma de expresión más compleja y elevada de la subjetividad, así como una vía de exploración del mundo a través de una metodología de aprendizaje vivencial o experiencial. De esta manera, el juego puede tener una connotación de manifestación de la creatividad o del lenguaje, así como de la conducta de exploración, tan inherente a los infantes (Cavalcante et al., 2022).

Otros estudios señalan que los juegos pueden ser especialmente fundamentales para los estudiantes que poseen habilidades o destrezas de socialización bajas, lo que les permite iniciar determinadas interacciones sociales a través de pautas subentendidas, pautas simbólicas, y donde se pueden emplear una serie de señales sociales para la iniciación de interacciones. Otros autores hacen énfasis en que los juegos son útiles, especialmente en el uso de objetos concretos, así como en la asunción de algunos roles que se presentan en la vida real (Rhenals, 2022). Es decir, por un lado, estimulan la imaginación personal y subjetiva, y, por otro lado, se pueden utilizar los juegos como vehículos para el aprendizaje de conceptos más abstractos o aquellos vinculados con normas sociales o normas de la vida cotidiana. De hecho, el juego también puede estimular adecuadamente el desarrollo del lenguaje expresivo y permitir afianzar los vínculos sociales, es decir, por ejemplo, en un contexto educativo, los juegos son importantes para fortalecer los lazos con otros compañeros, así como los lazos con docentes, quienes tienen a su cargo la supervisión educativa (Santos et al., 2023).

Por otro lado, otros autores hacen énfasis en que los juegos son básicamente una construcción que proviene de la subjetividad de los niños, especialmente aquellos

que cursan los primeros niveles educativos, ofreciendo una situación en la que pueden manifestar su creatividad e imaginación a través del uso de objetos concretos, como juguetes o piezas, para crear una serie de interacciones que, de manera espontánea, se estructuran alrededor del acto de compartir, secuenciar actividades e interpretar roles. Estas actividades, denominadas juegos lúdicos, no solo tienen como finalidad el placer y el esparcimiento, sino que también pueden contribuir al desarrollo de destrezas vinculadas con la motricidad, entre las cuales encontramos la motricidad gruesa, encargada del desplazamiento o movimiento de las extremidades, y aquellas que promueven la proxémica, es decir, la comprensión del espacio y el uso de elementos espaciales para construir un mensaje y descifrar situaciones complejas. Un ejemplo de esto son los niños que, mediante conductas exploratorias, llevan a cabo experimentos en un grupo social para llegar a un entendimiento común.

De hecho, los juegos también pueden ser un importante medio o vehículo catalizador de negociaciones en interacciones sociales, donde pueden surgir roles de liderazgo o productividad, permitiendo al niño, incluso en su infancia, buscar soluciones a desafíos vitales. Por otro lado, otros autores señalan que los juegos o actividades de esparcimiento tienen como principal representante a los juegos de corte sensorial, los cuales presentan una faceta mucho más integral y abarcativa. Los juegos sensoriales o experienciales pueden involucrar diversas áreas de conocimiento, como la captación de sonidos, la percepción de olores, la exploración de superficies, texturas, y todo tipo de estímulos que logran excitar las vías sensoriales de los niños. De esta manera, se movilizan competencias relacionadas con la sensoriomotricidad, lo que permite un mayor afianzamiento de los procesos de atención, una mayor activación de la conducta y un mejor procesamiento de la información a través de las funciones cognitivas superiores.

Asimismo, autores como Cavalcante (2020) señalan que las estructuras lúdicas dentro del ámbito educativo pueden permitir a los estudiantes comprender conceptos más abstractos vinculados con reglas sociales, es decir, aquellas normas que, de manera implícita, se utilizan en la comunicación humana, pero que no se manifiestan claramente a los estudiantes. Por lo tanto, los niños aprenden y aplican estas normas de manera implícita en las interacciones sociales. Además, se busca instruir a los aprendices en aspectos como el compartir objetos, esperar su turno y resolver dilemas cotidianos, como la escasez de recursos en un trabajo en equipo o llegar a un acuerdo sobre la mejor solución para un problema (Cavalcante et al., 2022).

Ulteriormente, estos juegos o actividades estructuradas alrededor de lo lúdico pueden involucrar estructuras de negociación, como mesas redondas, o actividades vivenciales vinculadas con la competición entre grupos, promoviendo de esta manera el liderazgo y habilidades vinculadas a la cooperación, el trabajo en equipo y la delegación de tareas (Melo, 2020). No obstante, llevando a cabo las actividades vinculadas con la revisión de la literatura o aquellas vinculadas también con la exploración de la doctrina fundamental para poder desenvolver a nivel doctrinal el juego, se han podido destacar algunos aportes de intelectuales de la talla de Piaget, quien ha señalado que el juego es un proceso instruccional a través del cual el estudiante, mediante la praxis lúdica, puede asimilar o afianzar algunos saberes de acuerdo a su estadio de desarrollo (An y Oliver, 2021).

Por otro lado, según otros autores, esta teoría cognoscitiva, o la que hace referencia a procesos cognitivos superiores, señala que tiene el énfasis en que los estudiantes, a través de la actividad práctica lúdica, pueden llevar a cabo saberes formales y también saberes informales. De esta manera, procesos como la imaginación y la creatividad son dejados de lado, y se acentúa más la función simbólica que tendría el juego, toda vez que el juego integra, sintetiza o confluyen en él una serie de procesos a nivel del desarrollo del lenguaje, así como una serie de procesos a nivel de la interacción social.

No obstante, este énfasis puesto sobre las actividades puntualmente cognitivas y simbólicas no resulta del todo satisfactorio, por lo que se ha recurrido también a la revisión o escrutinio de la teoría sociocultural de Vygotski, la cual ofrece una perspectiva mucho más integral que la de Piaget, porque busca integrar la función social que tendría el juego (Chaves, 2023). Debemos recordar, a su vez, que esto parte de una dicotomía, ya que señala que la influencia del medio es muy minúscula en comparación con la influencia de la biología. No obstante, Vygotski señala que el juego tiene como función principal ser una pieza o herramienta para que el estudiante se inaugure en el mundo simbólico del lenguaje (Ang et al., 2020). De esta manera, el juego es un recurso y vehículo para potenciar justamente las destrezas vinculadas con la expresión del lenguaje en los infantes. Por lo tanto, las interacciones de corte lúdico y de esparcimiento van a ejercer una poderosa influencia en cuanto al aprendizaje de normas de corte comunitario, así como la asunción de algunos roles que son implícitos dentro de las interacciones (An y Oliver, 2021).

Asimismo, Piaget dirá que el lenguaje se articula alrededor de la biología, Vygotski señalará que el lenguaje se articula alrededor del juego, donde se ejercitan funciones vinculadas con la creatividad, la inventiva y la imaginación. De esta manera, consideramos que Vygotski es un autor mucho más integral, más omniabarcativo, y que estudia de manera mucho más pormenorizada las funciones simbólicas, cognitivas, motivacionales y actitudinales alrededor de la actividad estructurada educativamente para el disfrute. No obstante, merece especial mención el concepto de juego de roles (Acosta et al., 2022). El juego de roles es una herramienta o pieza vital dentro de la instrucción básica, donde el maestro, docente o pedagogo, busca instruir a los alumnos en una serie de reglas que son implícitas al tráfico de la interacción humana (Santos et al., 2023). De esta manera, poniendo de manera ficcional en situaciones hipotéticas a los estudiantes, los exhorta a que puedan asumir ciertos roles o posiciones dentro del tejido social, de otro lado, los estudiantes, a través de la praxis lúdica y el disfrute, pueden internalizar algunos conceptos vinculados, por ejemplo, con la empatía o la capacidad que tiene el estudiante de sufrir o compadecerse a través de las emociones del otro, destrezas de comunicación vinculadas, por ejemplo, con la negociación, así como el análisis de costo-beneficio (Cavalcante et al., 2022). Por supuesto, también se incluye el desciframiento de algunas situaciones problemáticas, entre ellas el poder improvisar ante una situación cambiante o incluso adaptarse frente a alguna crisis en diversos contextos (Acosta et al., 2022).

Especial énfasis ponen otros autores en la función del juego en entornos donde los niños o infantes deben ejercitar algunas funciones vinculadas con el lenguaje, entre ellas, podemos encontrar elementos que se pueden considerar paralingüísticos o de comunicación no verbal (Chaves, 2023). De hecho, el juego es una herramienta que los estudiantes pueden emplear o que los mismos pedagogos pueden vehicular para que los estudiantes internalicen algunas categorías vinculadas con el lenguaje no lineal o aquel lenguaje no articulado de manera básica (Ang et al., 2020). De esa manera, la proxémica, que es el manejo de los elementos espaciales, se puede utilizar dentro de un juego. Así mismo, también debemos señalar que la kinésica, que es importante respecto del movimiento del cuerpo, es también posible de ser tratada o abordada a través del juego (Cavalcante et al., 2022).

Asimismo, debemos señalar que el juego tiene una secuencia de comunicación que no es necesariamente lineal. Es decir, las actividades estructuradas alrededor de

lo lúdico y del esparcimiento tienen una lógica bastante más recursiva y reflexiva con respecto a la misma actividad que se está realizando (Rhenals, 2022). Y es que el juego tiene la posibilidad de poder modular su finalidad y poder improvisar en la misma actividad una serie de narrativas frente a un objeto de interés. Por ejemplo, los estudiantes, a través del juego imaginativo que realizan junto con sus compañeros, alrededor de objetos o situaciones de su inventiva, pueden señalar, indicar, cambiar, suprimir o variar el flujo o dirección de la narrativa del juego (Melo, 2020). Por lo tanto, entran en colación categorías vinculadas con el trabajo mancomunado, la cooperación y el liderazgo dinámico, lo cual resulta fundamental para las destrezas sociales o de sociabilidad de los infantes (Acosta et al., 2022).

Especial énfasis también ponen los estudios que buscan señalar que el juego es una actividad que puede predecir, en cierto modo, el éxito académico o educativo. Es decir, desde una perspectiva sumativa, desde una perspectiva de resultados, determinados estudiantes pueden obtener mejores resultados en tanto en cuanto realizan actividades vinculadas al placer o al esparcimiento (An y Oliver, 2021). Eso tiene, a su vez, evidencia neurocientífica, ya que se señala que un alto rendimiento no se obtiene a través de trabajo incansable o continuo, sino que eso tiene que estar sucedido por una serie de pausas que permiten a los estudiantes afianzar algunas conexiones interneuronales vinculadas con los procesos atencionales, etc. Y es que subyacería por debajo de los procesos cognitivos o altamente intelectuales una red neuronal que siempre se encuentra activa y que está vinculada con el afianzamiento de algunos elementos asimilados durante el proceso instruccional consciente. De esta manera, el éxito social y académico pueden predecirse o pueden ser explicados, en gran medida, por la actividad estructurada alrededor de lo lúdico (Cavalcante et al., 2022).

De otro lado, una última perspectiva nos permite abrir un poco más el horizonte cognoscitivo y doctrinal respecto de esta variable fundamental. Y es que Ausubel, junto con su teorización del aprendizaje por descubrimiento, que sintetizó finalmente en el aprendizaje significativo, buscó justamente vincular o dar una aislación dinámica entre aquellos saberes que ya se encuentran en la cognición y, por supuesto, en el bagaje cognitivo del estudiante, y aquellos saberes o conocimientos que el maestro busca introducir o que el estudiante afiance a través de la actividad pedagógica (Acosta et al., 2022). No obstante, esta dicotomía entre ambos saberes es solo aparente, porque los saberes a priori, si bien es cierto, se han introducido a su vez a

través de la actividad pedagógica, son saberes que también se encuentran en una permanente construcción, y los saberes que finalmente se van a perfeccionar a través de la absorción de los nuevos conocimientos o categorías. Por lo tanto, los saberes a priori o categorías base no son sino categorías que ya están allí previamente al acto pedagógico nuevo, pero que, sin embargo, buscan también afianzarse aún más a través de nueva información (Santos et al., 2023).

Por lo tanto, el esquema de instrucción postulado por Ausubel en ningún modo propone una dicotomía entre saberes a priori y los saberes que se van a adquirir a través del acto pedagógico, sino que más bien busca una lógica recursiva de un aprendizaje que constantemente se va construyendo a través de una serie de andamiajes. Por lo tanto, señala también este autor que los pedagogos deben tomar en cuenta actividades que sean concretas y, por supuesto, que vinculen al estudiante con su realidad inmediata (Rhenals, 2022). De esta manera, pueden llevar a cabo aprendizajes mucho más eficaces, salientes y, por lo tanto, comprensibles para todos los aprendices. Por lo tanto, el juego, dentro de esta lógica recursiva de los saberes a priori o los saberes recién adquiridos, va a adquirir una importancia fundamental, porque es un vehículo que puede definitivamente activar de manera mucho más efectiva los procesos atencionales y los procesos de memoria. Así, un estudiante que perciba una actividad como relevante para sí mismo y en relación a su entorno o contexto va a estar mucho más motivado para llevar a cabo el acto pedagógico tal como el docente lo ha planificado (Cavalcante et al., 2022).

Por lo tanto, Ausubel señala que, si bien es cierto, el estudiante tiene una estructura cognitiva previa, a priori o preexistente, estas categorías base no van sino a perfeccionarse a través del acto pedagógico nuevo. Un ejemplo muy claro de esto es el aprendizaje matemático, donde los aprendizajes matemáticos se estructuran alrededor de un andamiaje secuencial o jerárquico. Es decir, nuevas categorías matemáticas no podrán ser asimiladas si el estudiante no posee previamente una serie de categorías matemáticas básicas (Chaves, 2023). Esta lógica es diferente al aprendizaje de humanidades, donde esos aprendizajes más bien son absorbidos o asimilados en nodos, redes o retículas. De esta manera, debemos señalar que el aprendizaje significativo y el presupuesto básico de esta recursividad entre saberes a priori y saberes que recién se van a absorber deben modularse respecto del tipo de saber que se está buscando afianzar en el estudiante, pudiendo diferenciar entre

aquellas disciplinas o áreas institucionales de ciencias básicas o exactas y aquellas ciencias humanísticas (Acosta et al., 2022).

El juego educativo proporciona una plataforma ideal para la aplicación de la teoría de la asimilación significativa, ya que permite a los discentes explorar conceptos de manera práctica y experiencial (Gudmundsdottir et al., 2020). Al participar en juegos y actividades lúdicas, los discentes pueden experimentar de primera mano los conceptos abstractos y abstractos que están aprendiendo, lo que les ayuda a internalizar y asimilar mejor la data. Además, el juego estimula la participación activa y la motivación intrínseca, lo que contribuye a un asimilación más profundo y duradero (Heidari et al., 2021).

En cuarto lugar, la teoría del aprendizaje experiencial de Dewey (1938), como señaló Guerrero et al. (2023), aboga por un enfoque educativo basado en la experiencia directa y activa. Dewey argumentó que el juego es una forma natural de asimilación que permite a los niños explorar y experimentar con el mundo que les rodea. Según esta perspectiva, el juego estimula la curiosidad, la experimentación y el descubrimiento, lo que facilita un asimilación más profundo y relevante (Rhenals, 2022).

Dewey enfatizó lo esencial de la experiencia práctica en el proceso educativo, argumentando que los niños aprehenden mejor cuando están involucrados dinámicamente en actividades que tienen relevancia y significado para ellos (Zainuddin et al., 2020). El juego, según Dewey, ofrece un entorno ideal para este tipo de aprendizaje, ya que permite a los niños interactuar con su entorno de manera libre y creativa. A través del juego, los niños pueden explorar conceptos, probar ideas y dirimir problemas de una manera que sea relevante y relevante para ellos (Murillo et al., 2021).

Una característica fundamental del aprendizaje experiencial es el énfasis en el ciclo de la experiencia, que incluye la experiencia directa, la reflexión, la conceptualización y la experimentación activa (Kolb, 1984). En el contexto del juego, este ciclo se desarrolla de manera natural a medida que los niños participan en actividades lúdicas. Comienzan con la experiencia directa de jugar y explorar, luego reflexionan sobre lo que están experimentando, conceptualizan nuevas ideas o conceptos, y finalmente, ponen en práctica lo que han aprendido a través de nuevas experiencias de juego (Chou et al., 2020). El juego también promueve el

desenvolvimiento de destrezas importantes, como el juicio divergente, el desciframiento de dilemas, la inventiva y la colaboración. A medida que los niños se involucran en actividades lúdicas, se ven desafiados a pensar de manera creativa, a buscar soluciones a problemas complejos y a trabajar juntos para lograr objetivos comunes. Estas destrezas son vitales para el éxito en el mundo actual, donde se valora la potencialidad de adaptarse, innovar y trabajar en equipo (Cechetti et al., 2019).

A continuación, el modelo teórico elegido para la variable juegos en el contexto educativo será el modelo de Vygotsky (1978) citado por Vásquez (2019), el cual descompone la variable en las siguientes dimensiones: En primer lugar, según Santos et al. (2023), tenemos la dimensión cognitiva del juego en el contexto educativo, que abarca el desenvolvimiento de destrezas cognitivas clave en los discentes. Tal como señala Ramirez (2021), la actividad lúdica brinda oportunidades para el desenvolvimiento del juicio divergente, el desciframiento de dilemas y la previsión estratégica. Durante el juego, los niños enfrentan desafíos que requieren que utilicen su potencialidad mental para encontrar soluciones creativas (Rhenals, 2022). Por ejemplo, al jugar juegos de construcción como bloques o rompecabezas, los discentes mejoran su habilidad para visualizar y manipular objetos en tres dimensiones, lo que estimula destrezas espaciales y matemáticas.

De acuerdo a Chaves (2023), la dimensión cognitiva del juego no solo se limita al desenvolvimiento de destrezas específicas, sino que también promueve un enfoque más profundo y reflexivo hacia el aprendizaje. Durante el juego, los discentes deben analizar coyunturas complejas, tomar decisiones y evaluar las consecuencias de sus acciones, lo que estimula el juicio divergente y el desciframiento de dilemas (Anchundia et al., 2023). Además, el juego estimula la exploración y el descubrimiento, lo que permite a los discentes interiorizar de manera activa y autónoma, desarrollando así destrezas de auto asimilación y metacognición (Anchundia et al., 2023).

Según Cavalcante (2022) otro aspecto importante de la dimensión cognitiva del juego es su potencialidad para estimular la inventiva y la imaginación en los discentes. Al participar en actividades lúdicas, los niños tienen la situación propicia de experimentar con diferentes ideas, explorar nuevas posibilidades y expresar su inventiva de manera libre y sin restricciones (Sandoval et al., 2022). Esto no solo

enriquece su experiencia de aprendizaje, sino que también les ayuda a desarrollar destrezas de pensamiento divergente y destrezas para el desciframiento de dilemas innovadores en el futuro (Valverde et al., 2022).

En segundo lugar, la dimensión social del juego en el contexto educativo se centra en la interacción entre los discentes, el cual, según Santos et al. (2023), promueve el desenvolvimiento de destrezas sociales como la cooperación, la comunicación, el trabajo en equipo y la negociación. Durante las actividades de juego, los niños aprenden a socializar, a observar normativas y a dirimir dilemas de manera constructiva (Sierra et al., 2023). Por ejemplo, en juegos de papeles o dramatizaciones, los discentes practican el intercambio de ideas y la colaboración, fortaleciendo sus destrezas interpersonales y su potencialidad para relacionarse con los demás.

De acuerdo a Chaves (2023), la dimensión social del juego no solo se limita a la adquisición de destrezas sociales específicas, sino que también contribuye al desenvolvimiento de una serie de competencias socioemocionales fundamentales. Durante el juego, los niños tienen la situación propicia de experimentar diferentes papeles sociales, explorar diferentes perspectivas y desarrollar empatía hacia los demás. Además, el juego estimula la construcción de relaciones positivas entre pares, lo que promueve un sentido de pertenencia y conexión en el entorno escolar (Anchundia et al., 2023).

De acuerdo a Cavalcante (2022), otro aspecto importante de la dimensión social del juego es su potencialidad para promover la isonomía y flexibilidad en el aula. Al participar en actividades de juego colaborativas, los discentes aprenden a valorar y respetar las discrepancias individuales, desarrollando así una mayor tolerancia y aceptación hacia la diversidad cultural, étnica y de género (Rozo, 2020). Además, la actividad lúdica brinda un espacio seguro y libre de prejuicios donde todos los discentes pueden participar y contribuir, independientemente de sus destrezas o antecedentes (Rhenals, 2022).

En tercer lugar, según Santos et al. (2023), la dimensión emocional del juego en el contexto educativo se refiere a cómo la actividad lúdica brinda un espacio seguro para que los niños expresen y gestionen sus emociones afectivas. En ese sentido, según Mendoza (2024), el juego estimula la inteligencia emocional al permitir que los discentes experimenten una gama de emociones y aprendan a regularlas

adecuadamente. Por ejemplo, durante el juego imaginativo, los niños pueden explorar diferentes papeles y coyunturas emocionales, lo que les ayuda a asimilar mejor sus propios sentimientos y los de los demás (Anchundia et al., 2023).

Según Ballesteros (2021) el juego también ofrece oportunidades para practicar destrezas de autocontrol y manejo del estrés. Al enfrentarse a desafíos y coyunturas difíciles durante el juego, los niños aprenden a manejar la frustración, la ansiedad y el miedo de manera constructiva, lo que les ayuda a desarrollar una mayor resiliencia emocional y a afrontar los desafíos de la vida cotidiana con mayor confianza y calma (Anchundia et al., 2023). Además, el juego puede ser un medio efectivo para liberar tensiones y emociones acumuladas, proporcionando un alivio emocional y promoviendo un estado de bienestar general en los niños (Rozo, 2020).

De acuerdo a Chaves (2023), otro aspecto importante de la dimensión emocional del juego es su potencialidad para promover la capacidad empática y el valor vital de la piedad en los infantes. Al asumir diferentes papeles y perspectivas durante el juego, los niños tienen la situación propicia de ponerse en el lugar de los demás y asimilar mejor sus emociones y experiencias (Rozo, 2020). Esto les ayuda a desarrollar una mayor porosidad y susceptibilidad frente a las emociones afectivas de los pares, así como las falencias básicas, estimulando así relaciones más empáticas y solidarias en el entorno escolar y más allá (Ruiz, 2022).

Finalmente, según Santos et al. (2023), la dimensión física del juego en el contexto educativo se relaciona con el desenvolvimiento motor y la promoción de la salud. Tal como indican Guamán et al. (2023), el juego físico y activo contribuye al desenvolvimiento de destrezas motoras gruesas y finas, incluyendo la coordinación, el equilibrio y la destreza manual. Al participar en actividades al aire libre y juegos físicos, los discentes también promueven un estilo de vida activo y saludable, lo que es fundamental para su bienestar físico y emocional a largo plazo (Higueras y Molina, 2020).

Según Cavalcante (2022) el juego físico ofrece a los niños la situación propicia de explorar y experimentar con su cuerpo, desarrollando destrezas motoras vitales que son esenciales para su crecimiento y desenvolvimiento. Al correr, saltar, trepar y jugar con objetos como pelotas o cuerdas, los niños mejoran su coordinación y equilibrio, fortalecen sus músculos y aumentan su resistencia física. Asimismo, Ballesteros (2021) señala que estas destrezas motoras no solo son importantes para

actividades deportivas y recreativas, sino que también son vitales para realizar tareas cotidianas como vestirse, escribir o manipular objetos con precisión.

Además, el juego físico y activo tiene repercusiones favorables, funcionales y adaptativos para la salubridad a nivel fisiológico y psíquico en la agrupación de los infantes. Al participar en actividades que requieren movimiento y ejercicio, los discentes pueden desenvolver una serie de secuelas vinculadas a males crónicos entre las que encontramos la obesidad, mal asociado a la subida de peso mórbida y que tiene repercusiones desfavorables para una serie de enfermedades crónicas adicionales, la diabetes, relacionada con el incremento de glucosa en sangre y que ostenta una serie de consecuencias perniciosas para la salubridad mientras que las enfermedades de la circulación sanguínea anómala puede desmejorar el desempeño de los discentes . De otro lado, el juego al aire libre también proporciona importantes beneficios para la salud mental, ya que coadyuva al apisonamiento del quantum de estrés, mientras que además, puede repercutir al estado anímico, generando una percepción de satisfacción o ajuste. La exposición a la luz solar y al aire fresco durante el juego al aire libre también es importante para regular el ciclo de sueño de los niños y promover un sueño reparador (Ruiz, 2022).

En vinculación a la variable Asimilación significativo, según Zamora et al. (2023) el aprendizaje significativo se refiere al proceso mediante el cual los discentes esquematizan dinámicamente su saber al vincular nueva data con saberes a priori de manera relevante y personal. Tal como señala Valverde et al. (2022), la clave del aprendizaje significativo radica en la conexión que se establece entre la nueva data y los saberes que los discentes ya poseen. De otro lado, Flores (2023), indica que esta conexión no es meramente superficial, sino que implica un proceso intelectual profundo donde los discentes relacionan y reinterpretan la data nueva en función de su propio contexto y experiencia.

En palabras de Anchundia et al. (2023), cuando hablamos de "significado" en el aprendizaje, nos referimos a la potencialidad del estudiante para atribuir sentido y relevancia a la data que está aprendiendo. No se trata solo de memorizar hechos o datos aislados, sino de entender cómo esa data se relaciona con lo que ya sabemos y cómo puede aplicarse en diferentes coyunturas (Marín, 2020). Tal como señala Sandoval et al. (2022), el aprendizaje efectivo promueve la construcción dinámica de nodos categoriales, lo cual significa que los discentes no son simplemente nodos

pasibles de procesar, interpretar o enjuiciar de data; más bien, son participantes activos en el proceso de aprendizaje, involucrados en la creación y reconstrucción de sus propios esquemas mentales a medida que incorporan nueva data.

Desde la perspectiva de autores como Latorre et al. (2023) y Gabino (2022) el rol del docente es fundamental, pues los educadores deben diseñar experiencias de asimilación que fomenten la reflexión y la conexión entre los conceptos nuevos y los saberes existentes de los discentes. Esto puede implicar el uso de estrategias como analogías, ejemplos concretos, discusiones guiadas y actividades prácticas que permitan a los discentes aplicar dinámicamente lo que están aprendiendo, tal como expresa Moreira (2020). De entre las más renombradas teorías que estudiaron la variable Asimilación significativo, se tiene la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1960) citado por Zamora et al. (2023), la cual propone que el aprendizaje significativo ocurre cuando los discentes relacionan la nueva data con conceptos relevantes y claros que ya poseen en su estructura cognitiva. Según esta teoría, el aprendizaje se facilita cuando los discentes son capaces de integrar dinámicamente los nuevos saberes con sus ideas previas, lo que resulta en una comprensión más profunda y duradera (Marín, 2020).

De otro lado, se tiene la Teoría Constructivista de Piaget (1974), formulada a lo largo del siglo XX, postula que los niños esquematizan dinámicamente su saber a través de los diferentes flujos de conocimiento, los cuales pueden provenir de su propia estimativa o subjetividad, así como aquellas provenientes de las contingencias ambientales. Según esta teoría, el aprendizaje significativo implica la construcción de esquemas mentales a través de la asimilación y la acomodación (Arhui, 2021). Tal como señala Sandoval et al. (2022), los discentes organizan y reorganizan su entendimiento del mundo al interactuar con nuevas experiencias, lo que conduce a un asimilación más relevante y duradero. De otro lado, se tiene la teoría Socio constructivista de Vygotsky (1932), desenvuelta en la primera mitad del siglo XX, enfatiza el papel crucial del entorno social y cultural en el aprendizaje. Según esta teoría, el aprendizaje significativo se facilita a través de la interacción con otros individuos más competentes (como maestros o compañeros), quienes pueden proporcionar apoyo y guía (Marín, 2020). De acuerdo con Gabino (2022), la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky es especialmente relevante, ya que destaca lo esencial de desafiar a los discentes con tareas que estén justo por encima de su rango actual de competencia.

Asimismo, la teoría del aprendizaje por Descubrimiento de Bruner (1960) citado por Latorre et al. (2023), desarrollada en la década de 1960, propone que los discentes aprenden de manera más efectiva cuando descubren conceptos por sí mismos en lugar de simplemente recibir datos pasivamente. Según esta teoría, el aprendizaje significativo implica la manipulación activa de los datos por parte del estudiante, lo que estimula una comprensión más profunda y una mayor retención de conocimientos (Sierra et al., 2023). Por último, la Teoría del aprendizaje Experiencial de Kolb (1980) citado por Moreira (2020), desarrollada en la década de 1980, sugiere que el aprendizaje significativo ocurre a través de un ciclo continuo de experiencia, reflexión, conceptualización y experimentación. Según esta teoría, los discentes adquieren conocimientos significativos al participar dinámicamente en experiencias prácticas y luego reflexionar sobre esas experiencias para desarrollar conceptos y teorías, tal como señala Anchundia et al. (2023).

A continuación, el modelo teórico base para entender y comprender la dinámica del aprendizaje significativo, fue la teoría de Ausubel (1960) referido por Zamora et al. (2023), la cual propone que el aprendizaje significativo se puede descomponer en las siguientes dimensiones: Primero, tenemos la dimensión de la relevancia personal, la cual, según Zamora et al. (2023), se refiere a la conexión que establece el estudiante entre la nueva información y su propia experiencia, intereses y necesidades. Cuando los discentes pueden vincular lo que están aprendiendo con su vida diaria, valores o metas personales, el aprendizaje se vuelve más relevante y motivador, estimulando una mayor atención y compromiso con el proceso educativo (Marín, 2020).

Según Urrutia (2024) la relevancia personal en el aprendizaje es fundamental porque reconoce la individualidad de cada estudiante y reconoce que el significado y lo esencial de la información pueden variar según las experiencias y contextos personales. Cuando los discentes pueden ver la relevancia de lo que están aprendiendo para sus propias vidas, están más inclinados a comprometerse dinámicamente en el proceso de asimilación y a buscar una comprensión más profunda de los conceptos. Esta dimensión del aprendizaje está estrechamente relacionada con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1968), que enfatiza lo esencial de conectar nuevos conocimientos con la estructura cognitiva existente del estudiante. Cuando los discentes pueden vincular la nueva información con sus conocimientos a priori y experiencias

personales, están mejor equipados para asimilar y retener esos conceptos de manera significativa.

De acuerdo a Moreira (2020), la relevancia personal también está vinculada a la teoría de la motivación intrínseca, que sostiene que los discentes están más motivados para interiorizar cuando perciben que la actividad tiene un significado personal y cuando tienen un sentido de autonomía y control sobre su propia asimilación (Ryan y Deci, 2000). Cuando los discentes encuentran relevancia en lo que están aprendiendo, están más dispuestos a comprometerse con la tarea y a esforzarse por alcanzar sus metas educativas. Segundo, según Zamora et al. (2023) tenemos la dimensión conexión con saberes a priori, donde el aprendizaje significativo implica integrar nueva data con saberes y experiencias previas. Según Anchundia et al. (2023), los discentes activan sus esquemas mentales existentes para vincular y organizar la nueva data de manera coherente, lo que facilita la comprensión profunda y contribuye a la construcción de un marco mental más sólido y duradero.

Según Melo (2020), la conexión con saberes a priori es un principio fundamental del aprendizaje significativo, ya que reconoce que los discentes no son nodos pasibles de procesar, interpretar o enjuiciar de data, sino que esquematizan dinámicamente su comprensión del mundo a partir de lo que ya saben. Cuando los discentes pueden conectar la nueva data con sus saberes a priori, se crea un contexto relevante que les ayuda a dar sentido y significado a lo que están aprendiendo. De acuerdo a autores como Mazo et al. (2023) y Marín (2020), la conexión con saberes a priori está estrechamente relacionada con la teoría del constructivismo, que sostiene que el aprendizaje es un flujo recursivo y bidireccional en el que los discentes esquematizan su propio saber a través de la interacción con el mundo que les rodea (Piaget, 1970). Según esta perspectiva, los discentes esquematizan nuevas ideas y conceptos sobre la base de lo que ya saben, adaptando y modificando sus esquemas mentales en función de nuevas experiencias (Higuera y Molina, 2020).

Al conectar la nueva data con saberes a priori, los discentes pueden fijar relaciones relevantes entre conceptos aparentemente dispares y construir una comprensión más profunda y coherente del tema (Flores, 2023). Esta conexión también ayuda a los discentes a transferir y aplicar lo que están aprendiendo en diferentes contextos y situaciones, lo que promueve una asimilación más flexible y transferible (Gabino, 2022). Tercero, Zamora et al. (2023) señala que se tiene la

dimensión comprensión profunda es esencial en el aprendizaje significativo, ya que implica que los discentes no se limiten a memorizar hechos o procedimientos, sino que desarrollen una comprensión profunda de los conceptos subyacentes, tal como señala Flores (2023). Esto implica analizar, sintetizar y aplicar la data de manera crítica y reflexiva, lo que permite a los discentes transferir y utilizar el saber en diferentes contextos y coyunturas (García et al., 2020). De otro lado, Sandoval et al. (2022) comprensión profunda va más allá de simplemente recordar data; implica un proceso de construcción activa donde los discentes se involucran en la exploración y el análisis de los conceptos para asimilar su significado y relevancia. En lugar de aceptar la data de manera pasiva, los discentes cuestionan, evalúan y relacionan los conceptos entre sí, lo que les permite desarrollar una comprensión más completa y relevante del tema.

Asimismo, Moreira (2020) consideran que la dimensión de la asimilación está estrechamente relacionada con la teoría constructivista, que enfatiza el rol dinámico del estudiante en la construcción de su propio saber. Según esta perspectiva, los discentes esquematizan su comprensión a través de la exploración, la experimentación y la reflexión, lo que les permite desarrollar una comprensión profunda y duradera de los conceptos (Gabino, 2022). En el caso de Moreira (2020) al estimular la comprensión profunda en el aula, los educadores pueden emplear estrategias como la asimilación basada en proyectos, la asimilación colaborativa y el juicio divergente. Estas estrategias involucran a los discentes en actividades que promueven la exploración y el análisis de los conceptos, lo que les permite desarrollar una comprensión más profunda y relevante del tema (Higueras y Molina, 2020).

Además, de acuerdo a Melo (2020) los educadores pueden proporcionar retroalimentación formativa y oportunidades para la reflexión metacognitiva, lo que ayuda a los discentes a monitorear y regular su propio aprendizaje. Al estimular la comprensión profunda, los educadores pueden ayudar a los discentes a desarrollar destrezas de juicio divergente y desciframiento de dilemas, lo que les permite enfrentar desafíos bajo una modalidad de resultados y adaptarse a diferentes contextos y coyunturas de asimilación (Gabino, 2022). Finalmente, Zamora et al. (2023) señala que la aplicación práctica es otra dimensión del aprendizaje significativo, la cual, según Anchundia et al. (2023), se refiere a la potencialidad de los discentes para aplicar lo que han aprendido en coyunturas reales o simuladas. Cuando los discentes pueden utilizar dinámicamente el saber en contextos prácticos,

consolidan su comprensión y desarrollan destrezas de desciframiento de dilemas y toma de decisiones, lo que refuerza aún más el aprendizaje significativo y su utilidad en la vida cotidiana (Moreira, 2020).

Asimismo, según Latorre et al. (2023) la aplicación práctica va más allá de simplemente asimilar conceptos teóricos; implica la potencialidad de los discentes para transferir y utilizar ese saber bajo una modalidad de resultados en coyunturas prácticas y del mundo real. Esto requiere que los discentes sean capaces de identificar y asimilar la relevancia y aplicabilidad de lo que están aprendiendo en diferentes contextos y situaciones. De otro lado, Melo (2020) al aplicar el saber en coyunturas prácticas, los discentes tienen la situación propicia de poner a prueba sus destrezas y saberes en un entorno auténtico, lo que les permite experimentar las consecuencias de sus acciones y tomar medidas para dirimir problemas y alcanzar objetivos específicos (Gabino, 2022). Esto les brinda la situación propicia de desarrollar destrezas prácticas y competencias transferibles que son vitales para el éxito en la vida personal y profesional (Flores, 2023).

La aplicación práctica también estimula una asimilación más relevante al proporcionar a los discentes un propósito claro y relevante para su aprendizaje. Cuando los discentes pueden ver cómo lo que están aprendiendo se relaciona con coyunturas reales y problemas del mundo real, están más motivados para comprometerse con el proceso de asimilación y trabajar para alcanzar sus metas (Guerrero et al., 2023). Asimismo, a consideración de Marín (2020) para estimular la aplicación práctica en el aula, los educadores pueden incorporar actividades prácticas y proyectos basados en problemas que permitan a los discentes aplicar lo que están aprendiendo en coyunturas auténticas

II. METODOLOGÍA

Tomando en consideración la tipología de estudio de la presente pesquisa, podemos señalar, con Hernández (2019), que este escrutinio pertenece a la tipología básica, toda vez que busca llenar vacíos cognoscitivos vinculados a la teoría y doctrina de las variables de investigación. De otro lado, en cuanto al estudio básico, Ortiz señala y secunda la posición de Hernández, indicando que en este tipo de investigación o escrutinio, el investigador, valga decir, el autor, va a buscar un entendimiento más profundo de las características, notas típicas o aspectos doctrinales de las teorías alrededor de un objeto de estudio. Por lo tanto, la tipología básica busca, en grado sumo, asumir un compromiso teórico profundo con las propiedades de investigación.

De otro lado, en cuanto al enfoque de investigación, tomará o se adherirá a un enfoque cuantitativo, buscando una asunción numérica de los resultados. Es decir, parte de la asunción o hipótesis de que los atributos o propiedades de investigación son pasibles de ser medidos a través de instrumentos validados y confiables, por lo que asume un compromiso basado en su mensurabilidad o en la capacidad de captar, a través de determinados recursos, las métricas, cambios o variaciones en el tiempo (Salguero y Pérez, 2022).

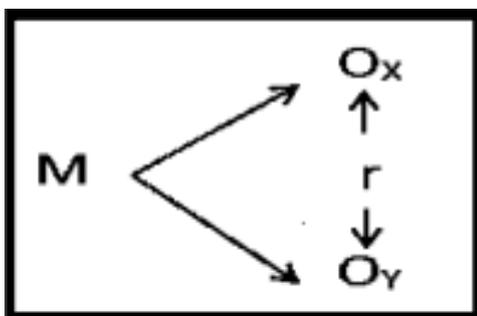
Otra nota típica de este tipo de enfoque numérico es que su particularidad subyace en el tratamiento de propiedades o constructos, los cuales se buscan llevar a cabo a través de la medición (Bernal, 2016). Esto se puede realizar a través de cuestionarios, escalas, etcétera, muy típico dentro de la investigación social y, por supuesto, de las ciencias educativas (Arias et al., 2022).

En cuanto al diseño de investigación, este, por supuesto, tendrá dos notas típicas fundamentales. La primera es que no se producirá una manipulación de los constructos o propiedades de investigación, es decir, no se llevará a cabo una experimentación. Por lo tanto, se adhiere a un esquema no experimental, lo cual es secundado a su vez por Bernal (2016), señalando que este estudio busca, ante todo, observar tal cual se presentan a los sentidos todas las variaciones o desviaciones de la variable de estudio. No obstante, se tiene que tomar en cuenta también el aporte de Arias et al. (2022), quienes señalan que la característica del esquema no experimental subyace en la ausencia de una manipulación o variación intencionada de los constructos o propiedades bajo investigación. A su vez, adhiere a un criterio

transversal, es decir, la transversalidad hace referencia a un corte en el tiempo y espacio, puesto que los instrumentos o recursos de recolección de datos solamente se aplicarán en una ocasión única.

En cuanto al nivel o magnitud del alcance del escrutinio, Alarcón (2019) señaló que esta investigación puede ser clasificada como de tipo correlacional o asociativa, la misma que busca fijar, a través de relaciones analíticas, la vinculación o la asociación entre dos cambios paralelos o dos cambios concomitantes respecto a los puntajes en cada propiedad. Por lo tanto, no se busca escrutar o profundizar en una relación causal como tal, sino en una variación concomitante, es decir, simultánea o sincronizada, entre dos conceptos.

El diseño de investigación se puede graficar de la siguiente manera:



Dónde:

M = Muestra de estudio (Estudiantes)

Ox = Variable Juego

Oy = Variable Aprendizaje significativo

r = Relación entre las variables de estudio

Considerando la definición conceptual de la variable juego, Santos et al. (2023) lo describen como una actividad que surge de una motivación intrínseca y se realiza de manera voluntaria, caracterizándose por la participación activa, la imaginación y la creatividad. En el entorno preescolar, el juego se puede expresar mediante actividades como el juego simbólico, los juegos de construcción, las actividades sensoriales y los juegos que siguen normas sociales.

La definición operacional de la variable juego la descompone en función de sus dimensiones e indicadores: a) En primer lugar, se tiene la dimensión cognitiva del juego (5 indicadores); b) En segundo lugar, se encuentra la dimensión social (5

indicadores); c) En tercer lugar, se observa la dimensión emocional (5 indicadores); d) finalmente, la dimensión física (5 indicadores).

Estos indicadores cuales serán medidas con una escala de Likert, con las siguientes categorías de respuesta: Nunca (1), Raramente (2), A veces (3), Frecuentemente (4), Siempre (5).

Con respecto a la definición conceptual de la variable aprendizaje significativo, tenemos la conceptualización de Zamora et al. (2023) el aprendizaje significativo se refiere al proceso mediante el cual los estudiantes esquematizan dinámicamente su saber al relacionar nueva data con saberes previos de manera significativa y personal.

La definición operacional de la variable aprendizaje significativo la descompone en función de sus dimensiones e indicadores: a) En primer lugar, se tiene la dimensión de relevancia personal (5 indicadores); b) en segundo lugar, se encuentra la dimensión de conexión con saberes previos (5 indicadores); c) en tercer lugar, la dimensión de comprensión profunda (5 indicadores); d) y, por último, la dimensión de aplicación práctica (5 indicadores).

Estos indicadores cuales fueron medidas con una escala de Likert, con las siguientes categorías de respuesta: Nunca (1), Raramente (2), A veces (3), Frecuentemente (4), Siempre (5).

Los conceptos fundamentales resultan ser la población, la cual puede conceptualizarse como un conjunto total o totalizante de unidades que son pasibles de ser agrupadas en conglomerados respecto de una propiedad o la presencia de algún indicador. A esta definición, ofrecida por Ortiz (2023), se acentúa que la muestra, por otro lado, es una selección del total de esta agrupación a través de algunos criterios de corte numérico o de corte cualitativo, los cuales pueden ser expresados a través de criterios de accesibilidad, tal como lo señala Bernal (2016). En este caso, la población estará compuesta por 90 estudiantes de preescolar en una institución de Los Olivos en 2023.

De otro lado, entonces, la muestra es una muestra que debe ser, en principio, accesible para el investigador, por lo que, en este caso, se optará por el censo. Es decir, al percatarse de que la totalidad de la población de unidades de observación es mínima o escasa, o por lo menos es posible de ser encuestada a través de los recursos que precisa el investigador, se tomará, por lo tanto, a la totalidad de esta

población como muestra, criterio que ha sido defendido por Arias y otros, y también por Arias et al. (2022) y Bernal (2016). Por tanto, la muestra, estuvo conformada por 120 en estudiantes de preescolar de una institución de Los Olivos 2023.

Asimismo, la unidad de análisis será un (01) estudiante de preescolar, Los Olivos 2023.

En cuanto a la técnica de recolección de datos, se utilizó la entrevista, la cual Aguilar et al. (2021) describieron como un método de investigación diseñado para obtener información de un grupo de individuos que, por lo general, era representativo de una población más amplia, con el propósito de recopilar datos sobre actitudes, opiniones, comportamientos u otras características de interés.

Además, se empleó el cuestionario como instrumento de recolección, definido por Ávila et al. (2020) como un medio utilizado para evaluar actitudes, opiniones o percepciones de los participantes sobre temas específicos. En este contexto, se utilizó la escala Likert para presentar una serie de afirmaciones, ante las cuales los encuestados expresaron su grado de acuerdo o desacuerdo.

En ese sentido, la variable Juego será medida con una ficha de cotejo diseñado por Sotelo (2022) y adaptado por la investigadora a su contexto social y cultural, conformado por 20 ítems politómicos, con base en una escala Likert de 5 categorías de valoración: Nunca (1), Casi nunca (2), A veces (3), Casi siempre (4) y Siempre (5). Asimismo, los ítems estarán distribuidos en cuatro dimensiones: Cognitiva, Social, Emocional y Física.

En ese sentido, la variable Aprendizaje significativo será medida con una ficha de cotejo diseñado por Sotelo (2022) y adaptado por la investigadora a su contexto social y cultural, conformado por 20 ítems politómicos, con base en una escala Likert de 5 categorías de valoración: Nunca (1), Casi nunca (2), A veces (3), Casi siempre (4) y Siempre (5). Asimismo, los ítems estarán distribuidos en cuatro dimensiones: Relevancia personal, Conexión con saberes previos, Comprensión profunda y Aplicación práctica.

Los instrumentos desarrollados serán sometidos a validación por tres jueces expertos, cuyos antecedentes académicos están debidamente registrados en SUNEDU, utilizando una técnica denominada "juicio de expertos". De acuerdo con Aguilar et al. (2021), el juicio de expertos es una estrategia empleada para determinar

si un recurso para establecer rangos (como un cuestionario, una escala o una prueba) mide idóneamente y minuciosa el constructo que se busca sopesar.

Para ello, se contará con la participación de los siguientes expertos:

Tabla 1

Validez de instrumentos

Experto	Grado	Especialidad	Veredicto
Virna Carol Diaz Egoavil	Magister	Psicología Educativa	Aplicable
Liliana Judith Martinez Garcia	Magister	Psicología Educativa	Aplicable
Albina Romero Galvez de Juarez	Magister	Psicología Educativa	Aplicable

De otro lado, con la finalidad de asentar la confiabilidad de los instrumentos diseñados se aplicará un análisis de consistencia interna mediante el Alfa de Cronbach. Según Arias et al. (2022), el análisis de confiabilidad mediante el Índice Alfa de Cronbach es una técnica estadística utilizada para evaluar la consistencia interna de un conjunto de ítems o preguntas que componen un instrumento de medición, como un cuestionario o una escala. De esta manera, se considerará:

Tabla 2

Confiabilidad de los instrumentos (Alfa de Cronbach)

Variable	Prueba	Confiabilidad
Juego	Alfa de Cronbach	0.911
Aprendizaje significativo	Alfa de Cronbach	0.927

En primer lugar, se elaboraron la encuesta y el cuestionario, los cuales fueron validados mediante la opinión de expertos y la prueba de confiabilidad. En relación con las actividades de recolección de datos, se solicitaron los permisos

correspondientes a la UGEL de la jurisdicción para establecer contacto con los directores de las instituciones participantes. A los directores de las instituciones educativas se les envió una carta de presentación que incluía la filiación del investigador, los objetivos de la investigación, los recursos necesarios y la cantidad de estudiantes participantes. Además, se coordinó con los profesores un horario dentro de su jornada laboral para la aplicación de los protocolos de prueba, específicamente las fichas de cotejo o de observación.

Se envió también el asentimiento informado para obtener el consentimiento de participación libre en el estudio, realizando la aplicación de las encuestas de manera presencial. Se cursaron las autorizaciones o consentimientos a los padres de familia para que sus hijos participaran en el estudio. Al concluir, se agradeció a las autoridades correspondientes y se reportaron los resultados obtenidos para realizar las mejoras pertinentes.

Para llevar a cabo el trabajo de campo, se implementó un plan estadístico detallado y personalizado, adaptado a nivel universitario, con el propósito de identificar el nivel más crítico y, en consecuencia, las áreas más relevantes para el análisis de cada una de las propiedades y sus componentes. Este plan incluyó varias etapas y técnicas para asegurar la precisión y la validez de los datos recolectados. Primero, se realizó un análisis de frecuencias simples, que consistió en el conteo detallado de cada puntaje, nivel y frecuencia mediante el método de paloteo. Este enfoque permitió una visualización clara de la distribución de los datos y facilitó la identificación de patrones y tendencias iniciales en las respuestas.

Además de esto, se llevó a cabo una prueba de normalidad para establecer el nivel de desviación y la dispersión de los puntajes. Esta prueba es crucial para determinar si los datos seguían una distribución normal o si había alguna desviación significativa, lo que influye en la elección de las técnicas estadísticas adecuadas para el análisis. Se procedió también con un análisis diferencial, que implicó la comparación de hipótesis tomando en cuenta todas las interacciones y contactos realizados por los estudiantes a través de sus docentes de aula. Este análisis permitió contrastar las hipótesis planteadas en el estudio y evaluar cómo las variables investigadas se relacionaban entre sí.

Todo el proceso estadístico se llevó a cabo sin mayores inconvenientes, aunque fue necesario depurar los datos cuidadosamente para asegurar que el análisis

estadístico fuera preciso y contribuyera efectivamente a alcanzar los objetivos de la investigación. La depuración de datos es un paso fundamental para eliminar errores y inconsistencias, garantizando así que los resultados obtenidos sean fiables y válidos.

En cuanto a los aspectos éticos del estudio, se realizó un proceso meticuloso para obtener las autorizaciones necesarias. Se presentó una carta de introducción a las autoridades de la institución educativa, quienes colaboraron facilitando los documentos y permisos requeridos para la aplicación del estudio en las aulas. Esta comunicación formal aseguró que la investigadora pudiera ingresar a las aulas y llevar a cabo el trabajo de campo de manera eficiente. Además, se proporcionó capacitación a los docentes sobre el protocolo de prueba, explicando la finalidad del estudio, su aplicación y la importancia de la sinceridad y la precisión en la transferencia de información durante el trabajo de campo. La instrucción a los docentes fue crucial para asegurar que los datos recolectados fueran precisos y que los participantes comprendieran la relevancia del estudio.

En términos de protección de derechos, se implementaron medidas para garantizar el respeto por los derechos de autor de todos los autores y fuentes bibliográficas utilizadas en el trabajo. Se llevó a cabo una normalización del formato siguiendo las pautas de la APA, lo que permitió mantener la uniformidad en la redacción del documento y asegurar que el trabajo cumpliera con los estándares académicos establecidos.

III. RESULTADOS

3.1. Resultado descriptivo

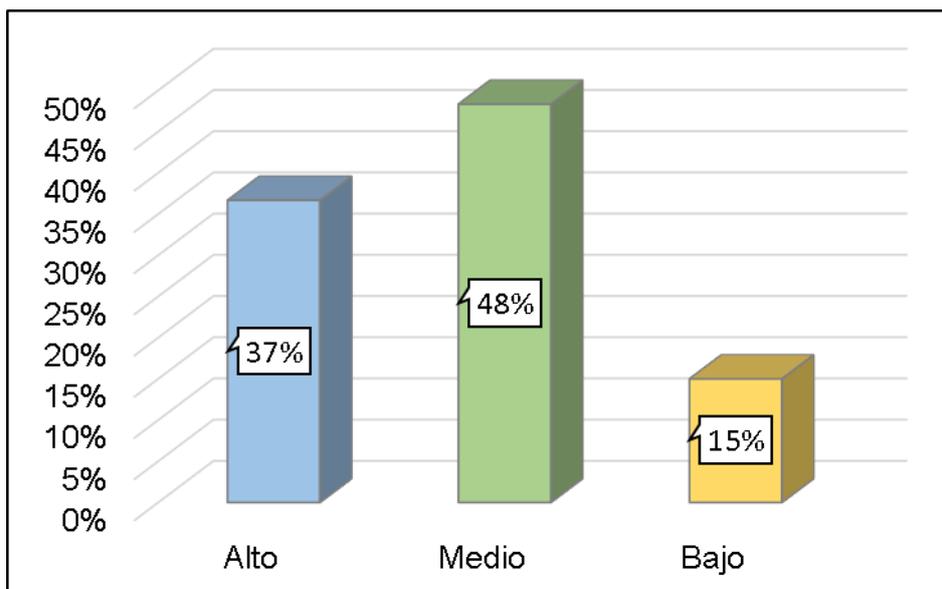
Tabla 3

Análisis descriptivo de la variable Juego

Niveles	Variable Juego	
	F	%
Alto	44	37%
Medio	58	48%
Bajo	18	15%
Total	120	100%

Figura 1

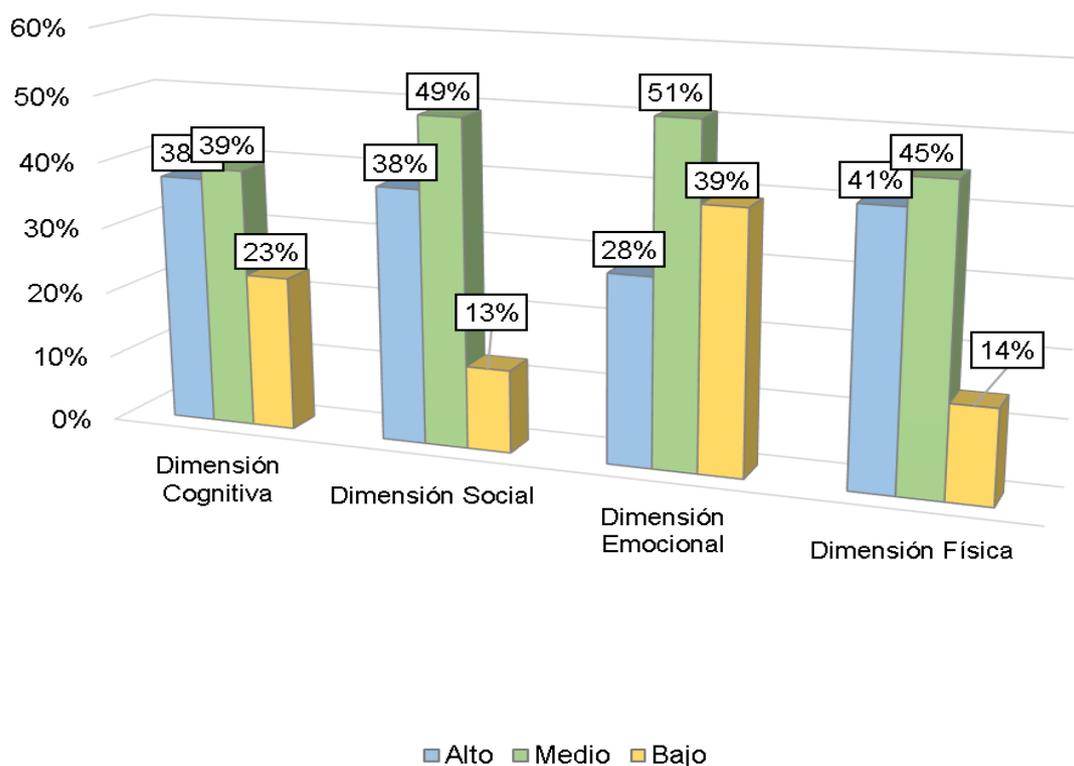
Análisis descriptivo de la variable Juego



La Tabla 3 contiene un examen a nivel de descripción de la variable "Juego", donde se categorizan los niveles en alto, medio y bajo. Según los datos recopilados, el 37% de los casos se clasifican como alto en juego, el 48% como medio y el 15% como bajo.

Tabla 4*Descripción de las dimensiones de la variable Juego*

Niveles	Dimensión Cognitiva		Dimensión Social		Dimensión Emocional		Dimensión Física	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Alto	45	38%	46	38%	34	28%	49	41%
Medio	47	39%	59	49%	39	51%	54	45%
Bajo	28	23%	15	13%	47	39%	17	14%
Total	120	100%	120	100%	120	119%	120	100%

Figura 2*Distribución de porcentajes de las dimensiones de la variable Juego*

La Tabla 4 presenta un análisis detallado de las dimensiones de la variable "Juego". Según los datos recopilados, en la dimensión cognitiva, el 38% se clasifica como alto, el 39% como medio y el 23% como bajo. En la dimensión social, el 38% es alto, el 49% medio y el 13% bajo. Para la dimensión emocional, el 28% es alto,

el 51% medio y el 39% bajo. En cuanto a la dimensión física, el 41% es alto, el 45% medio y el 14% bajo.

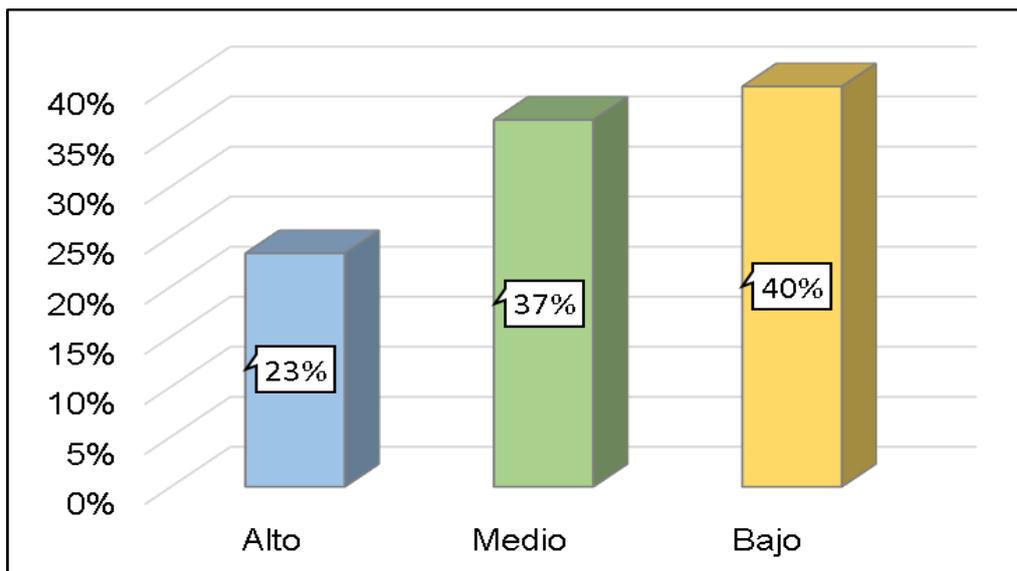
Tabla 5

Análisis descriptivo de la variable Aprendizaje significativo

Niveles	Variable Aprendizaje significativo	
	F	%
Alto	28	23%
Medio	44	37%
Bajo	48	40%
Total	120	100%

Figura 3

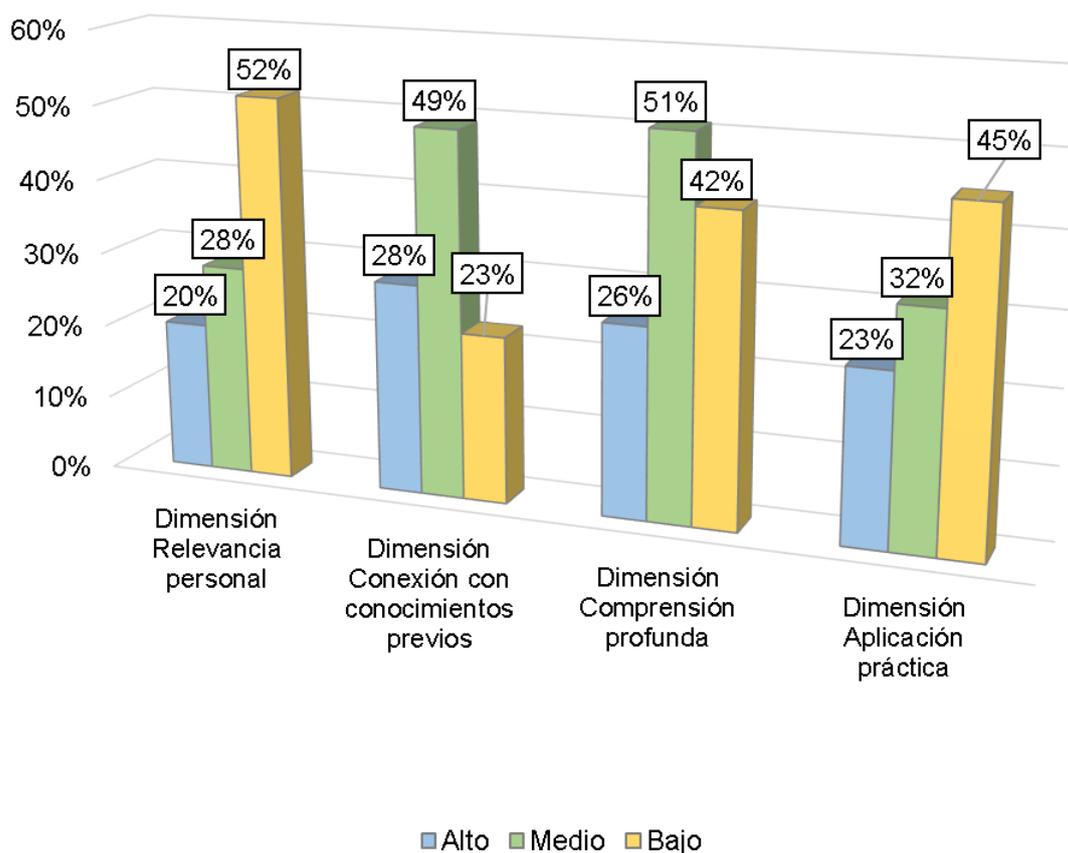
Análisis descriptivo de la variable Aprendizaje significativo



La Tabla 5 contiene un examen a nivel de descripción de la variable "Aprendizaje significativo", clasificando los niveles en alto, medio y bajo. Según los datos, el 23% de los casos se clasifican como alto en aprendizaje significativo, el 37% como medio y el 40% como bajo.

Tabla 6*Descripción de las dimensiones de la variable Aprendizaje significativo*

Niveles	Dimensión Relevancia personal		Dimensión Conexión con conocimientos previos		Dimensión Comprensión profunda		Dimensión Aplicación práctica	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Alto	24	20%	34	28%	31	26%	28	23%
Medio	34	28%	59	49%	39	51%	38	32%
Bajo	62	52%	27	23%	50	42%	54	45%
Total	120	100%	120	100%	120	119%	120	100%

Figura 4*Descripción de las dimensiones de la variable Aprendizaje significativo*

La Tabla 6 presenta un análisis detallado de las dimensiones de la variable "Aprendizaje significativo". Según los datos proporcionados, en la dimensión de relevancia personal, el 20% se clasifica como alto, el 28% como medio y el 52% como bajo. En la dimensión de conexión con conocimientos previos, el 28% es alto,

el 49% medio y el 23% bajo. Para la dimensión de comprensión profunda, el 26% es alto, el 51% medio y el 42% bajo. En cuanto a la dimensión de aplicación práctica, el 23% es alto, el 32% medio y el 45% bajo.

3.2. Resultado inferencial

Análisis de normalidad

Tabla 7

Prueba de Normalidad Kolmogorov Smirnov.

	Kolmogorov-Smirnov		
	Est.	gl	Sig.
Juego	,174	120	,000
Aprendizaje Significativo	,198	120	,000

Contraste de hipótesis general

Hi: El juego se relaciona significativamente con el aprendizaje significativo en estudiantes de preescolar, Los Olivos 2024.

Ho: El juego no se relaciona significativamente con el aprendizaje significativo en estudiantes de preescolar, Los Olivos 2024.

Tomándose en consideración un regla de asunción de hipótesis de trabajo, en tanto en cuanto el valor no rebase el 0.05, por lo que se dará por validada la vinculación.

Tabla 8

Correlación entre el Juego y el Aprendizaje Significativo

		Aprendizaje Significativo	
Rho de Spearman	Juego	Coefficiente de correlación	0.507
		Sig. (bilateral)	.000
		N	120

Dentro del recurso tabla 8, se aprecia y calcula un p valor = 0.000 < α = 0.05, lo cual nos autoriza a denegar la validación de la hipótesis de trabajo, por ende, se

asevera y afirma que estamos ante una vinculación matemática válida, en suma, estadísticamente contrastada, entre los constructos escrutados dentro de la pesquisa. Asimismo, apreciando el Índice Rho, con una métrica positiva de 0.507, asentando una vinculación directa y moderada, de esta manera, se corrobora la validez de una vinculación relevante, directa y moderada entre el juego y el aprendizaje significativo en estudiantes de preescolar, Los Olivos 2024.

Contraste de hipótesis específica 1

Hi: La dimensión cognitiva del Juego se relaciona significativamente con el aprendizaje significativo en estudiantes de preescolar, Los Olivos 2024.

Ho: La dimensión cognitiva del Juego no se relaciona significativamente con el aprendizaje significativo en estudiantes de preescolar, Los Olivos 2024.

Tabla 3

Correlación entre la dimensión cognitiva del Juego y el Aprendizaje Significativo

		Aprendizaje Significativo
Rho de Spearman	Dimensión cognitiva del Juego	
	Índice de correlación	0.674
	P valor	.000
	N	120

Dentro del recurso tabla 9, se aprecia y calcula un p valor = 0.000 < α = 0.05, lo cual nos autoriza a denegar la validación de la hipótesis de trabajo, por ende, se asevera y afirma que estamos ante una vinculación matemática válida, en suma, estadísticamente contrastada, entre los constructos escrutados dentro de la pesquisa. Asimismo, apreciando el Índice Rho, con una métrica positiva de 0.674, asentando una vinculación directa y moderada, de esta manera, se corrobora la validez de una vinculación relevante, directa y moderada entre la dimensión cognitiva del Juego y el aprendizaje significativo en estudiantes de preescolar.

Contraste de hipótesis específica 2

Hi: La dimensión social del Juego se relaciona significativamente con el aprendizaje significativo en estudiantes de preescolar, Los Olivos 2024.

Ho: La dimensión social del Juego no se relaciona significativamente con el aprendizaje significativo en estudiantes de preescolar, Los Olivos 2024.

Tabla 4

Correlación entre la dimensión social del Juego y el Aprendizaje Significativo

		Aprendizaje Significativo
Rho de Spearman	Dimensión social del Juego	Índice de correlación
		P valor
		N
		0.881
		.001
		120

Dentro del recurso tabla 10, se aprecia y calcula un p valor = 0.001 < α = 0.05, lo cual nos autoriza a denegar la validación de la hipótesis de trabajo, por ende, se asevera y afirma que estamos ante una vinculación matemática válida, en suma, estadísticamente contrastada, entre los constructos escrutados dentro de la pesquisa. Asimismo, apreciando el Índice Rho, con una métrica positiva de 0.881, asentando una vinculación directa y fuerte, de esta manera, se corrobora la validez de una vinculación relevante, directa y fuerte entre la dimensión social del Juego y el aprendizaje significativo en estudiantes de preescolar.

Contraste de hipótesis específica 3

Hi: La dimensión emocional del Juego se relaciona significativamente con el aprendizaje significativo en estudiantes de preescolar, Los Olivos 2024.

Ho: La dimensión emocional del Juego no se relaciona significativamente con el aprendizaje significativo en estudiantes de preescolar, Los Olivos 2024.

Tabla 5*Correlación entre la dimensión emocional del Juego y el Aprendizaje Significativo*

		Aprendizaje Significativo	
Rho de Spearman	Dimensión emocional del Juego	Í n d i c e de correlación	0.509
		P v a l o r	.000
		N	120

Dentro del recurso tabla 11, se aprecia y calcula un p valor = 0.000 < α = 0.05, lo cual nos autoriza a denegar la validación de la hipótesis de trabajo, por ende, se asevera y afirma que estamos ante una vinculación matemática válida, en suma, estadísticamente contrastada, entre los constructos escrutados dentro de la pesquisa. Asimismo, apreciando el Índice Rho, con una métrica positiva de 0.509, asentando una vinculación directa y moderada, de esta manera, se corrobora la validez de una vinculación relevante, directa y moderada entre la dimensión cognitiva del Juego y el aprendizaje significativo en estudiantes de preescolar.

Contraste de hipótesis específica 4

Hi: La dimensión física del Juego se relaciona significativamente con el aprendizaje significativo en estudiantes de preescolar, Los Olivos 2024.

Ho: La dimensión física del Juego no se relaciona significativamente con el aprendizaje significativo en estudiantes de preescolar, Los Olivos 2024.

Tabla 6*Correlación entre la dimensión física del Juego y el Aprendizaje Significativo*

		Aprendizaje Significativo	
Rho de Spearman	Dimensión física del juego	Í n d i c e de correlación	0.319
		P v a l o r	.002
		N	120

Dentro del recurso tabla 12, se aprecia y calcula un p valor = $0.002 < \alpha = 0.05$, lo cual nos autoriza a denegar la validación de la hipótesis de trabajo, por ende, se asevera y afirma que estamos ante una vinculación matemática válida, en suma, estadísticamente contrastada, entre los constructos escrutados dentro de la pesquisa. Asimismo, apreciando el Índice Rho, con una métrica positiva de 0.319, asentando una vinculación directa y débil, de esta manera, se corrobora la validez de una vinculación relevante, directa y débil entre la dimensión cognitiva del Juego y el aprendizaje significativo en estudiantes de preescolar.

IV. DISCUSIÓN

En relación al objetivo general, determinar cuál es la relación entre el juego y el aprendizaje significativo en estudiantes de preescolar, Los Olivos 2024, se aprecia y calcula un p valor = $0.000 < \alpha = 0.05$, lo cual nos autoriza a denegar la validación de la hipótesis de trabajo, por ende, se asevera y afirma que estamos ante una vinculación matemática válida, en suma, estadísticamente contrastada, entre los constructos escrutados dentro de la pesquisa. Asimismo, apreciando el Índice Rho, con una métrica positiva de 0.507, asentando una vinculación directa y moderada, de esta manera, se corrobora la validez de una vinculación relevante, directa y moderada entre el juego y el aprendizaje significativo en estudiantes de preescolar, Los Olivos 2024. Comparando estos resultados con estudios previos, se observan coincidencias con los resultados de Lachira (2020), en Piura, quien encontró que los juegos didácticos tienen una influencia significativa en el aprendizaje del lenguaje oral y escrito en niños de nivel inicial y primaria, lo cual coincide con el resultado obtenido en Los Olivos (2024), donde se verificó una relación estadísticamente significativa y directa entre el juego y el aprendizaje significativo en estudiantes de preescolar.

Por otro lado, Calabuig et al. (2022), en Sevilla, concluyó que, al aplicar un programa denominado Escape Room educativo para motivar el aprendizaje, encontrando mejoras notables en la motivación y participación de los alumnos, lo cual sugiere paralelismos en términos de estrategias motivacionales, aunque con enfoques metodológicos diferentes. Por su parte, Vera (2022), en Ecuador, concluyó que los juegos didácticos basado en gamificación mejoró el aprendizaje significativo y el desenvolvimiento de competencias, encontrando que estas estrategias mejoran significativamente el desempeño académico, lo cual también se alinea con lo esencial del juego identificada en el estudio de Los Olivos. Estos se fortalecen conceptualmente por lo indicado por Vygotsky (1978), quien indicó que el juego de roles y las interacciones recreativas ejercen una influencia considerable y poderosa en la interiorización de normas culturales y en el desarrollo de habilidades comunicativas. Según esta teoría, el juego brinda un entorno en el que los niños pueden vivenciar y ensayar habilidades sociales y lingüísticas de forma relevante (Cavalcante et al., 2022).

En relación al objetivo específico 1, se aprecia y calcula un p valor = $0.000 < \alpha = 0.05$, lo cual nos autoriza a denegar la validación de la hipótesis de trabajo, por ende, se asevera y afirma que estamos ante una vinculación matemática válida, en suma, estadísticamente contrastada, entre los constructos escrutados dentro de la pesquisa. Asimismo, apreciando el Índice Rho, con una métrica positiva de 0.674, asentando una vinculación directa y moderada, de esta manera, se corrobora la validez de una vinculación relevante, directa y moderada entre la dimensión cognitiva del Juego y el aprendizaje significativo en estudiantes de preescolar, Los Olivos 2024. Esto sugiere que los resultados de la investigación sobre la relación entre habilidades motrices y expresión oral en niños de 3 años están alineados con el trabajo de Ruiz (2022), quien concluyó que existe una conexión entre estas habilidades. Además, los hallazgos de Condori (2022) en Melgar de Puno también reflejan una relación significativa entre las actividades lúdicas y el aprendizaje significativo en la educación inicial, aunque no se proporciona un valor específico para la correlación. La teoría de Piaget (1951) apoya estos hallazgos al afirmar que el juego facilita la interacción activa y manipulativa de los niños con su entorno, lo que favorece el desarrollo de habilidades cognitivas como la imaginación, la resolución de problemas y la representación simbólica. Aunque los hallazgos de Ruiz (2022) y Condori (2022) sugieren una relación positiva entre las habilidades motrices y la expresión oral, así como entre las actividades lúdicas y el aprendizaje significativo, el texto presenta una falta de especificidad en cuanto a los valores exactos de correlación en el estudio de Condori (2022). La ausencia de detalles cuantitativos limita la capacidad de evaluar la fuerza de la relación observada. Además, aunque la teoría de Piaget (1951) proporciona un marco teórico valioso para entender cómo el juego contribuye al desarrollo cognitivo, el texto no explora en profundidad cómo las actividades lúdicas específicas se relacionan con los hallazgos empíricos, ni cómo las diferencias contextuales podrían influir en los resultados.

En relación al objetivo específico 2, se aprecia y calcula un p valor = $0.001 < \alpha = 0.05$, lo cual nos autoriza a denegar la validación de la hipótesis de trabajo, por ende, se asevera y afirma que estamos ante una vinculación matemática válida, en suma, estadísticamente contrastada, entre los constructos escrutados dentro de la pesquisa. Asimismo, apreciando el Índice Rho, con una métrica positiva de 0.881, asentando una vinculación directa y fuerte, de esta manera, se corrobora la validez de una vinculación relevante, directa y fuerte entre la dimensión social del Juego y el aprendizaje significativo en estudiantes de preescolar, Los Olivos 2024. El texto

compara diversos estudios sobre la relación entre el juego y el aprendizaje significativo en niños del nivel inicial. Sotelo (2022) en Cañete, Lima, identificó una correlación significativa de 0.551 entre el juego y el aprendizaje significativo utilizando un diseño cuantitativo básico y correlacional. Este hallazgo respalda la idea de que el juego tiene un efecto positivo en el aprendizaje significativo en contextos educativos similares. Por otro lado, Navarro et al. (2022) en Alicante, España, encontraron que la gamificación y la ludificación mejoraron el rendimiento académico, aunque su estudio se centró en un contexto particular. Estos resultados se alinean con la teoría socio-cultural de Vygotsky, que destaca el papel crucial del juego en el desarrollo social y lingüístico de los niños, complementando la visión de Piaget. Además, la teoría de Alsawaier (2018) apoya la idea de que el juego no solo es una actividad recreativa, sino que también tiene un impacto significativo en la exploración y comprensión del mundo por parte de los niños. Aunque los estudios citados presentan evidencia de la relación positiva entre el juego y el aprendizaje significativo, hay diferencias en los contextos y enfoques metodológicos que deben considerarse. Sotelo (2022) proporciona una medida cuantitativa clara de la correlación, lo que es útil para establecer la fuerza de la relación. Sin embargo, la comparación con Navarro et al. (2022) es más difícil debido al enfoque específico en gamificación y ludificación, que puede no ser directamente comparable con el concepto general de juego. Además, aunque la teoría de Vygotsky y Alsawaier ofrecen marcos teóricos complementarios que refuerzan la importancia del juego, el texto no aborda cómo estos enfoques teóricos se aplican a las diferencias contextuales y metodológicas en los estudios mencionados.

En relación al objetivo específico 3, se aprecia y calcula un p valor = $0.000 < \alpha = 0.05$, lo cual nos autoriza a denegar la validación de la hipótesis de trabajo, por ende, se asevera y afirma que estamos ante una vinculación matemática válida, en suma, estadísticamente contrastada, entre los constructos escrutados dentro de la pesquisa. Asimismo, apreciando el Índice Rho, con una métrica positiva de 0.509, asentando una vinculación directa y moderada, de esta manera, se corrobora la validez de una vinculación relevante, directa y moderada entre la dimensión cognitiva del Juego y el aprendizaje significativo en estudiantes de preescolar, Los Olivos 2024. Estas métricas se pueden adosar comparativamente a las métricas de Taratiel (2022) en Valladolid, España, quien concluyó que la gamificación mejora significativamente el desempeño académico al incentivar la participación y el interés de los alumnos.

Asimismo, coinciden con los resultados presentados por Condori (2022) en Melgar de Puno, quien encontró una correlación significativa entre estas actividades y el aprendizaje, lo cual resalta la influencia positiva del juego en el desenvolvimiento educativo temprano. Estos resultados se refuerzan teóricamente por lo señalado por Vygotsky (1978), quien argumentó que el juego de roles y las interacciones lúdicas desempeñan un influjo poderoso y potente en la internalización de normas culturales y en la construcción de destrezas comunicativas. Vygotsky destacó que, a través del juego, los niños no solo replican comportamientos observados en su entorno, sino que también exploran y expanden sus capacidades cognitivas y sociales. En este contexto, el juego actúa como un medio para que los niños desarrollen habilidades fundamentales, tales como el desciframiento de dilemas, la negociación y la cooperación. Según esta teoría, el juego proporciona un contexto en el que los niños pueden experimentar y practicar destrezas sociales y lingüísticas de manera significativa, permitiéndoles asumir diferentes roles y perspectivas, lo cual es esencial para su desarrollo integral. Esta práctica lúdica facilita la asimilación de conceptos abstractos y el fortalecimiento de competencias comunicativas, dado que los niños se encuentran en un entorno libre de presiones donde pueden expresarse y actuar de forma espontánea y creativa (Marín, 2020).

En relación al objetivo específico 4, se aprecia y calcula un p valor = $0.002 < \alpha = 0.05$, lo cual nos autoriza a denegar la validación de la hipótesis de trabajo, por ende, se asevera y afirma que estamos ante una vinculación matemática válida, en suma, estadísticamente contrastada, entre los constructos escrutados dentro de la pesquisa. Asimismo, apreciando el Índice Rho, con una métrica positiva de 0.319, asentando una vinculación directa y débil, de esta manera, se corrobora la validez de una vinculación relevante, directa y débil entre la dimensión cognitiva del Juego y el aprendizaje significativo en estudiantes de preescolar, Los Olivos 2024. Estas métricas se pueden adosar comparativamente a las métricas de Ruiz (2022) en Nueva Sullana, Piura, investigó la correlación entre destrezas motrices y expresión oral en niños de 3 años del nivel inicial, encontrando una correlación significativa (0.532) entre estas variables, lo cual resalta lo esencial de diversas habilidades en el desenvolvimiento educativo inicial. Los resultados obtenidos están en línea con los hallazgos de Ballesteros (2021) en Bogotá, quien demostró que las actividades lúdicas estructuradas tienen un impacto significativo en los procesos de aprendizaje. Esto sugiere que incorporar elementos lúdicos en el aula puede ser una estrategia

efectiva para aumentar la participación y el compromiso de los estudiantes. Además, estos resultados coinciden con la definición proporcionada por Santos et al. (2023), que describe la actividad lúdica como una práctica motivada intrínsecamente y voluntaria, que requiere participación activa, imaginación e inventiva. En el contexto preescolar, el juego puede manifestarse en diversas formas, como juegos simbólicos, juegos de construcción, juegos sensoriales o juegos basados en normativas sociales.

Aunque los estudios mencionados resaltan el valor de la actividad lúdica en el aprendizaje, es importante considerar que las metodologías y contextos de cada investigación pueden influir en los resultados. Ballesteros (2021) destaca la efectividad de las actividades lúdicas estructuradas, pero no se especifica si estos resultados son generalizables a todos los contextos educativos o si están condicionados por factores particulares del entorno de estudio. Por otro lado, la definición de Santos et al. (2023) proporciona una visión detallada de la actividad lúdica, pero no se exploran en profundidad las posibles variaciones en la aplicación de estos juegos según el contexto o las características individuales de los niños. Además, sería útil saber si las distintas formas de juego mencionadas tienen un impacto diferencial en los procesos de aprendizaje.

V. CONCLUSIONES

Primero: En relación al objetivo general, se observa Rho, de 0.507, un valor de $p = 0.000 < \alpha = 0.05$, lo cual permite rechazar la hipótesis nula (H_0), es decir, se verifica la existencia de una relación estadísticamente significativa entre las variables. Interpretándose que, a mayor juego, mayor será el aprendizaje significativo en estudiantes de preescolar.

Segundo: La dimensión cognitiva se relaciona con la dimensión conexión con saberes previos, pues se observa (Rho, de 0,674 y p-valor 0,000). Interpretándose que, a mayores actividades de juego fortalezcan la dimensión cognitiva, se robustecerá la conexión de aprendizaje con saberes previos.

Tercero: En cuanto a la dimensión social presenta relación con la relevancia personal (Rho de 0,881, p-valor 0.000). Al tener un desarrollo adecuado de la sociabilidad entre pares, mayor será su motivación de realizar actividades grupales y generar vínculos que sean relevantes en lo personal.

Cuarto: En la relación existente entre la dimensión emocional y una comprensión profunda (Rho 0,509 y p-valor 0.000), se verifica la existencia de una relación estadísticamente significativa entre las variables. Interpretándose que, las actividades que despierten una emoción en los niños, van a generar una comprensión profunda, pues implica recuerdos significativos durante la experiencia.

Quinto: La dimensión física se relaciona con la aplicación práctica pues se observa (Rho 0,319 y p-valor 0.000), lo cual permite rechazar la hipótesis nula (H_0), es decir, se verifica la existencia de una relación estadísticamente significativa entre las variables. Interpretándose que, al tener actividades lúdicas que incorporen como mediador de la actividad física se fortalecerá el aprendizaje mediante la práctica.

VI. RECOMENDACIONES

Primera:

Se recomienda al ministerio de Educación, implementar mayores horas de capacitación en programas educativos que integren el juego como estrategia central para potenciar el aprendizaje significativo. Esto podría incluir el diseño de actividades lúdicas que fomenten la exploración y la experimentación en el aula, tal como señala la (UNESCO, 2023) en su esquema de aprendizaje/emoción, la misma que se basa en la pedagogía lúdica y que ha mostrado efectos favorables.

Segunda:

Se recomienda al director de la institución educativa, a través de la plana enfocar los esfuerzos educativos en el desarrollo de juegos didácticos que estimulen habilidades cognitivas específicas, como el desciframiento de dilemas y la toma de decisiones, adaptados a las necesidades y características del grupo estudiantil, conclusión que se apoya en la (UNESCO, 2023) sobre procesos cognitivos en la educación básica.

Tercera:

Se recomienda a la plana docente, promover actividades educativas que fomenten la colaboración, el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades sociales entre los estudiantes. Integrar juegos y dinámicas que requieran interacción social puede mejorar significativamente la experiencia educativa y el aprendizaje de los alumnos, recomendación que se apoya en la promoción de actividades socioeducativas en ambientes vivenciales (CEPAL, 2021).

Cuarta:

Se recomienda al área de Psicopedagogía, diseñar actividades educativas que enfoquen en el desarrollo de habilidades cognitivas específicas, tales como la atención, la memoria y el juicio divergente, integrando juegos adaptados a estas habilidades puede potenciar el proceso de aprendizaje de manera efectiva, recomendación que se apoya en la consolidación de un esquema de enseñanza colaborativo según el (BID, 2023).

Quinta:

Se recomienda al Área de Psicología, explorar y desarrollar nuevas estrategias educativas que puedan fortalecer esta relación mediante la implementación de juegos más estructurados que incorporen desafíos cognitivos más complejos o el uso de tecnologías educativas que permitan personalizar la experiencia de aprendizaje según las necesidades individuales de los estudiantes recomendación que se apoya en las recomendaciones del Banco Mundial (2021) sobre metodologías interactivas.

REFERENCIAS

- Acosta, T., Aguayo, J. P., Ancajima, S. D., y Delgado, J. C. (2022). Recursos Educativos Basados en Gamificación. *Revista Docentes 2.0*, 14(1), 28-35. <https://doi.org/10.37843/rted.v14i1.297>
- Alarcón, R. (2019) *Metodología de la investigación para las ciencias del comportamiento*. Editorial Universidad Ricardo Palma.
- Alsawaier, R. S. (2018). The effect of gamification on motivation and engagement. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 35(1), 56-79. <https://doi.org/10.1108/IJILT-02-2017-0009>
- An, T., & Oliver, M. (2021). What in the world is educational technology? Rethinking the field from the perspective of the philosophy of technology. *Learning, Media and Technology*, 46(1), 6-19. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1810066>
- Anchundia, N. de J., Anchundia, M. A., Chila Espinoza, B. M., y Angulo Quiñónez, F. M. (2023). Metodologías Activas para un Aprendizaje Significativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 6930- 6942. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7453
- Ang, J. W. J., Ng, Y. N. A., & Liew, R. S. (2020). Physical and digital educational escape room for teaching chemical bonding. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 2849-2856. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00612>
- Arhui, R. (2021). Aprendizaje significativo en estudiantes de educación secundaria de Juliaca. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 151-163. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.014>
- Arias, J., Holgado, J., & Tafur, T. (2022). *Metodología de la investigación*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C.
- Bai, S., Hew, K. F., & Huang, B. (2020). Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts. *Educational Research Review*, 30, 100322. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100322>

- Ballesteros, I. (2021). *La pedagogía del juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje*. [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional USTA. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/51018>
- Banco Interamericano de Desarrollo (2023). *BID y Banco Mundial impulsan juntos la transformación digital en educación en América Latina y el Caribe*. BID. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2023/10/30/world-bank-idb-digital-transformation-education-latin-america-caribbean>
- Banco Mundial (2022). **Educación: entendiendo la pobreza**. BM. <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la investigación*. Ediciones San Marcos.
- Bouchrika, I., Harrati, N., Wanick, V., & Wills, G. (2019). Exploring the impact of gamification on student engagement and involvement with e-learning systems. *Interactive Learning Environments*, 29(8), 1244-1257. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1623267>
- Brady, S. C., & Andersen, E. C. (2021). An escape-room inspired game for genetics review. *Journal of Biological Education*, 55(4), 406-417. <https://doi.org/10.1080/00219266.2019.1703784>
- Calabuig, C., Grimaldos, M., Miras, A., Nebot, M., Doñate, M., y Esteve, R. (2022). *Aprendizaje mediante el juego y la colaboración*. [Tesis de maestría, Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositorio Institucional UAB. [https://Mendoza \(2024\).uab.cat/record/264515](https://Mendoza (2024).uab.cat/record/264515)
- Cavalcante, F., Morais, M., y Barbosa, V. (2022). Learning strategies through digital games in a university context. [Estrategias de aprendizaje a través de los juegos digitales en un contexto universitario]. *Comunicar*, 73, 83-93. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-07>
- Cechetti, N. P., Bellei, E. A., Biduski, D., Rodriguez, J. P. M., Roman, M. K., & Marchi, A. C. B. D. (2019). Developing and implementing a gamification method to improve user engagement: A case study with an m-health application for hypertension monitoring. *Telematics and Informatics*, 41, 126-138. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2019.04.007>

- Chaves, E. (2023). Implementación de una estrategia didáctica basada en el aprendizaje colaborativo y activo en Ingeniería Topográfica: juego de roles. *Revista Educación*, 47(1), 425-441. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51837>
- Chou, P. N., Chang, C. C., & Hsieh, S. W. (2020). Connecting digital elements with physical learning contexts: an educational escape-the-room game for supporting learning in young children. *Technology, Pedagogy and Education*, 29(4), 425-444. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1775694>
- Cohen, T. N., Griggs, A. C., Keebler, J. R., Lazzara, E. H., Doherty, S. M., Kanji, F. F., & Gewertz, B. L. (2020). Using escape rooms for conducting team research: understanding development, considerations, and challenges. *Simulation & Gaming*, 51(4), 443-460. <https://doi.org/10.1177/1046878120907943>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2022). *América Latina y el Caribe debe abordar crisis de los aprendizajes si quiere avanzar hacia un desenvolvimiento más productivo, inclusivo, sostenible y democrático*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/noticias/america-latina-caribe-debe-abordar-crisis-aprendizajes-si-quiere-avanzar-un-desenvolvimiento-mas>
- Condori, Y. (2022). *Los juegos tradicionales y el aprendizaje significativo en niños de una institución educativa inicial de Puno, 2021*. [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20500.12692/81170>
- Cordoba, J. (2024). Aprendizaje Significativo Mediante la Contextualización de los Saberes en el Área de Matemáticas y Física. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 5903-5931. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9936
- Flores, T. (2023). Aprendizaje significativo configurada de calidad educativa productiva en educación regular. *Dominio De Las Ciencias*, 9(1), 1240-

1248. Recuperado a partir de <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3253>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2022a). *Aprendizaje a través del juego Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia*. UNICEF. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>

Gabino, Z. F. (2022). BIOLAB y el aprendizaje significativo. *Revista Identidad*, 8(1), 14-20. <https://doi.org/10.46276/rifce.v8i1.1460>

García, A. I., Linares, E. E., y Martínez, L. (2020). Estrategia Metacognitiva en el Aprendizaje Significativo Empleando los Cuentos Ilustrados. *Revista Docentes 2.0*, 9(2), 231-238. <https://doi.org/10.37843/rtd.v9i2.168>

Grupo de Análisis y Desarrollo (2023). *El impacto de JUNTOS en las habilidades cognitivas fundamentales ¿Importa la edad de incorporación del niño o niña al programa?* GRADE. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GRADEAP67.pdf>

Guamán, A. R., Jumbo, J. J., Jumbo, F. V., Miranda Torres, G. R., y Navarrete Mayeza, J. R. (2023). El juego como estrategia pedagógica en entornos virtuales de aprendizaje para docentes en aula 2020 – 2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 13469-13488. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4338

Guckian, J., Eveson, L., & May, H. (2020). The great escape? The rise of the escape room in medical education. *Future Healthcare Journal*, 7(2), 112-115. <https://doi.org/10.7861/fhj.2020-0032>

Gudmundsdottir, G. B., Hernández, H., Colomer, J. C., & Hatlevik, O. E. (2020). Student teachers' responsible use of ICT: Examining two samples in Spain and Norway. *Computers & Education*, 152, 103877. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103877>

Guerrero, E. G., Chapi, X. P., Calle, R. C., Guamán, J. A., y Cumbe, Z. B. (2023). El juego como estrategia de aprendizaje en el aula. *Revista InveCom / ISSN En línea: 2739-0063*, 3(2), 1-15. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8146776>

- Heidari, E., Mehrvarz, M., Marzooghi, R., & Stoyanov, S. (2021). The role of digital informal learning in the relationship between students' digital competence and academic engagement during the COVID-19 pandemic. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(4), 1154-1166. <https://doi.org/10.1111/jcal.12553>
- Hernández, R (2019). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Higueras, L., y Molina, E. (2020). ¿Qué se entiende por juego didáctico? Aportaciones de maestros y estudiantes en prácticas sobre su concepción como elemento fundamental en el desenvolvimiento del proceso enseñanza-aprendizaje. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 24(1), 266-283. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8677>
- Lachira, L. (2020). *El juego y el aprendizaje del lenguaje oral y escrito de los niños del nivel inicial y primaria, Piura, 2016*. [Tesis de maestría, Universidad Católica los Ángeles de Chimbote]. Repositorio Institucional ULADECH. <http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/16173>
- Latorre, A. G., Perez, C., Lora, A., Castro, E., y Acuña Beltran, L. F. (2023). Relevancia actual del Aprendizaje Significativo en la educación médica. *Revista Española de Educación Médica*, 5(1). <https://doi.org/10.6018/edumed.590361>
- Marín, L. Y. (2020). El aprendizaje significativo. Algunas consideraciones para su alcance en el Instituto Superior Tecnológico Almirante Illingworth. *Revista Científica Ciencia Y Tecnología*, 20(27). <https://doi.org/10.47189/rcct.v20i27.378>
- Mazo, L., Pérez, S., Rubiano, M. P., y Martínez, L. M. (2023). Contribución de la formación investigativa en pro del aprendizaje significativo. *Salutem Scientia Spiritus*, 9(1), 36-44. Recuperado a partir de <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/salutemscientiaspiritus/articulo/view/1305>
- Melo, M. P. (2020). Análisis de la concepción de docentes y estudiantes sobre el juego como recurso didáctico para el aprendizaje: experiencia en la

educación primaria. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 50(1), 251-274. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.1.13>

Mendoza, A. B. (2024). El juego como recurso para el desenvolvimiento de competencias matemáticas. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 8(32), 145-159. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.711>

Ministerio de Educación. (2021) *Guía Lúdica para la educación Formal*. MINEDU. <https://www.ugelcanchis.gob.pe/wp-content/uploads/2022/03/guia-metodologica-ludica-2015.pdf>

Ministerio de Educación. (2022). *Lineamientos para la implementación de la estrategia “Juego, Aprendo y Me siento saludable*. MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/8656/Lineamientos%20para%20la%20implementaci%C3%B3n%20de%20la%20Estrategia%20Juego%2C%20aprendo%20y%20me%20siento%20saludable.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Moreira, M. A. (2020). Aprendizaje Significativo: la Visión Clásica, otras Visiones e Interés. *Proyecciones*, (14), 010. <https://doi.org/10.24215/26185474e010>

Moreira, M. A. (2020). Aprendizaje Significativo: la Visión Clásica, otras Visiones e Interés. *Proyecciones*, (14), 010. <https://doi.org/10.24215/26185474e010>

Murillo-Zamorano, L. R., Sánchez, J. Á. L., Godoy-Caballero, A. L., & Muñoz, C. B. (2021). Gamification and active learning in higher education: is it possible to match digital society, academia and students' interests? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 1-27. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00249-y>

Navarro, A., García, E., García, M., Jiménez, P. y Segovia, Y. (2022). *Juegos y aprendizaje en el laboratorio*. [Tesis de maestría, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional UA. <http://hdl.handle.net/10045/131015>

Oficina de Estadística Educativa del Ministerio de Educación (2022). Perú: ¿cómo vamos? MINEDU.

https://escale.minedu.gob.pe/c/document_library/get_file?uuid=2e13b696-a8f6-4206-9276-5db05a8b4702&groupId=10156

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023). *La actividad al aire libre, un juego de niños*. UNESCO.

<https://courier.unesco.org/es/articulos/la-actividad-al-aire-libre-un-juego-de-ninos>

Ortiz, F. (2023). *Metodología de la Investigación - Guía para el Proyecto de Tesis*. Limusa.

Pineda, Y., y Bejas, M. (2020). Estrategias para el aprendizaje significativo en instituciones de Educación Preescolar. *Revista De Propuestas Educativas*, 2(3), 28-45. <https://doi.org/10.33996/propuestas.v2i3.26>

Ramirez, G. G. (2021). La familia y el juego como estrategia de aprendizaje a distancia durante la pandemia del Covid-19 en México: Una propuesta desde la enseñanza universitaria en ciencias de la salud. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.456231>

Rhenals, J. C. (2022). El juego como elemento neuroeducativo. Un análisis desde la reflexión y el desenvolvimiento de habilidades. *Lúdica Pedagógica*, 1(35), 54-60. <https://doi.org/10.17227/ludica.num35-14551>

Rozo, J. M. (2020). La Influencia del Aprendizaje Significativo de Ausubel en el Desenvolvimiento de las Técnicas de Escritura Creativa de Rodari. *Revista Docentes 2.0*, 9(2), 88-94. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.149>

Ruiz, L. (2022). *Juego lúdico y aprendizajes significativos en niños de 3 años del nivel inicial de Nueva Sullana*. [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/95850>

Salguero, J. R., & Pérez, O. (2022). Aproximaciones teóricas y metodológicas para la gestión de la investigación formativa. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, (19), 217-235. <https://doi.org/10.37135/chk.002.19.13>

San Gregorio, S. (2022). *Construir aprendizajes a través del juego*. [Tesis de

- maestría, Universidad Politécnica de Madrid]. Repositorio Institucional UPM. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/51018>
- Sandoval, O., Valverde, A., Hurtado, J., Cabanillas, P., y Sixto, C. (2022). Aprendizaje significativo en el contexto de la pandemia. Una revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), 458-465. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.348>
- Santos, C. O., Granados, J., y Cervantes, M. S. (2023). Juego y aprendizaje: una experiencia en la formación docente. *Revista InveCom / ISSN En Línea: 2739-0063*, 3(2), 1-17. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8055857>
- Sierra, M. C., Martín, M., y Fernández, M. R. (2023). Videojuegos para el desenvolvimiento de competencias en Educación Superior. *Revista Fuentes*, 25(2), 228-241. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.22687>
- Sotelo, F. (2022). *Los juegos y el aprendizaje significativo en estudiantes del nivel inicial de una institución educativa - Cañete 2022*. [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20500.12692/101453>
- Taratiel, D. (2022). *Aprendizaje basado en juegos y la gamificación en el aula*. [Tesis de maestría, Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional UV. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/51018>
- Urrutia, L. E. (2024). Construyendo Conocimiento a través del Aprendizaje Significativo en Competencias en Ciencias Naturales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 5839-5857. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9930
- Valverde, O. G., Hurtado, A. M., Carpio, J., Sánchez, P. E., Mucha, H. C., y Vega, C. S. (2022). Aprendizaje significativo en el contexto de la pandemia. Una revisión sistemática. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(23), 458-465. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.348>

- Vásquez, F. A. (2019). El juego en el aprendizaje de las matemáticas. *Educación*, 25(1), 55-58. <https://doi.org/10.33539/educacion.2019.v25n1.1768>
- Vera, M. (2022). *Juegos didácticos y aprendizaje significativo en lengua y literatura de una escuela de educación básica de Santa Lucía- Ecuador, 2022*. [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/93358>
- Zainuddin, Z., Chu, S. K. W., Shujahat, M., & Perera, C. J. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, 30, 100326. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100326>
- Zamora, S. M., Segarra, S. R., González, S. A., y Vitonera, M. M. (2023). El aprendizaje significativo en la educación actual: una reflexión desde la perspectiva crítica. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 27(1), 218-230. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v27i1.1896>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de operacionalización de variables

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE JUEGO

Variable 1	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Niveles y rangos
Juego	Teniendo en cuenta la definición conceptual de la variable juego, se tiene la conceptualización de Santos et al. (2023), quienes la definen como una actividad intrínsecamente motivada y voluntaria que involucra participación activa, imaginación y creatividad, es así que, en el contexto preescolar, el juego puede manifestarse a través de actividades como juegos simbólicos, juegos de construcción, juegos	La definición operacional de la variable juego la descompone en función de sus dimensiones e indicadores: a) En primer lugar, se tiene la dimensión cognitiva del juego en el contexto educativo, la cual promueve el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas, la planificación estratégica y la optimización de	Cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo del pensamiento crítico Resolución de problemas Planificación estratégica Mejora de habilidades espaciales Mejora de habilidades matemáticas 	Escala tipo Likert (escala del instrumento) Nunca (1) A veces (2) Siempre (3)	Ordinal (escala de la variable) Bajo 20 - 46 Medio 47 - 73 Alto 74 - 100
			Social	<ul style="list-style-type: none"> Cooperación Comunicación Trabajo en equipo 		

sensoriales o juegos de reglas sociales.	<p>habilidades espaciales y matemáticas; b) En segundo lugar, se encuentra la dimensión social del juego en el contexto educativo, que fomenta habilidades sociales como la cooperación, la comunicación, el trabajo en equipo, la negociación y el seguimiento de reglas; c) En tercer lugar, se observa la dimensión emocional del juego en el contexto educativo, que proporciona un espacio para la expresión y gestión de emociones, la exploración de diferentes roles emocionales y el</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Negociación • Seguimiento de reglas <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión de emociones • Gestión de emociones • Exploración de roles emocionales • Fomento de la inteligencia emocional • Autoestima y confianza <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo motor grueso • Desarrollo motor fino • Coordinación • Equilibrio
	Emocional	
	Física	

fomento de la inteligencia emocional;
d) finalmente, la dimensión física del juego en el contexto educativo contribuye al desenvolvimiento motor grueso y fino, incluyendo la coordinación, el equilibrio, la destreza manual y la promoción de un estilo de vida activo y saludable.

- Destreza manual

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Variable 2	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Niveles y rangos
Aprendizaje significativo	Con respecto a la definición conceptual de la variable aprendizaje significativo, tenemos la conceptualización de Zamora et al. (2023) el aprendizaje significativo se refiere al proceso mediante el cual los estudiantes construyen activamente su conocimiento al	La definición operacional de la variable aprendizaje significativo descompone en función de sus dimensiones e indicadores: a) En primer lugar, se tiene la dimensión de relevancia personal, que implica la conexión entre la nueva información y la experiencia, intereses y necesidades del estudiante. Esto se logra cuando los	Relevancia personal	<ul style="list-style-type: none"> • Conexión con la experiencia del estudiante • Relación con intereses personales • Relación con necesidades del estudiante • Motivación aumentada • Compromiso con el aprendizaje 	Escala tipo Likert (escala del instrumento)	Ordinal (escala de la variable)
			Conexión con conocimientos previos	<ul style="list-style-type: none"> • Integración con conocimientos anteriores • Activación de esquemas mentales • Organización coherente de la información nueva • Facilitación de la comprensión profunda • Uso de experiencias previas 		Nunca (1) A veces (2) Siempre (3)

relacionar nueva información con conocimientos previos de manera significativa y personal.

estudiantes pueden relacionar lo que aprenden con su vida diaria, valores personales o metas, aumentando así la motivación y el compromiso con el aprendizaje; b) en

segundo lugar, se encuentra la dimensión de conexión con conocimientos previos, donde los estudiantes integran la nueva información con sus conocimientos y experiencias anteriores, activando sus esquemas mentales para organizar

Comprensión profunda

- Análisis crítico de la información
- Síntesis de conceptos
- Aplicación reflexiva de la información
- Desarrollo de una comprensión significativa
- Transferencia del conocimiento a diferentes contextos

Aplicación práctica

- Utilización del conocimiento en situaciones reales
 - Resolución de problemas en contextos prácticos
 - Toma de decisiones basada en el conocimiento
 - Fortalecimiento de la comprensión mediante la práctica
 - Desarrollo de habilidades útiles en la vida cotidiana
-

coherentemente la
información nueva y
facilitar la
comprensión
profunda; c) en tercer
lugar, la dimensión de
comprensión
profunda va más allá
de la memorización,
implicando análisis,
síntesis y aplicación
crítica y reflexiva de la
información para
desarrollar una
comprensión
significativa de los
conceptos
subyacentes,
facilitando así la
transferencia del
conocimiento a
diferentes contextos;
d) y, por último, la
dimensión de

aplicación práctica se refiere a la capacidad de los estudiantes para utilizar activamente el conocimiento aprendido en situaciones reales o simuladas, fortaleciendo su comprensión y desarrollando habilidades de resolución de problemas y toma de decisiones que refuerzan su aprendizaje y su utilidad en la vida cotidiana.

Anexo 2. Instrumentos de recolección de datos

FICHA DE COTEJO PARA EVALUAR JUEGO EN NIÑOS

Adaptado de Sotelo (2022)

Estudiante: _____

Fecha: _____

1	2	3
Nunca	A veces	Siempre

Ítems	Escala		
	1	2	3
DIMENSIÓN COGNITIVA			
1. El niño muestra desenvolvimiento del pensamiento crítico al analizar diferentes estrategias durante el juego de mesa.			
2. El niño resuelve problemas de manera efectiva encontrando soluciones creativas en juegos de construcción.			
3. El niño planifica estratégicamente sus actividades lúdicas organizando los pasos a seguir en un juego de aventura.			
4. El niño mejora sus habilidades espaciales mientras construye estructuras complejas con bloques de construcción.			
5. El niño demuestra mejoras en sus habilidades matemáticas contando y clasificando objetos durante el juego.			
DIMENSIÓN SOCIAL	1	2	3
6. El niño coopera con otros niños durante el juego de equipo, compartiendo materiales y turnándose.			
7. El niño se comunica efectivamente con sus compañeros de juego explicando reglas y negociando cambios.			

8. El niño trabaja en equipo para alcanzar objetivos comunes en el juego de búsqueda del tesoro, dividiendo tareas y responsabilidades.			
9. El niño negocia roles y reglas con otros niños durante el juego de simulación, discutiendo y acordando quién hará cada tarea.			
10. El niño sigue las reglas establecidas en los juegos de grupo, respetando turnos y aceptando decisiones del líder.			
DIMENSIÓN EMOCIONAL	1	2	3
11. El niño expresa sus emociones libremente durante el juego de dramatización, mostrando alegría, tristeza o enojo según el personaje que interprete.			
12. El niño gestiona sus emociones adecuadamente en situaciones lúdicas, calmándose después de perder en un juego competitivo.			
13. El niño explora diferentes roles emocionales a través del juego de marionetas, representando personajes con diversas personalidades.			
14. El niño demuestra un fomento de la inteligencia emocional mientras juega a identificar y nombrar emociones en un juego de cartas.			
15. El niño muestra una autoestima y confianza saludables en actividades lúdicas, asumiendo el rol de líder en un juego de grupo.			
DIMENSIÓN FÍSICA	1	2	3
16. El niño desarrolla habilidades motoras gruesas durante el juego en el patio, corriendo y saltando obstáculos.			
17. El niño mejora sus habilidades motoras finas a través del juego de ensartar cuentas en un hilo.			
18. El niño demuestra buena coordinación mientras participa en juegos de equilibrio, como caminar sobre una viga estrecha.			
19. El niño mantiene el equilibrio durante actividades lúdicas como andar en bicicleta sin ruedas de entrenamiento.			

20. El niño exhibe destreza manual en juegos que requieren precisión, como ensamblar piezas pequeñas de un rompecabezas complicado.			
---	--	--	--

Firma del Docente Evaluador: _____

FICHA DE COTEJO DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
EN NIÑOS

Adaptado de Sotelo (2022)

Estudiante: _____

Fecha: _____

1	2	3
Nunca	A veces	Siempre

Ítems	Escala		
DIMENSIÓN: RELEVANCIA PERSONAL	1	2	3
1. El estudiante conecta la nueva información con su experiencia personal.			
2. El estudiante relaciona lo aprendido con sus intereses personales.			
3. El estudiante vincula lo aprendido con sus necesidades individuales.			
4. El estudiante muestra una motivación aumentada hacia el aprendizaje.			
5. El estudiante demuestra un compromiso significativo con el aprendizaje.			
DIMENSIÓN: CONEXIÓN CON CONOCIMIENTOS PREVIOS	1	2	3
6. El estudiante integra la nueva información con sus conocimientos previos.			
7. El estudiante activa esquemas mentales para organizar la información nueva.			
8. El estudiante organiza coherentemente la nueva información.			
9. El estudiante facilita su comprensión profunda mediante el uso de conocimientos previos.			
10. El estudiante utiliza sus experiencias previas para entender la nueva información.			
DIMENSIÓN: COMPRENSIÓN PROFUNDA	1	2	3
11. El estudiante realiza un análisis crítico de la información.			
12. El estudiante sintetiza conceptos aprendidos.			
13. El estudiante aplica reflexivamente la información nueva.			
14. El estudiante desarrolla una comprensión significativa de los conceptos subyacentes.			
15. El estudiante transfiere el conocimiento adquirido a diferentes contextos.			
DIMENSIÓN: APLICACIÓN PRÁCTICA	1	2	3

16.El estudiante utiliza activamente el conocimiento aprendido en situaciones reales.			
17.El estudiante resuelve problemas en contextos prácticos utilizando el conocimiento adquirido.			
18.El estudiante toma decisiones basadas en el conocimiento aprendido.			
19.El estudiante fortalece su comprensión mediante la práctica constante.			
20.El estudiante desarrolla habilidades útiles para la vida cotidiana a partir del conocimiento adquirido.			

Anexo 3. Confiabilidad de los instrumentos

CONFIABILIDAD GLOBAL

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,911	20

Categorías de alfa de Cronbach

A continuación, presentamos las categorías presentadas por Likert (1997) para la valoración del coeficiente del Alfa de Cronbach:

Intervalo del coeficiente Alfa de Cronbach	Valoración
0-0,5	Inaceptable
0,5-0,6	Pobre
0,6-0,7	Débil
0,7-0,8	Aceptable
0,8-0,9	Bueno
0,9-1	Excelente

Interpretación:

En base al alfa de Cronbach obtenido, el cual arroja un valor ascendente a 0.911 y tomando en cuenta las categorías de valoración ofrecidas por Likert, nos ubicamos en el intervalo 0.9-1, el mismo que pertenece a la valoración “excelente”, por lo que nuestro instrumento posee el atributo de fiabilidad, siendo aplicable a la muestra de estudio.

CONFIABILIDAD GLOBAL

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,902	20

Categorías de alfa de Cronbach

A continuación, presentamos las categorías presentadas por Likert (1997) para la valoración del coeficiente del Alfa de Cronbach:

Intervalo del coeficiente Alfa de Cronbach	Valoración
0-0,5	Inaceptable
0,5-0,6	Pobre
0,6-0,7	Débil
0,7-0,8	Aceptable
0,8-0,9	Bueno
0,9-1	Excelente

Interpretación:

En base al alfa de Cronbach obtenido, el cual arroja un valor ascendente a 0.927 y tomando en cuenta las categorías de valoración ofrecidas por Likert, nos ubicamos en el intervalo 0.9-1, el mismo que pertenece a la valoración “excelente”, por lo que nuestro instrumento posee el atributo de fiabilidad, siendo aplicable a la muestra.

BASE DE DATOS DE LA PRUEBA PILOTO DE LA VARIABLE 1 JUEGO

N°	p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7	p8	p9	p10	p11	p12	p13	p14	p15	p16	p17	p18	p19	p20
1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1
2	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1
3	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
4	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0
5	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
6	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1
7	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1
8	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1
9	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0
10	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
11	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1
12	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1
13	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0
14	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1
15	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
16	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0
17	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
18	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1
19	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0
20	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0

**BASE DE DATOS DE LA PRUEBA PILOTO DE LA VARIABLE 2
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO**

N°	p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7	p8	p9	p10	p11	p12	p13	p14	p15	p16	p17	p18	p19	p20
1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1
2	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1
3	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1
4	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1
5	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
6	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0
7	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1
8	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0
9	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
10	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1
11	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1
12	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1
13	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1
14	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1
15	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0
16	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0
17	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0
18	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1
19	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1
20	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1

Anexo 4. Fichas de validación de instrumentos para recolección de datos

MATRIZ DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO PARA LA VARIABLE JUEGO

Definición de la variable: Teniendo en cuenta la definición conceptual de la variable juego, se tiene la conceptualización de Santos et al. (2023), quienes la definen como una actividad intrínsecamente motivada y voluntaria que involucra participación activa, imaginación y creatividad, es así que, en el contexto preescolar, el juego puede manifestarse a través de actividades como juegos simbólicos, juegos de construcción, juegos sensoriales o juegos de reglas sociales.

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Su f i c i e n c i a	C l a r i d a d	C o h e r e n c i a	R e l e v a n c i a	Observación
Cognitiva	Desarrollo del pensamiento crítico	El niño muestra desarrollo del pensamiento crítico al analizar diferentes estrategias durante el juego de mesa.	1	1	1	1	
	Resolución de problemas	El niño resuelve problemas de manera efectiva encontrando soluciones creativas en juegos de construcción.	1	1	1	1	
	Planificación estratégica	El niño planifica estratégicamente sus actividades lúdicas organizando los pasos a seguir en un juego de aventura.	1	1	1	1	
	Mejora de habilidades espaciales	El niño mejora sus habilidades espaciales mientras construye estructuras complejas con bloques de construcción.	1	1	1	1	

	Mejora de habilidades matemáticas	El niño demuestra mejoras en sus habilidades matemáticas contando y clasificando objetos durante el juego.	1	1	1	1	
Social	Cooperación	El niño coopera con otros niños durante el juego de equipo, compartiendo materiales y turnándose.	1	1	1	1	
	Comunicación	El niño se comunica efectivamente con sus compañeros de juego explicando reglas y negociando cambios.	1	1	1	1	
	Trabajo en equipo	El niño trabaja en equipo para alcanzar objetivos comunes en el juego de búsqueda del tesoro, dividiendo tareas y responsabilidades.	1	1	1	1	
	Negociación	El niño negocia roles y reglas con otros niños durante el juego de simulación, discutiendo y acordando quién hará cada tarea.	1	1	1	1	
	Seguimiento de reglas	El niño sigue las reglas establecidas en los juegos de grupo, respetando turnos y aceptando decisiones del líder.	1	1	1	1	
Emocional	Expresión de emociones	El niño expresa sus emociones libremente durante el juego de dramatización, mostrando alegría, tristeza o enojo según el personaje que interprete.	1	1	1	1	
	Gestión de emociones	El niño gestiona sus emociones adecuadamente en situaciones lúdicas, calmándose después de perder en un juego competitivo.	1	1	1	1	
	Exploración de roles emocionales	El niño explora diferentes roles emocionales a través del juego de marionetas, representando personajes con diversas personalidades.	1	1	1	1	
	Fomento de la inteligencia emocional	El niño demuestra un fomento de la inteligencia emocional mientras juega a identificar y nombrar emociones en un juego de cartas.	1	1	1	1	

FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	Cuestionario sobre Juego
Objetivo del instrumento	Medir el nivel de Juego
Nombres y apellidos del experto	Virna Carol Diaz Egoavil
Documento de identidad	41303787
Años de experiencia en el área	5 años
Máximo Grado Académico	Magister
Nacionalidad	Peruana
Institución	Institución Educativa pública
Cargo	Docente
Número telefónico	918799864
Firma	
Fecha	18 de mayo del 2024

MATRIZ DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO PARA LA VARIABLE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Definición de la variable: Con respecto a la definición conceptual de la variable aprendizaje significativo, tenemos la conceptualización de Zamora et al. (2023) el aprendizaje significativo se refiere al proceso mediante el cual los estudiantes construyen activamente su conocimiento al relacionar nueva información con conocimientos previos de manera significativa y personal.

Dimensiones	Indicadores	Ítems	S u f i c i e n c i a	C l a r i d a d	C o h e r e n c i a	R e l e v a n c i a	Observación
Relevancia personal	Conexión con la experiencia del estudiante	El estudiante conecta la nueva información con su experiencia personal.	1	1	1	1	
	Relación con intereses personales	El estudiante relaciona lo aprendido con sus intereses personales.	1	1	1	1	
	Relación con necesidades del estudiante	El estudiante vincula lo aprendido con sus necesidades individuales.	1	1	1	1	
	Motivación aumentada	El estudiante muestra una motivación aumentada hacia el aprendizaje.	1	1	1	1	
	Compromiso con el aprendizaje	El estudiante demuestra un compromiso significativo con el aprendizaje.	1	1	1	1	

Conexión con conocimientos previos	Integración con conocimientos anteriores	El estudiante integra la nueva información con sus conocimientos previos.	1	1	1	1	
	Activación de esquemas mentales	El estudiante activa esquemas mentales para organizar la información nueva.	1	1	1	1	
	Organización coherente de la información nueva	El estudiante organiza coherentemente la nueva información.	1	1	1	1	
	Facilitación de la comprensión profunda	El estudiante facilita su comprensión profunda mediante el uso de conocimientos previos.	1	1	1	1	
	Uso de experiencias previas	El estudiante utiliza sus experiencias previas para entender la nueva información.	1	1	1	1	
Comprensión profunda	Análisis crítico de la información	El estudiante realiza un análisis crítico de la información.	1	1	1	1	
	Síntesis de conceptos	El estudiante sintetiza conceptos aprendidos.	1	1	1	1	
	Aplicación reflexiva de la información	El estudiante aplica reflexivamente la información nueva.	1	1	1	1	
	Desarrollo de una comprensión significativa	El estudiante desarrolla una comprensión significativa de los conceptos subyacentes.	1	1	1	1	
	Transferencia del conocimiento a diferentes contextos	El estudiante transfiere el conocimiento adquirido a diferentes contextos.	1	1	1	1	
Aplicación práctica	Utilización del conocimiento en situaciones reales	El estudiante utiliza activamente el conocimiento aprendido en situaciones reales.	1	1	1	1	
	Resolución de problemas en contextos prácticos	El estudiante resuelve problemas en contextos prácticos utilizando el conocimiento adquirido.	1	1	1	1	

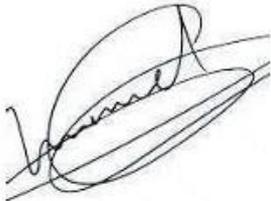
FICHA DE VALIDACION DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	Cuestionario sobre Aprendizaje significativo
Objetivo del instrumento	Medir el nivel de Aprendizaje significativo
Nombres y apellidos del experto	Virna Carol Diaz Egoavil
Documento de identidad	41303787
Años de experiencia en el área	5 años
Máximo Grado Académico	Magister
Nacionalidad	Peruana
Institución	Institución Educativa pública
Cargo	Docente
Número telefónico	918799864
Firma	
Fecha	18 de mayo del 2024

FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	Cuestionario sobre Juego
Objetivo del instrumento	Medir el nivel de Juego
Nombres y apellidos del experto	Liliana Judith Martinez Garcia
Documento de identidad	07255898
Años de experiencia en el área	5 años
Máximo Grado Académico	Magister
Nacionalidad	Peruana
Institución	Institución Educativa pública
Cargo	Docente
Número telefónico	928348151
Firma	
Fecha	18 de mayo del 2024

FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	Cuestionario sobre Juego
Objetivo del instrumento	Medir el nivel de Juego
Nombres y apellidos del experto	Albina Romero Galvez de Juarez
Documento de identidad	02771399
Años de experiencia en el área	5 años
Máximo Grado Académico	Magister
Nacionalidad	Peruana
Institución	Institución Educativa pública
Cargo	Docente
Número telefónico	931687782
Firma	
Fecha	18 de mayo del 2024

Anexo 5. Consentimiento y asentamiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título de la investigación: El juego y aprendizaje significativo en estudiantes de inicial de una Institución Educativa Privada de Los Olivos, Lima 2024

Investigador (a): Rivera Chavez, Virginia Consuelo

PROPÓSITO DEL ESTUDIO

Le invitamos a participar en la investigación titulada El juego y aprendizaje significativo en estudiantes de inicial de una Institución Educativa Privada de Los Olivos, Lima 2024, cuyo objetivo es determinar cuál es la relación entre el juego y el aprendizaje significativo en estudiantes de preescolar, Los Olivos 2024.

Esta investigación es desarrollada por la estudiante Virginia, Rivera Chavez, del programa de estudio Maestría en Psicología Educativa de la Universidad César Vallejo del campus los Olivos aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad y con el permiso de la institución I.E.P "Los Profesores Peruanos" ubicado en el distrito de Los Olivos, Lima.

El juego tiene un impacto significativo en el aprendizaje significativo, un enfoque educativo que se centra en la comprensión y el relacionamiento de los nuevos conocimientos con los ya existentes en la mente del estudiante, además, el juego no solo hace que el aprendizaje sea más divertido y atractivo, sino que también promueve un entendimiento profundo y duradero, alineado con los principios del aprendizaje significativo.

5. Problemas o preguntas:

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con la Investigadora Rivera Chavez, Virginia Consuelo, email: vrivrach@ucvvirtual.edu.pe y asesora Dra. Cuenca Robles Nancy Elena

Consentimiento

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo que mi menor hijo a participar en la investigación antes mencionada.

Nombres y apellidos del PP.FE: Marco Antonio Huaraca Mejia

Fecha 27/05/2024

Hora: 10 am



Firma del padre

Firma de la Investigadora



Firma del Director

Anexo 7. Base de datos de la Investigación

peles		Fuente		Alineación		Número		Estilos		Celdas		Edición																							
X ✓ fx 1																																			
C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ		
Juego																				Aprendizaje significativo															
Cognitiva					Social					Emocional					Física					Relevancia personal					Conexión con conocimientos previos					Comprensión profunda					
v1p2	v1p3	v1p4	v1p5	v1p6	v1p7	v1p8	v1p9	v1p10	v1p11	v1p12	v1p13	v1p14	v1p15	v1p16	v1p17	v1p18	v1p19	v1p20	v1p21	v1p22	v1p23	v1p24	v1p25	v1p26	v1p27	v1p28	v1p29	v1p30	v1p31	v1p32	v1p33	v1p34	v1p3		
1	1	1	2	1	3	3	1	3	2	1	3	1	2	3	1	3	2	1	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	1	3	3	3	3	3
1	1	3	2	2	3	3	2	1	3	2	3	2	2	2	3	1	1	3	1	3	2	3	2	1	3	3	2	2	2	2	1	3	3	1	3
3	2	2	2	2	3	2	3	1	3	3	3	1	2	2	2	1	3	1	2	3	2	3	2	1	3	1	1	3	2	1	3	1	1	1	
2	2	3	1	3	1	2	1	3	1	1	3	1	3	1	1	2	3	3	1	2	3	2	2	2	2	3	2	1	2	2	2	3	3	3	
2	2	3	3	1	1	2	3	2	2	3	2	3	1	1	3	2	1	2	1	1	2	2	1	2	2	3	2	1	1	2	2	1	1	3	
1	3	2	1	1	2	3	1	2	1	2	1	3	1	2	3	3	2	1	1	2	3	1	3	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	
1	1	1	3	2	3	3	2	2	3	3	2	2	1	2	1	1	1	1	1	3	2	1	3	3	2	2	1	2	3	3	2	3	1	1	
1	3	1	1	3	3	2	2	3	1	2	2	1	1	1	1	1	3	3	3	1	1	3	3	3	3	1	3	2	3	3	3	3	2	3	
3	3	1	3	3	1	2	3	1	1	1	3	3	1	1	3	3	3	1	2	3	2	2	3	1	1	3	3	2	3	1	2	3	1	2	3
2	2	2	2	3	2	2	1	2	1	3	3	1	3	2	1	3	1	2	3	1	2	3	1	2	2	2	1	1	3	3	2	1	3	2	2
2	1	3	1	3	2	1	3	1	1	3	2	2	1	3	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2
3	2	1	1	2	3	1	2	2	1	2	3	2	1	3	3	3	1	3	1	3	3	3	1	3	1	1	2	1	2	3	1	3	1	3	
3	3	2	3	2	2	3	3	2	1	2	3	2	3	1	1	3	1	3	1	3	1	3	2	2	3	1	3	3	2	1	3	1	1	1	
2	3	3	2	2	2	1	3	1	1	3	1	3	2	2	3	2	3	1	1	2	2	3	1	3	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3	
1	2	2	3	3	2	1	2	3	2	1	3	3	2	1	2	1	3	1	2	1	3	1	3	2	2	1	3	3	2	2	2	2	2	2	
3	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	3	3	2	2	1	3	2	2	1	1	1	3	2	2	1	1	1	3	1	1	1	
3	2	1	3	3	1	2	3	2	2	1	2	1	3	1	2	2	1	1	1	2	2	1	2	2	1	3	2	1	2	2	1	1	3	3	
1	3	2	3	3	2	1	1	1	1	3	2	1	1	1	1	3	3	3	1	3	1	3	1	3	2	1	1	3	1	3	2	3	3	3	
1	2	1	3	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	1	3	3	1	3	1	3	1	3	1	2	2	1	1	3	1	2	2	2	2	
2	1	2	1	2	3	2	1	3	2	1	1	3	1	1	3	2	2	2	1	1	3	1	3	3	3	3	3	2	1	1	1	1	3	2	
3	2	1	3	1	1	3	1	1	3	1	3	1	3	2	1	2	3	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	
3	1	2	2	3	1	1	1	3	1	2	2	3	2	1	2	3	2	1	2	2	1	2	3	2	1	1	3	1	2	2	1	1	2	1	
2	2	3	3	3	1	1	1	1	3	2	3	1	1	1	3	1	3	1	3	2	1	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	1

Juego												Aprendizaje significativo																						
Emocional						Física						Relevancia personal				Conexión con conocimientos previos				Comprensión profunda				Aplicación práctica										
v1p10	v1p11	v1p12	v1p13	v1p14	v1p15	v1p16	v1p17	v1p18	v1p19	v1p20	v1p21	v1p22	v1p23	v1p24	v1p25	v1p26	v1p27	v1p28	v1p29	v1p30	v1p31	v1p32	v1p33	v1p34	v1p35	v1p36	v1p37	v1p38	v1p39	v1p40				
3	2	1	3	1	2	3	1	3	2	1	3	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	1	3	3	3	2	2	3	1	1	1	1		
1	3	2	3	2	2	2	3	1	1	3	1	3	2	3	2	1	3	3	2	2	2	1	3	1	3	3	1	3	2	2	2	2		
1	3	3	3	1	2	2	1	3	1	2	3	2	3	2	1	3	1	1	3	2	1	3	2	1	3	1	3	2	1	3	3	3		
3	1	1	3	1	3	1	1	2	3	3	1	2	3	2	2	2	3	2	1	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	1		
2	2	3	2	3	1	1	3	2	1	2	1	1	2	2	1	2	2	3	2	1	1	2	2	1	3	1	1	1	1	2	1	1		
2	1	2	1	3	1	2	3	3	2	1	1	2	3	1	3	2	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	1	1	1	2		
2	3	3	2	2	1	2	1	1	1	1	3	2	1	1	3	3	2	2	1	2	3	3	2	3	1	1	3	3	2	3	2	3		
3	1	2	2	1	1	1	1	3	3	3	1	1	3	3	3	3	3	1	3	2	3	3	3	2	3	2	1	2	1	1	1	1		
1	1	1	3	3	1	1	3	3	3	1	2	3	2	2	3	1	1	3	3	2	3	1	2	3	1	2	3	2	1	2	3	1		
2	1	3	3	1	3	2	1	3	1	2	2	2	1	1	2	1	3	3	3	3	2	1	3	3	2	1	3	3	2	2	3	2	1	
1	1	3	2	2	1	3	2	3	2	3	2	2	1	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	1	2	3	1	3	3	
2	1	2	3	2	1	3	3	3	1	3	1	3	3	3	2	3	1	1	2	1	2	3	1	3	1	3	1	3	2	1	2	1	1	
2	1	2	3	2	3	1	1	3	1	3	2	2	3	2	1	3	1	3	3	2	1	3	3	2	1	3	1	1	1	3	3	2	1	1
1	1	3	1	3	2	2	3	2	3	1	1	2	2	3	1	3	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3	3	3	1	1	2	1	1	2
3	2	1	3	3	2	1	2	1	3	1	2	2	1	3	3	2	2	2	1	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	1	1
1	1	2	2	2	2	3	3	2	2	1	3	1	2	1	1	1	3	2	2	1	1	1	3	1	1	1	1	2	1	3	2	1	1	1
2	2	1	2	1	3	1	2	2	1	1	1	2	2	1	2	2	1	3	2	1	2	2	1	1	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3
1	1	3	2	1	1	1	1	3	3	3	1	3	1	3	1	3	2	1	1	3	1	3	1	3	2	3	3	2	3	3	1	2	1	2
2	2	1	1	1	2	1	3	3	1	3	1	3	1	2	2	1	1	3	1	1	3	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
3	2	1	1	3	1	1	3	2	2	2	1	1	3	3	2	1	1	3	3	3	2	1	1	3	3	2	1	1	1	1	1	2	1	1
3	1	2	2	3	2	1	2	3	2	1	2	2	1	2	2	1	1	3	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	2	1	3	2	3
1	3	2	3	1	1	1	3	1	3	2	1	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1

Anexo 8. Autorización para el desarrollo del trabajo académico



INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICULAR "LOS PROFESORES PERUANOS"

R.D. N° 000463 – UGEL 04

CONSENTIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

"Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

COMAS, 29 de mayo del 2024

Carta R. 004-2024-IEPLPP

Dra.

HELGA R. MALO MARRUFO JESE

ESCUELA DE POSTGRADO UCV

Filial Lima Campus Los Olivos

De mi mayor consideración:

En respuesta a la carta recibida de su Institución, en la que presentan a Virginia Consuelo Rivera Chavez, estudiante del programa de Maestría en psicología educativa, para quien solicitan el permiso para realizar el trabajo de investigación titulado, "El juego y aprendizaje significativo en estudiantes de inicial de una Institución Educativa Privada de Los Olivos, Lima 2024"

Al respecto, me complace indicarle que otorgamos el permiso respectivo para que pueda realizar el mencionado trabajo, para lo cual le brindaremos las facilidades correspondientes.

Sin otro particular, les saluda atentamente

El Retablo, 29 de Mayo del 2024

Director

Prolongación Pallardelli N° 324 – 328 1ra Etapa Urb. El Retablo – Comas
Teléfonos: 935457577 - 920857595 - 920863678

"Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

Lima, 27 de mayo de 2024
Carta P. 0242-2024-LCV-VA-EPG-F01/7

Lic.
Mario Quispe Tipuan
Director
I.E.P. Los Profesores Peruanos

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a Rivera Chavez, Virginia Comuelo; identificada con DNI N° 42251897 y con código de matrícula N° 700119209; estudiante del programa de MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de MAESTRA, se encuentra desarrollando el trabajo de investigación titulado:

El juego y aprendizaje significativo en estudiantes de inicial de una Institución Educativa Privada de Los Olivos, Lima 2024

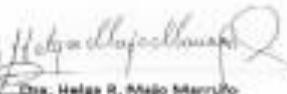
Con fines de investigación académica, solicito a su digna persona otorgar el permiso a nuestra estudiante, a fin de que pueda obtener información, en la institución que usted representa, que le permita desarrollar su trabajo de investigación. Nuestra estudiante investigador Rivera Chavez, Virginia Comuelo 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.

La información a solicitar por parte de nuestro alumno (a) corresponde a una muestra de Personas, mediante técnica de recolección de datos de Encuesta.

Asimismo solicitamos el acuse de recibo de la presente carta confirmando la aceptación o no aceptación por parte de su institución al correo electrónico: masadimartes.epg@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. Rojas Marrufo
Jefe
Escuela de Posgrado UCV
Filial Lima Campus Los Olivos