



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
CON MENCIÓN EN DOCENCIA Y GESTIÓN EDUCATIVA**

**Gamificación y motivación académica en docentes de una  
institución educativa privada, Lima 2021**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:**

Maestro en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa

**AUTOR:**

Zapata Palomino, Henry Willian (ORCID: 0000-0003-2960-1320)

**ASESORA:**

Mg. Josco Mendoza, Janet Cenayra (ORCID: 0000-0001-8544-269X)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Innovaciones Pedagógicas

LIMA — PERÚ

2022

## Dedicatoria

A mis hijos, Álvaro, Ariana y Leandro,  
Inspiradores de los caminos que  
tomo, por ser siempre el amor y la  
constancia que se necesita para  
seguir soñando.

## Agradecimiento

A Dios por bendecir mi vida y la de mi familia en el trajinar diario de este mundo. A los profesores del colegio privado La Unión por la confianza para llevar adelante esta investigación y a esta prestigiosa casa de estudios por brindarme la oportunidad de crecimiento profesional.

## Índice de contenidos

	Pág.
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Resumen	vii
Abstract	viii
I. Introducción	1
II. Marco Teórico	6
III. Metodología	17
3.1. Tipo y diseño de investigación	17
3.2. Variables y operacionalización	17
3.3. Población muestra muestreo y unidades de análisis	19
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	20
3.5. Procedimientos	22
3.6. Método de análisis de datos	22
3.7. Aspectos éticos	23
IV. Resultados	25
V. Discusión	36
VI. Conclusiones	42
VII. Recomendaciones	43
Referencias	44
Anexos	51

## Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1. Nivel de gamificación en docentes de una institución educativa privada Lima 2021	25
Tabla 2. Nivel de motivación académica en docentes de una institución educativa privada Lima 2021	26
Tabla 3. Resultados de contingencia de la gamificación y motivación académica en docentes de una institución educativa privada Lima 2021	27
Tabla 4. Resultados de contingencia de la alfabetización digital y motivación académica en docentes de una institución educativa privada Lima 2021	28
Tabla 5. Resultados de contingencia del capital intelectual y motivación académica en docentes de una institución educativa privada Lima 2021	30
Tabla 6. Resultados de contingencia del control concurrente y motivación académica en docentes de una institución educativa privada Lima 2021	31
Tabla 7. Prueba de normalidad	32
Tabla 8. Relación entre gamificación y motivación académica en docentes de una institución educativa privada Lima 2021	33
Tabla 9. Relación entre alfabetización digital y motivación académica en docentes de una institución educativa privada Lima 2021	34
Tabla 10. Relación entre capital intelectual y motivación académica en docentes de una institución educativa privada Lima 2021	34
Tabla 11. Relación entre control concurrente y motivación académica en docentes de una institución educativa privada Lima 2021	35

## Índice de figuras

	Pág.
Figura 1. Niveles de gamificación	25
Figura 2. Niveles de motivación académica	26
Figura 3. Derivaciones de contingencia entre gamificación y motivación académica en docentes de una institución educativa privada Lima 2021	27
Figura 4. Derivaciones de contingencia entre alfabetización digital y motivación académica en docentes de una institución educativa privada Lima 2021	29
Figura 5. Derivaciones de contingencia entre capital intelectual y motivación académica en docentes de una institución educativa privada Lima 2021	30
Figura 6. Derivaciones de contingencia entre control concurrente y motivación académica en docentes de una institución educativa privada Lima 2021	31

## Resumen

El estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre gamificación y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021. El estudio fue de tipo básico, no experimental, transversal y correlacional, siendo la muestra 67 docentes. La medición se efectuó con la escala de gamificación y la escala de motivación académica. Los resultados mostraron que 58.2% de docentes se orientó hacia nivel moderado en gamificación y 62.7% hacia nivel moderado en motivación académica. Además, se evidenció que no se determinó la existencia de relación significativa entre alfabetización digital y motivación académica; sin embargo, se logró determinar la existencia de relación positiva moderada y significativa entre capital intelectual y motivación académica; de la misma manera se pudo determinar la existencia de relación positiva moderada y significativa entre control concurrente y motivación académica. Concluyendo el estudio la existencia de relación moderada, positiva y significativa entre gamificación y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021, indicando a mayor conocimiento y empleo de la gamificación, mayor es la motivación académica en los docentes.

**Palabras clave:** Gamificación, motivación académica, alfabetización digital, capital intelectual, control concurrente.

## Abstract

The aim of this study is to determine the relationship between gamification and academic motivation of teachers in a private educational institution in Lima during 2021. This basic, non-experimental, cross-sectional, and correlational study was carried out on 67 teachers. The information was determined from measurements made with a gamification scale and an academic motivation scale. The results showed that 58.2% of teachers were oriented towards a moderate level in gamification and 62.7% towards a moderate level in academic motivation. In addition, the existence of a significant relationship between digital literacy and academic motivation was not determined; however, it was possible to determine the existence of a moderate and significant positive relationship between intellectual capital and academic motivation; in the same way, the existence of a moderate and significant positive relationship between the concurrent control group and academic motivation was determined. The study concluded that there exists a moderate, positive and significant relationship between gamification and academic motivation in teachers of a private educational institution, Lima 2021, indicating the greater the knowledge and use of gamification, the greater the academic motivation in teachers.

**Keywords:** Gamification, academic motivation, digital literacy, intellectual capital, concurrent control.

## **I. INTRODUCCIÓN**

Para finales del año 2019, una comunidad china empezaba a hacer noticia y pronto pasaría de ser información local para convertirse en una cuestión global. En pocos meses el denominado Coronavirus provocado por el SARS-CoV-2, generó una severa crisis sanitaria, económica, social y educativa, sin precedentes en la historia contemporánea de la humanidad (Cepal-Unesco, 2020). La pandemia por Covid-19 obligó a los países a suspender las clases presenciales y establecer nuevos canales de enseñanza desde la virtualidad. El contexto pandémico conllevó en educación a una nueva organización del sistema pedagógico empleando la virtualidad, donde los maestros asumieron la labor de producción de clases en vivo empleando plataformas virtuales y la web, estudiando los colegiales de manera remota.

Al inicio el trabajo de enseñanza remota se consideró oportuno para poder mantener a los estudiantes dentro del proceso educativo. Sin embargo, el confinamiento, la prolongación de la emergencia sanitaria, las nuevas condiciones y exigencias del trabajo pedagógico generaron estrés en los maestros. A ello se sumó la necesidad de actualización para desarrollar competencias esenciales en el manejo de la enseñanza digital. Desde la perspectiva de la labor de planificación y preparación pedagógica para desarrollar las clases virtuales, se vieron inmersos en la preocupación por tener acceso a la banda ancha, así como de aplicaciones específicas que ayuden en el proceso de enseñanza aprendizaje, manejo de los dispositivos móviles y las limitaciones del funcionamiento para las clases.

Inclusive, se vieron en la necesidad de grabar clases virtuales hasta altas horas de la noche. Contribuyendo todo ello a aumentar los niveles de estrés, insomnio y desmotivación, afectando la salud y el bienestar de los docentes (Dos Santos-Santiago Ribeiro et al., 2021). En tal sentido, este nuevo escenario requirió de un docente con perfil innovador y creativo, con manejo de plataformas virtuales y con la gestión de metodologías de enseñanza aplicadas a la virtualidad. Cabe referir respecto a la enseñanza virtual, que en América Latina la Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico (Ocde, 2019), los docentes de diferentes niveles educativos habían sido capacitados en herramientas de TICs. Viendo los maestros la alta necesidad y demanda de actualización en estas herramientas.

Bajo este marco, en América Latina se dieron esfuerzos importantes por mantener la educación en línea y 29 de los 33 países habían sostenido su sistema educativo en la modalidad virtual, bajo el formato asíncrono en 24 de ellos, 22 con modalidades asíncronas y sincrónicas; incluso 23 países han sostenido su sistema educativo estatal a través de programas de radio y televisión (Cepal-Unesco, 2020).

Sin embargo, las modalidades que se implementaron fueron alternando plataformas que previamente no se habían socializado ni masificado a nivel de los docentes, lo que generó un desgaste de recursos tecnológicos y humanos para brindar el soporte técnico respectivo a la comunidad educativa, repercutiendo en la salud emocional y física de los distintos actores educativos, además de incrementar las brechas de oportunidad educativa y romper con la democratización educativa que ofrecía la presencialidad (Reimers, 2021). Perú no fue la excepción frente a esta crisis sanitaria mundial. El Ministerio de Educación (2021) mediante el D.S. 014-2021-MINEDU, declaró en emergencia nacional al sistema educativo con el desafío de mantener la continuidad de la enseñanza para más de 8 millones de peruanos. Bajo este marco, las escuelas públicas y privadas dieron respuestas innovadoras a través de la enseñanza remota para atender la diversidad que presenta la geografía y culturas peruanas (Minedu, 2021).

Pese a los esfuerzos del Estado, la sociedad civil y las comunidades educativas, para que la educación virtual se diversifique y atienda al alumnado peruano, la crisis sanitaria y sus consecuencias afectaron el normal desenvolvimiento de las clases. Hecho que conllevó a que los maestros averigüen cómo enseñar en línea, capacitándose para mejorar capacidades, llevados por la necesidad y las exigencias. Que en situación normal lo hubieran disfrutado, considerándolo como una oportunidad de aprendizaje y automotivándose académicamente a emplear lo aprendido. Pero, en este contexto no se percibe tal disfrute y satisfacción (Gadella-Kamstra, 2020).

Esta situación incidió en la frustración e hizo que los docentes ingresen a la desmotivación, tendiendo a anular aspectos que de alguna manera estimulaban la motivación (Reimers, 2021). En cuanto a los niveles motivacionales del profesorado, es posible percibir que las causas extrínsecas, las mismas que escapaban al control del profesorado, como la carga laboral, la remuneración, la

falta de reconocimiento ante las labores realizadas, así como la falta de recursos institucionales - personales y las exigencias del servicio eran la causa de su afectación, generando desmotivación en su quehacer pedagógico (Gadella-Kamstra, 2020).

Un caso concreto fue el que implementó una institución educativa privada de gestión cooperativa, la cual ha mantenido el servicio educativo virtual de manera sincrónica. Sin embargo, los docentes presentaron problemas en el empleo de herramientas y recursos digitales innovadores durante los años 2020 y 2021 lo que llevó al empleo recurrente de algunas herramientas y plataformas digitales de trabajo colaborativo como Google Workspace. Pronto se presentarían algunos inconvenientes: las sesiones de aprendizaje se fueron haciendo rutinarias y redujeron el nivel de impacto y motivación académica en los docentes, debido a la carga laboral, las condiciones socio emocionales propias del confinamiento y el trabajo remoto por la covid-19, limitándolos en obtener oportunidades para explorar las herramientas e implementarlas en sus clases.

Ante la existencia de limitaciones por parte de los docentes por conseguir herramientas pedagógicas a emplear en los campos virtuales para el dictado de las clases, surgió en educación la gamificación conformada por un conjunto de juegos aplicados a la enseñanza, los cuales poseen un conjunto de beneficios en ambientes formales educativos, tendiendo a ser atractivos y motivadores en el proceso de construcción por los docentes, así como para su aplicación en la enseñanza, tornándose en una herramienta poderosa para moldear aprendizajes y conductas (Teng y Baker, 2014). Es así como los juegos en su construcción motivan académicamente a los docentes a ser creativos, a obtener nuevos conocimientos, desarrollar habilidades, modificar actitudes, aprender una estrategia didáctica motivacional en el proceso de logro de experiencias positivas para alcanzar un aprendizaje significativo en los docentes (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2016). Este hecho cobra gran valor en un momento en que la COVID-19 está generando que la forma de entender la educación cambie en todos los niveles educativos (Salvador-García, 2021). En especial el nivel de educación superior, donde la gamificación se vincula a la motivación y el compromiso primero de los docentes y luego en los estudiantes (Alsawaier, 2018). Es así como desde la perspectiva actitudinal la gamificación en educación

promueve en su construcción la aplicabilidad en clase haciendo posible que se torne en mediadora de la motivación académica docente. En la medida que pueda mantenerse sostenible en el tiempo, logrará desarrollar y aplicar aprendizajes significativos en los propios docentes (Teng y Baker, 2014).

Ante lo expuesto, se planteó la pregunta del problema general ¿Cuál es la relación que existe entre gamificación y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021? Los problemas específicos son: a) ¿Cuál es la relación que existe entre alfabetización digital y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021?, b) ¿Cuál es la relación que existe entre capital intelectual y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021? Y c) ¿Cuál es la relación que existe entre control concurrente y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021?

La investigación del estudio parte de la necesidad de indagar las variables gamificación en la medida de la tendencia de su empleo en el proceso de enseñanza aprendizaje aplicado en cualquier área de enseñanza, sin embargo, su estudio ha sido metodológicamente cuasiexperimental, no existiendo estudios correlacionales vinculados con la motivación académica en docentes, quienes son los artífices de la creación de estos juegos aplicados en la enseñanza, existiendo una limitación de estudios antecedentes. En tal sentido, su estudio se justifica teóricamente porque facilita la obtención de información esencial que permitió ampliar en el campo del conocimiento acerca de las variables gamificación asociado con la motivación académica, siendo los hallazgos contrastados con teorías y antecedentes existentes en la literatura académica, transformándose en referente para otros niveles de investigación.

Por otro lado, en la justificación práctica, la investigación de las variables en el contexto de docentes ayudará a establecer un mejor diagnóstico de la realidad para contribuir con estrategias que atiendan la problemática sobre las variables estudiadas, las cuales serán medidas desde la perspectiva actitudinal. En su justificación social, los hallazgos permitieron beneficiar a la comunidad educativa contribuyendo con iniciativas para el desarrollo de programas formativos dirigido a los docentes, favoreciendo el desarrollo y afianzamiento de competencias necesarias, permitiendo la consolidación de su rol docente como facilitador de

información y aprendizajes, brindando la oportunidad para que accedan a la formación en gamificación vinculándolo al desarrollo motivacional académico en pro de la creatividad y consolidación de aprendizajes a emplear en entornos virtuales que favorezcan el proceso de enseñanza en las respectivas áreas escolares.

Desde esta perspectiva, el objetivo general es: Determinar la relación que existe entre gamificación y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021. Los objetivos específicos son: a) Determinar la relación que existe entre alfabetización digital y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021; b) Determinar la relación que existe entre capital intelectual y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021, y c) Determinar la relación que existe entre control concurrente y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021. Planteándose la siguiente hipótesis general: Existe relación significativa entre gamificación y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021. Las hipótesis específicas planteadas son: a) Existe relación significativa entre alfabetización digital y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021; b) Existe relación significativa entre capital intelectual y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021, y c) Existe relación significativa entre control concurrente y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021.

## II. MARCO TEÓRICO

En el contexto internacional es posible encontrar estudios como el de Diez (2019) quien investigó sobre la aplicabilidad la gamificación en la enseñanza de la química en secundaria empleando el sistema de QuimiCards. El estudio fue cuantitativo y cuasiexperimental, trabajándose con 30 estudiantes. Los instrumentos fueron el programa QuimiCards, y el cuestionario de elementos químicos. La conclusión fue que la gamificación a través del QuimiCards desarrolló la motivación para el estudio de la química.

Santana y García-Juan (2018), desarrollaron la investigación cuyo objetivo fue establecer el beneficio de la gamificación respecto al desempeño de los estudiantes universitarios. La investigación fue mixta cuantitativo y cualitativo, siendo la metodología de investigación-acción participativa, trabajándose con 109 estudiantes. Los instrumentos fueron el programa de actividades propias de juegos y las rubricas de evaluación. El estudio concluyó que la gamificación mediante juegos desarrolló la motivación en 77% de los estudiantes, inclusive mejorando las relaciones interpersonales con los pares.

Se tiene el trabajo de Macias-Espinales (2017) en Ecuador, cuyo objetivo fue asociar el incremento de la motivación, el desempeño académico en matemática empleando estrategias de gamificación. El estudio fue cuantitativo, experimental y correlacional, participando 98 estudiantes. Los instrumentos fueron la estrategia gamificación a través de la Plataforma Rezzly, los calificativos y la escala de motivación por el LMS Rezzly. Conllevando a la conclusión de la existencia de relación entre la motivación empleando la Plataforma Rezzly y el desempeño académico; así como de las estrategias de gamificación con la motivación de los estudiantes.

También se encuentra la investigación de Fernández (2017) en Ecuador, cuyo objetivo fue determinar la influencia de la gamificación en la formación de docentes universitarios. El estudio fue cuantitativo, transaccional y descriptivo, trabajando con una muestra de 180 docentes. Siendo evaluados mediante el cuestionario de Efectos de la capacitación en gamificación en docentes universitarios. Concluyendo que la gamificación mejora la motivación para el aprendizaje y el uso de estrategias didácticas.

Hsu (2016), desarrolló el estudio cuyo objetivo fue determinar la influencia de la gamificación social en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes en entornos en línea sobre contenido científico. El estudio fue cuantitativo y cuasiexperimental, participando 89 estudiantes. Los instrumentos fueron el modelo de gamificación social, el cuestionario de motivación y los calificativos. Concluyendo la alta performance del modelo en el aumento de la motivación y el aprendizaje de contenidos científicos.

Entre los antecedentes nacionales se encuentra la investigación que realizó Anicama (2020) sobre la influencia de la gamificación en la motivación para la mejora del rendimiento académico en estudiantes formantes en psicoterapia conductual cognitiva. Se desarrolló bajo un estudio cualitativo cuasi experimental, en 30 estudiantes. Los instrumentos fueron el modelo de gamificación aplicado a la terapia conductual cognitiva y los calificativos. Se concluyó que la gamificación influyó significativamente en el rendimiento académico y motivó hacia el aprendizaje de los estudiantes en la formación en psicoterapia conductual cognitiva.

Bazán (2020) desarrolló el estudio cuyo propósito fue relacionar la gamificación y la solución de problemas de matemática en estudiantes de secundaria. Fue una investigación de diseño descriptivo correlacional transeccional en la que aplicó dos listas de cotejo. Concluyendo que se evidenció relación significativa entre la gamificación y la solución de problemas matemáticos motivándolos hacia el aprendizaje.

Paccotacya et al. (2019), realizaron un estudio cuyo objetivo fue establecer la influencia de la gamificación en el aprendizaje de técnicas de aprendizaje sobre desastres naturales. El estudio fue cuantitativo y cuasiexperimental, participando 55 estudiantes de secundaria. Los instrumentos fueron el sistema Unity, de gamificación y el cuestionario de desastres naturales. Concluyendo que la gamificación motiva el aumento de la capacidad conceptual en técnicas de aprendizaje sobre desastres naturales.

Chávez, Y. (2018), desarrolló una investigación cuyo objetivo fue comprobar la efectividad de la gamificación en el aprendizaje de la matemática en estudiantes de primaria. El estudio fue cuantitativo y correlacional causal participando 31 estudiantes. Los instrumentos fueron el programa de gamificación en matemática y

la prueba de matemática. Concluyendo que la gamificación fue determinante sobre la motivación del aprendizaje de la matemática.

Holguín, et al. (2018), presentaron un estudio cuyo objetivo fue establecer el efecto de la gamificación matemática y la didáctica semiótica en estudiantes. El estudio fue cuantitativo y cuasi experimental, participando 75 estudiantes. Los instrumentos fueron programa de gamificación orientado a semiótica; programa de gamificación no digital y enseñanza tradicional; además se empleó la prueba de conocimientos matemáticos. El estudio concluyó que la gamificación benefició la motivación por la adquisición de los conocimientos en matemática.

La investigación plantea estudiar la gamificación desde la perspectiva actitudinal en los docentes considerando expectativas, aspiraciones, percepciones y aspectos comportamentales que derivan de la aplicabilidad técnica de ella. Es posible referir la existencia de diferentes enfoques teóricos que abordaron el fundamento psicoeducativo. La primera es la teoría de la alfabetización digital, basada en el enfoque del conectivismo, sustentado en que el aprendizaje es interconexión entre pensamientos y sentimientos de las personas, empleando dispositivos electrónicos y tecnológicos para ampliar estas interconexiones, donde su alimentación y realimentación actualizada facilitan el aprendizaje continuo (Siemens, 2004).

El modelo conectivista propicia el desarrollo de destrezas, habilidades, valores y emociones implementando un modelo activo y cambiante empleando las redes colectivas (Siemens, 2004) y la autodeterminación que promueve la toma de decisiones orientadas hacia el logro académico surgiendo como fuente de direccionamiento motivacional. La autodeterminación en el campo interactivo de redes de relaciones interpersonales de coordinación, subordinación y complementariedad recíproca para el logro de aspiraciones, fortaleciendo el conectivismo bajo los mismos elementos de interconexión de coordinación, subordinación y complemento entre los elementos y componentes de este (Ryan y Deci, 2017). La interacción entre conectivismo y autodeterminación fortalecen los procesos de aprendizaje.

Un enfoque que acompaña al conectivismo y la autodeterminación en el proceso de aprendizaje es el del caos o conflicto cognitivo, el cual considera que los fenómenos se encuentran interconectados asumiendo la forma sistémica de las

categorías didácticas, las mismas que se deben enseñar en base a la formación de redes de información y de conocimiento, encontrándose ello en los medios tecnológicos propiciando la organización de los elementos así como de las redes conceptuales cognitivas a fin de aprender y solucionar situaciones (Cueva-Delgado et al., 2019).

Una segunda teoría es la de Fogg (2019) denominada teoría del modelo de comportamiento, donde las herramientas digitales propician experiencias de aprendizaje cómo moldean conductas de adaptación. Fogg (2019) refiere que para el cambio comportamental exista debe suscitarse lo siguiente: sentir capacidad de manejo de las herramientas digitales con seguridad y confianza; asumir la motivación personal de manejarlas con voluntad propia y autodeterminación; y, asumir comportamientos adaptativos ante los diversos canales tecnológicos (Fogg, 2019). Esta teoría sustenta la gamificación ya que fomenta la adquisición de competencias y comportamientos adaptativos que propician conocimiento, tornándose para la educación en una herramienta innovadora promoviendo las posibilidades de aprendizaje de habilidades de manera práctica (Fogg, 2019).

Una tercera teoría es la del flujo o disfrute, hace referencia a la manera en que los docentes deben realizar las actividades pedagógicas bajo un estado de bienestar, armonía personal y colectiva, tendiendo a la producción de alegría y felicidad (Pizarro-Ruz, 2019). El concepto motivacional surge como mediador para realizar una actividad, desafiando la persona tareas, acciones y decisiones manteniendo concentración para lograr la consecución de metas y logros. Desarrollando o consolidando potencialidades o fortalezas y experimentando control sobre la situación y en sí mismo (Pizarro-Ruz, 2019). La concordancia de la teoría del flujo o disfrute respecto a la gamificación es que, para un aprendizaje efectivo, la enseñanza debe promover el disfrute de las acciones y funciones y manejo de estas herramientas, sustentados en enseñanza - aprendizaje participativo y dinámico orientando a que lo aprendido sea satisfactorio (Pizarro-Ruz, 2019).

En cuanto a la definición de gamificación, se refiere que es el uso juegos aplicados a escenarios académicos con la finalidad de generar aprendizajes (Werbach y Hunter, 2014, citados en Romero y Espinosa, 2019). Por otro lado, se conceptualiza como aquel método de instrucción aplicado al entorno educativo-

profesional mediante el uso de técnicas lúdicas, las cuales desarrollan competencias (alfabetización digital) el cumplimiento de los objetivos pedagógicos y organizacionales, empoderando cognitiva y actitudinalmente a los docentes (capital intelectual) empleando proyectos y acciones sistematizadas, alineadas bajo una supervisión efectiva (control) proyectadas a mejorar tanto aprendizajes como resultados en el desempeño docente (Teixes, 2014). Asimismo, se define como que es una técnica lúdica orientada a solucionar situaciones (Jakubowski, 2014).

Por otro lado, se señala que es el uso de dinámicas lúdicas aplicadas a actividades de aprendizaje e innovación de información (Sánchez et al, 2020). Desde la perspectiva del aprendizaje, se sostiene que es aquel proceso de adicionar elementos basado en la teoría lúdica, que generan bienestar e interés en el proceso de aprendizaje promoviendo el compromiso del educando (Guevara, 2018). También es definida como un método de instrucción basado en lo lúdico aplicado al campo formativo con el objeto de lograr aprendizajes significativos (Liberio-Ambuisaca, 2019). Inclusive, se entiende como el conjunto de juegos que motivan la adquisición de conocimientos (Ortiz et al, 2018).

Es posible referir que la motivación, productividad, esfuerzo, cooperación, fidelización e interés son los seis objetivos de la gamificación. Bajo estos parámetros, la gamificación se torna en un sistema integral e integrado de información que permite en el campo educativo que los estudiantes desarrollen el aspecto cognitivo, emocional y social a través de la interacción del sistema de redes incorporado en los juegos, reflejo de las redes de información e interactividad social de las personas y la sociedad (Fernández-Armijo, 2017).

Respecto a las dimensiones de la gamificación, se tienen las siguientes. La primera es alfabetización digital, basada en la teoría de aprendizaje de conectivismo, donde el aprendizaje es fortalecido por la tecnología desarrollando competencias en los docentes orientándolas hacia una enseñanza eficaz (Siemens, 2004). Tornándose el maestro en un experto en identificar y reflejar las conexiones de la alfabetización digital en las conexiones de enseñanza como de aprendizaje (Rodríguez y Molero (2008). Ante esas experiencias de conectividad desarrolla capacidades, competencias, habilidades y conocimientos aplicando los docentes en su propio aprendizaje como en el de los estudiantes en el contexto de clase (Lordache, 2017). Ello permitirá innovar, intercambiar, comunicar, colaborar con

contenidos digitales fortaleciendo el proceso de aprendizaje de modo eficaz y creativo (Unesco, 2018). Esta se medirá mediante los siguientes indicadores: asimila el uso de herramientas interactivas y el campus virtual; explora internet con diferentes navegadores para acceder a la información; y, asimilan conocimiento en aprendizaje de las TICs.

La segunda dimensión es el capital intelectual, entendida como aquellas actitudes y aptitudes de los docentes para la consecución de metas y logro de objetivos en su función laboral pedagógica y organizacional (Edvinsson y Malone, 2003). Ello es posible medirlo a través de los siguientes indicadores, el primero es capital humano entendida como aquellas capacidades de la persona para lograr resultados y cumplir objetivos sustentados en el desarrollo cognitivo y emocional, como elementos base para el manejo de información y gestión de acciones orientadas al cumplimiento de lo propuesto (Edvinsson y Malone, 2003). El segundo es el capital estructural, vinculado a la estructura organizacional y material de trabajo proporcionado y existente en la organización educativa los cuales son necesarios para que el profesorado facilite información pertinente y adecuada a la comunidad educativa, aportando en la productividad pedagógica y organizacional.

Finalmente, la tercera dimensión es el control concurrente, donde Boland (2007), lo define como la supervisión que los directivos realizan respecto al desempeño de las funciones docentes, con el objeto de realimentar información que promueva la mejora de deficiencias que limiten el cumplimiento de los objetivos pedagógicos u organizacionales. Los indicadores medibles son el monitoreo, entendida como una acción continua de evaluación de progreso de los docentes (García, 2013); y, el acompañamiento, referido como aquel proceso donde se promueve la ayuda al docente para superar limitaciones o deficiencias en el proceso de enseñanza aprendizaje (Cerpes, 2011).

Referente a la motivación académica, existen diferentes teorías explicativas, una de ellas es la denominada orientada al logro de Mc Clelland, entendido como aquella que persigue la consecución de una meta o logro, en función a patrones de pensamientos y razones que la orientan (Meece et al, 2006). Desde la perspectiva del aprendizaje, implica la evaluación que realizan los estudiantes, considerando el logro del aprendizaje o la evitación del no aprendizaje; por otro lado, existen aquellas que están orientadas al logro del rendimiento y la evitación de la tarea

donde el fin no es el aprendizaje solo el rendimiento como meta (Elliot y Mc Gregor, 2018). En el primero el fin es buscar la comprensión, dominar la información, con el fin de aprender. Mientras que en la evitación del no aprender buscan solo subsanar aspectos no comprendidos de contenidos a aprender, mas no el dominio del contenido. Los estudiantes motivados al rendimiento se circunscriben en obtener calificaciones y competir para sentir el reconocimiento externo. Sin embargo, aquellos que evitan la tarea, evitan exigencias, juicios de los otros, o críticas, buscando no sentirse inferior o poco inteligente (Elliot y Mc Gregor, 2018).

Por otro lado, se tiene la teoría del interés (Schaufeli, 2016), sustentada en dos enfoques, la del interés personal, centrado en el propio estudiante, mediante el cual, se implica por voluntad propia en el conocimiento y valoración de los temas a aprender (Boekaerts y Boscolo, 2015). Los elementos que lo conforman son el disfrute por aprender, activación consciente de lo que desea aprender e implicación en la tarea de forma voluntaria. Por otro lado, otro elemento es el valor que se le asigna a lo que se decide aprender; y, el tercer elemento es la motivación considerando los resultados intrínsecos de lo aprendido (Tracey et al, 2015).

Y la del interés situacional, considerando la relevancia que significa para el estudiante de lo que se busca aprender dependiendo de las características de la tarea, la cual puede o no despertar el interés del estudiante. Ello se da mediante la activación emocional, conllevando a asumir una actividad de la tarea de manera específica (Mitchell, 2013). Otra es la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), la cual explica que el estudiante es un agente activo que interactúa con el contexto donde se desenvuelve, mediante la cual ejerce un proceso constructivo de aprendizajes, el cual no es lineal, pues existen aspectos personales y situacionales que surgen como desafíos que a lo largo del desarrollo se van resolviendo (Ryan Y Deci, 2002). En tal sentido, la teoría de la autodeterminación se centra en la motivación, bienestar, desarrollo personal y autorregulación del comportamiento, siendo ello activado por las necesidades psicológicas (Deci y Ryan, 2008).

Ellos postularon que las necesidades psicológicas son fuente activadora de la motivación orientada a la satisfacción y el bienestar, las mismas que son innatas e inherentes al ser humano (Deci y Ryan, 2011; Sheldon, 2011). Bajo estos parámetros, enunciaron la existencia de tres necesidades básicas: la primera es

autonomía, referida como aquella donde los estudiantes toman la decisión de aprender o no, en función a sus intereses, expectativas y anhelos particulares o personales, sin intervención de otra persona (Deci y Ryan, 2002); la segunda es la competencia, indicando la capacidad del estudiante de asumir retos, mediatizados por habilidades, y capacidades, las cuales determinan la efectividad de la realización de la tarea en el proceso interactivo con el contenido a estudiar (Ryan y Deci, 2002). La tercera es la relación, vinculado a las relaciones interpersonales y los lazos afectivos con personas significativas que aporten o ayuden en el proceso de aprendizaje. Así como en las relaciones vinculares sociales y saludables, en base a la necesidad de pertenencia (Deci y Ryan, 2008).

Los autores consideran que la motivación intrínseca conlleva a la satisfacción de estas necesidades. La motivación intrínseca lleva un fin en sí misma, ya que, al estudiante mediante la autonomía, al sentirse competente y teniendo relaciones saludables en el contexto donde se desenvuelve, se torna en interesante y disfrutable (Deci y Ryan, 2015). Mientras que la motivación extrínseca, es el contexto el que actúa sobre las decisiones del estudiante, donde existe un motivo externo que conlleva a tomar la decisión, mediatizando la autonomía en la decisión y las acciones motivadoras regulando el medio el comportamiento, ya que aplica incentivos para su ejecución (Deci y Vansteenkiste, 2004). Como se observa, el grado de autodeterminación y la autonomía se tornan en reguladores del comportamiento considerando si la motivación es intrínseca o extrínseca (Ryan y Deci, 2017).

En base a esta teoría Vallerand et al. (1997) desarrollaron el modelo jerárquico de motivación intrínseca – extrínseca, estableciendo la existencia de tres jerarquías motivacionales. El primer nivel es la global, que comprende la motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación, vinculada a la personalidad y el contacto con el medio ambiente, interpretando los estudiantes la iniciación y regulación del comportamiento (Vallerand, 1997, citado en Bruno et al, 2020). El segundo es el contextual, el cual emerge de la actividad educativa, donde los factores inherentes a cada dominio ejercen gran influencia; está vinculado a escenarios académicos como en otros (Blais et al, 1990). El nivel contextual es más estable y está vinculado al contexto donde se desenvuelve el estudiante, acorde a la cultura y valores que le conllevan a aprender. Los determinantes son los factores sociales que llevan a

desarrollar las motivaciones intrínseca, extrínseca y desmotivación, siendo el primer contexto el familiar (Bruno et al., 2020).

El tercero es el situacional, siendo el más inestable, temporal y variable acorde a la actividad en particular, donde el interés es el mediador principal orientando las motivaciones (Núñez y León, 2018). Concebidas las teorías explicativas, es posible conceptualizarla como aquella fuerza mediante la cual de modo personal se asume el compromiso de realizar un estudio de calidad para aprender (Baker, 2014). Asimismo, se define como la fuerza inherente a la persona tornándose en predictora del tipo de ajuste académico realizado en el contexto educativo (González, 2017). Otra conceptualización del constructo, la refieren como la energía que dirige la acción del comportamiento en la consecución de una meta académica (Vallerand y Bisonete, 1992). También se define como la acción basada en criterios conscientes de lograr una meta académica orientada a obtener resultados (Sánchez y Terán, 2017).

Inclusive se refiere al conjunto de habilidades percibidas por el estudiante basados en creencias y sentimientos que impulsan al logro de una meta académica (Chambi, 2018). Finalmente es definida como aquella energía que direcciona en forma persistente intenciones, comportamientos y acciones orientadas a una meta académica, asumiendo de manera particular al sujeto la posición de intrínseca, extrínseca o de desmotivación (Vallerand et al., 1993, citado en Bruno et al, 2020).

Vallerand et al. (1993), establecieron para su medición operacional tres dimensiones. La primera es motivación intrínseca, es la autodeterminación en sí misma, implicando la obtención de satisfacción por aprender información nueva en base a experiencias estimulantes, interés propio, comprendiendo las tareas y actividades académicas generando bienestar (Vallerand, et al, 1989). La segunda es motivación extrínseca, la cual se basa en estimulación externa como determinante del aprendizaje, el cual direcciona acciones en el proceso de aprendizaje a fin de evitar consecuencias negativas y obtener positivas vinculada a un beneficio, existiendo autonomía de decisión (Deci y Ryan, 1991). La tercera es la desmotivación, que implica la ausencia de motivo para ejecutar acciones dirigidas a aprender o ejecutar tareas académicas, donde no hay interés personal, ni contingencias externas que la sostengan (Vallerand et al, 1993). Ella se produce ante la falta de realimentación positiva considerando las experiencias negativas de

fracasos en el aprendizaje, siendo sujeto de críticas (Çetin, 2015). Cabe referir que cuando el comportamiento está regulado por motivaciones intrínseca o extrínsecas, es posible que los estudiantes asuman comportamientos de logro académico, en caso contrario al no existir regulación, surge la desmotivación como el grado más bajo de motivación (Litalien et al, 2017).

### **III. METODOLOGÍA**

#### **3.1. Tipo y diseño de investigación**

La investigación es de tipo básica, definida como aquella que no posee propósitos prácticos, enmarcándose en el área teórica, describiendo fenómenos mediante los instrumentos aplicados, brindando información a modo de lineamientos base para la realización de otros estudios (Hernández y Mendoza, 2018). Por otro lado, es de enfoque cuantitativo definido como aquel donde se calculan datos numéricos de las variables investigadas, los cuales son analizados para luego ser contrastados con las hipótesis planteadas (Arroyo, 2020). En base a lo expuesto, el presente estudio describirá el fenómeno relacional entre las variables gamificación y motivación académica, mediante la medición con los instrumentos respectivos, y en base a las puntuaciones obtenidas calcular y analizar los datos numéricos los cuales serán contrastados con las hipótesis planteadas.

Respecto al diseño de investigación es no experimental, referido como aquel donde no se manipulan las variables, son observadas a través de la medición con instrumentos (Fresno, 2019). La realización de la observación sistemática de ambas variables se efectuará mediante medición a través de las escalas, no efectuándose manipulación de las variables, no interfiriendo en su medio. Es transversal, considerando que la medición se realiza en un momento dado (Fresno, 2019), lo que implica que la medición de las variables se realizará en determinado día, fecha y hora. Referente al nivel de investigación esta será correlacional, cuyo fin es establecer el grado de asociación de una variable sobre otra (Sánchez et al., 2018). En tal sentido, en la investigación se busca establecer la concomitancia entre gamificación y motivación académica.

#### **3.2. Variables y operacionalización**

##### **Variable gamificación**

##### ***Definición conceptual***

Es aquel método de instrucción aplicado al entorno educativo-profesional mediante el uso de técnicas lúdicas, las cuales desarrollan competencias (alfabetización digital) el cumplimiento de los objetivos pedagógicos y organizacionales, empoderando cognitiva y actitudinalmente a los docentes (capital intelectual) empleando proyectos y acciones sistematizadas, alineadas bajo una

supervisión efectiva (control) proyectadas a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje para optimizar resultados en el desempeño docente (Teixes, 2014).

### ***Definición operacional***

Es la medición de la gamificación y sus dimensiones alfabetización digital, capital intelectual y control concurrente considerando puntuaciones rangos y niveles establecidos en la escala de gamificación de Hilario (2019)

### ***Dimensiones***

Las dimensiones son alfabetización digital, compuesta por 4 ítems (1 al 4); capital intelectual, compuesta por 4 ítems (5 al 8); y control concurrente compuesta por 4 ítems (9 al 12).

### ***Escala***

La escala de medición es ordinal y politómica tipo Likert, conformada por 12 ítems, siendo las opciones de respuesta desde Totalmente en desacuerdo = 1 hasta Totalmente de acuerdo = 5. Donde los niveles son: alto con puntuaciones entre 44 y 60; medio con puntuaciones entre 27 y 43; bajo con puntuaciones entre 12 y 26. Indicando que a mayor puntuación mejor es la percepción de la gamificación como estrategia de enseñanza.

## **Variable motivación académica**

### ***Definición conceptual***

Es aquella energía que direcciona en forma persistente intenciones, comportamientos y acciones orientadas a una meta académica, asumiendo de manera particular al sujeto la posición de intrínseca, extrínseca o de desmotivación (Vallerand et al., 1993, citado en Bruno et al, 2020).

### ***Definición operacional***

Son alcanzadas a través de la escala de motivación académica de Vallerand et al (1993), midiéndose las dimensiones motivación académica intrínseca, motivación académica extrínseca, y, desmotivación académica, acorde a los puntajes, rangos y niveles establecidos en la escala.

### ***Dimensiones***

Se establecen tres dimensiones, intrínseca (ítems 2, 4, 6, 9, 11, 13, 16, 18, 20, 23, 25, 27); extrínseca (ítems 1,3,7,8,10,14,15,17,21,22,24,28) y, desmotivación (ítems 5,12,19,26).

### **Escala**

La escala de medición es tipo Likert. Está compuesta por 28 ítems. Las opciones de respuesta son desde Totalmente en desacuerdo = 1; hasta Totalmente de acuerdo = 5. La puntuación mínima es 28 y la máxima es 140.

### **3.3. Población muestra y muestro**

#### **Población**

La población es definida como aquella totalidad de individuos con características similares y en quienes se suscita el fenómeno por investigar (Fresno, 2019). En este caso el contexto del estudio se enfoca en 123 docentes de una institución educativa privada (Fuente: Secretaría de Dirección de la Institución Educativa Privada – 2021).

#### **Criterios de inclusión**

Se incluirán en el estudio aquellos docentes que acepten su participación en el estudio marcando SI en el formulario en Google del consentimiento informado.

#### **Criterios de exclusión**

Se excluirán de la investigación aquellos docentes que no hayan aceptado participar en el estudio o se encuentren de vacaciones. Además, serán excluidos aquellos participantes que por lo menos hayan dejado en blanco y/o marquen doble en los protocolos de respuesta de ambos instrumentos.

#### **Muestra**

La muestra es un conjunto de individuos seleccionados de modo probabilístico o no probabilístico que representa a la población (Sánchez et al., 2018). Para el estudio la muestra estuvo conformada por 67 docentes.

#### **Muestreo**

En el caso de la investigación, el muestreo será no probabilístico de tipo intencional o propositivo, entendido como aquella técnica muestral donde los participantes en un estudio son elegidos en base a criterios de inclusión y exclusión (Kerlinger y Lee, 2002). En base a la técnica de muestro intencional o propositiva y se excluyó al grupo de docentes que se encontraban de vacaciones y otro grupo no aceptó participar haciendo un total de 56 los excluidos. En tal sentido, participaron 67 docentes que aceptaron ingresar al estudio.

### **3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

#### **Técnica**

La técnica de investigación es la encuesta, definida como aquel medio que sirve para la obtención de datos de los participantes respecto a las variables estudiadas sobre un problema determinado (Sánchez et al., 2018). Es a través de la encuesta que los participantes proporcionan información respondiendo mediante la administración de los instrumentos que miden gamificación y motivación académica.

#### **Instrumentos**

El primer instrumento es el cuestionario para la escala de gamificación, construida por Hilario (2020), elaborada para medir gamificación en el contexto educativo en Lima, en docentes, la misma que ha sido adaptada por Zapata (2021). Su administración es individual o colectiva, siendo la duración de la aplicación aproximadamente 10 minutos. La escala está conformada por tres dimensiones y 12 ítems.

La puntuación máxima es 60 y la mínima es 12. Hilario (2020), obtuvo validez de contenido de la escala mediante criterio de expertos siendo ellos 3 jueces con grado académico de Doctor, estableciendo que el instrumento presentó suficiencia y era aplicable. La consistencia interna del instrumento, a través de una prueba piloto a 35 docentes, obtuvo como resultado un valor Alfa de Cronbach de .864, mostrando alta fiabilidad. Respecto a las propiedades psicométricas, se obtuvo validez de contenido mediante la técnica de juicio de expertos, obteniendo el instrumento de gamificación la condición de suficiencia y aplicable, poseyendo los ítems claridad, pertinencia y relevancia. Para efecto del estudio se realizó una prueba piloto con la participación de 22 docentes, obteniéndose para la escala total de gamificación un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,927, donde demostró la herramienta tener un alto coeficiente de confiabilidad (Frías, 2021).

El segundo instrumento es el cuestionario para la escala de motivación académica, cuyos autores son Vallerand, Blais, Briere y Pelletier (1993), elaborada en Canadá, adaptada en Paraguay por Núñez, Albo, Navarro y Grijalvo (2006). En nuestro país fue adaptado a Lima por Remón (2005) y en Tarapoto por Chambi (2017) en adultos. La administración es individual o colectiva, durando la aplicación aproximadamente de 20 minutos. La escala está conformada por tres dimensiones

y 28 ítems. La puntuación máxima es 140 y la mínima es 28. Vallerand et al (1993), obtuvieron validez de constructo a nivel factorial a través del método del análisis factorial confirmatoria, confirmando la estructura de tres factores de la Escala EME.

Probaron la confiabilidad a través del método de consistencia interna, encontrando una media de Alfa de .80. Chambi (2018), en Tarapoto, obtuvo confiabilidad a partir en adultos universitarios presentando validez de constructo y una consistencia interna, obteniendo un Alfa de Cronbach de .918 para la escala total. Respecto a las propiedades psicométricas del instrumento, se realizó una prueba piloto con la participación de 22 docentes, obteniéndose la consistencia interna para la escala total de motivación académica con un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,927, donde demostró la herramienta tener un alto coeficiente de confiabilidad (Frías, 2021).

### **3.5. Procedimientos**

Para la realización de la investigación, se solicitará autorización a la directora de la institución educativa privada, mediante una reunión virtual y previamente se enviará la carta de presentación del investigador, así como el perfil del proyecto con la finalidad de exponerlo y solicitar a la vez el consentimiento para realizar el trabajo de campo con los docentes. Luego se realizarán reuniones virtuales con los propios docentes a fin de obtener el consentimiento informado para que acepten la participación en el estudio. Obtenido todo ello, se aplicarán los cuestionarios a la muestra de docentes en forma virtual. Para ello, los instrumentos serán elaborados y exportados a un formulario de Google, el cual se enviará el enlace a los correos electrónicos de los participantes. Los datos recolectados serán recopilados, calificados y exportados a la hoja de cálculo Excel, para luego ser tratados estadísticamente.

### **3.6. Método de análisis de datos**

Considerando las puntuaciones obtenidas en ambas escalas se elaboró la base de datos en la hoja de cálculo Excel. Con dichos datos se efectuó el tratamiento estadístico, siendo primero el descriptivo, mediante distribución de frecuencia y porcentaje por cada variable. Para la estadística inferencial, se obtuvo la prueba de normalidad de Kolmogorov – Smirnov, cuyo resultado permitió decidir el empleo de un estadístico no paramétrico Rho de Spearman para efectuar la correlación entre las variables en estudio y comprobar las hipótesis.

### **3.7. Aspectos éticos**

Referente al aspecto ético, en primera instancia, el investigador actuó con responsabilidad al solicitar del consentimiento informado para que de manera voluntaria los docentes acepten participar, indicando que el estudio se realiza con fines académicos (American Psychological Association, 2017). Además, se consideró que la información obtenida conservó confidencialidad, reserva y anonimato personal como institucional (Colegio de Psicólogos del Perú, 2017).

Respecto a los principios bioéticos la ética y moral profesional del investigador, conllevó al empleo de los principios de autonomía, donde el profesional respetó los juicios y valores de los participantes; asimismo, el principio de beneficencia, donde el investigador asumirá la responsabilidad de aplicar su honorabilidad en la realización del proceso, así como en el trato de los participantes; y finalmente el principio de maleficencia, que implicará cuidar la integridad del proceso como de las personas que intervinieron en el estudio, bajo un manto de ética y moral de parte del investigador (Asociación Médica Mundial, 2017). Además, se presentará la autorización de la institución educativa privada para la realización del trabajo de campo; así como los resultados del programa Turnitin para evitar similitud.

## IV. RESULTADOS

### 4.1. Análisis descriptivos

En base al procesamiento estadístico, se exponen los resultados descriptivos de las variables gamificación y motivación académica.

**Tabla 1**

*Niveles de la gamificación en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021.*

		Porcentaje			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	8	11,9	11,9	11,9
	Medio	39	58,2	58,2	70,1
	Alto	20	29,9	29,9	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

**Figura 1**

*Niveles de la gamificación*



De acuerdo con los resultados descriptivos de la tabla 1 y figura 1, se hace referencia respecto a los niveles de gamificación en los docentes, 58,2% manifestó que la gamificación se establece en un nivel medio, otro 29,9% han referido que la gamificación se sitúa en un nivel alto, asimismo 11,9% de los encuestados refirieron que la variable gamificación se manifestó en un nivel bajo. Por lo tanto, el de mayor prevalencia es el nivel medio en gamificación para los docentes de una institución educativa privada, Lima 2021.

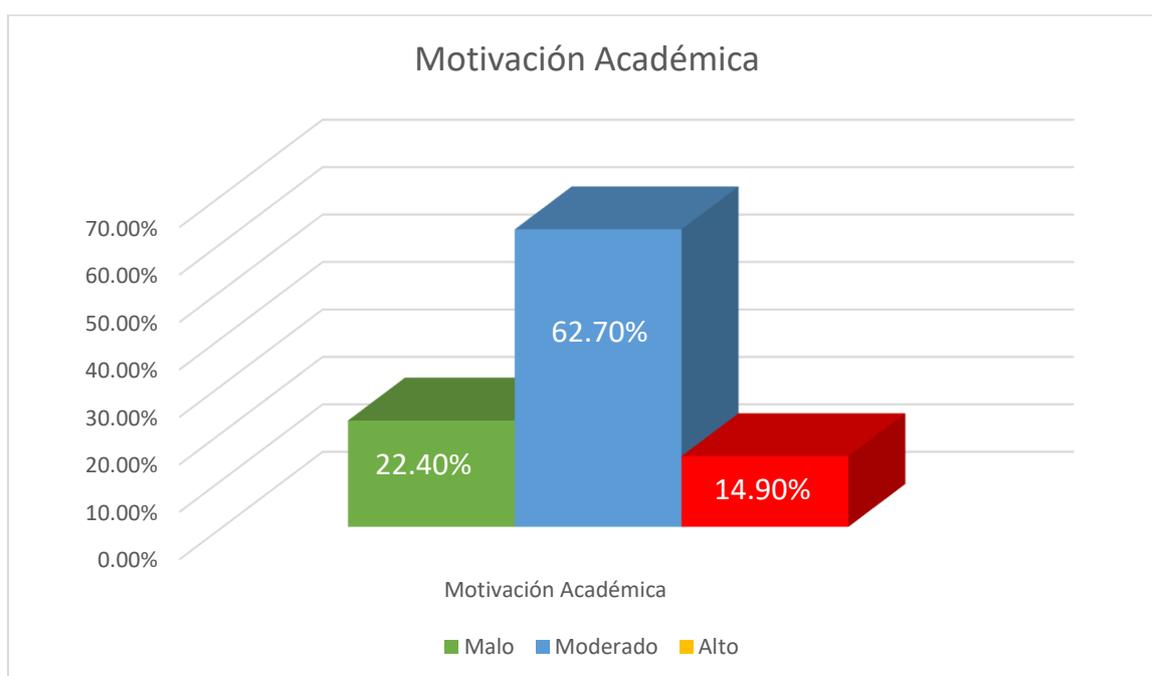
**Tabla 2**

*Niveles de la motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Malo	15	22,4	22,4	22,4
	Moderado	42	62,7	62,7	85,1
	Alto	10	14,9	14,9	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

**Figura 2**

*Niveles de la motivación académica*



De acuerdo con la tabla 2 y figura 2, se observa respecto al nivel de motivación académica, que 62% de los docentes encuestados manifestaron que la motivación académica se encuentra en un nivel moderado, asimismo 22,4% de los mismos refirieron que la motivación académica se establece en un nivel malo, mientras que 14,9% mencionaron que la motivación se ha configurado en un nivel alto. Vale mencionar que la prevalencia de la motivación académica ha de considerarse en un nivel moderado.

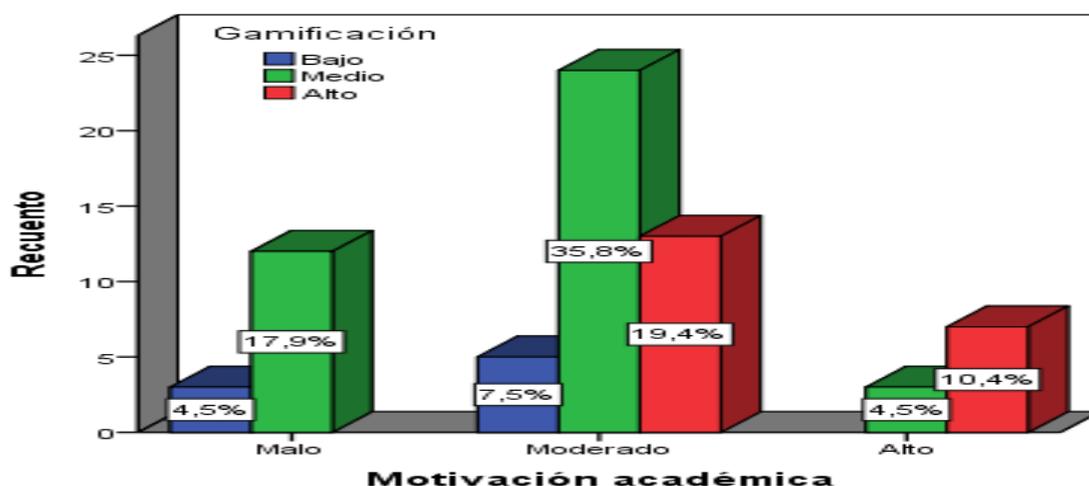
**Tabla 3**

*Resultados de contingencia de la gamificación y la motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021.*

		Gamificación			
		Bajo	Medio	Alto	Total
Motivación académica	Malo	Recuento 3	12	0	15
		% del total 4,5%	17,9%	0,0%	22,4%
	Moderado	Recuento 5	24	13	42
		% del total 7,5%	35,8%	19,4%	62,7%
	Alto	Recuento 0	3	7	10
		% del total 0,0%	4,5%	10,4%	14,9%
Total		Recuento 8	39	20	67
		% del total 11,9%	58,2%	29,9%	100,0%

**Figura 3**

*Derivaciones de contingencia de la gamificación y la motivación académica*



Respecto a los resultados de contingencia entre gamificación y motivación académica, se observa en la tabla 3 y figura 3, que 35,8% de los encuestados refirieron que la gamificación se da en un nivel medio, cuando la motivación está en un nivel moderado; 19,4% refieren que la gamificación está en un nivel alto cuando la motivación se sitúa en un nivel moderado; 17,9% refieren que la gamificación está en un nivel medio frente a un nivel malo de motivación académica; por otro lado, 10,4% establecieron que la gamificación está en un nivel alto, cuando la motivación está en un nivel alto; el 7,5% indican que la gamificación está en un nivel bajo cuando la motivación está en un nivel moderado; 4,5% indicaron que la gamificación está en un nivel bajo frente una motivación académica de categoría mala. Por lo referido se evidencia que la relación entre ambas variables se da en un nivel moderado.

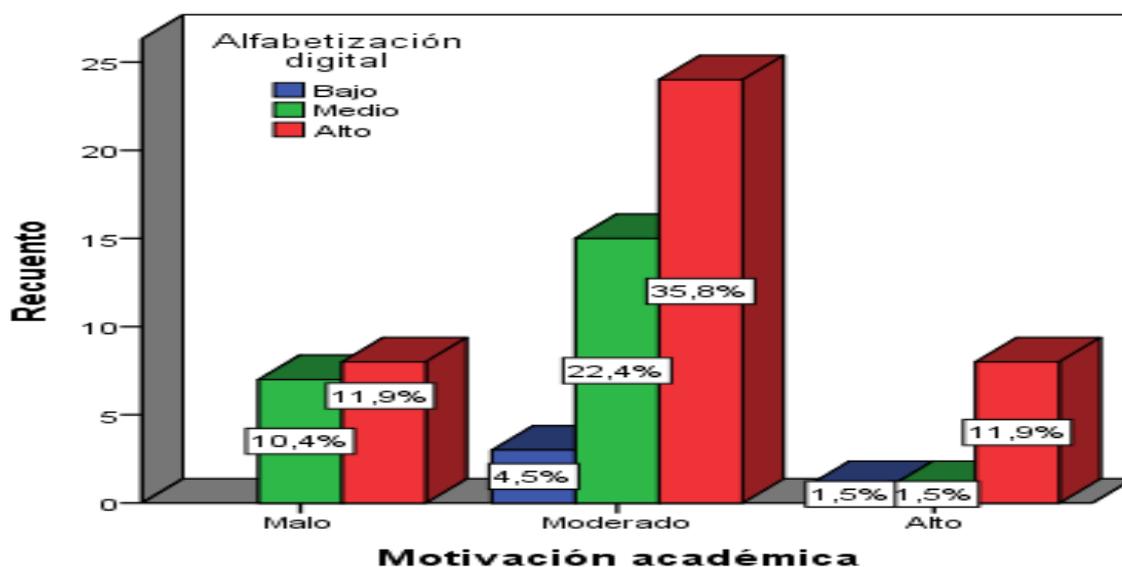
**Tabla 4**

*Resultados de contingencia de la alfabetización digital y la motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021.*

		Alfabetización digital			Total	
		Bajo	Medio	Alto		
Motivación académica	Malo	Recuento	0	7	8	15
		% del total	0,0%	10,4%	11,9%	22,4%
	Moderado	Recuento	3	15	24	42
		% del total	4,5%	22,4%	35,8%	62,7%
	Alto	Recuento	1	1	8	10
		% del total	1,5%	1,5%	11,9%	14,9%
Total	Recuento	4	23	40	67	
	% del total	6,0%	34,3%	59,7%	100,0%	

**Figura 4**

*Derivaciones de contingencia de la alfabetización digital y la motivación académica*



De acuerdo a los resultados de contingencia entre alfabetización digital y motivación académica, se observa en la tabla 4 y figura 4, que 35,8% de los encuestados refirieron que la alfabetización digital se da en un nivel medio cuando la motivación académica está en un nivel alto; 22,4% refieren que la alfabetización digital está en un nivel medio cuando la motivación se sitúa en un nivel moderado; 11,9% refieren que la alfabetización digital está en un nivel alto frente a un nivel malo de motivación académica; asimismo 10,4% de los encuestados planteó que alfabetización digital está en un nivel medio cuando la motivación está en un nivel malo; 11,9% indicó que la alfabetización digital está en un nivel alto cuando la motivación académica está en un nivel alto; y 4,5% indicó que la alfabetización está en un nivel medio frente una motivación académica moderada. Por lo referido se manifiesta que la relación es muy baja entre ambas variables.

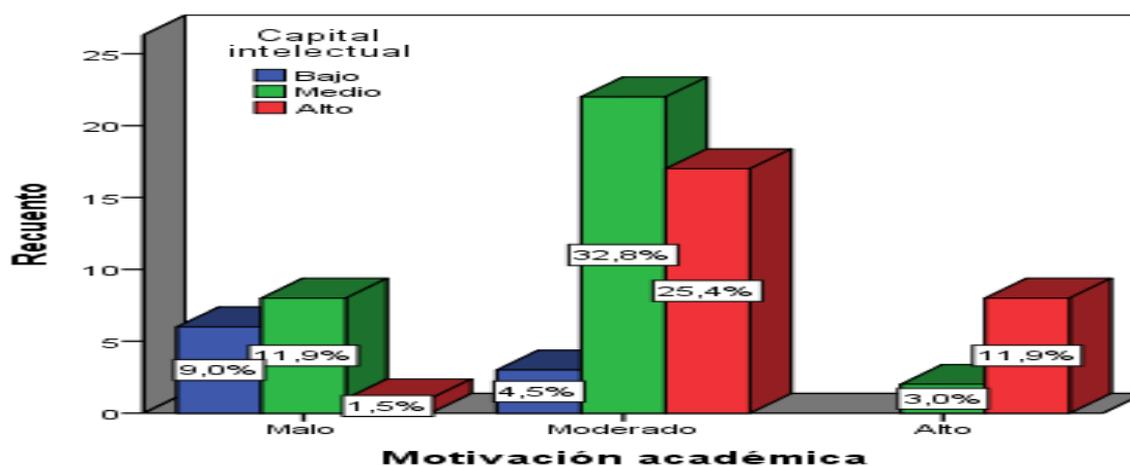
**Tabla 5**

*Resultados de contingencia del capital intelectual y la motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021.*

		Capital intelectual				
		Bajo	Medio	Alto	Total	
Motivación académica	Malo	Recuento	6	8	1	15
		% del total	9,0%	11,9%	1,5%	22,4%
	Moderado	Recuento	3	22	17	42
		% del total	4,5%	32,8%	25,4%	62,7%
	Alto	Recuento	0	2	8	10
		% del total	0,0%	3,0%	11,9%	14,9%
Total		Recuento	9	32	26	67
		% del total	13,4%	47,8%	38,8%	100,0%

**Figura 5**

*Derivaciones de contingencia del capital intelectual y la motivación académica*



De acuerdo a los resultados de contingencia entre capital intelectual y motivación académica, se percibe en la tabla 5 y figura 5, que 32,8% de los encuestados refirieron que el capital intelectual se da en un nivel medio cuando la motivación académica está en un nivel moderado; mientras que 25,4% refieren que el capital intelectual está en un nivel alto cuando la motivación se sitúa en un nivel moderado; 11,9% refieren que el capital intelectual está en un nivel alto frente a un nivel malo de motivación académica: asimismo, 11,9% plantean que el capital intelectual está

en un nivel alto cuando la motivación está en un nivel alto; 9% indicaron que el capital intelectual está en un nivel bajo cuando la motivación académica está en un nivel malo; y, 4,5% indicaron que el capital intelectual está en un nivel bajo frente una motivación académica de nivel moderado. Por lo referido se establece que la relación es moderada entre ambas variables.

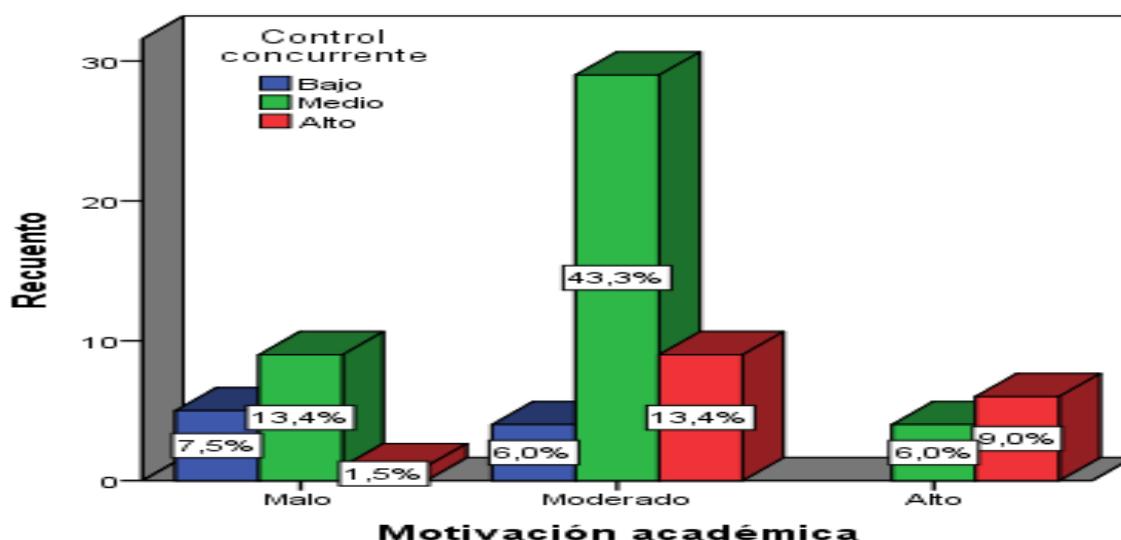
**Tabla 6**

*Resultados de contingencia del control concurrente y la motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021.*

		Control concurrente				
		Bajo	Medio	Alto	Total	
Motivación académica	Malo	Recuento	5	9	1	15
		% del total	7,5%	13,4%	1,5%	22,4%
	Moderado	Recuento	4	29	9	42
		% del total	6,0%	43,3%	13,4%	62,7%
	Alto	Recuento	0	4	6	10
		% del total	0,0%	6,0%	9,0%	14,9%
Total		Recuento	9	42	16	67
		% del total	13,4%	62,7%	23,9%	100,0%

**Figura 6**

*Derivaciones de contingencia del control concurrente y la motivación académica.*



Acorde a los resultados de contingencia entre control concurrente y motivación académica, es posible evidenciar en la tabla 6 y figura 6, que 43,3% de los encuestados refirieron que el control recurrente está en un nivel medio cuando la motivación académica está en un nivel moderado, el 13,4% refieren que el control concurrente está en un nivel alto cuando la motivación se sitúa en un nivel moderado; el 13,4% refieren que el control concurrente está en un nivel medio frente a un nivel malo de motivación académica, asimismo el 9% de los encuestados indicaron que el control concurrente está en un nivel alto cuando la motivación está en un nivel alto; 7,5% indicaron que el control concurrente está en un nivel bajo cuando la motivación académica está en un nivel malo, el 6% indicaron que el control concurrente está en un nivel alto frente una motivación académica de nivel alto. Por lo referido se declara que la relación es moderada entre ambas variables.

## 4.2. Análisis inferencial

### 4.2.1. Prueba de bondad de ajuste Kolmogorov Smirnov

**Tabla 7**

*Resultados de la prueba de normalidad de datos.*

	Motivación académica	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
		Estadístico	gl	Sig.
Gamificación	Malo	,485	15	,000
	Moderado	,309	42	,000
	Alto	,433	10	,000
Alfabetización digital	Malo	,350	15	,000
	Moderado	,356	42	,000
	Alto	,472	10	,000
Capital intelectual	Malo	,305	15	,001
	Moderado	,302	42	,000
	Alto	,482	10	,000
Control concurrente	Malo	,340	15	,000
	Moderado	,371	42	,000
	Alto	,381	10	,000

Corrección de significación de Lilliefors<sup>a</sup>

De acuerdo con los resultados de la prueba de normalidad, es posible visualizar que los datos no se ajustan a la normalidad considerando que la significatividad encontrada es menor a 0.05 en ambas variables, por lo tanto, se tomó la decisión que para el análisis inferencial se empleó un modelo estadístico no paramétrico, eligiéndose utilizar el Rho de Spearman.

#### 4.2.2. Prueba de hipótesis

##### Prueba de hipótesis general:

H<sub>0</sub>: No existe relación significativa entre gamificación y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021.

H<sub>a</sub>: Existe relación significativa entre la gamificación y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021.

##### Tabla 8

*Relación entre gamificación y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021.*

		Motivación académica
Gamificación	Rho de Spearman	,442**
	Sig. (Bilateral)	,000
	N	67

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 8 muestra la relación entre gamificación y motivación académica al obtener en los resultados un Rho de Spearman igual a 0,442\*\* y una significancia bilateral de  $p_{\text{valor}} = 0,000 < 0,001$ . Ante ello se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna de la investigación, evidenciándose la existencia de relación moderada positiva y significativa entre las variables gamificación y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021.

##### Prueba de hipótesis específica 1

H<sub>0</sub>: No existe relación significativa entre la alfabetización digital y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021.

H<sub>e1</sub>: Existe relación significativa entre la alfabetización y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021.

**Tabla 9**

*Relación entre alfabetización digital y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021.*

		Motivación académica
Alfabetización digital	Rho de Spearman	,109
	Sig. (Bilateral)	,379
	N	67

Se observa en la tabla 9 la relación entre alfabetización digital y motivación académica obteniéndose como resultados un Rho de Spearman igual a 0,109 y una significancia bilateral de  $p\_valor = 0,379 > 0,005$ . Ante ello se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula, lo que se manifiesta que no existe una relación significativa entre la alfabetización digital y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021.

### **Prueba de hipótesis específica 2**

$H_0$ : No existe relación significativa entre el capital intelectual y la motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021.

$H_{e2}$ : Existe relación significativa entre el capital intelectual y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021.

**Tabla 10**

*Relación entre capital intelectual y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021.*

		Motivación académica
Capital intelectual	Rho de Spearman	,516**
	Sig. (Bilateral)	,000
	N	67

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 10 reporta respecto a la relación entre capital intelectual y motivación académica, obteniéndose como resultados un Rho de Spearman igual a 0,516\*\* y una significancia bilateral de  $p\_valor = 0,000 < 0,001$ . Ante ello se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna de la investigación, lo que se manifiesta que existe una relación moderada positiva y significativa entre el capital intelectual y la motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021.

### Prueba de hipótesis específica 3

Ho: No existe relación significativa entre el control concurrente y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021.

He3: Existe relación significativa entre el control concurrente y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021.

**Tabla 11**

*Relación entre control concurrente y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021.*

		Motivación académica
Control concurrente	Rho de Spearman	,428**
	Sig. (Bilateral)	,000
	N	67

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 11 evidencia en cuanto a la relación entre control concurrente y motivación académica que el Rho de Spearman obtenido es igual a 0,428\*\* y una significancia bilateral de  $p\_valor = 0,000 < 0,001$ . Ante ello se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna de la investigación, lo que se manifiesta que existe una relación moderada positiva y significativa entre el control concurrente y la motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021.

## V. DISCUSIÓN

El objetivo general planteado en el estudio el cual estuvo dirigido a determinar la relación que existe entre gamificación y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021, los resultados mostraron que ella fue moderada positiva y significativa ( $Rho = 0,442^{**}$   $p\_valor 0.000 < 0.001$ ). Lo cual es refrendado tanto en los resultados de contingencia demostrando la relación moderada entre ambas variables (tabla 3; figura 3), como que el grupo de docentes existe la tendencia a orientarse hacia nivel medio o moderado en gamificación (58.2%) (tabla1; figura 1) y en motivación académica (62%) (tabla 2; figura 2). Es posible argüir que en el grupo de docentes existe la tendencia por obtener conocimiento en gamificación, el cual aún no ha profundizado, pero que de alguna manera se asocia a la motivación académica por aprender, circunscribiéndose principalmente a una motivación personal o intrínseca.

Al contrastar con los estudios previos o antecedentes, los hallazgos en la investigación convergen con los de Santana y García-Juan (2018), quienes al trabajar con estudiantes universitarios hallaron que la gamificación afirmó la motivación por el estudio mejorando también la interacción académica entre compañeros. Asimismo, con los hallazgos de Macias-Espinales (2017) en Ecuador, encontrando que la estrategia de gamificación se relaciona con la motivación de los estudiantes favoreciendo significativamente el desarrollo de la competencia matemática. Inclusive, existe similitud con los resultados de Fernández (2017) en Ecuador, donde la gamificación es una estrategia didáctica que puede ser empleada en distintas cátedras por los docentes para motivar y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es posible establecer que en los docentes existe la necesidad de conocimiento que apoye la didáctica, las que se deben desarrollar mediante el uso de las redes del conocimiento que proporcionan los medios tecnológicos, como elementos que permiten el desarrollo personal como de la organización y autoorganización tanto de las instituciones como de ellos como agentes que se desarrollan en ellas y brindan un servicio formativo a los estudiantes (Cueva-Delgado et al., 2019). En base a la asociación entre gamificación como fuente de incidencia sobre la motivación académica es que de manera manifiesta los docentes logran orientar aquella fuerza con la cual asumen un compromiso para

con el estudio como señala Baker (2014); o como una energía que les orienta a la acción del comportamiento (Vallerand y Bissonette, 1992). Permitiéndoles percibir sus habilidades, sentimientos y creencias que orientan el impulso de lograr un objetivo (Chambi, 2018), logrando mantener la persistencia y finalidad de las intenciones, comportamientos y acciones dirigidas a una meta académica en este caso aprender gamificación (Vallerand y Bissonette, 1992; Vallerand, 1997).

Respecto al primer objetivo específico, no se halló relación significativa entre alfabetización digital y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021, sin embargo, esta fue baja y positiva ( $Rho = 0,109$   $p\_valor = 0,379 > 0,005$ ). Lo cual es refrendado por los resultados de contingencia donde establece que la relación entre las variables es muy baja (tabla 4; figura 4). En este caso, la alfabetización académica no es de mayor interés de parte de los docentes, posiblemente por el conocimiento y manejo personal en base a habilidades desarrolladas. Ello implica que los docentes han desarrollado destrezas, habilidades, acciones, valores y emociones que le permiten desarrollarse con éxito en situaciones de aprendizaje digital, siendo conscientes del entorno cambiante y en el cual hacen uso de redes colectivas (Siemens, 2004).

Es así como el logro de las aspiraciones de los maestros para estar preparados integralmente para la transformación positiva su conocimiento, se encuentran fortalecidas al haber asimilado el uso de herramientas interactivas y el campus virtual, producto de la exploración en internet con diferentes navegadores para acceder a la información, asimilando conocimientos en aprendizaje de las TICs, lo cual les permite innovar, intercambiar, comunicar, colaborar en contenidos digitales y solucionar problemas de fortalecer un desarrollo eficaz y creativo en las actividades educativas (Unesco, 2018). En tal sentido, la alfabetización digital, establece un rango bajo de asociación con la motivación académica.

En cuanto al segundo objetivo específico los resultados reportaron la existencia de relación moderada positiva y significativa entre capital intelectual y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021 ( $Rho = 0,516^{**}$   $p\_valor = 0,000 < 0,001$ ). Ello es refrendado por los resultados de contingencia donde se establece relación moderada entre ambas variables (tabla 5; figura 5). Estos hallazgos corroboran los resultados de Diez (2019) con estudiantes de secundaria donde el uso de la gamificación como capital intelectual

a través de los juegos de cartas permitió aprender con mayor facilidad a los estudiantes, despertando el interés por la Química y motivando el estudio. También guarda similitud con el estudio de Fernández (2017) en Ecuador, con docentes de la Universidad Nacional de Chimborazo, donde la gamificación es una estrategia didáctica que puede ser empleada en distintas cátedras para motivar y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Inclusive con los hallazgos de Hsu (2016), con universitarios concluyendo que la aplicación de la gamificación social aumentó la motivación para el estudio y la absorción de contenidos de los programas científicos en el Centro de Teledetección de capa de hielo. Como con lo concluido por Anicama (2020) estableciendo la influencia significativa de la gamificación en el rendimiento académico y la motivación para el aprendizaje de los estudiantes en psicoterapia conductual cognitiva de la Universidad Autónoma del Perú. Hallándose similitud también con el estudio de Bazán (2020) con estudiantes de secundaria quien demostró una alta correlación entre la gamificación y la resolución de problemas en los estudiantes motivándoles hacia el aprendizaje en el contexto educativo.

Por otro lado, desde la perspectiva del capital intelectual de la gamificación existe convergencia con los hallazgos de Paccotacya et al (2019), con estudiantes de secundaria concluyó que la aplicación de la gamificación aumenta la motivación para el estudio y la capacidad conceptual de los jóvenes sobre los desastres naturales. De igual forma con los resultados de Chávez (2018), con estudiantes al concluir que el programa de gamificación auto constructiva fue determinante sobre la motivación para el aprendizaje de la adición y sustracción. De manera similar con los hallazgos de Holguín et al (2018) con estudiantes, concluyendo que la gamificación digital influenció en la motivación de los menores siendo el efecto mayor que benefició la adquisición de conocimientos en matemática.

Los docentes en lo referente a capital intelectual de la gamificación, se torna en mediador importante ya que mantienen fortalecidas las actitudes y aptitudes que tienen para el logro de sus funciones laborales (Edvinsson y Malone, 2003); teniendo la capacidad para lograr diversos resultados personales de tipo académico en base a los objetivos propuestos, sustentado en la forma en que la organización posea y provea de infraestructura, equipos y material de trabajo con los cuales pueda facilitar información a la comunidad educativa, aportando en la productividad

pedagógica y organizacional (Hilario, 2020). En base a la asociación con la motivación académica, es posible explicarla que ella se encuentra orientada al logro de Mc Clelland, donde pensamientos y razones les conlleva actuar hacia una meta y al logro de ella (Meece et al, 2006). Centrándose en la orientación al logro del aprendizaje y evitación del no aprendizaje como meta general académica (Elliot y Mc Gregor, 2018). Es decir que este grupo con motivación orientado al logro de aprendizaje, buscan aprender, comprender y dominar la información, empleando criterios autorreferenciales de comprensión inferencial y valorativa de contenidos, con el fin de aprender y dominar la gamificación.

Respecto al tercer objetivo específico, se halló relación positiva moderada y significativa entre control concurrente y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021 ( $Rho = 0,428^{**}$   $p\_valor = 0,000 < 0,001$ ). Siendo refrendado por los datos estadísticos de contingencia que indican la relación moderada de las variables (tabla 6; figura 6). En este caso, las actitudes de los docentes brindan importancia mediadora al control concurrente, ya que al percibir la supervisión que efectúa el director o directora de manera determinada respecto a las funciones que realizan y cuya finalidad sea mejorar diversas deficiencias que se presenten, se tornan en actitudes de compromiso e interés compartido entre docente y organización (Boland, 2007). Para ellos es de suma importancia la realización de monitoreos, a fin de que se mida el progreso (García, 2013), como del acompañamiento pedagógico del director como medio que busca sentir la ayuda ante ciertas debilidades o deficiencias que presenten a través de enseñanza-aprendizaje en apoyo a su formación (CERPES, 2011).

Esta mediación conlleva motivacionalmente al desarrollo de la conducta autodeterminada por el propio docente, considerando que los intereses, preferencias, expectativas y anhelos guían la toma de decisiones para participar o no de determinada o determinadas actividades formativas vinculadas a la gamificación como meta académica (Deci y Ryan, 2002); además, la gamificación le permite desarrollar competencias, la que implica el ejercicio las capacidades propias para establecer interacciones eficaces en situaciones de aprendizaje y búsqueda de retos mediatizando las habilidades o capacidades, orientado hacia el sentido de efectividad que experimentan los docentes en las experiencias de aprendizaje (Ryan y Deci, 2002). Y considerando que se vive en relación con otras

personas, la gamificación en un proceso interactivo fortalece vínculos interpersonales y aquellos lazos afectivos significativos, logrando experimentar el sentido de comunión necesario para el aprendizaje (Deci y Ryan, 2008).

Es necesario mencionar que este grupo se caracteriza porque un porcentaje superior al promedio (58.2%) y otro grupo orientado hacia nivel alto de gamificación (29,9%) tienden a emplear o al menos tienen conocimiento sobre gamificación, aplicado al entorno educativo-profesional, con el fin de lograr aprendizajes significativos (Liberio-Ambuisaca, 2019). Para ello hacen uso de técnicas de juegos (diseño, dinámicas, elementos, etc.), las cuales desarrollan competencias (alfabetización digital) para el cumplimiento de los objetivos pedagógicos y organizacionales, empoderando cognitiva y actitudinalmente a los docentes (capital intelectual) empleando proyectos y acciones sistematizadas, alineadas bajo una supervisión efectiva (control) proyectadas a optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje como mejorar resultados en el desempeño docente (Teixes, 2014). Entendiendo la gamificación como una formación necesaria y de alta demanda por los docentes, corroborando ello lo expuesto por la OCDE (2019), donde los profesores latinoamericanos consideran de alta necesidad como demanda la formación en esta materia, para el mejoramiento de la enseñanza y la propia formación docente.

Lo cual les hace sentirse capaz de manejar estas herramientas, motivados para realizarlo por propia voluntad y saber cómo actuar frente a estos diversos diseños de canales tecnológicos (Fogg, 2019). La cual fomentará la adquisición de competencias, buscando que los docentes salgan de la enseñanza tradicional por una innovadora viendo las posibilidades de con este medio, aprender y adquirir nuevos conocimientos y habilidades de una manera sencilla y práctica, empleando los docentes en su actividad laboral para mejorar sus competencias (Fogg, 2019). A esto se suma la posibilidad del disfrute y el bienestar, donde los docentes realizan las actividades pedagógicas en estado armonioso, bajo un estado mental positivo y ordenado que les produzca alegría y felicidad, experimentando control sobre la situación y sobre sí mismo (Pizarro-Ruz, 2019).

Respecto a la motivación académica se evidenció que 62.7% se orientó hacia nivel moderado y 14.9% hacia nivel alto, lo que indica en conjunto un porcentaje considerable de docentes que presenta motivación académica. Es así

que considerando que el grupo se orienta hacia la motivación al logro de aprendizaje, con lo cual alcanza satisfacción, la motivación preponderante es la motivación intrínseca, caracterizándose este grupo por aprender por satisfacción de obtener información nueva comprendiendo la actividad académica, en base a experiencias estimulantes y excitantes basadas en el interés personal (Vallerand, et al, 1989). Tornándose en el polo de mayor autodeterminación o de conductas de autodeterminación, es decir por voluntad y decisión propia (Bruno et al, 2020). Ello implica que la automotivación por aprender gamificación se torna en un estímulo por sí mismo que guía la energía en los docentes para cumplir tal aspiración.

Cabe mencionar que metodológicamente, la fortaleza del estudio se centra en los instrumentos los cuales presentan propiedades psicométricas a través de los cuales, se recolectó los datos en forma objetiva y contextualizada. Sin embargo, es necesario manifestar que los resultados no se podrán generalizar a poblaciones mayores a consecuencia que el estudio se ha efectuado con una pequeña población. En base a ello, es necesario realizar estudios con la cobertura de una población mayor, con la finalidad de obtener nuevos hallazgos.

## VI. CONCLUSIONES

**Primera,** se determinó la existencia de relación moderada, positiva y significativa entre gamificación y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021, indicando a mayor conocimiento y empleo de la gamificación, mayor es la motivación académica en los docentes.

**Segunda,** no se determinó la existencia de relación significativa entre alfabetización digital y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021.

**Tercera,** se logró determinar la existencia de relación positiva moderada y significativa entre capital intelectual y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021. Señalando que a mayor desarrollo del capital intelectual empleando la gamificación mayor es la motivación académica en los docentes.

**Cuarta,** se pudo determinar la existencia de relación positiva moderada y significativa entre control concurrente y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021. Evidenciándose que, a mayor control concurrente de los superiores, mayor es la motivación académica en los docentes.

## **VII. RECOMENDACIONES**

Se recomienda a la gerencia y la dirección del plantel la creación e implementación de un programa de fortalecimiento en la enseñanza de gamificación aplicada a cada una de las áreas de aprendizaje, dirigida a los maestros con la finalidad de mantenerlos actualizados en conocimientos, habilidades y competencias para la realización de un proceso de enseñanza aprendizaje innovador y de calidad.

Sería recomendable que la dirección del plantel en coordinación con el departamento de psicología planifique y ejecuten en forma bimestral sesiones de coaching motivacional contratando los servicios de un coach educativo, el cual estará dirigido a los docentes a fin de fortalecer conductas de autodeterminación para que mantengan y consoliden la motivación académica intrínseca con el propósito que logren los objetivos propuestos a nivel pedagógico como organizacional.

Es recomendable solicitar a la gerencia realizar un estudio con la participación del investigador mediante el cual se obtenga las propiedades psicométricas de los instrumentos empleados en la investigación, con la finalidad de contextualizarlos en una población mayor de docentes pertenecientes a la Institución Educativa donde se efectuó el estudio, lo cual servirá a los órganos de gobierno a fin de realizar mediciones que apoyen al proceso de monitoreo y acompañamiento pedagógico de la dirección.

Considerando que la gamificación y la motivación académica son componentes funcionales en el proceso educativo es recomendable plantear a la gerencia y dirección del plantel la presentación de un proyecto evaluativo de docentes a la UGEL correspondiente, a fin de ampliar el presente estudio, que además sirva de diagnóstico y cuyos resultados puedan generalizarse, además de beneficiar con la información al sector público y privado que desee implementar programas de capacitación docente en gamificación.

## REFERENCIAS

- American Psychological Association (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Anicama Silva, J. (2020). *Influencia de la gamificación en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Autónoma del Perú semestre 2019-I*. [Tesis Maestría, Universidad San Martín de Porres]. Lima. [https://www.apa.org/ethics/codehttps://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/6637/anicama\\_sjc.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.apa.org/ethics/codehttps://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/6637/anicama_sjc.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Alsawaier, RS. (2018). El efecto de la gamificación en la motivación y el compromiso. *Revista Internacional de Tecnología de la Información y el Aprendizaje*, 35(1), 56-79. <https://doi.org/10.1108/IJILT-02-2017-0009>
- Arroyo, A. (2020). *Metodología de investigación*. Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. Consultado el 20 de octubre 2021. Consultado el 22 de octubre 2021. <http://repositorio.unsaac.edu.pe/handle/UNSAAC/5402?locale-attribute=en>
- Asociación Médica Mundial. (2017). *Declaración de Helsinki de la AMM-Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-ammprincipiosticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos>
- Baker, L. (2014). *Psicoanálisis y educación*. España. Paidós.
- Bazán Zuñiga, Y. (2020). *La gamificación y la resolución de problemas de matemática en estudiantes de tercer grado de la Unidad Educativa Eugenio Espejo, Santa Elena*. [Tesis Maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Piura.

- Blais, M., Vallerand, R., Gagnon, A., Briere, N., y Pelletier, L. (1990). Significance, structure, and gender differences in life domains of college students. *Sex Roles* 22 pp 199-212.
- Boekaerts, M. y Boscolo, P. (2015). *Interés para aprender y aprender a interesarse*. México. Manual Moderno
- Boland, L. (2007). *Funciones de la administración*. Edius
- Bruno, F., Fernández, M., y Stover, J. (2020). Escala de motivación situacional académica para estudiantes universitarios: desarrollo y análisis psicométricos. *INTERDISCIPLINARIA*37(1), 129-144. <http://doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.8>
- Çetin, B. (2015). Academic Motivation and Self-Regulated Learning in predicting Academic Achievement in college. *Journal Of International Education Research*, 11(2), 95-106. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060062.pdf>
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Consultado el 20 de octubre 2021. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)
- CEPAL (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19*. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)
- CERPES (2011). *Acompañamiento*. Consultado el 17 de octubre 2021. [http://www.cerpe.org.ve/tl\\_files/Cerpe/contenido/documentos/Pedagogia/Hacia%20la%20comprension%20del%20acompanamiento.pdf](http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Pedagogia/Hacia%20la%20comprension%20del%20acompanamiento.pdf)

Colegio de Psicólogos del Perú. (2017). *Código de ética y deontología*. Consultado el 25 de noviembre 2021.

<http://api.cpsp.io/public/documents/codigodeeticaydeontologia.pdf>

Cueva Delgado, J., García Chávez, A., y Martínez Molina, O. (2019). El conectivismo y las TIC: Un paradigma que impacta el proceso enseñanza aprendizaje. *Revista Scientific*, 4(14), 205-227. <https://www.redalyc.org/journal/5636/563662154011/html/>

Chambi, M. (2018). *Motivación y rendimiento académico en los estudiantes de la escuela profesional de ingeniería ambiental de la Universidad Peruana Unión filial Tarapoto*. [Tesis de Maestría, Universidad Peruana Unión]. Lima.

Chávez, Y. (2018). *Programa de gamificación auto constructiva en el aprendizaje de adición y sustracción del primer grado de primaria del Callao*. [Tesis Maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Lima

Deci, E., y Ryan, R. (2000). El "qué" y el "por qué" de la búsqueda de objetivos: las necesidades humanas y la autodeterminación del comportamiento. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-%22What%22-and-%22Why%22-of-Goal-Pursuits%3A-Human-Needs-Deci-Ryan/5d7af489d65be7664b59cff9872d1c7a4cdd9b7c>

Deci, E., y Ryan, R. (2002). *Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective*. Rochester University Press.

Deci, E., y Ryan, R. (2008). Self-Determination Theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49, 182-185. <https://pdfs.semanticscholar.org/a32f/3435bb06e362704551cc62c7df3ef2f16ab1.pdf>

- Deci, E., y Ryan, R. (2011). Levels of analysis, regnant causes of behavior, and well-being: The role of psychological needs. *Psychological Inquiry* 22, 17-22. <http://doi10.1080/1047840X.2011.545978>
- Deci, E., y Ryan, R. (2015). Self-determination theory. *Elsevier*, 11, 7886-7888. <https://pdfs.semanticscholar.org/0a5f/d9f90632ba0e7be5cbae52813429b05bb7d5.pdf>
- Deci, E., y Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 1(27), 23-40. [http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2004\\_DeciVansteenkiste\\_SDTandBasicNeedSatisfaction.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2004_DeciVansteenkiste_SDTandBasicNeedSatisfaction.pdf)
- Deci, E., y Ryan, R. (1991). *A motivational approach to self: Integration in personality*. Nebraska. University of Nebraska Press.
- Díez González, J. (2019). *QUIMICARDS : enseñanza mediante gamificación en Educación Secundaria para la mejora del aprendizaje de la tabla periódica*. [Tesis Maestría, Instituto de Ciencias de la Educación] España. <https://oa.upm.es/57000/>
- Dos Santos Santiago Ribeiro, BM., Fabio Scorsolini-Comin, F., Barcellos Dalri, R. (2021). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index Enferm*, 29 (3), versión On-line [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-12962020000200008](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008)
- Edvinsson, L. y Malone, M. (2003). *El capital intelectual: cómo identificar y calcular el valor de los recursos intangibles de su empresa*. Grupo Planeta.
- Elliot, A., y McGregor, H. (2018). *Metas de logro en educación*. Mc Graw Hill Interamericana.

Fernández Armijo, Y. (2017). *Capacitación docente en gamificación. Un estudio en la Universidad Nacional de Chimborazo*. [Tesis Maestría, Escola Superior De Educação E Ciências Sociais Instituto Politécnico De Leiria]. Brasil.

Fogg, B. (2019). A behavior model for persuasive design. ACM Digital Library.

Fresno, C. (2019). *Metodología de la investigación*. El Cid Editor.

Gadela Kamstra, L. (2020, 16 de diciembre). *¿Está afectando la pandemia a la motivación de los profesores?* Consultado el 20 de noviembre 2021. <https://theconversation.com/esta-afectando-la-pandemia-a-la-motivacion-de-los-profesores-151004>

García, E. (2013). *Monitoreo, seguimiento y evaluación*. Consultado el 20 de octubre 2021.

<http://edwingarcia1975.blogspot.com/2013/02/monitoreoseguimiento-y-evaluacion.html>

Gonzales, A. (2017). *Modelos de motivación académica*. Mc Graw Hill.

Guevara V. Claudio (2018). Estrategias de gamificación aplicadas al desarrollo de competencias digitales docentes. [Tesis de Maestría, Universidad Casa Grande]. Ecuador.

<http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/1429/1/Tesis%2023GUEe.pdf>

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas Cuantitativa Cualitativa y Mixta*. Mc Graw Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V. <https://www.buscalibre.pe/libro-metodologia-de-lainvestigacion/9781456260965/p/50315155>

Holguín, J., Villa, G., Baldeón de la Cruz, M., y Chávez, Y. (2018). Didáctica semiótica y gamificación matemática no digital en niños de un Complejo

Municipal Asistencial Infantil. *Fides et Ratio-Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 16(16), 147-168.  
[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2071-081X2018000200009](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2018000200009)

Hsu, K. C. (2016). *Social gamification in multimedia instruction: assessing the effects of animation, reward strategies, and social interactions on learners motivation and academic performance in online settings*. [Tesis doctoral, University of Kansas]. USA.  
[https://pdfs.semanticscholar.org/f390/1073d350865ae3c6c95b89623e7486bfb03d.pdf?\\_ga=2.70936592.126178762.1582747844-1383365777.1582747844](https://pdfs.semanticscholar.org/f390/1073d350865ae3c6c95b89623e7486bfb03d.pdf?_ga=2.70936592.126178762.1582747844-1383365777.1582747844)

lordache, M. (2017). Developing digital skills and competences: a quickscan analysis of 13 digital literacy models. *Italian Journal of Sociology of Education*. <http://ijse.padovauniversitypress.it/2017/1/2>

Jakubowski, M. (2014). *Gamification in business and education-project of gamified course for university students*. Anual Absel.  
<https://journals.tdl.org/absel/index.php/absel/article/view/2137>

Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México. Interamericana.

Liberio Ambuisaca, X. (2019). El uso de las técnicas de gamificación en el aula para desarrollar las habilidades cognitivas de los niños y niñas de 4 a 5 años de Educación Inicial. *Revista Conrado*, 15(70), 392-397.  
<http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

Litalien, D., Morin, A.J.S., Gagné, M., Vallerand, R., Losier, G., y Ryan, R. (2017). Evidence of a continuum structure of academic Self-Determination: A two-study test using a bifactor-ESEM representation of academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 67-82.  
<http://doi10.1016/j.cedpsych.2017.06.010>

- Masías Espinales, A. (2017). *La gamificación como estrategia para el desarrollo de la competencia matemática: plantear y resolver problemas*. [Tesis Maestría, Universidad Casa Grande]. Ecuador.
- Meece, J., Anderman, E., y Anderman, L. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement *Annu. Rev. Psychol*, 57, 487–503. <https://www.researchgate.net/publication/744957>
- Ministerio de Educación (2021). *Plan de emergencia del sistema educativo*. Consultado el 20 de octubre 2021. <https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2021/plan-de-emergencia-del-sistema-educativo-peruano.pdf>
- Mitchel, R. (2013). *Motivación en el aula*. Trillas.
- Núñez, J., y León, J. (2018). Probando las relaciones entre la motivación global, contextual y situacional: un estudio longitudinal de los efectos horizontal, arriba-abajo y abajo-arriba. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 9-16. <http://doi10.1016/j.psicod.2017.07.003> .
- Núñez, J. (2019). *El modelo jerárquico de motivación intrínseca – extrínseca*. <https://www.researchgate.net/publication/336533556>
- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2016). *Gamificación*. EduTrends.
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económico. (2019). *TALIS 2018 Results (volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, OECD Publishing.
- Ortiz C, A., Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educ. Pesqui. [online]*. 44, e173773. ISSN 1678-4634. <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-204634201844173773>.

- Paccotacya, R., Hinojosa, E., Rucano, H., Iquira, D., Apaza, R., Pancca, I., Sánchez, R. y Díaz, C. (2019). Una aplicación para dispositivos móviles basada en la gamificación para la educación en la preparación de desastres naturales. *Revista Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*. <http://ceur-ws.org/Vol-2302/>
- Pizarro Ruz, J., Fredes Collarte, D., Inostroza Peña, C., y Torreblanca Urbina, E. Motivación, satisfacción laboral y disfrute en los trabajadores de la salud *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(87) <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29060499013>
- Reimers, F. (2021). *Oportunidades educativas y la pandemia de la Covid-19 en América Latina*. Consultado el 2 de octubre de 2021. <https://rieoei.org/RIE/article/view/4557/4177>
- Rodríguez Rodríguez, A., y Molero de Martins, D. (2008). Conectivismo como gestión del conocimiento. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4(6), 73-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2937200>
- Romero, R., y Espinosa, J. (2019) Gamificación en el aula de educación infantil: Un proyecto para aumentar la seguridad en el alumnado a través de la superación de retos. *Revista Edetania*, 61- 82. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/505>
- Ryan, R., y Deci, E. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. New York. Guilford Press.
- Salvador-García, C. (2021). Gamificando en tiempos de coronavirus: el estudio de un caso. <https://revistas.um.es/red/article/view/439981/298651>

- Sánchez, P., Carlos, L., García, B., y Ernesto, S. (2020). Enfoque Pedagógico: La gamificación desde una perspectiva comparativa con las teorías del aprendizaje, *Revista Digital Publisher*.  
[https://www.593dp.com/index.php/593\\_Digital\\_Publisher/article/view/202](https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/202)
- Sánchez, W., y Terán, CH. (2017). *Motivación y rendimiento académico en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa María Ulises 0031*. [Tesis Licenciatura, Universidad Peruana Unión]. Lima.
- Sánchez, H., Reyes, C., y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica tecnológica y humanista*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Santana, R., y García, L. (2018). *La gamificación en la educación superior. Tecnologías emergentes que motivan al estudio y aumentan el rendimiento*. Editor Corporación Cimted.
- Schaufeli, W. (2016). *Engaging studies*. Utrecht University.
- Sheldon, K. (2011). Integrating behavioral-motive and experiential-requirement perspectives on psychological needs: A two process model. *Psychological Review*, 118(4), 552-569. <http://doi.org10.1037/a0024758>
- Teixes A., F. (2014). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Editorial UOC.
- Teng, K., y Baker, C. (2014). What can educators learn from the gaming industry?. Edutopia. Consultado el 29 de octubre de 2021. <http://www.edutopia.org/blog/educators-learn-from-gaming-industry-kelly-teng>
- Tracy, S., Franks, T., Brooks, M., y Hoffman, T (2015). An OPPT-in approach to relational and emotional organizational communication pedagogy. *Management Communication Quarterly*, 1-7.  
[https://www.sarahjtracy.com/wp-content/uploads/2015/10/Tracy-et-al-OPPT-In-Published-0893318915571350.full\\_.pdf](https://www.sarahjtracy.com/wp-content/uploads/2015/10/Tracy-et-al-OPPT-In-Published-0893318915571350.full_.pdf)

UNESCO (2018). *Las competencias digitales son esenciales para el empleo y la inclusión social*. Consultado el 17 de octubre de 2021. <http://bit.ly/36H9bfP>

Vallerand, R., y Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599–620. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x>

Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Briere, N., Senécal, C. y Vallières, E. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172. <http://epm.sagepub.com/content/52/4/1003.abstract>

Vallerand, R., Blais, M., Briere, N., y Pelletier, L. (1989). Construction et validation de l'Echelle de Motivation en Éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, 323-349.

## **ANEXOS**

### Anexo 1.- MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: Gamificación y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021 AUTOR: Zapata Palomino, Henry Willian							
PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES				
<p><b>Problema general:</b></p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre gamificación y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021?</p> <p><b>Problemas específicos:</b></p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre alfabetización digital y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021?</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre capital intelectual y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021?</p>	<p><b>Objetivo general:</b></p> <p>Determinar. la relación que existe entre gamificación y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <p>Determinar la relación que existe entre alfabetización digital y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021.</p> <p>Determinar la relación que existe entre capital intelectual y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021.</p>	<p><b>Hipótesis general:</b></p> <p>Existe relación significativa entre gamificación y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021.</p> <p><b>Hipótesis específicas:</b></p> <p>Existe relación significativa entre alfabetización digital y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021.</p> <p>Existe relación significativa entre capital intelectual y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021.</p>	<b>Variable independiente: Gamificación</b>				
			<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Escala</b>	<b>Nivel y rango</b>
			Alfabetización digital	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asimila el uso de herramientas interactivas y el campus virtual</li> <li>• Explora internet con diferentes navegadores para acceder a información</li> <li>• Asimilan conocimiento en aprendizaje de las TICs</li> </ul>	1 al 4	Ordinal politómica  Opciones de respuesta Totalmente en desacuerdo = 1 En desacuerdo = 2 Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 3 De acuerdo = 4 Totalmente de acuerdo = 5	Alto (44 - 60) Medio (27 - 43) Bajo (12 - 26)
			Capital intelectual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capital humano</li> <li>• Capital estructural</li> </ul>	5 al 8		
			Control concurrente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitoreo</li> <li>• Acompañamiento</li> </ul>	9 al 12		
			<b>Variable dependiente: Motivación académica</b>			<b>Ítems</b>	<b>Escalas</b>
<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Escalas</b>	<b>Nivel y rango</b>			

¿Cuál es la relación que existe entre control concurrente y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021?	Determinar la relación que existe entre control concurrente y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021.	Existe relación significativa entre control concurrente y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021.	Intrínseca	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deseo de conocer</li> <li>• Deseo de alcanzar metas</li> <li>• Deseo de realizar experiencias estimulantes</li> </ul>	2,9,16,23 6,13,20,27 4,11,18,25	Ordinal politómica  Opciones de respuesta Totalmente en desacuerdo = 1; En desacuerdo = 2; Indiferente =3; De acuerdo = 4; Totalmente de acuerdo = 5.	Bajo (28 - 66) Medio (67 - 102) Alto (103 - 140)
Extrínseca	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtener oportunidades</li> <li>• Control de la conducta bajo presión</li> <li>• Control bajo recompensas o castigos</li> </ul>	3,10,17,24 7,14,21,28 1,8,15,22					
Desmotivación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No accionar ante los requerimientos académicos</li> </ul>	5,12,19,26					
TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN		POBLACIÓN Y MUESTRA	INSTRUMENTOS		MÉTODO DE ANÁLISIS		
<p>Enfoque: Cuantitativo</p> <p>Tipo: Básico.</p> <p>Diseño: No experimental, transversal, correlacional.</p> <p>Método: Hipotético-deductivo.</p>		<p><b>Población:</b> 123 docentes de una institución educativa privada</p> <p><b>Muestra:</b> 67 docentes</p> <p><b>Muestreo:</b> No probabilístico - Intencionado.</p>	<p><b>Variable 1: Gamificación</b></p> <p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento: Escala de gamificación</p> <p>Autor: Hilario (2020) Lima</p> <p>Adaptada por Zapata (2021)</p> <p><b>Variable 2: Motivación académica</b></p> <p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento: Escala de motivación académica</p> <p>Autores: Vallerand et al (1993) Canadá. Adaptada en Lima por Remón (2005), adaptada en Tarapoto por Chambi (2018)</p>		<p><b>Estadística descriptiva:</b></p> <p>Los datos se agruparán en niveles de acuerdo con los rangos establecidos, los resultados se presentarán en tablas de frecuencias y gráficos estadísticos.</p> <p><b>Estadística inferencial:</b></p> <p>Se comprobará las hipótesis mediante prueba de correlación</p>		

## Anexo 2.- Matriz de operacionalización de variables

<b>Título:</b> Gamificación y motivación académica en docentes de una institución educativa privada, Lima 2021					
<b>Autor:</b> Zapata Palomino, Henry Willian					
<b>Variables de estudio</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición operacional</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Escala</b>
Variable independiente:  Gamificación	Es aquel método de instrucción aplicado al entorno educativo-profesional mediante el uso de técnicas de juegos (diseño, dinámicas, elementos, etc.), las cuales desarrollan competencias (alfabetización digital) el cumplimiento de los objetivos pedagógicos y organizacionales, empoderando cognitiva y actitudinalmente a los docentes (capital intelectual) empleando proyectos y acciones sistematizadas, alineadas bajo una supervisión efectiva (control) proyectadas a optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje como mejorar resultados en el desempeño docente (Teixes, 2014).	Es la medición de la gamificación y sus dimensiones alfabetización digital, capital intelectual y control concurrente considerando puntuaciones rangos y niveles establecidos en la escala de gamificación de Hilario (2019)		Asimila el uso de herramientas interactivas y el campus virtual	Ordinal politómica  Opciones de respuesta  Totalmente en desacuerdo = 1  En desacuerdo = 2  Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 3  De acuerdo = 4  Totalmente de acuerdo = 5  Niveles y rangos  Alto (44 - 60)  Medio (27 – 43)  Bajo (12 – 26)
			Alfabetización digital	Explora internet con diferentes navegadores para acceder a información	
				Asimilan conocimiento en aprendizaje de las TICs	
			Capital intelectual	Capital humano	
				Capital estructural	
			Control concurrente	Monitoreo	
	Acompañamiento				

Variable dependiente: Motivación académica	Es aquel constructo que alude a la energía que guía, orienta, direcciona, mantiene la persistencia y finalidad de las intenciones, comportamientos y acciones dirigidas a una meta académica pudiendo asumir posiciones de intrínseca, extrínseca o de desmotivación (Vallerand et al, 1993)	Son alcanzadas a través de la escala de motivación académica de Vallerand et al (1993), midiéndose las dimensiones motivación académica intrínseca, motivación académica extrínseca, y, desmotivación académica, acorde a los puntajes, rangos y niveles establecidos en la escala		Deseo de conocer	Ordinal politómica  Gradientes:  Totalmente en desacuerdo = 1;  En desacuerdo = 2;  Indiferente =3;  De acuerdo = 4:  Totalmente de acuerdo = 5  Niveles y rangos  Bajo (0 – 8)  Medio (9 - 17)  Alto (18 - 25)
			Intrínseca	Deseo de alcanzar metas	
				Deseo de realizar experiencias estimulantes	
				Obtener oportunidades	
			Extrínseca	Control de la conducta bajo presión	
				Control bajo recompensas o castigos	
			Desmotivación	No accionar ante los requerimientos académicos	

### **Anexo 3.- Instrumentos**

#### **Ficha Técnica 1**

Nombre: Escala de gamificación

Autor: Hilario

Procedencia: Lima

Año: 2020

Adaptado por: Zapata

Año: 2021

Administración: individual o colectivo

Duración: Aproximadamente de 10 minutos.

Aplicación: Docentes.

Objetivo: Evaluación de la gamificación.

Ítems. 12

Descripción

Está conformada por tres dimensiones y 12 ítems, distribuidos de la siguiente manera: alfabetización digital, compuesta por 4 ítems; capital intelectual, compuesta por 4 ítems; y control concurrente compuesta por 4 ítems. La escala es tipo Likert con 5 gradientes: Totalmente en desacuerdo = 1; En desacuerdo = 2; Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 3; De acuerdo = 4 y Totalmente de acuerdo = 5. Para luego sumar los subtotales de las dimensiones y luego el total. Para la obtención del resultado total se procede a sumar cada puntuación marcada por el participante en todos los ítems. De la misma manera respecto a las dimensiones se procede a sumar las puntuaciones de los ítems que conforman la dimensión. La calificación es directa y se interpreta que a mayor puntuación mayor es la actitud positiva hacia la gamificación para ser empleada por los docentes. La puntuación máxima es 60 y la mínima es 12.

Validez y confiabilidad

Hilario (2020), obtuvo validez de contenido de la escala mediante criterio de expertos siendo ellos 3 jueces con grado académico de Doctor, estableciendo que el instrumento presentó suficiencia y era aplicable. La consistencia interna del instrumento, a través de una prueba piloto a 35 docentes, obtuvo como resultado un valor Alfa de Crombach de .864, demostrando de esta manera que el instrumento tiene muy alta confiabilidad.

## Escala de gamificación (EDG)

Versión para docentes

Hilario (2020)

Instrucciones:

Este cuestionario tiene como propósito recaudar información sobre la apreciación de la gamificación aplicada en el contexto educativo. La información brindada es completamente anónima y los datos son confidenciales como reservados.

A continuación, se presentan 12 afirmaciones. Le pedimos que conteste con sinceridad cada una de las opciones de respuesta marcando con una (X) la opción que usted considere conveniente (No hay opción correcta o incorrecta).

N°	Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Asimilo con facilidad el uso de herramientas interactivas para aplicar en la gamificación.					
2	Exploro Internet con diferentes navegadores para acceder a información que optimiza mis conocimientos y competencias en gamificación.					
3	Investigo y resuelvo problemas técnicos y digitales para generar actividades gamificadas.					
4	Uso de manera eficaz el campus virtual en la elaboración de contenidos gamificados para el proceso de enseñanza aprendizaje.					
5	La gamificación promueve el desarrollo de					

	competencias docentes que añaden valor a mi trabajo					
<b>6</b>	La gamificación hace más efectiva la formación docente					
<b>7</b>	La gamificación contribuye a conocer la cultura organizacional de la institución educativa incentivando el logro de las metas organizacionales					
<b>8</b>	La gamificación promueve el aprovechamiento de la infraestructura tecnológica como soporte añadiendo valor al servicio educativo.					
<b>9</b>	El empleo de la gamificación contribuye a monitorear los resultados del desempeño docente optimizando el proceso de evaluación.					
<b>10</b>	La gamificación provee un sistema de autoevaluación necesaria para medir las competencias que se van desarrollando en las sesiones de aprendizaje					
<b>11</b>	La gamificación contribuye en la formación de los docentes permitiéndole potenciar sus métodos, técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje					
<b>12</b>	La gamificación contribuye en la generación de un ambiente de trabajo cooperativo y apoyo constante en la plana docente					

## **Ficha Técnica 2**

Nombre: Escala de motivación académica

Autores: Vallerand, Blais, Briere y Pelletier

Procedencia: Canadá

Año: 1993

Adaptado en Paraguay: Núñez, Albo, Navarro y Grijalvo

Año: 2006

Adaptado a Lima: Remón, S.

Año: 2005

Adaptado en Tarapoto: Chambi

Año: 2017

Administración: individual o colectivo

Duración: Aproximadamente de 20 minutos.

Aplicación: Escolares, Jóvenes y adultos.

Objetivo: Evaluación de motivación académica extrínseca, intrínseca y desmotivación en jóvenes y adultos.

Ítems. 28

Descripción

Está conformada por tres dimensiones y 28 ítems, distribuidos de la siguiente manera: motivación intrínseca, compuesta por 12 ítems; motivación extrínseca, compuesta por 12 ítems; y desmotivación compuesta por 4 ítems. La escala es tipo Likert con 5 gradientes: Totalmente en desacuerdo = 1; En desacuerdo = 2; Indiferente = 3; De acuerdo = 4; Totalmente de acuerdo = 5. Para luego sumar los subtotales de las dimensiones y luego el total. Para la obtención del resultado total se procede a sumar cada puntuación marcada por el participante en todos los ítems. De la misma manera respecto a las dimensiones se procede a sumar las puntuaciones de los ítems que conforman la dimensión. La calificación es directa y se interpreta que a mayor puntuación mayor es la motivación académica. La puntuación máxima es 28 y la mínima es 14.

Validez y confiabilidad

Vallerand et al (1993), probaron la confiabilidad de la l'Echelle de Motivation in Education (EME), es decir, de la Escala original en francés; a través del método de consistencia interna, encontrando una media de Alfa de 0.80. A través del

método test-retest, con un intervalo de un mes, encontraron una correlación promedio de 0.75. La validez factorial fue obtenida a través del método del análisis factorial confirmatoria (LISREL) confirmando la estructura de siete factores de la Escala EME. Estos estudios se hicieron en una muestra de más de tres mil estudiantes. La validez de constructo de la Escala fue determinada por una serie de análisis correlacionales entre las siete subescalas, también entre éstas y otros constructos psicológicos relevantes a la educación. Núñez, Martín Navarro y Grijalbo (2006), mostraron validez de constructo, donde los resultados del análisis factorial exploratorio y confirmatorio confirmando la estructura de siete factores (KMO .765). Existiendo niveles satisfactorios de consistencia interna (Alfa de Cronbach .839). Remón (2005), en Lima, encontró validez de constructo, que la motivación académica, tanto intrínsecos como extrínsecos, se encuentran correlacionados de manera significativa y positiva con el constructo derivado de Motivación Académica (MA), siendo la correlación en las dimensiones entre - .201 y .930., presentando validez concurrente con una correlación entre 0.314 y 0.228  $p < .01$ , y una confiabilidad de Alfa Cronbach entre 0.38 y 0.924. Vigíl (2008), en 60 alumnos del I ciclo de la Escuela de Pos grado de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega para medir la validez y confiabilidad de dicho instrumento, luego se sometió al análisis factorial 0.805 resultando valido el instrumento con un alfa de Cronbach de 0.872 para la EMA. Chambi (2018), en Tarapoto, se observa las estimaciones de la confiabilidad a partir de una muestra de 50 estudiantes, presenta validez de constructo Desmotivación fue .605; Regulación externa .534; Regulación introyectada .640; Regulación identificada .800; Motivación al conocimiento .820; Motivación a las experiencias estimulantes .872; Motivación al logro .724. Y el coeficiente Alfa de Cronbach supera el 0.70 para la Escala de motivación académica (EMA), indicando que el instrumento presenta una alta fiabilidad (consistencia interna), obteniendo un Alfa de Cronbach de 0.918.

## Escala de motivación académica (EMA)

Versión para docentes

Vallerand, Pelletier, Blais, Briere (1992)

Validada Chambi (2018)

Instrucciones:

Este cuestionario tiene como propósito recaudar información sobre la motivación académica. La información brindada es completamente anónima, reservada y confidencial.

A continuación, se te presentan 28 afirmaciones. Te pedimos contestes con sinceridad cada una de las opciones de respuesta marcando con una (X) la opción que considere conveniente (No hay opción correcta o incorrecta).

### ¿Por qué estudias gamificación?

N°	Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Porque necesito al menos los certificados					
2	Porque siento placer y satisfacción cuando aprendo nuevas cosas					
3	Porque creo que haber llevado el curso me ayudará a prepararme mejor					
4	Porque realmente me gusta asistir a clase de gamificación.					
5	Sinceramente no lo sé, creo que estoy perdiendo el tiempo en el curso.					
6	Por el placer que siento cuando me supero en los estudios					
7	Para demostrarme que soy capaz de terminar el curso.					
8	Para conseguir un puesto de trabajo más prestigioso					
9	Por el placer que siento cuando descubro cosas					

	nuevas que nunca había visto antes					
10	Porque me permitirá acceder al mercado laboral en el campo que más me gusta					
11	Porque para mí, el curso es divertido					
12	Antes tenía buenas razones para ir al curso, pero ahora me pregunto si vale la pena continuar.					
13	Por el placer que cuando consigo uno de mis objetivos personales.					
14	Porque cuando hago bien las tareas en clase me siento importante					
15	Porque quiero "vivir bien" una vez que termine de estudiar el curso.					
16	Por el placer que siento al ampliar mis conocimientos sobre esos temas que me interesan.					
17	Porque me ayudará a tomar una mejor decisión en lo que respecta a mi orientación profesional					
18	Por el placer que siento cuando participo en debates con profesores interesantes.					
19	No sé por qué voy al curso, sinceramente, no me importa					
20	Por la satisfacción que siento cuando voy superando actividades académicas difíciles.					
21	Para demostrarme que soy una persona inteligente.					

<b>22</b>	Para poder conseguir, posteriormente, un mejor salario					
<b>23</b>	Porque mis estudios me permiten seguir aprendiendo muchas cosas que me interesan.					
<b>24</b>	Porque creo que la educación que recibo en el curso mejorará mi competencia laboral.					
<b>25</b>	Porque me estimula leer sobre estos temas que me interesan.					
<b>26</b>	No lo sé, no entiendo que hago en el curso.					
<b>27</b>	Porque las clases me producen satisfacción personal cuando trato de conseguir lo máximo en mis estudios en el curso					
<b>28</b>	Porque quiero demostrarme que puedo superar mis estudios.					

Gracias

**Anexo 4**  
**Validez de instrumentos**  
**Experto 1**

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA GAMIFICACIÓN**

N.º	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>DIMENSIÓN 1. Alfabetización digital</b>							
1	Asimilo con facilidad el uso de herramientas interactivas para aplicar en la gamificación.	X		X		X		
2	Exploro Internet con diferentes navegadores para acceder a información que optimiza mis conocimientos y competencias en gamificación.	X		X		X		
3	Investigo y resuelvo problemas técnicos y digitales para generar actividades gamificadas.	X		X		X		
4	Uso de manera eficaz el campus virtual en la elaboración de contenidos gamificados para el proceso de enseñanza aprendizaje.	X		X		X		
	<b>DIMENSIÓN 2. Capital intelectual.</b>							
5	La gamificación promueve el desarrollo de competencias docentes que añaden valor a mi trabajo.	X		X		X		
6	La gamificación hace más efectiva la formación docente.	X		X		X		
7	La gamificación contribuye a conocer la cultura organizacional de la institución educativa incentivando el logro de las metas organizacionales.	X		X		X		
8	La gamificación promueve el aprovechamiento de la infraestructura tecnológica como soporte añadiendo valor al servicio educativo.	X		X		X		
	<b>DIMENSIÓN 3. Control concurrente.</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
9	El empleo de la gamificación contribuye a monitorear los resultados del desempeño docente optimizando el proceso de evaluación.	X		X		X		
10	La gamificación provee un sistema de autoevaluación necesaria para medir las competencias que se van desarrollando en las sesiones de aprendizaje.	X		X		X		
11	La gamificación contribuye en la formación de los docentes permitiéndole potenciar sus métodos, técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje.	X		X		X		
12	La gamificación contribuye en la generación de un ambiente de trabajo cooperativo y apoyo constante en la plana docente.	X		X		X		

**Observaciones (precisar si hay suficiencia): SUFICIENCIA**

Opinión de aplicabilidad:    **Aplicable [X]**            **Aplicable después de corregir [ ]**            **No aplicable [ ]**

**Apellidos y nombres del juez validador: CARTAGENA FARRO EDITH ROSARIO**

**DNI: 25747635**

**Especialidad del validador: Docencia y gestión educativa**

**07 de diciembre del 2021**

<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



-----  
**Firma del Experto Informante.**

## Experto 2

### CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA GAMIFICACIÓN

N.º	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>DIMENSIÓN 1. Alfabetización digital</b>							
1	Asimilo con facilidad el uso de herramientas interactivas para aplicar en la gamificación.	X		X		X		
2	Exploro Internet con diferentes navegadores para acceder a información que optimiza mis conocimientos y competencias en gamificación.	X		X		X		
3	Investigo y resuelvo problemas técnicos y digitales para generar actividades gamificadas.	X		X		X		
4	Uso de manera eficaz el campus virtual en la elaboración de contenidos gamificados para el proceso de enseñanza aprendizaje.	X		X		X		
	<b>DIMENSIÓN 2. Capital intelectual.</b>	X		X		X		
5	La gamificación promueve el desarrollo de competencias docentes que añaden valor a mi trabajo.	X		X		X		
6	La gamificación hace más efectiva la formación docente.	X		X		X		
7	La gamificación contribuye a conocer la cultura organizacional de la institución educativa incentivando el logro de las metas organizacionales.	X		X		X		
8	La gamificación promueve el aprovechamiento de la infraestructura tecnológica como soporte añadiendo valor al servicio educativo.	X		X		X		
	<b>DIMENSIÓN 3. Control concurrente.</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
9	El empleo de la gamificación contribuye a monitorear los resultados del desempeño docente optimizando el proceso de evaluación.	X		X		X		
10	La gamificación provee un sistema de autoevaluación necesaria para medir las competencias que se van desarrollando en las sesiones de aprendizaje.	X		X		X		
11	La gamificación contribuye en la formación de los docentes permitiéndole potenciar sus métodos, técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje.	X		X		X		
12	La gamificación contribuye en la generación de un ambiente de trabajo cooperativo y apoyo constante en la plana docente.	X		X		X		

**Observaciones (precisar si hay suficiencia): SUFICIENCIA**

**Opinión de aplicabilidad:**    **Aplicable [ X ]**        **Aplicable después de corregir [ ]**        **No aplicable [ ]**

**Apellidos y nombres del juez validador: Edith Corina Sebastián López**

**DNI: 09484835**

**Especialidad del validador: Magister con mención en Docencia y Gestión Educativa.**

<sup>1</sup>**Pertinencia:**El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

**8 de diciembre del 2021**



<sup>2</sup>**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

### Experto 3

#### CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA GAMIFICACIÓN

N.º	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>DIMENSIÓN 1. Alfabetización digital</b>							
1	Asimilo con facilidad el uso de herramientas interactivas para aplicar en la gamificación.	X		X		X		
2	Exploro Internet con diferentes navegadores para acceder a información que optimiza mis conocimientos y competencias en gamificación.	X		X		X		
3	Investigo y resuelvo problemas técnicos y digitales para generar actividades gamificadas.	X		X		X		
4	Uso de manera eficaz el campus virtual en la elaboración de contenidos gamificados para el proceso de enseñanza aprendizaje.	X		X		X		
	<b>DIMENSIÓN 2. Capital intelectual.</b>	X		X		X		
5	La gamificación promueve el desarrollo de competencias docentes que añaden valor a mi trabajo.	X		X		X		
6	La gamificación hace más efectiva la formación docente.	X		X		X		
7	La gamificación contribuye a conocer la cultura organizacional de la institución educativa incentivando el logro de las metas organizacionales.	X		X		X		
8	La gamificación promueve el aprovechamiento de la infraestructura tecnológica como soporte añadiendo valor al servicio educativo.	X		X		X		
	<b>DIMENSIÓN 3. Control concurrente.</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
9	El empleo de la gamificación contribuye a monitorear los resultados del desempeño docente optimizando el proceso de evaluación.	X		X		X		
10	La gamificación provee un sistema de autoevaluación necesaria para medir las competencias que se van desarrollando en las sesiones de aprendizaje.	X		X		X		
11	La gamificación contribuye en la formación de los docentes permitiéndole potenciar sus métodos, técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje.	X		X		X		
12	La gamificación contribuye en la generación de un ambiente de trabajo cooperativo y apoyo constante en la plana docente.	X		X		X		

**Observaciones (precisar si hay suficiencia): SUFICIENCIA**

**Opinión de aplicabilidad:**    **Aplicable [ X ]**            **Aplicable después de corregir [ ]**            **No aplicable [ ]**

**Apellidos y nombres del juez validador** Mariano Rodolfo Salas Quispe

**DNI:** 06989923

**Especialidad del validador:** Magister con Mención en Docencia y Gestión Educativa

**8 de diciembre del 2021**

<sup>1</sup>**Pertinencia:**El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo



**Firma del Experto Informante.**

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

## Anexo 5. Fiabilidad

### Base de datos de la prueba piloto en la variable gamificación

7 : VAR00007 3,00 Visible: 12 de 12 variables

	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008	VAR00009	VAR00010	VAR00011	VAR00012	var	var	var	var
1	1,00	4,00	1,00	1,00	2,00	5,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00				
2	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00				
3	5,00	5,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	4,00	3,00	3,00				
4	5,00	5,00	5,00	5,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00				
5	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00				
6	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00				
7	2,00	4,00	3,00	2,00	3,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	3,00				
8	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00				
9	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	3,00				
10	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00				
11	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00				
12	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00				
13	4,00	5,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00				
14	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	4,00	5,00	4,00	4,00	5,00				
15	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00				
16	4,00	4,00	5,00	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	4,00				
17	5,00	4,00	4,00	5,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00				
18	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00				
19	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	2,00				
20	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00	4,00	4,00				
21	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	3,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00				
22	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	5,00	5,00				

Análisis de la confiabilidad del instrumento Gamificación

#### Estadísticas de fiabilidad

Alfa de	
Cronbach	N de elementos
,927	12

## Base de datos de la prueba piloto en la variable gamificación

Visible: 26 de 26 variables

	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008	VAR00009	VAR00010	VAR00011	VAR00012	VAR00013	VAR00014	VAR00015	V
1	1,00	1,00	2,00	2,00	1,00	3,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	
2	5,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	
3	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	3,00	4,00	3,00	
4	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	3,00	2,00	4,00	5,00	4,00	5,00	4,00	
5	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	
6	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	2,00	2,00	4,00	4,00	2,00	4,00	4,00	3,00	4,00	
7	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00	4,00	3,00	4,00	
8	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	
9	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	
10	5,00	5,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	
11	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	4,00	
12	4,00	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00	2,00	4,00	4,00	5,00	3,00	4,00	
13	4,00	3,00	5,00	5,00	4,00	4,00	5,00	4,00	3,00	3,00	5,00	4,00	3,00	4,00	5,00	
14	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	2,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	
15	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	
16	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	
17	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	2,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	
18	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	
19	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	2,00	4,00	4,00	4,00	4,00	2,00	4,00	4,00	4,00	4,00	
20	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	2,00	4,00	4,00	4,00	4,00	
21	1,00	1,00	5,00	4,00	5,00	4,00	4,00	5,00	4,00	5,00	4,00	5,00	1,00	5,00	3,00	
22	4,00	5,00	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	

Análisis de la confiabilidad del instrumento motivación académica en docentes

### Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,927	28



