



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR

TESIS

NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LA GAMIFICACIÓN CON ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PORTUGUÉS NIVEL INTERMEDIO EN EL INSTITUTO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO 2024

PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN MENCIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR

AUTOR:

Br. JOSEPH DIEGO SILVA RODRIGUEZ

ASESOR:

Dra. ELIZABETH DUEÑAS PAREJA

ORCID: 0000-0002-5092-1946

CUSCO – PERÚ

2025



Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

INFORME DE SIMILITUD

(Aprobado por Resolución Nro.CU-321-2025-UNSAAC)

El que suscribe, el Asesor Elizabeth Dueñas Pareja
 quien aplica el software de detección de similitud al
 trabajo de investigación/tesistitulada: NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LA GAMIFICACIÓN
CON ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PORTUGUÉS NIVEL
INTERMEDIO EN EL INSTITUTO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE
SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO 2024

Presentado por: Joseph Diego Silva Rodriguez DNI N° 48486751

presentado por: DNI N°:

Para optar el título Profesional/Grado Académico de MAESTRO EN EDUCACIÓN MENCIÓN
EDUCACIÓN SUPERIOR

Informo que el trabajo de investigación ha sido sometido a revisión por 3 veces, mediante el Software de Similitud, conforme al Art. 6° del **Reglamento para Uso del Sistema Detección de Similitud en la UNSAAC** y de la evaluación de originalidad se tiene un porcentaje de 8%.

Evaluación y acciones del reporte de coincidencia para trabajos de investigación conducentes a grado académico o título profesional, tesis

Porcentaje	Evaluación y Acciones	Marque con una (X)
Del 1 al 10%	No sobrepasa el porcentaje aceptado de similitud.	<input checked="" type="checkbox"/>
Del 11 al 30 %	Devolver al usuario para las subsanaciones.	<input type="checkbox"/>
Mayor a 31%	El responsable de la revisión del documento emite un informe al inmediato jerárquico, conforme al reglamento, quien a su vez eleva el informe al Vicerrectorado de Investigación para que tome las acciones correspondientes; Sin perjuicio de las sanciones administrativas que correspondan de acuerdo a Ley.	<input type="checkbox"/>

Por tanto, en mi condición de Asesor, firmo el presente informe en señal de conformidad y **adjunto** las primeras páginas del reporte del Sistema de Detección de Similitud.

Cusco, 23 de diciembre de 2025.....

Firma

Post firma Elizabeth Dueñas Pareja

Nro. de DNI 23826322

ORCID del Asesor 0000-0002-5092-1946

Se adjunta:

- Reporte generado por el Sistema Antiplagio.
- Enlace del Reporte Generado por el Sistemade Detección de Similitud: oid: 27259:542945995

JOSEPH DIEGO SILVA RODRIGUEZ

II NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LA GAMIFICACIÓN CON ESTILOS DE APRENDIZAJE (para empastar).pdf

 Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::27259:542945995

Fecha de entrega

23 dic 2025, 2:13 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

23 dic 2025, 2:22 p.m. GMT-5

Nombre del archivo

II NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LA GAMIFICACIÓN CON ESTILOS DE APRENDIZAJE (para empastar).pdf

Tamaño del archivo

6.1 MB

187 páginas

34.587 palabras

203.262 caracteres

8% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado
- ▶ Texto mencionado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 12 palabras)
- ▶ Base de datos de Crossref
- ▶ Base de datos de contenido publicado de Crossref

Fuentes principales

- 7%  Fuentes de Internet
- 0%  Publicaciones
- 7%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
ESCUELA DE POSGRADO

INFORME DE LEVANTAMIENTO DE OBSERVACIONES A TESIS

Dr. TITO LIVIO PAREDES GORDON, Director (e) de la Escuela de Posgrado, nos dirigimos a usted en condición de integrantes del jurado evaluador de la tesis intitulada **NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LA GAMIFICACIÓN CON ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PORTUGUÉS NIVEL INTERMEDIO EN EL INSTITUTO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO 2024** de la BR. JOSEPH DIEGO SILVA RODRIGUEZ. Hacemos de su conocimiento que el (la) sustentante ha cumplido con el levantamiento de las observaciones realizadas por el Jurado el día **DIECIOCHO DE DICIEMBRE DEL 2025**.

Es todo cuanto informamos a usted fin de que se prosiga con los trámites para el otorgamiento del grado académico de MAESTRO EN EDUCACIÓN MENCIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR.

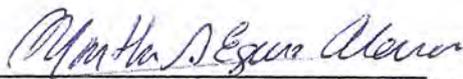
Cusco, 23/Diciembre/2025


UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO
ABAD DEL CUSCO
Dr. Manuel Gamarra Moscoso
DOCENTE

DR. MANUEL ALBERTO GAMARRA MOSCOSO
Primer Replicante


DRA. LUZ MARIA CAHUANA FERNANDEZ
Segundo Replicante

DR. EDWARDS JESÚS AGUIRRE ESPINOZA
Primer Dictaminante


DRA. MARTHA ALEJANDRINA EGUA ALARCON
Segundo Dictaminante

Dedicatoria

A mi madre, Evelin Nadia, y a mi padre, Julio César. Gracias por su amor incondicional, por los sacrificios realizados y por ser mi ejemplo constante de perseverancia y dedicación. Este logro académico es el fruto de los valores y la confianza que sembraron en mí desde el principio. Ustedes me enseñaron a luchar por lo que me propongo y, sobre todo, a nunca desistir de mis sueños.

A mi papá Julio y a mi mamá Rosita. Quienes, a través de su ejemplo de vida y valores, construyeron una familia de verdad. Su legado es la base sobre la cual hoy edificamos nuestros caminos.

A mis queridos tíos, Carlos, Karin y Jaqueline, que son la razón de mi crecimiento personal y profesional. Gracias por su apoyo constante y por la fe que siempre depositaron en mis capacidades.

Y a todos los familiares y seres queridos que forman parte de mi vida: esta meta alcanzada es un testimonio compartido de su apoyo; su presencia es mi mayor fortaleza para llegar hasta aquí.

Agradecimientos

Mi más sincero y profundo agradecimiento a las instituciones y personas cuya invaluable contribución hizo posible la culminación de esta tesis.

En primer lugar, a la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, a su Escuela de Posgrado y a la Maestría en Educación Mención Educación Superior, por proveer el marco académico y la plataforma educativa que han sido cruciales para mi formación profesional.

Un reconocimiento especial y fundamental a mi asesora, la Dra. Elizabeth Dueñas Pareja, por su orientación experta, su paciencia constante y su rigor metodológico, elementos esenciales que guiaron esta investigación hasta su conclusión exitosa.

Extiendo mi gratitud al Instituto de Idiomas de la UNSAAC y a su Unidad de Centro de Cómputo, por facilitar el acceso al contexto de estudio y a la información necesaria para el desarrollo de la investigación.

A los profesionales que participaron en el juicio de expertos para la validación de los instrumentos de recolección de información, por su tiempo y conocimiento crítico.

Finalmente, agradezco enormemente a los 181 estudiantes de portugués del nivel intermedio que participaron activamente en la fase de intervención y en las encuestas, ya que su compromiso con la aplicación

Índice general

Dedicatoria	ii
Agradecimientos.....	iii
Índice general	iv
Índice de tablas.....	ix
Índice de figuras	x
Resumen	xi
Abstract	xii
Resumo.....	xiii
Introducción	xiv
CAPÍTULO I	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1 Situación problemática.....	1
1.2 Formulación del problema	2
1.2.1 Problema general.....	2
1.2.2 Problemas específicos	2
1.3 Justificación de la investigación	3
1.4 Objetivos de la investigación	5
1.4.1 Objetivo general	5
1.4.2 Objetivos específicos.....	5
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	
	6

2.1	Bases teóricas.....	6	
2.1.1	Fundamento pedagógico para la innovación didáctica	6	
2.1.2	Gamificación	7	
2.1.3	Satisfacción estudiantil en el contexto universitario	13	
2.1.4	Estilos de aprendizaje	17	
2.2	Marco conceptual.....	27	
2.3	Antecedentes de la investigación.....	30	
2.3.1	Antecedentes internacionales	30	
2.3.2	Antecedentes nacionales.....	31	
2.3.3	Antecedentes locales	33	
2.4	Hipótesis de la investigación	36	
2.4.1	Hipótesis general	36	
2.4.2	Hipótesis específicas	36	
2.5	Identificación de variables e indicadores.....	37	
2.5.1	Variable 1 independiente (x): gamificación.....	37	
2.5.2	Variable 2 dependiente: nivel de satisfacción.....	37	
2.5.3	Variable 3 – Caracterización de la muestra: estilos de aprendizaje.....	37	
2.6	Operacionalización de variables	38	
CAPÍTULO III			
METODOLOGÍA.....			41
3.1	Ámbito de estudio: localización política y geográfica.....	41	
3.2	Tipo, nivel y diseño de investigación	43	

3.2.1	Tipo de investigación	43
3.2.2	Nivel de investigación	43
3.2.3	Diseño de Investigación	43
3.2.4	Enfoque de investigación	44
3.2.5	Paradigma de investigación	45
3.3	Unidad de análisis	45
3.4	Población de estudio	46
3.5	Tamaño de muestra	47
3.6	Técnicas de selección de muestra	49
3.7	Técnicas de recolección de información	50
3.7.1	Técnicas	50
3.7.2	Instrumentos	51
3.7.3	Procedimiento de búsqueda bibliográfica.	55
3.8	Técnica de análisis e interpretación de la información	56
3.8.1	Procesamiento y codificación de datos	56
3.8.2	Análisis del perfil cognitivo de la muestra (estilos de aprendizaje)	56
3.8.3	Análisis descriptivo y evaluación de fiabilidad	57
3.8.4	Estrategia de inferencia estadística y justificación de pruebas	57
3.9	Técnica para demostrar la verdad o falsedad de las hipótesis planteadas.....	58
3.9.1	Criterios de decisión (nivel de significancia).....	58
3.9.2	Justificación del abordaje no paramétrico.....	58
3.9.3	Procedimiento de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon	59

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN60

4.1 Procedimiento de resultados60

4.1.1 Determinación de la validez de los instrumentos..... 60

4.1.2 Evaluación de la consistencia interna (fiabilidad)..... 60

4.1.3 Procedimiento de estilos de aprendizaje predominante 61

4.1.4 Procedimiento y ejecución de la intervención (tratamiento x) 62

4.1.5 Procedimiento de satisfacción 63

4.2 Análisis, interpretación de resultados64

4.2.1 Análisis descriptivo de la caracterización de la muestra: estilos de aprendizaje 64

4.2.2 Análisis descriptivo de la variable dependiente: nivel de satisfacción de línea base (O1)

66

4.2.3 Análisis descriptivo de la variable dependiente: nivel de satisfacción posterior a la
intervención (O2)..... 684.2.4 Análisis comparativo descriptivo de la variable dependiente: nivel de satisfacción (O1 vs.
O2) 69

4.3 Pruebas de hipótesis71

4.3.1 Prueba de hipótesis general 71

4.3.2 Prueba de hipótesis específicas..... 74

4.4 Discusión de los resultados83

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES91

5.1 CONCLUSIONES91

5.2	RECOMENDACIONES.....	93
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95
ANEXOS	101	
	Anexo 1 Matriz de consistencia	102
	Anexo 2 Instrumentos de recolección de información.....	105
	Test de estilos de aprendizaje - Formulario Google	105
	Encuesta de satisfacción de clases de portugués. - Formulario Google.....	122
	Encuesta de satisfacción con clases gamificadas - Formulario Google	128
	Anexo 3 Medios de verificación	134
	Ficha para juicio de expertos:	134
	Autorización para aplicación de instrumentos de investigación	146
	Anexo 4 Protocolo detallado de las sesiones de gamificación (tratamiento x).....	147
	Sesión 1 Jogo mente rápida (Genially).....	147
	Sesión 2 Mestre da Flexão (Genially)	151
	Sesión 3 Fonética aplicada (Lyricstraining)	155
	Sesión 4 Meu futuro (Google docs)	159
	Anexo 5 Instrucciones Genially – “Jogo mente rápida”	163
	Anexo 6 Extracto de data	167
	Anexo 7 Evidencias clases virtuales	170

Índice de tablas

Tabla 1	Tipos de gamificación.....	8
Tabla 2	Tipos de gamificación según la motivación del estudiante	9
Tabla 3	Distribución de la población de estudiantes de portugués por nivel académico (I Trimestre 2024).....	46
Tabla 4	Especificación técnica del tamaño de muestra y tasa de respuesta efectiva	48
Tabla 5	Medición cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje.....	55
Tabla 6	Fiabilidad de las variables de satisfacción (alfa de Cronbach)	61
Tabla 7	Comparación de los niveles de preferencia en los estilos de aprendizaje (N = 181)	65
Tabla 8	Niveles de satisfacción de línea base (O1) (N = 181).....	66
Tabla 9	Niveles de satisfacción con las clases gamificadas (N = 181).....	68
Tabla 10	Medidas de tendencia de la satisfacción de línea base (O1) y clases gamificadas (O2)	70
Tabla 11	Pruebas de normalidad para las variables de satisfacción	72
Tabla 12	Prueba de Wilcoxon para la comparación de satisfacción O1 y O2	73
Tabla 13	Jerarquía de estilos de aprendizaje según nivel de preferencia "Muy Alta" (N=181)	76
Tabla 14	Estadísticos descriptivos de la satisfacción de línea base (O1)	78
Tabla 15	Estadísticos descriptivos de la satisfacción con clases gamificadas (O2) ...	80

Índice de figuras

Figura 1	Ubicación satelital del Instituto de idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.....	42
Figura 2	Ubicación de la zona de estudio según los pisos altitudinales y bioclimáticos	42
Figura 3	Web del Instituto de Idiomas UNSAAC – Consulta de Horarios.....	47
Figura 4	Distribución de estilos de aprendizaje predominantes.....	65
Figura 5	Distribución porcentual de la satisfacción de línea base (O1).....	67
Figura 6	Distribución porcentual de la satisfacción de clases gamificadas (O2).....	69
Figura 7	Distribución comparativa de la satisfacción: Línea base (O1) vs. Clases gamificadas (O2)	73

Resumen

La investigación tuvo como objetivo general determinar la incidencia de la aplicación de herramientas de gamificación en el nivel de satisfacción de 181 estudiantes de portugués de nivel intermedio en el Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024. El estudio se fundamentó en un enfoque mixto de predominancia cuantitativa, tipo aplicada y nivel explicativo, empleando un diseño preexperimental (G: O1 – X – O2). Esta metodología se justificó por la necesidad de superar la desmotivación mediante estrategias innovadoras como Genially y Lyricstraining. El análisis descriptivo evidenció que los estilos de aprendizaje predominantes fueron el Teórico (49,17 %) y el Pragmático (33,15 %), mientras que el Reflexivo fue el menos desarrollado. Respecto a la variable dependiente, la satisfacción de línea base (O1) se ubicó en un nivel moderado con una media de 3,35. Tras la intervención (X), la media de satisfacción (O2) se incrementó significativamente a 3,85, alcanzando un nivel alto, con un 75,14 % de los estudiantes reportando satisfacción alta o muy alta. El contraste de hipótesis mediante la Prueba de Wilcoxon demostró que la gamificación tuvo una incidencia altamente significativa ($p < .001$), generando una diferencia de medias de 0,51 puntos y un tamaño del efecto de 0,61. Se concluye que el éxito de la estrategia radicó en un diseño metodológico flexible que, al alinearse con los perfiles cognitivos predominantes, logró transformar positivamente la experiencia educativa en el aula virtual.

Palabras Clave: Gamificación, Satisfacción estudiantil, Estilos de aprendizaje, Portugués.

Abstract

The main objective of this research was to determine the impact of the application of gamification tools on the satisfaction level of 181 intermediate-level Portuguese students at the Language Institute of the National University of San Antonio Abad of Cusco, 2024. The study was grounded in a mixed-method approach with a quantitative predominance, of an applied type and explanatory level, employing a pre-experimental design (G: O1 – X – O2). This methodology was justified by the need to overcome demotivation through innovative strategies such as Genially and Lyricstraining. The descriptive analysis revealed that the predominant learning styles were Theoretical (49.17%) and Pragmatic (33.15%), while the Reflective style was the least developed. Regarding the dependent variable, baseline satisfaction (O1) stood at a moderate level with a mean of 3.35. Following the intervention (X), the mean satisfaction (O2) increased significantly to 3.85, reaching a high level, with 75.14% of students reporting high or very high satisfaction. Hypothesis testing using the Wilcoxon Test demonstrated that gamification had a highly significant impact ($p < .001$), generating a mean difference of 0.51 points and an effect size of 0.61. It is concluded that the success of the strategy lay in a flexible methodological design that, by aligning with the predominant cognitive profiles, managed to positively transform the educational experience in the virtual classroom.

Keywords: Gamification, Student satisfaction, Learning styles, Portuguese.

Resumo

A pesquisa teve como objetivo geral determinar a incidência da aplicação de ferramentas de gamificação no nível de satisfação de 181 estudantes de português de nível intermediário no Instituto de Idiomas da Universidade Nacional de Santo Antônio Abade de Cusco, 2024. O estudo fundamentou-se em uma abordagem mista de predominância quantitativa, do tipo aplicada e nível explicativo, empregando um delineamento pré-experimental (G: O1 – X – O2). Esta metodologia justificou-se pela necessidade de superar a desmotivação mediante estratégias inovadoras como Genially e Lyricstraining. A análise descritiva evidenciou que os estilos de aprendizagem predominantes foram o Teórico (49,17%) e o Pragmático (33,15%), enquanto o Reflexivo foi o menos desenvolvido. Em relação à variável dependente, a satisfação de linha de base (O1) situou-se em um nível moderado com uma média de 3,35. Após a intervenção (X), a média de satisfação (O2) aumentou significativamente para 3,85, alcançando um nível alto, com 75,14% dos estudantes relatando satisfação alta ou muito alta. O teste de hipóteses, mediante o Teste de Wilcoxon, demonstrou que a gamificação teve uma incidência altamente significativa ($p < 0,001$), gerando uma diferença de médias de 0,51 pontos e um tamanho de efeito de 0,61. Conclui-se que o sucesso da estratégia residiu em um desenho metodológico flexível que, ao alinhar-se com os perfis cognitivos predominantes, conseguiu transformar positivamente a experiência educacional na sala de aula virtual.

Palavras-chave: Gamificação, Satisfação estudantil, Estilos de aprendizagem, Português.

Introducción

La dinámica educativa contemporánea ha experimentado una notable evolución, impulsada por la creciente demanda global de competencia lingüística y la necesidad de una interconexión cultural en un mundo cada vez más globalizado. A pesar de esta demanda, el sistema educativo global y local enfrenta desafíos persistentes como la desmotivación, la falta de participación y la baja retención en las clases de idiomas. En este contexto, la gamificación surge como una estrategia prometedora e innovadora, diseñada para revitalizar el interés y el compromiso estudiantil mediante el uso de elementos lúdicos y mecánicas de juego en entornos no lúdicos.

El Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco no es ajeno a esta realidad, ya que el curso de portugués experimentó una disminución en la satisfacción estudiantil y en la matrícula. Esta situación se atribuyó al uso de métodos educativos centrados en la gramática, caracterizados por el verticalismo marcado y el empleo de un texto didáctico con más de veinte años de antigüedad. Dicha metodología comprometía la participación activa de los alumnos y generaba una considerable falta de interactividad durante las lecciones. En consonancia con este diagnóstico, la medición de la satisfacción en la Línea Base (O1), previa a la intervención, se ubicó en un nivel solo moderado, lo que evidenció una insatisfacción latente que exigía la búsqueda de estrategias pedagógicas innovadoras. Por lo tanto, la brecha central que esta investigación buscó abordar fue la necesidad de implementar la gamificación para aumentar la satisfacción estudiantil y revitalizar el interés por el aprendizaje del idioma.

Ante esta problemática, el problema general se centró en determinar de qué manera la aplicación de herramientas de gamificación incide en el nivel de satisfacción de los estudiantes de portugués del nivel intermedio del Instituto de Idiomas de la UNSAAC, 2024, según sus estilos de aprendizaje predominantes. En consecuencia, el objetivo general fue determinar la

incidencia de la aplicación de herramientas de gamificación en el nivel de satisfacción de los estudiantes de portugués del nivel intermedio del Instituto de Idiomas de la UNSAAC, 2024, según sus estilos de aprendizaje predominantes.

Para lograr este objetivo general, el estudio se propuso cuatro objetivos específicos clave: primero, identificar los estilos de aprendizaje predominantes en la población; segundo, establecer la línea base del nivel de satisfacción de los estudiantes (O1) antes de la aplicación de herramientas de gamificación; tercero, evaluar el nivel de satisfacción alcanzado por los estudiantes (O2) después de la aplicación de herramientas de gamificación ; y finalmente, explicar el cambio en el nivel de satisfacción de los estudiantes de portugués del nivel intermedio antes y después de la aplicación de las herramientas de gamificación .

La presente investigación se justificó al abordar la interconexión entre las tres variables centrales: gamificación, nivel de satisfacción y estilos de aprendizaje. Al examinar la literatura, se identificó un vacío de conocimiento al no encontrarse antecedentes que trataran esta triple relación en el contexto específico de la enseñanza de portugués en la UNSAAC. Desde una perspectiva pedagógica, el estudio fue de naturaleza aplicada y se justificó por la necesidad de migrar de un modelo educativo caracterizado por el verticalismo y el contenido rígido, hacia un enfoque centrado en el alumno, demostrando que la gamificación soluciona un problema pedagógico y se alinea con el uso creativo y pertinente de las TIC para despertar el compromiso. La justificación social se centra en ayudar directamente a la población estudiantil que experimentaba una satisfacción moderada, buscando impactar positivamente en la retención de alumnos y el interés por el idioma, y a la vez, asegurando la formación de profesionales con habilidades comunicativas sólidas.

Metodológicamente, la tesis se justifica por emplear un diseño preexperimental (G: O1 – X – O2), lo que permitió evaluar la incidencia de la intervención mediante la medición de la satisfacción en dos momentos. La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto de tipo

aplicado y nivel explicativo, con una muestra final efectiva de N=181 estudiantes. El análisis descriptivo de los perfiles cognitivos, usando el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), fue crucial para el diseño estratégico de la intervención (X), que consistió en la aplicación de las herramientas digitales Genially y Lyricstraining. La medición inicial (O1) confirmó que la satisfacción del grupo se ubicó en un nivel moderado a moderadamente alto con las clases centradas en la gramática, lo cual justificó la necesidad de investigar si el uso de la gamificación podría incidir de manera significativa en la experiencia de aprendizaje.

Finalmente, el presente documento se encuentra organizado en cuatro capítulos. El capítulo I abordó el planteamiento del problema, incluyendo la justificación y los objetivos; el capítulo II desarrolló el marco teórico conceptual, integrando los antecedentes, las bases teóricas, las hipótesis y la operacionalización de las variables; el capítulo III describió la metodología utilizada, abarcando el tipo y diseño de investigación, la población, muestra y las técnicas de análisis; y el Capítulo IV presenta los resultados obtenidos del trabajo de campo y su discusión, lo que sirvió de sustento para las conclusiones y recomendaciones derivadas de la investigación.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Situación problemática

La dinámica educativa contemporánea exige competencias comunicativas sólidas debido a la creciente interconexión cultural y la globalización; sin embargo, el sistema educativo enfrenta desafíos persistentes como la desmotivación y la baja retención en la enseñanza de lenguas extranjeras. A nivel local, específicamente en el Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, se observa una discrepancia entre estas demandas globales y la realidad del aula, donde el curso de portugués ha experimentado dificultades para sostener el interés continuo de los estudiantes.

Esta problemática se arraiga en la persistencia de métodos educativos excesivamente centrados en la gramática y la memorización de reglas, caracterizados por un marcado verticalismo docente. El diagnóstico situacional revela el uso de materiales didácticos desactualizados, incluyendo textos con más de veinte años de antigüedad, lo que genera una desconexión entre los contenidos impartidos y la realidad cotidiana o los intereses actuales de los universitarios. Esta obsolescencia metodológica compromete la participación activa, convirtiendo al estudiante en un receptor pasivo de información en lugar de un protagonista de su aprendizaje.

La situación se agudiza significativamente en el contexto de la educación virtual. Las observaciones realizadas a la dinámica de clase han evidenciado una "presencialidad ausente": un alto porcentaje de estudiantes mantiene sus cámaras y micrófonos desactivados durante las sesiones sincrónicas, limitando la interacción a una escucha pasiva y fragmentada. En este entorno digital, el estudiante está expuesto a múltiples distractores externos que compiten por su atención. La falta de estímulos visuales y dinámicos en la metodología actual dificulta

mantener la atención sostenida y un estado de emocional positivo, factores afectivos indispensables para procesar nueva información y evitar la fatiga cognitiva frente a la pantalla.

Ante este escenario, los propios estudiantes han manifestado la necesidad de trascender la monotonía de las exposiciones teóricas en favor de actividades dinámicas y mediadas por recursos digitales interactivos. La carencia de estrategias que integren la lúdica y la tecnología no es solo una limitación técnica, sino un factor determinante que afecta la disposición anímica hacia el aprendizaje. Por tanto, surge la imperiosa necesidad de transformar el aula virtual mediante estrategias que logren capturar la atención, fomentar la interacción genuina y revitalizar la motivación por el idioma portugués.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿De qué manera la aplicación de herramientas de gamificación incide en el nivel de satisfacción de los estudiantes de portugués del nivel intermedio del Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024, según sus estilos de aprendizaje predominantes?

1.2.2 Problemas específicos

- a) ¿Cuáles son los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes de portugués del nivel intermedio del Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024?
- b) ¿Cómo se caracteriza el nivel de satisfacción inicial de los estudiantes de portugués del nivel intermedio antes de la aplicación de herramientas de gamificación en el Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024, según sus estilos de aprendizaje predominantes?
- c) ¿Cómo se explica la caracterización del nivel de satisfacción de los estudiantes hacia las clases de portugués del nivel intermedio después de la aplicación de herramientas

de gamificación en el Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024, según sus estilos de aprendizaje predominantes?

- d) ¿De qué manera se explica el cambio en el nivel de satisfacción de los estudiantes de portugués del nivel intermedio antes y después de la aplicación de las herramientas de gamificación en el Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024, según sus estilos de aprendizaje predominantes?

1.3 Justificación de la investigación

La presente investigación surge como respuesta directa a la necesidad de transformar la experiencia educativa y revertir la desmotivación y la falta de participación de los estudiantes, fenómenos exacerbados por el uso de métodos pedagógicos centrados en la gramática y obsoletos. El estudio se justifica en los siguientes aspectos:

Justificación teórica

La investigación se justifica al llenar un vacío de conocimiento crucial en la literatura académica, ya que pocos estudios abordan la interconexión entre las tres variables centrales: Gamificación, Nivel de Satisfacción y Estilos de Aprendizaje. Si bien existe literatura que respalda la efectividad de las estrategias lúdicas, y la importancia de adaptar la enseñanza a los perfiles cognitivos individuales, no se han encontrado antecedentes que traten esta triple relación en el contexto específico de la enseñanza de portugués en el Instituto de Idiomas de la UNSAAC. Por lo tanto, el estudio contribuye al cuerpo de conocimientos al proponer y evaluar un modelo adaptativo que utiliza la gamificación para impulsar variables afectivas clave en un entorno de lengua extranjera.

Justificación pedagógica

El estudio es esencial para la práctica docente debido a la necesidad de migrar de un modelo educativo caracterizado por el verticalismo y el contenido rígido hacia un enfoque centrado en el alumno. La investigación se justifica al ser de naturaleza aplicada, buscando

demostrar que la gamificación soluciona un problema pedagógico. La implementación de esta estrategia didáctica se alinea con el Marco de Buen Desempeño Docente de MINEDU, que exige el uso creativo y pertinente de las TIC para diseñar procesos pedagógicos capaces de despertar la curiosidad y el compromiso de los estudiantes. Al identificar los estilos de aprendizaje, la investigación defiende la implementación de una metodología flexible que atienda a las distintas preferencias cognitivas, superando la desconexión entre la teoría y la aplicación práctica que genera insatisfacción.

Justificación social

La presente investigación se orienta a beneficiar directamente a la población estudiantil, quienes actualmente experimentan una enseñanza que no satisface sus expectativas de dinamismo y practicidad, situación que ha derivado en una evidente falta de ánimo y disposición hacia las clases. Esta carencia de estímulo anímico no solo afecta el clima del aula, sino que pone en riesgo la continuidad de los estudios. Por tanto, al implementar estrategias que reviertan este estado y aumenten la satisfacción estudiantil, el estudio impacta positivamente en la retención de alumnos y el interés por el idioma. Los hallazgos beneficiarán a la comunidad educativa al proponer un modelo formativo que desarrolla competencias lingüísticas de manera más efectiva y emocionalmente positiva, asegurando la formación de profesionales con habilidades comunicativas sólidas y alineadas con la demanda de interconexión cultural.

Justificación metodológica

El estudio se justifica al emplear un diseño de investigación comparativo que permite evaluar la incidencia de la intervención mediante la medición de la satisfacción de línea base y la medición posterior a la intervención, lo que añade rigor empírico a la evaluación de la eficacia pedagógica. Además, se justifica el uso de instrumentos validados internacionalmente, como el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), para categorizar el

perfil cognitivo de la población. La investigación servirá como referencia para futuros profesionales que deseen profundizar en la incidencia de la gamificación en la satisfacción y el rendimiento, especialmente en el contexto específico de la educación de idiomas en Cusco.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general

Determinar la incidencia de la aplicación de herramientas de gamificación en el nivel de satisfacción de los estudiantes de portugués del nivel intermedio del Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024, según sus estilos de aprendizaje predominantes.

1.4.2 Objetivos específicos

- a) Identificar los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes de portugués del nivel intermedio del Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024.
- b) Establecer la línea base del nivel de satisfacción de los estudiantes de portugués del nivel intermedio antes de la aplicación de herramientas de gamificación en el Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024, según sus estilos de aprendizaje predominantes.
- c) Evaluar el nivel de satisfacción alcanzado por los estudiantes hacia las clases de portugués del nivel intermedio después de la aplicación de herramientas de gamificación en el Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024, según sus estilos de aprendizaje predominantes.
- d) Explicar el cambio en el nivel de satisfacción de los estudiantes de portugués del nivel intermedio antes y después de la aplicación de las herramientas de gamificación en el Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024, según sus estilos de aprendizaje predominantes.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Bases teóricas

2.1.1 *Fundamento pedagógico para la innovación didáctica*

El estudio de la adquisición de lenguas ha evolucionado a partir de diversas corrientes teóricas. Inicialmente, con el aporte de Chomsky (1965) y el auge del enfoque cognitivista, se impulsó el estudio de la psicolingüística y la gramática generativa, sentando las bases para métodos que valoran los procesos mentales internos. Sin embargo, para superar las limitaciones de la enseñanza tradicional y responder a la desmotivación actual, es necesario complementar esta visión con enfoques que prioricen el entorno social y digital.

La desmotivación estudiantil requiere una transición pedagógica que revalore el rol del estudiante, lo que implica una migración de modelos instruccionales basados en el contenido rígido y el verticalismo hacia enfoques centrados en el alumno. La investigación busca solucionar esta problemática mediante esta transición pedagógica.

Fundamento socio-constructivista y el rol de la interacción: El proceso de aprendizaje de un idioma se entiende mejor desde la perspectiva socio-constructivista, que subraya la importancia de las interacciones sociales y culturales. Esta teoría postula que el aprendizaje humano es profundamente social y cultural. Las contribuciones de Vygotsky (1978), quien sostiene que los procesos mentales se forman primero en el plano social y luego en el psicológico, son fundamentales. Este enfoque, al incorporar el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), revela la pertinencia de implementar prácticas pedagógicas que faciliten la construcción colaborativa del conocimiento. Esto contrasta con el verticalismo y el rol docente autoritario característicos de la enseñanza centrada en la gramática.

La necesidad de lo digital (conectivismo): Alineado con esta necesidad de colaboración y práctica, el estudio se enmarca en la teoría del Conectivismo, que responde a

las demandas de la era digital y tecnológica. Esta teoría sostiene que el conocimiento se distribuye y se comparte a través de conexiones entre individuos y dispositivos, lo cual legitima el uso de herramientas digitales para el aprendizaje continuo. Ovalles (2014) afirma que el conectivismo reconoce el papel crucial que desempeñan las herramientas tecnológicas en la mediatización del desarrollo de actividades.

La transformación del rol docente y estudiantil: La innovación didáctica exige que el docente deje de ser el único transmisor de información. El docente debe adoptar un rol de facilitador que guía a los alumnos en el manejo de herramientas tecnológicas, y que combine elementos lúdicos con un diseño instruccional sólido. El estudiante, por su parte, se transforma de receptor pasivo en protagonista activo, asumiendo la responsabilidad de su propio aprendizaje, un principio que se alinea con la perspectiva de situar al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.1.2 Gamificación

2.1.2.1 Concepto y propósito de la gamificación

La gamificación alude a la aplicación de elementos y principios típicos de los juegos en entornos no lúdicos, con el propósito de influir en la conducta, aumentar la motivación y mejorar la participación de las personas. Werbach y Hunter (2015) la definen como el uso de elementos y técnicas de diseño de juegos en contextos no lúdicos. En el ámbito educativo, esta estrategia aprovecha los principios del diseño de videojuegos para combinar el juego con la necesidad de lograr objetivos académicos. Su propósito radica en la generación de motivación intrínseca, la cual se logra mediante el diseño de actividades que ofrecen desafíos y retroalimentación adecuados, buscando así incrementar la satisfacción y el compromiso.

Desde una perspectiva latinoamericana y centrada en el aula, Gaviria (2021) en su obra *Pedagogía de la gamificación*, establece una distinción crítica entre ludificar y gamificar. El autor sostiene que, mientras la lúdica busca armonizar el ambiente educativo mediante el

entretenimiento, la gamificación es una estructura diseñada artificialmente para motivar la inmersión. Gaviria define formalmente la gamificación como el acto de “emplear mecánicas, estéticas y pensamiento lúdico provenientes de los juegos para motivar, aumentar el compromiso y promover el aprendizaje en los participantes” (p. 125). Bajo este enfoque, la gamificación no busca reemplazar el modelo educativo, sino actuar como una tecnología sólida dirigida a aumentar la motivación intrínseca y la capacidad de transposición didáctica.

2.1.2.2 Tipos de gamificación y dinámicas de juego

El análisis de la literatura sugiere que los tipos de gamificación conforman un mapa para abordar de forma estratégica la implementación de mecánicas de juego. Werbach y Hunter (2015), referentes clave en el diseño de esta metodología, proponen clasificaciones según el enfoque y el objetivo primario de la intervención. Por otro lado, Marczewski (2013) clasifica la gamificación según la motivación intrínseca que la estrategia busca generar.

Tipologías de la gamificación

Tabla 1

Tipos de gamificación

Tipo de gamificación	Características principales	Ámbitos de aplicación
Gamificación Interna	Su objetivo principal es mejorar la motivación interna. Composición: 75% psicológica, 25% tecnológica. Foco en los individuos.	Gestión del conocimiento, desarrollo y formación, evaluación y gestión del cambio, creación de hábitos.
Gamificación Externa	Se utiliza para involucrar y mejorar las relaciones entre los jugadores. Sirve para reorientar grupos sociales e incitar adopción de nuevos comportamientos.	Salud, finanzas y educación.
Gamificación para Cambiar el Comportamiento	Se centra en crear nuevos hábitos y reorientar costumbres arraigadas. Promueve el aprender mientras se disfruta.	Cambios a nivel de comunidad y comportamientos a gran escala.

Nota. Elaboración propia. Adaptado de Werbach y Hunter (2015)

La tipología propuesta por Marczewski (2013) resulta igualmente pertinente al considerar los objetivos de la tesis, ya que relaciona directamente la estrategia con los resultados motivacionales que inciden en la satisfacción estudiantil:

Tabla 2

Tipos de gamificación según la motivación del estudiante

Tipos de gamificación	Características principales	Aspectos valorados
Gamificación Profunda	Enfocada en el cambio significativo. Desarrollo a largo plazo. Valor del aprendizaje aplicado.	RAMP (Relación, Autonomía, Maestría, Propósito).
Gamificación Superficial	Centrada en recompensas inmediatas. Importancia en la diversión y el cambio.	Pequeñas recompensas. Experiencia divertida y variada.

Nota. Elaboración propia basada en A. Marczewski (2013).

2.1.2.3 Elementos fundamentales de la gamificación (DMC)

El estudio de la gamificación en entornos educativos se aborda principalmente a través del marco Dinámicas, Mecánicas y Componentes (DMC), propuesto por Werbach y Hunter. Este marco es uno de los referentes más destacados para el diseño y establece una jerarquía clara: las Dinámicas representan la base conceptual; las Mecánicas, el motor de desarrollo; y los Componentes, las implementaciones específicas que enriquecen la experiencia. La interacción efectiva entre estos tres elementos es clave para la creación de actividades gamificadas y experiencias de aprendizaje significativas.

Las dinámicas: el nivel conceptual y psicológico

Las dinámicas representan el nivel más abstracto y conceptual de la gamificación. Estas se centran en los elementos esenciales que van más allá de las reglas directas, adaptándose a los diferentes perfiles de jugadores para mantener su compromiso. Las dinámicas orientan la

concesión de recompensas y el control del progreso. Se fundamentan en la satisfacción de deseos intrínsecos como la autoexpresión, la consecución de objetivos, el reconocimiento y la diversión.

El marco de Werbach y Hunter destaca que las dinámicas incluyen elementos como:

- **Narrativa:** sitúa a los participantes en contextos realistas que los inspiran al identificarse con escenarios o causas, brindando una experiencia envolvente.
- **Progresión:** elementos que guían a los estudiantes en el desarrollo de habilidades cada vez más complejas y fortalecen su autonomía.
- **Relaciones:** promueven la interacción social entre los participantes mediante cooperación y competición, desafiándolos a la superación.
- **Emociones:** juegan un papel clave en la estimulación del aprendizaje e impulsan la exploración y el interés continuo por descubrir a través de la curiosidad.

Las mecánicas: el nivel estructural y de acción

Las mecánicas son los procedimientos que estructuran la acción dentro del entorno lúdico y fomentan la participación e implicación del usuario. Son el conjunto de reglas que hacen medible y visible el avance del jugador. Constituyen la forma en que se llevan a cabo los juegos, implicando directamente al jugador con elementos como:

- **Retos y competición:** posibilitan la acción del jugador hacia la consecución de metas, desafiando a los participantes a superarse constantemente.
- **Recompensas:** motivan la competencia y el logro de objetivos.
- **Feedback o retroalimentación:** guía el avance de los jugadores, permitiendo la apreciación del progreso y la corrección de errores en un entorno de ensayo y error.
- **Cooperación:** potencia la participación y el aprendizaje colaborativo, sentando las bases para una experiencia enriquecedora.

Los componentes: el nivel tangible y de refuerzo

Los componentes representan la base tangible sobre la que se erigen las Mecánicas y Dinámicas, configurándose como aspectos esenciales para la motivación e implicación de los usuarios. Estos son los elementos visibles del juego, según Werbach y Hunter.

Los componentes principales son:

- **Logros e insignias:** simbolizan éxitos específicos, contribuyen a establecer metas, y marcan el avance y el reconocimiento.
- **Sistemas de puntos:** ofrecen una retroalimentación visual e inmediata del progreso del jugador y son una fuente de motivación intrínseca.
- **Tablas de clasificación (rankings):** permiten al jugador evaluar su posición en comparación con otros y percibir su estatus y progreso.
- **Avatares y niveles:** permiten a los jugadores representarse y experimentar nuevas identidades en un "círculo mágico", mientras que los niveles reflejan el progreso y capacidad del jugador, aumentando gradualmente en dificultad.

En suma, el uso balanceado y adecuado de dinámicas, mecánicas y componentes es esencial en la creación de una experiencia gamificada efectiva, donde la motivación y el progreso del alumno se mantengan al máximo.

2.1.2.4 Incidencia de la gamificación en la motivación y la satisfacción

La gamificación, entendida como la aplicación de elementos y principios lúdicos en contextos que no son inherentemente de juego, es una estrategia didáctica fundamental para influir en la conducta, aumentar la motivación y mejorar la participación de los estudiantes. El análisis sistemático de la literatura posiciona a la gamificación como una estrategia prometedora, diseñada para revitalizar el interés y el compromiso estudiantil en entornos que históricamente se han percibido como monótonos o desvinculados de la realidad.

Mecanismos de la gamificación y el vínculo con la satisfacción

La eficacia de esta metodología radica en su capacidad probada para generar motivación intrínseca, la cual se logra mediante el diseño de actividades que ofrecen desafíos y retroalimentación adecuados al usuario. La motivación es considerada un pilar básico y un elemento determinante para el aprendizaje efectivo. La introducción del placer y el deseo natural por la actividad lúdica estimula la motivación intrínseca y, a su vez, se espera una repercusión positiva en la satisfacción con el proceso formativo.

La implementación estratégica de elementos de juego en el aula fortalece el aprendizaje a través de varios mecanismos comprobados:

- **Mejora de la retención y el feedback:** La naturaleza interactiva y atractiva de los elementos de juego promueve un aprendizaje más memorable y duradero. Estrategias como los sistemas de puntos, medallas y desafíos proporcionan retroalimentación constante y oportuna (feedback), lo que permite al estudiante reconocer sus errores y logros de forma inmediata, fomentando así la reflexión y la corrección.
- **Fomento de la autonomía y la cooperación:** La gamificación permite la personalización del proceso, haciendo que cada alumno avance a su propio ritmo y pueda ensayar diferentes estrategias para superar los retos presentados. Además de impulsar el compromiso individual a través de sistemas de puntos y clasificaciones, esta metodología refuerza las habilidades sociales y el trabajo en equipo mediante dinámicas de competencia justa y cooperación entre pares.
- **Generación de flow y dominio intrínseco:** La estrategia es capaz de propiciar el estado de flujo (flow), descrito como un nivel de compromiso tan profundo en una actividad que el individuo experimenta una inmersión total y disfrute. Este enfoque alinea los elementos de juego con la motivación intrínseca, que, según el marco RAMP (Relación, Autonomía, Maestría y Propósito), se relaciona con la persistencia y el desarrollo de

competencias emocionales. La gamificación convierte al estudiante de "receptor pasivo" a "protagonista activo" de su educación.

Riesgos y necesidad de rigor metodológico

A pesar de sus claras ventajas, el uso de la gamificación en entornos educativos no está exento de riesgos y desafíos significativos. Una de las principales preocupaciones es la posibilidad de que el estudiante asocie el esfuerzo y la persistencia únicamente con recompensas externas (motivación extrínseca), socavando así la motivación intrínseca a largo plazo.

Es fundamental evitar que la libertad y creatividad del juego se vean limitadas por la imposición de reglas rígidas, transformando la experiencia en una obligación en lugar de una fuente de disfrute. Otros riesgos incluyen el uso desmesurado o inapropiado de las herramientas, lo que puede llevar a la disminución de la concentración, o el peligro de que la metodología se perciba como irrelevante o como una simple distracción del aprendizaje real. La novedad de la estrategia, además, puede perderse con el tiempo, lo que exige recalibrar constantemente las dinámicas gamificadas para mantener el interés del alumnado. El rigor en la implementación es crucial para garantizar que el error se perciba como una oportunidad de mejora y no como un obstáculo.

2.1.3 Satisfacción estudiantil en el contexto universitario

La investigación académica se centra en la medición y comprensión de la satisfacción estudiantil, un concepto que, si bien tiene raíces en el ámbito del consumidor, exige una mirada especializada al adaptarse al contexto académico. La satisfacción en el ámbito universitario se refiere al grado en que las expectativas y necesidades educativas de los alumnos son cumplidas o superadas por la experiencia formativa, considerándose un mosaico de factores que incluyen la calidad de la enseñanza, la infraestructura y el apoyo profesional.

2.1.3.1 Concepto y fundamentos de la satisfacción estudiantil

La conceptualización de la satisfacción estudiantil exige una mirada especializada, pues se define como un fenómeno multifacético que adquiere diversos matices según la disciplina que lo aborde. De manera general, la satisfacción se entrelaza estrechamente con la idea de cumplimiento de expectativas, necesidades y deseos, junto con sensaciones de bienestar, felicidad y confort. Este concepto fundamentalmente se refiere al grado en que las expectativas y necesidades educativas de los alumnos son cumplidas o incluso superadas por la experiencia universitaria. Incluso desde una perspectiva filosófica, la noción de satisfacción se discutía al distinguirse entre necesidades básicas y superfluas.

La distinción crítica: estudiante vs. cliente

Es crucial diferenciar la satisfacción del estudiante de la satisfacción del cliente o consumidor, dado el carácter activo y crítico que los estudiantes poseen en su proceso de aprendizaje, en contraposición a ser meros receptores de un servicio. A pesar de esta distinción, la literatura de mercado ha influido históricamente en este campo, al considerar la satisfacción del cliente como un indicador crucial para las organizaciones.

A pesar de que el término satisfacción estudiantil ha sido influenciado por la literatura de mercado, es crucial diferenciarla de la satisfacción del consumidor comercial, dado el carácter activo y crítico que los estudiantes poseen en su proceso de aprendizaje. En el ámbito mercantil, la satisfacción es vista como un estado emocional y cognitivo centrado en el cumplimiento de las expectativas del consumidor, donde la calidad del servicio es determinante. En este contexto, la satisfacción es considerada un elemento inherente a la calidad, y modelos como SERVQUAL se han utilizado para desglosar la experiencia del servicio en dimensiones como tangibles, confiabilidad, capacidad de respuesta, aseguramiento y empatía (Bauch, 1999). No obstante, la satisfacción académica adquiere una identidad propia,

vinculada a la percepción emocional y cognitiva del alumno respecto a la educación recibida, y los estudiantes son un valioso tesoro de la sociedad (Sánchez Quintero, 2018).

La satisfacción como pilar de la calidad educativa

La satisfacción estudiantil se erige como un pilar fundamental en la evaluación y mejora de los sistemas de calidad universitaria. Al reflejar la eficiencia de los servicios académicos y administrativos, la satisfacción es esencial para la evaluación de la calidad educativa. La literatura enfatiza que la satisfacción se relaciona directamente con factores como las motivaciones de comportamiento y el rendimiento académico. Por lo tanto, el análisis de la satisfacción debe ser el foco central de todos los procesos universitarios, especialmente cuando el enfoque de la enseñanza se centra en los estudiantes. Esta perspectiva holística subraya que la satisfacción emerge del delicado equilibrio entre las expectativas individuales y las experiencias vividas en el ámbito universitario.

2.1.3.2 Factores pedagógicos y contextuales de la satisfacción estudiantil

La satisfacción estudiantil se erige como un pilar fundamental en la evaluación y mejora de los sistemas de calidad universitaria, lo cual es resaltado por múltiples investigaciones académicas (Enache, 2011; Álvarez et al., 2015). Este concepto no es una medida simple, sino que es influenciado por un mosaico de factores interconectados que van desde la calidad de la enseñanza hasta el apoyo profesional y las oportunidades sociales. La satisfacción se define por el delicado equilibrio entre las expectativas individuales y las experiencias vividas en el ámbito universitario.

Factores pedagógicos clave y la actitud docente

Dentro de este mosaico, los factores pedagógicos son determinantes. Álvarez et al. (2015) identifican elementos específicos cruciales, como la actitud del profesorado, la planificación docente de las asignaturas y la evaluación de exámenes. En el contexto de la enseñanza de idiomas, la competencia y la actitud del docente cobran especial importancia,

puesto que la interacción y la retroalimentación constante son pilares esenciales para el aprendizaje efectivo.

La enseñanza centrada en los estudiantes es el foco principal que debe guiar todos los procesos universitarios. Para lograr este enfoque, se requiere una didáctica flexible y adaptativa que responda a las diferencias individuales de los estudiantes en cuanto a estilos y ritmos de aprendizaje. El reconocimiento y la consideración de los estilos de aprendizaje en el proceso educativo son fundamentales, ya que cada individuo presenta preferencias únicas que influyen en su forma de aprender (Alonso et al., 2007). Es por ello por lo que la satisfacción se nutre de la práctica pedagógica que es creativa y motivadora.

Factores contextuales, tecnológicos y desafío

La dimensión contextual del aprendizaje es igualmente relevante. La satisfacción se ve afectada por factores tangibles como la calidad de las instalaciones y la disponibilidad de recursos tecnológicos. En la era digital, la transición hacia entornos de enseñanza virtual ha intensificado la exigencia de emplear metodologías que aseguren un compromiso activo del alumnado. Así, la implementación de recursos tecnológicos (como plataformas digitales) es crucial para reforzar la autonomía y la exposición a la lengua en contextos naturales.

Finalmente, la literatura ofrece una distinción crítica: la satisfacción en el ámbito académico no debe confundirse con la mera complacencia del cliente comercial. Tasie (2010) argumenta que el verdadero aprendizaje se nutre de la confrontación con nuevas ideas y perspectivas, y que satisfacer a los estudiantes puede implicar cierto malestar y desafío. Un ambiente de aprendizaje debe ser estimulante, no simplemente fácil o cómodo, ya que esta estimulación impulsa un crecimiento significativo y auténtico. Esta perspectiva subraya que la satisfacción final es un logro que emerge de la superación de retos, y no de la ausencia de esfuerzo.

2.1.4 Estilos de aprendizaje

2.1.4.1 Conceptualización y relevancia pedagógica de los estilos de aprendizaje

La conceptualización de los Estilos de Aprendizaje (EA) se fundamenta en la identificación de los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que los individuos movilizan para percibir, interactuar y responder a su entorno educativo (Keefe, 1988). Estos patrones describen las modalidades típicas y relativamente estables que entran en juego durante el proceso de adquisición de conocimientos (Rodríguez, 2002; Navarro, 2008). Por lo tanto, la teoría de los EA no solo se relaciona con las propiedades de la inteligencia, sino también con otros componentes como la motivación, el desempeño y el contexto (Valadez, 2009).

La teoría de los EA, que se consolidó a principios del siglo XXI (Hernández y Hervás, 2005), hunde sus raíces en los estudios psicológicos de la década de 1950 sobre estilos cognitivos, los cuales impulsaron la renovación de metodologías pedagógicas en EE. UU., buscando reincorporar al alumno como actor central en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para un análisis riguroso, es esencial distinguir el EA de las estrategias de aprendizaje. Mientras que las estrategias se refieren a los planes de acción conscientes para facilitar el aprendizaje, los estilos representan las formas habituales o preferentes en las que un individuo se inclina a utilizar esas estrategias (Hervás, 2003). Esta distinción es crítica, ya que las estrategias son modificables, mientras que los estilos indican una preferencia innata que influye en la manera en que el individuo se relaciona con el contenido.

Asimismo, la literatura diferencia los EA de los estilos cognitivos. Algunos autores plantean que los estilos cognitivos son estructuras de aprendizaje menos modificables que los EA (Curry, 1983). Sin embargo, una perspectiva holística sugiere que los EA son, en realidad, expresiones o manifestaciones de estos estilos cognitivos manifestados a través de acciones específicas en contextos de aprendizaje determinados (Buela et al., 2001).

La relevancia pedagógica de los EA es innegable. Su comprensión resulta fundamental para la práctica docente, ya que permite adaptar las metodologías de enseñanza a las características individuales de los alumnos (Alonso et al., 2007). Al considerar que cada individuo presenta preferencias únicas, la didáctica se vuelve más flexible y, en consecuencia, mejora significativamente los niveles de rendimiento educativo (Alonso et al., 2007).

2.1.4.2 Modelo de estilos de aprendizaje según Honey y Alonso

Si bien existen diversos modelos que abordan los estilos de aprendizaje, como la clasificación por canales sensoriales VAK (Visual, Auditivo, Kinestésico), que enfatiza la forma en que los estudiantes procesan la información sensorialmente (Dunn y Dunn, 1978), este enfoque no es el fundamento metodológico del presente estudio.

El análisis principal se basa en el modelo de estilos de aprendizaje propuesto por Honey y Mumford (1986) se centra en la diversidad de enfoques que los individuos adoptan al enfrentarse a situaciones de aprendizaje. La preocupación principal de estos autores radica en comprender por qué personas expuestas a condiciones educativas similares obtienen resultados diferentes en su proceso de aprendizaje. La clave de esta disparidad se encuentra en la manera única en que cada individuo reacciona y se adapta a los estímulos de aprendizaje, lo cual se manifiesta a través de distintos estilos de aprendizaje.

Este modelo detalla cuatro estilos de aprendizaje principales, cada uno corresponde a una etapa específica del proceso educativo: el estilo activo, el estilo reflexivo, el estilo teórico y el estilo pragmático. El estilo activo se relaciona con vivir la experiencia de manera activa, el estilo reflexivo se enfoca en la reflexión interna, el estilo teórico se basa en la generalización y la elaboración de hipótesis, mientras que el estilo pragmático se centra en la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.

Una característica central de este enfoque es la no vinculación directa de los estilos de aprendizaje con la inteligencia de los individuos. Para Honey y Mumford, la predominancia de

un estilo determinado no está necesariamente relacionada con el cociente intelectual, ya que diferentes estilos pueden coexistir en individuos igualmente inteligentes. Por lo tanto, este modelo destaca la importancia de comprender y potenciar los diversos estilos de aprendizaje para garantizar un proceso educativo más efectivo y adaptado a las necesidades individuales de los estudiantes.

El enfoque de Honey y Mumford en los estilos de aprendizaje proporciona una base sólida para comprender la diversidad en los procesos de adquisición de conocimiento. Al identificar y reconocer los diferentes estilos de aprendizaje, los educadores pueden personalizar sus enfoques pedagógicos y promover un aprendizaje más significativo y enriquecedor para todos los estudiantes.

El modelo de estilos de aprendizaje propuesto por Honey y Mumford (1986), quienes, al abordar la disparidad de respuestas ante situaciones de aprendizaje similares, identificaron cuatro estilos distintos: activo, reflexivo, teórico y pragmático. En contraste con el modelo de Kolb, Honey y Mumford proporcionan descripciones más detalladas, basándose en las acciones de los individuos.

Este modelo sugiere que el proceso de aprendizaje se despliega en cuatro etapas: vivir la experiencia (activo), reflexionar (reflexivo), generalizar y elaborar hipótesis (teórico) y aplicar (pragmático). A través de su cuestionario CHAEA, Honey y Mumford proponen una taxonomía que enlaza directamente con estas fases, permitiendo una clasificación más precisa de los estilos de aprendizaje.

La investigación también considera la perspectiva de Alonso et al. (2007), quienes, aunque reconocen la efectividad del proceso cíclico de aprendizaje propuesto por Kolb, critican el Learning Style Inventory (LSI) y las descripciones de estilos de aprendizaje del mismo. En lugar de enfocarse en la inteligencia, proponen una herramienta más efectiva, basada en respuestas a cuestionarios y análisis de múltiples variables.

El modelo de estilos de aprendizaje de Peter Honey y Allan Mumford, planteado en 1986, es otro punto relevante en el marco teórico. A través del Learning Styles Questionnaire (LSQ), diseñado para profesionales, identifican cuatro estilos: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Su enfoque difiere del modelo de Kolb, ya que buscan una herramienta más precisa y práctica para perfeccionar el aprendizaje. En términos generales, los estilos de aprendizaje según Honey y Mumford proporcionan una base sólida para comprender cómo los individuos se enfrentan al aprendizaje.

2.1.4.3 Estilo activo, sus características y descripción

El estilo de aprendizaje activo se centra en la implicación total y directa del alumno en su proceso educativo. En este marco de aprendizaje, los individuos se convierten en protagonistas de su formación, toman las riendas de su educación a través de la experimentación, la interacción y la reflexión, culminando en una comunicación efectiva de lo aprendido. La clave de este estilo radica en la búsqueda del sentido y la comprensión profunda del conocimiento adquirido mediante la práctica y la vivencia.

La naturaleza del aprendizaje activo:

Los estudiantes activos están comprometidos con el aprendizaje a través de experiencias que son inmediatas y relevantes. Ellos absorben el conocimiento no solo a través de la audición pasiva, sino a través de un compromiso activo que involucra el hablar, escribir, leer y actuar con un propósito reflexivo. Esta metodología didáctica es celebrada por su capacidad para inspirar una participación más profunda en el proceso de aprendizaje, llevando a los estudiantes a una comprensión más rica y a un recuerdo más duradero del material estudiado.

Las metodologías activas:

El aprendizaje activo es mucho más que una simple transferencia de información. Se trata de la construcción de conocimientos en un diálogo constante con las experiencias de cada

estudiante. En consonancia con Cárdenas et al. (2021), se enfatiza que la implicación activa de los alumnos a través de discusiones grupales, resolución de problemas y trabajo en equipo conduce a un aprendizaje más sólido y efectivo que las técnicas centradas en la gramática de enseñanza.

El perfil del aprendiz activo:

El aprendiz activo, tal como lo describe Honey y Mumford, se lanza sin reservas a nuevas experiencias. Son los aventureros del conocimiento, los que prefieren la acción inmediata a la planificación a largo plazo. Este entusiasmo por lo nuevo y desconocido refleja una predisposición a correr riesgos y sumergirse en actividades que despiertan su interés, aunque esto a menudo signifique pasar rápidamente a la siguiente aventura una vez que el interés inicial decrece.

Asimismo, se destacan dentro del espectro de los estilos activos ciertas características que pueden describir a los aprendices activos según Alonso et al. (2007): son animadores, improvisadores y descubridores por naturaleza. Su espontaneidad les permite ser arriesgados y abordar los desafíos con una energía que contagia y motiva a los demás.

Características fundamentales del estilo activo:

Un cercano análisis revela que los estudiantes activos son, ante todo, creativos, novedosos y aventureros. Se renuevan constantemente buscando convertirse en inventores de sus propios procesos educativos. Este estilo de aprendizaje se traduce en una vitalidad que marca su experiencia de aprendizaje y les permite ser generadores de ideas y protagonistas de su educación. Son individuos que resuelven conflictos con ingenio y cambian el paradigma de la pedagogía.

Síntesis:

El aprendizaje activo es una perspectiva educativa que apuesta por el involucramiento, la acción y la experiencia como pilares del proceso de enseñanza. Estos elementos conforman

la estructura sobre la cual se construye un aprendizaje efectivo, motivante y significativamente relevante para el estudiante activo. Con el compromiso activo en el aprendizaje, los estudiantes no solo absorben información, sino que la transforman en conocimiento aplicable y experiencias memorables.

2.1.4.4 Estilo reflexivo, sus características y descripción.

El aprendizaje reflexivo es una filosofía educativa que subraya la importancia de la introspección y la evaluación crítica en la experiencia de aprender. Este enfoque se distingue por su énfasis en un proceso más deliberativo y considerado hacia la absorción e integración del conocimiento, contrario a métodos más impulsivos o prácticos.

Características distintivas del aprendizaje reflexivo:

Los aprendices reflexivos se caracterizan por su disposición a tomar distancia, observar y escuchar antes de interactuar. Están inclinados a reflexionar sobre sus experiencias e información recibida, buscando comprender profundamente antes de sacar conclusiones o actuar. Esta tendencia a la deliberación les permite procesar el conocimiento a un nivel más profundo, relacionando nuevas experiencias con las existentes y construyendo un aprendizaje significativo y duradero.

¿Cómo facilitar el aprendizaje reflexivo?

Para los educadores es clave ofrecer espacios y tiempos que fomenten la reflexión. Esto puede incluir pausas estratégicas en la enseñanza, la promoción de diarios reflexivos donde los estudiantes puedan expresar sus pensamientos, y la inclusión de debates que animen a los estudiantes a considerar y articular diferentes puntos de vista.

Importancia de la reflexión en la educación:

La educación moderna reconoce la necesidad de desarrollar habilidades críticas y reflexivas. Autores como David Kolb destacan que la reflexión es una parte fundamental del ciclo de aprendizaje, necesario para transformar la experiencia en conocimiento abstracto que

puede ser nuevamente probado y experimentado. La capacidad de reflexionar no sólo mejora la comprensión académica, sino que también prepara a los estudiantes para un aprendizaje autónomo a lo largo de la vida.

Ventajas del estilo de aprendizaje reflexivo:

Una de las principales ventajas del aprendizaje reflexivo es su capacidad para fomentar una comprensión más profunda y personal del contenido. Los estudiantes que reflexionan sobre lo que están aprendiendo pueden hacer conexiones más significativas con su propia vida, lo que promueve una retención a largo plazo. Además, la reflexión obliga a los estudiantes a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, una habilidad vital en la sociedad del conocimiento actual.

Desafíos del aprendizaje reflexivo:

El principal desafío para los educadores es equilibrar la necesidad de reflexión con la presión por cubrir un amplio currículum. En un mundo que valora la rapidez, la eficiencia y los resultados tangibles, el aprendizaje reflexivo puede parecer ineficaz o incluso contraproducente. Sin embargo, los beneficios de desarrollar pensadores críticos y aprendices autónomos son invaluable y justifican el tiempo invertido en actividades reflexivas.

Síntesis:

El aprendizaje reflexivo es una metodología educativa rica y profunda, que exige una consideración cuidadosa de la experiencia y el conocimiento. Aunque su integración en el currículum actual puede presentar desafíos, los beneficios de cultivar aprendices reflexivos y críticos son sustanciales. Con la orientación adecuada, los educadores pueden desarrollar estudiantes que no solo consuman información, sino que también la comprendan, la cuestionen y la utilicen para el bien mayor. El aprendizaje reflexivo es, por tanto, una inversión en el desarrollo de ciudadanos pensantes y comprometidos, capaces de navegar y contribuir positivamente a un mundo complejo y en constante cambio.

2.1.4.5 Estilo teórico, sus características y descripción.

El Estilo de Aprendizaje Teórico se distingue como aquel en el que los estudiantes se sumergen en la adquisición y comprensión de conocimientos a través de teorías, sistemas de ideas y conceptos abstractos. Emplean un pensamiento lógico, secuencial y vertical para comprender y sintetizar información, buscan la claridad y se alejan de la ambigüedad y la subjetividad. Los individuos con este estilo de aprendizaje muestran preferencia por las actividades que involucran razonamiento deductivo, análisis profundo y síntesis de datos en teorías cohesivas y estructuradas. Son meticulosos y perfeccionistas en su búsqueda de la verdad, evitando interpretaciones que carezcan de lógica clara.

Características del aprendiz:

Los teóricos destacan por su capacidad para concentrarse en problemas de modo estructurado y por etapas definidas. Son individuos que valoran el pensamiento crítico y tienen como objetivo la objetividad y la racionalidad. Les satisface transformar los hechos observados en teorías integradas y poseen una marcada inclinación hacia el análisis y la síntesis.

Este tipo de aprendizaje favorece a quienes buscan la universalidad y la generalización de conceptos, como se menciona en el trabajo de Alanya et al. (2021).

Enfoque en el aprendizaje:

Los teóricos se enfocan en la observación y la reflexión para construir un aprendizaje sólidamente fundamentado. Sus métodos se caracterizan por la teorización y la conceptualización, tal como describe (Stander y otros, 2019).

Las personas con este estilo de aprendizaje se adaptan e integran las observaciones dentro de marcos teóricos coherentes, completos y lógicamente estructurados. Poseen un enfoque de aprendizaje que es vertical y escalonado, seducidos por la perfección y la metodología rigurosa.

Perfil del estudiante teórico:

Según (Alonso y otros, 2007), los estudiantes teóricos se distinguen por ser minuciosos y disciplinados. Buscan constantemente profundizar en fundamentos, principios, teorías y modelos. Exhiben una preferencia por una lógica incorruptible y se desempeñan óptimamente en entornos que ponen a prueba su razonamiento crítico.

Los teóricos son aquellos que aprenden mejor a través de modelos y sistemas desafiantes y tienden a sentir dificultades cuando se enfrentan a la ambigüedad o a situaciones que apelan más a las emociones que a los fundamentos teóricos.

Síntesis:

El Estilo de Aprendizaje Teórico engloba a aquellos alumnos que se sienten estimulados por un ambiente intelectualmente riguroso y estructurado. Son exploradores de ideas, buscadores de hipótesis y constructores de modelos y teorías. Se destacan en entornos donde pueden profundizar en el análisis, plantear preguntas significativas y evitar situaciones que demanden interpretaciones emocionales o subjetivas. El aprendizaje para ellos es una cuestión de lógica, orden y racionalidad, donde cada nuevo concepto es una parte que contribuye a la construcción de un edificio intelectual coherente y holístico.

2.1.4.6 Estilo pragmático, sus características y descripción.

El estilo de aprendizaje pragmático se distingue por la aplicación práctica de ideas, la experimentación rápida de nuevos conceptos y la toma de decisiones diligente y segura. Estos estudiantes prefieren la puesta en práctica inmediata de nuevas ideas y proyectos, evitando largas discusiones teóricas que les aburren. Son individuos que buscan constantemente resolver problemas y mejorar de manera eficaz y realista.

Características del aprendiz pragmático:

Los pragmáticos se destacan por su enfoque en la aplicación práctica de conceptos y la rapidez para experimentar nuevas ideas. Aprecian la toma de decisiones y la resolución de

desafíos de forma directa y eficiente. Su filosofía se basa en la mejora continua, creyendo que, si algo funciona, es bueno. Se identifican por ser experimentadores, prácticos, directos, eficaces y realistas.

Este estilo de aprendizaje se centra en la experimentación y la aplicación inmediata de conocimientos, como describe (Ahumada, 2019), fundamental para una comunicación efectiva y adaptativa en diversos contextos sociales y culturales.

Enfoque en el aprendizaje:

Los pragmáticos se distinguen por su habilidad para llevar las ideas a la práctica, experimentar rápidamente y actuar de forma resuelta. Prefieren la acción y la implementación en lugar de teorizar y reflexionar en exceso. Son eficaces en resolver problemas de manera concreta y realista, tal como señalan Honey y Mumford (1986) y Alonso et al. (2007).

Las personas con este estilo de aprendizaje aprecian la conexión entre la teoría y la práctica, buscando la inmediatez en la aplicación de lo aprendido y encontrando dificultades cuando las actividades no se alinean con sus necesidades inmediatas.

Perfil del estudiante pragmático:

Los estudiantes pragmáticos son descritos como personas prácticas, decisivas y decididas, que disfrutan convertir las ideas en acciones tangibles. Se caracterizan por ser eficaces, resolutivos y organizados en su forma de abordar problemas y desafíos. Buscan constantemente la mejora y la efectividad, actuando con celeridad y confianza en aquellas áreas que les interesan.

(Alonso y otros, 2007) complementan esta descripción resaltando la importancia de la concreción y la practicidad para los pragmáticos, así como su enfoque en soluciones y acciones directas.

Síntesis:

El estilo de aprendizaje pragmático se caracteriza por la experimentación, la implementación rápida y la resolución eficaz de problemas. Estos individuos destacan en la aplicación práctica de conceptos y la toma de decisiones pragmáticas. Su filosofía de mejora continua y su enfoque en la acción inmediata los distingue como estudiantes orientados a la práctica y la efectividad. El aprendizaje para ellos implica la conexión entre la teoría y la aplicación práctica, actuando en base a la premisa de que siempre se puede lograr algo mejor y que la eficacia es un reflejo de la calidad de la acción tomada.

2.2 Marco conceptual**Ambiente de aprendizaje**

El ambiente de aprendizaje es crucial para el desarrollo de las actividades didácticas, definiéndose como el conjunto de condiciones físicas, sociales y culturales que delimitan el escenario para un proceso de enseñanza-aprendizaje dialógico y situado. Un ambiente óptimo está directamente relacionado con la motivación y el compromiso estudiantil, ya que facilita la interacción social y el desarrollo de competencias.

Calidad educativa

El concepto de calidad educativa se refiere a la medición de la eficiencia y la pertinencia de los servicios académicos y administrativos ofrecidos por las instituciones de enseñanza superior. En el ámbito universitario, la satisfacción estudiantil se erige como un pilar fundamental en la evaluación y mejora de los sistemas de calidad, al reflejar la eficacia de los servicios proporcionados.

Engagement (compromiso estudiantil)

El término engagement, o compromiso estudiantil, describe el nivel de implicación, participación e interés que los estudiantes manifiestan en su proceso de aprendizaje. Este constructo es vital en la dinámica educativa contemporánea, ya que su propósito es superar la

desmotivación y la falta de participación, impulsando la retención y el rendimiento. El engagement es un objetivo primario de la gamificación, ya que el uso de elementos lúdicos busca revitalizar el interés en entornos percibidos como monótonos.

Estrategias de aprendizaje o cognitivas

Las estrategias cognitivas son un conjunto de técnicas, procesos o planes de acción que los estudiantes implementan para optimizar la comprensión, la retención y la aplicación del conocimiento. A diferencia de los estilos de aprendizaje (que son preferencias habituales), las estrategias son planes de acción conscientes y modificables. La correcta aplicación de estas estrategias es fundamental para desarrollar el pensamiento crítico y la autonomía, habilidades clave en el entorno educativo superior.

Motivación intrínseca y extrínseca

La motivación es un pilar básico que determina el esfuerzo y el desempeño de los estudiantes en cualquier actividad. Se clasifica en intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca surge del placer, el deseo y la satisfacción derivados de la actividad en sí misma, sin depender de recompensas externas. Por el contrario, la motivación extrínseca está ligada a recompensas externas, como calificaciones o premios. La gamificación es una estrategia diseñada para generar motivación intrínseca mediante desafíos y retroalimentación adecuada.

Retroalimentación (feedback)

La retroalimentación es un procedimiento esencial en los entornos de aprendizaje gamificado, y constituye una mecánica de juego fundamental. Consiste en proporcionar información constante y oportuna a los jugadores (estudiantes) sobre su progreso, permitiendo la apreciación de logros y la corrección de errores en un entorno de ensayo y error.

Proceso de aprendizaje

El proceso de aprendizaje se refiere al ciclo mediante el cual los individuos adquieren conocimientos, habilidades y actitudes, siendo este un proceso dinámico y fundamentalmente

social. Este ciclo puede dividirse en etapas que incluyen vivir la experiencia, reflexionar, generalizar y aplicar los conocimientos, como lo postula el modelo de Kolb en el que se fundamenta la evaluación de los estilos de aprendizaje.

Aprendizaje activo

El aprendizaje activo es un enfoque pedagógico que promueve la implicación total y directa del alumno, transformándolo de receptor pasivo en protagonista activo de su formación. Esta metodología se basa en que los estudiantes absorben el conocimiento mediante la experimentación, la interacción y la reflexión, llevando a una comprensión más sólida y un recuerdo duradero. Este modelo contrasta con el verticalismo y el rol docente autoritario de la enseñanza centrada en la gramática.

Tecnologías de la información y comunicación (TIC)

Las TIC abarcan el conjunto de herramientas y recursos tecnológicos utilizados para gestionar, procesar y transmitir información, siendo un elemento clave en la innovación didáctica. Su uso es crucial para reforzar la autonomía y la competencia digital del alumnado. La implementación de plataformas digitales (como Genially y Lyricstraining) ejemplifica la integración de las TIC para transformar la experiencia formativa.

Conectivismo

El Conectivismo es una teoría de aprendizaje pertinente en la era digital que fundamenta el uso de las TIC en la investigación. Esta teoría sostiene que el conocimiento se distribuye y se comparte a través de conexiones entre individuos y dispositivos, legitimando el uso de herramientas tecnológicas para el aprendizaje continuo. El éxito de las herramientas de gamificación en el estudio se explica por esta teoría, al impulsar la autonomía y la adquisición de conocimiento a través de redes digitales.

2.3 Antecedentes de la investigación

2.3.1 Antecedentes internacionales

El antecedente internacional, desarrollado por Ordóñez (2022) en la Universidad Politécnica Salesiana en Ecuador, tuvo como propósito primordial examinar la eficacia de la gamificación como estrategia didáctica en la enseñanza de operaciones aritméticas con números racionales en el séptimo año de educación básica. Para llevar a cabo esta meta, el investigador utilizó un diseño preexperimental para aplicar herramientas lúdicas, específicamente Kahoot y WordWall, en un grupo de diecisiete estudiantes, mientras se medía su progreso en paralelo con un grupo de control.

La investigación proporcionó evidencia sólida de que la integración de elementos de juego en el aula tuvo una incidencia significativamente positiva en los logros académicos de los alumnos. Los hallazgos destacaron que la metodología de gamificación no solo elevó el rendimiento, sino que también demostró ser un catalizador para el aprendizaje colaborativo. Este enfoque fue particularmente exitoso al facilitar la comprensión de las matemáticas, un área donde los estudiantes a menudo enfrentan desmotivación. El estudio concluyó que la gamificación debe postularse como una revolución cultural en el aprendizaje, ya que potencia la planificación docente y sitúa al alumno en el centro del proceso.

Las conclusiones de Ordóñez (2022) son fundamentales para entender cómo las metodologías lúdicas utilizan el potencial de la tecnología para generar motivación intrínseca. Este antecedente sustenta que la incorporación de intervenciones didácticas innovadoras es clave para generar el engagement o compromiso estudiantil, que es un objetivo primario de la gamificación para superar la falta de participación en entornos formativos. El estudio establece un precedente sobre la efectividad de las herramientas digitales para transformar la experiencia educativa.

Alvarado y Cortes (2020) de la Universidad de Santander Udes Centro de Educación Virtual Cvudes Villavicencio, abordaron la gamificación desde una perspectiva didáctica, buscando fusionar esta metodología interactiva con las estrategias de aprendizaje tradicionales en su estudio "Estrategias Didácticas Mediadas por la Gamificación en Genially Para el Mejoramiento de la Habilidad Descriptiva." Al centrarse en los estudiantes del grado 5-1 de la Institución Educativa Marco Antonio Franco Rodríguez (MAFRA), la investigación adoptó un diseño cuantitativo y se apoyó en la plataforma Genially para revitalizar el aprendizaje descriptivo.

Con una población de 17 estudiantes del curso experimental, y un grupo de control parejo, se aplicaron encuestas y se realizó tanto un pre-test como un post-test para evaluar la eficacia de la gamificación en la capacidad descriptiva. La metodología innovadora permitió a los alumnos embarcarse en un viaje lúdico educativo, donde los juegos diseñados en Genially se convirtieron en una forma de evaluación formativa para mejorar su habilidad en español.

La implementación de esta estrategia pedagógica no solo mejoró el rendimiento académico, sino que también fomentó en los estudiantes el auto reconocimiento de sus capacidades, alentándolos a superarse diariamente. La gamificación, como evaluación formativa, cambió la perspectiva de los estudiantes con relación al error y al aprendizaje, promoviendo una actitud de corrección y mejora continua a través de la lúdica y la interacción activa. Estos enfoques representan un salto hacia adelante en la educación basada en el desarrollo de competencias, diluyendo la ansiedad asociada a las notas y mejorando la implicación y el entusiasmo de los educandos en su proceso formativo.

2.3.2 Antecedentes nacionales

El estudio nacional de Yupanqui Porras (2020), presentado en la Universidad Tecnológica del Perú (UTP), se orientó a establecer la interconexión entre los Estilos de Aprendizaje (EA) y el Rendimiento Académico en el ámbito de la educación superior peruana.

Adoptando un diseño no experimental correlacional, el estudio empleó un enfoque cuantitativo y riguroso. El investigador utilizó el reconocido Cuestionario Honey-Alonso (CHAEA) para medir las tendencias cognitivas (reflexiva, pragmática, teórica y activa) en una muestra de 80 estudiantes de primer ciclo de ingeniería ambiental. La finalidad de este trabajo fue mapear la influencia de las orientaciones cognitivas habituales en el logro académico en un contexto donde la metodología de enseñanza tradicional puede no ajustarse a las necesidades del estudiante. Los resultados de la investigación fueron concluyentes, revelando que el estilo reflexivo se correlacionó íntimamente con mejores resultados académicos. Este hallazgo enfatiza que la predisposición hacia la deliberación cautelosa, la observación concienzuda y el análisis exhaustivo resulta el perfil más exitoso en el modelo educativo evaluado. En contraste, los estilos pragmático, activo y teórico mostraron una relación más neutral con el rendimiento académico. Yupanqui Porras (2020) concluyó subrayando la necesidad perentoria de que los educadores se adapten a las preferencias individuales de aprendizaje para maximizar la eficacia del proceso. Este antecedente nacional resulta fundamental, no solo por su documentación de la prevalencia de los EA en Perú, sino porque establece una brecha crítica en la práctica didáctica que requiere abordarse mediante estrategias adaptativas como la gamificación, que buscan alinear la metodología (como el juego y los desafíos prácticos) con la inclinación cognitiva del estudiante para generar mayor satisfacción estudiantil

Trujillo (2023) de la Universidad César Vallejo presentó su tesis de maestría con un enfoque vanguardista en el campo de la educación. Titulada "Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de educación inicial en una institución educativa de Lima, 2022", la investigación de Huaman ponía el foco en cómo los estilos de aprendizaje influían en la capacidad académica de los más jóvenes educandos.

Este estudio correlacional descriptivo, de diseño no experimental y de corte transeccional, se adentró en la esfera educativa de los niños de cinco años, con una muestra

censal de 40 estudiantes de educación inicial. Huaman utilizó la técnica de observación y fichas de observación como sus principales herramientas de recolección de datos. Los análisis subsecuentes revelaron hallazgos significativos: un predominio de estilos de aprendizaje a nivel bajo y rendimientos académicos incipientes. Sin embargo, se decantó la conclusión de que existía una relación positiva y significativa entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los pequeños estudiantes.

Las conclusiones de Huaman resaltaban la potencialidad de los estilos visuales, auditivos y kinestésicos para mejorar el rendimiento académico de los infantes, proporcionando una base científica para afirmar que la adaptación de los métodos educativos puede fomentar el espíritu de indagación y creatividad en los niños. Sus recomendaciones llamaban a una acción formativa para los docentes, enfatizando la importancia de integrar estrategias de aprendizaje diversificadas en el aula para abordar los desafíos del bajo rendimiento académico y para promover un entorno de aprendizaje más inclusivo e inspirador para los estudiantes. Estos hallazgos y lineamientos refuerzan la relevancia de considerar los estilos de aprendizaje individuales en todas las etapas educativas, y son de particular interés para la investigación actual en gamificación, donde se evalúa la personalización del proceso de enseñanza como estrategia clave para la mejora del aprendizaje.

2.3.3 Antecedentes locales

El antecedente local, desarrollado por Ticona (2016), consistió en una investigación correlacional llevada a cabo en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, la misma institución donde se contextualiza este estudio de tesis. Ticona (2016) examinó la relación entre los Estilos de Aprendizaje y el Rendimiento Académico, enfocándose en estudiantes de Ingeniería Eléctrica. El diseño utilizado fue de naturaleza cuantitativa, empleando el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) como instrumento principal para la identificación de los perfiles cognitivos de los participantes.

Los hallazgos de la investigación de Ticona (2016) confirmaron la predominancia de los estilos reflexivo y teórico en la muestra analizada, lo cual sugiere que estos estudiantes mostraban una inclinación hacia el pensamiento lógico, la deliberación y la organización de la información en sistemas estructurados. Adicionalmente, el estudio reportó una relación directa y satisfactoria entre la preferencia por estos estilos (reflexivo y teórico) y el rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería. El autor concluyó que un profundo entendimiento y la consideración de los estilos de aprendizaje por parte de los docentes son factores clave para la optimización de la adquisición de conocimiento.

Este trabajo se establece como un referente institucional crucial para la presente investigación. Al documentar la configuración de los perfiles cognitivos dentro de la UNSAAC, el estudio de Ticona (2016) proporciona una base empírica que es pertinente para contrastar y contextualizar los resultados obtenidos en el Instituto de Idiomas, sin que el reporte de este antecedente deba proyectar los objetivos o la justificación del estudio actual.

El segundo antecedente local pertinente, la tesis de maestría de Gayona (2023) de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, abordó la relación entre los Estilos de Aprendizaje y las Rúbricas de Observación en el nivel de educación primaria. Este estudio, de naturaleza cuantitativa y descriptivo-correlacional, se centró en evaluar la praxis docente y las preferencias cognitivas en 41 profesores del distrito de Checacupe. La finalidad fue desentrañar cómo la implementación de instrumentos formales de evaluación se vinculaba con la diversidad de estilos de aprendizaje presentes en el aula.

Los hallazgos de Gayona (2023) resultaron de gran importancia empírica, ya que confirmaron una vinculación significativa entre la aplicación de las rúbricas de observación y los cuatro estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático). Esto sugiere que las herramientas pedagógicas estructuradas, como las rúbricas, son más efectivas cuando se alinean de manera consciente con las preferencias de asimilación de conocimiento de los

estudiantes. El estudio refuerza, por tanto, el principio esencial de la personalización y el enfoque centrado en el estudiante, postulando que la adaptabilidad metodológica es crucial para el éxito pedagógico. En el ámbito institucional, el trabajo de Gayona (2023) es un referente contemporáneo que subraya la relevancia de la capacitación docente en prácticas más adaptativas, ofreciendo un diagnóstico sobre la necesidad de integrar estrategias que respondan a las diferencias individuales dentro del contexto educativo de Cusco.

Casas (2023) en su incursión por el campo de la educación en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, presentó una tesis innovadora con el título "El juego como estrategia didáctica en el desarrollo del pensamiento matemático en estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa Juan de la Cruz Montes Salas, Quillabamba 2019". Su estudio, diseñado para explorar el potencial del juego como herramienta pedagógica, fue guiado por el objetivo de determinar la efectividad de las estrategias lúdicas en la mejora del pensamiento matemático entre los estudiantes.

La metodología adoptada por Casas Valer fue cuasi-experimental y de tipo aplicada, con un enfoque mixto que permitió una evaluación integral de los resultados. El universo de su indagación incluyó a cien jóvenes estudiantes, cuyas capacidades matemáticas fueron medidas a través de pruebas de entrada y salida. El estudio se apalancó en herramientas como el test y la experimentación, logrando así revelar el impacto directo del aprendizaje a través del juego.

Fue mediante los indicadores cuantitativos donde se evidenció el éxito de la estrategia didáctica basada en el juego, reflejado en un marcado incremento de 19,76 puntos en el promedio de desarrollo del pensamiento matemático. La significancia estadística de estos resultados, con un valor de $p(d) = 0,000$, no dejó lugar a dudas sobre la bondad de la incorporación del juego en los procesos educativos matemáticos. La conclusión de Casas (2023) fue clara: el juego como estrategia didáctica no solo era viable, sino que representaba una mejora palpable en el desarrollo del pensamiento matemático de los educandos.

La aportación de Valer se crea, así como un referente esencial para el presente estudio, aportando luz sobre el papel primordial que pueden jugar las metodologías lúdicas en el aprendizaje. Este antecedente se convierte en un eslabón crucial al examinar la gamificación como estrategia didáctica potencialmente favorable en el contexto educativo, incluyendo la enseñanza del lenguaje y la satisfacción estudiantil en el Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.

2.4 Hipótesis de la investigación

2.4.1 Hipótesis general

La aplicación de herramientas de gamificación incide de manera significativa en el nivel de satisfacción de los estudiantes de portugués del nivel intermedio del Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024, según sus estilos de aprendizaje predominantes.

2.4.2 Hipótesis específicas

- a) Los estilos de aprendizaje predominantes son teórico y pragmático en los estudiantes de portugués del nivel intermedio del Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024.
- b) El nivel de satisfacción de los estudiantes de portugués del nivel intermedio antes de la aplicación de herramientas de gamificación se ubica en un nivel moderado en el Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024, según sus estilos de aprendizaje predominantes.
- c) El nivel de satisfacción de los estudiantes hacia las clases de portugués del nivel intermedio después de la aplicación de herramientas de gamificación se ubica en un nivel alto en el Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024, según sus estilos de aprendizaje predominantes.

- d) Existe una diferencia significativa entre el nivel de satisfacción pre-test y post-test después de la aplicación de las herramientas de gamificación en los estudiantes de portugués del nivel intermedio del Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024, según sus estilos de aprendizaje predominantes.

2.5 Identificación de variables e indicadores

El presente apartado establece las variables del estudio y sus respectivos componentes. La clasificación de las variables ha sido determinada por su función dentro del esquema de la hipótesis de investigación: independiente (X), dependiente y moderadora.

2.5.1 Variable 1 independiente (x): gamificación

Dimensiones:

- Dinámicas
- Mecánicas
- Componentes

2.5.2 Variable 2 dependiente: nivel de satisfacción

Momentos de medición (fases del diseño):

- Clases antes de la gamificación (O1: línea base)
- Clases con aplicación de herramientas de gamificación (O2: Post-test)

2.5.3 Variable 3 – Caracterización de la muestra: estilos de aprendizaje

(Variable cualitativa nominal)

Dimensiones:

- Activo
- Reflexivo
- Teórico
- Pragmático

2.6 Operacionalización de variables

Variable 1 Independiente: gamificación (x)				
Definición Conceptual	Dimensiones	Indicadores	Instrumento	Naturaleza de la Medición
Aplicación de elementos, mecánicas y dinámicas de diseño de juego en un contexto educativo (no lúdico), orientada a generar engagement y motivación.	Dinámicas Mecánicas Componentes	Aplicación efectiva de los elementos de juego (Dinámicas, Mecánicas, Componentes) para generar engagement y motivación en el proceso didáctico.	Herramientas digitales Genially y Lyricstraining	Tratamiento Experimental (Intervención)

Nota. Elaboración propia, basada en la literatura y los instrumentos de la investigación.

Variable 2 Dependiente: nivel de satisfacción

Definición Conceptual	Momentos de Medición	Indicadores	Instrumento	Naturaleza de la Medición
El grado en que las expectativas y necesidades educativas de los alumnos son cumplidas o superadas por la experiencia universitaria. Se vincula con la percepción emocional y cognitiva respecto a la educación recibida.	Experiencia base con el método convencional, clases antes de la gamificación (O1: Línea Base)	Niveles de satisfacción operacionalizados a partir de la escala Likert: Muy Alto, Alto, Moderado, Bajo, Muy Bajo. El análisis se realiza a través de las puntuaciones medias obtenidas en los momentos O1 y O2.	Cuestionario de Nivel de Satisfacción antes de gamificación	Cuantitativa: Escala Likert de 5 puntos (1 a 5).
	Experiencia con clases con aplicación de herramientas de gamificación (O2: Post-test)		Cuestionario de Nivel de Satisfacción con gamificación	

Nota. Elaboración propia, basada en la literatura y los instrumentos de la investigación.

Variable 3 Caracterización de la muestra: estilos de aprendizaje

Definición Conceptual	Dimensiones	Indicadores	Instrumento	Naturaleza de la Medición
Diferencias individuales en los modos de adquirir conocimiento, descritas como patrones cognitivos, afectivos y fisiológicos que los individuos movilizan para percibir, interactuar y responder a su entorno educativo (Keefe, 1988). En este estudio, se utiliza para describir el perfil cognitivo predominante del grupo intervenido.	Estilo Activo	Animador, Improvisador, Descubridor, Arriesgado, Espontáneo.	Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)	Cualitativa Nominal: Categorías: • Activo, • Reflexivo, • Teórico, • Pragmático
	Estilo Reflexivo	Ponderado, Conciencioso, Receptivo, Analítico, Exhaustivo.		
	Estilo Teórico	Metódico, Lógico, Objetivo, Crítico, Estructurado.		
	Estilo Pragmático	Experimentador, Práctico, Directo, Eficaz, Realista.		

Nota. Elaboración propia, basada en la literatura y los instrumentos de la investigación.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 **Ámbito de estudio: localización política y geográfica**

El estudio se circunscribe al contexto urbano de la ciudad del Cusco, Perú, específicamente en el Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, entidad que proveyó el marco institucional para el desarrollo de la investigación.

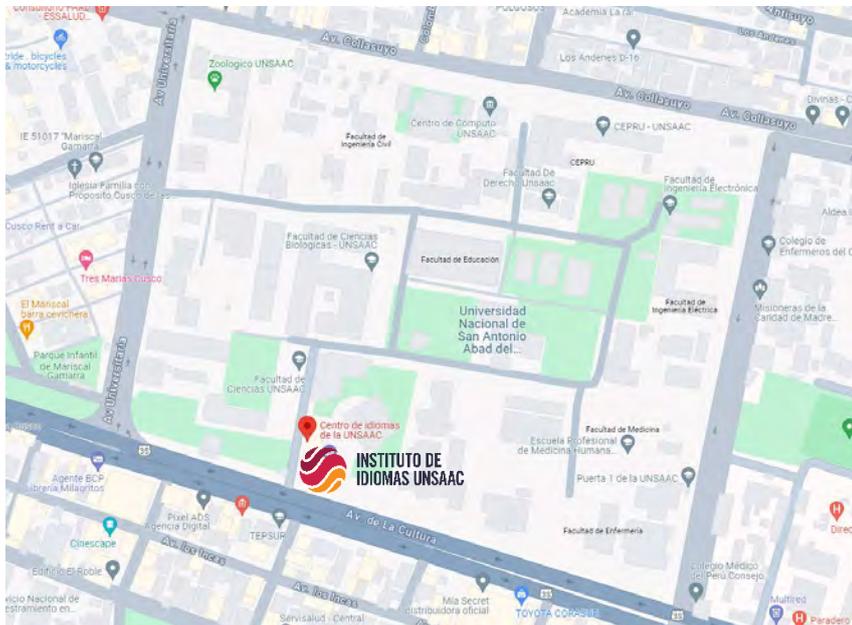
Caracterización Geográfica y Meteorológica Desde una perspectiva geográfica, la ciudad del Cusco se ubica en la sierra sur del Perú, a una altitud promedio de 3,399 m.s.n.m. Según la clasificación clásica de los pisos altitudinales propuesta por el geógrafo Pulgar Vidal (1987), esta ubicación corresponde a la región Quechua (zona templada). Esta región se caracteriza por ser el piso ecológico de mayor densidad poblacional en los Andes y por presentar condiciones favorables para cultivos como el maíz y tubérculos, que configuran el paisaje agrícola periurbano que rodea a la universidad.

Condiciones Bioclimáticas Meteorológicamente, el clima de la zona de estudio se define como frío y seco, con una temperatura media anual que oscila entre los 11°C y 13°C. El régimen pluvial es estacional, distinguiéndose una temporada seca (mayo a octubre) con heladas nocturnas, y una temporada de lluvias (noviembre a marzo). Estas condiciones bioclimáticas influyen en la dinámica académica y el calendario semestral de la universidad.

A continuación, la Figura 1 detalla la ubicación satelital de la institución, y la Figura 2 ilustra la caracterización altitudinal y bioclimática de la zona de estudio en relación con los pisos ecológicos.

Figura 1

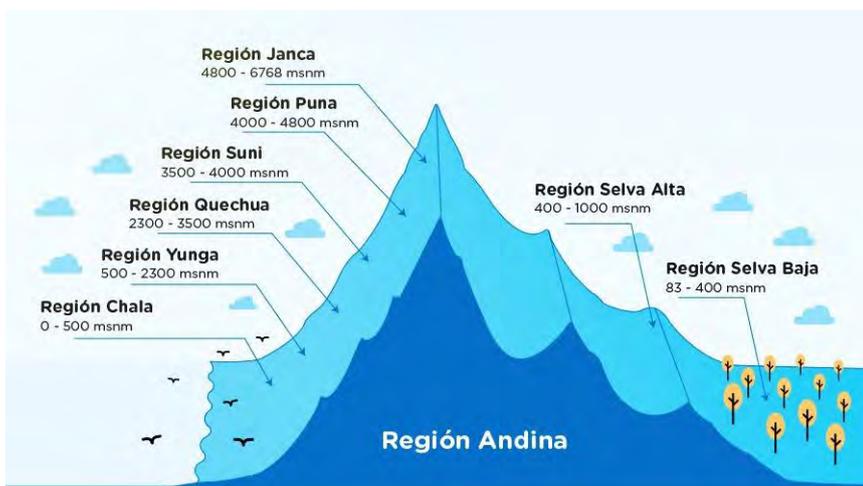
Ubicación satelital del Instituto de idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco



Nota. Adaptado de Google Maps (2024). Instituto de idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

Figura 2

Ubicación de la zona de estudio según los pisos altitudinales y bioclimáticos



Nota. La figura muestra la ubicación de la ciudad del Cusco (3,399 m.s.n.m.) dentro de la región Quechua, caracterizada por un clima templado y propicio para la actividad agrícola y académica. Adaptado de Geografía del Perú: Las ocho regiones naturales, por J. Pulgar Vidal, 1987, Peisa.

3.2 Tipo, nivel y diseño de investigación

3.2.1 Tipo de investigación

El estudio es de **tipo aplicado**, ya que sus resultados están directamente orientados a la solución de un problema identificado en el contexto educativo del Instituto de Idiomas de la UNSAAC. La investigación aplicada es una actividad encaminada a la solución de problemas o preguntas científicas mediante el empleo de procesos científicos, cuyo objetivo consiste en hallar nuevo conocimiento con una aplicación inmediata en la solución de problemas prácticos. Esta tesis se justifica al buscar demostrar que la gamificación (x) soluciona la problemática pedagógica de la desmotivación y la insatisfacción estudiantil.

3.2.2 Nivel de investigación

El estudio se establece en el **nivel explicativo** debido a que su propósito principal es buscar el porqué de los hechos y establecer relaciones de causalidad entre las variables. La investigación busca determinar la incidencia de la gamificación (x) en la satisfacción, lo que implica la prueba de hipótesis causales. Los estudios explicativos, al determinar las causas de los eventos, constituyen el nivel más profundo de conocimiento, según Hernández et al. (2014). La elección de este nivel se justifica en el alcance del objetivo general, aunque se reconoce que el diseño preexperimental (G: O1 – X – O2) utilizado ofrece un control mínimo y, por lo tanto, limita la validez interna necesaria para sustentar una causalidad robusta, concentrando su valor en evaluar el cambio (incidencia) después de la intervención.

3.2.3 Diseño de Investigación

La metodología del estudio adoptó el **diseño preexperimental**, específicamente el de Prueba/Posprueba con un solo grupo, simbolizado como (G: O1 – X – O2). Este diseño se seleccionó por su viabilidad práctica en el contexto educativo del Instituto de Idiomas y por su naturaleza de intervención directa.

Según la metodología, un experimento es una situación de control en la cual se manipulan intencionalmente una o más variables independientes (el estímulo o tratamiento) para observar sus efectos sobre una variable dependiente. En este caso, el tratamiento (x) fue la aplicación de la gamificación (utilizando herramientas como Genially y Lyricstraining), y la variable dependiente fue el nivel de satisfacción.

El diseño se desarrolla mediante una medición inicial (O1 o pre-test), que establece la línea base de la variable de Satisfacción antes de la intervención. Posteriormente, se aplicó el estímulo o tratamiento (x). Finalmente, se administró una medición final (O2 o Pos-test) para registrar el efecto de la manipulación. La comparación entre O1 y O2 permite evaluar la incidencia de la gamificación en la satisfacción.

Es fundamental reconocer que los diseños preexperimentales tienen un grado de control mínimo. Su principal limitación es que no permiten establecer la causalidad con certeza, ya que carecen de grupos de comparación o asignación aleatoria, siendo vulnerables a las fuentes de invalidación interna. Sin embargo, se justifica su uso debido a que proporciona un punto de referencia para el seguimiento del grupo, siendo útil como un primer acercamiento (ensayo) a la problemática, y fue la estrategia más factible para evaluar el efecto de la intervención pedagógica en el contexto de estudio. (Hernández et al., 2014).

3.2.4 Enfoque de investigación

La presente investigación se desarrolló bajo un **enfoque mixto de predominancia cuantitativa** (CUAN + cual). Se priorizó el componente cuantitativo debido a que el objetivo principal fue medir con precisión numérica la incidencia de la gamificación en la satisfacción, empleando análisis estadísticos inferenciales para la prueba de hipótesis. El componente cualitativo tuvo un rol complementario y de apoyo, utilizándose específicamente para la caracterización fenomenológica de los perfiles cognitivos (estilos de aprendizaje), lo cual permitió segmentar e interpretar con mayor profundidad los datos estadísticos obtenidos. La

combinación de métodos proporciona una mayor riqueza interpretativa, esencial para abordar completamente el objetivo de la tesis, tal como lo sustentan Hernández et al. (2014).

3.2.5 Paradigma de investigación

La presente investigación se fundamenta en el **paradigma pragmático**. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), este paradigma filosófico constituye el soporte ideal para el enfoque mixto, ya que reúne posiciones empíricas y teóricas orientadas hacia la acción y la solución de problemas prácticos en contextos reales. Bajo esta perspectiva, el investigador no se adscribe a un único sistema filosófico, sino que adopta una postura pluralista que valora la utilidad y la aplicación del conocimiento ("lo que funciona") para transformar la realidad educativa. En este estudio, el pragmatismo justifica la combinación de la medición objetiva de la satisfacción (cuantitativa) con la comprensión de los estilos de aprendizaje (cualitativa) para resolver la problemática de la desmotivación en el aprendizaje del portugués.

3.3 Unidad de análisis

La unidad de análisis se define como la entidad fundamental o el conjunto de elementos de los cuales se requiere recolectar la información y se busca la comprensión de sus características (Arias, 2012). En las ciencias sociales, esta unidad primordial puede estar integrada por individuos, organizaciones, o entidades, dependiendo del enfoque de la investigación.

Para el presente estudio, la unidad de análisis está conformada por los estudiantes del nivel intermedio que cursan el idioma portugués en el Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. La selección de este grupo específico se justifica porque permite la indagación enfocada en individuos con características y contextos educativos similares, lo cual es crucial para el objetivo central de investigar la incidencia de la gamificación sobre el nivel de satisfacción.

3.4 Población de estudio

La población se define como el conjunto completo de individuos o elementos que poseen una o más características comunes y que son el objeto de análisis de una investigación. La población queda delimitada por el problema de investigación y por los objetivos del estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

El universo total de la investigación, conformado por la totalidad de estudiantes de portugués en el Instituto de Idiomas de la UNSAAC durante el año 2024, ascendió a 1,788 alumnos, esta cifra se consolida de acuerdo con la información disponible en los datos de la Unidad de Centro de Cómputo, que son publicados en la página web del instituto de idiomas como presentado en la Figura 3. Este universo se distribuyó entre 1,086 alumnos correspondientes al nivel básico y 702 alumnos al nivel intermedio, de acuerdo con los datos consolidados del primer trimestre de 2024 (enero, febrero y marzo).

Esta población se distribuye según el nivel de formación lingüística cursado. A continuación, en la Tabla 3, se detalla la composición del universo estudiantil, evidenciando la proporción de alumnos en los niveles básico e intermedio.

Tabla 3

Distribución de la población de estudiantes de portugués por nivel académico (I Trimestre 2024)

Nivel Académico	Población (N)	Porcentaje (%)
Nivel básico	1,086	60.74 %
Nivel intermedio	702	39.26 %
Total	1,788	100.00 %

Nota. Datos proporcionados por la Unidad de Centro de Cómputo del Instituto de Idiomas de la UNSAAC, correspondientes a las matrículas registradas entre enero y marzo de 2024. La población objetivo seleccionada para la aplicación del tratamiento experimental se circunscribió específicamente al estrato del Nivel Intermedio.

Población objetivo

Para los fines del diseño preexperimental del estudio, la población objetivo fue específicamente delimitada a los 702 alumnos que cursaban el nivel intermedio del idioma portugués durante dicho periodo. Esta población se seleccionó por ser el grupo donde se planificó la aplicación de la encuesta y la intervención de gamificación (Tratamiento X).

Figura 3

Web del Instituto de Idiomas UNSAAC – Consulta de Horarios



#	Idioma	Ciclo	Grupo	Horario (Hrs.)	Obs	Modalidad	Matriculados	Limite
1	PORTUGUES SUPER INTENSIVO	I	B	16:30-21:30		Virtual	16	26
2	PORTUGUES SUPER INTENSIVO	I	C	18:30-21:30		Virtual	17	26
3	PORTUGUES SUPER INTENSIVO	I	B	07:00-17:00 (SAB) Y 08:00-13:00 (DOM)		Virtual	completo	26

Nota. Tomado del instituto de idiomas UNSAAC (2024).

3.5 Tamaño de muestra

La muestra (n) es definida como el subconjunto representativo y finito extraído de la población accesible, utilizado para realizar mediciones y generalizar resultados al resto del universo con un margen de error conocido (Arias, 2012). No obstante, la elección del tipo de muestra y su tamaño dependen fundamentalmente del planteamiento del problema, los objetivos y el diseño de la investigación. Dado que la población objetivo (702 estudiantes de

portugués de nivel intermedio) resultó accesible para la intervención, se trabajó con una muestra operativa.

Muestra operativa final

La muestra utilizada para la fase de recolección de datos primarios se seleccionó intencionalmente, priorizando la viabilidad y el control experimental requerido por el diseño. La muestra inicial recolectada fue de 218 estudiantes del nivel intermedio de portugués. Tras un riguroso proceso de depuración de datos por la existencia de respuestas incompletas o inconsistentes, la muestra final efectiva utilizada para el análisis y la demostración de las hipótesis fue de 181 estudiantes. Este grupo constituye la unidad de análisis principal del estudio, sobre la cual se aplicó el diseño preexperimental, obteniendo los datos de la medición de línea base (O1) y la medición posterior a la intervención (O2). La solidez de los resultados se fundamenta enteramente en los datos recabados de estos 181 participantes.

Tabla 4

Especificación técnica del tamaño de muestra y tasa de respuesta efectiva

Concepto	Cantidad	%	Detalle / Observación
Población	702	100,00%	Total de estudiantes matriculados en Nivel Intermedio.
Muestra operativa recolectada	218	31,05%	Estudiantes que accedieron al instrumento inicial.
Encuestas invalidadas	37	5,27%	Eliminadas por respuestas incompletas o patrones inconsistentes.
Muestra final efectiva	181	25,78%	Unidad de análisis final para el contraste de hipótesis.

Nota. Se trabajó con la muestra efectiva de 181 estudiantes seleccionados por conveniencia, lo que representa el 25,78% de la población total.

3.6 Técnicas de selección de muestra

La muestra utilizada para el estudio se seleccionó mediante un **muestreo no probabilístico por conveniencia**. Esta técnica es un procedimiento de selección intencional donde la elección de los elementos no depende del azar o de la probabilidad estadística conocida, sino de las características de la investigación o los propósitos específicos del investigador. Este método se justifica porque prioriza la viabilidad, economía y control sobre la representatividad estadística, lo cual es fundamental cuando los recursos son limitados o el diseño de la investigación requiere una intervención focalizada.

La adopción de este muestreo se alinea directamente con la naturaleza del diseño preexperimental (G: O1 – X – O2) y su nivel explicativo, cuyo objetivo es determinar la incidencia de la gamificación (tratamiento X). Para probar la causalidad de una intervención, era imperativo seleccionar un grupo único y accesible donde la variable independiente pudiera ser manipulada e implementada de manera controlada por un profesor capacitado. Al priorizar esta factibilidad experimental sobre la aleatoriedad, se reconoce que los resultados obtenidos son fidedignos para la muestra de 181 estudiantes en el contexto específico de la UNSAAC, pero no pueden generalizarse estadísticamente al universo total de 702 alumnos, limitando la validez externa del estudio.

El proceso de selección se rigió por criterios definidos para garantizar la homogeneidad y la pertinencia de los participantes para el experimento. Los criterios de inclusión aseguraron que los participantes estuvieran matriculados en el nivel intermedio del idioma portugués en 2024 y tuvieran contacto con el profesor responsable de la intervención. Los criterios de exclusión (alumnos de nivel básico o de otros idiomas) se establecieron para delimitar la población operacional y evitar variables extrañas que pudieran contaminar los resultados de la intervención (X).

3.7 Técnicas de recolección de información

3.7.1 Técnicas

En consonancia con el **enfoque mixto** y el **diseño preexperimental** (G: O1 – X – O2), la investigación implementó dos técnicas fundamentales: la **encuesta** para la medición de las variables y la **gamificación** como técnica de intervención.

A. La Encuesta (Técnica de Recolección)

La encuesta se adoptó como la técnica fundamental para la recolección de los datos primarios en la fase descriptiva del estudio. Esta técnica se define como la estrategia utilizada para obtener información de un grupo o muestra de sujetos acerca de sí mismos o en relación con un tema en particular. Su uso es idóneo para recabar información relativa a actitudes, expectativas u opiniones, siendo esencial para medir la Satisfacción y caracterizar los Estilos de Aprendizaje en la muestra seleccionada.

Según Ñaupas Paitán y otros (2018), la encuesta se define como un conjunto de preguntas estructuradas y diseñadas para ser respondidas por una muestra representativa de la población, posibilitando a los investigadores obtener la percepción de las personas acerca de ciertos eventos o fenómenos que requieren análisis e investigación.

B. La gamificación (técnica de intervención)

La gamificación se implementó como la técnica central de manipulación experimental (X) del estudio. Esta técnica se fundamenta en la aplicación de elementos lúdicos y principios de juego en un entorno no lúdico, como el aula de idiomas (Werbach y Hunter, 2015). Su uso se justificó para incidir en la motivación y la participación del estudiantado, haciendo el proceso de aprendizaje más envolvente y estimulante. La implementación se realizó a través de herramientas digitales específicas, como Genially y Lyricstraining, y fue esencial para contrastar la hipótesis de que el nivel de satisfacción aumentaría tras la intervención.

3.7.2 Instrumentos

En concordancia con el diseño metodológico de enfoque mixto, el estudio utilizó varios instrumentos específicos para la recolección de información y para la implementación de la intervención experimental. El instrumento primordial de medición en este contexto es el cuestionario, que, según Hernández et al. (2014), es una herramienta que agrupa preguntas vinculadas a una circunstancia específica, brindando al investigador la oportunidad de obtener información para un análisis e interpretación detallados.

Los instrumentos empleados se clasifican en:

3.7.2.1 Instrumento de intervención (tratamiento experimental x)

El instrumento de intervención consistió en el diseño instruccional de gamificación, el cual se dio a través del uso de las plataformas digitales Genially y Lyricstraining. La finalidad de este instrumento fue manipular la variable independiente (x) para determinar la incidencia en la satisfacción, un requisito esencial del diseño preexperimental.

La construcción de este diseño se basó en la aplicación estratégica del marco Dinámicas, Mecánicas y Componentes (DMC), incorporando elementos de juego orientados a la generación de motivación intrínseca y el compromiso activo de los estudiantes. Esta aproximación se justifica bajo la Teoría del Conectivismo, que legitima el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para impulsar la autonomía y el aprendizaje continuo.

La intervención se instrumentó a través de dos plataformas digitales interactivas:

- **Genially:** Se utilizó para crear entornos de juego competitivos y colaborativos, como el "Jogo Mental Rápida" y "Mestre da Flexão". Esta herramienta permitió integrar mecánicas de puntos, niveles y retroalimentación inmediata visual.

- **Lyricstraining:** Se empleó específicamente para la gamificación de la competencia auditiva y fonética ("Fonética Aplicada"), utilizando mecánicas de completamiento de letras de canciones en tiempo real bajo presión de tiempo.

Las sesiones específicas y los protocolos detallados de aplicación de este instrumento (incluyendo los nombres de los juegos, las reglas de puntuación y la estructura de la intervención) se encuentran minuciosamente descritos en la Sección 3.8 Procedimiento y Ejecución de la Intervención, y como material de referencia en el Anexo 4: Protocolo Detallado de las Sesiones de Gamificación.

3.7.2.2 Instrumento de medición del nivel de satisfacción (variable dependiente)

Definición conceptual del constructo

La satisfacción estudiantil (variable dependiente) se define como el grado en que las expectativas y necesidades educativas de los alumnos son cumplidas o superadas por la experiencia formativa. Este concepto, adaptado del ámbito del consumidor, requiere una mirada especializada en el contexto universitario, centrándose en la percepción emocional y cognitiva del alumno respecto a la educación recibida.

Relevancia en la calidad educativa

El análisis de este constructo resulta esencial, ya que la satisfacción se erige como un pilar fundamental en la evaluación y mejora de los sistemas de calidad universitaria, al reflejar la eficacia de los servicios académicos y administrativos. Más allá de la evaluación de calidad, un alto nivel de satisfacción es un factor determinante para impulsar la retención de alumnos y el interés continuo en el proceso formativo.

Aplicación metodológica del instrumento

El Cuestionario de Nivel de Satisfacción fue una elaboración propia del investigador. Este instrumento (Anexo 2) se estructuró bajo una escala de actitud tipo Likert de 5 puntos (1 a 5), siendo un método cuantitativo apropiado para medir la intensidad de las actitudes u

opiniones. La medición se realizó en dos momentos distintos, conforme al diseño preexperimental (g: O1 – X – O2):

- a) **Versión Línea Base (Pre-test):** Conformada por 6 ítems orientados a evaluar la satisfacción con la metodología antes de la gamificación (expositiva/gramatical).
- b) **Versión Post-intervención (Post-test):** Conformada por 10 ítems que evalúan la experiencia con las herramientas de gamificación, la motivación percibida y la utilidad didáctica.

• **Escala de Medición:** Ambos cuestionarios emplearon una escala tipo Likert de 5 puntos, donde: 1 = Muy bajo, 2 = Bajo, 3 = Neutral, 4 = Alto y 5 = Muy alto.

3.7.2.3 Instrumento de caracterización: estilos de aprendizaje

La caracterización de la muestra según sus estilos de aprendizaje (EA) se define por los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que los individuos movilizan para percibir, interactuar y responder a su entorno educativo. La comprensión de los EA resulta fundamental para adaptar las metodologías de enseñanza a las características individuales de los alumnos.

Instrumento y origen

La variable moderadora, estilos de aprendizaje, se evaluó mediante el cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA). Este instrumento es una adaptación del Learning Style Questionnaire (LSQ) de Honey y Mumford (1986), llevada a cabo por Alonso et al. (2007) para el ámbito académico hispanohablante. El cuestionario posee una estructura estandarizada de 80 ítems de respuesta dicotómica (Sí/No) y fue seleccionado por su enfoque en la identificación de preferencias cognitivas observables.

Clasificación y alcance de la medición

Debido al enfoque mixto del estudio, la variable estilos de aprendizaje se clasifica como Cualitativa Nominal, a pesar de que el instrumento posee una estructura psicométrica con escalas dicotómicas. Esta aproximación se justifica porque el objetivo no es medir una

magnitud de conocimiento, sino la cualidad y la preferencia cognitiva de los estudiantes. Los resultados se utilizan para generar un perfil cognitivo descriptivo, necesario para la interpretación pedagógica de cómo aprenden los participantes (Hernández et al., 2014).

- **Naturaleza de la variable (cualitativa nominal):** Argumentar que, aunque el instrumento produce números, el resultado final es una categoría (activo, reflexivo, teórico, pragmático) y no una magnitud continua. Por lo tanto, la variable "estilo de aprendizaje" se aborda como cualitativa nominal.
- **Enfoque de perfil y descripción:** El CHAEA se emplea como una herramienta de categorización para describir el perfil cognitivo de los estudiantes, lo cual permite una interpretación pedagógica de sus preferencias, alineándose con el interés cualitativo de comprender cómo aprenden.

Definición operacional de la variable moderadora y escalas de medición

La relevancia de esta medición radica en que el CHAEA permite la categorización de los alumnos en cuatro perfiles de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico, pragmático), los cuales reflejan las preferencias estables que influyen en su interacción con el contenido. Es crucial, para el rigor académico, diferenciar estos estilos de las estrategias de aprendizaje, que son acciones conscientes y modificables. La operacionalización detallada de las dimensiones y sus niveles de preferencia (muy baja a muy alta) se presenta en la Tabla 3 y en el Anexo 2.

Tabla 5*Medición cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje*

Medición cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA)		
Dimensiones	Preguntas de cuestionario	Medición
Estilo Activo	3,5,7,9,13,20,26,27,35,37,41,43,46,48,51,61,67,74,75 y 77	Muy baja (0-6) Baja (7-8) Moderada (9-12) Alta (13-14) Muy alta (15-20)
Estilo Reflexivo	10,16,18,19,28,31,32,34,36,39,42,44,49,55,58,63,65, 69,70 y 79	Muy baja (0-10) Baja (11-13) Moderada (14-17) Alta (18-19) Muy alta (20)
Estilo Teórico	2,4,6,11,15,17,21,23,25,29,33,45,50,54,60,64,66,71,7 8 y 80	Muy baja (0-6) Baja (7-9) Moderada (10-13) Alta (14-15) Muy alta (16-20)
Estilo Pragmático	1,8,12,14,22,24,30,38,40,47,52,53,56,57,59,62,68,72, 73 y 76	Muy baja (0-8) Baja (9-10) Moderada (11-13) Alta (14-15) Muy alta (16-20)

Nota. Elaboración propia, basada en la literatura Honey-Alonso

3.7.3 Procedimiento de búsqueda bibliográfica.

Procedimiento de búsqueda y uso ético de tecnologías

Para la identificación y selección de los antecedentes de investigación y las bases teóricas, se emplearon herramientas de inteligencia artificial asistida, específicamente ResearchRabbit (2024). El uso de esta tecnología se limitó estrictamente a la exploración de redes bibliográficas, el mapeo de conexiones entre autores y el descubrimiento de literatura relevante. Se declara que la selección final, la validación de la calidad de las fuentes, el análisis crítico y la redacción del documento se realizaron bajo el criterio ético e intelectual del investigador, asegurando que la IA actuó únicamente como un instrumento de apoyo para la optimización de la revisión sistemática.

3.8 Técnica de análisis e interpretación de la información

El análisis de los datos se planificó para ser ejecutado mediante el software estadístico IBM SPSS® versión 27, con la finalidad de procesar, describir e inferir las características de la muestra efectiva de N=181 estudiantes. La estrategia de análisis siguió una secuencia lógica que incluyó la limpieza, el procesamiento, la estadística descriptiva para cada variable del estudio, la evaluación de la fiabilidad y las pruebas de hipótesis.

3.8.1 *Procesamiento y codificación de datos*

Antes de cualquier análisis, se procedió a la codificación de las respuestas de los instrumentos aplicados. Las categorías originales de respuesta en la escala likert utilizadas en los cuestionarios de satisfacción (O1 y O2) se transformaron a valores numéricos, siguiendo una escala de 1 (Muy bajo) a 5 (Muy alto), manteniendo la jerarquía de menor a mayor satisfacción.

A partir de esta codificación, se estableció la construcción de dos variables compuestas clave para el análisis:

- **Satisfacción con las clases antes de la gamificación (O1):** Obtenida mediante el promedio ponderado de los ítems que evaluaron la experiencia con la metodología centrada en la gramática y la satisfacción general de línea base.
- **Satisfacción con las clases gamificadas (O2):** Definida por el promedio de los ítems que midieron la experiencia con la intervención experimental (Gamificación) y su impacto.

3.8.2 *Análisis del perfil cognitivo de la muestra (estilos de aprendizaje)*

El análisis de los datos obtenidos del cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA) se diseñó bajo una perspectiva cualitativa y descriptiva. Aunque el instrumento posee una estructura psicométrica que arroja números, el objetivo fundamental fue la clasificación de los sujetos en categorías nominales (activo, reflexivo, teórico, pragmático)

para generar un perfil cognitivo, más que el análisis inferencial de los puntajes crudos. El análisis se centró en la descripción fenomenológica de cómo el estudiante procesa la información para entender las particularidades del grupo estudiado.

3.8.3 *Análisis descriptivo y evaluación de fiabilidad*

Se proyectó que el proceso analítico incluiría las siguientes tareas:

- **Análisis descriptivo:** Se planificó realizar la estadística descriptiva básica para cada variable, incluyendo distribuciones de frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central (media, mediana, moda) y de variabilidad (desviación estándar), con el fin de caracterizar las variables del estudio y describir las tendencias.
- **Evaluación de fiabilidad:** Para garantizar la calidad de la medición, se determinó calcular la consistencia interna de las escalas de satisfacción (O1 y O2) mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (α). Un valor aceptable de la fiabilidad del instrumento se consideró que debía ser superior a 0,70.

3.8.4 *Estrategia de inferencia estadística y justificación de pruebas*

La investigación, al ser de nivel explicativo y emplear un diseño preexperimental (G: O1 – X – O2), requirió contrastar la hipótesis causal que postula la incidencia significativa de la gamificación en la satisfacción.

- **Verificación de supuestos paramétricos:** Antes de seleccionar la prueba inferencial, se determinó que se verificaría el cumplimiento del supuesto de normalidad de las variables de satisfacción (O1 y O2) mediante las pruebas de Kolmogorov–Smirnov y Shapiro–Wilk.
- **Selección de prueba no paramétrica:** Se estableció que, si los resultados de las pruebas de normalidad indicaban una desviación de la distribución normal (con un valor $p < 0.05$ en cualquiera de ellas), lo cual se anticipó debido a la naturaleza ordinal de las escalas Likert, se emplearía una prueba no paramétrica.

- **Contraste de hipótesis:** La prueba seleccionada para comparar las mediciones relacionadas (pre-test O1 y post-test O2) fue la prueba de rangos con Signo de Wilcoxon. Este análisis no paramétrico es apropiado para evaluar si existe una diferencia significativa entre los dos momentos de medición.

3.9 Técnica para demostrar la verdad o falsedad de las hipótesis planteadas

El propósito de esta sección fue establecer el plan de análisis inferencial para someter a prueba las hipótesis de la investigación. Dado que el estudio buscó determinar la incidencia de la gamificación en el nivel de satisfacción, la estrategia se centró en la comparación de las mediciones relacionadas (pre-test O1 y post-test O2).

El análisis estadístico para la prueba de hipótesis se llevó a cabo utilizando el software estadístico IBM SPSS® versión 27.

3.9.1 Criterios de decisión (nivel de significancia)

Para determinar si la diferencia observada entre las mediciones pre-test (O1) y post-test (O2) era atribuible al tratamiento experimental (Gamificación) y no al azar, se definió el nivel de significancia (α).

El criterio de decisión estadística se fijó en $\alpha = 0,05$ (o 95% de confianza).

- Si el valor de probabilidad obtenido del análisis (p) resultaba menor que 0.05 ($p < 0.05$), se aceptaría la hipótesis de investigación y se rechazaría la hipótesis nula.
- Si el valor de probabilidad (p) resultaba igual o mayor que 0.05 ($p > 0.05$), se aceptaría la hipótesis nula (H_0), concluyendo que la diferencia no era estadísticamente significativa.

3.9.2 Justificación del abordaje no paramétrico

La selección de la prueba estadística inferencial se basó en el nivel de medición de la variable dependiente y en el cumplimiento de los supuestos paramétricos.

La variable Nivel de Satisfacción, medida mediante una escala tipo Likert, es tratada como una variable ordinal o, en el mejor de los casos, de intervalo. Aunque algunas variables de este tipo pueden tratarse como de intervalo, se considera un requisito fundamental verificar el supuesto de normalidad.

Debido a la naturaleza de la escala y la previsión de que los datos no cumplirían con el supuesto de normalidad, se decidió de antemano el uso de una prueba no paramétrica.

3.9.3 Procedimiento de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon

Para el contraste de la hipótesis que postula una diferencia significativa entre las mediciones O1 y O2 (hipótesis específica D), se seleccionó la prueba de rangos con Signo de Wilcoxon.

Este método no paramétrico fue elegido por ser el más apropiado para comparar dos grupos de observaciones emparejadas o dependientes (pre-test y post-test) cuando la distribución de los datos no es normal.

El procedimiento de la prueba consistió en:

- 1** Determinar el rango y la dirección de las diferencias entre los puntajes individuales (O2 - O1).
- 2** Calcular el estadístico W (Wilcoxon), que resume la magnitud y el sentido de las diferencias.
- 3** Establecer si el valor de significancia asociado al estadístico W permitía rechazar la hipótesis nula a favor de la hipótesis de investigación, siguiendo el criterio de decisión de $\alpha = 0,05$.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Procedimiento de resultados

En este capítulo se detallan los procedimientos técnicos aplicados para el tratamiento de los datos, así como los hallazgos descriptivos e inferenciales obtenidos tras la intervención educativa. El análisis se realizó utilizando el software estadístico IBM SPSS versión 27.

4.1.1 *Determinación de la validez de los instrumentos*

Para garantizar la validez de contenido de los instrumentos de recolección de datos, específicamente el cuestionario de nivel de satisfacción (elaboración propia) y la aplicación del CHAEA, se aplicó la técnica de Juicio de Expertos.

Los instrumentos se sometieron a la evaluación crítica de tres validadores con grado de doctor y experiencia en metodología de la investigación (Anexo 3), quienes analizaron los ítems bajo los criterios de redacción, claridad, objetividad, pertinencia y suficiencia.

El resultado del dictamen evidenció un índice de concordancia favorable (100 % de acuerdo) entre los jueces. No se registraron observaciones sustanciales que modificaran la estructura dimensional de las variables. En consecuencia, se confirmó la aplicabilidad de los instrumentos, certificando que los ítems poseen la claridad y pertinencia necesarias para medir las variables de estudio en la muestra seleccionada.

4.1.2 *Evaluación de la consistencia interna (fiabilidad)*

La fiabilidad del instrumento es un requisito fundamental para garantizar la precisión de la medición cuantitativa. Para confirmar la consistencia interna de las escalas de medición de la variable Nivel de Satisfacción en sus dos momentos (O1 y O2), se empleó el coeficiente Alfa de Cronbach (α).

Los resultados del análisis, detallados en la Tabla 6, evidencian los índices de fiabilidad obtenidos para cada escala procesada con la muestra efectiva de 181 estudiantes.

Tabla 6*Fiabilidad de las variables de satisfacción (alfa de Cronbach)*

Variable	α de Cronbach	N de ítems	N de casos válidos	Interpretación
Satisfacción clases antes de la gamificación	0,905	6	181	Fiabilidad aceptable
Satisfacción clases gamificadas	0,951	10	181	Fiabilidad aceptable

Nota. Datos obtenidos del procesamiento estadístico en SPSS V-27. Un coeficiente $\alpha > 0,9$ se considera excelente.

Como se observa en la tabla, para la escala de satisfacción de línea base se obtuvo un valor de $\alpha = 0,905$, mientras que para la escala post-test el valor ascendió a $\alpha = 0,951$. Ambos coeficientes indican una fiabilidad excelente, superando ampliamente el umbral teórico de 0,70, lo cual confirma que los instrumentos poseen la consistencia y precisión necesarias para proceder con el análisis inferencial y el contraste de hipótesis.

4.1.3 Procedimiento de estilos de aprendizaje predominante

El procesamiento de los datos obtenidos mediante el cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA) se ejecutó siguiendo el protocolo de corrección estandarizado por Alonso et al. (2007). Si bien el instrumento recaba datos numéricos, el procedimiento analítico se diseñó para transformar estos valores en categorías cualitativas nominales, siguiendo tres fases secuenciales:

1. **Obtención de puntajes directos (sumatoria):** Se contabilizaron las respuestas afirmativas (+) de cada estudiante para los cuatro estilos de aprendizaje. El instrumento distribuye 80 ítems de forma aleatoria, correspondiendo 20 ítems específicos a cada estilo (activo, reflexivo, teórico y pragmático). Por consiguiente, se obtuvo un puntaje directo absoluto con un rango posible de 0 a 20 puntos por cada estilo para cada sujeto.

2. **Baremación y categorización ordinal:** Los puntajes directos crudos fueron transformados en niveles de preferencia utilizando el baremo general de interpretación propuesto por los autores. Esta técnica permitió clasificar el rendimiento de cada estudiante en cinco categorías ordinales: Muy Baja, Baja, Moderada, Alta y Muy Alta. Se respetó la especificidad del baremo, el cual asigna rangos de puntaje distintos para cada estilo según su norma estandarizada (ver Tabla 5 en el capítulo III).
3. **Determinación de la predominancia (variable nominal):** Para definir el perfil cognitivo predominante de la muestra y responder al Objetivo Específico A, el análisis no se limitó a los promedios aritméticos. Se identificó el estilo predominante observando la frecuencia y concentración de estudiantes que alcanzaron la categoría de preferencia "Muy Alta" en cada estilo. Este procedimiento permitió tratar la variable como cualitativa nominal para la segmentación posterior de la muestra.

4.1.4 Procedimiento y ejecución de la intervención (tratamiento x)

La intervención didáctica (tratamiento x) se ejecutó en su totalidad en un entorno virtual, utilizando las plataformas Google Meet y Google Classroom para la gestión de actividades sincrónicas y asincrónicas. El tratamiento experimental se aplicó rigurosamente entre la medición de la línea base (O1) y la medición final (O2), asegurando la exposición de la muestra efectiva (N=181) al estímulo planificado.

Para garantizar la intensidad suficiente del estímulo experimental, se impartieron 8 sesiones gamificadas por mes. El diseño de estas intervenciones se fundamentó en la aplicación estratégica del marco DMC (Dinámicas, Mecánicas y Componentes). Durante la ejecución, se verificó que las herramientas digitales seleccionadas (Genially y Lyricstraining) mantuvieran una flexibilidad metodológica, permitiendo adaptarse y atender a los cuatro estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático) identificados en el diagnóstico inicial.

A efectos de evidenciar la operativización del tratamiento, se detallan a continuación cuatro sesiones representativas ejecutadas, cuyo protocolo completo y evidencias se encuentran en el Anexo 4:

1. **'Jogo Mente Rápida'**: Sesión de repaso mediante competencia e interacción rápida. (ver Figura A.1 en Anexo 4).
2. **'Mestre da Flexão'**: Actividad enfocada en la estructura gramatical y lógica. (ver Figura A.2 en Anexo 4).
3. **'Fonética Aplicada'**: Entrenamiento de discriminación auditiva mediante música (Lyricstraining). (ver Figura A.3 en Anexo 4).
4. **'Meu Futuro'**: Ejercicio de producción escrita colaborativa en entorno digital. (ver Figura A.4 en Anexo 4).

La participación activa y sostenida de los estudiantes en estas sesiones permitió validar la implementación del diseño instruccional, garantizando así la validez interna del experimento antes de proceder a la medición post-test.

4.1.5 Procedimiento de satisfacción

El procesamiento metodológico de la variable dependiente nivel de satisfacción se ejecutó en tres fases secuenciales para transformar los datos brutos en variables cuantitativas continuas, aptas para el análisis inferencial.

- 1 **Depuración y codificación**: Inicialmente, se depuró la base de datos eliminando 37 encuestas incompletas o con patrones de respuesta inconsistentes, consolidando una muestra efectiva de 181 casos para el análisis comparativo. Las respuestas originales en escala Likert (ordinales) se transformaron a una escala numérica de intervalo de 1 a 5, donde 1 representa la menor satisfacción y 5 la mayor.
- 2 **Construcción de variables globales (promedios)**: Para el contraste de hipótesis, se generaron dos indicadores globales mediante el cálculo del promedio aritmético de los

ítems constituyentes. La composición de estas variables se diseñó de manera asimétrica para capturar la especificidad de cada momento experimental:

- **Satisfacción inicial (O1):** Esta variable de línea base se obtuvo promediando 6 ítems. Se integraron las preguntas 1.1 a 1.5 (evaluación de satisfacción método) y el ítem 2.1 (satisfacción general previa).
 - **Satisfacción final (O2):** Para la medición post-intervención, se generó una variable compuesta por el promedio de 10 ítems. Esta métrica incluyó la evaluación directa de la herramienta (ítems 1.1 a 1.5 del bloque gamificado) e indicadores específicos del tratamiento experimental, tales como el entusiasmo, la comparación metodológica y la percepción de efectividad (ítems 2.2 a 2.5, 3.1 y 3.3).
- 3 Transformación para análisis inferencial:** Este procedimiento de cálculo de variable permitió transformar las respuestas discretas en valores continuos. Esto habilitó la aplicación de pruebas de normalidad y, posteriormente, la Prueba de Rangos con Signo de Wilcoxon, dado que las variables resultantes permitieron medir la magnitud de las diferencias entre las medias de O1 y O2.

4.2 Análisis, interpretación de resultados

4.2.1 Análisis descriptivo de la caracterización de la muestra: estilos de aprendizaje

En atención al objetivo específico A, se procedió a identificar el perfil cognitivo de la población de estudio mediante el cuestionario Honey-Alonso (CHAEA). Los resultados obtenidos tras el procesamiento de los datos se detallan en la Tabla 7, donde se expone la distribución de frecuencias y porcentajes según los niveles de preferencia para cada estilo.

Tabla 7

Comparación de los niveles de preferencia en los estilos de aprendizaje (N = 181)

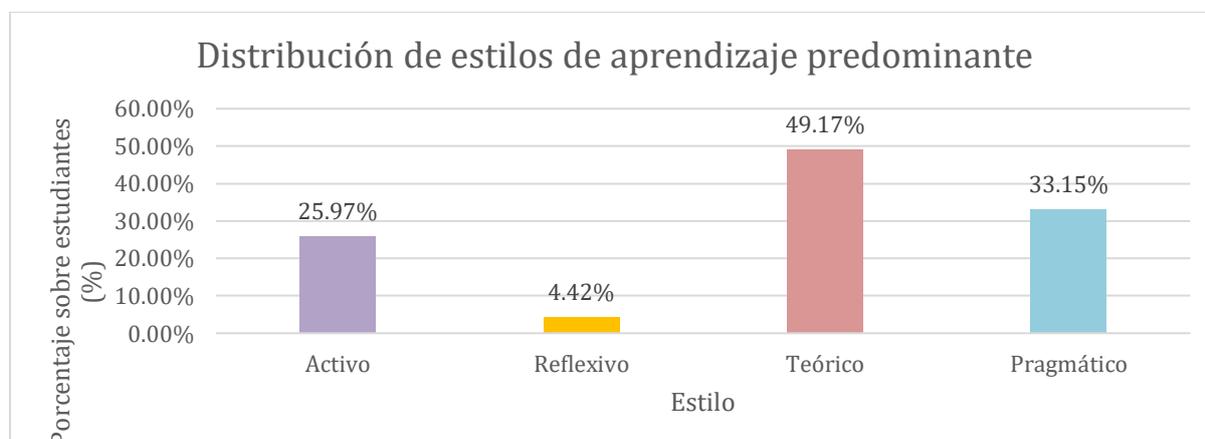
Nivel	Estilo de Aprendizaje							
	Activo		Reflexivo		Teórico		Pragmático	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Muy baja	11	6,08	7	3,87	0	0,00	5	2,76
Baja	17	9,39	24	13,26	5	2,76	15	8,29
Moderada	78	43,09	107	59,12	37	20,44	51	28,18
Alta	28	15,47	35	19,34	50	27,62	50	27,62
Muy alta	47	25,97	8	4,42	89	49,17	60	33,15
Total	181	100	181	100	181	100	181	100

Nota. Datos obtenidos del trabajo de campo. La predominancia se determina por la concentración de frecuencias en el nivel "Muy alta" según el baremo de Alonso et al. (2007).

Para una mejor visualización de la tendencia predominante en la muestra, la Figura 4 ilustra la distribución porcentual de los estudiantes que alcanzaron el nivel de preferencia "Muy Alta" en cada uno de los estilos.

Figura 4

Distribución de estilos de aprendizaje predominantes



Nota. El gráfico representa el porcentaje de estudiantes que manifestaron una preferencia "Muy Alta" en cada estilo.

Interpretación de resultados

El análisis descriptivo evidenció que el estilo teórico fue el predominante en la muestra, concentrando al 49,17% de los estudiantes en la categoría de preferencia muy alta. Le siguió el estilo pragmático, con un 33,15% de prevalencia en el mismo nivel. Por el contrario, el estilo reflexivo resultó ser el menos desarrollado, con apenas un 4,42% de la población ubicándose en la categoría superior. Estos hallazgos sugieren que la población estudiada tiende a preferir la estructuración lógica, la objetividad y la aplicación práctica de los conocimientos, lo cual es coherente con el perfil de estudiantes de idiomas a nivel universitario que requieren sistematizar reglas gramaticales y ejecutarlas funcionalmente.

4.2.2 *Análisis descriptivo de la variable dependiente: nivel de satisfacción de línea base (O1)*

Con el propósito de establecer el estado inicial de la variable dependiente antes de aplicar el estímulo experimental, se evaluó la percepción de los estudiantes respecto a la metodología de enseñanza centrada en la gramática. Los resultados de esta medición diagnóstica (O1) se detallan en la Tabla 8 y se representan gráficamente en la Figura 5.

Tabla 8

Niveles de satisfacción de línea base (O1) (N = 181)

Nivel de satisfacción	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Muy bajo	2	1,10
Bajo	21	11,60
Medio	69	38,12
Alto	79	43,65
Muy alto	10	5,52
Total	181	100.00

Nota. Datos obtenidos de la encuesta pre-test (O1). La escala de valoración clasifica la satisfacción en cinco categorías ordinales. Fuente: Elaboración propia.

Figura 5

Distribución porcentual de la satisfacción de línea base (O1)



Nota. El gráfico ilustra la concentración de respuestas en los niveles medios y altos antes de la intervención.

Interpretación de resultados

El análisis descriptivo de la línea base revela que la satisfacción de los estudiantes hacia la enseñanza centrada en la gramática del portugués se concentra mayoritariamente en categorías intermedias. Como se evidencia en la Tabla 8, el 43,65% de la muestra reportó un nivel de satisfacción alto, seguido por un segmento considerable del 38,12% que manifestó un nivel medio.

Es importante destacar que, aunque la tendencia no es negativa, la percepción de excelencia es escasa, ya que apenas el 5,52% de los estudiantes calificó su satisfacción como muy alta. Asimismo, se identifica un segmento acumulado del 12,7% (suma de niveles bajo y muy bajo) que expresa insatisfacción con el método gramatical. Estos datos indican que, previo a la intervención, la metodología centrada en la gramática lograba una aceptación mayoritaria, pero carecía del impacto necesario para generar una satisfacción plena en el estudiantado.

4.2.3 Análisis descriptivo de la variable dependiente: nivel de satisfacción posterior a la intervención (O2)

Una vez culminada la ejecución de las sesiones de aprendizaje bajo la estrategia de gamificación, se procedió a medir nuevamente la percepción de los estudiantes para evaluar el impacto inmediato del estímulo experimental. Los resultados descriptivos de esta medición post-test (O2) se detallan en la Tabla 9, donde se expone la distribución de frecuencias absolutas y relativas según los niveles de satisfacción alcanzados.

Tabla 9

Niveles de satisfacción con las clases gamificadas (N = 181)

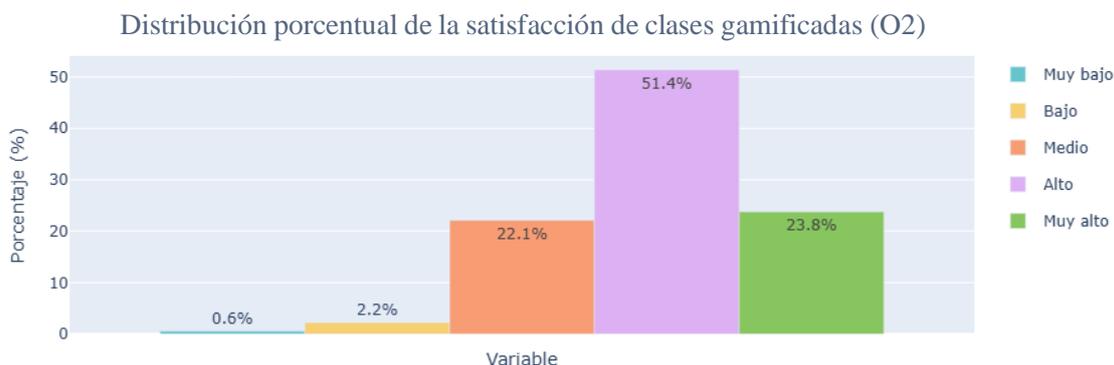
Nivel de satisfacción	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Muy bajo	1	0,55
Bajo	4	2,21
Medio	40	22,10
Alto	93	51,38
Muy alto	43	23,76
Total	181	100.00

Nota. Datos obtenidos de la encuesta post-test (O2) tras la aplicación de herramientas de gamificación (Genially y Lyricstraining). Fuente: Elaboración propia.

Para facilitar la apreciación del comportamiento de los datos tras la intervención, la Figura 6 ilustra la distribución porcentual, evidenciando la concentración de respuestas en las categorías superiores de la escala.

Figura 6

Distribución porcentual de la satisfacción de clases gamificadas (O2)



Nota. El gráfico muestra la distribución de frecuencias porcentuales obtenidas tras la intervención educativa.

interpretación de resultados

El análisis descriptivo de la medición posterior a la intervención revela un escenario marcadamente positivo en la percepción estudiantil. Al observar la Tabla 9, se destaca que la categoría predominante fue el nivel Alto, aglutinando al 51,38% de la muestra (93 estudiantes), seguido por un 23,76% que manifestó una satisfacción Muy Alta (43 estudiantes).

Al integrar estas dos categorías superiores, se evidencia que el 75,14% de la población de estudio validó la experiencia gamificada con una valoración favorable o muy favorable. Por otro lado, la indiferencia o satisfacción media se redujo al 22,10%, mientras que los niveles de insatisfacción (suma de categorías Bajo y Muy Bajo) resultaron marginales, representando apenas el 2,76% del total. Estos datos indican descriptivamente que la incorporación de mecánicas de juego (Genially y Lyricstraining) logró una aceptación mayoritaria y contundente por parte de los alumnos, desplazando la opinión general hacia los polos positivos de la escala.

4.2.4 Análisis comparativo descriptivo de la variable dependiente: nivel de satisfacción (O1 vs. O2)

Una vez descritos los resultados individuales de cada momento de medición, se procedió a confrontar los estadísticos de tendencia central (media y mediana) y dispersión

(desviación estándar) de ambos grupos. Este análisis tiene como finalidad determinar la magnitud descriptiva del cambio generado por la intervención pedagógica. Los resultados comparativos se detallan en la Tabla 10.

Tabla 10

Medidas de tendencia de la satisfacción de línea base (O1) y clases gamificadas (O2)

Variable	n	Media	DE	Mín	Q1	Mediana	Q3	Máx
Satisfacción de línea base (O1)	181	3,347	0,69	1,00	3,00	3,33	3,83	5,00
Satisfacción clases gamificadas (O2)	181	3,854	0,63	1,50	3,50	3,90	4,20	5,00

Nota. Datos obtenidos del procesamiento estadístico en SPSS V.27. La escala de valoración es de 1 a 5. D.E. = Desviación Estándar. Fuente: Elaboración propia.

Para visualizar el comportamiento de los datos y el desplazamiento de la percepción estudiantil hacia valores superiores, la Tabla 10 presenta la comparación de las medias y la distribución de los puntajes entre el pre-test y el post-test.

Interpretación de resultados

El análisis comparativo de los estadísticos descriptivos evidencia una mejora sustancial en la percepción de los estudiantes tras la exposición a la metodología gamificada. Tal como se observa en la Tabla 10, la media aritmética de satisfacción se incrementó de 3,35 en la línea base (O1) a 3,85 en la medición posterior a la gamificación (O2). Este aumento neto de 0,51 puntos en la escala de 1 a 5 representa un cambio cualitativo relevante, sugiriendo que el grupo transitó de una zona de satisfacción "Moderada" hacia un nivel "Alto".

Adicionalmente, el análisis de la dispersión revela una ligera reducción en la Desviación Estándar (D.E.), la cual descendió de 0,69 a 0,63. Este comportamiento de los datos indica que, además de mejorar el promedio, las opiniones de los estudiantes se volvieron más homogéneas y consensuadas respecto a la calidad de las clases gamificadas. Asimismo, la mediana experimentó un ascenso de 3,33 a 3,90, lo que confirma que el desplazamiento

positivo de los datos no se debe a valores extremos aislados, sino a una tendencia generalizada de la muestra.

Si bien estas diferencias descriptivas sugieren una incidencia positiva del tratamiento experimental, es imperativo determinar si este incremento es estadísticamente significativo y no producto del azar. Para ello, se procederá a la verificación inferencial mediante la prueba de rangos con signo de Wilcoxon en la siguiente sección.

4.3 Pruebas de hipótesis

4.3.1 Prueba de hipótesis general

El propósito de este análisis fue determinar si la intervención pedagógica basada en gamificación tuvo un efecto real sobre la variable dependiente. Para ello, se sometió a contraste la hipótesis general de la investigación, la cual postula que la aplicación de herramientas de gamificación incide significativamente en el incremento del nivel de satisfacción de los estudiantes.

Considerando el diseño preexperimental con mediciones repetidas en un solo grupo (antes y después), se establecieron las siguientes hipótesis estadísticas para el contraste:

- **Hipótesis nula (H0):** La aplicación de herramientas de gamificación no incide significativamente en el incremento del nivel de satisfacción de los estudiantes de portugués del nivel intermedio (La mediana de satisfacción posterior es igual o menor a la inicial: $\text{mediana } O2 \leq \text{mediana } O1$).
- **Hipótesis alterna (H1):** La aplicación de herramientas de gamificación incide significativamente en el incremento del nivel de satisfacción de los estudiantes de portugués del nivel intermedio (La mediana de satisfacción posterior es mayor a la inicial: $\text{mediana } O2 > \text{mediana } O1$).

Verificación de supuestos estadísticos: pruebas de normalidad

Antes de proceder con la comparación de las mediciones, fue imperativo verificar el tipo de distribución que presentaban los datos para seleccionar la prueba estadística idónea (paramétrica o no paramétrica). Para ello, se aplicaron las pruebas de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk a las variables de satisfacción en ambos momentos. Los resultados detallados se presentan en la Tabla 11.

Tabla 11

Pruebas de normalidad para las variables de satisfacción

Variable	Kolmogorov–Smirnov		Shapiro–Wilk	
	Estadístico	p	Estadístico	p
Satisfacción clases antes de la gamificación	0,089	0,110	0,981	0,015
Satisfacción clases gamificadas	0,098	0,058	0,966	0,000

Nota. N = 181. La prueba de Shapiro-Wilk es la más potente para este tamaño de muestra.

Interpretación de la normalidad

Al analizar los estadísticos de la prueba Shapiro-Wilk en la Tabla 11, se observa que los valores de significancia (p) son inferiores al nivel alfa teórico establecido ($\alpha = 0,05$) en ambos casos. Específicamente, para la satisfacción inicial el valor fue de $p = ,015$, y para la satisfacción con gamificación fue de $p < ,001$.

Este hallazgo estadístico proporciona evidencia suficiente para rechazar la hipótesis de normalidad, concluyendo que los datos no siguen una distribución normal en al menos una de las dos pruebas. En consecuencia, y considerando que la variable dependiente proviene de una escala ordinal (Likert), el uso de pruebas paramétricas (como la t de Student) resultaría inadecuado. Por lo tanto, se seleccionó la prueba de los rangos con Signo de Wilcoxon para

muestras relacionadas como la alternativa no paramétrica rigurosa para efectuar el contraste de la hipótesis general.

Resultados del contraste de la hipótesis general

Una vez justificada la prueba estadística, se procedió a comparar los rangos de las puntuaciones obtenidas antes (O1) y después (O2) de la intervención. La Tabla 12 expone los estadísticos de contraste, la significancia asintótica y la magnitud del efecto.

Tabla 12

Prueba de Wilcoxon para la comparación de satisfacción O1 y O2

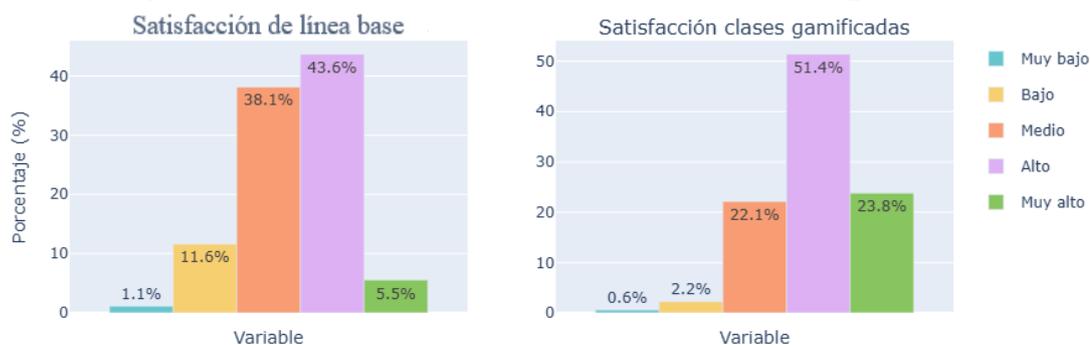
Prueba	N	Estadístico (W)	p	Media diferencia (O1 – O2)	d de Cohen (pareado)	IC 95 % dif. inf.	IC 95 % dif. sup.
Wilcoxon	181	2353	< ,001	0,51	0,61	0,39	0,63

Nota. La significancia estadística se estableció en $p < ,05$. I.C. = Intervalo de Confianza de la diferencia. El tamaño del efecto (d de Cohen) se calculó para muestras pareadas. Fuente: Elaboración propia.

Para sustentar visualmente el comportamiento de los datos reportados en la tabla anterior y evidenciar la incidencia positiva del tratamiento, la Figura 7 ilustra cómo se desplazó la distribución porcentual de la satisfacción hacia los niveles superiores tras la aplicación de la gamificación.

Figura 7

Distribución comparativa de la satisfacción: Línea base (O1) vs. Clases gamificadas (O2)



Nota. El gráfico confirma el incremento en la satisfacción general, mostrando una reducción de las frecuencias en los niveles bajos y medios, y un aumento sustancial en los niveles "Alto" y "Muy Alto".

Decisión estadística e interpretación final

El análisis de la Tabla 12 permite tomar las siguientes decisiones respecto a la hipótesis general:

1. **Significancia estadística:** El estadístico de prueba arrojó un valor p (Sig. asintótica bilateral) inferior a .001. Dado que este valor es considerablemente menor al nivel de significancia establecido ($\alpha = 0,05$), existe evidencia estadística suficiente para rechazar la hipótesis nula (H_0).
2. **Dirección y magnitud del cambio:** La diferencia de medias (+0,51) indica que el puntaje de satisfacción aumentó tras la intervención. Además, el tamaño del efecto (d de Cohen = 0,61) revela que la gamificación tuvo un impacto de magnitud mediana a grande sobre la percepción de los estudiantes.

Conclusión: Los datos demuestran de manera contundente que existe una diferencia estadísticamente significativa entre las mediciones. Por lo tanto, se acepta la hipótesis de investigación (H_1), concluyendo que la aplicación de herramientas de gamificación incide significativamente en el incremento del nivel de satisfacción de los estudiantes de portugués del nivel intermedio.

4.3.2 Prueba de hipótesis específicas

4.3.2.1 Prueba de hipótesis específica A (estilos de aprendizaje)

El objetivo de este análisis fue determinar la configuración del perfil cognitivo de la población estudiantil para verificar si existe una prevalencia marcada de ciertos modos de aprender sobre otros. Se sometió a contraste la hipótesis específica A, la cual postula que los estudiantes presentan una combinación específica de estilos predominantes.

Planteamiento de las hipótesis estadísticas

Considerando la naturaleza cualitativa nominal de la variable y el alcance descriptivo del objetivo, las hipótesis se formulan en términos de frecuencia y jerarquía de predominancia:

- **Hipótesis nula (H0):** Los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes de portugués del nivel intermedio no son el teórico y el pragmático (la distribución favorece a otros estilos como el activo o reflexivo, o no existe una predominancia clara).
- **Hipótesis alterna (H1):** Los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes de portugués del nivel intermedio son el teórico y el pragmático.

Estrategia de análisis y criterio de decisión

Para la contrastación de esta hipótesis, se utilizaron los datos obtenidos mediante el cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA). Metodológicamente, se adoptó una perspectiva cualitativa nominal, donde el objetivo no fue comparar promedios aritméticos, sino categorizar a los sujetos según la intensidad de su preferencia.

El criterio de decisión para establecer la "predominancia" se basó en el baremo general de interpretación propuesto por los autores del instrumento (Alonso et al., 2007). Se estableció que un estilo es predominante si agrupa el mayor porcentaje de la muestra en el nivel de preferencia "Muy Alta". Esta estrategia permite identificar los rasgos cognitivos que están plenamente desarrollados en el estudiante, más allá de una puntuación directa.

Resultados del análisis de predominancia

La Tabla 13 presenta la jerarquización de los estilos de aprendizaje, organizados según la frecuencia de estudiantes que ubicaron su preferencia en la categoría superior del baremo ("Muy Alta").

Tabla 13

Jerarquía de estilos de aprendizaje según nivel de preferencia "Muy Alta" (N=181)

Orden	Estilo de Aprendizaje	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
1°	Teórico	89	49,17
2°	Pragmático	60	33,15
3°	Activo	47	25,97
4°	Reflexivo	8	4,42

Nota. Datos organizados de mayor a menor según el porcentaje de estudiantes ubicados en la categoría "Muy Alta" del baremo de Alonso. Fuente: Elaboración propia a partir de datos del cuestionario CHAEA.

Análisis detallado e interpretación

Al examinar la distribución porcentual detallada en la Tabla 13, se evidencian dos hallazgos que sustentan la caracterización del grupo:

1. **Predominancia del estilo teórico:** Este estilo ocupa el primer lugar en la jerarquía, aglutinando casi la mitad de la muestra (49,17%) en el nivel de preferencia muy alta. Esto indica cualitativamente que el grupo posee una fuerte inclinación hacia la estructuración lógica, el análisis de sistemas complejos y la síntesis de información. Los estudiantes buscan la racionalidad y la coherencia en los contenidos gramaticales presentados.
2. **Predominancia del estilo pragmático:** En segundo lugar, se ubica el estilo pragmático, con un 33,15% de los estudiantes manifestando una preferencia muy alta. Este dato refleja una tendencia significativa del grupo hacia la aplicación práctica de los conocimientos, la búsqueda de eficacia y la experimentación directa con el idioma. Estos estudiantes valoran la utilidad inmediata de lo que aprenden.

Por el contrario, el estilo Reflexivo resultó ser el menos desarrollado, con apenas un 4,42% de prevalencia en el nivel superior. Esto sugiere que la población estudiada no se

caracteriza por la observación paciente o la deliberación lenta, sino que prefiere la acción estructurada y práctica.

Conclusión del contraste

La evidencia empírica demuestra que los estilos Teórico y Pragmático ocupan, respectivamente, el primer y segundo lugar en la jerarquía de preferencias altas de la muestra. Dado que estos resultados coinciden plenamente con la proposición formulada, se rechaza la hipótesis nula (H0) y se acepta la hipótesis específica A (H1).

Se concluye que los estudiantes de portugués del nivel intermedio se caracterizan por tener como estilos de aprendizaje predominantes el Teórico y el Pragmático. Este perfil cognitivo valida la pertinencia de la intervención gamificada diseñada, la cual integró mecánicas de reglas lógicas (para el teórico) y desafíos de aplicación práctica (para el pragmático).

4.3.2.2 Prueba de hipótesis específica B (satisfacción O1)

El segundo análisis específico tuvo como propósito determinar el estado inicial de la variable dependiente antes de la intervención experimental. Se sometió a contraste la Hipótesis Específica B, la cual postula que la percepción de los estudiantes hacia la metodología centrada en la gramática se sitúa en rangos intermedios de la escala, reflejando una satisfacción no plena.

Planteamiento de las hipótesis estadísticas

Considerando el alcance descriptivo de este objetivo específico, las hipótesis se formularon para verificar si el parámetro de la media poblacional se ajusta al valor teórico correspondiente al nivel moderado de la escala Likert:

- **Hipótesis nula (H0):** El nivel de satisfacción de los estudiantes de portugués antes de la gamificación no se ubica en un nivel moderado (el promedio es estadísticamente diferente o superior al rango intermedio).

- **Hipótesis alterna (H1):** El nivel de satisfacción de los estudiantes de portugués antes de la gamificación se ubica en un nivel moderado.

Regla de decisión y análisis descriptivo

Para contrastar esta hipótesis, se analizaron las medidas de tendencia central y la distribución de frecuencias de la medición de línea base (O1), utilizando la escala de intervalo de 1 a 5, donde el valor 3 representa el punto neutro o moderado. Se estableció que la hipótesis se aceptaría si la media aritmética se situaba dentro del intervalo de confianza que denota una satisfacción regular o media, sin alcanzar los umbrales de excelencia (Nivel Alto $\geq 3,40$ o Muy Alto $\geq 4,20$).

Los resultados estadísticos descriptivos que sustentan la decisión se presentan en la Tabla 14.

Tabla 14

Estadísticos descriptivos de la satisfacción de línea base (O1)

Variable	N	Media	Mediana	Desviación Estándar	Asimetría	Mín.	Máx.
Satisfacción de línea base	181	3,35	3,33	0,69	-0.21	1,00	5,00

Nota. Datos derivados del pre-test. La media de 3,35 indica una tendencia central hacia el punto medio de la escala (3 = Neutral/Moderado). Fuente: Elaboración propia a partir de datos en SPSS V.27.

Interpretación y decisión estadística

Al analizar los estadísticos presentados en la Tabla 14, se observa que el puntaje promedio de satisfacción fue de 3,35, con una desviación estándar de 0,69. Este valor se encuentra ligeramente por encima del punto medio teórico de la escala (3,0), pero no alcanza la solidez necesaria para categorizarse como un nivel "Alto".

Adicionalmente, al examinar la distribución porcentual reportada previamente (ver Tabla 8), se evidenció que una proporción mayoritaria de estudiantes (38,12%) calificó su

experiencia explícitamente en el nivel "Medio", y un 12,7% adicional se ubicó en los niveles de insatisfacción (Bajo y Muy Bajo). La mediana de 3,33 corrobora que el 50% de la distribución de los datos se encuentra en la mitad inferior de la escala, reforzando la tendencia central hacia la moderación.

Estos hallazgos indican que la metodología centrada en la gramática y el uso de textos antiguos generaba una percepción de cumplimiento básico, pero carecía de los elementos motivacionales necesarios para elevar la satisfacción hacia niveles superiores de excelencia.

Conclusión: La evidencia empírica muestra que el promedio de satisfacción inicial (3,35) se ajusta a los parámetros del nivel medio-regular. Por lo tanto, existe evidencia suficiente para aceptar la hipótesis específica B (H1). Se concluye que el nivel de satisfacción de los estudiantes de portugués del nivel intermedio, antes de la aplicación de herramientas de gamificación, se caracteriza por ser moderado. Este hallazgo valida el diagnóstico de la situación problemática, confirmando que existía una "insatisfacción latente" o una zona de confort pedagógico que justificaba la necesidad de la intervención innovadora.

4.3.2.3 Prueba de hipótesis específica C (satisfacción O2)

El tercer análisis específico se orientó a determinar el estado final de la variable dependiente tras la exposición al tratamiento experimental. Se sometió a contraste la Hipótesis Específica C, la cual postula que, tras la implementación de la estrategia de gamificación, la percepción de los estudiantes se eleva hasta situarse en un rango de valoración positiva o alta.

Planteamiento de las hipótesis estadísticas

Considerando el alcance descriptivo de este objetivo (evaluar el nivel alcanzado post-test), las hipótesis se formularon para verificar si el parámetro de la media poblacional cumple con el umbral teórico correspondiente al nivel "Alto" en la escala de medición:

- **Hipótesis nula (H0):** El nivel de satisfacción de los estudiantes hacia las clases de portugués después de la aplicación de herramientas de gamificación no se ubica en un

nivel alto (el promedio se mantiene en rangos moderados o bajos: media aritmética < 3,40).

- **Hipótesis alterna (H1):** El nivel de satisfacción de los estudiantes hacia las clases de portugués después de la aplicación de herramientas de gamificación se ubica en un nivel alto (el promedio es igual o superior al umbral de satisfacción positiva: media aritmética $\geq 3,40$).

Análisis estadístico descriptivo

Para la contrastación, se analizaron las medidas de tendencia central (media y mediana) y dispersión (desviación estándar) de los datos obtenidos en la medición post-test (O2). La regla de decisión se basó en el baremo de interpretación de la escala Likert (1 a 5), donde el intervalo comprendido entre 3,40 y 4,19 corresponde al nivel "Alto".

Los resultados estadísticos que sustentan la decisión se detallan en la Tabla 15.

Tabla 15

Estadísticos descriptivos de la satisfacción con clases gamificadas (O2)

Variable	N	Media	Mediana	Desviación Estándar	Mín.	Máx.
Satisfacción Post-intervención	181	3,85	3,90	0,63	1,50	5,00

Nota. La media de 3,85 supera el punto de corte de 3.40 establecido para la categoría "Alto".
Fuente: Elaboración propia a partir de datos en SPSS V.27.

Interpretación detallada y decisión

Al examinar los estadísticos de la Tabla 15, se observa que la media aritmética alcanzada fue de 3,85. Este valor se sitúa claramente dentro del rango de satisfacción "Alto", superando en 0,45 puntos el límite inferior de dicha categoría (3,40).

Adicionalmente, el análisis aporta dos hallazgos que refuerzan la solidez de este resultado:

1. **Consenso Grupal:** La desviación estándar disminuyó a 0,63 (en comparación con 0,69 de la línea base), lo que indica que las opiniones de los estudiantes no solo fueron más positivas, sino también más homogéneas. Existe un consenso generalizado sobre la calidad de la experiencia gamificada.
2. **Distribución de Frecuencias:** Al revisar la distribución porcentual (ver Tabla 9), se constata que la suma de los niveles "Alto" (51,38%) y "Muy Alto" (23,76%) agrupa al 75,14% de la población. Esto evidencia que tres de cada cuatro estudiantes validaron la intervención con calificaciones superiores.

Conclusión: La evidencia empírica demuestra que el promedio de satisfacción post-test (3,85) cumple con los criterios estadísticos para categorizarse como "Alto". Por lo tanto, se toma la decisión de rechazar la hipótesis nula (H0) y aceptar la Hipótesis Específica C (H1).

Se concluye que el nivel de satisfacción de los estudiantes hacia las clases de portugués del nivel intermedio, después de la aplicación de herramientas de gamificación (Genially y Lyricstraining), se ubica en un nivel alto. Este resultado valida la efectividad del diseño instruccional lúdico para superar la barrera de la "moderación" o indiferencia detectada en el diagnóstico inicial.

4.3.2.4 Prueba de hipótesis específica D (diferencia de satisfacción O1 vs. O2)

El cuarto análisis específico tuvo como propósito verificar si el cambio observado en los puntajes promedios de satisfacción es estadísticamente real o producto del azar. Se sometió a contraste la hipótesis específica D, la cual postula la existencia de una diferencia significativa entre las mediciones realizadas antes y después de la intervención gamificada.

planteamiento de las hipótesis estadísticas

Dado que se comparan las mediciones de un mismo grupo en dos momentos distintos (muestras relacionadas), las hipótesis se formularon para contrastar la igualdad de las distribuciones:

- **Hipótesis nula (H0):** No existe una diferencia significativa entre el nivel de satisfacción pre-test y post-test en los estudiantes de portugués (La diferencia de medianas es igual a cero: (Mediana O1 = Mediana O2).
- **Hipótesis alterna (H1):** Existe una diferencia significativa entre el nivel de satisfacción pre-test y post-test después de la aplicación de las herramientas de gamificación (La diferencia de medianas es distinta de cero: (Mediana O1 \neq Mediana O2).

Prueba estadística seleccionada

Para efectuar este contraste, se utilizó la Prueba de los Rangos con Signo de Wilcoxon. Esta elección metodológica se justifica porque, como se demostró en la prueba de normalidad previa (ver Tabla 11), los datos de satisfacción no siguen una distribución normal ($p < .05$). La prueba de Wilcoxon es la alternativa no paramétrica idónea para evaluar diferencias en diseños de medidas repetidas o pareadas, ya que analiza el signo y la magnitud de los rangos de las diferencias entre los pares de datos.

Resultados del contraste de diferencias

La Tabla 12 en la sección 4.3.1, resume los estadísticos inferenciales que determinan la magnitud y significancia de la brecha existente entre las clases antes de la gamificación y la gamificada.

Interpretación detallada y decisión estadística

El análisis de los resultados permite establecer tres hallazgos contundentes que respaldan la hipótesis planteada:

- 1 **Significancia estadística:** El valor de probabilidad obtenido ($p < ,001$) es inferior al nivel de significancia teórico establecido ($\alpha = 0,05$). Esto proporciona evidencia estadística suficiente para rechazar la hipótesis nula de igualdad, confirmando que las puntuaciones de satisfacción no son equivalentes entre los dos momentos.

- 2 **Magnitud de la diferencia:** Se observa una diferencia de medias de +0,51 puntos a favor del post-test. El Intervalo de Confianza del 95% para esta diferencia se sitúa entre 0,39 y 0,63. Dado que este intervalo no incluye el valor cero, se ratifica que el aumento en la satisfacción es consistente y generalizable a la población estudiada.
- 3 **Tamaño del efecto:** El coeficiente d de Cohen resultante fue de 0,61. Según los baremos estándar, esto indica que la diferencia encontrada tiene un efecto de magnitud mediana a grande. Esto implica que el cambio percibido por los estudiantes no es trivial, sino que representa una mejora sustancial en su experiencia educativa.

Conclusión: Existe evidencia estadística robusta para aceptar la Hipótesis Específica D (H1). Se concluye que existe una diferencia significativa entre el nivel de satisfacción pre-test y post-test en los estudiantes de portugués del nivel intermedio. La intervención con herramientas de gamificación logró desplazar positivamente la percepción estudiantil, superando estadísticamente la valoración otorgada a la metodología centrada en la gramática.

4.4 Discusión de los resultados

La presente sección tiene como propósito fundamental interpretar y analizar los hallazgos descriptivos e inferenciales obtenidos en el estudio, contrastándolos con el Marco Teórico, los Antecedentes de Investigación y la metodología aplicada. La investigación se centró en una muestra efectiva de 181 estudiantes de portugués del nivel intermedio, aplicando un Diseño Preexperimental (G: O1 – X – O2) para determinar cómo la intervención de gamificación (Tratamiento X) impactó en su nivel de satisfacción. La discusión se estructura siguiendo el orden lógico de las hipótesis planteadas para ofrecer una explicación robusta y coherente de los fenómenos observados.

Discusión de la hipótesis general (incidencia significativa)

El hallazgo central del estudio, que da aceptación a la Hipótesis General, es la demostración concluyente de que la aplicación de herramientas de gamificación incide de

manera significativa y positiva en el nivel de satisfacción de los estudiantes de portugués del nivel intermedio.

El análisis inferencial, ejecutado mediante la Prueba de Rangos con Signo de Wilcoxon, reveló un valor de significancia de $p < ,001$. Dado que este valor es considerablemente inferior al nivel de significancia requerido ($\alpha = 0,05$), se confirma que la diferencia positiva observada en la satisfacción después de la intervención no fue producto del azar.

El impacto de esta incidencia se cuantifica en el cambio de las medias de satisfacción: esta se incrementó de 3,35 (clases antes de la gamificación) a 3,85 (clases gamificadas). Esta variación de 0,51 puntos en la escala Likert de 1 a 5 es una prueba sólida de que la metodología de gamificación actúa como un catalizador efectivo para transformar la experiencia educativa y revitalizar el interés y el compromiso de los alumnos.

Esta incidencia significativa se alinea con la literatura que promueve la gamificación no solo como una estrategia sino como una revolución cultural en el aprendizaje, cuyo enfoque lúdico potencia la motivación intrínseca. La conclusión de que la gamificación es una estrategia satisfactoria para revitalizar el interés se fundamenta en la evidencia de que las experiencias lúdicas demuestran un mayor compromiso e interés en el proceso de aprendizaje, confirmando la pertinencia de la investigación en el contexto de desmotivación identificado a nivel local.

Discusión de la hipótesis específica A (estilos predominantes)

La caracterización de la población estudiantil, resultado directo de la hipótesis específica A, se confirma al identificar una clara predominancia de los estilos de aprendizaje teórico y pragmático. El análisis descriptivo, basado en la concentración en el nivel "Muy Alta", reveló que el estilo teórico fue el más desarrollado, presente en el 49,17 % de los participantes, seguido por el estilo pragmático, con el 33,15 %. Este hallazgo no actúa como un moderador estadístico, sino que describe el perfil del estudiante que respondió positivamente a la intervención.

- **Confirmación con antecedentes locales y nuevos hallazgos:** Esta predominancia Teórico-Pragmática es parcialmente consistente con antecedentes locales, como el de Ticoná (2016), quien en la Unsaac ya había reportado la predominancia del estilo teórico. Sin embargo, el hallazgo de la alta predominancia del estilo pragmático (33,15 %) sobre el reflexivo (4,42 %) es un resultado crucial que actualiza el perfil cognitivo de la población.
- **Contraste del perfil reflexivo:** Resulta especialmente relevante que el estilo reflexivo resultó ser el menos desarrollado en la muestra, con solo el 4,42 %. Esta baja presencia refuta la estrategia inicial de basar la enseñanza en la observación paciente. La población se inclina hacia la lógica estructurada (Teórico) y la aplicación inmediata/eficaz (Pragmático), y no hacia la deliberación exhaustiva.
- **Implicación para la gamificación:** La identificación de una población predominantemente Teórico-Pragmática fue el punto de partida estratégico para el diseño del tratamiento X (gamificación). El éxito significativo de la gamificación (demostrado por $p < ,001$) se justifica al haber alineado las mecánicas de juego con las necesidades de estos dos estilos dominantes:
 - **Adaptación al estilo teórico:** El estudiante teórico, que busca la coherencia, el orden y la racionalidad, encontró satisfacción en actividades como la Sesión 2: "Mestre da Flexão". Esta actividad, que exigía la aplicación rigurosa de reglas gramaticales complejas y la justificación lógica de las normas ("Pontos de Engajamento Gramatical"), satisfizo su inclinación por transformar los hechos observados en teorías integradas y racionales.
 - **Adaptación al estilo pragmático:** El estudiante pragmático, que valora la aplicación práctica, la experimentación rápida y la eficacia, fue motivado por las herramientas que facilitaron la resolución concreta de problemas. La utilización de

Lyricstraining (Sesión 3: "Fonética Aplicada") y la creación de un mini-post de crítica leve (Tarea de la Sesión 2) le proporcionaron la conexión entre la teoría y la aplicación práctica que busca este perfil.

- **Justificación de la actividad lúdica:** La gamificación cumplió la función de fomentar el involucramiento y la participación activa de un alumnado que es naturalmente menos espontáneo o arriesgado (dado el bajo 4,42 % en Reflexivo). Al convertir las tareas en retos lógicos y prácticos, la gamificación transformó a los estudiantes de "receptores pasivos" a "protagonistas activos", en línea con los principios de la teoría de Dewey, donde el aprendizaje surge del pensamiento y la acción.

Discusión de la hipótesis específica B (satisfacción inicial moderada)

La evaluación de la línea base de la satisfacción de línea base (O1) confirmó la Hipótesis Específica B: el nivel se estableció en un nivel moderado a moderadamente alto. La satisfacción con las clases antes de la gamificación se ubicó en una media de 3,35.

- **Explicación del porqué:** Este hallazgo descriptivo pone de manifiesto las limitaciones inherentes a las metodologías centradas en la gramática. La documentación institucional previa (Diagnóstico de Clases Virtuales) ya había identificado que el enfoque pedagógico descansaba sobre un texto didáctico centrado en la gramática y con más de veinte años de antigüedad. Este modelo, caracterizado por el verticalismo marcado y un rol docente autoritario, derivó en una considerable falta de interactividad, lo que generaba una experiencia educativa monótona y desvinculada de la realidad cotidiana.
- **Consecuencias de la moderación:** La evaluación de la Satisfacción de Línea Base (O1) confirmó la Hipótesis Específica B, situando la percepción inicial en un nivel moderado con una media de 3,35.

Al analizar este hallazgo, se observa que los niveles de satisfacción registrados en la medición inicial indicaban una brecha entre las expectativas de los estudiantes y la experiencia educativa recibida bajo la metodología convencional. Más que atribuir esto únicamente a las características del docente o del contenido, los datos sugieren que el modelo pedagógico previo no generaba los estímulos necesarios para alcanzar los umbrales de 'alta satisfacción' descritos en la literatura.

Esta condición pre-intervención evidenció una oportunidad de mejora significativa. Tal como señalan las frecuencias del pre-test, donde un 12,7% reportó niveles bajos o muy bajos, existía una demanda no satisfecha de estrategias más participativas. Por tanto, la introducción de la gamificación no solo respondió a una necesidad teórica, sino a una realidad empírica de la Línea Base que requería una transformación hacia un enfoque centrado en el estudiante.

Discusión de la hipótesis específica C (satisfacción final alta)

La Hipótesis Específica C, que proyectaba un nivel de satisfacción alto después de la intervención (O2), fue aceptada con una media final de 3,85. La percepción positiva fue abrumadora, ya que más de tres cuartas partes de la muestra (75,14 %) manifestó satisfacción alta o muy alta con la metodología gamificada.

- **Explicación del porqué:** Este éxito se atribuye a que la gamificación logró transformar al estudiante de un "receptor pasivo" a un "protagonista activo" del proceso educativo, cumpliendo con las demandas del modelo educativo propuesto por John Dewey, que sostiene la importancia de aprender haciendo y de colocar al alumno en el centro del proceso. Los elementos lúdicos introducidos (dinámicas, mecánicas y componentes) lograron activar la motivación intrínseca y generar un entorno donde el error se percibe como una oportunidad de mejora.

- **Confirmación con Antecedentes:** La mejora significativa en una variable afectiva como la satisfacción es altamente concordante con los antecedentes que estudian el impacto emocional de la gamificación. Ordóñez (2022), en Ecuador, concluyó que la gamificación cataliza logros académicos y facilita el aprendizaje colaborativo en un grupo experimental. Asimismo, Alvarado y Cortes (2020) validaron el uso de Genially para mejorar el rendimiento y fomentar el auto reconocimiento de capacidades al cambiar la percepción del error en la evaluación formativa. Estos estudios refuerzan la idea de que la gamificación crea un ambiente propicio para el desarrollo, lo que se traduce en una mayor satisfacción con el proceso.

Discusión de la hipótesis específica D

La Hipótesis Específica D, que postula la existencia de una diferencia significativa entre la satisfacción pre-test y post-test, se acepta al generar la intervención una diferencia media positiva de 0,51 puntos y un tamaño del efecto (d de Cohen, pareado) de 0,61.

I. El fundamento del diseño flexible y la manifestación empírica

El éxito de la gamificación no se basa únicamente en la priorización de perfiles, sino en la naturaleza flexible y la solidez metodológica del diseño del tratamiento X, que es capaz de atender a los cuatro estilos de aprendizaje. El diseño, al ser inclusivo, generó una alta satisfacción en toda la población.

Esta calidad de diseño se manifestó empíricamente de manera más intensa en los estilos teórico (49,17 %) y pragmático (33,15 %). Las mecánicas de juego diseñadas recompensaron la lógica estructural y la sistematización conceptual (teórico) y la aplicación práctica inmediata y la eficacia (pragmático), lo cual evidenció una alta correspondencia con la mayoría de la población estudiada.

II. El contraste del perfil no dominante y la flexibilidad inclusiva

La gamificación, por su naturaleza flexible, cumplió la función de fomentar el involucramiento y la participación activa en todos los estilos de aprendizaje. El hecho de que el estilo Reflexivo resultara ser el menos desarrollado en la muestra (4,42 %) no limitó la funcionalidad del diseño de la herramienta. Por el contrario, el diseño inclusivo se centró en mecánicas de acción y estructura que evidenciaron una correspondencia significativa con la mayoría de la población, transformando eficazmente a los estudiantes de "receptores pasivos" a "protagonistas activos".

III. El sustento en la teoría del conectivismo

La significativa elevación de la satisfacción, impulsada por las herramientas digitales Genially y Lyricstraining, se explica a través de la Teoría del Conectivismo.

- **Transformación pertinente:** El uso de plataformas interactivas transformó el proceso formativo, haciéndolo más pertinente a la realidad digital de los estudiantes, lo cual se alinea con la premisa del Conectivismo de que el conocimiento se adquiere navegando en redes de información.
- **La habilidad para conocer más:** El principio conectivista de que "la habilidad para conocer más es más crítica que lo que se conoce actualmente" se ejemplificó en actividades como la Sesión 3: "Fonética Aplicada". El uso de Lyricstraining impulsó la competencia digital y la autonomía de los estudiantes al obligarlos a practicar la discriminación auditiva y la precisión de transcripción de fonemas complejos a través de una red digital de decodificación musical interactiva, lo que generó una mayor sensación de logro y satisfacción.

IV. Aporte metodológico y liderazgo docente estratégico

La incidencia significativa de la gamificación ($p < .001$) se atribuye al diseño instruccional meticuloso y flexible del tratamiento X.

- **Rigor pedagógico:** La estrategia demostró cumplir con las exigencias del Marco de Buen Desempeño Docente de MINEDU, específicamente en el dominio 2 (Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes), al utilizar el uso creativo y culturalmente pertinente de las TIC para diseñar procesos pedagógicos creativos.
- **Transformación actitudinal:** La gamificación generó un cambio actitudinal clave: se observó una mejora notable en la oralidad y en la confianza general de los alumnos. Este cambio, sustentado por la evidencia de la alta satisfacción (3,85), posiciona a la gamificación no solo como una herramienta de disfrute, sino como un recurso tecnológico accesible que promueve el desarrollo de habilidades comunicativas y afectivas necesarias para el dominio lingüístico.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 CONCLUSIONES

La investigación concluye que la aplicación de herramientas de gamificación incide de manera significativa y positiva en el nivel de satisfacción de los estudiantes de portugués del nivel intermedio del Instituto de Idiomas de la UNSAAC. Este hallazgo central fue respaldado por el análisis de los resultados descriptivos e inferenciales obtenidos de una muestra efectiva de 181 estudiantes.

Primera Se determinó que la aplicación de herramientas de gamificación incide de manera significativa en el nivel de satisfacción de los estudiantes. Este resultado se sustenta en la Prueba de Rangos con Signo de Wilcoxon, la cual demostró que la diferencia entre la satisfacción antes de la intervención (O1) y después de la intervención (O2) fue estadísticamente significativa ($p < .001$). No obstante, es crucial notar que, debido a la utilización de un diseño preexperimental (G: O1 – X – O2) y una muestra no probabilística, las conclusiones sobre esta incidencia son específicas y aplicables al contexto del Instituto de Idiomas de la UNSAAC.

Segunda En cuanto a la caracterización de la población estudiada, se confirmó que los estilos de aprendizaje predominantes son teórico y pragmático. El estilo teórico fue el más frecuente, estando presente en el 49,17 % de los participantes, seguido por el estilo pragmático con el 33,15 %. Por contraste, el estilo reflexivo fue el menos común, representado solo por el 4,42% de la muestra.

Tercera Al evaluar los niveles de satisfacción antes de la intervención, la línea base se estableció en un nivel moderado a moderadamente alto, confirmando la Hipótesis Específica B. La satisfacción con las clases antes de la gamificación se ubicó en una media de 3,35. Este hallazgo descriptivo sugiere que la metodología centrada en la

gramática empleada no lograba generar un alto compromiso o entusiasmo en la mayoría de los estudiantes.

Cuarta Tras la intervención con gamificación (X), el nivel de satisfacción se incrementó significativamente, alcanzando una media de 3,85, ubicando el resultado en un nivel alto. Esta percepción positiva fue abrumadora, ya que más de tres cuartas partes de la muestra (75,14 %) manifestó un nivel de satisfacción alto o muy alto con la metodología gamificada.

Quinta La comparación inferencial demostró la existencia de una diferencia altamente significativa entre el nivel de satisfacción pre-test (O1) y post-test (O2). La intervención generó una diferencia media positiva de 0,51 puntos en la escala de 1 a 5, con un tamaño del efecto de 0,61. El éxito de la gamificación no se explica por la priorización de perfiles, sino por la naturaleza flexible y el buen diseño del tratamiento X, que es capaz de atender a los cuatro estilos de aprendizaje. La incidencia significativa se debe a que la herramienta recompensó la estructura lógica (teórico) y la aplicación práctica inmediata y la eficacia (pragmático), lo cual resonó fuertemente con la mayoría de la población estudiada.

5.2 RECOMENDACIONES

En vista de la eficacia demostrada de la gamificación para elevar la satisfacción estudiantil, se proponen las siguientes recomendaciones derivadas de los hallazgos de la investigación.

Primera Se recomienda al Instituto de Idiomas de la UNSAAC formalizar la incorporación de herramientas de gamificación en el diseño curricular del curso de portugués. Esta decisión estratégica, impulsada por la incidencia significativa demostrada ($p < .001$), tiene como propósito explícito impulsar la matrícula y revitalizar el interés de los alumnos, enfrentando la desmotivación identificada con los métodos anteriores. Además, se sugiere que la institución utilice estos resultados como base para la transformación de la educación de idiomas en entornos virtuales. La comprobación de que la integración estratégica de la tecnología (Genially y Lyricstraining) eleva la satisfacción debe llevar a impulsar la autonomía y la competencia digital del estudiante, alineando el proceso formativo con los principios del conectivismo.

Segunda A los docentes de portugués se les recomienda adoptar la gamificación de manera estratégica, manteniendo la flexibilidad de diseño para considerar e integrar a los cuatro estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático). Las mecánicas de juego deben continuar enfocándose en la sistematización conceptual (teórico) y la aplicación práctica inmediata (pragmático), ya que son los perfiles predominantes; sin embargo, el diseño debe ser inclusivo, reconociendo que la metodología gamificada tiene la capacidad de apoyar y desarrollar todos los estilos de aprendizaje de la población.

Tercera A la dirección académica y al instituto de idiomas se recomienda no perpetuar las metodologías expositivas, autoritarias y con contenidos rígidos, dado que la línea base de satisfacción se ubicó en un nivel solo moderado (media de 3,35). Es crucial

sustituir progresivamente estos enfoques con la metodología gamificada, ya que se ha demostrado que es la única estrategia efectiva para transformar la experiencia de aprendizaje insatisfactoria en una significativamente positiva.

Cuarta Es crucial que la institución implemente programas de capacitación continua y especializada para los docentes. Esta formación debe centrarse en el diseño instruccional de la gamificación, asegurando que las estrategias implementadas trasciendan las recompensas superficiales (puntos, medallas) y se alineen con los objetivos pedagógicos y el perfil del estudiante, para sostener el alto nivel de satisfacción alcanzado (75,14 %).

Quinta Para futuras investigaciones, se sugiere emplear diseños cuasiexperimentales o experimentales con muestreo probabilístico. Esto permitirá un control más riguroso de las variables, facilitará la exploración de la relación causal entre la gamificación y el rendimiento académico, y permitirá superar las limitaciones de generalización inherentes al diseño preexperimental de este estudio, aportando validez externa al cuerpo de conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, L. (2019). Estrategias de enseñanza y aprendizaje: una mirada desde la investigación. *Colección Investigación en Educación*.
<https://doi.org/10.16925/9789587601930>
- Alanya, J., Padilla, J., & Panduro, J. (2021). Propuestas abordadas a los estilos de aprendizaje: Revisión sistemática. *Centro Sur. Social Science Journal*, 15(7), 418-433.
<https://centrosureditorial.com/index.php/revista/article/view/136/495>
- Alonso, C., Gallego, D. J., & Honey, P. (2007). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao Ediciones Mensajero.
- Alvarado, M. H., & Cortes, S. L. (2020). *Estrategias Didácticas Mediadas por la Gamificación en Genial.ly Para el Mejoramiento de la Habilidad Descriptiva*. Repositorio Institucional. <https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/6072>
- Álvarez, J., Chaparro, E. M., & Reyes, D. E. (2015). Estudio de la Satisfacción de los Estudiantes con los Servicios Educativos brindados por Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 5-26. <http://hdl.handle.net/10486/668275>
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica (6.ª ed.)*. Editorial Episteme.
- Bauch, J. R. (1999). *Measuring Service Quality in Recreational Programs with SERVQUAL*. Washington D.C.: Distributed by ERIC Clearinghouse.
<https://eric.ed.gov/?id=ED427924>

- Buela, G., De los Santos, M., & Carretero, H. (2001). Propuesta de integración en el estudio de los estilos cognitivos: El modelo de las dos dimensiones. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(2), 227-244.
- Cárdenas, F., Alanya, J., De la Cruz, D., & Rojas, L. (2021). Identificación de los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios: revisión de literatura. *Sinergias Educativas - Repositorio Institucional de la UTP*, 5(4), 1-16.
<https://hdl.handle.net/20.500.12867/5142>
- Casas, L. (2023). *El juego como estrategia didáctica en el desarrollo del pensamiento matemático en estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa Juan de la Cruz Montes Salas, Quillabamba - 2019*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco], Repositorio Institucional.
<https://hdl.handle.net/20.500.12918/8164>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Curry, L. (1983). *An Organization of Learning Styles Theory and Constructs*. Canada: ERIC.
<https://eric.ed.gov/?id=ED235185>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1978). *Teaching Students Through Their Individual Learning Styles*. Michigan: Reston Publishing Company. <https://doi.org/0879098082>, 9780879098087
- Enache, I. C. (2011). Customer behaviour and student satisfaction. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov Series V Economic*, 4(2), 41-46.
https://www.researchgate.net/publication/266290946_Customer_behaviour_and_student_satisfaction

- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). *Games, motivation, and learning: a research and practice model* (Vol. 33). Simulation & Gaming. https://e41-jrnl.weebly.com/uploads/1/2/4/0/124015145/garris_et_al_-_2002_-_games_motivation_and_learning_-_442.pdf
- Gaviria, D. (2021). *Pedagogía de la gamificación*. Universidad Católica de Pereira.
- Gayona, M. (2023). *Estilos de aprendizaje y rúbricas de observación en las instituciones educativas del nivel primaria del distrito de checacupe - región cusco – periodo 2018*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco], Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12918/7464>
- Hernández, F., & Hervás, R. (2005). *Enfoques y estilos de aprendizaje en educación superior*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6. ed., Ed.) México: Mc Graw Hill.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.
- Hervás, M. (2003). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Honey, P., & Mumford, A. (1986). *Using your learning styles*. Peter Honey Pub.
- Jara, V. (2012). *Desarrollo del pensamiento y teorías cognitivas para enseñar a pensar y producir conocimientos. Development of thinking and cognitive theories for teaching thought and generating knowledge* (Vol. 12). (1, Ed.) Sophía. <https://doi.org/https://doi.org/10.17163/soph.n12.2012.03>

- Keefe, J. (1988). *Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje: Manual de examinador*. Reston.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Marczewski, A. (2013). *Gamification: a simple introduction*. Andrzej Marczewski.
- Ministerio de Educación. (2012). *Marco de buen desempeño docente*. MINEDU.
- Navarro, M. J. (2008). *Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. España: Procompal.
- Ñaupas Paitán, H., Valdivia Dueñas, M. R., Palacios Vilela, J. J., & Romero Delgado, H. E. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis (5th ed.) (Quinta edición ed.)*. Ediciones de la U. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/archivos/materiales_de_consulta/drogas_de_abuso/articulos/metodologiainvestigacionnaupas.pdf
- Ordóñez, M. (2022). *La Gamificación como Estrategia Didáctica en el Aprendizaje-Enseñanza de Operaciones Aritméticas con Números Racionales en Séptimo de Básica de la Escuela Juan José Flores*. [Tesis de maestría, Universidad Politécnica Salesiana - Ecuador], Repositorio Institucional. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/22673>
- Orellana, C. (2017). La estrategia didáctica y su uso dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de las bibliotecas escolares. *E-Ciencias de la Información*, 7(1), 134-154. <https://doi.org/10.15517/eci.v7i1.27241>
- Ovalles, L. C. (2014). Conectivismo, ¿Un Nuevo Paradigma En La Educacion Actual? (F. Dialnet, Ed.) *Mundo FESC*, 4(7), 72-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4966244>

- Pulgar Vidal, J. (1987). *Geografía del Perú: Las ocho regiones naturales*. Peisa.
- ResearchRabbit. (2024). *ResearchRabbit [Software de mapeo de literatura]*.
<https://app.researchrabbit.ai/>
- Rodriguez, J. (2002). *Educación médica. Aprendizaje basado en problemas*. México: Médica Panamericana.
- Rodríguez, M., & García-Merás, E. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*.
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/965Rodriguez.PDF>
- Sánchez Quintero, J. (2018). *Satisfacción estudiantil en educación superior: validez de su medición*. Universidad Sergio Arboleda.
<https://jairosanchezquintero.com/media/documento/1060320dcfc945079602d3ab14828c67.pdf>
- Stander, J., Grimmer, K., & Brink, Y. (2019). Learning styles of physiotherapists: a systematic scoping review. *BMC Medical Education*, 19(2), 17-36.
<https://doi.org/10.1186/s12909-018-1434-5>
- Tasie, G. (2010). Analytical observations of the applicability of the concept of student-as-customer in a university setting. *Educational Research and Reviews*, 5(6), 309-313.
<https://academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/E1B29764083>
- Tecnológico de Monterrey. (2016). Gamificación. *Edu Trends*, 3(9), 8-9.
<https://doi.org/https://observatorio.tec.mx/read-category/edutrends/>
- Ticona, G. (2016). *Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Académico en la Asignatura de Programación Digital de Estudiantes de Ingeniería Eléctrica - UNSAAC 2013 - 2014*.

[Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco], Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12918/6742>

Trujillo, Y. (2023). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de educación inicial en una institución educativa de Lima*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo], Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/106880>

Valadez, M. (2009). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento: precisiones conceptuales. *Revista de Educación y Desarrollo*, 11, 19-30.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Werbach, K., & Hunter, D. (2015). *The Gamification Toolkit: Dynamics, Mechanics, and Components for the Win*. Philadelphia: Wharton Digital Press.

Yupanqui, B. A. (2020). *Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Académico de los Estudiantes del Primer Ciclo de una Universidad Nacional 2019-2*. [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica del Perú], Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12867/3634>



ANEXOS

Anexo 1 Matriz de consistencia

Título: Nivel de satisfacción de la aplicación de herramientas de gamificación con los estilos de aprendizaje en los estudiantes de portugués del instituto de idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA	POBLACIÓN
<p>Problema general:</p> <p>¿De qué manera la aplicación de herramientas de gamificación incide en el nivel de satisfacción de los estudiantes de portugués del nivel intermedio del Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024, según sus estilos de aprendizaje predominantes?</p>	<p>Objetivo general:</p> <p>Determinar la incidencia de la aplicación de herramientas de gamificación en el nivel de satisfacción de los estudiantes de portugués del nivel intermedio del Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024, según sus estilos de aprendizaje predominantes.</p>	<p>Hipótesis general:</p> <p>La aplicación de herramientas de gamificación incide de manera significativa en el nivel de satisfacción de los estudiantes de portugués del nivel intermedio del Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024, según sus estilos de aprendizaje predominantes.</p>	<p>Variable independiente: Herramienta de gamificación Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dinámicas - Mecánicas - Componentes <p>Variable dependiente: Nivel de Satisfacción con la gamificación. Momentos de mediación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antes de la gamificación (O1) - Clases con gamificación (O2) <p>Variable de Caracterización de la Muestra: Estilos de aprendizaje. Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activo - Reflexivo - Teórico - Pragmático 	<p>Tipo: Aplicada</p> <p>Nivel de investigación: Nivel Explicativo</p> <p>Diseño de investigación: Diseño Preexperimental</p> <p>Enfoque: Mixto de predominancia Cuantitativa (CUAN + cual)</p> <p>Paradigma: Pragmático</p>	<p>Población:</p> <p>Conformada por los estudiantes de portugués del instituto de idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024.</p> <p>Muestra:</p> <p>Constituido por estudiantes que cursan el nivel intermedio del idioma portugués en el Instituto de idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024.</p> <p>Muestreo:</p> <p>Constituido por 181 estudiantes que cursan el nivel intermedio del idioma portugués en el Instituto de idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024.</p>

Problemas específicos:	Objetos específicos:	Hipótesis específicas:	Técnicas de recolección de datos:
¿Cuáles son los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes de portugués del nivel intermedio del Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024?	Identificar los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes de portugués del nivel intermedio del Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024.	Los estilos de aprendizaje predominantes son teórico y pragmático en los estudiantes de portugués del nivel intermedio del Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024.	Variable independiente: Herramienta de gamificación: - Técnica: Gamificación - Instrumento: Genially y Lyricstraining - Autor: Elaboración propia del investigador - Año: 2024 - Administración: Grupal.
¿Cómo se caracteriza el nivel de satisfacción inicial de los estudiantes de portugués del nivel intermedio antes de la aplicación de herramientas de gamificación en el Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024, según sus estilos de aprendizaje predominantes?	Establecer la línea base del nivel de satisfacción de los estudiantes de portugués del nivel intermedio antes de la aplicación de herramientas de gamificación en el Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024, según sus estilos de aprendizaje predominantes.	El nivel de satisfacción de los estudiantes de portugués del nivel intermedio antes de la aplicación de herramientas de gamificación se ubica en un nivel moderado en el Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024, según sus estilos de aprendizaje predominantes.	Variable dependiente: Nivel de Satisfacción: - Técnica: Encuesta - Instrumento: Cuestionario - Autor: Adaptado - Año: 2024 - Administración: Individual
¿Cómo se explica la caracterización del nivel de satisfacción de los estudiantes hacia las clases de portugués del nivel intermedio después de la aplicación de herramientas de gamificación en el Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024, según sus estilos de aprendizaje predominantes?	Evaluar el nivel de satisfacción alcanzado por los estudiantes hacia las clases de portugués del nivel intermedio después de la aplicación de herramientas de gamificación en el Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024, según sus estilos de aprendizaje predominantes.	El nivel de satisfacción de los estudiantes hacia las clases de portugués del nivel intermedio después de la aplicación de herramientas de gamificación se ubica en un nivel alto en el Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024, según sus estilos de aprendizaje predominantes.	Variable de Caracterización de la Muestra: Estilos de aprendizaje: - Técnica: Encuesta - Naturaleza del instrumento: Cualitativo Nominal - Instrumento: Cuestionario de CHAEA - Autor: Alonso, Gallego y Honey - Año: 2007 (Publicación de referencia) - Administración: Individual.
¿De qué manera se explica el cambio en el nivel de satisfacción de los estudiantes de portugués del nivel intermedio antes y después de la aplicación de las herramientas de gamificación en el Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024, según sus estilos de aprendizaje predominantes?	Explicar el cambio en el nivel de satisfacción de los estudiantes de portugués del nivel intermedio antes y después de la aplicación de las herramientas de gamificación en el Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024, según sus estilos de aprendizaje predominantes.	Existe una diferencia significativa entre el nivel de satisfacción pre-test y post-test después de la aplicación de las herramientas de gamificación en los estudiantes de portugués del nivel intermedio del Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024, según sus estilos de aprendizaje predominantes.	

Anexo 2 Instrumentos de recolección de información

Test de estilos de aprendizaje - Formulario Google

80 de 80 pontos
 Pontuação não liberada
Liberar pontuação

Test de Estilos de Aprendizaje

**CUESTIONARIO DE ESTILOS
DE APRENDIZAJE HONEY - ALONSO CHAEA (ALONSO, GALLEGO & HONEY)**

O e-mail do participante (164316@unsaac.edu.pe) foi registrado durante o envio deste formulário.

* Indica uma pergunta obrigatória

Este test permitirá identificar los talentos que facilitan tu aprendizaje. * / 0

- Ha sido diseñado para identificar tu estilo preferido de aprendizaje. No es un test de inteligencia, ni de personalidad
- No hay límite de tiempo para contestar el test. No te ocupará más de 15 minutos.
- No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que seas sincero/a en tus respuestas.
- Si estás más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem selecciona '(+) Sí'. Si, por el contrario, estás más en desacuerdo que de acuerdo, selecciona '(-) No'.
- Por favor, contesta a todos los ítems.

He leído toda la información

[Adicionar feedback individual](#)

Datos personales ⌵ ⋮

Descrição (opcional)

⋮

Nombre completo * ⋮

Texto de resposta curta

Sexo: *

Masculino

Femenino

Edad: *

Texto de resposta curta

CUESTIONARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE		80 de 80 puntos
<p>✓ 1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos. *</p>	1 / 1	
<p><input type="radio"/> (+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem.</p>		
<p><input checked="" type="radio"/> (-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem. ✓</p>		
<p>Adicionar feedback individual</p>		
<p>✓ 2. Estoy seguro lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal. *</p>	1 / 1	
<p><input checked="" type="radio"/> (+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓</p>		
<p><input type="radio"/> (-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.</p>		
<p>Adicionar feedback individual</p>		
<p>✓ 3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias. *</p>	1 / 1	
<p><input checked="" type="radio"/> (+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓</p>		
<p><input type="radio"/> (-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.</p>		
<p>Adicionar feedback individual</p>		
<p>✓ 4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso. *</p>	1 / 1	
<p><input checked="" type="radio"/> (+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓</p>		
<p><input type="radio"/> (-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.</p>		
<p>Adicionar feedback individual</p>		
<p>✓ 5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas. *</p>	1 / 1	
<p><input type="radio"/> (+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem.</p>		
<p><input checked="" type="radio"/> (-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem. ✓</p>		
<p>Adicionar feedback individual</p>		

✓ 6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem.

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem. ✓

Adicionar feedback individual

✓ 8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 9. Procupo estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 12. Cuando escucho una nueva idea en seguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, analíticas y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem.

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem. ✓

Adicionar feedback individual

✓ 16. Escucho con más frecuencia que hablo. *

1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas. *

1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.

* 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 19. Antes de tomar una decisión estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.

* 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem.

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem. ✓

Adicionar feedback individual

✓ 20. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente. *

1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem.

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem. ✓

Adicionar feedback individual

✓ 21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 25. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem.

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem. ✓

Adicionar feedback individual

✓ 26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas. *

1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento. *

1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem.

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem. ✓

Adicionar feedback individual

✓ 28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas. *

1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem.

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem. ✓

Adicionar feedback individual

✓ 29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas. *

1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades. *

1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem.

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem. ✓

Adicionar feedback individual

✓ 31. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones. *

1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor. *

1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 33. Tiendo a ser perfeccionista. *

1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía. *

1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente. *

1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 37. Me siento incómodo con las personas calladas y demasiado analíticas. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem.

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem. ✓

Adicionar feedback individual

✓ 39. Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o * 1 / 1
en el futuro.

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem.

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem. ✓

Adicionar feedback individual

✓ 44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un * 1 / 1
minucioso análisis que las basadas en la intuición.

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem.

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem. ✓

Adicionar feedback individual

✓ 45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las * 1 / 1
argumentaciones de los demás.

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem.

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem. ✓

Adicionar feedback individual

✓ 46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem.

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem. ✓

Adicionar feedback individual

✓ 47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem.

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem. ✓

Adicionar feedback individual

✓ 48. En conjunto hablo más que escucho. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem.

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem. ✓

Adicionar feedback individual

✓ 49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 50. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem.

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem. ✓

Adicionar feedback individual

✓ 51. Me gusta buscar nuevas experiencias. *

1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas. *

1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas. *

1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras. *

1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem.

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem. ✓

Adicionar feedback individual

✓ 55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías. *

* 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 56. Me impaciento con las argumentaciones irrelevantes e incoherentes en las reuniones. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem.

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem. ✓

Adicionar feedback individual

✓ 59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a los demás a mantenerse centrados en el tema, evitando divagaciones. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 60. Observo que, con frecuencia, soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem.

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem. ✓

Adicionar feedback individual

✓ 63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 64. Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem.

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem. ✓

Adicionar feedback individual

✓ 65. En los debates prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el líder * 1 / 1
o el que más participa.

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 66. Me molestan las personas que no siguen un enfoque lógico. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem.

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem. ✓

Adicionar feedback individual

✓ 67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem.

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem. ✓

Adicionar feedback individual

✓ 68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem.

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem. ✓

Adicionar feedback individual

✓ 69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem.

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem. ✓

Adicionar feedback individual

✓ 73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem.

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem. ✓

Adicionar feedback individual

✓ 75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem.

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem. ✓

Adicionar feedback individual

✓ 76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

✓ 80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros. * 1 / 1

(+) Estoy más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. ✓

(-) Estoy más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem.

Adicionar feedback individual

Encuesta de satisfacción de clases de portugués. - Formulario Google

13 de 13 pontos 🔒 Pontuação não liberada Liberar pontuação

Encuesta de satisfacción de clases de portugués.

CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DE CLASES

O e-mail do participante (215284@unsaac.edu.pe) foi registrado durante o envio deste formulário.

*** Indica uma pergunta obrigatória**

Estimado alumno de portugués:

En nuestro esfuerzo por mejorar nuestros servicios, valoramos tu opinión sobre tu experiencia con las clases de portugués.

Este cuestionario tiene como objetivo identificar tu nivel de satisfacción y no pretende evaluar tu inteligencia. No hay respuestas correctas o erróneas; lo que buscamos es tu opinión honesta.

Guía para responder a la Encuesta:

- Este cuestionario permitirá identificar la satisfacción con las clases de portugués.
- Por favor, lee cuidadosamente las siguientes afirmaciones y selecciona la opción que mejor refleje tu opinión o experiencia actual.
- Utiliza la escala de Likert proporcionada, donde:
 - **Muy bajo:** Indica un nivel muy bajo o desacuerdo total.
 - **Bajo:** Indica un nivel bajo o desacuerdo.
 - **Neutral:** Representa una posición neutral o sin opinión definida.
 - **Alto:** Indica un nivel alto o acuerdo.
 - **Muy alto:** Indica un nivel muy alto o acuerdo total.
- No hay límite de tiempo para contestar el cuestionario; no debería tomar más de 5 minutos de tu tiempo.
- Tu sinceridad al responder es fundamental para obtener información útil.
- Por favor, marca solo una opción de respuesta para cada afirmación.
- Se agradece responder a todos los ítems del cuestionario.

Agradecemos tu participación. Tu retroalimentación es esencial para mejorar tu experiencia de aprendizaje. ¡Muchas gracias!

He leído toda la información

Datos personales ✕ ⋮

Descrição (opcional)

Nombre completo *

Texto de resposta curta

Sexo: *

Masculino

Femenino

Edad: *

Texto de resposta curta

Sección 1: Experiencia con la enseñanza. 5 de 5 pontos

✓ **1.1. Mi nivel de satisfacción con las clases de portugués que usan el método de enseñanza autoritaria, expositivo y con contenidos educacionales rígidos, es:** * 1 / 1

1. Muy bajo ✓

2. Bajo

3. Neutral

4. Alto

5. Muy alto

Adicionar feedback individual

✓ 1.2. Mi facilidad para comprender y retener los contenidos con el método de enseñanza que se utilizaba antes es: * 1 / 1

1. Muy bajo ✓

2. Bajo

3. Neutral

4. Alto

5. Muy alto

Adicionar feedback individual

✓ 1.3. La efectividad de los métodos de enseñanza utilizados en clases de portugués para facilitar mi aprendizaje es: * 1 / 1

1. Muy bajo

2. Bajo ✓

3. Neutral

4. Alto

5. Muy alto

Adicionar feedback individual

✓ 1.4. Mi nivel de satisfacción con el método de enseñanza habitual en las clases de portugués es: * 1 / 1

1. Muy bajo

2. Bajo

3. Neutral ✓

4. Alto

5. Muy alto

Adicionar feedback individual

✓ 1.5. La influencia del método de enseñanza anterior en mi motivación, atención y participación durante las clases es: * 1 / 1

1. Muy bajo

2. Bajo ✓

3. Neutral

4. Alto

5. Muy alto

Adicionar feedback individual

Sección 2: Conocimiento y Experiencia con Gamificación

5 de 5 puntos

✓ 2.1. Mi familiarización con el concepto de gamificación en la educación es: * 1 / 1

1. Muy bajo

2. Bajo ✓

3. Neutral

4. Alto

5. Muy alto

Adicionar feedback individual

✓ 2.2. Mi experiencia previa con herramientas de gamificación en el ámbito educativo es: * 1 / 1

1. Muy bajo

2. Bajo

3. Neutral ✓

4. Alto

5. Muy alto

Adicionar feedback individual



2.3. Mi nivel de entusiasmo con la idea de incorporar herramientas de gamificación, que son los juegos como parte de la enseñanza, en las clases de portugués es:

* 1 / 1

- 1. Muy bajo
- 2. Bajo
- 3. Neutral
- 4. Alto
- 5. Muy alto



Adicionar feedback individual



2.4. Mis experiencias de aprendizaje, ¿mejorarían con las herramientas de gamificación en comparación con las clases que teníamos antes?

* 1 / 1

- 1. Muy bajo
- 2. Bajo
- 3. Neutral
- 4. Alto
- 5. Muy alto



Adicionar feedback individual



2.5. Mis preocupaciones sobre la implementación de herramientas de gamificación en las clases son:

* 1 / 1

- 1. Muy bajo
- 2. Bajo
- 3. Neutral
- 4. Alto
- 5. Muy alto



Adicionar feedback individual

Sección 3: Preferencias y Estilos de Aprendizaje

3 de 3 puntos



3.1. Mi estilo de aprendizaje predominante es: *

1 / 1

- Activo: Prefiero aprender haciendo y participando activamente en actividades prácticas. ✓
- Reflexivo: Me inclino hacia la observación y la reflexión antes de participar en actividades de aprendizaje.
- Teórico: Me siento más cómodo/a cuando se me presenta información de manera estructurada y teórica.
- Pragmático: Me gusta aplicar directamente el conocimiento en situaciones prácticas y del día a día.

Adicionar feedback individual



3.2. La efectividad del método de enseñanza habitual/anterior para adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje es: *

1 / 1

1. Muy bajo
2. Bajo
3. Neutral ✓
4. Alto
5. Muy alto

Adicionar feedback individual



3.3. La adaptación de las actividades de gamificación a mi estilo de aprendizaje sería: *

1 / 1

1. Muy bajo
2. Bajo
3. Neutral ✓
4. Alto
5. Muy alto

Adicionar feedback individual

Encuesta de satisfacción con clases gamificadas - Formulario Google

13 de 13 pontos
 Pontuação não liberada
Liberar pontuação

Encuesta de Satisfacción con clases gamificadas

CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DE CLASES GAMIFICADAS

O e-mail do participante (224331@unsaac.edu.pe) foi registrado durante o envio deste formulário.

* Indica uma pergunta obrigatória

+

/ 0

Estimado/a Estudiante de Portugués:

Agradecemos tu participación en esta encuesta diseñada para evaluar tu satisfacción después de utilizar la herramienta de gamificación en las clases de portugués. Tu opinión es esencial para adaptar nuestras estrategias educativas y mejorar tu experiencia de aprendizaje.

Este test permitirá identificar la satisfacción cuanto al uso de herramientas de gamificación en clases de portugués.

Guía para responder a la encuesta:

- Este cuestionario permitirá identificar la satisfacción cuanto al uso de herramientas de gamificación en clases de portugués.
- Por favor, lee cuidadosamente las siguientes afirmaciones y selecciona la opción que mejor refleje tu opinión o experiencia actual.
- Utiliza la escala de Likert proporcionada, donde:
 - **Muy bajo:** Indica un nivel muy bajo o desacuerdo total.
 - **Bajo:** Indica un nivel bajo o desacuerdo.
 - **Neutral:** Representa una posición neutral o sin opinión definida.
 - **Alto:** Indica un nivel alto o acuerdo.
 - **Muy alto:** Indica un nivel muy alto o acuerdo total.
- No hay límite de tiempo para contestar el cuestionario; no debería tomar más de 5 minutos de tu tiempo.
- Tu sinceridad al responder es fundamental para obtener información útil.
- Por favor, marca solo una opción de respuesta para cada afirmación.
- Se agradece responder a todos los ítems del cuestionario.

Agradecemos tu participación. Tu retroalimentación es esencial para mejorar tu experiencia de aprendizaje. ¡Muchas gracias!

He leído toda la información

[Adicionar feedback individual](#)

Datos personales

Descrição (opcional)

Nombre completo *

Texto de resposta curta

Sexo: *

Masculino

Femenino

Edad: *

Texto de resposta curta

Sección 1: Experiencia con la herramienta de gamificación

5 de 5 pontos

✓ 1.1. Mi experiencia con la herramienta de gamificación, donde la enseñanza es innovadora en las clases de portugués es: * 1 / 1

1. Muy bajo

2. Bajo

3. Neutral

4. Alto ✓

5. Muy alto

Adicionar feedback individual

✓ 1.2. Mi nivel para mejorar mi comprensión y retención de los contenidos de portugués utilizando la gamificación es: * 1 / 1

1. Muy bajo

2. Bajo

3. Neutral

4. Alto ✓

5. Muy alto

Adicionar feedback individual

✓ 1.3. La eficacia de herramientas de gamificación empleada en las clases de portugués para mejorar el aprendizaje es: * 1 / 1

1. Muy bajo

2. Bajo

3. Neutral

4. Alto ✓

5. Muy alto

Adicionar feedback individual

✓ 1.4. Mi nivel de satisfacción general con las clases que utilizan herramienta de gamificación es: * 1 / 1

1. Muy bajo

2. Bajo

3. Neutral

4. Alto ✓

5. Muy alto

Adicionar feedback individual



1.5 La utilización de herramienta de gamificación en mi motivación, atención y participación durante las clases de portugués es:

* 1 / 1

- 1. Muy bajo
- 2. Bajo
- 3. Neutral
- 4. Alto
- 5. Muy alto



Adicionar feedback individual

Sección 2: Conocimiento y Experiencia con los métodos aplicados en clases

5 de 5 pontos



2.1. Mi nivel de satisfacción general con el método de enseñanza que se utilizaba antes de la gamificación es:

* 1 / 1

- 1. Muy bajo
- 2. Bajo
- 3. Neutral
- 4. Alto
- 5. Muy alto



Adicionar feedback individual



2.2. Mi experiencia actual con herramientas de gamificación en el ámbito educativo es:

* 1 / 1

- 1. Muy bajo
- 2. Bajo
- 3. Neutral
- 4. Alto
- 5. Muy alto



Adicionar feedback individual



2.3. Mi entusiasmo con la incorporación de herramientas de gamificación en las clases de portugués cumplieron con mis expectativas en el grado:

* 1 / 1

- 1. Muy bajo
- 2. Bajo
- 3. Neutral
- 4. Alto
- 5. Muy alto



Adicionar feedback individual



2.4. En general, la satisfacción de mis experiencias con la nueva metodología que usa herramienta de gamificación comparando con la metodología de enseñanza que se utilizaba antes es:

* 1 / 1

- 1. Muy bajo
- 2. Bajo
- 3. Neutral
- 4. Alto
- 5. Muy alto



Adicionar feedback individual



2.5. La implementación de herramientas de gamificación en otras clases tendría un nivel de aceptación:

* 1 / 1

- 1. Muy bajo
- 2. Bajo
- 3. Neutral
- 4. Alto
- 5. Muy alto



Adicionar feedback individual

Sección 3: Preferencias y Estilos de Aprendizaje 3 de 3 puntos

✓ 3.1. MI grado de recomendación de la herramienta de gamificación a estudiantes en general con mi estilo de aprendizaje es: * 1 / 1

1. Muy bajo

2. Bajo

3. Neutral

4. Alto ✓

5. Muy alto

Adicionar feedback individual

✓ 3.2. La metodología de gamificación en clases de portugués se adaptan a los distintos estilos de aprendizaje en un grado de: * 1 / 1

1. Muy bajo

2. Bajo

3. Neutral

4. Alto ✓

5. Muy alto

Adicionar feedback individual

✓ 3.3. Considerando mi estilo de aprendizaje, la efectividad de herramienta de gamificación en las clases de portugués es: * 1 / 1

1. Muy bajo

2. Bajo

3. Neutral

4. Alto ✓

5. Muy alto

Adicionar feedback individual

Anexo 3 Medios de verificación

Ficha para juicio de expertos:

FICHA PARA JUICIOS DE EXPERTOS DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO (CUESTIONARIO)

1. DATOS GENERALES

TÍTULO	NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LA GAMIFICACIÓN CON ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PORTUGUÉS NIVEL INTERMEDIO EN EL INSTITUTO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO 2024.
NOMBRE DEL INSTRUMENTO	CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DE CLASES
INVESTIGADORES	Ing. JOSEPH DIEGO SILVA RODRIGUEZ

2. DATOS DEL JUEZ EXPERTO

NOMBRES Y APELLIDOS	KELMA RUTH MAYHUA CURO
FORMACIÓN ACADÉMICA	CONTADOR PÚBLICO / MAESTRA / DOCTORA EN CONTABILIDAD
ÁREAS DE EXPERIENCIA	UNSAAC - UAC DOCENCIA UNIVERSITARIA
INSTITUCIONES	UNSAAC Y UAC
CARGO ACTUAL	DOCENTE UNIVERSITARIA
NÚMERO MÓVIL	968293569

3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO

INDICADOR	CRITERIO	Deficiente	Regular	Buena	Muy Buena	Excelente
		(1 - 20)	(21 - 40)	(41-60)	(61-80)	(81-100)
FORMA						
Redacción	Los ítems están correctamente redactados, sin ambigüedades.				X	
Claridad	Utiliza lenguaje apropiado y comprensible para el nivel educativo.				X	
Objetividad	Los ítems se formulan con conductas observables y medibles.				X	
Adecuación del lenguaje	El lenguaje es sencillo, directo y adecuado para estudiantes universitarios.				X	
CONTENIDO						
Relevancia	El contenido es pertinente para los objetivos de la investigación.				X	
Intencionalidad	Los ítems permiten valorar claramente las dimensiones e indicadores definidos.				X	
Suficiencia	El cuestionario cubre adecuadamente todas las dimensiones de la variable.				X	

Actualidad	El contenido refleja el conocimiento actual para detectar el nivel de satisfacción de las clases tradicionales.			X		
Pertinencia	Los ítems son adecuados para la población objetivo y coherentes con el enfoque de investigación.				X	
ESTRUCTURA						
Organización	Existe un orden lógico y coherente en la secuencia de los ítems.				X	
Coherencia	Los ítems guardan relación con dimensiones, objetivos e hipótesis.				X	
Consistencia	El instrumento se basa en fundamentos teóricos de la investigación.				X	
ELEMENTOS						
Cantidad de ítems	Contiene suficientes ítems por cada dimensión (mínimo 6 por dimensión).			X		
Variedad de escalas	Utiliza escalas apropiadas (Likert, frecuencia, impacto) de forma pertinente.			X		
Nivel de logro (valoración)	La escala utilizada permite interpretar correctamente los niveles de respuesta esperados.			X		
VALORACIÓN GLOBAL DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACION						

4. OPINIÓN DE VALIDEZ Y SUGERENCIAS

..... EL INSTRUMENTO PUEDE APLICARSE

.....

.....

.....

5. LUEGO DE REVISADO EL DOCUMENTO

INSTRUMENTO POSEE ACEPTACIÓN

DEBE CORREGIRSE

FIRMA DEL EXPERTO
 KEITH RUTH MAYHUA CUELO
 DOCTORA EN COMUNICACIÓN
 DOCENTE UNSAAC

FICHA PARA JUICIOS DE EXPERTOS DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO (CUESTIONARIO)

1. DATOS GENERALES

TÍTULO	NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LA GAMIFICACIÓN CON ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PORTUGUÉS NIVEL INTERMEDIO EN EL INSTITUTO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO 2024.
NOMBRE DEL INSTRUMENTO	CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DE CLASES GAMIFICADAS
INVESTIGADORES	Ing. JOSEPH DIEGO SILVA RODRIGUEZ

2. DATOS DEL JUEZ EXPERTO

NOMBRES Y APELLIDOS	KELMA RUTH MAYHUA CUBO
FORMACIÓN ACADÉMICA	CONTADOR PÚBLICO MAESTRA Y DOCTORA EN CONTABILIDAD
ÁREAS DE EXPERIENCIA	DOCENCIA UNIVERSITARIO
INSTITUCIONES	UNSAAC y UAC
CARGO ACTUAL	DOCENTE UNIVERSITARIA
NÚMERO MÓVIL	968293569

3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO

INDICADOR	CRITERIO	Deficiente	Regular	Buena	Muy Buena	Excelente
		(1-20)	(21-40)	(41-60)	(61-80)	(81-100)
FORMA						
Redacción	Los ítems están correctamente redactados, sin ambigüedades.			x		
Claridad	Utiliza lenguaje apropiado y comprensible para el nivel educativo.				x	
Objetividad	Los ítems se formulan con conductas observables y medibles.				x	
Adecuación del lenguaje	El lenguaje es sencillo, directo y adecuado para estudiantes universitarios.				x	
CONTENIDO						
Relevancia	El contenido es pertinente para los objetivos de la investigación.				x	
Intencionalidad	Los ítems permiten valorar claramente las dimensiones e indicadores definidos.				x	
Suficiencia	El cuestionario cubre adecuadamente todas las dimensiones de la variable.				x	

Actualidad	El contenido refleja el conocimiento actual sobre herramientas de gamificación.					X	
Pertinencia	Los ítems son adecuados para la población objetivo y coherentes con el enfoque de investigación.					>	
ESTRUCTURA							
Organización	Existe un orden lógico y coherente en la secuencia de los ítems.					X	
Coherencia	Los ítems guardan relación con dimensiones, objetivos e hipótesis.					X	
Consistencia	El instrumento se basa en fundamentos teóricos de la investigación.					X	
ELEMENTOS							
Cantidad de ítems	Contiene suficientes ítems por cada dimensión (mínimo 6 por dimensión).					X	
Variedad de escalas	Utiliza escalas apropiadas (Likert, frecuencia, impacto) de forma pertinente.					X	
Nivel de logro (valoración)	La escala utilizada permite interpretar correctamente los niveles de respuesta esperados.					>	
VALORACIÓN GLOBAL DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACION							

4. OPINIÓN DE VALIDEZ Y SUGERENCIAS

..... PUEDE PROSEGUIR CON LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO.....

.....

.....

.....

5. LUEGO DE REVISADO EL DOCUMENTO

INSTRUMENTO POSEE ACEPTACIÓN

DEBE CORREGIRSE



FIRMA DEL EXPERTO
 KELTIA RUTH MAYHUA CURO
 DOCTORA EN CONTABILIDAD
 DOC. PRINCIPAL P.C.

FICHA PARA JUICIOS DE EXPERTOS DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO (CUESTIONARIO)**1. DATOS GENERALES**

TÍTULO	NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LA GAMIFICACIÓN CON ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PORTUGUÉS NIVEL INTERMEDIO EN EL INSTITUTO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO 2024.
NOMBRE DEL INSTRUMENTO	CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DE CLASES
INVESTIGADORES	Ing. JOSEPH DIEGO SILVA RODRIGUEZ

2. DATOS DEL JUEZ EXPERTO

NOMBRES Y APELLIDOS	Carlos Eduardo Tuyo Silva.
FORMACIÓN ACADÉMICA	Dr. en Derecho Mtro. de Docencia Universitaria.
ÁREAS DE EXPERIENCIA	Metodología de la investigación
INSTITUCIONES	UNACAC; UANDEN, UC; Poder Judicial
CARGO ACTUAL	Docente Ordinario
NÚMERO MÓVIL	974 945152

3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO

INDICADOR	CRITERIO	Deficiente	Regular	Buena	Muy Buena	Excelente
		(1-20)	(21-40)	(41-60)	(61-80)	(81-100)
FORMA						
Redacción	Los ítems están correctamente redactados, sin ambigüedades.				X	
Claridad	Utiliza lenguaje apropiado y comprensible para el nivel educativo.				X	
Objetividad	Los ítems se formulan con conductas observables y medibles.				X	
Adecuación del lenguaje	El lenguaje es sencillo, directo y adecuado para estudiantes universitarios.				X	
CONTENIDO						
Relevancia	El contenido es pertinente para los objetivos de la investigación.				X	
Intencionalidad	Los ítems permiten valorar claramente las dimensiones e indicadores definidos.				X	
Suficiencia	El cuestionario cubre adecuadamente todas las dimensiones de la variable.				X	

FICHA PARA JUICIOS DE EXPERTOS DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO (CUESTIONARIO)**1. DATOS GENERALES**

TÍTULO	NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LA GAMIFICACIÓN CON ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PORTUGUÉS NIVEL INTERMEDIO EN EL INSTITUTO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO 2024.
NOMBRE DEL INSTRUMENTO	CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DE CLASES GAMIFICADAS
INVESTIGADORES	Ing. JOSEPH DIEGO SILVA RODRIGUEZ

2. DATOS DEL JUEZ EXPERTO

NOMBRES Y APELLIDOS	Carlos Eduardo Tuyo Silva
FORMACIÓN ACADÉMICA	Dr. en Percho; Mtro en Pedagogía Universitaria.
ÁREAS DE EXPERIENCIA	Pedagogía de la investigación
INSTITUCIONES	Unseac; UAndino, U.C.; Poder Judicial
CARGO ACTUAL	Docente ordinario
NÚMERO MÓVIL	974 945152

3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO

INDICADOR	CRITERIO	Deficiente	Regular	Buena	Muy Buena	Excelente
		(1-20)	(21-40)	(41-60)	(61-80)	(81-100)
FORMA						
Redacción	Los ítems están correctamente redactados, sin ambigüedades.				X	
Claridad	Utiliza lenguaje apropiado y comprensible para el nivel educativo.				X	
Objetividad	Los ítems se formulan con conductas observables y medibles.				X	
Adecuación del lenguaje	El lenguaje es sencillo, directo y adecuado para estudiantes universitarios.				X	
CONTENIDO						
Relevancia	El contenido es pertinente para los objetivos de la investigación.				X	
Intencionalidad	Los ítems permiten valorar claramente las dimensiones e indicadores definidos.				X	
Suficiencia	El cuestionario cubre adecuadamente todas las dimensiones de la variable.				X	

Actualidad	El contenido refleja el conocimiento actual para detectar el nivel de satisfacción de las clases tradicionales.				X	
Pertinencia	Los ítems son adecuados para la población objetivo y coherentes con el enfoque de investigación.				X	
ESTRUCTURA						
Organización	Existe un orden lógico y coherente en la secuencia de los ítems.				X	
Coherencia	Los ítems guardan relación con dimensiones, objetivos e hipótesis.				X	
Consistencia	El instrumento se basa en fundamentos teóricos de la investigación.				X	
ELEMENTOS						
Cantidad de ítems	Contiene suficientes ítems por cada dimensión (mínimo 6 por dimensión).				X	
Variedad de escalas	Utiliza escalas apropiadas (Likert, frecuencia, impacto) de forma pertinente.				X	
Nivel de logro (valoración)	La escala utilizada permite interpretar correctamente los niveles de respuesta esperados.				X	
VALORACIÓN GLOBAL DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACION						

4. OPINIÓN DE VALIDEZ Y SUGERENCIAS

Puede aplicarse el instrumento

.....

.....

.....

.....

5. LUEGO DE REVISADO EL DOCUMENTO

INSTRUMENTO POSEE ACEPTACIÓN DEBE CORREGIRSE



FIRMA DEL EXPERTO

Dr. Carlos Eduardo Saiz Silva.
Docente Didiario UNASAC.

FICHA PARA JUICIOS DE EXPERTOS DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO (CUESTIONARIO)**1. DATOS GENERALES**

TÍTULO	NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LA GAMIFICACIÓN CON ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PORTUGUÉS NIVEL INTERMEDIO EN EL INSTITUTO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO 2024.
NOMBRE DEL INSTRUMENTO	CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DE CLASES
INVESTIGADORES	Ing. JOSEPH DIEGO SILVA RODRIGUEZ

2. DATOS DEL JUEZ EXPERTO

NOMBRES Y APELLIDOS	JOSÉ VÍCTOR MANCHEGA EXPERTO
FORMACIÓN ACADÉMICA	DOCTOR EN CIENCIAS MENCION MEDICINA
ÁREAS DE EXPERIENCIA	MEDICINA FAMILIAR Y COMUNITARIA
INSTITUCIONES	ESSALUD
CARGO ACTUAL	MÉDICO RESIDENTE - RADIOLOGÍA
NÚMERO MÓVIL	984 588831

3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO

INDICADOR	CRITERIO	Deficiente	Regular	Buena	Muy Buena	Excelente
		(1 - 20)	(21 - 40)	(41-60)	(61-80)	(81-100)
FORMA						
Redacción	Los ítems están correctamente redactados, sin ambigüedades.					X
Claridad	Utiliza lenguaje apropiado y comprensible para el nivel educativo.					X
Objetividad	Los ítems se formulan con conductas observables y medibles.					X
Adecuación del lenguaje	El lenguaje es sencillo, directo y adecuado para estudiantes universitarios.					X
CONTENIDO						
Relevancia	El contenido es pertinente para los objetivos de la investigación.					X
Intencionalidad	Los ítems permiten valorar claramente las dimensiones e indicadores definidos.					X
Suficiencia	El cuestionario cubre adecuadamente todas las dimensiones de la variable.					X

Actualidad	El contenido refleja el conocimiento actual para detectar el nivel de satisfacción de las clases tradicionales.					X
Pertinencia	Los ítems son adecuados para la población objetivo y coherentes con el enfoque de investigación.					X
ESTRUCTURA						
Organización	Existe un orden lógico y coherente en la secuencia de los ítems.					X
Coherencia	Los ítems guardan relación con dimensiones, objetivos e hipótesis.					X
Consistencia	El instrumento se basa en fundamentos teóricos de la investigación.					X
ELEMENTOS						
Cantidad de ítems	Contiene suficientes ítems por cada dimensión (mínimo 6 por dimensión).				X	
Variedad de escalas	Utiliza escalas apropiadas (Likert, frecuencia, impacto) de forma pertinente.					X
Nivel de logro (valoración)	La escala utilizada permite interpretar correctamente los niveles de respuesta esperados.					X
VALORACIÓN GLOBAL DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACION						

4. OPINIÓN DE VALIDEZ Y SUGERENCIAS

.....

5. LUEGO DE REVISADO EL DOCUMENTO

INSTRUMENTO POSEE ACEPTACIÓN DEBE CORREGIRSE


) FIRMA DEL EXPERTO

FICHA PARA JUICIOS DE EXPERTOS DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO (CUESTIONARIO)**1. DATOS GENERALES**

TÍTULO	NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LA GAMIFICACIÓN CON ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PORTUGUÉS NIVEL INTERMEDIO EN EL INSTITUTO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO 2024.
NOMBRE DEL INSTRUMENTO	CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DE CLASES GAMIFICADAS
INVESTIGADORES	Ing. JOSEPH DIEGO SILVA RODRIGUEZ

2. DATOS DEL JUEZ EXPERTO

NOMBRES Y APELLIDOS	JOSÉ VICTOR MANCIBEO ENRIQUET
FORMACIÓN ACADÉMICA	DOCTOR EN CIENCIAS MÉDICAS MEDICINA
ÁREAS DE EXPERIENCIA	MEDICINA FAMILIAR Y COMUNITARIA
INSTITUCIONES	ESSALUD
CARGO ACTUAL	MÉDICO RESIDENTE - RADIOLOGÍA
NÚMERO MÓVIL	984 585531

3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO

INDICADOR	CRITERIO	Deficiente	Regular	Buena	Muy Buena	Excelente
		(1-20)	(21-40)	(41-60)	(61-80)	(81-100)
FORMA						
Redacción	Los ítems están correctamente redactados, sin ambigüedades.					✓
Claridad	Utiliza lenguaje apropiado y comprensible para el nivel educativo.					✓
Objetividad	Los ítems se formulan con conductas observables y medibles.					✓
Adecuación del lenguaje	El lenguaje es sencillo, directo y adecuado para estudiantes universitarios.					✓
CONTENIDO						
Relevancia	El contenido es pertinente para los objetivos de la investigación.					✓
Intencionalidad	Los ítems permiten valorar claramente las dimensiones e indicadores definidos.					✓
Suficiencia	El cuestionario cubre adecuadamente todas las dimensiones de la variable.					✓

Autorización para aplicación de instrumentos de investigación

CARTA DE SOLICITUD Y AUTORIZACIÓN PARA LA APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

A: Mgt. Judith Duran Huaman
Coordinadora Académica del Instituto de Idiomas Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC)

DE: Br. Joseph Diego Silva Rodriguez
Candidato al Grado Académico de Maestro en Educación Mención Educación Superior

ASUNTO: Solicitud de Permiso para la Aplicación de Instrumentos de Tesis.

Estimada Magíster Judith Duran Huaman:

Me dirijo a usted con el debido respeto y consideración, en mi calidad de bachiller y candidato al Grado Académico de Maestro en Educación Mención Educación Superior de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, con el fin de solicitar formalmente la **autorización para la aplicación de instrumentos de recolección de información** a los estudiantes de portugués de nivel intermedio de su digna institución.

Esta solicitud se enmarca en la realización de la tesis titulada: "**NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LA GAMIFICACIÓN CON ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PORTUGUÉS NIVEL INTERMEDIO EN EL INSTITUTO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO 2024**", cuyo objetivo principal es determinar la incidencia de la aplicación de herramientas de gamificación en la satisfacción estudiantil.

La metodología de investigación requiere la aplicación de los siguientes instrumentos:

1. **Test de Estilos de Aprendizaje (CHAEA).**
2. **Encuesta de satisfacción de clases de portugués.**
3. **Encuesta de Satisfacción con clases gamificadas.**

La aplicación de estos cuestionarios se realizó de forma virtual y se garantiza el uso estrictamente académico y confidencial de la información, enfocándose únicamente en los 181 estudiantes que constituyeron la muestra efectiva para el estudio.

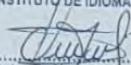
Agradezco de antemano su colaboración y apoyo, reiterando mi compromiso con la calidad educativa en la UNSAAC. Los resultados de esta investigación aportarán recomendaciones para la mejora continua de las estrategias pedagógicas en la enseñanza del portugués.

Atentamente,

Br. Joseph Diego Silva Rodriguez

Acepto la aplicación de los instrumentos en el Instituto de Idiomas de la UNSAAC:

UNIVERSIDAD NACIONAL SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
INSTITUTO DE IDIOMAS - UNSAAC



Mgt. Judith Duran Huaman

COORDINADORA ACADÉMICA

Coordinadora Académica del Instituto de Idiomas de la UNSAAC

Anexo 4 Protocolo detallado de las sesiones de gamificación (tratamiento x)

Sesión 1 Jogo mente rápida (Genially)

Esta actividad se diseñó como una gamificación de tipo interactiva y dinámica, cuyo objetivo principal fue facilitar que los alumnos revisaran y repasaran los temas del nivel básico de portugués de una manera interactiva, dinámica y colaborativa.

Herramienta y contenido: Se utilizó la herramienta Genially interactivo. El quiz evaluó seis áreas clave del idioma:

- Gramática
- Cultura brasileña
- Ortografía y oraciones
- Vocabulario
- Comprensión de texto
- Comprensión auditiva (con música)

Mecánicas y dinámicas: El juego se desarrolló por turnos, con la clase dividida en cuatro grupos de manera aleatoria, utilizando salas de subgrupo en Google Meet para la planificación estratégica. Las mecánicas clave incluyeron:

- sistema de puntaje: Un grupo elegía una categoría y un nivel de dificultad que determinaba el puntaje.
- Robo: Si un grupo fallaba, se activaba la oportunidad de "robo" para los demás grupos, fomentando la participación continua.
- Ronda Multiplicadora: En la ronda final, se utilizó un dado virtual para aplicar un multiplicador a los puntos de la pregunta elegida, incentivando la toma de riesgos.

Propósito Pedagógico: El objetivo final de la actividad fue fomentar el repaso de contenidos, promoviendo el trabajo en grupo, la participación activa y una sana competitividad.

1. Plan de clases gamificado: repaso nivel básico - "Jogo Mente Rápida" (Portugués Nivel B2 - Método gamificado) vía Google meet

Metodología: Gamificación Competitiva y Colaborativa (Basada en Genially)

Herramienta Digital: Genially Interactivo

Enlace: <https://view.genially.com/65a0bd6b5c3a6d0014684fd8/interactive-content-jogo-mente-rapida>

Figura A.1

Interfaz de la actividad gamificada 'Jogo Mente Rápida' en Genially

JOGO MENTE RÁPIDA					
Escolha uma pergunta de um tema, se acertar a pergunta, ganha os pontos.					
Gramática	Cultura Brasileira	Ortografia Orações	Vocabulário	Texto	Música
1 Ponto	1 Ponto	1 Ponto	1 Ponto	1 Ponto	1 Ponto
2 Pontos	2 Pontos	2 Pontos	2 Pontos	2 Pontos	2 Pontos
3 Pontos	3 Pontos	3 Pontos	3 Pontos	3 Pontos	3 Pontos
4 Pontos	4 Pontos	4 Pontos	4 Pontos	4 Pontos	4 Pontos
5 Pontos	5 Pontos	5 Pontos	5 Pontos	5 Pontos	5 Pontos
6 Pontos	6 Pontos	6 Pontos	6 Pontos	6 Pontos	6 Pontos
7 Pontos	7 Pontos	7 Pontos	7 Pontos	7 Pontos	7 Pontos
8 Pontos	8 Pontos	8 Pontos	8 Pontos	8 Pontos	8 Pontos
9 Pontos	9 Pontos	9 Pontos	9 Pontos	9 Pontos	9 Pontos
10 Pontos	10 Pontos	10 Pontos	10 Pontos	10 Pontos	10 Pontos
Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
Dezena	0	Dezena	0	Dezena	0
Unidade	0	Unidade	0	Unidade	0

Nota. Elaboración propia. Captura de pantalla de la sesión sincrónica.

Audiencia: Estudiantes Universitarios (Nivel B2 de Portugués)

Duración: 60 minutos

Plataforma: Google Meet (Compartir Pantalla, Salas de Grupo, Función "Levantar la Mano")

Objetivo Específico: Consolidar y activar rápidamente los conocimientos fundamentales del nivel básico (Gramática, Vocabulario, Cultura, Comprensión) como base sólida para el avance en el nivel B2.

I. INTRODUCCIÓN (10 minutos) - Motivación y Configuración

Fase	Duración	Actividad y Herramienta	Mecánica de Gamificación
1. Enfoque del Tema:	3 min	Presentación del objetivo: No es solo repasar, sino medir la velocidad de recuperación y la solidez de la base.	Se establece la meta de "activar el portugués básico en menos de 10 segundos".
2. Presentación del Juego:	2 min	El profesor comparte pantalla y presenta el Genially: "Jogo Mente Rápida". Se muestran las 6 categorías temáticas y la escala de puntuación (dificultad).	Se presenta el desafío como una misión de equipo para conquistar el "Pódio Básico".
3. Formación de Equipos y Estrategia:	5 min	Se divide a los alumnos en 4 grupos aleatorios. Se envían a Salas de Grupo (Breakout Rooms). Tienen 5 minutos para: 1. Elegir un nombre de equipo. 2. Definir una estrategia para seleccionar categorías y niveles de puntuación.	Incentivo a la Estrategia: El tiempo es limitado. Fomenta el liderazgo y la planificación táctica bajo presión.

II. DESARROLLO (40 minutos) - Jogo Mente Rápida

Fase	Duración	Actividad y Reglas del Juego	Mecánica de Gamificación Central
4. Rondas de Selección (35 min)	35 min	Se repite el proceso por turnos (Grupo 1, 2, 3, 4) hasta que cada grupo haya seleccionado 3 preguntas. Se utiliza el Compartir Pantalla para mostrar el Genially.	Selección de Riesgo/Recompensa: El grupo decide el valor del riesgo (puntos) que quiere tomar, eligiendo la categoría y dificultad.
		Reglas de Turno (Acierto/Fallo): Si aciertan, suman puntos y el turno pasa. Si fallan, se activa la opción de "Robo".	Justificación Inmediata: Se refuerza la regla de que la respuesta debe ser rápida y precisa, fomentando la agilidad mental.
		Regla de "Robo": Los grupos que no están en turno pueden	Competencia Feroz: Maximiza la atención pasiva

		robar. El primer grupo que use la función "Levantar la Mano" en Meet tiene el derecho de responder para robar los puntos.	(escucha activa) de todos los grupos, ya que siempre hay posibilidad de puntuar.
5. Ronda Final Multiplicadora (5 min)	5 min	Cada grupo selecciona la cuarta pregunta al inicio, no hay opción de "Robo". Antes de que respondan, el profesor usa un dado virtual (está presente en el juego) para que el grupo obtenga un número multiplicador.	Riesgo y Suerte: Añade un elemento de azar y aumenta la emoción y la apuesta de la última pregunta, permitiendo remontadas.

III. CIERRE (10 minutos) - Conteo y Reconocimiento

Fase	Duración	Actividad y Cierre	Objetivo Pedagógico Final
6. Conteo Final y Ganador:	4 min	Se muestra la puntuación acumulada. Se declara al grupo ganador como el "Mestre Básico de Português".	Reconocimiento y Estatus: Celebración del éxito colectivo y reconocimiento del estatus de los ganadores (motivación extrínseca).
7. Feedback del Repaso:	4 min	El profesor dedica un minuto a comentar las preguntas más difíciles (donde hubo más robos o fallos) para identificar áreas de refuerzo colectivo. Se pide a los alumnos que nombren "la regla o palabra que rescataron".	Metacognición: Se pide a los estudiantes que conecten el juego con su propio proceso de aprendizaje e identifiquen su principal área de mejora.
8. Asignación de Tarea:	2 min	Tarea: Elegir una categoría del juego (Gramática, Vocabulario o Ortografía) y crear un pequeño "Mini-Guía" de dos puntos clave para el compañero que tenga un nivel inferior.	Consolidación y Empoderamiento: Se promueve la autonomía y la retención mediante la enseñanza.

Sessão 2 Mestre da Flexão (Genially)

Esta sessão de gamificação fue una de las intervenciones principales, implementada mediante la herramienta Genially.

2. Plano de Aulas Gamificado: Mestre da Flexão (Nível B2)

Tema: Flexão do Substantivo: Gênero, Número e Grau

Metodología: Gamificação Competitiva y Colaborativa (Basada en Genially)

Herramienta Digital: Genially Interactivo - Mestre da Flexão

Enlace: <https://view.genially.com/6912a5382ddeed098ffe9ee4/learning-experience-didactic-unit-desafio-viral-mestre-da-flexao-do-substantivo>

Figura A.2

Interfaz de Jogo Mestre da Flexão



Nota. Elaboración propia. Captura de pantalla de la sesión sincrónica.

Audiencia: Estudiantes universitarios (Nível B2 de português)

Duración: 60 minutos

Plataforma: Google Meet (compartir pantalla, chat, salas de reuniones)

Objetivo general: Dominar flexões de substantivos (irregulares, compostos e de sentido variável) y aplicar el Grau para manipular el tono en la comunicación moderna (redes sociais, textos virais).

Ejes de contenido temático

El plan de lección se centra en la aplicación práctica y analítica de los siguientes temas, utilizando el nuevo y divertido contexto de O Português Viral: Memes, Gírias e Trolls Gramaticais:

- Género (nuevas palabras y ambigüedad): diferenciación y uso correcto de los Sustantivos Uniformes e empréstitos lingüísticos (ex: *o live, a live; o print*).
- Número (Rigor en el Caos Digital): Uso de los plurales más complejos (Sustantivos que solo existen en plural/singular) y el Invariáveis en subtítulos y comentarios.
- Grado (Ironía y Tono): Aplicación del Aumentativo y Diminutivo para generar ironía, énfasis viral (o "carinho" falso) o minimización en publicaciones y comentarios.

Central de gamificación: "Desafio Viral: Mestre da Flexão"

- Herramienta principal: Genially (para cuestionarios con imágenes de memes y publicaciones).
- Punto clave: Los estudiantes compiten por "Pontos de Engajamento Gramatical" a la hora de justificar las normas en escenarios de comunicación digital.
- Recompensa: El estudiante con más puntos al final gana el título de "Mestre do Viral Gramatical".

I. INTRODUCCIÓN (10 minutos) - Preparación y Reglas

Fase	Duración	Actividad y herramienta	Mecánica de Gamificación
1. "O Título do Meme Errado"	3 min	El maestro proyecta un meme famoso cuyo título contiene un error de género (por ejemplo, <i>O criança ou A influencer para um homem</i>). Desafío rápido en el chat: los estudiantes envían la corrección. +5	Crear la necesidad de rigor en la comunicación digital, donde los errores se vuelven virales.

		Puntos de Compromiso por la primera respuesta correcta.	
2. Enfoque e Regras (Revisão Breve):	5 min	Presentación de Genially. Breve explicación (2 min) sobre las 3 reglas de alto riesgo que se pondrán a prueba (Foco em: Sobrecomuns, Plurais Compostos e Diminutivos de Ironia). Reglas de puntuación y el premio.	Proporcionar el mínimo de teoría para comenzar el juego (responde a la necesidad de teoría).
3. Formação de Grupos:	2 min	Los estudiantes forman grupos para actividades colaborativas.	Fomente la colaboración y el debate sobre reglas gramaticales complejas.

II. DESARROLLO (40 minutos) - Desafíos temáticos por nivel (contexto viral)

Fase	Duración	Tipo de Flexão	Actividad y Mecánica Gamificadas	Uso de Genially/Meet
4. Nivel 1: Gênero: Neologismos e Empréstimos	15 min	Gênero: Uniformes e Empréstimos (foco em termos digitais).	"O Dicionário Viral": Genially presenta 10 términos digitales (ej: live, print, link, email, story, blog). Los grupos deben categorizar cada uno por chat (O/A) y justificar el género (por ejemplo, o link).	Genially valida las respuestas y explica la regla de género para los préstamos. +10 Puntos por categorización perfecta de Grupo.
5. Nivel 2: Número: Trolls Gramaticais	15 min	Número: Só Plural/Singular, Invariáveis, Compostos.	"A Edição do Comentário do Troll": Genially presenta 5 comentarios de trolls (cheios de erros intencionais de plural, ex: os mal-estares, os guardas-chuvas, os víruses). La tarea es corregir el plural complejo. El profesor envía los	Los grupos regresan y presentan sus 5 correcciones. +30 Puntos por una corrección 100% correcta y justificada (explicando a regra do plural composto).

6. Nivel 3: Grau: A Ironia da Flexão	10 min	Grau: Uso afetivo, pejorativo, irônico.	grupos a salas de grupos. "A Camada Oculta do Tone": Genially proyecta 3 frases de redes sociales usando Grau. La tarea es identificar el sustantivo en Grau y explicar la intención real del uso (ex: o presentinho pode ser irônico se o presente é ruim; um problemão pode ser um exagero dramático).	Desafío del contexto social. Los grupos eligen la intención en Genially (o a través del chat privado). +15 Puntos por elección correcta Y si pueden explicar el matiz cultural/social del Grau elegido.
---	--------	--	--	--

III. CIERRE (10 minutos) - Reconocimiento y solicitud

Fase	Duración	Actividad y Cierre	Objetivo Pedagógico Final
7. Podio y Medalla:	3 min	Conteo final: El profesor revela la puntuación acumulada. Se proclama el ganador "Mestre do Viral Gramatical".	Reconocimiento y motivación.
8. Reflexión Aplicada:	5 min	El profesor abre la discusión: "¿Qué uso de Grau (aumentativo/diminutivo) lo usarías para dar <i>retroalimentación constructiva</i> a un colega sin parecer grosero?".	Conectar la gramática detallada con la habilidad social (B2).
9. Tarea de autoría:	2 min	Tarea: Crea un mini-post (simulacro) con una crítica leve de algo, usando al menos un sustantivo Sobrecomum y un Diminutivo Irónico para suavizar el tono.	Consolide el uso de todas las flexiones en una sola producción.

Sesión 3 Fonética aplicada (Lyricstraining)

Esta sesión se centró en la aplicación de la gamificación para fortalecer una habilidad lingüística específica. Se empleó la plataforma Lyricstraining con el objetivo de fortalecer la discriminación auditiva a través de canciones.

Plan de Clases Gamificado: Fonética Aplicada (B2)

Tema: Fonética del Portugués Aplicada: Vogales Nasais, Vogais Abertas/Fechadas e Variação da Consoante R.

Metodología: Gamificación Competitiva y Colaborativa (Basada en Genially)

Herramienta Digital: Lyricstraining - Jogo de música

<https://es.lyricstraining.com/pt>

Figura A.3

Interfaz de Lyrics training – Jogo de música



Nota. Elaboración propia. Captura de pantalla de la sesión sincrónica.

Eje Temático: O Sotaque do Hit: Fonética e Cultura Pop Brasileira.

Audiencia: Estudiantes Universitarios (Nivel B2)

Duración: 60 minutos

Plataforma: Google Meet (Salas de Grupo, Compartir Pantalla, Chat)

Objetivo Principal: Que el estudiante mejore su capacidad de discriminación auditiva y precisión de transcripción de los fonemas más desafiantes del portugués brasileño, y aplique la teoría en la producción oral.

Mecánica de Gamificación: "Decodificación Musical"

- Puntos: Los grupos acumulan "Pontos de Escuta Crítica" (Puntos de Escucha Crítica) por aciertos en Lyricstraining y por la correcta identificación/pronunciación de los desafíos fonéticos.
- Recompensa: El grupo ganador se corona como el "Trio Decodificador" de la semana.

I. INTRODUCCIÓN (10 minutos) - Teoría Esencial

Fase	Duración	Actividad y Herramienta	Objetivo Específico
1. Calentamiento: ¿Cuál es el acento?	3 min	El profesor proyecta un mapa de Brasil y reproduce audios cortos (15s) de dos canciones o <i>podcasts</i> con acentos claramente diferentes (ej: Nordeste y Sureste). Pregunta: ¿Qué región o acento identifican en la música?	Activar la percepción auditiva y el interés por la variación fonética regional.
2. Teoría de Fonética (¡Fundamental!)	5 min	Explicación Rápida: Presentación de los 3 Puntos Clave Fonéticos B2 para la clase: A. Distinción entre Vocales Nasales (con tilde, <i>m</i> o <i>n</i>) y Vocales Orales. B. Discriminación de Vocales Abiertas (é, ó) vs. Cerradas (ê, ô). C. La variación de la 'R' brasileña (glotal/aspirada en RJ, vibrante simple entre vocales, retrofleja en SP/Sul).	Proveer las bases teóricas antes de iniciar la práctica gamificada.
3. Introducción a Lyricstraining	2 min	El profesor muestra rápidamente la plataforma y el sistema de juego: modo Karaoke, cómo se gana, y la regla de oro: La transcripción debe ser perfecta (incluyendo acentos y grafía).	Establecer las reglas de la gamificación y el foco en la precisión.

II. DESARROLLO (40 minutos) - Desafíos de Decodificación Grupal

Fase	Duración	Foco Fonético	Actividad y Mecánica Grupal	Herramientas
4. Desafío Individual (Velocidad)	10 min	Foco: Comprensión general y velocidad de reacción.	"O Primeiro Acerto": Individual. Cada estudiante juega en modo Fácil una canción Pop actual de ritmo rápido (ej: Anitta). El objetivo es entrenar la transcripción bajo presión.	Lyricstraining (Modo Fácil). Los estudiantes reportan su puntaje de acierto/velocidad por el chat.
5. Desafío Colaborativo (Grupos)	20 min	Foco: Discriminación auditiva fina (Nasales, Vocales) y Escritura.	"Missão Crítica da Letra": Los alumnos se dividen en grupos de 3 o 4 (en Salas de Grupo de Google Meet). El profesor asigna una canción de MPB o Sertanejo más lento (más articulación) en modo Normal de Lyricstraining. El grupo debe trabajar de forma colaborativa para obtener la mayor precisión posible.	Lyricstraining (Modo Normal) y Salas de Grupo. El grupo elige un "escriba" que comparte su pantalla y registra el progreso.
6. Análisis y Producción Grupal	10 min	Foco: Pronunciación de los 3 Puntos Clave y aplicación de la teoría.	"A Prova de Ouro": Mientras están en las salas de grupo, los equipos deben identificar y escribir en un documento compartido (ej: Google Docs o pizarra de Meet) 5 palabras/frases de la canción que contengan: 1. Vocal Nasal. 2. Vocal Abierta/Cerrada. 3. Una variación de la 'R'. Deben practicar la pronunciación.	Salas de Grupo. El profesor pasa por las salas para escuchar y dar <i>feedback</i> inmediato sobre la pronunciación. +30 Puntos por identificación correcta y pronunciación clara.

III. CIERRE (10 minutos) - Resultados y Reflexión

Fase	Duración	Actividad y Cierre	Propósito del Cierre
7. Pódium y Reconocimiento	3 min	Retorno a la Sala Principal: Los grupos presentan sus 5 palabras/frases clave con la pronunciación más precisa. Se suman los puntos finales. El profesor anuncia al "Trio Decodificador".	Reconocer el esfuerzo grupal y la aplicación práctica de la fonética.
8. Reflexión Aplicada	5 min	Pregunta de Discusión: "¿Qué fonema (la nasal, el 'R', o la vocal) les parece que cambia más el significado o el acento de una palabra? ¿Cuál es el más difícil de reproducir para ustedes?".	Conectar el aprendizaje con los desafíos de fluidez y la competencia comunicativa real.
9. Tarea Autónoma	2 min	Tarea: Elegir una estrofa de la canción utilizada en la clase y grabarse leyéndola en voz alta, prestando especial atención a la pronunciación de los fonemas trabajados. Compartir el audio con el profesor.	Fomentar la autonomía y la autoevaluación de la producción oral.

Sesión 4 Meu futuro (Google docs)

Esta fue la última sesión de intervención gamificada reportada en la estructura.

Plan de Clases Gamificado: "Meu Futuro" (Nivel B2)

- Eje Temático Central: O Futuro Desastroso: Planos de Carreira e Finanças Inesperadas.
- Audiencia: Estudiantes Universitarios (Nivel B2)
- Duración: 60 minutos
- Plataforma: Google Meet (Salas de Grupo y Google Docs/Jamboard)

Figura A.4

Interfaz de APP's Google: Futuro Divertido



Nota. Elaboración propia. Captura de pantalla de la sesión sincrónica.

- Herramienta de Gamificación Sugerida: Google Docs (Escritura Colaborativa Cronometrada)

Objetivos del Aprendizaje:

- Aplicar con precisión las formas verbales del Futuro do Indicativo y el Futuro Coloquial en un contexto narrativo.

- Integrar el vocabulario sobre Dinheiro, Formas de Pagamento e Expressões en la producción textual.
- Utilizar correctamente los Pronomes Demonstrativos y aplicar los conocimientos de Sílabas Tónicas en la pronunciación (al leer la historia).

Mecánica de Gamificación: "Futuro Desastroso"

Puntos: Los grupos ganan puntos por: 1. Mayor número de elementos gramaticales obligatorios usados correctamente. 2. Creatividad y humor de la historia (votación al final).

Recompensa: El grupo ganador (el que haya escrito el futuro más hilarante y gramaticalmente sólido) obtiene el título de "Contadores de Histórias do Futuro".

I. INTRODUCCIÓN (15 minutos) - Teoría Esencial

Fase	Duración	Tema y Actividad	Objetivo Específico
1. Introducción al Eje Temático	5 min	El profesor proyecta un par de imágenes cómicas o un video sobre predicciones fallidas del futuro. Pregunta de Discusión Rápida: <i>O que vocês farão com o primeiro salário?</i> (¿Qué harán con el primer salario?).	Activar el vocabulario de finanzas y el concepto de futuro.
2. Teoría de Gramática (Futuro)	7 min	Enfoque Principal: Futuro do Indicativo. Repaso rápido de las terminaciones regulares. Énfasis en los irregulares comunes (<i>fazer, dizer, trazer, pôr</i>). Contraste: Explicación del Futuro Coloquial (<i>ir + infinitivo</i>), señalando su prevalencia en el habla diaria.	Aclarar las estructuras que son obligatorias para la gamificación.
3. Vocabulario y Gramática Adicional	3 min	Repaso del vocabulario de Dinheiro/Pagamento (ej. <i>boleto, Pix, poupança</i>) y las expresiones clave. Breve mención a los Pronomes Demonstrativos (<i>este, esse, aquele</i>) y la importancia de la Sílabas Tónicas para el acento al leer.	Establecer el "Kit de Herramientas" de B2 que deben usar en la historia.

II. DESARROLLO (35 minutos) - El Juego de Creación Colaborativa

Fase	Duración	Mecánica	Actividad y Herramienta
4. Preparación de Grupos y Reglas	5 min	Los estudiantes se dividen en grupos pequeños (3 o 4 alumnos) utilizando las Salas de Grupo de Google Meet. El profesor crea un Google Doc compartido por cada grupo. Regla Obligatoria: La historia debe ser exagerada, irónica o desastrosa.	Organizar el espacio de trabajo y establecer el tono humorístico del juego.
5. Ronda 1: Futuro do Indicativo	10 min	Gamificación: Escrita Cronometrada. El profesor comparte la primera frase de inicio: <i>Em dez anos, o Grupo [Nome do Grupo] fará um investimento milionário...</i> Cada alumno tiene 1 minuto para añadir la siguiente frase, rotando dentro del documento. Requisito: Cada frase debe contener al menos un verbo en Futuro do Indicativo (formal).	Aplicación intensiva del Futuro do Indicativo, incluidos los irregulares.
6. Ronda 2: Futuro Coloquial y Dinero	10 min	Se continúa la historia. El profesor cambia la restricción: Cada frase debe contener al menos un Futuro Coloquial (<i>ir + infinitivo</i>) y una palabra del vocabulario de Dinheiro/Pagamento.	Practicar la transición al registro coloquial y la integración de vocabulario específico.
7. Ronda 3: Demostrativos y Cierre	10 min	Se llega al clímax o desenlace. El profesor exige que las últimas 4 frases incluyan al menos un Pronome Demonstrativo (ej. <i>Essa ideia, Aquele prejuízo</i>).	Uso productivo de los demostrativos y consolidación de la narrativa.

III. CIERRE (10 minutos) - Presentación y Votación

Fase	Duración	Actividad de Cierre	Consolidación y Autonomía
8. Apresentação e Pontuação	5 min	Retorno a la Sala Principal. Cada grupo elige un narrador para leer su historia de "Futuro Desastroso" en voz alta. Énfasis: Se pide al narrador que preste especial atención a la correcta Sílabas	Práctica de la producción oral y la aplicación de la fonética (sílabas tónicas).

		Tónica para una buena pronunciación.	
9. Votação e Feedback	5 min	Votación: Los alumnos votan por la historia más divertida (excluyendo a su propio grupo). El profesor otorga puntos extra por la correcta aplicación gramatical. Anuncio del "Contador de Histórias do Futuro".	Reconocimiento y retroalimentación final sobre el uso de los elementos gramaticales en contexto.

Anexo 5 Instrucciones Genially – “Jogo mente rápida”

Figura

A.5

Genially: Apertura del Jogo Mente Rápida (Interfaz inicial)



Propuesta de actividad: gamificación "Jogo Mente Rápida"

Objetivo: Facilitar que los alumnos revisen y repasen los temas del nivel básico de portugués de una manera interactiva, dinámica y colaborativa.

Herramienta digital: Genially

Enlace: <https://view.genially.com/65a0bd6b5c3a6d0014684fd8/interactive-content-jogo-mente-rapida>

1. Temáticas del Juego

El quiz está diseñado para evaluar seis áreas clave del idioma:

- Gramática
- Cultura brasileña

- Ortografía y oraciones
 - Vocabulario
 - Comprensión de texto
 - Comprensión auditiva (con música)
-

2. Preparación y configuración de la clase

Antes de comenzar el juego, el profesor seguirá estos pasos:

- **Presentación:** El profesor compartirá su pantalla en Google Meet para presentar el Genially "Jogo Mente Rápida".
 - **Explicación:** Se mostrará a los alumnos cómo funciona la herramienta, dónde se encuentran las reglas detalladas y cómo navegar por el juego.
 - **Formación de Grupos:** Se dividirá la clase en cuatro grupos de manera aleatoria.
 - **Estrategia:** Cada grupo se enviará a una sala de subgrupo (breakout room) en Google Meet durante **5 minutos**. El objetivo es que preparen una estrategia de juego.
 - **Inicio:** Pasados los 5 minutos, todos los alumnos volverán a la sala principal para comenzar.
-

3. Desarrollo y reglas del juego

El juego se desarrolla por turnos, siguiendo este esquema:

A. Turno Regular

- Un grupo (ej. Grupo 1) elige una categoría (tema) y un nivel de dificultad (que determina el puntaje).

- El profesor abre la pregunta correspondiente. El grupo tiene un tiempo asignado para responder.
- **Si acierta:** Gana los puntos de la pregunta y el turno pasa al siguiente grupo (Grupo 2).
- **Si falla (o no responde a tiempo):** No suma puntos y se activa la oportunidad de "robo".

B. Oportunidad de "Robo" (tras un fallo)

- Si el grupo en turno falla, los demás grupos pueden "robar" la pregunta.
- El primer grupo *diferente* que **levante la mano en Google Meet** tendrá derecho a responder.
- **Si este segundo grupo acierta:** Gana los puntos de la pregunta.
- **Si falla:** No hay penalización, simplemente no gana los puntos.

C. Continuación

- El turno pasa al siguiente grupo (Grupo 2), que elegirá su propia pregunta, repitiendo el proceso A y B.
- El esquema se repite hasta que cada grupo haya tenido la oportunidad de responder tres preguntas en su turno.

4. Ronda final y puntuación

- **Ronda Multiplicadora:** En la última ronda (la tercera de cada grupo), se usará un dado virtual. El número del dado servirá como **multiplicador** para los puntos de la pregunta que elijan (ej. si sacan un 3 y la pregunta vale 10, pueden ganar 30 puntos).
- **Ganador:** Al finalizar todas las rondas, se mostrará la puntuación final. El grupo con la mayor cantidad de puntos será el ganador.

- **Reconocimiento:** Se felicitará al grupo ganador por sus conocimientos, con la posibilidad de otorgarles un premio o reconocimiento adicional.
-

5. Alternativa de juego (meta de puntos)

Como alternativa al formato de rondas fijas, se puede establecer un objetivo de puntuación:

- **Meta:** Se fija una cantidad de puntos (ej. 40 puntos).
- **Ganador:** El primer grupo que alcance o supere esa meta será automáticamente declarado ganador.
- **Ajustable:** Esta meta de puntos puede modificarse según la cantidad de estudiantes o el tiempo total disponible para la clase.

6. Propósito pedagógico

El objetivo final de esta actividad es fomentar el repaso de los contenidos aprendidos en los últimos meses, promoviendo el trabajo en grupo, la participación activa y una sana competitividad entre los alumnos.)

Anexo 6 Extracto de data

Test de Estilos de Aprendizaje				
Alumno	Estilo Activo	Estilo Reflexivo	Estilo Teórico	Estilo Pragmático
1	7	11	12	10
2	11	15	16	16
3	12	18	16	15
4	14	19	20	16
5	12	12	16	13
6	15	17	11	13
7	17	13	13	13
8	9	16	16	13
9	8	19	15	18
10	11	20	18	12
11	8	16	14	13
12	13	11	14	17
13	13	15	12	13
14	12	17	10	12
15	5	14	18	11
16	17	12	13	14
17	19	19	20	20
18	11	17	16	15
19	16	18	17	17
20	9	14	15	12
21	13	16	17	13
22	9	16	15	10
23	18	20	20	20

Encuesta de satisfacción de clases de portugués.

Alumno	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.	3.1.	3.2.	3.3.
1	3. Neutral	4. Alto	5. Muy alto	3. Neutral	4. Alto	5. Muy alto	5. Muy alto	5. Muy alto	5. Muy alto	5. Muy alto	Pragmático	3. Neutral	5. Muy alto
2	3. Neutral	4. Alto	4. Alto	4. Alto	4. Alto	3. Neutral	Reflexivo:	3. Neutral	4. Alto				
3	5. Muy alto	4. Alto	4. Alto	4. Alto	3. Neutral	2. Bajo	3. Neutral	3. Neutral	4. Alto	4. Alto	Reflexivo:	4. Alto	3. Neutral
4	5. Muy alto	4. Alto	4. Alto	4. Alto	4. Alto	3. Neutral	3. Neutral	4. Alto	4. Alto	4. Alto	Activo:	4. Alto	4. Alto
5	4. Alto	Pragmático	4. Alto	4. Alto									
6	2. Bajo	3. Neutral	2. Bajo	3. Neutral	2. Bajo	1. Muy bajo	1. Muy bajo	3. Neutral	4. Alto	1. Muy bajo	Activo:	3. Neutral	4. Alto
7	4. Alto	3. Neutral	3. Neutral	4. Alto	3. Neutral	3. Neutral	Teórico:	3. Neutral	3. Neutral				
8	3. Neutral	2. Bajo	2. Bajo	2. Bajo	3. Neutral	4. Alto	Activo:	3. Neutral	4. Alto				
9	3. Neutral	3. Neutral	3. Neutral	3. Neutral	4. Alto	3. Neutral	2. Bajo	3. Neutral	3. Neutral	2. Bajo	Reflexivo:	3. Neutral	3. Neutral
10	1. Muy bajo	3. Neutral	4. Alto	3. Neutral	5. Muy alto	4. Alto	4. Alto	4. Alto	4. Alto	4. Alto	Pragmático	3. Neutral	4. Alto
11	3. Neutral	4. Alto	3. Neutral	5. Muy alto	3. Neutral	2. Bajo	2. Bajo	5. Muy alto	4. Alto	3. Neutral	Activo:	2. Bajo	4. Alto
12	4. Alto	3. Neutral	4. Alto	4. Alto	4. Alto	4. Alto	Teórico:	4. Alto	4. Alto				
13	2. Bajo	4. Alto	Pragmático	3. Neutral	4. Alto								
14	1. Muy bajo	3. Neutral	3. Neutral	2. Bajo	3. Neutral	3. Neutral	2. Bajo	4. Alto	4. Alto	3. Neutral	Activo:	3. Neutral	4. Alto
15	2. Bajo	4. Alto	3. Neutral	3. Neutral	3. Neutral	3. Neutral	2. Bajo	2. Bajo	3. Neutral	4. Alto	Reflexivo:	4. Alto	3. Neutral
16	4. Alto	4. Alto	4. Alto	3. Neutral	5. Muy alto	4. Alto	3. Neutral	4. Alto	4. Alto	4. Alto	Teórico:	4. Alto	4. Alto
17	3. Neutral	4. Alto	4. Alto	3. Neutral	4. Alto	4. Alto	2. Bajo	4. Alto	4. Alto	2. Bajo	Activo:	4. Alto	4. Alto
18	4. Alto	4. Alto	4. Alto	3. Neutral	4. Alto	2. Bajo	2. Bajo	4. Alto	4. Alto	3. Neutral	Activo:	3. Neutral	4. Alto
19	5. Muy alto	5. Muy alto	4. Alto	3. Neutral	3. Neutral	4. Alto	4. Alto	5. Muy alto	3. Neutral	4. Alto	Pragmático	4. Alto	2. Bajo
20	5. Muy alto	Activo:	5. Muy alto	5. Muy alto									

Anexo 7 Evidencias clases virtuales

Figura A.5

Interacción en clases con gamificada 'Jogo Mente Rápida' en Genially



Nota. La imagen evidencia la ejecución de la sesión sincrónica mediante Google Meet, donde el investigador aplica la estrategia de gamificación "Jogo Mente Rápida" utilizando la plataforma Genially. Elaboración propia.

Figura A.6

Realizando encuesta inicial de satisfacción



Figura A.7

Realizando encuesta de estilos de aprendizaje

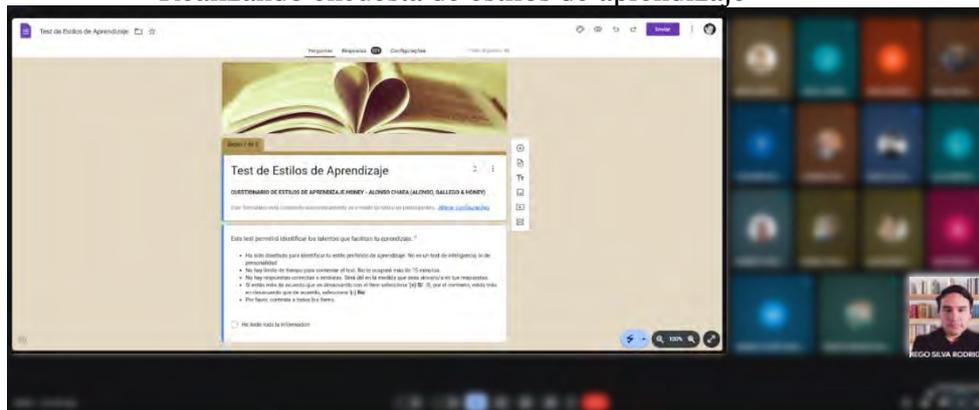
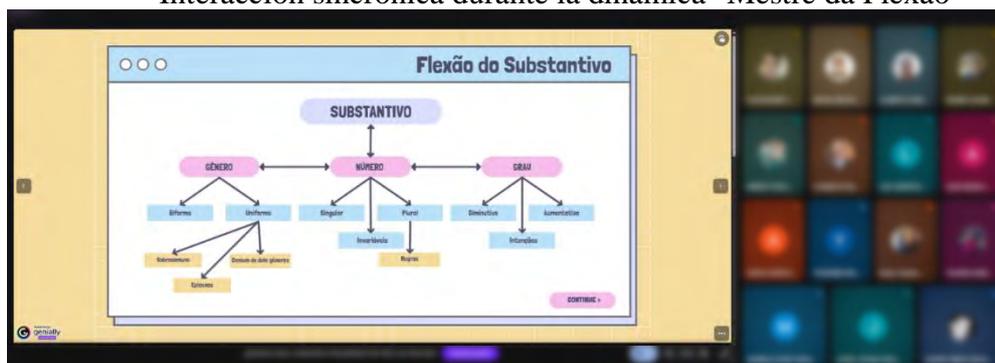


Figura A.8

Interacción sincrónica durante la dinámica "Mestre da Flexão"

**Figura A.9**

Interacción sincrónica durante la dinámica "Mestre da Flexão" participación grupal

**Figura A.10**

Interacción sincrónica durante la dinámica "Meu futuro"

