



Universidad Nacional del Litoral
Facultad de Humanidades y Ciencias

Maestría en Docencia Universitaria

**Gamificación, engagement y autoeficacia académica:
Un estudio preexperimental con alumnos de la asignatura Materno-
Infantil de Lic. En Enfermería**

Tesis de Maestría

Maestrando: Griselda Stahl

Directora de Tesis: Dra. Solana Salessi

2025

Índice

CAPÍTULO I	8
1. Introducción	9
1.2 Objetivo general.....	11
1.3 Objetivos específicos.....	12
1.4 Estructura de la tesis.....	12
CAPÍTULO II	13
1. Marco teórico	13
1.1 Estrategias didácticas.....	14
1.2 Enseñanza aprendizaje.....	18
1.3 Las Tics en la formación.....	19
1.4 Gamificación.....	21
1.5 Gamificación en la educación.....	23
1.6 Plataformas y Herramientas educativas gamificadas.....	25
1.7 Estrategias didácticas gamificadas.....	29
Crucigrama.....	29
Nube de palabras en vivo.....	29
Dramatización de un caso clínico.....	29
1.8 Engagement.....	30
1.9 Estrategias didácticas y engagement.....	34
1.10 Autoeficacia académica.....	34
1.11 Estrategias didácticas y Autoeficacia académica.....	38

CAPÍTULO III.....	40
1 Diseño Metodológico.....	40
1.1 Diseño.....	41
Fase1 Enfoque cuantitativo.....	41
Fase 2 Enfoque cualitativo.....	42
1.2 Tipo de investigación.....	43
1.3 Participantes.....	43
1.4 Instrumentos de recolección de datos.....	44
1.5 Consideraciones éticas.....	44
CAPÍTULO IV.....	45
1 Resultados.....	45
1.1 Análisis cuantitativo.....	46
Prueba de normalidad.....	46
Contraste de medias.....	46
1.2 Análisis cualitativo.....	47
CAPÍTULO V.....	50
1. Discusión.....	51
1.1 Respecto del primer objetivo específico: Diseñar una estrategia didáctica basada en los principios de gamificación para el desarrollo de contenidos en el espacio Materno- Infantil.....	51
1.2 Respecto del segundo objetivo específico: Determinar el nivel de engagement académico antes y después de la clase basada en una estrategia didáctica de gamificación.....	54
1.3 Respecto del Tercer objetivo específico: Establecer el nivel de autoeficacia académica antes y después de la intervención didáctica de gamificación.....	56
1.4 Respecto al Cuarto objetivo específico: Evaluar el nivel de engagement y autoeficacia académica luego de la actividad didáctica gamificada.....	57
1.5 Limitaciones y Fortalezas.....	60
1.6 Implicancias prácticas del estudio realizado.....	60
Referencias.....	62
Anexos.....	70

Dedicatoria

A mi esposo, compañero incondicional de vida, por su amor, apoyo constante y paciencia en cada paso de este camino.

A mis hijos, mi mayor inspiración, quienes dan sentido a cada esfuerzo y motivan cada logro.

A mis estudiantes, fuente de aprendizaje y esperanza; porque con pasión, perseverancia y fe, siempre es posible alcanzar lo que uno se propone.

Agradecimientos

Quiero expresar mi profundo agradecimiento a quienes hicieron posible la realización de este trabajo.

A mi esposo, por ser un aliado incansable en cada desafío, por su comprensión y constante aliento a lo largo de esta etapa.

A mi directora de tesis, por su dedicación, orientación y paciencia, elementos fundamentales para el desarrollo de esta investigación.

A los docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad del Litoral, quienes, con sus enseñanzas y compromiso, contribuyeron de manera significativa a mi formación académica y personal.

A la directora de la carrera, por su generosidad, por confiar en mi capacidad y brindarme el tiempo y las condiciones necesarias para concluir este proceso.

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo analizar el impacto de una estrategia didáctica basada en la gamificación sobre el nivel de Engagement y autoeficacia académica en estudiantes de la asignatura Materno- Infantil de la Lic. en Enfermería del Centro Universitario Gálvez. Se realizó un estudio de enfoque mixto, pre experimental, descriptivo y transversal. Se diseñó una actividad didáctica con elementos de gamificación que se aplicó a todo el grupo de estudiantes en las clases, alternando la misma con clases tradicionales. Para comprobar el avance en el logro de los resultados de aprendizaje se les aplicaron pre prueba y post prueba, Para el estudio cuantitativo se aplicó la adaptación y validación argentina del Utrech Work Engagement Scale para estudiantes (UWES-S) realizada por Medrano, Moretti y Ortiz (2015). En el enfoque cualitativo se aplicó una entrevista realizada y validada por la investigadora. Los resultados obtenidos tanto en las encuestas como en la entrevista brindan evidencia a favor de la eficacia de la intervención realizada para incrementar el engagement y la autoeficacia de los y las estudiantes. Aun así, se hace necesario realizar más sesiones de aplicación con esta estrategia para demostrar una varianza significativa. Es decir que es necesario realizar más investigaciones y pruebas para el uso de la gamificación en aplicaciones de aprendizaje para sumergir a los estudiantes en estas herramientas.

Palabras claves: Estrategia didáctica, gamificación, engagement, autoeficacia académica.

Abstract

The present study aimed to analyze the impact of a gamification-based teaching strategy on the level of engagement and academic self-efficacy among students in the Maternal-Child Nursing program at the Centro Universitario Gálvez. A mixed-method, preexperimental, descriptive, and cross-sectional study was conducted. A teaching activity with gamification elements and applied to the entire group of students in classes, alternating with traditional classes. To verify progress toward achieving learning outcomes, pre- and post-tests were administered. For the quantitative study, the Argentine adaptation and validation of the Utrecht Work Engagement Scale for students (UWES-S) developed by Medrano, Moretti, and Ortiz (2015) was applied. The qualitative approach involved an interview conducted and validated by the researcher. The results obtained from both the surveys and the interview provide evidence supporting the effectiveness of the intervention in increasing student engagement and self-efficacy. However, more sessions using this strategy are needed to demonstrate significant variance. This means that further research and testing of the use of gamification in learning applications is needed to immerse students in these tools.

Keywords: Teaching Strategy, gamification, engagement, academic self-efficacy.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1.1 Introducción

En los orígenes de la escuela, las metodologías se basaban en el estudio memorístico de contenidos descontextualizados de la realidad, donde el profesor tenía el rol principal en el aula y la comunicación era unidireccional (García, 2021). La evaluación se basaba en una prueba escrita y el único material que se usaba era los libros de textos. Con el tiempo, se empezó a desmontar estas metodologías tradicionales, el alumnado podía memorizar, pero no asimilaba el contenido por lo que no era capaz de ponerlo en práctica en su vida diaria (García, 2021).

Con la llegada de nuevas corrientes educativas el rol del profesor cambia: este ya no es un transmisor de contenido con una comunicación unidireccional. Ahora es el gerente del aula, con un rol motivador, un asesor en el aprendizaje capaz de resolver las dudas que van surgiendo y así facilitar la tarea. Por su parte, los estudiantes se han convertido en el eje principal de la educación. Han adquirido un rol activo en la construcción de su aprendizaje, Por lo tanto, es muy recomendable que estén motivados e interesados en el proceso (García 2021).

A los cambios producidos por las nuevas corrientes educativas se suma la introducción de la tecnología en las aulas y el aumento del número de cursos en línea, lo que abre nuevos horizontes para mejorar la calidad de la educación e incide en el cambio de modelos educativos basados en la infraestructura tecnológica e Internet para el procesamiento y transmisión de información.

En la actualidad los estudiantes universitarios son nativos digitales, la mayoría maneja internet, en este contexto, los intereses de los estudiantes cambian, por lo que se hace necesario que los docentes exploren nuevas metodologías y recursos en sus clases para mantener la atención y aumentar la motivación y el compromiso de sus estudiantes (Sagñay Rea, 2021).

Estas transformaciones en la educación universitaria exigen que el docente se actualice y perfeccione en sus metodologías de enseñanza, siendo un actor activo en las clases, para lo que deberá planificar estrategias didácticas para impactar positivamente sobre los niveles de Engagement y autoeficacia académica de los estudiantes para promover el logro de aprendizajes significativos.

La asignatura Materno infantil, ofrece conocimientos científico-técnicos para el desarrollo del proceso de atención de enfermería de la embarazada y la puérpera. Plantea la complejidad de dichos servicios y promueve una reflexión crítica sobre la tarea del equipo de salud en los cuidados de estos pacientes y de su propia salud. Para ello integra los conocimientos previos del alumno con la información científica y técnica más avanzada, necesarios para resolver la problemática de la embarazada y la puérpera, promoviendo la habilidad del enfermero en la detección de los problemas de la paciente potencialmente letales y la resolución de los mismos mediante el empleo del juicio crítico en la práctica responsable de sus funciones.

Los contenidos teóricos prácticos están dispuestos con criterios de continuidad, secuencia e integración, equilibrio y relaciones mutuas que permiten la progresión sistemática de la habilidad del enfermero/a en la detección de los problemas reales y potenciales que sufren las pacientes. También brinda las herramientas necesarias a los estudiantes para desarrollar las competencias del saber, del hacer y del ser de manera integral.

Si bien los temas que se desarrollan en esta asignatura son de interés para el estudiante se ha observado que no siempre se encuentran motivados para interactuar en las clases del modo como el docente pretende que el educando se involucre en las mismas. Al respecto, Jaramillo (2023), refiere que se ha identificado que la falta de participación de los estudiantes en actividades académicas puede deberse a factores distractores como los teléfonos inteligentes y el internet. Según este autor, “para los estudiantes acostumbrados a vivir con la tecnología, un aula es un lugar anticuado. Es por esto, que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se han aplicado desde hace tiempo desde distintos enfoques, incluyendo la didáctica” (Jaramillo. 2023, p. 17).

Dado que la atención de los estudiantes es uno de los recursos más valiosos para asegurar una experiencia educativa de calidad. A fin de conservar, e incrementar la motivación en las clases de la asignatura Materno Infantil es que se planifica introducir una estrategia didáctica basada en la Gamificación.

En los últimos años, a nivel internacional, la Gamificación ha sido aplicada en múltiples iniciativas educativas para enseñar y aprender distintas disciplinas demostrando ser una estrategia que logra motivar a los estudiantes a realizar actividades que antes podían parecerles aburridas, crear hábitos de trabajo y esfuerzo, involucrar a los estudiantes, fomentar la participación y autonomía en la resolución de problemas, promover el aprendizaje continuo y permanente, desarrollar el autoconcepto y la autoconfianza del alumno, desarrollar la capacidad de autoevaluarse y aceptar los errores como parte del proceso de aprendizaje, así como potenciar destrezas y habilidades (Macías Espinales, 2017).

Con base en los antecedentes expuestos, la pregunta que moviliza y pone en marcha la presente investigación es:

¿Cuál es el impacto de una estrategia didáctica basada en los principios de la gamificación en el nivel de Engagement y autoeficacia académica de los y las alumnos/as de la asignatura Materno-Infantil de Lic. en Enfermería, del Centro Universitario Gálvez en 2024?

Esta pregunta se desglosa en una serie de objetivos los cuales se mencionan a continuación

1.2 Objetivo General

- Analizar el impacto de una estrategia didáctica basada en la gamificación sobre el nivel de Engagement y autoeficacia académica en estudiantes de la asignatura Materno- Infantil de la Lic. en Enfermería del Centro Universitario Gálvez.

1.3 Objetivos Específicos

- Diseñar una estrategia didáctica basada en los principios de gamificación para el desarrollo de contenidos en el espacio Materno- Infantil.
- Determinar el nivel de Engagement académico antes y después de la clase basada en una estrategia didáctica de gamificación.
- Establecer el nivel de autoeficacia académica antes y después de la intervención didáctica de gamificación
- Evaluar el nivel de Engagement y autoeficacia académica luego de la actividad didáctica gamificada.

1.4 Estructura de la tesis

La presente investigación se divide en seis capítulos. El primero está orientado a presentar la introducción donde se expone el marco teórico del problema, la pregunta problema a investigar y se plantean los objetivos. El capítulo dos consiste en la fundamentación teórica del tema que se aborda, desde el punto de vista de diferentes autores y los antecedentes considerados como válidos y confiables, que permiten la organización de conceptos y hallazgos de trabajos anteriores que sustentan la investigación. En el capítulo tres se presenta la metodología que orienta la investigación, el tipo y diseño de la investigación. La población y la muestra con la que se trabajó para obtener la información. Se presentan los instrumentos empleados y se realiza una descripción detallada de la actividad gamificada que se desarrolló en la clase. El capítulo cuatro presenta los resultados de los instrumentos aplicados tanto de la encuesta cuantitativa como de la cualitativa. En el capítulo cinco se realiza el análisis y la discusión de los resultados y, por último, en el capítulo seis se sintetizan las conclusiones y recomendaciones obtenidas por la investigadora luego de la interpretación de los resultados derivados de la revisión de bibliografía especializada, la observación y la realización del trabajo de campo, dichos resultados están enmarcados en los objetivos y las hipótesis planteados en la investigación.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Una enseñanza actual, original, que ayuda a pensar en perspectiva deja marcas que perduran.

MAGGIO 2018

1.1 estrategias Didácticas

Las estrategias didácticas representan un proceso reflexivo donde el docente diseña su planificación realizando un análisis del contenido disciplinar teniendo en cuenta la comunicación y el intercambio interpersonal tanto con el docente y el estudiante, como también entre cada estudiante y el grupo (González Rodríguez, 2021). En este sentido, Anijovich y Mora (2010) definen a las estrategias didácticas como:

El conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué (p. 4).

Para Tobón (2010) las estrategias didácticas son “un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito” (p.246). Por ello, en el campo pedagógico se trata de un plan de acción que pone en marcha el docente para lograr los aprendizajes. Vale decir, todas las actividades programadas por el docente para que sus estudiantes aprendan, y, van a depender de cada tema y los propósitos pedagógicos que se persigan (Tobón, 2010)

Para enriquecer el proceso educativo, las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje se complementan. Las estrategias de enseñanza son procedimientos que se utilizan en forma reflexible y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos (Rengifo-Arias, López-González, & Gil-Londoño, 2023). Vale decir que, son los medios y los recursos que se ajustan para lograr aprendizajes a partir de la intencionalidad del proceso educativo. Desde esta perspectiva, las estrategias didácticas como elemento de reflexión en la propia actividad docente, ofrecen grandes oportunidades y expectativas para mejorar la práctica del profesor. Para impartir conocimientos, los maestros utilizan estrategias diseñadas para mejorar la adquisición, la elaboración y la comprensión de los mismos (Suelves & Peirats-Chacón, 2020).

Para Monereo (1994), las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una

determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. Para el docente es importante pensar en una estrategia que permita integrar los temas del programa considerando la forma más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos. En este sentido Alicia Camilloni (1998) plantea que “La relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles” (p. 186).

A partir de esta consideración, Anijovich (2010) afirma que:

las estrategias de enseñanza que un docente elige y utiliza inciden en los contenidos que trasmite a los alumnos, el trabajo intelectual que estos realizan, los hábitos de trabajo, los valores que se ponen en juego en la situación de clase, El modo de comprensión de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos, culturales, entre otros (p. 24).

Podemos agregar, además, que las estrategias tienen dos dimensiones:

La dimensión reflexiva en la que el docente diseña su planificación. Esta dimensión involucra desde el proceso de pensamiento del docente, el análisis que hace del contenido disciplinar, la consideración de las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo y el diseño de alternativas de acción, hasta la toma de decisiones acerca de la propuesta de actividades que considera mejor en cada caso.

Y **la dimensión de la acción** que involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas. (Anijovich, 2010, p. 24).

A su vez, estas dos dimensiones se expresan en tres momentos, el primero es el de la planificación donde se anticipa la acción. El segundo es el de la acción propiamente dicha o momento interactivo y un tercer momento donde se evalúa la implementación del curso de acción elegido. Es en este tercer momento, en el que se reflexiona sobre los efectos y resultados obtenidos, se retroalimenta la alternativa probada, y se piensan y sugieren otros modos posibles de enseñar.

Pensar las estrategias de enseñanza como un proceso reflexivo y dinámico implica adoptar una concepción espiralada. Desde esta concepción, Temporetti (2012) y Anijovich (2010), asumen que el aprendizaje:

Es un proceso que ocurre en el tiempo, pero que no es lineal, sino que tiene avances y retrocesos. Es un proceso en el que el sujeto que aprende necesita volver sobre los mismos temas, conceptos, ideas y valores una y otra vez; y en cada giro de la espiral, se modifican la comprensión, la profundidad, y el sentido de lo aprendido; Es un proceso al que nunca puede considerarse como terminado sin posibilidades de enriquecimientos futuros, sin la posibilidad de transformaciones posteriores. (Anijovich 2010, p. 24)

El docente entonces planificará las estrategias de enseñanza que favorezcan la comunicación e intercambio tanto interpersonal como entre los alumnos y el profesor, y entre cada alumno y el grupo. Anijovich (2010) plantea que una vez decidida la estrategia y antes de ponerla en acción, es necesario definir y diseñar el tipo, la cantidad, calidad y la secuencia de **actividades** que ofreceremos a los alumnos. Si se va a implementar una estrategia didáctica introduciendo la Gamificación es prioritario tener en cuenta este planteamiento. Por lo tanto, analicemos entonces qué son las actividades y qué consideraciones debemos tener en cuenta en su creación y en su coordinación.

Para Jean Díaz Bordenave (1985) las actividades "son instrumentos para crear situaciones y abordar contenidos que permiten al alumno vivir experiencias necesarias para su propia transformación" (p. 124). Para Villalobos (2003), "una actividad es un procedimiento que se realiza en un aula de clase para facilitar el conocimiento en los estudiantes, estas actividades se eligen con el propósito de motivar la participación de los estudiantes, en el proceso enseñanza/ aprendizaje" (p. 171). Entonces en la opinión de Anijovich (2010), las actividades son las tareas que los alumnos realizan para apropiarse de diferentes saberes, son instrumentos con los que el docente cuenta y que pone a disposición en la clase para ayudar a estructurar las experiencias de aprendizaje. Es necesario que los docentes creen condiciones apropiadas para que los estudiantes construyan aprendizajes con sentido, es decir, conocimientos que se pueden usar adecuadamente y adaptarse a una variedad de circunstancias. La autora propone que, a partir de diferentes actividades, se pueden construir escenarios diversos que fomenten en los estudiantes procesos dinámicos entre los nuevos

significados que el docente quiere enseñar y los que ya son conocidos por el alumno (Anijovich, 2010).

El docente pretende que el estudiante se apropie tanto de los conocimientos disciplinares como así también de las habilidades cognitivas asociadas a ellos, y que sean capaces de transferirlos a diferentes situaciones. Al decidir qué tareas debe realizar el alumno con el fin de aprender, es necesario considerar los siguientes: En primer lugar, los estilos de aprendizaje, los ritmos, los intereses, los tipos de inteligencia, entre otros. Luego el tipo de demanda cognitiva que se pretende del estudiante. Por último, el grado de libertad que tendrán los estudiantes para tomar decisiones y proponer cambios y caminos alternativos. (Anijovich, 2010)

Anijovich (2010) agrega, que los docentes deben preguntarse por el sentido que los estudiantes atribuyen a las actividades propuestas. Dice que para que ellos le otorguen sentido a una actividad, es necesario que se comparta con el estudiante las intenciones, los propósitos y los criterios acerca de lo que se le sugiere que realicen. Hacer públicos y explícitos los objetivos y consensuarlos con el grupo de estudiantes posibilitará establecer un *contrato didáctico* en el que ambos, docentes y alumnos, se responsabilicen por la enseñanza y el aprendizaje. (Anijovich, 2010) Pero, además, para lograr una autonomía y un mayor compromiso, los alumnos tienen que comprender el porqué y el para qué de ese contenido, y evaluar sus propios logros y dificultades para el desarrollo de las diversas actividades. (Anijovich, 2010), Entonces, al planificar la actividad de enseñanza para el estudiante, en este caso, una actividad gamificada, se debe tener en cuenta las características particulares de los estudiantes destinatarios de nuestra enseñanza.

Según Anijovich (2010), Caries Monereo, explica algunas características de este nuevo grupo: Manejan una variedad de recursos para obtener información: páginas webs, discos rígidos, teléfonos celulares, comunidades virtuales, etcétera; utilizan y decodifican diferentes tipos de lenguaje que, además, no se presentan secuencialmente, sino en forma simultánea, como animaciones, fotografías, gráficos, textos, hipertextos; crean nuevas producciones a partir de partes de otros productos (copiar-pegar). Es lógico, entonces, que el aprendizaje de

los estudiantes sea la clave para la selección y uso de un extenso abanico de estrategias didácticas.

1.2 Enseñanza Aprendizaje

Para comprender las actividades relacionadas a las estrategias didácticas, se hace necesario definir en qué consiste la enseñanza y el aprendizaje. Para Sagñay Rea (2021), enseñanza es un proceso que conduce al desarrollo continuo de las ideas, cualidades y comportamientos de los estudiantes, es la interacción entre el conocimiento que los estudiantes reciben de los docentes, es decir, el conocimiento de las ciencias naturales, las artes y los temas especulativos, y la realidad y el medio ambiente en el que viven. Darles la oportunidad de vivir experiencias únicas que ayuden a su desarrollo profesional y personal a largo plazo.

Asimismo, para Davini (2018), la enseñanza busca lograr el aprendizaje, lo que requiere un proceso sostenido y dirigido para alcanzarlo. La enseñanza no es algo que ocurra de forma espontánea ni representa una acción puntual, sino que implica una actividad sistemática y metódica, es decir, una secuencia metódica de acciones, que sigue una lógica, que se conforma como una serie de etapas o fases a lo largo de un tiempo y un proceso interactivo entre quienes participan. Es decir, supone un plan de trabajo con una secuencia organizada de actividades, en la que una cosa sigue a la otra, ordenadamente. Esta secuencia metódica no debe ser entendida como un reglamento rígido, sino que es un marco de actuación básico, de ordenamiento lógico y pedagógico pero flexible y adecuado a lo que se necesite.

Para Nima (2018) “el proceso de enseñanza a diferencia del proceso de aprendizaje trasmite, proporciona y comparte conocimientos generales o específicos sobre un curso en particular, siendo ambos procesos que suman al proceso formativo de las personas” (p. 19). Mientras que el aprendizaje nace de la conjunción, de un intercambio, de la actuación del docente y el estudiante en un contexto determinado (aula) y con unos medios y estrategias específicas constituyendo el inicio de un aprendizaje a realizar. Sagñay (2021), refiere que:

en la conjunción de este acto se llega a un aprendizaje significativo, cuando las ideas expresadas interactúan de manera sustantiva y no de manera arbitraria con la persona que

está aprendiendo y lo sabe. Dónde sustantiva quiere decir no literal, que no es al pie de la letra, y no arbitraria significa que la interacción no se produce con cualquier idea previa, más aún con algún conocimiento específico relevante ya existente en la estructura cognitiva del sujeto que aprende (p.64).

En este sentido, un aprendizaje es significativo cuando hay una interacción entre los actores educativo (docentes y estudiantes) mediante la utilización de herramientas tecnológicas para dicho proceso. La gamificación pasa ser parte primordial de este proceso, con actividades de interacción (Sagñay, 2021).

1.3 Las Tics en la formación

Según Gutiérrez Jaramillo (2023), las Tecnologías de la información y la comunicación (Tics), permiten mejorar la actividad pedagógica. La informática permite mejorar tanto la docencia como la competencia personal frente al ordenador (el grado de equipamiento de los centros en medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías es muy bueno). El aumento predicho de las TIC es acelerado y seguirá siendo continuo en los próximos años, por ello es primordial estar bien preparado. Es por ello que la educación superior universitaria no está exenta de la evolución de las TIC, las cuales están tomando más partes de la vida diaria. Los recursos que ofrece la presencia de Internet en la sociedad (y su nivel tan elevado) se deben aprovechar en ámbitos tan significativos como la educación (Gutiérrez Jaramillo, P.32).

En un artículo sobre Prácticas con tecnologías, Litwin (2004) refiere que las prácticas con tecnologías pueden permitir el acceso a nuevas maneras de producir el conocimiento mediante trabajos en colaboración y a la vez, se integran en las comunidades como alternativas viables de producción. De manera similar, destaca la autora, estas tecnologías se incorporan a las comunidades como alternativas viables de producción y en todos los casos, dependen de la excelencia educativa de la iniciativa, de la validez científica de los recursos y la información, y de la responsabilidad profesional que promueve un tipo de producción donde las autorías son colaborativas, reduciendo la importancia de los individuos y fortaleciendo el

trabajo grupal. Desde el punto de vista de la autora, Las prácticas de la enseñanza no se pueden examinar, identificar o rehacer únicamente basándose en el uso adecuado o inadecuado de la tecnología. La tecnología está integrada en las estrategias educativas y, por ende, influye en las formas en que se estimula la reflexión en el entorno académico, se crea un canal de comunicación que facilita el desarrollo del conocimiento y se establece un ambiente de apoyo y respeto frente a los retos complicados de la enseñanza y el aprendizaje (Litwin, 2004).

Asimismo, Maggio (2018) afirma que la manera en que se genera el conocimiento ha evolucionado, así como los estudiantes, y, por lo tanto, el cuerpo docente debe ser capaz de reconocer las corrientes culturales influenciadas por las tecnologías de la información, integrarlas en la creación de las propuestas educativas y apoyarse en ellas para mejorar la enseñanza, lo que representa uno de los desafíos más emocionantes de la labor docente en la actualidad. Incorporar aspectos de entretenimiento junto con las nuevas tecnologías de la comunicación (TIC) en las aulas de educación superior permite diversificar algunas actividades proporcionando a los estudiantes un entorno de aprendizaje atractivo y proactivo.

En esta investigación se trabajará desde la teoría constructivista considerando a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como un recurso fundamental para el aprendizaje (Martín et al., 2017). La teoría sociocultural de Vygotsky (1978), uno de los máximos exponentes del constructivismo, enfatiza que el desarrollo cognitivo y el aprendizaje son procesos sociales y culturales, no solo individuales. La interacción con otros, especialmente con personas más capacitadas, y la influencia del entorno cultural, son cruciales para el desarrollo de funciones mentales superiores (Carrera & Mazzarella ,2001). El constructivismo plantea que cada estudiante tenga una meta educativa, la cual se consigue de manera secuencial y progresiva, en donde el/la docente crea un ambiente agradable que facilita al estudiante la apertura para alcanzar su desarrollo intelectual en etapas posteriores. Esto conlleva a que el/la estudiante construya conocimiento por sí mismo, en relación con la gamificación, cada vez que pase un reto y llega a otro nivel, ha de autorregular su aprendizaje, aprendiendo a superar la dificultad cuando descubre las mejores acciones para dar posibles

soluciones y llegar a la meta, cumpliendo el objetivo propuesto en cada etapa del juego (Viñas, 2022).

1.4 Gamificación

Este concepto ha ido evolucionando, diversas definiciones tratan de describir en lo que consiste. Contreras y Eguía (2016), definen a “La gamificación” (del inglés, “*Gamification*” o “ludificación”) sugiere en este sentido, el poder utilizar elementos del juego y el diseño de juegos para mejorar el compromiso y la motivación de los participantes” (p. 7). Por lo tanto, la gamificación con más de una década de su utilización en varios campos y en especial en educación va ganando espacio en cuanto al proceso de aprendizaje (Sagñay 2021).

La gamificación es una técnica de aprendizaje pedagógica contemporánea, la cual ha ido adquiriendo relevancia en la enseñanza, siendo su principal impulsor el avance rápido de la tecnología y la informática (Perdomo & Rojas, 2019). Es así que, poco a poco, de manera gradual, se ha trascendido de los enfoques educativos tradicionales que restringen el proceso de enseñanza aprendizaje a espacios físico como las aulas de clase. Además, los autores manifiestan que existe una estrecha relación entre la psicología y la gamificación, siendo esta última sustentada en múltiples procesos de orden básico y superior que orientan las formas en la cual los seres humanos conocen, aprehenden y asimilan la realidad y estructuran el conocimiento sobre la misma. Específicamente la motivación, la emoción y el aprendizaje asociativo expresado en el condicionamiento operante, cumplen un papel clave pues están ligados a la búsqueda y cumplimiento de metas y logros, aspecto fundamental de esta forma de enseñanza (Sagñay, 2021).

Para Shrivastava y Shrivastava (2023), el término gamificación, alude al uso de técnicas, elementos y dinámicas propias de los juegos en entornos ajenos a éste. Estas técnicas permiten introducir estructuras provenientes de los juegos en contextos generalmente no lúdicos como la enseñanza o el mundo empresarial, convirtiendo actividades presuntamente aburridas, en otras que motiven a la persona a participar en éstas (Raduan Jaber et al., 2018). De este modo, la gamificación representa una nueva estrategia didáctica de aprendizaje que

propone emplear juegos para obtener mejores resultados, optimizar los conocimientos, mejorar las habilidades, poner en práctica recompensas y distinciones por los logros alcanzados al finalizar determinada actividad, así como también el logro de objetivos establecidos al inicio de cada actividad (Hernández-Horta, Monroy-Reza, & Jiménez-García, 2018).

Para Castillo (2023) gamificación consiste en utilizar la mecánica, la estética y el pensamiento de la didáctica basados en el juego para involucrar a las personas, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas (Castillo et al., 2023). Vale decir que, es una estrategia que permite agregar a las actividades de aprendizaje rutinaria características propias de los videojuegos, posibilitando modificar la conducta del aprendiz, favorecer su participación y motivación, implicarlo en actividades de una asignatura o currículo e intensificar su interacción con el entorno (Martí-Parreño, Méndez-Ibáñez & Alonso-Arroyo, 2016).

Teixes (2014), define a la gamificación como “la aplicación de recursos de los juegos (diseño, dinámicas, elementos, etc.) en contextos no lúdicos para modificar comportamientos de los individuos mediante acciones sobre su motivación” (p. 17). En su definición, destaca claramente los siguientes conceptos: - Aplicación de recursos de los juegos: se emplean los principios y elementos que son propios de los juegos. Por ejemplo: puntos, niveles, retos, etc. - En contextos no lúdicos: un sistema gamificado puede ser implementado y usado en contextos no necesariamente lúdicos. Por ejemplo: en el campo de los negocios, en el sector educativo, en el área de salud, etc. - Modificar comportamientos: uno de los propósitos de la gamificación es influir en el comportamiento de los individuos de manera que promueva en ellos el logro de las metas u objetivos propuestos. - Mediante la acción sobre la motivación de los individuos: Un sistema gamificado tiene como objetivo elevar la motivación de las personas. Fundamentalmente, este tipo de sistema se concentra en estimular y aumentar la motivación intrínseca en lugar de la extrínseca, ya que la primera promueve el logro de metas más sólidas y sostenidas a lo largo del tiempo. En última instancia, mediante esta motivación se busca fomentar la participación de los estudiantes en el desarrollo de diversas actividades (Sagñay, 2021).

Por otro lado, (Borras, 2015) establece diferencias claras entre el concepto de "juego" y el acto de "jugar". Por un lado, el juego se define como un sistema con reglas explícitas que orientan a los participantes hacia metas concretas y resultados específicos, lo que lo convierte en una actividad cerrada y estructurada. Este contexto se sitúa en un espacio apartado de la realidad. Según se menciona, el objetivo de la gamificación es introducir al individuo en ese espacio, implicándolo en el proceso. Por otro lado, jugar representa una experiencia de libertad, aunque dentro de ciertos límites (ese mismo espacio), y se fundamenta en la pura satisfacción de disfrutar la acción y divertirse en el proceso (Sagñay, 2021).

De acuerdo con Gutiérrez Jaramillo (2023), los juegos tienen algunas características particulares que acarrearán un papel clave en la gamificación: Los usuarios son todos los participantes: docentes y estudiantes. Existen desafíos / actividades realizadas por los participantes y alcance de objetivos. Puntos acumulados por la realización de actividades. Niveles que alcanzan los participantes de acuerdo a los puntos. Distintivos manejados como premios por completar tareas y ranking de participantes según sus logros.

1.5 Gamificación en la educación

La gamificación se fundamenta en teorías de aprendizaje como el constructivismo y el conectivismo. Jonassen (1991, citado en Viñas, 2022) propone que el ambiente del aprendizaje debe sostener múltiples perspectivas o interpretaciones de la realidad, construcción de conocimiento, actividades basadas en experiencias ricas en contexto. El constructivismo plantea que cada estudiante tenga una meta educativa, la cual se consigue de manera secuencial y progresiva, en donde el/la docente crea un ambiente agradable que facilita al estudiante la apertura para alcanzar su desarrollo intelectual en etapas posteriores. Esto conlleva a que el/la estudiante construya conocimiento por sí mismo, en relación con la gamificación, cada vez que pasa un reto y llega a otro nivel, ha de autorregular su aprendizaje, aprendiendo a superar la dificultad cuando descubre las mejores acciones para dar posibles soluciones y llegar a la meta, cumpliendo el objetivo propuesto en cada etapa del juego.

En el ámbito educativo, la gamificación se define como el uso de las mecánicas de juego en entornos ajenos al juego, con el fin de conducir el comportamiento de los alumnos mediante la participación, la interacción, la adicción o la competición hacia la consecución de un determinado objetivo de aprendizaje. Básicamente, consiste en presentar una serie de retos de aprendizaje, que cuando el alumno lo haya cumplido, generara una recompensa a corto plazo dimensionada a la complejidad del reto. No necesariamente debe haber un videojuego o cualquier tipo de tecnología involucrada para que funcione correctamente. El docente, al aplicar este modelo pedagógico, debe tener presente que la gamificación no es solamente jugar, sino intentar optimizar el proceso de aprendizaje y la innovación de la práctica pedagógica, tratando así de mejorar los resultados académicos de los estudiantes en pro de un proceso más eficiente (Lazarte, Gómez & Haustein, 2021).

En los últimos años, las instituciones educativas de todos los niveles eligieron este modelo de enseñanza como complemento a las estrategias tradicionales del aula porque combina los propósitos educativos del docente con las preferencias de los estudiantes. Esto requiere crear un ambiente propio de juego en el que los participantes desarrollan habilidades, logran los objetivos propuestos y aprenden mientras se divierten jugando. Asimismo, se convierten en el centro del juego, se sienten involucrados, toman sus propias decisiones, perciben que progresan, asumen nuevos retos, participan en un entorno social y son reconocidos por sus logros. De este modo, los alumnos mejoran tanto su aprendizaje como su predisposición para aprender, y además reciben retroalimentación en su proceso de aprendizaje (Lazarte, Gómez & Haustein, 2021).

Se pretende entonces aplicar una estrategia didáctica basada en la gamificación en las clases de la asignatura Materno Infantil de la carrera de Licenciatura en Enfermería, aplicando mecánicas y dinámicas de juegos cuyo objetivo es volver más dinámica la interacción entre el docente y el estudiante. La gamificación bien enfocada en el proceso de aprendizaje, puede renovar el compromiso del estudiante por obtener altos rendimientos académicos. Entonces el objetivo de la gamificación es persuadir al estudiante a que se involucre en el proceso dinámico de transformar una simple clase, en un momento de aprendizaje atractivo y que represente un reto, para lograr esto se deben crear actividades gamificadas que

provoquen el deseo de participar e interactuar en la construcción de su propio aprendizaje (Oliva, 2016, citado en Lazarte, 2021). De este modo, con la gamificación, es posible centrar el aprendizaje en el alumno brindando facilidades al docente para efectuar un seguimiento de los alumnos, registrando sus avances, aumentando el grado de motivación e interactividad y al mismo tiempo fomentando su participación.

1.6 Plataformas y herramientas Educativas gamificadas

Hay diferentes recursos que se pueden utilizar en el aula, estos se combinan con juegos y tecnología e incluyen como se ve en el cuadro 1.

CUADRO 1

Herramientas y aplicaciones de Gamificación en educación superior

<p>CEREBRITI https://www.cerebriti.com/</p>	<p>Nacida en España y con expansión en todo el mundo, Cerebriti es una plataforma de juegos que tiene dos vertientes: por un lado, que los/as alumnos/as creen sus propios juegos educativos; por otro, que jueguen a los creados por otros/as usuarios/as o docentes para afianzar conocimientos</p>
<p>CLASSCRAFT https://www.classcraft.com/es-es</p>	<p>Es una plataforma online que está diseñada para gamificar el aula y fomentar la participación y colaboración entre alumnos.es lo más cercano a un videojuego. por un lado, favorece que el/la profesor imparta su clase a su ritmo y que, a la vez, utilice esta herramienta como un apoyo en el aula para fomentar el trabajo en equipo de forma significativa y para motivar al alumno/a.</p>
<p>EDPUZZLE https://edpuzzle.com</p>	<p>Se pueden crear videos y añadir texto o comentarios a ellos durante la reproducción del video. Si los/as estudiantes están registrados/as, la plataforma guarda las respuestas de cada uno de ellos/as para que</p>

	luego el/la docente pueda determinar su nivel de comprensión respecto al tema.
<p>EDUCAPLAY</p> <p>https://es.educaplay.com/</p>	<p>es una plataforma gratuita para la creación de actividades educativas multimedia. Ofrece 16 tipos de actividades como crucigramas, ruleta de palabras, adivinanzas, completar, mapa interactivo, etc. En las actividades creadas por el/la docente pueden configurarse parámetros como: máximo número de intentos, puntuación, límite de tiempo, etc. y pueden organizarse en colecciones, ya sea por una misma temática u objetivo. También pueden integrarse con plataformas LMS (Moodle, Google Classroom o Microsoft Teams) o páginas web o blogs. Provee un catálogo de actividades ya creadas por la comunidad y ofrece informes de las actividades realizadas por los/as estudiantes, lo cual facilita la tarea del/de la docente.</p> <p>No es necesaria la instalación de ningún software en el equipo del usuario, por lo cual los/as estudiantes pueden realizar las actividades a través de cualquier navegador de internet, usando cualquier dispositivo</p>
<p>FLIPQUIZ</p> <p>https://www.playfactile.com/flipquiz</p>	<p>Es una aplicación web que permite al profesorado elaborar un panel de fichas con preguntas y respuestas, a las que se les asigna una puntuación de 100 a 500 puntos, sobre cualquier tema.</p>
<p>KAHOOT</p> <p>https://kahoot.it/</p>	<p>Es una aplicación de origen noruego que desde su lanzamiento cuenta con muchos millones de usuarios en el campo educativo. Esta herramienta integra el juego como elemento importante para la actividad docente en el aula, haciendo que el/la alumno/a aprenda, pero teniendo la conciencia de que lo está haciendo desde</p>

	<p>una perspectiva lúdica. De esta manera, su principal objetivo consiste en incrementar la satisfacción del/de la estudiante, así como una mayor implicación en su proceso de aprendizaje. Es una plataforma educativa basada en juegos de preguntas y respuestas. El usuario puede crear cuestionarios, discusiones o encuestas de cualquier tipo y sobre cualquier tema. Una vez creado, se puede proyectar a los estudiantes, que introducirán una contraseña de acceso en su dispositivo móvil para acceder al cuestionario. Una vez estén conectados todos los estudiantes, van apareciendo las preguntas y los estudiantes van respondiendo en su propio dispositivo móvil, pudiendo ver los resultados y las puntuaciones en la pantalla común.</p>
<p>MENTIMETER https://www.mentimeter.com/es-ES</p>	<p>Esta herramienta permite crear presentaciones interactivas, agregar preguntas, encuestas, cuestionarios, diapositivas, imágenes, gifs y más, haciendo que la clase sea divertida e interactiva. Además, recopila encuestas, datos y opiniones de la audiencia.</p> <p>Tiene una versión gratuita y una de pago. Con la versión gratuita se pueden crear hasta tres diapositivas.</p> <p>Cuenta con 13 tipos de preguntas interactivas incluyendo nubes de palabras y quizzes, la posibilidad de crear presentaciones completas de forma rápida y sencilla con diapositivas de contenido, agregar imágenes y GIF.</p> <p>Para que los/as estudiantes puedan participar, deben ocupar sus teléfonos celulares para conectarse a la presentación donde pueden responder y votar en</p>

	encuestas o cuestionarios, y las respuestas se visualizan en tiempo real, las cuales, luego, pueden ser exportadas en formato PDF o Excel.
QUIZZZ https://quizizz.com/	Es una herramienta gratuita de gamificación que habilita a los/as docentes la creación de test online, así como su envío a los/as alumnos/as mediante su navegador web. Para su edición, cuenta con dos modalidades, en vivo y en su hogar. Tras su cumplimentación, el/la docente recibe un informe con los resultados de cada alumno/a y de la clase, con los que dictaminar los puntos a mejorar
SOCRATIVE https://www.socrative.com/	Permite al docente crear un Quiz (cuestionario), Space Race (cuestionario con tiempo) o Exit Ticket (cuestionario con ranking de resultados) y los/las alumnos/as responden en tiempo real a través de sus dispositivos. El/la docente puede seguir los resultados en directo y revisarlos posteriormente en los reportes que almacena Socrative.
ARDORA https://webardora.net/index_cas.htm	Ardora es una aplicación informática para docentes, que les permite crear sus propios contenidos web, de un modo muy sencillo, sin tener conocimientos técnicos de diseño o programación web. se pueden crear más de 40 tipos distintos de actividades, crucigramas, sopas de letras, completar, paneles gráficos, simetrías, esquemas, etc. Fundamentalmente para el trabajo colaborativo entre el alumnado, Esta aplicación permite crear distintos tipos de actividades educativas según las necesidades del proceso de enseñanza aprendizaje, tales como: Actividades con gráfico, juegos de palabras, actividades con

	sonido, relacionar, completar, clasificar, ordenar y otros.
--	---

Nota: este cuadro fue elaborada relacionando datos de las investigaciones de Viñas,2022 & Gutiérrez Jaramillo, 2023

1.7 Estrategias didácticas gamificadas

En el desarrollo del primer objetivo se diseñaron estrategias didácticas basadas en gamificación que se aplicaron en distintas clases, alternando con las clases de exposición tradicionales.

CRUCIGRAMA

Se diseñó un crucigrama para repasar las unidades I, II y principio de la unidad III un crucigrama interactivo. Para esta actividad se trabajó con la plataforma Educaplay <https://es.educaplay.com/recursos-educativos/>. Primero se pidió que cada estudiante lo realice en su celular, (cabe aclarar que se pudo realizar ya que en el aula se cuenta con buena conexión a internet y se utiliza el wifi del centro universitario), luego se sociabilizó el crucigrama en pantalla grande y se resolvió el mismo nuevamente entre todos los estudiantes y la docente.

Nube de palabras en vivo

En otra clase se utilizó la plataforma Mentimeter <https://www.mentimeter.com/es-ES/features/word-cloud>. En esta ocasión se pidió que contestaran entrando a la plataforma y para introducir la clase sobre embarazo adolescente, que ritos se acordaban que realizaban o realizan siendo adolescentes (teniendo en cuenta que el grupo es heterogéneo y algunos estudiantes ya hace rato pasaron la etapa adolescente), en esta aplicación se realizó una nube de palabras que se proyectó en la pantalla, desde esa nube se trabajó la etapa de la adolescencia para luego tomar el tema de embarazo adolescente.

Dramatización de un caso clínico

Para esta actividad didáctica previamente se armaron grupos a los que se les entregó un caso clínico sobre una situación específica, por ejemplo, una mujer con gravidez de 34 semanas que consulta por genitorragia que aparece en reposo sin coágulos, el caso sigue con los datos sociodemográficos de la mujer, los datos del carnet perinatal, luego relata el examen físico que realiza el obstetra, los signos vitales que tomo enfermería, luego una serie de preguntas sobre el caso, para lo cual debían trabajar en el grupo, de esta manera construirían el conocimiento de forma colaborativa, y presentar el caso dramatizado, contestando las preguntas en la próxima clase. De acuerdo con Gámez et al (2017), El caso clínico representa

una herramienta fundamental en ciencias clínicas; su utilización en las disciplinas básicas contribuye a que el estudiante se familiarice con el aprendizaje basado en problemas (ABP) y lo aplique posteriormente en la resolución de problemas diarios en su práctica de enfermería.

1.8 Engagement

El término Engagement se emplea para describir conductas de implicación en tareas productivas. Se define como un estado mental positivo y persistente caracterizado por vigor, dedicación y absorción (Salanova, & Schaufeli, 2009). La dimensión vigor refiere a altos índices de vitalidad y preocupación por esforzarse diariamente en la tarea. La dedicación está vinculada al entusiasmo e inspiración que siente al abordar los retos que se presentan en el trabajo. Mientras que, la absorción hace referencia al grado de concentración en la tarea, siendo una característica destacada de esta dimensión la sensación de que el tiempo pasa sin darse cuenta (Cobo-Rendón et al., 2022; Gómez-Borges et al., 2023).

Para Maslach, Schaufeli y Leiter (2020), “El Engagement se caracteriza por la energía, participación y la eficacia con la que una persona realiza una actividad, en este caso relacionada al trabajo” (p.58). Igualmente, Lorente y Vera (2016), lo consideran un estado mental positivo de realización relacionado con el trabajo, que se caracteriza por altos niveles de energía y resistencia mental en el entorno laboral.

De acuerdo a González & Jaramillo (2020), estas definiciones presentan elementos comunes. En primer lugar, se evidencia que el Engagement se experimenta en el trabajo, que debe entenderse como un estado mental y no como un rasgo o característica personal; además, es persistente y duradero en el tiempo, puede ser optimizado y se evidencia en la energía, la identificación, la concentración y el disfrute. Estos autores coinciden con Salanova (2009), en las tres dimensiones que componen el Engagement: vigor, dedicación y absorción, pero amplían las características de las mismas, para ellos el vigor posee altos niveles de energía y resistencia mental mientras se trabaja. Es el deseo de invertir esfuerzo, incluso en

situaciones adversas; como así también es la disposición para efectuar esfuerzos de forma persistente. La dedicación es una alta implicación profesional, con motivación por la labor ejercida, compromiso por las tareas a realizar, entendiendo al trabajo como una ocupación valiosa que presenta retos, produciendo pasión y satisfacción. Finalmente caracterizan a la absorción como una dimensión donde existe alta concentración, sensación de disfrute y fascinación por el trabajo realizado con alteración en la percepción del paso del tiempo, con dificultad para apartarse del mismo, debido a la gratificación que siente por este.

Aunque el estudio del engagement se inició en contextos laborales su relevancia se ha trasladado a los contextos educativos (Gutiérrez et al., 2018). De manera general, se define el engagement académico como el grado en el que los estudiantes están conectados e implicados activamente en su proceso de estudio para aprender y alcanzar resultados óptimos (Bernabé et al., 2023; Cobo-Rendón et al., 2022; Gómez-Borges et al., 2023). Se considera un estado persistente. Por este motivo, el engagement se valora como un importante predictor del desempeño del estudiante en las actividades formativas (Gutiérrez et al., 2018). Esto coincide con los planteamientos de Sandoval et al. (2019) cuando señala que, para los estudiantes universitarios, el engagement y el esfuerzo dedicado al aprendizaje son factores importantes para la adaptación a los estudios y para lograr buenos resultados de aprendizaje. Los estudiantes con alto engagement son más proactivos, toman iniciativa, buscan nuevos retos, se ven capaces de afrontar las nuevas demandas del proceso de aprendizaje y mantienen una conexión efectiva con su trabajo académico (López-Aguilar, Álvarez-Pérez, & Garcés-Delgado, 2021).

El Engagement del estudiante no solo integra elementos de tipo conductual, sino también de tipo afectivo, puesto que refleja el interés de la persona hacia las tareas que realiza y también de tipo cognitivo, ya que implica el uso de estrategias y el dominio de conocimientos y habilidades para enfrentar las distintas situaciones y actividades. Un nivel alto de Engagement académico expresa un estado positivo elevado de bienestar en el desempeño académico (Bresó & Gracia, 2007).

Desde el punto de vista de Tamichi (2022), El Engagement o compromiso se define como la participación activa y la calidad emocional de un estudiante durante una actividad de

aprendizaje, según este autor, el compromiso ha sido validado por estudios previos en tres dimensiones: conductual, emocional y cognitiva. El compromiso conductual incluye esfuerzo, atención y perseverancia mientras se participa en las actividades de aprendizaje, el compromiso emocional incluye entusiasmo, interés y disfrute. El compromiso cognitivo se relaciona con la manera en que los alumnos aplican métodos complejos en lugar de tácticas de estudio más simples.

Medrano y Ortiz (2015) refieren que durante los últimos años investigadores y educadores han mostrado un interés creciente por la Psicología Educativa Positiva, un modelo de abordaje centrado en el estudio y la promoción de los factores que promueven el comportamiento académico positivo y el bienestar psicológico; y que dentro de este enfoque una variable que ha mostrado un rol de importancia es el Engagement académico. El interés por su estudio se ha incrementado en la medida en que investigadores y educadores encuentran en él una alternativa para explicar los problemas de rendimiento, motivación y abandono de los estudios. El Engagement académico constituiría una respuesta potencial a dichos problemas ya que teóricamente promueve el aprendizaje y el rendimiento. La hipótesis central sugiere que un alumno logrará beneficiarse de sus estudios universitarios si se compromete activamente con el proceso de aprendizaje, es decir si realiza más actividades que las referidas simplemente a atender o asistir a clases (Medrano & Ortiz, 2015). Estos autores realizaron una investigación de los distintos instrumentos y escalas que se utilizan para medir el Engagement académico, sobre todo en cuanto a las mediciones de sus tres dimensiones: vigor, dedicación y absorción, concluyendo que se observa que las escalas presentan una homogeneidad aceptable asegurando una medición precisa del constructo.

Una investigación realizada por Acosta Gonzaga (2023), en el Instituto Politécnico Nacional de la ciudad de México, estudió los efectos de la autoestima y el compromiso académico en el desempeño de estudiantes universitarios, luego de aplicar una encuesta a 243 estudiantes universitarios, se concluyó que la autoestima tiene efectos sobre la desconexión emocional y conductual, mientras que la motivación muestra mayores efectos sobre el compromiso académico, y el compromiso metacognitivo predice el rendimiento académico de los estudiantes. Por lo tanto, promover estrategias metacognitivas que ayuden

a los estudiantes a aprender a planificar, monitorear y autorregular su aprendizaje contribuirá a su desempeño.

En Pakistán, exploraron el compromiso académico de los estudiantes de secundaria y su relación con su rendimiento. Los estudiantes que participaron de este estudio fueron seleccionados al azar de 80 escuelas de Punjab, una provincia de Pakistán, los objetivos de la investigación fueron. Examinar la relación entre el compromiso académico de los estudiantes y sus logros, e Investigar la diferencia por género y localidad. Los investigadores estudiaron la correlación entre el compromiso académico de los estudiantes y sus logros y encontraron una correlación moderada, positiva y estadísticamente significativa entre el compromiso y el logro. Además, los investigadores concluyeron que la variable demográfica influye en el género en el compromiso académico de los estudiantes, ya que los resultados mostraron diferencias significativas en el compromiso académico de los estudiantes masculinos y femeninos. Las alumnas están más comprometidas académicamente en comparación con los estudiantes varones.

Otro estudio realizado en la Universidad de Kyushu, Fukuoka, Japón, por Takamichi y Umemoto (2022), examinó las relaciones causales entre la motivación interpersonal, el compromiso y el rendimiento académico entre estudiantes universitarios. En este estudio, los investigadores realizaron una conferencia sobre un tema de interés, seguidamente realizaron actividades con los estudiantes: trabajo en parejas y aprendizaje colaborativo, e inmediatamente luego de estas actividades, midieron el compromiso emocional, conductual y cognitivo. Los autores concluyeron que se encontró una asociación positiva entre el compromiso conductual y el desempeño, fue importante la regulación que realizaron los docentes en la clase. La regulación conduce a un compromiso conductual, emocional y cognitivo, que a su vez conduce a una actividad activa, atención enfocada y participación en clases universitarias, incluida la colaboración y un pensamiento profundo a través del diálogo con los compañeros da como resultado un desempeño superior (Takamichi & Unemoto, 2022). Si bien este estudio demostró que hubo correlaciones de la motivación y el compromiso muy significativas, es necesario tener en cuenta que el compromiso conductual es particularmente importante en relación con el desempeño y los resultados del aprendizaje.

1.9 Estrategias didácticas y Engagement

González (2019) afirma que la gamificación es una estrategia de innovación educativa que ha sido adoptada por docentes que desean aumentar la motivación por el aprendizaje en su alumnado y extrae las características del juego para incorporarlas en ambientes no lúdicos, con el objetivo principal de aumentar la motivación por las actividades que se realizan en los mismos. Asimismo, Rivera (2021) sostiene que la gamificación consiste en aplicar los principios y técnicas de los juegos para lograr aprendizajes esperados concretos en las diversas asignaturas. Por ello, es una herramienta que permite trabajar de manera más interesante para los alumnos, ya que utiliza los principios de los juegos para motivar a aprender sobre un tema en particular que abone al conocimiento de los estudiantes. Por tanto, en esta investigación se utilizaron herramientas tecnológicas como plataformas virtuales, recursos en línea, simuladores, para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes sabiendo, como señala Prensky (2001), que los estudiantes actuales son nativos digitales y que la tecnología debe ser integrada en el proceso de enseñanza. Teniendo en cuenta que la gamificación en educación se introduce como una actividad didáctica innovadora, se destaca entonces, que en este estudio se utilizan elementos propios de los juegos para motivar a los estudiantes, mejorar su engagement y hacer el aprendizaje más divertido. resaltando las ventajas de esta estrategia didáctica innovadora: Mayor motivación, ya que las actividades son más interesantes y relevantes para los estudiantes. Desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas. Aprendizaje significativo conectando los conocimientos teóricos con la práctica y, por último, los estudiantes desarrollan las competencias necesarias para enfrentar los desafíos del mundo profesional (Bazán et al. 2024).

1.10 Autoeficacia Académica

Desde la teoría social cognitiva de Bandura (1995) la autoeficacia se define como un conjunto de creencias que un individuo desarrolla, con base en sus propias percepciones, de capacidad para lograr con éxito sus objetivos en base a su perseverancia o motivación.

Aplicada al ámbito académico puede ser entendida como la confianza en sí mismo que tiene un estudiante de su capacidad para lograr un exitoso desempeño en tareas académicas específicas, siendo una variable clave para el desempeño (Chávez-Flores, 2022). Es aceptado que la autoeficacia puede ser conceptualizada desde una perspectiva general como “un constructo global que hace referencia a la creencia estable de la gente sobre su capacidad para manejar adecuadamente una amplia gama de estresores de la vida cotidiana” (Suárez, García & Moreno, 2000, p. 509), Y desde una perspectiva específica, como un conjunto de creencias asociadas a un campo o ámbito de acción (Zabaleta, 2005). Uno de estos ámbitos es el académico, cuya importancia ha destacado en los últimos años.

La percepción de autoeficacia académica se refiere a la opinión de una persona acerca de su propia capacidad para afrontar y dominar las condiciones cambiantes de su entorno educativo; esta percepción puede afectar sus actividades escolares, sus aspiraciones, el nivel de interés en actividades intelectuales, logros académicos y qué tan bien se preparan para diferentes carreras ocupacionales (Bandura, 1995); ha sido reconocida como una variable mediadora entre las habilidades e historia de logros de una persona, y sus logros subsiguientes. Para González Cavanagh et al., (2012), la autoeficacia académica es un buen predictor del rendimiento académico, se ha reportado una importante relación directa y significativa entre ella y el bienestar subjetivo (autoaceptación, dominio del entorno).

La autoeficacia es un concepto que integra pensamientos y creencias que tienen las personas acerca de sus propias capacidades, ellas están vinculadas con la organización de acciones necesarias para obtener resultados esperados. Cumple un rol fundamental al inicio de una tarea, en la persistencia por lograrlo, así como en el éxito consecuente. La percepción que cada uno tiene de sus capacidades para lograr culminar sus objetivos puede ser positivo o no, y eso, afecta sus capacidades, motivación y el logro mismo (González-Benito et al. 2021; Fokkens-Bruinsma et al., 2021; Huamán-Tapia et al., 2023).

Una visión predominante de la autoeficacia académica se ha centrado en la mayoría de los casos en aspectos directamente ligados al aprendizaje (procesos cognitivos, de lenguaje, comunicación con docentes, investigación, etc.). Sin embargo, estos aspectos parecen estar vinculados, de manera estrecha, con un conjunto de factores de orden

psicológico, social, cultural, cuyas características son determinadas por la etapa de desarrollo del sujeto (infancia, pubertad y adolescencia, adultez joven, vejez), el contexto social y cultural, su propio proceso de maduración biológica, el nivel educativo en el que se encuentra, etc.

. García-Méndez & Rivera-Ledesma, (2021), señalan que estos elementos no actúan de manera aislada; se sabe que el funcionamiento del ser humano es un sistema, refieren los autores que un cambio en uno de sus elementos afecta a las demás personas en mayor o menor medida, y determina el éxito o fracaso en la educación, así como la permanencia o deserción del sistema educativo, el desempeño académico, entre otros factores clave. Los estudiantes se enfrentan a una cultura particular, un nuevo conjunto de elementos que influye en cómo se sienten con respecto a su eficacia.

La educación superior ha ido experimentando grandes cambios en los últimos años que han situado al estudiante en el primer plano del proceso de enseñanza aprendizaje. Ya el docente no se limita solo a transmitir saberes, sino que el rol del profesor es el de acompañar al estudiante brindando elementos para que sea el protagonista y el gestor de su adquisición de conocimiento. Al mismo tiempo, se espera que este tenga un rol activo, reflexivo, autónomo que entienda lo que aprende, y, que aprenda de forma permanente.

De acuerdo con Álvarez-Pérez, López-Aguilar, & Garcés-Delgado, (2021), muchos estudiantes enfrentan problemas de diversidad de aprendizaje todos los días y afrontan cargas académicas prolongadas, esto los lleva a estar en un estado de estrés, ansiedad, falta de motivación y bajas expectativas. Muchas veces, con actitud negativa hacia su formación. Estas dificultades para afrontar las tareas académicas derivan en muchos casos en fracaso o abandono de los estudios. El abandono académico es uno de los graves problemas de la educación superior, siendo el primer curso uno de los momentos más críticos donde se vienen detectando las mayores cifras de deserción (Gazo, Fonseca, Alcaraz & Niella, 2015). Con respecto a la deserción universitaria, estos autores comentan que desde hace tiempo se viene investigando sobre los factores que lo provocan y se han propuesto modelos explicativos para intervenir sobre el mismo.

De acuerdo con esta perspectiva una de las variables que ha cobrado interés en la enseñanza, es el compromiso académico, por la influencia que ejerce a la hora de conseguir una buena adaptación social y universitaria, contribuir a la permanencia, lograr un aprendizaje activo y alcanzar buenos resultados académicos (Álvarez-Pérez, López-Aguilar, & Garcés-Delgado, 2021). El compromiso se considera un estado estable (no algo puntual o circunstancial) y describe la implicación y la satisfacción del alumnado con su proceso de aprendizaje, así como la concentración y el esfuerzo por alcanzar las metas formativas. Como señalan Savage, Strom, Ebesu y Aune (2017, citados en Álvarez- Pérez, 2021), el compromiso académico es un factor de gran relevancia para entender la persistencia del alumnado en su proceso formativo.

Desde la posición de Casas y Blanco (2017), el compromiso académico se relaciona con las creencias de autoeficacia estudiantil, de modo que los alumnos con un alto nivel de compromiso, suelen auto percibirse como capaces para el aprendizaje y para alcanzar buenos resultados en el estudio, según Bandura (1982), las expectativas de autoeficacia dependen de las creencias de cada uno, respecto a si posee las capacidades necesarias para lograr sus objetivos. Al introducir una actividad didáctica Gamificada en la clase de Materno Infantil, se espera que el estudiante se implique y se comprometa en la clase, realizando la actividad con energía, este más concentrado, disfrute su formación, este motivado y demuestre mayor confianza en sus posibilidades.

En una investigación realizada por García-Carrera, et al., (2023). Sobre El papel de la autoeficacia y el Engagement académico en la percepción de empleabilidad del alumnado universitario de Educación y Psicología, aplicaron la Escala de Autoeficacia para la Búsqueda de Empleo de Hernández-Fernaud et al., (2011), la misma consta de 5 ítems que evalúan las creencias que tiene el sujeto sobre su capacidad de autopresentación, adaptación a una determinada oferta de empleo o gestión del tiempo (p.ej. "Organizar mi tiempo eficientemente"). La escala de respuesta era tipo Likert con cinco niveles, siendo 1 "totalmente en desacuerdo" y 5 "totalmente de acuerdo". En este estudio exploraron si la autoeficacia puede tener un efecto sobre el Engagement o compromiso académico y este a su vez sobre la percepción de empleabilidad en el alumnado universitario de Educación y Psicología, siendo este el objeto de estudio del presente trabajo. También aplicaron la Utrecht Work Engagement

Scale para estudiantes (UWES-S), para medir el engagement, llegando a la conclusión que la percepción de empleabilidad del alumnado se veía influida por la autoeficacia con la que perciben los y las estudiantes universitarios su adecuación, eficiencia y competencia a nivel académico. Por tanto, si el estudiantado se siente competente en su carrera, se debería acrecentar su empleabilidad percibida, puesto que, esta influye en su forma de pensar y actuar e impacta en sus metas y aspiraciones (García-Carrera

et al.,2023). Por otro lado, altos niveles de engagement académico también han sido relacionados con la motivación intrínseca, la autoeficacia o la autoestima. Si se pone el foco de atención en la autoeficacia, los resultados obtenidos en un estudio llevado a cabo por Pérez et al. (2018), muestran una correlación positiva entre ambos constructos. De este modo, el engagement académico incrementa las expectativas y creencias de autoeficacia del alumnado, manteniendo una relación directa y positiva con el rendimiento académico (García-carrera, et al., 2023).

Investigaciones previas habían evidenciado que el engagement académico incrementa las expectativas y creencias de autoeficacia del alumnado (Salmela-Aro & Nurmi, 2007; Xanthopoulou et al., 2009), pero estos datos añaden que también el incremento de autoeficacia puede aumentar el engagement académico, por lo tanto, estamos ante un efecto bidireccional que puede resultar clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Igualmente, se ha demostrado que el engagement académico en este ámbito puede ser visto como una herramienta útil para alentar y apoyar el emprendimiento, así como un componente básico para el buen desempeño y la adecuada integración de los y las estudiantes en el contexto académico y laboral (García-carrera, et al., 2023).

1.11 Estrategias didácticas y autoeficacia académica

La creencia en la autoeficacia académica está determinada por las ideas sobre la capacidad que tiene el estudiante, la experiencia de situaciones análogas y la retroalimentación recibida. La autoeficacia académica alta se asocia a una mayor motivación por el estudio, mayor compromiso en el aprendizaje y un mejor rendimiento académico, mientras que la autoeficacia baja puede ir acompañada de ansiedad, tensión y desmotivación (Khan, 2023). La enseñanza de la enfermería en el nivel superior exige un enfoque pedagógico innovador y dinámico para captar el interés de los estudiantes y facilitar la comprensión de sus conceptos. Según Kolb (1984), el aprendizaje es un proceso activo que involucra la experiencia, la reflexión, la conceptualización y la experimentación. Por tanto, es fundamental diseñar estrategias didácticas que permitan a los estudiantes construir su propio conocimiento de manera significativa. Para aumentar la autoeficacia académica y conseguir un mayor compromiso del estudiante en su aprendizaje, es que se incorporan estrategias didácticas activas que permitan el desarrollo de habilidades como el aprendizaje

colaborativo y, la resolución de problemas, los que permiten a los estudiantes desarrollar habilidades transferibles a diversas áreas, como el análisis de datos, la toma de decisiones y la comunicación efectiva (Bazán, et al., 2024). Este tipo de actividades también aportan relevancia a la vida cotidiana al conectar los conceptos estudiados con situaciones de la vida real.

Anteriormente se dijo que estas estrategias didácticas responden a enfoques pedagógicos. Los enfoques pedagógicos y las estrategias didácticas están estrechamente relacionados. Bruner (1960) destaca la importancia de que el aprendizaje sea activo y que los estudiantes construyan su propio conocimiento a través de la experiencia, por tanto, el enfoque pedagógico elegido determinará las estrategias que se utilizarán. En este estudio, las estrategias elegidas para estimular el aprendizaje significativo y en consecuencia motivar al aumento de la autoeficacia académica del estudiante se basó en actividades con un enfoque constructivista donde se concibe el aprendizaje como un proceso activo, el estudiante construye su propio conocimiento partiendo de sus conocimientos y experiencias previas. Piaget (1964) y Vygotsky (1978) son figuras clave en esta perspectiva, ambos postulan que el conocimiento no es una recepción pasiva de información, sino que el individuo construye su propio entendimiento del mundo a través de la interacción y la experiencia. Sin embargo, difieren en el énfasis que ponen en la influencia del contexto social y cultural en este proceso constructivo, Se emplearon estrategias como el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas auténticos y la investigación. Otro enfoque elegido que motiva al estudiante es el enfoque basado en competencias, donde el docente busca desarrollar en el estudiante competencias profesionales específicas, como el análisis y la dramatización de casos clínicos, ejercitando la toma de decisiones y la comunicación. De esta manera se prepara a los estudiantes para el mundo laboral.

CAPÍTULO III

DISEÑO METODOLÓGICO

1.1 Diseño

Esta investigación tiene un enfoque mixto (Ver figura 1) dado que se pretende lograr inferencias de toda la información recabada (meta inferencias) para lograr un mayor y completo entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández, et al, 2008). Igualmente, autores como Rocco, et al, (2003), Moscoloni, (2005), afirman que los diseños mixtos permiten la obtención de una mejor evidencia y comprensión de los fenómenos y, por ello, facilitan el fortalecimiento de los conocimientos teóricos y prácticos.

Entonces, en esta investigación se utilizó un método mixto, donde el método cuantitativo se utilizó en una primera etapa o fase y el método cualitativo se utilizó en una segunda etapa para obtener un conocimiento más amplio y profundo del objeto de estudio.

Fase 1. Enfoque Cuantitativo

Desde el punto de vista Cuantitativo se realizó un estudio de carácter descriptivo, correlacional, preexperimental y transversal, el tiempo en que se realizó la investigación fue el segundo cuatrimestre del año 2024; con diseño preprueba-posprueba tal como se ilustra la Figura 2.



Figura 2. Representación gráfica del diseño preexperimental

Donde:

G= Grupo experimental

M1 = mediciones pretest

X= intervención experimental

M2 = mediciones postest

En un primer momento (M1) se aplicó el instrumento seleccionado para la medición de las variables dependientes engagement y autoeficacia académica. Luego, la totalidad del grupo de alumnos (G) recibió la clase gamificada (X), e inmediatamente después respondieron nuevamente la escala en la posprueba (M2). La adición de la prueba previa ofrece la posibilidad de analizar el puntaje de ganancia del grupo en las variables dependientes después del tratamiento; esto es, la diferencia entre las puntuaciones de la preprueba y la posprueba, para luego conocer el grado de asociación existente entre las variables medidas.

Fase 2 enfoque Cualitativo

Desde la perspectiva cualitativa se buscó encontrar sentido a los fenómenos y hechos en función de los significados que los estudiantes les otorgan, definiendo a través de las interpretaciones del propio participante y de la investigadora, respecto de sus propias realidades (Hernández Sampieri, Collado & Baptista, 2014).

1.2 tipo de investigación

Esta investigación es de tipo descriptivo e interpretativo, ya que la autora se introduce en las experiencias de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado. Se intentó estudiar el punto de vista de los sujetos a través de su discurso y desde el lugar en donde acontece su experiencia, describiendo, comprendiendo e interpretando sus percepciones sobre el tema planteado (Hernández Sampieri, Collado & Baptista, 2014).

1.3 Participantes

La muestra está conformada por el total de los estudiantes de la asignatura Materno Infantil (N= 23). Esta asignatura se desarrolla en el segundo cuatrimestre correspondiente al segundo año del primer ciclo de la carrera de Licenciatura en Enfermería. Para el enfoque cuantitativo se los incluyó a todos sin criterios de exclusión, siendo la media de edad de 27 años, donde el 70 % eran mujeres y el 60% del total trabaja. Para la muestra cualitativa se tomaron 10 estudiantes, la selección fue no probabilística, se realizó con los estudiantes que quisieron participar de la entrevista.

1.4 Instrumentos de recolección de datos

Los participantes respondieron un formulario en formato papel integrado por: (a) el objetivo del estudio e instrucciones generales para responder; (b) consentimiento informado; y (c) los ítems, aleatoriamente distribuidos de los instrumentos que se describen a continuación

Escala de Engagement para estudiantes. Se aplicará la adaptación y validación argentina del *Utrecht Work Engagement Scale* para estudiantes (UWES-S) realizada por Medrano, Moretti y Ortiz (2015). Se trata de un cuestionario autoadministrado integrado por 17 ítems que permiten medir las dimensiones del engagement: (a) Vigor (6 ítems, por ej., “continúo haciendo mis tareas como estudiante, aunque esté muy cansado”; $\alpha = .75$); (b) Dedicación (5 ítems, por ej., “Mis estudios me inspiran cosas nuevas”; $\alpha = .84$) y (c) Absorción (6 ítems, por ej., “El tiempo pasa volando cuando realizo mis tareas como estudiante”; $\alpha = .80$). Los estudiantes deben responder a cada ítem utilizando una escala tipo Likert de 5 puntos (1= “nunca”; 5= “siempre”). A mayor puntaje, mayor percepción de engagement.

Escala de Autoeficacia para el Rendimiento Académico. Se aplicará la versión breve validada para Argentina del instrumento originalmente elaborado por Krumm y Lemos (Nogueira & Alcaide Risotto, 2023). Dicha versión se compone de 9 ítems que evalúan en forma unidimensional las creencias de autoeficacia vinculadas al desempeño académico en el ámbito universitario (por ej., “Me siento seguro de mi capacidad de hacer las cosas”; $\alpha = .84$). Los estudiantes deben responder a cada ítem utilizando una escala tipo Likert de 5 puntos (1= “nunca”; 5= “siempre”). A mayor puntaje, mayor percepción de autoeficacia académica.

Con fines meramente descriptivos, el protocolo de recolección incluirá también un cuestionario sociodemográfico con una serie de preguntas cerradas orientadas a relevar edad, estado civil, sexo, y situación laboral.

Entrevista sobre Gamificación, Engagement y Autoeficacia Académica:

Se realizó una entrevista semi estructurada permitiendo que el estudiante manifieste todo lo que sintió durante y luego de realizar las actividades didácticas con una metodología basada en gamificación. La entrevista aplicada por la investigadora, contaba de 6 preguntas orientadoras. Las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de los participantes.

1.5 Consideraciones éticas

La participación fue voluntaria, previa firma de consentimiento informado. Los estudiantes fueron informados de los propósitos y alcances de la investigación. Se comunicaron sus derechos como participantes, y se garantizó el tratamiento confidencial y anónimo de la información provista durante todas las etapas del proceso de investigación, y en la socialización posterior de los hallazgos producto de ella.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

En esta sección se presentan los datos de la investigación. Se comienza con el análisis de los datos cuantitativos, dado que fueron los instrumentos que se aplicaron en primer lugar, donde se administró una encuesta sobre Engagement y autoeficacia académica en forma presencial a la totalidad de los estudiantes (21), luego se realizó la clase con elementos de gamificación y nuevamente se administró la encuesta sobre Engagement y autoeficacia académica. En segundo lugar, se realiza una entrevista sobre Engagement y autoeficacia académica a diez (10) estudiantes, donde se busca conocer si la motivación a través de una estrategia didáctica gamificada, incrementa el compromiso (Engagement) y la confianza (Autoeficacia) en el desarrollo de sus estudios, por parte de los estudiantes involucrados en esta actividad.

1.1 Análisis cuantitativo

Prueba de normalidad

Previo a la determinación de la eficacia de la intervención en los niveles de engagement y autoeficacia académica, se procedió a explorar si las variables se ajustaban a la distribución normal; requisito imprescindible para la aplicación de una prueba paramétrica que permita explorar las diferencias antes y después de la clase gamificada. Con este propósito se calculó el test de Shapiro-Wilks, recomendado para tamaños muestrales inferiores a 50 participantes, como en este caso. En la Tabla 1 se presentan los valores obtenidos en el estadístico de contraste calculado en dicho test para cada una de las variables bajo estudio, antes y después de la intervención.

Tabla 1.

Prueba de normalidad Shapiro-Wilks (n=23)

Variables	Pre test		Post test	
	Estadístico	<i>p</i>	Estadístico	<i>p</i>
Vigor	.944	.217	.941	.192
Dedicación	.869	.086	.845	.062
Absorción	.921	.069	.912	.085
Engagement total	.953	.437	.959	.444
Autoeficacia académica	.973	.757	.924	.080

En dicho test, la hipótesis nula propone que la muestra proviene de una distribución normal. Vale decir:

$H_0: X \sim N(\mu, \sigma^2)$

$H_1: X \not\sim$

$N(\mu, \sigma^2)$

Analizando los valores obtenidos se observa que en todos los casos el valor de probabilidad (p) es muy superior al nivel alfa elegido (0.05). Frente a estos resultados no se rechaza la hipótesis nula. Por lo que es factible utilizar un test paramétrico para analizar las diferencias asociadas a la intervención experimental.

Contraste de medias

En la Tabla 2 se presentan los resultados del contraste t de Student para muestras apareadas, informado las medias y desviaciones estándar antes y después de la intervención para cada uno los constructos evaluados.

Tabla 2

Prueba t de Student para muestras apareadas (pre y post intervención)

Variables	Pre test		Post test		t	p
	X	DE	X	DE		
Vigor	3.57	.59	3.70	.60	-2.20	.033
Dedicación	4.44	.63	4.52	.52	-1.74	ns
Absorción	3.97	.61	4.13	.68	-2.36	.024
Engagement total	3.95	.90	4.12	.91	-2.78	.011
Autoeficacia académica	3.03	.60	4.11	.64	-2.85	.013

Nota: X (media), DE (desvío estándar), t (estadístico de contraste t de Student), p (valor de probabilidad asociado); $p < .05$.

Tal como puede observarse en la Tabla 2, luego de la clase gamificada se incrementaron todas las dimensiones del engagement y de la autoeficacia académica. La prueba t de Student demostró que tales diferencias fueron estadísticamente significativas, con la excepción de la dimensión dedicación. Tales resultados brindan evidencia a favor de la eficacia de la intervención realizada para incrementar el engagement y la autoeficacia de los y las estudiantes.

1.2 Análisis cualitativo

Para el análisis de las entrevistas se realizó una matriz de análisis, donde se toma la definición de Engagement y se lo desglosa en sus tres dimensiones o categorías: vigor, dedicación y absorción, de esta manera, se pueden distinguir en cada respuesta realizada las categorías estudiadas.

A continuación, se presentan en la Tabla 3 los puntos en común identificados en las expresiones de los participantes en cada una de las preguntas con sus respectivas frecuencias.

Tabla 3: expresiones de los estudiantes ante la clase didáctica con elementos de gamificación

Para la pregunta número 1 ¿Quisiera que me comenten sobre alguna experiencia de tu vida universitaria donde hayas experimentado una conexión importante con la carrera y/o con tus compañeros o docentes? Cinco estudiantes (5), refieren que la conexión con la carrera la realizaron cuando comenzaron la práctica, ya que, al estar en contacto con el día a día de la profesión, se dieron cuenta que es lo que les gustaba.” las prácticas te muestran con lo que te vas a encontrar en la realidad, te muestran ese mundo. si te va a gustar,” Por otra parte, Tres (3) estudiantes dijeron que la conexión se dio cuando comenzaron a trabajar tanto en la teoría como en la práctica con compañeros, al ver que sus pares pasaban por lo mismo, el temor a las primeras prácticas, el no poseer todos los conocimientos necesarios para resolver situaciones en clase, los animó a seguir, ya que confiaban en poder resolver juntos los problemas que se presentaran. En cambio, solo para dos estudiantes, fue muy importante el apoyo y acompañamiento de los docentes, quienes les brindaron seguridad al realizar las actividades, tanto teóricas o prácticas. (estudiantes de la Licenciatura en enfermería, primer semestre, entrevista, 2024)

Ante la pregunta 2: ¿Por qué piensas que pudo darse esa conexión? Para dos (2) estudiantes, el trabajo en grupo los motiva a seguir adelante y juntos poder saltar obstáculos, además de comprobar que es realmente lo que les gusta. Asimismo, cuatro (4) estudiantes refieren la conexión con los docentes, estos acompañan y estimulan a los estudiantes para que las clases sean más llevaderas o como refiere una entrevistada "tener docentes que acompañen en la construcción del conocimiento, haciendo las clases más activas, estimula a seguir adquiriendo conocimientos". En cambio, para dos (2) estudiantes, la familia también los ayuda a conectarse con la carrera ya que cuando decaen es la familia la que los acompaña, tanto en las buenas como en las malas, y, por último, dos (2) estudiantes resaltan la importancia del contacto con el paciente en las prácticas, poder desarrollar lo que aprendieron en el cuidado del paciente, les permite darse cuenta si es lo que realmente les gusta.

En respuesta a la pregunta número 3: ¿Podrías mencionar los principales factores que hicieron que la experiencia se vuelva significativa en tu trayectoria como estudiante de la licenciatura en enfermería? Los factores se agrupan de la siguiente forma; 1) Motivación personal: una (1) estudiante refiere que descubrió la carrera cuidando a un familiar enfermo y el contacto con los profesionales, le hizo interesarse en la profesión. 2) el grupo de compañeros: a cinco (5) estudiantes, les permitió seguir adelante con la carrera al ver que no estaban solos y que la mayoría sentía y pasaba por lo mismo, por ejemplo “el estrés” al tener un examen. 3) el docente: para cuatro 4 estudiantes, el acompañamiento docente les permitió establecer la conexión con la carrera, cuando los trataban con respeto y se comprometía con ellos en la construcción del conocimiento 4) el paciente: asimismo, tres (3) estudiantes refieren sentirse a gusto cuando pueden brindar sus cuidados, sintiéndose reconocidos como profesionales y 5) la familia: es un factor importante casi todos los estudiantes (6) opinan que sin el apoyo de la familia, no podrían seguir adelante.

Ante la pregunta 4: Pensando en la estrategia didáctica que se implementó en esa oportunidad, en los compañeros y en los docentes que la llevaron a cabo, ¿existirá a tu modo de ver alguna relación/es con el compromiso de todos los participantes? Si es así, ¿Podrías describir de qué forma se puso en evidencia lo anterior? Con respecto al compromiso de todos los participantes al realizar la actividad gamificada, nueve (9) estudiantes consideraron que existió una relación entre la actividad y el compromiso de los participantes, para ellos, el 100% se comprometió, ya que realizar esta actividad les permitió aprender del error y les permite conocer cuánto saben de un tema y cuanto más deben aprender. El grupo sirvió de apoyo y contención; también disfrutaron de la actividad en forma grupal, permitiendo una mayor integración de los compañeros. En cambio, una estudiante opinó que el compromiso, especialmente en su grupo fue del 70% “no estaban totalmente comprometidos porque ya estaban a fin del cuatrimestre y se encontraban cansados”. Además, una estudiante agregó que realizar la actividad le permitió sentirse segura de sus conocimientos y conocer hasta donde era capaz de comprometerse con la misma. Finalmente, los diez estudiantes manifestaron que este tipo de actividad gamificada, los motivó mucho más que si solo están escuchando al docente y tomando apunte., para una estudiante fue “una actividad buena, muy positiva, se debería hacer en todas las materias, en algunos temas”.

Ante la pregunta 5: Si piensas en la estrategia de gamificación que se desarrolló en la asignatura Materno-infantil, ¿podrías describir sensaciones que surgieron en relación con tu participación? para la mayoría, ocho (8) estudiantes, realizar las actividades gamificadas en clase les permitió adquirir conocimientos de forma divertida, se sintieron comprometidos en todo momento, a gusto con la actividad, opinaron que era necesario realizar clases más frecuentes con esta metodología, les permitió aprender de los errores, entender la importancia de poseer conocimiento científico para poder actuar en la vida profesional. Un estudiante (1), agregó que este tipo de actividades lo incentiva a estudiar, otro (1), manifestó que se sintió muy contenido y valorado como estudiante mientras se realizaba la actividad. Realizar este

tipo de actividades gamificadas en las clases, sobre todo en temas que pueden resultar complejos, permite renovar los componentes del Engagement académico, ya que durante todo el año tanto el vigor, la dedicación y la absorción del estudiante fluctúa. es importante conocer las características del grupo de estudiantes, dado que, si es un grupo heterogéneo, donde hay estudiantes que trabajan y poseen familia a cargo y otros que sólo se dedican a estudiar, es necesario un acompañamiento acorde por parte del docente, teniendo en cuenta las características de cada uno.

Para la pregunta 6: ¿Qué hace cuando siente que su motivación baja o que su compromiso con los estudios se ve afectado? En primer lugar, seis (6) estudiantes contestaron, cuando se sienten desmotivados, se estimulan haciendo actividades distintas de estudiar, se desconectan realizando otras actividades, para luego volver al estudio con más concentración, estos alumnos pueden manejar el compromiso, la dedicación y la absorción dedicando tiempo a su carrera, asimismo, tres estudiantes (3) necesitan el apoyo de otros compañeros, ya sea porque no se encuentran seguros, al momento de estudiar o necesitan alcanzar la concentración si están acompañados. También un (1) estudiante refirió que necesita ver a su familia y de esa forma vuelve a conectar con la carrera, sabiendo lo difícil que es seguir estudiando y lo que compromete la economía de la familia. Los seis (6) primeros estudiantes se sienten seguros y capaces de seguir con la carrera, en cambio, cuatro (4) todavía no se sienten seguros y confiados para dedicar tiempo al estudio y necesitan siempre de alguien o algo que los motive a seguir.

Para el análisis de la segunda categoría, Autoeficacia académica, no se necesitó realizar otras preguntas dado que en las respuestas realizadas se encontraba implícita la percepción de cada estudiante. En este sentido, ocho (8) estudiantes se sienten seguros y capaces de llevar adelante la carrera, se encuentran interesados por los temas que se dictan, se sienten confiados para realizar sus tareas académicas específicas, como se evidencia en la respuesta de una estudiante “me di cuenta que puedo, que soy capaz,” o incluso en la respuesta de otra estudiante “cuando fui a rendir, pude hablar tranquila, la docente me felicitó como me desarrollé en el examen. Igualmente, dos (2) estudiantes refieren que se sienten capaces y confiadas de seguir en la carrera, gracias al acompañamiento de los docentes y saber que pertenecen a un grupo de compañeros que las ayudan a estudiar, por ejemplo, como la respuesta de una estudiante “me siento capaz de seguir la carrera con la ayuda de mis compañeros”.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

1. *Discusión*

En este apartado se analizaron los resultados, para lo cual se dividió al mismo en seis partes. La primera corresponde al primer objetivo donde se analizó el diseño de una estrategia de gamificación. en la segunda parte se examinó el nivel de engagemen académico en relación a la propuesta didáctica. En la tercera parte se estableció el nivel de autoeficacia académica en relación a la actividad gamificada. En la cuarta se evaluó tanto el engagemen como la eficacia académica luego de la clase gamificada. En la quinta parte se plantearon las limitaciones y fortalezas de esta investigación y en la sexta parte se narraron las Implicancias prácticas del estudio realizado.

1.1 Respecto del primer objetivo específico: Diseñar una estrategia didáctica basada en los principios de gamificación para el desarrollo de contenidos en el espacio Materno-Infantil.

Para Castillo et al. (2023), la gamificación consiste en utilizar la mecánica, la estética y el pensamiento de la didáctica basados en el juego para involucrar a las personas, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas. En concordancia con Martí-Parreño et al. (2016), esta es una estrategia que permite agregar a las actividades de aprendizaje rutinarias características propias de videojuegos, posibilitando modificar la conducta del aprendiz, favoreciendo su participación y motivación en una actividad de una asignatura. Asimismo, Teixes (2014), en su definición, destaca claramente que se emplean los principios y elementos que son propios de los juegos. Por ejemplo: puntos, niveles, retos, etc. Igualmente, Jaramillo (2024) remarca que los usuarios son todos los participantes: docentes y estudiantes, agregando que existen desafíos / actividades realizadas por los participantes que les facilita acumular puntos. En la presente investigación, no se diseñaron las estrategias didácticas con puntuaciones, pero sí se crearon retos y dificultades, observando que, al igual que en las investigaciones anteriores, se logró estimular el interés y aumentar la motivación en cada clase mediante la resolución de desafíos, sin necesidad de recurrir a la competencia por puntos o premios.

Mientras tanto, Sagñay (2021) realizó un estudio en el que se introduce una actividad con elementos de gamificación en una clase de matemática de educación superior, con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y fomentar la participación de los estudiantes en diversas actividades. En su investigación el autor introduce clases con elementos de gamificación para que sean atractivas, motivadoras y mejoradas con respecto a los recursos utilizados tradicionalmente. En la presente investigación se alternaron las clases tradicionales de la asignatura Materno Infantil con clases gamificadas. Al igual que en el estudio de Sagñay (2021) el propósito fue crear clases atractivas, no solo para fomentar la motivación, sino también para estimular y medir el engagement y la autoeficacia académica de los estudiantes.

Lazarte et al. (2021) investigaron la gamificación en relación con la educación superior. Los autores aplicaron este modelo pedagógico teniendo presente que la gamificación no es solo jugar, sino intentar optimizar el proceso de aprendizaje, con una innovación de la práctica pedagógica. De esta manera se trata de mejorar los resultados académicos de los estudiantes en pro de un proceso más eficiente. Estos autores refieren que no necesariamente debe haber un videojuego o cualquier tipo de tecnología involucrada para que funcione correctamente. De hecho, en la presente investigación se llevaron a cabo juegos utilizando la tecnología, específicamente los dispositivos móviles que poseían los estudiantes, pero también se emplearon otras formas de juego como dramatizaciones de casos clínicos. Particularmente, este tipo de actividad gustó mucho a los estudiantes, lo cual pudo observarse en las respuestas de la entrevista, pues solicitaron que esta actividad se repitiera en otras clases. Cabe destacar que esta actividad permitió que el estudiante adquiriera conocimientos significativos, que tenga una mayor percepción de realismo en la situación clínica, aumentó la satisfacción en el proceso de aprendizaje y ayudó a que consolide el trabajo en equipo. Estas observaciones se evidencian en la entrevista cuando responden que se sienten a gusto con la actividad; además, opinaron que era necesario realizar clases más frecuentes con esta metodología, la cual les permitió aprender de los errores y entender la importancia de poseer conocimiento científico para poder actuar en la vida profesional.

Por otra parte, las estrategias didácticas basadas en gamificación fueron diseñadas y aplicadas en las clases de la asignatura Materno Infantil, adoptando una concepción espiralada. Según Temporetti (2012) y Anijovich (2010), esta concepción admite una construcción colectiva del conocimiento, que no es lineal, sino que tiene avances y retrocesos, lo cual se observó en la investigación cuando los estudiantes debieron volver a repasar los temas y conceptos dados en la asignatura para poder resolver las consignas dadas, modificando la comprensión, la profundidad y el sentido de lo aprendido.

Mientras tanto, Villalobos (2003) indica que el acto de seleccionar actividades que inspiren la participación y la reacción de los alumnos es fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En esta investigación se evidenció que, una vez que los estudiantes se involucran a través de actividades creativas, se muestran más receptivos a asimilar y aplicar los conceptos, ideas y temas presentados en el aula. Por ejemplo, una estudiante manifestó que, al desarrollar este tipo de actividades, se sintió segura de sus conocimientos, pudiendo conocer hasta dónde era capaz de comprometerse con la misma. Igualmente, otro estudiante agregó que este tipo de actividades le permite conocer cuánto sabe de un tema y cuánto más necesita saber. Entonces, las actividades no fueron un fin en sí mismas, sino herramientas para lograr un propósito.

Cabe señalar que en esta investigación se aplicó la “enseñanza poderosa”, que según Maggio (2012), es aquella que necesita reinventarse y aprovechar las oportunidades que ofrecen las tecnologías de la comunicación e información. En este caso concreto, se desarrollaron

actividades gamificadas que se fueron alternando con las tradicionales para fomentar las prácticas educativas en la clase de Materno-Infantil.

Esta estrategia comenzó con una actividad de juego a través de un crucigrama. Este ejercicio deja repasar temas de la clase anterior y fomenta la socialización de los estudiantes y la flexibilidad.

En primer lugar, como lo asegura Vygotsky (1978), las actividades grupales favorecen la cooperación, la comunicación y la resolución de problemas de manera colaborativa. El autor enfatiza que el desarrollo cognitivo y el aprendizaje son procesos sociales y culturales, no solo individuales. La interacción con otros, especialmente con personas más capacitadas, y la influencia del entorno cultural son cruciales para el desarrollo de funciones mentales superiores (Carrera & Mazzarella, 2001). De esta manera, los estudiantes manifestaron que con estas actividades se sintieron acompañados por sus compañeros y pudieron resolver las situaciones dadas en la clase, agregando que confiaban en poder resolver juntos los problemas que se presentaron. Para ellos, fue muy relevante el apoyo y acompañamiento de los docentes, quienes les brindaron seguridad al llevar a cabo las actividades, tanto teóricas como prácticas.

Por otra parte, Davini (2008) afirma que llevar adelante trabajos grupales otorga mayor flexibilidad a todo el proceso, sea este un trabajo colaborativo, debates o intercambio de ideas y experiencias. Tomando en cuenta a la autora, se elaboraron las actividades gamificadas con secuencias organizadas, pero siempre se flexibilizaron según las características y las necesidades del grupo de estudiantes. Por ejemplo, los estudiantes utilizaron sus teléfonos celulares para desarrollar la actividad y se presentó un inconveniente al realizar la tarea, dado que esta tenía un tiempo establecido para contestar las respuestas y no todos los estudiantes alcanzaron a ejecutarla en su totalidad. Por lo tanto, la docente debió proyectar la actividad en pantalla y en conjunto llevaron a cabo la solución. Con esta actividad los estudiantes aumentaron su motivación y participación en la clase, comprobando que esta estrategia permitió, como asegura Monereo (1994), que el alumno tome decisiones en las cuales elige y recupera de forma coordinada los conocimientos que necesita para cumplir con el objetivo de la situación educativa.

Además, este autor señala que, aprendiendo con otros, cada estudiante desarrolla sus habilidades, transformándose en herramientas para la acción. En ese sentido, varios estudiantes manifestaron que hacer esta actividad les concedió aprender del error y conocer cuánto saben de un tema y cuánto más deben aprender. El grupo sirvió de apoyo y contención; también disfrutaron de la actividad en forma grupal, posibilitando una mayor integración de los compañeros.

Otra actividad que se diseñó fue una nube de palabras, utilizando la plataforma de Mentimeter. Esta actividad se desarrolló al comienzo de una clase, para introducir el tema nuevo. También

los estudiantes emplearon sus teléfonos para trabajar y en esta ocasión no hubo inconvenientes. Esta nube ayudó a visualizar los conceptos centrales del tema que se trataba en esa clase, haciendo que la presentación del mismo sea más atractiva y dinámica. Adicionalmente, al ser las respuestas anónimas, dejó al estudiante reticente a participar de manera más abierta en la clase.

En otra clase, la actividad didáctica consistió en que previamente se armaron grupos de trabajo a los que se les entregó un caso clínico con distintas situaciones específicas con una serie de preguntas. La actividad propiamente dicha se realizaba en la clase siguiente, donde los estudiantes debían traer resuelto el caso en grupo; de esta manera construirían el conocimiento de forma colaborativa, pero al momento de socializar el mismo, debían dramatizar. Esto coincide con la investigación de Gámez (2017), donde el autor utiliza el caso clínico en la práctica de medicina para que el alumno se familiarice con él, adquiera habilidades, desarrolle el pensamiento lógico y abstracto, y logre solucionar problemas de salud; todo esto son las bases de una actuación profesional con rigor científico. En consenso con este autor y con Jaramillo (2023), este método incrementa la adquisición de conocimientos y habilidades en los educandos. Se mantiene la postura de que es necesario enfrentar al estudiante a situaciones reales o simuladas, que estimulen su capacidad creadora, de pensamiento crítico, de trabajo en equipo y de toma de decisiones acertadas, entrenamiento que les permitirá una actuación óptima ante las realidades donde transcurrirá su vida profesional.

1.2 Respecto del segundo objetivo específico: Determinar el nivel de engagement académico antes y después de la clase basada en una estrategia didáctica de gamificación.

Para dar cumplimiento a este objetivo, antes de hacer la actividad gamificada, se administró a todos los estudiantes presentes una encuesta anónima en formato papel para medir el engagement y la autoeficacia académica de los mismos. Al engagement se lo estudió en tres dimensiones: vigor, absorción y dedicación. Luego de aplicar el pretest, se intercalan durante el cuatrimestre clases tradicionales con clases diseñadas con elementos de gamificación, y al final del cuatrimestre se administró el postest, coincidiendo con la investigación de Jaramillo (2023) en que, en realidad, la influencia que se obtuvo, demostrada con el pretest y finalizada por el postest, es el interés de los estudiantes por el conocimiento a través de la gamificación. Este autor aplica la estrategia gamificada observando el rendimiento académico de los estudiantes, el cual tuvo un incremento significativo en el postest. Cabe señalar que en la presente investigación se evidencia que, si bien en el pretest la mayoría de los estudiantes

mostraban un engagement alto, sobre todo en sus dimensiones de vigor y absorción, estas dimensiones aumentaron significativamente en el posttest.

La dimensión vigor, acordando con Salanova & Schaufeli (2009), refiere a altos índices de vitalidad y preocupación por esforzarse diariamente en la tarea. González & Jaramillo (2020) amplían esta definición; para ellos el vigor posee altos niveles de energía y resistencia mental mientras se trabaja. Los autores afirman que es el deseo de invertir esfuerzo, incluso en situaciones adversas; así como también es la disposición para efectuar esfuerzos de forma persistente. Los estudiantes de la asignatura Materno Infantil demostraron estar conectados y activos en sus procesos de estudio para aprender y alcanzar resultados óptimos; esto se aprecia cuando un estudiante manifiesta: “Cuando estoy desmotivada para estudiar, nos llamamos con mis compañeros, y en una videollamada nos hacemos compañía, mientras estudiamos”. También otro estudiante refirió: “Pensar que, si no estudio, nunca me voy a recibir, me motiva para seguir adelante”. En las entrevistas se observó que, a pesar de los inconvenientes que ocurran a lo largo de la carrera, los estudiantes se esfuerzan para continuar en ella.

Mientras que la absorción hace referencia al grado de concentración en la tarea, siendo una característica destacada de esta dimensión la sensación de que el tiempo pasa sin darse cuenta. Luego de la estrategia didáctica gamificada, en el posttest, los estudiantes mostraron un aumento significativo en la absorción, mucho más que en la dedicación. Esto se evidencia en las entrevistas cuando los estudiantes responden que trabajando juntos, la clase pasa más rápido y se comprende el tema, o cuando comentan que las clases interactivas los estimulan y dan ganas de seguir trabajando. Además, las entrevistas de esta investigación coinciden con la apreciación sobre absorción que realizan González & Jaramillo (2020), cuando la caracterizan como una dimensión donde existe alta concentración, sensación de disfrute y fascinación por el trabajo realizado con alteración en la percepción del paso del tiempo, con dificultad para apartarse del mismo, debido a la gratificación que se siente por este

Respecto a la dedicación, autores como Cobo-Rendón et al. (2022) y Gómez-Borges et al. (2023) afirman que está vinculada al entusiasmo e inspiración que sienten al abordar los retos que se presentan en el trabajo. En esta investigación, la dedicación se evidenció en las respuestas de los estudiantes, tales como “quiero trabajar de esto toda mi vida”, “vi que podía hacerlo, quiero seguir en tiempo y forma, quiero ser enfermera”, “esta actividad me permitió sentirme segura de mis conocimientos y conocer hasta dónde era capaz de comprometerme con la misma”.

Por otra parte, Artola et al. (2020) explican que la dedicación al estudio es responsabilidad compartida entre docentes y estudiantes, y que la misma no puede ser estandarizada ni realizarse de manera uniforme, sino adecuarse de forma flexible y creativa al contexto en que se realiza y a las necesidades de los sujetos. Esto se evidenció en las entrevistas cuando los estudiantes manifiestan que los docentes acompañan en la construcción del conocimiento,

haciendo las clases más activas y estimulando a seguir adquiriendo conocimiento, También agregaron que les gustaba que el docente se ocupe de efectuar distintas actividades para trabajar en las clases.

Cabe destacar que, si bien a través del pretest y postest se observó que esta dedicación no aumentó de la misma forma que el vigor y la absorción, al final del cuatrimestre, cuando se aplica la entrevista, los estudiantes expresan que gracias a la interacción que fueron teniendo en cada una de las clases al trabajar en equipo, esto les dejó intercambiar conocimientos entre compañeros y relacionarse con el profesor en forma personal al trabajar en pequeños grupos resolviendo las actividades, sintiéndose motivados mientras realizaban las tareas y satisfechos de los logros alcanzados.

1.3 Respecto del Tercer objetivo específico: Establecer el nivel de autoeficacia académica antes y después de la intervención didáctica de gamificación.

Sánchez et al. (2025) afirman que, además de basarse en el conocimiento y la destreza intelectual, la autoeficacia académica se sustenta en la experiencia previa, la confianza adquirida a través del desempeño, la influencia de la retroalimentación externa y la regulación de las emociones. Por tanto, para dar cumplimiento a este objetivo, se administró el pretest antes de desarrollar la clase con elementos de gamificación, se realizó la clase gamificada aplicando luego el postest, en el que se observa, como aseguran los autores, que luego de cada clase ludificada, la autoeficacia de los estudiantes aumentaba significativamente. Esta teoría se reafirma en las entrevistas cuando los estudiantes refieren que desarrollar estas actividades les permitió saber cuánto sabían y lo que necesitaban aprender, aumentando la confianza en la capacidad para resolver las consignas.

Teniendo en cuenta que Bandura (1982) expresa que cada estudiante tiene una percepción sobre su propio desempeño y que esta influye en la adquisición de los conocimientos, en esta investigación se evaluaron las creencias que cada estudiante posee sobre sus capacidades para lograr sus objetivos académicos en la materia de Materno-Infantil. Al inicio de las actividades gamificadas, no todos los estudiantes se percibían capaces para realizarlas; sin embargo, en las entrevistas manifestaron que, a medida que se repetían las clases donde se llevaban a cabo resoluciones de problemas y actividades lúdicas, los estudiantes fueron adquiriendo mayor confianza. Esta declaración confirma lo que se ha expresado en párrafos anteriores de que, a mayor confianza del estudiante en sus actividades académicas, su autoeficacia aumenta.

En este punto se acuerda con Chávez- Flores (2022), quien refiere que, aplicada al ámbito académico, la autoeficacia puede ser entendida como la confianza en sí mismo que tiene un estudiante de su capacidad para lograr un exitoso desempeño en tareas académicas específicas, siendo una variable clave para el desempeño.

En este sentido, la confianza es un factor clave en la motivación y persistencia de los estudiantes, ya que refuerza su determinación para afrontar dificultades y buscar soluciones a problemas académicos. Por lo tanto, se motivó a los estudiantes en cada clase para lograr aumentar su compromiso (engagement) académico, dando cuenta, desde la posición de Casas & Blanco (2017), que el compromiso académico se relaciona con las creencias de autoeficacia estudiantil, de modo que los alumnos con un alto nivel de compromiso suelen auto percibirse como capaces para el aprendizaje y para alcanzar buenos resultados en el estudio. En la investigación realizada, los estudiantes manifestaron que a medida que avanzaban las clases adquirieron confianza en que podían realizar las consignas presentadas.

1.4 Respecto al Cuarto objetivo específico: Evaluar el nivel de engagement y autoeficacia académica luego de la actividad didáctica gamificada

Una vez realizadas las clases gamificadas, se analizaron tanto el postest como las entrevistas en relación a los constructos sobre engagement y autoeficacia académica, constatando que los niveles de ambos habían aumentado considerablemente luego de las actividades didácticas. Este análisis dejó concluir que la autoeficacia académica es un componente esencial para el éxito estudiantil, ya que afecta la habilidad de los estudiantes para enfrentar retos, gestionar su aprendizaje y mejorar su rendimiento académico. En las entrevistas los estudiantes percibieron que a medida que realizaban las clases con la modalidad de gamificación, se sintieron confiados en su capacidad para resolver las situaciones académicas que se presentaron en las actividades lúdicas. Asimismo, González-Benito et al. (2021) y Guaman-Tapia et al. (2023) afirman que la percepción que cada estudiante tiene de sus capacidades para lograr culminar sus objetivos puede ser positiva o no, y eso afecta dichas capacidades, su motivación y el logro mismo. Al comienzo de la investigación, en el pretest, la mayoría de los estudiantes se percibían auto eficaces para ejecutar las actividades, pero existía una minoría que tenía dudas de si podría resolver eficazmente las mismas. A medida que fueron avanzando las clases gamificadas y al concluir las mismas, en el postest, y en las entrevistas, los estudiantes que tenían una autoeficacia positiva aumentaron la misma y aquellos que al comienzo se manifestaban negativos y dudosos de sus capacidades se percibieron positivos y confiados.

Al aplicar el postest, se observa un aumento significativo en la autoeficacia de todos los estudiantes, del mismo modo que en la investigación de Pérez et al. (2018), donde se observa que los resultados obtenidos muestran una correlación positiva entre ambos constructos. Coincidiendo también con los resultados de la investigación de García-Carrera et al. (2023), quienes afirman que el engagement académico incrementa las expectativas y creencias de autoeficacia del alumnado, manteniendo una relación directa y positiva con el rendimiento académico. Estos autores estudiaron la relación del engagement y el rendimiento académico, en la presente investigación se relaciona el engagement con la autoeficacia académica.

Lo anteriormente expuesto se reafirma en el análisis de la entrevista donde cada estudiante manifestó que se sintió capaz de llevar adelante su carrera, interesado por los temas que se dictaron, confiado en realizar sus tareas académicas y, sobre todo, acompañado en las actividades por sus compañeros y contenido por el docente. Corroborando lo que manifiestan Nogueira & Risotto (2023), quienes afirman: “Cuando el estudiante se da cuenta de que está logrando lo que se había propuesto, se refuerza su percepción de autoeficacia, lo que permite que se sienta seguro de sí mismo” (p. 184). Por ende, se amplifica su compromiso hacia su formación y desarrollo profesional, ya que no basta con establecer metas de rendimiento académico, sino creer en la posibilidad de lograrlas.

En cuanto al nivel de engagement, teniendo en cuenta a González & Jaramillo (2020), que afirman que debe entenderse como un estado mental y no como un rasgo o característica personal; que además es persistente y duradero en el tiempo, puede ser optimizado y se evidencia en la energía, la identificación, la concentración y el disfrute. En esta investigación se observó un aumento importante del nivel de engagement luego de realizadas las actividades didácticas gamificadas, posibilitando al estudiante involucrarse mucho más en las últimas clases, sobre todo en la clase donde se dramatiza el caso clínico. Expresaron en la entrevista que se concentraron en la actividad, se sintieron a gusto y disfrutaron de la misma; esto se evidencia en la voz de los estudiantes cuando dicen “me gusta realizar esta actividad, me gusta aprender de esta forma, es divertido, no es como que el profesor se pare delante y solo explique, es otra forma de aprender”, “es genial, incentiva, los conocimientos te quedan jugando, es más divertido”. Se puede afirmar entonces que en este estudio tanto el nivel de engagement como el nivel de autoeficacia académica tienen una relación positiva entre ambos. Autores como Pérez et al. (2018) concluyen en sus investigaciones que el engagement académico incrementa las expectativas y creencias de autoeficacia del alumnado. También estudios como los de Salmela-Aro & Nurmi (2007) y Xanthopoulou et al. (2009) deducen que el incremento de la autoeficacia puede aumentar el engagement académico; por lo tanto, estamos ante un efecto bidireccional que puede resultar clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se deduce que realizar estas actividades didácticas gamificadas posibilita evidenciar que los juegos como método de enseñanza se pueden considerar una táctica para que los estudiantes en formación de grado puedan integrar lo lúdico como una estrategia de abordaje para el aprendizaje de contenidos y aumentar el compromiso en sus estudios. La implementación de diversas estrategias que permiten al estudiante centrarse en sus estudios y ser partícipe activo de su proceso formativo junto a docentes, fomenta la dedicación al estudio y contribuye al engagement académico.

Autores como Bernabé et al. (2023), Cobo-Rendón et al. (2022) y Gómez-Borges et al. (2023) definen al engagement académico como el nivel de compromiso en que los estudiantes

se involucran en sus procesos de estudios para aprender y lograr buenos resultados. En sus investigaciones, estos autores llegan a la conclusión que el implementar estrategias desde las universidades para fomentar en el estudiantado una mayor pasión hacia sus estudios, mediante la atribución de un papel activo en su aprendizaje y el establecimiento de metas retadoras, autónomas y flexibles, promueve el aprendizaje activo y genera mejores resultados de engagement académico. Asimismo, enfatizan que este fenómeno del estudiante como protagonista activo de su aprendizaje tiene una clara vinculación con el impacto en el rendimiento y la satisfacción académica, gracias a una mayor autorregulación de sus aprendizajes. En esta investigación se demostró que como en las investigaciones de los autores antes mencionados, se logró mediante estas estrategias gamificadas, incentivar en los estudiantes de la asignatura Materno Infantil, un interés más profundo por su formación, asignándoles un rol participativo en su proceso educativo, creando objetivos desafiantes y adaptables favoreciendo un aprendizaje activo logrando una mayor involucración académica.

En cuanto al engagement y la autoeficacia académica, se concluye que aquellos estudiantes que tenían una autoeficacia académica alta se comprometieron más con la actividad propuesta. Estos estudiantes realizaban las actividades con energía, se levantaban con ganas de ir a la facultad y eran persistentes en el logro de sus objetivos; pese a tener dificultades, realizaban las actividades asignadas y se sentían felices con las actividades encomendadas. En cuanto a la autoeficacia académica, se puede concluir que es un factor crucial en el éxito estudiantil, ya que influye significativamente en la capacidad de los alumnos para enfrentar dificultades, mejorar su aprendizaje y elevar su rendimiento académico.

Del mismo modo, cuando se estudió el engagement en relación con la actividad gamificada, se pudo comprobar que, a medida que se realizaban las clases, este aumentaba significativamente, evidenciando mayor interés, interacción y compromiso. Esto fue posible gracias al diseño de una experiencia de aprendizaje innovadora que le permitió al estudiante repasar contenidos, aprender nuevos y resolver desafíos de manera eficiente, en forma individual y colaborativa. Con esta investigación se reafirma que la motivación en los estudiantes es un factor que se debe trabajar de manera transversal en cada clase para obtener mejores resultados.

Asimismo, se demostró que la implementación práctica de esta propuesta es eficaz y significativa, por ser una experiencia de aprendizaje dinámica y personalizada. Por otro lado, la valoración de las estrategias implementadas confirmó su efectividad, ya que destacó la combinación de elementos de juego como herramientas clave para potenciar el aprendizaje significativo y colaborativo en el contexto universitario.

1.5 Limitaciones y Fortalezas

En cuanto a limitaciones, durante la investigación se observó que un factor que podía jugar en contra cuando se realizaban las clases con la estrategia gamificada, era el acceso a la red Internet, dado que a veces ésta bajaba su banda y algunos estudiantes no podían conectarse. Otro inconveniente fue al principio de la investigación para aplicar la metodología con elementos de gamificación, ya que la investigadora no tenía mucho conocimiento al respecto y debió incursionar en el mundo de la gamificación.

Otro punto importante fue la aplicación del instrumento cuantitativo, se realizó una prueba piloto de los instrumentos y en una clase se aplicó el pretest, luego se desarrolló la clase con elementos de gamificación y se aplicó inmediatamente el postest. Se observó entonces que no había mucha modificación de las variables estudiadas, por lo que se resolvió, aplicar el pretest en la primera clase de la asignatura, luego combinar las clases tradicionales con las clases gamificadas, y al final del cuatrimestre, aplicar el postest, donde sí se evaluó que hubo modificaciones significativas en las variables analizadas.

Por último, si bien en otras asignaturas de la Licenciatura en enfermería, la utilización de nuevos métodos y tecnologías se ha comenzado a utilizar, aún predomina la enseñanza tradicional, a la cual se encuentran acostumbrados estudiantes y profesores, esto significó tener que trabajar previo a aplicar la actividad gamificada, con los estudiantes, introduciéndolos de a poco en esta metodología innovadora.

Como fortalezas, se puede mencionar que al ser un grupo de estudiantes donde todos tenían manejo y conocimiento de las tecnologías, además de contar todos con sus dispositivos móviles, introducir la clase didáctica gamificada, no tuvo mayor inconveniente. Se necesitó de pocas clases para que los estudiantes se encontraran motivados con esta propuesta. Además de que, con esta actividad, fortalecieron vínculos entre ellos y con la docente. Otra fortaleza que se destaca, es la experiencia que obtuvo la docente investigadora en el manejo de estas herramientas tecnológicas al término de la investigación.

Finalmente, es importante destacar que seleccionar actividades que motivaron la participación y reacción del estudiante favoreció el proceso de enseñanza- aprendizaje, permitiendo la apertura de los mismos, para internalizar y aplicar los conceptos, ideas y temas que se facilitaron dentro del aula de clase.

1.6 Implicancias prácticas del estudio realizado

Si bien en esta investigación se obtuvieron resultados satisfactorios y se respondió a todos los objetivos propuestos, el presente estudio se ha realizado solo una vez, en el mismo se ha observado la persistencia en la implementación de la enseñanza tradicional, por tal motivo se mostró un avance lento de los resultados obtenidos a través de la didáctica basada en gamificación, se hace necesario realizar más sesiones de aplicación con esta estrategia para

demostrar una varianza significativa. Es decir que es necesario realizar más investigaciones y pruebas para el uso de la gamificación en aplicaciones de aprendizaje.

También, se hace evidente la falta de formación en el manejo de herramientas de gamificación en el docente, se debería considerar realizar campañas de formación en esta temática para los docentes de la carrera.

La autora propone socializar esta investigación con sus pares a fin de incursionar juntos en la búsqueda de actividades didácticas que lleven al estudiante a motivar su participación en el proceso de enseñanza/ aprendizaje. Ejecutar tareas cuidadosamente elegidas puede guiar al estudiante hacia entendimientos y reflexiones significativas. Las actividades didácticas que el educador realice en sus clases son elementos esenciales para el adecuado avance de una lección.

Referencias

- . Arroyo, C. (2013). La neuroeducación demuestra que emoción y conocimiento van juntos. Retrieved from Blog El País: <https://blogs.elpais.com/ayuda-al-estudiante/2013/12/la-neuroeducacion-demuestra-que-emocion-y-conocimiento-van-juntos.html>
- Acosta-Gonzaga, E. (2023) Los efectos de la Autoestima y el compromiso académico en el desempeño de los estudiantes universitarios. *Actuación. Comportamiento. Ciencia*. 2023, 13, 348. <https://doi.org/10.3390/bs13040348>
- Álvarez-Pérez, P. R., López-Aguilar, D., & Garcés-Delgado, Y. (2021). Estudio sobre compromiso y expectativas de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de grado. *Educar*, 57(2), 0481-499.

- Ancco, V. N. V., & Jilapa, L. P. C. (2021). Estrategias de enseñanza en la educación remota desde la percepción de los estudiantes. *Hacedor*, 5(2), 1-9.
- Anijovich, R., Mora, S., & Luchetti, E. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula* (Vol. 1). Buenos Aires: Aique Educación.
- Ausubel, D. P. (1968). *Psicología educativa: Una perspectiva cognitiva*. Holt, Rinehart y Winston.
- Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Cambridge University Press. https://www.researchgate.net/profile/Barry_Zimmerman/publication/247480203_Selfefficacy_and_educational_development/links/549b67770cf2b80371371ad5/Self-efficacy-and-educational-development.pdf
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press.
- Bazán, V. C. L., Zambrano, A. K. E., Bone, V. C. C., Guilindro, Y. M. L., & Torres, M. M. D. (2024). Estrategias didácticas en la enseñanza de la contabilidad en bachillerato: Un estudio comparativo. *Revista Social Fronteriza*, 4(5), e45471-e45471.
- Borrás, O. (2015). *Fundamentos de la gamificación*. Universidad Politécnica Madrid, GATE, 4-33. Retrieved from <http://www.flickr.com/photos/89458386@N07/16124943257>
- Bouzán, (2014). *Ardora*. Retrieved from [Webardora.net: http://webardora.net/index_cas.htm](http://webardora.net/index_cas.htm)
- Bresó, E., & Gracia, E. (2007). Bienestar psicológico en profesionales y estudiantes universitarios. Un estudio comparativo desde la Psicología Organizacional Positiva. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 17, 2338. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2934547>. Buenos Aires: Paidós
- Bruner, J. S. (1960). *El proceso de educación*. Harvard University Press.
- Cachón-Zagalaz, J., Lara-Sánchez, A., Zagalaz-Sánchez, M. L., López-Manrique, I., & Mesa, C. G. G. D. (2018). Propiedades psicométricas de la Utrecht Work Engagement Scale en estudiantes de educación. *Suma Psicológica*, 25(2), 113-121.
- De Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. D. C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 176-176). Buenos Aires: Paidós.

- Carmona-Halty, M., Hernández, E. G., & Moreno-Jiménez, B. (2017). Análisis psicométrico de la Escala de Personalidad Resistente (EPR) adaptada a estudiantes universitarios chilenos. *Interciencia*, 42(5), 286-292.
- Casas, Y., & Blanco-Blanco, Á. (2017). Testing Social Cognitive Career Theory in Colombian adolescent secondary students: a study in the field of mathematics and science. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1173.
- Castillo, J., Rodríguez, R., & D Angelo, M. (2023). La gamificación como instrumento para el desarrollo del pensamiento lógico-formal en estudiantes universitarios. *Revista de Filosofía*, 40(103), 390-402. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i4.1438>
- Clerici, C., Eckerdt, M. C., & Naef, E. F. (2021). Leer para ganar: el juego como dispositivo didáctico en la educación superior. *Diálogos Pedagógicos*, 19(37), 1-13.
- Cornellà, P., Estebanell, M., & Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 5-19.
¿De competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17 (3), 11-33. [Fecha de Consulta 2 de Julio de 2020]. ISSN: 1138-414X.
- Davini, María Cristina *Métodos de enseñanza.: didáctica general para maestros y profesores*. La ed. - Buenos Aires: Santillana. 2008. 240 p.; 21x15 cm. (Aula XXI)
- Demerouti, E., Bakker, A. B., De Jonge, J., Janssen, P. P., & Schaufeli, W. B. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian journal of work, environment & health*, 279-286.
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva*. México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, Á. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 11-33.
- Espíndola Artola, A., Marín Rodríguez, C. M., & Mola Reyes, C. E. (2020). Dedicación al estudio en jóvenes universitarios: responsabilidad compartida entre docentes y estudiantes. *refcale: revista electrónica formación y calidad Educativa*. ISSN 1390-9010, 234-247. <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3237>

- Gámez, N. S., Garcell, A. B., Cartas, U. S., Ginés, R. T., Montero, M. D. L. Á. L., & Serrano, A. B. (2017). Utilidad de la discusión de casos clínicos en la enseñanza de pregrado de los estudiantes de medicina. *Revista Cubana de Reumatología*, 19(S1), 235-241.
- García-Carrera, P., García-Segura, S., & Falla, D. (2023). El papel de la autoeficacia y el engagement académico en la percepción de empleabilidad del alumnado universitario de Educación y Psicología. *Revista complutense de educación*, 34(2).
- García-Méndez, R. M., & Rivera-Ledesma, A. (2021). Escala de autoeficacia en la vida académica: Propiedades psicométricas en estudiantes de nuevo ingreso al nivel universitario. *Revista electrónica educare*, 25(2), 1-24.
- Gazo, P. F., Fonseca, M. T., Alcaraz, I. D., & Niella, M. F. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 107-123.
- Gómez Garbero, L., Labarthe, J., Ferreira-Umpiérrez, A., & Chiminelli-Tomás, V. (2019). Evaluación del engagement en trabajadores de la salud en Uruguay a través de la escala Utrecht de engagement en el trabajo (UWES). *Ciencias Psicológicas*, 13(2), 305-316.
- González, E. Q., & Jaramillo, J. T. M. (2020). El engagement: Una perspectiva desde las organizaciones saludables. *VESTIGIUM*, 55.
- González, C. S. (2019). Gamificación en el aula: ludificando espacios de enseñanza-aprendizaje presenciales y espacios virtuales. Departamento de Ingeniería Informática Y de sistemas. Universidad de la laguna. <https://www.researchgate.net/publication/334519680>
- Gutiérrez Jaramillo, Y. E. (2023). Impacto de la Implementación de una Estrategia Didáctica Basada en la Gamificación Sobre los Resultados de Aprendizaje de los Estudiantes del Módulo Materno Infantil del Técnico Laboral de Auxiliar de Enfermería del Instituto de San José del Guaviare.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill Education.

- Hernández-Horta, I., Monroy-Reza, A., & Jiménez-García, M. (2018). Aprendizaje mediante Juegos basados en Principios de Gamificación en Instituciones de Educación Superior. *Formación universitaria*, 11(5), 31-40. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000500031>
- Litwin, E (2013). Los desafíos y los sinsentidos de las nuevas tecnologías en la educación. <https://www.educ.ar/recursos/120640/edith-litwin-los-desafios-y-los-sinsentidos-de-las-nuevas-tecnologias>.
- Ito T, Umemoto T (2022) Examinando las relaciones causales entre la motivación interpersonal, el compromiso y el rendimiento académico entre estudiantes universitarios. *MÁS UNO* 17(e0274229). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0274229>
- Khan, M. (2023). Academic Self-Efficacy, Coping, and Academic Performance in College. *International Journal of Undergraduate Research and Creative Activities*, 5(1). <https://doi.org/10.7710/2168-0620.1006>
- Kolb, D. A. (1984). *Aprendizaje experiencial: La experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo*. Editorial Prentice-Hall.
- Lazarte, I. M., Gómez, S. G., Korzeniewski, M. I., & Haustein, M. C. (2021). Gamificación en la educación superior: metodología pedagógica aplicada en la asignatura probabilidad y estadística.
- Litwin, E. (1994). La tecnología educativa y la didáctica: un debate vigente. *Educación*, 3(6), 135-151.
- Litwin, E. (Comp.). (1995). *Tecnología educativa: historia, políticas y propuestas*.
- LITWIN, E., (2004). Prácticas con tecnologías. *Praxis Educativa (Arg)*, (8), 10-17. Chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/1531/153126089002.pdf
- López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P.R., & Garcés-Delgado, Y. (2021). El engagement académico y su incidencia en el rendimiento del alumnado de grado de la universidad de La Laguna. *RELIEVE*, 27(1), art. 5. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21169>

- Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Paidós. Voces de la educación. content/uploads/2023/10/MAGGIO_Enriquecer_la_ensenanza._Cap._2-pdf.pdf
- Maggio, M. (2018). La trama epistemológica de una investigación planteada en la articulación.
- Martí-Parreño, J., Méndez-Ibáñez, E. & Alonso-Arroyo, A. (2023). The use of gamification in education: a bibliometric and text mining analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(6), 663-676. <https://doi.org/10.1111/jcal.12161>
- Medrano, L. A., Moretti, L., & Ortiz, A. (2015). Medición del engagement académico en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(40), 114-124.
- Sagñay Rea, M. (2021). Metodología de gamificación para estudiantes de educación básica superior de la unidad educativa intercultural Ambrosio Lasso, Cantón Guamote (Master's thesis, Universidad Nacional de Chimborazo).
- Nima, N. (2018). Influencia del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje en el Rendimiento Académico del Área de Comunicación en Estudiantes del Primer Año de secundaria de la Institución Educativa "Tarapoto", 2018". Tarapoto, Perú: Universidad César Vallejo, Escuelade Posgrado. Retrieved from <https://hdl.handle.net/20.500.12692/26047>
- Nisar, A., Amna, S., & Mumtaz, A (2022). Examinar la relación entre los niveles académicos de los estudiantes de secundaria Compromiso y rendimiento académico: un caso de Punjab. Pakistán. *Revista de Artes y Ciencias Sociales*. <https://ojs.jass.pk>
- Negri, E. C., Mazzo, A., Martins, J. C. A., Pereira Junior, G. A., Almeida, R. G. D. S., & Pedersoli, C. E. (2017). Simulación clínica con dramatización: beneficios percibidos por estudiantes y profesionales de salud. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 25, e2916.
- Nogueira, C., & Alcaide Risotto, M. (2023). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia para el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Interdisciplinaria*, 40(2), 181-196.

- Oliva, H. A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión*, 2016, Año. 16, núm. 44, p. 108-118.
- Pamplona, J., Cuesta, J.C. y Cano, V. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar. *Revista Eleuthera*, 21, 13-33. DOI: 10.17151/eleu.2019.21.2.
- Perdomo, I., & Rojas, J. (2019). La ludificación como herramienta pedagógica: algunas reflexiones desde la psicología. Retrieved from <https://www.redalyc.org/jatsRepo/2431/243158860009/html/index.html>
- Pereira Pérez, Z., (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV (1), 15-29.
- Perkins, D. (2010). El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación.
- Poveda Pineda, D. F., Limas-Suárez, S. J., & Cifuentes Medina, J. E. (2023). La gamificación como estrategia de aprendizaje en la educación superior. *Educación y Educadores*, 26(1).
- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales parte 1. *En el horizonte*, 9(5), 1-6.
- Raduan Jaber, J., Farray, D., Melian, C., Ramírez, A. S., Suárez, F., Rodriguez, E., Suarez-Bonnet, A. & Carrascosa, C. (2018). Comparación de dos herramientas de gamificación para el aprendizaje en la docencia universitaria. V Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TAC y las TIC. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/52691/2/27.Comparacion_herramientas_gamificacion.pdf
- Rivera, M. R. (2021). Gamificación y logro de los aprendizajes esperados. [Ponencia] Sexto Congreso Internacional de Investigación en Socioformación y Sociedad del Conocimiento - Cisfor, Cuernavaca, Centro Universitario CIFE. https://www.researchgate.net/publication/353141776_Gamificacion
- Sánchez, F. B., Zea, J. K. M., Pacco, C. B., & Durand, C. R. C. (2025). Autoeficacia académica en estudiantes: Una revisión sistemática. *Revista InveCom/ISSN en línea*: 2739-0063, 6(1), 1-11.

- Schaufeli, W. B., & Salanova, M. L. (2002). ¿Cómo evaluar los riesgos psicosociales en el trabajo? *Prevención, trabajo y Salud*, 20(1), 4-9.
- Schönfeld, F. S., & Hess, C. D. (2019). Asociación entre capital psicológico, engagement y rendimiento académico en estudiantes de nivel secundario de Entre Ríos.
- Shrivastava, S. R. & Shrivastava, P.S. (2023). Gamification in medical education: An approach to enhance active engagement of students. *Journal of the Scientific Society*, 50, 10-12. 10.4103/jss.jss_113_21
- Suárez, P. S., García, A. M. P., & Moreno, J. B. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(Su2), 509-513.
- Teixes, F. (2014). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona, España: UOC Business School. Retrieved from <http://digital.casalini.it/9788490644850>
- Teixes, F., & Yu-Kai, C. (2017). Actionable Gamification: beyond points, badges and leaderboards. *Octalysis Media: Fremont. CA. Revista Internacional De Organizaciones*, (18), 137-144. doi: <https://doi.org/10.17345/rio18.137-144>
- Vesga-Rodríguez, J. J., & García Rubiano, M. (Eds.).(2020). *Engagement y cambio organizacional*. Editorial Universidad Católica de Colombia. <https://doi.org/10.14718/9789585133419.2020>.
- Villalobos, J. (2003). El docente y actividades de enseñanza/aprendizaje: algunas consideraciones teóricas y sugerencias prácticas. *Educere*, 7(22), 170-176.
- Viñas, M. (2022). Nueva estrategia educativa en el nivel superior: la gamificación. *Letras*. (10), e230. En *Memoria Académica*. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.15291/pr.15291.pdf
- Zabaleta, A. T. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: Definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento psicológico*, 1(5), 117-123.

Anexos

I. Planificación Enfermería Materno Infantil I

(1994-2024) 30 años de la
Consagración Constitucional
de la Autonomía y Autarquía
Universitaria en Argentina.



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

CENTRO UNIVERSITARIO UNL – GÁLVEZ

Carrera: Licenciatura en enfermería

Asignatura: Enfermería materno infantil I

Año de cursado: 2024 Ciclo: 1 Año: 2 Cuatrimestre: 2

Carácter: Teórico, Teórico Práctico, Práctica Profesional, clínica.

Área: Profesional

Nombre Docente a cargo: Esp. Lic. Stahl Griselda

Otros Docentes del Equipo: Lic. Álvarez Marcela, Lic. Ledesma Daniela.

Carga Horaria Total: 135 hs - Cuatrimestral Teóricas: 80hs Prácticas: 55 hs

Año calendario: 2024

FUNDAMENTACIÓN

Esta asignatura ofrece conocimientos científico-técnicos para el desarrollo del proceso de atención de enfermería de la embarazada y la puérpera. Plantea la complejidad de dichos servicios y promueve una reflexión crítica sobre la tarea del equipo de salud en los cuidados de estos pacientes y de su propia salud. Para ello integra los conocimientos previos del alumno con la información científica y técnica más avanzada, necesarios para resolver la problemática de la embarazada y la puérpera, promoviendo la habilidad del enfermero en la detección de los problemas del paciente potencialmente letales y la resolución de los mismos mediante el empleo del juicio crítico en la práctica responsable de sus funciones.

Los contenidos teóricos prácticos están dispuestos con criterios de continuidad, secuencia e integración, equilibrio y relaciones mutuas que permiten la progresión sistemática de la habilidad del enfermero en la detección de los problemas reales y potenciales que sufren los pacientes. También

brinda las herramientas necesarias a los estudiantes para desarrollar las competencias del saber, del hacer y del ser de manera integral.

Concomitantemente, en todo el desarrollo de las distintas acciones de enfermería, el alumno debe evidenciar actitudes de búsqueda y aplicación de conocimientos, participación activa y colaboradora en los distintos trabajos, responsabilidad de sus actos y respeto por los principios éticos que rigen el ejercicio profesional.

OBJETIVOS

- Analizar la atención Materno–Infantil en las acciones de todos los niveles de prevención que se brindan en nuestro país, teniendo en cuenta al hombre como una comunidad bio-psico-social, el proceso salud-enfermedad y su problemática.
- Colaborar en la ejecución de acciones de fomento de la salud y prevención de enfermedades en embarazadas y puérperas.
- Brindar atención directa de enfermería a mujeres en trabajo de parto, parto, puerperio.
- Aplicar el proceso enseñanza-aprendizaje con apoyo docente para brindar información sanitaria a la embarazada, puérpera en todas sus etapas y madres en general.
- Evidenciar responsabilidad de sus actos y respeto por los principios éticos que rigen el ejercicio profesional a través de:
 - Asistencia y puntualidad, y presentación personal dentro de las normas establecidas.
 - Comunicación previa de su ausentismo.
 - Desarrollo y presentación de trabajos asignados de acuerdo a las normas establecidas en esta asignatura.
 - Cuidado de los elementos de trabajo.
 - Comunicación oral y/o escrita en forma oportuna, completa y exacta de las actividades realizadas.
 - Aplicación de cuidados de Enfermería, sin discriminación de nacionalidad, raza, creencias, ideas políticas, ni condición social y economía.

PROGRAMA ANALÍTICO

UNIDAD I

Breve historia de la enfermería maternal y en enfermería infantil. Situación actual.

Familia y sociedad. La unidad familiar, distintos modelos familiares. Marco teórico para trabajar con familias, distintas teorías. Acciones educativas en salud. Trabajo con grupos comunitarios.

Anatomía y fisiología del aparato reproductor masculino. Espermatogénesis. Anatomía y fisiología del aparato reproductor femenino. Ovogénesis.

El ciclo ovárico, endometrial y cervical. La menstruación. Las hormonas. Educación sexual. Exámenes ginecológicos y pruebas diagnósticas. Anticoncepción. Esterilidad. Aborto. Planificación familiar, procreación consciente

Problemas de salud en la mujer. Menopausia y climaterio. Incontinencia urinaria. Medidas higiénicas y hábitos saludables. Alteraciones menstruales. Patología vulvo-vaginal, cervical, uterina y anexial. Infecciones de transmisión sexual. Prevención. Oncología ginecológica.

UNIDAD II

Fecundación, desarrollo embrionario y fetal humano.

La gestación: Fecundación. Conjugación. Implantación. Placentación. Membranas ovulares. Líquido amniótico. Cordón umbilical. Etapas del desarrollo del feto. Desarrollo de los sistemas del feto: cardiovascular, respiratorio, nervioso, gastrointestinal, renal, reproductor, músculo esquelético, tegumentario.

Embarazo: fisiología y evolución. Embarazo normal. Duración del embarazo. Diagnóstico, signos y síntomas de gestación. Hormonas placentarias. Cambios físicos, hormonales, psicológicos del embarazo (1°, 2° y 3° trimestre). Control del embarazo, visitas prenatales, visitas preconcepciones, vacunas, nutrición, visitas del 1°, 2° y 3° trimestre. Cuidados de enfermería de la mujer gestante.

Embarazos en niñas y adolescentes. Alteraciones del embarazo. Embarazo de riesgo. Valoración del riesgo. Patologías más frecuentes de la primera mitad de la gestación. Mortalidad materna: sus determinantes sociales, económicos, políticos, culturales y sanitarios. Asistencia durante el embarazo de alto riesgos.

Problemas del feto. Enfermedad hemolítica. Factor Rh. Monitoreo fetal. Sufrimiento fetal. Valoración pre natal del feto. Intervención de enfermería para el cuidado prenatal.

UNIDAD III

Parto normal y patológico. Puerperio Normal y complicado.

El parto normal. Etapas. Parto de urgencia. Alteraciones del parto y el alumbramiento: sufrimiento fetal agudo, hemorragia en el alumbramiento. Parto distócico. Intervenciones obstétricas. Operación Cesárea. Tratamiento del dolor durante el parto.

Puerperio. Períodos, cambios físicos. Cuidados de enfermería en el puerperio. Complicaciones. Atención de enfermería.

METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA

La adquisición de conocimientos, habilidades y competencias se logrará mediante clases teóricas prácticas. Se abordarán los temas sustantivos del curso, con conferencias, investigación bibliográfica, dramatización, demostración y devolución de técnicas y/o procedimientos, experiencias en clínicas obstétricas infantil, favoreciendo la participación de los estudiantes.

La actividad práctica se desarrollará en grupos de 4 estudiantes. La realizarán en el gabinete de enfermería del CUG (Laboratorio de Simulación) y hospitales. Los estudiantes serán acompañados por un tutor.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, D. M. Y OTROS. (2003) DICCIONARIO MOSBY MEDICINA, ENFERMERIA Y CIENCIAS DE LA SALUD: VOLUMEN I. Barcelona: Elsevier.
- BUSTOS, G. G. & PERPELYCIA, L. (2010) ENFERMERIA materno infantil y neonatal. Compendio de técnicas. Buenos Aires: Corpus.
- NASCIMENTO TAMEZ, R & PANTOJA SILVA, M. J. (2008) ENFERMERIA EN LA UNIDAD DE CUIDADOS INTENSIVOS NEONATAL: asistencia del recién nacido de alto riesgo. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. (1994) Programas ampliado de inmunizaciones (PAI) Programa materno infantil. Taller sobre planificación, administración y evaluación. GLOSARIO. Washington: Organización Panamericana de la Salud (sd) PALTEX PARA TECNICOS MEDIOS Y AUXILIARES.
- S. CASTAN- J.J TOBAJAS. (2013) OBSTETRICIA PARA MATRONAS. Guía práctica. Editorial medica Panamericana
 - GUIAS DE ENFERMERÍA OBSTÉTRICA Y MATERNO INFANTIL HELEN BASTON, JENNY HALL. Elseiver. 2018

ASPECTOS ORGANIZATIVOS

La carga horaria total de la asignatura es de 135 horas que se distribuyen en clases presenciales, además de estipular tiempo para el estudio y realización de actividades extra clase.

Las clases teóricas, con una carga horaria total de 80 hs., estarán a cargo de la Profesora responsable de la asignatura.

Las actividades prácticas integradoras estarán bajo la supervisión de un tutor que estará constantemente relacionado con la profesora a cargo. La carga horaria total de las actividades prácticas es de 55 hs.

El docente coordinará con el tutor las actividades a realizar. El alumno/a deberá asistir al gabinete de enfermería de 4 horas en donde el docente expondrá las técnicas y demostración de las mismas.

Los alumnos deberán realizar 10 prácticos hospitalarios de 6 hs en el SAMCO asignado (Gálvez, Coronda o Barrancas) o en los Hospitales Iturraspe y José María Cullen de la ciudad de Santa Fe, en donde el tutor evaluará formación teórica, aplicación de técnicas y aplicación del PAE

ACTIVIDADES PRÁCTICAS

Las actividades prácticas integradoras estarán bajo la supervisión de un tutor que estará constantemente relacionado con la profesora a cargo. La carga horaria total de las actividades prácticas es de 55 hs.

El docente coordinará con el tutor las actividades a realizar. El alumno/a deberá asistir al gabinete de enfermería de 4 horas en donde el docente expondrá las técnicas y demostración de las mismas.

Los alumnos deberán realizar 10 prácticos hospitalarios de 6 hs en el hospital o SAMCo asignado (Gálvez, Coronda o Barrancas, Santa Fe) en donde el tutor evaluará formación teórica, aplicación de técnicas y aplicación del PAE.

Objetivos:

1. Vincular la teoría y la práctica en el proceso de formación del alumno Universitario.
2. Conocer y experimentar de cerca, el trabajo enfermero, sus dificultades y compensaciones.
3. Integrarse en el equipo sanitario, estableciendo relaciones positivas, destacando la importancia del trabajo en equipo.
4. Poner en práctica los conocimientos teóricos aprendidos mediante la participación activa en la atención directa de las usuarias hospitalizadas.
5. Demostrar las habilidades precisas para dar cuidados de enfermería al paciente en sus Necesidades Básicas Humanas.

Contenidos

Problemas de salud en la mujer. Menopausia y climaterio. Alteraciones menstruales. Patología vulvo-vaginal, cervical, uterina y anexial. Infecciones de transmisión sexual. Oncología ginecológica. Cuidados paliativos. Pae del paciente terminal. Relación enfermero paciente. Embarazo. Diagnóstico, signos y síntomas de gestación. Hormonas placentarias. Cambios físicos, hormonales, psicológicos del embarazo (1°, 2° y 3° trimestre). Control del embarazo, visitas prenatales, visitas preconcepciones, vacunas, nutrición, visitas del 1°, 2° y 3° trimestre. Cuidados de enfermería de la mujer gestante. Embarazos en niñas y adolescentes. Alteraciones del embarazo. Embarazo de riesgo. Valoración del riesgo. Patologías más frecuentes de la primera mitad de la gestación. Mortalidad materna. Asistencia durante el embarazo de alto riesgos. Problemas del feto. Enfermedad hemolítica. Factor Rh. Monitoreo fetal. Sufrimiento fetal. Valoración pre natal del feto. Intervención de enfermería para el cuidado prenatal. El parto normal. Parto de urgencia. Cuidados de enfermería en el período expulsivo y alumbramiento. Alteraciones del parto y el alumbramiento. Parto distócico. Intervenciones obstétricas. Operación Cesárea. Tratamiento del dolor durante el parto. Cuidados de enfermería en el puerperio. Complicaciones. Atención de enfermería.

Actividades

- Gabinetes de técnicas en grupos de 20 alumnos; se demostrará cada técnica y se la fundamentarán.

- Rotación por una institución pública: SAMCO Gálvez, Coronda o Barrancas, Hospital José María Cullen, Hospital Iturraspe de la ciudad de Santa FE

Temas abordados:

En la mamá:

- CSV
- Atención directa de la embarazada en etapa pre, intra o postnatal
- Control de altura uterina pre y postparto
- Control de contracciones
- Control de loquios
- Signo de Homans
- Control de episiotomía
- Educación cuidados de las mamas/lactancia materna
- Control de ingresos y egresos
- En caso de cesárea: cuidados pre y postoperatorio

EVALUACION DE LOS ALUMNOS

Se llevará a cabo a través de un proceso de evaluación continua que comprenderá evaluaciones formativas y sumativas, utilizándose distintos instrumentos de evaluación tales como: lista de control, escalas calificativas y descriptivas, prueba objetiva, cuestionario y resolución de problemas.

En el transcurso de la asignatura se tomará dos exámenes parciales (orales o escritos) para regularizar debiendo obtener para ello una nota superior a 5 (cinco).

Los estudiantes realizarán diez actividades prácticas integradoras las cuales deberán ser aprobadas con una nota superior o igual a 6 (seis). Presentarán un informe de la actividad llevada a cabo y deberán realizar la defensa oral de los mismos.

El alumno será considerado regular si en la parcial saca nota superior a 5 (cinco) y aprueba las diez actividades prácticas integradoras

El estudiante aprobará la asignatura mediante un examen final oral.

EVAUACION DE LOS ALUMNOS LIBRES

El Plan de Estudios de la Lic. en Enfermería contempla la obligatoriedad de la realización de prácticas profesionales específicas en determinados espacios curriculares, siendo Enfermería Materno Infantil I uno de ellos. Por esta razón, sólo podrán rendir el examen final, aquellos alumnos que, habiendo cursado la asignatura, realizado y aprobado las prácticas profesionales de la misma, no obtuvieron la regularidad por no cumplir con los siguientes requisitos para regularizarla: 80% de asistencia y/ o aprobar el examen parcial.

Los alumnos libres rendirán un examen escrito igual que los regulares y un examen oral.

EVALUACION DE LOS ALUMNOS OYENTES

El Plan de Estudios de la Lic. en Enfermería contempla la obligatoriedad de la realización de prácticas profesionales específicas en determinados espacios curriculares, siendo Enfermería Materno Infantil I uno de ellos. Por esta razón, no se evaluará a alumnos bajo la condición de alumno oyente

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES 2024

Sem	U.T	Contenidos	Actividades prácticas /laboratorio
1	I	Breve historia de la enfermería materno infantil. Situación actual. Familia y sociedad. La unidad familiar, distintos modelos familiares. Marco teórico para trabajar con familias.	
2	I	Acciones educativas en salud. Trabajo con grupos comunitarios. Anatomía y fisiología del aparato reproductor masculino y femenino. Actividades en gabinete.	
3	I	El ciclo ovárico, endometrial y cervical. Las hormonas. Educación sexual. Exámenes ginecológicos y pruebas diagnósticas. Anticoncepción. Esterilidad. Aborto. Planificación familiar, procreación consciente.	<i>Rotación por consultorio de ginecología</i>
4	II	Problemas de salud en la mujer. Menopausia y climaterio. Incontinencia urinaria. Medidas higiénicas y hábitos saludables. Alteraciones menstruales. Resolución de casos clínicos.	Rotación en consultorio de obstetricia
5	II	Patología vulvo-vaginal, cervical, uterina y anexial. Infecciones de transmisión sexual. Prevención.	Rotación en consultorio de obstetricia
6	I y II	La gestación: Fecundación. Conjugación. Implantación. Placentación. Membranas ovulares. Líquido amniótico. Cordón umbilical.	Rotación en servicio de internación y sala de parto.
7	II	Etapas del desarrollo del feto. Desarrollo de los sistemas del feto. Actividades en el gabinete de simulación.	Rotación en servicio de internación y sala de parto.
8	II - III	Embarazo. Duración del embarazo. Diagnóstico, signos y síntomas de gestación. Hormonas placentarias. Cambios físicos, hormonales, psicológicos del embarazo.	Rotación en servicio de internación y sala de parto.
9	III	Control del embarazo. Cuidados de enfermería de la mujer gestante. PARCIAL	Rotación en servicio de internación y sala de parto.

10	III	Embarazos en niñas y adolescentes. Alteraciones del embarazo. Embarazo de riesgo. Patologías más frecuentes de la primera mitad de la gestación. Mortalidad materna. Asistencia durante el embarazo de alto riesgos.	Rotación en servicio de internación y sala de parto.
11	III	Problemas del feto. Enfermedad hemolítica. Factor Rh. Monitoreo fetal. Sufrimiento fetal. Valoración pre natal del feto. Intervención de enf. prenatal.	Rotación en servicio de internación y sala de parto.
12	II - III	Actividades prácticas en el gabinete.	Rotación en servicio de internación y sala de parto.
13	IV	El parto normal. Parto de urgencia. Alteraciones del parto y el alumbramiento. Parto distócico. Intervenciones obstétricas. Operación Cesárea. Tratamiento del dolor durante el parto.	
14	I y II	Puerperio. Cuidados de enfermería en el puerperio. Complicaciones. Atención de enfermería.	
15	IV	PARCIAL	

II. Consentimiento informado**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Luego de haber sido debidamente informada/o de los objetivos y procedimientos de esta investigación denominada "Gamificación, engagement y autoeficacia académica: un estudio preexperimental con alumnos de la asignatura Materno-Infantil de Lic. En Enfermería" Y mediante la firma de este documento acepto participar voluntariamente en el trabajo que se está llevando a cabo conducido por Esp.Lic. Griselda Stahl

Se me ha notificado que mi participación es totalmente libre y voluntaria y que aún después de iniciada puedo rehusarme a responder cualquiera de las preguntas o decidir suspender mi participación en cualquier momento, sin que ello me ocasione ningún perjuicio. Asimismo, se me ha dicho que mis respuestas a las preguntas y aportes serán absolutamente confidenciales y que las conocerá sólo el equipo de profesionales involucradas/os en la investigación; y se me ha informado que se resguardará mi identidad en la obtención, elaboración y divulgación del material producido.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Nombre de la persona:

Firma:

Nombre de la responsable de la investigación: Esp. Lic. Griselda Stahl

Firma:

III. Escala de Engagement para estudiantes. Scale para estudiantes (UWES-S) Pre y Pos test adaptada.

Número de identificación:

Para responder las siguientes oraciones, por favor, **haga una cruz en el casillero del número** que mejor representa su forma habitual de pensar o sentir. El significado de los números es el siguiente:

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

1	Mis tareas como estudiante me hacen sentir buena energía	1	2	3	4	5
2	Me siento entusiasmado/a con esta carrera	1	2	3	4	5
3	Cuando me levanto por las mañanas quiero ir a clases	1	2	3	4	5
V4	Me siento lleno/a de ganas cuando estoy estudiando	1	2	3	4	5
5	Estudiar me inspira cosas nuevas	1	2	3	4	5
6	Soy feliz cuando hago cosas relacionadas a mis estudios	1	2	3	4	5
7	Estoy orgulloso/a de prepararme para esta profesión	1	2	3	4	5
8	Cuando estoy estudiando/cursando me "dejo llevar" por lo que estoy haciendo	1	2	3	4	5
9	Puedo hacer aportes pertinentes en mis clases	1	2	3	4	5
10	Puedo expresar mis ideas claramente frente a docentes y compañeros/as	1	2	3	4	5
11	Puedo entregar puntualmente los trabajos prácticos	1	2	3	4	5
12	Soy capaz de prepararme adecuadamente para mis exámenes	1	2	3	4	5
13	Puedo relacionar los conceptos nuevos con otros que ya he estudiado	1	2	3	4	5
14	Puedo escuchar con atención las preguntas y comentarios de los demás	1	2	3	4	5
15	Puedo entablar un debate constructivo con mis profesores en caso de desacuerdo	1	2	3	4	5
16	Puedo escribir de manera coherente y organizada	1	2	3	4	5
17	Puedo prestar atención en clases	1	2	3	4	5
18	Me siento seguro de mi capacidad de hacer las cosas de la facultad	1	2	3	4	5

Recuerde que el cuestionario es anónimo, por lo que **NO debe escribir su nombre**, sólo le solicitamos que complete:

SEXO: Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Otro <input type="checkbox"/>	ESTADO CIVIL: Soltero <input type="checkbox"/> Casado/ En pareja <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Divorciado <input type="checkbox"/>
EDAD.....años	HIJOS: Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
TRABAJA: Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
CANTIDAD DE MATERIAS APROBADAS.....	

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

IV. Entrevista sobre Gamificación, Engagement y Autoeficacia Académica:

Objetivos

Objetivo General

- Analizar el impacto de una estrategia didáctica basada en la gamificación sobre el nivel de Engagement y autoeficacia académica en estudiantes de la asignatura Materno- Infantil de la Lic. en Enfermería del Centro Universitario Gálvez.

Objetivos Específicos

- Diseñar una estrategia didáctica basada en los principios de gamificación para el desarrollo de contenidos en el espacio Materno- Infantil.
- Determinar el nivel de Engagement académico antes y después de la clase basada en una estrategia didáctica de gamificación.
- Establecer el nivel de autoeficacia académica antes y después de la intervención didáctica de gamificación

1. Quisiera que me comentes sobre alguna experiencia de tu vida universitaria donde hayas experimentado una conexión importante con la carrera y/o con tus compañeros o docentes.
2. ¿por qué piensas que pudo darse esa conexión?
3. ¿podrías mencionar los principales factores que hicieron que la experiencia se vuelva significativa en tu trayectoria como estudiante de la licenciatura en enfermería?
4. -pensando en la estrategia didáctica que se implementó en esa oportunidad, en los compañeros y en los docentes que la llevaron a cabo, ¿existirá a tu modo de ver alguna relación/es con el compromiso de todos los participantes? si es así, ¿podrías describir de qué forma se puso en evidencia lo anterior?
5. - si piensas en la estrategia de gamificación que se desarrolló en la asignatura materno-infantil, ¿podrías describir sensaciones que surgieron en relación con tu participación?
6. - ¿qué haces cuando sentís que tu motivación baja o que tu compromiso con los estudios se ve afectado?

V. Matriz de análisis de datos cualitativos

Muestra de la “Primera Hoja” del Excel del análisis de datos cualitativos

Objetivos específicos	Categorías de análisis	Definición teórica	Dimensiones	Definición operacional	Indicador	Instrumento de recolección de datos	Observación
-Determinar el nivel de Engagement académico antes y después de la clase basada en una estrategia didáctica de gamificación.	Engagement académico	Estado mental positivo y persistente de compromiso con una tarea académica	Vigor	Perspectivas o experiencias de los/las estudiantes sobre su vigor	Escala Likert: de la 1 a la 6	Formulario pre y post / Cuestionario de entrevista	Relacionarlo con Sagñay Rea (2021)
			Absorción	Perspectivas o experiencias de los/las estudiantes sobre su absorción	Escala Likert: de la 1 a la 6	Formulario pre y post / Cuestionario de entrevista	Relacionarlo con Gutiérrez Jaramillo (2023)
			Dedicación	Perspectivas o experiencias de los/las estudiantes sobre su Dedicación	Escala Likert: de la 1 a la 6	Formulario pre y post / Cuestionario de entrevista	Relacionarlo con Gutiérrez Jaramillo (2023) y Sagñay Rea (2021)
- Establecer el nivel de autoeficacia académica antes y después de la intervención didáctica de gamificación	Autoeficacia académica	Se define como un conjunto de creencias que un individuo desarrolla, con base en sus propias percepciones, de capacidad para lograr con éxito sus objetivos en base a su perseverancia o motivación	Motivación	Perspectivas de los/ las estudiantes sobre su motivación	Escala Likert: de la 1 a la 6	Formulario pre y post / Cuestionario de entrevista	Relacionarlo con investigación de Sánchez et al (2025)

Vigor: La dimensión vigor refiere a altos índices de vitalidad y preocupación por esforzarse diariamente en la tarea.

Absorción: hace referencia al grado de concentración en la tarea, siendo una característica destacada de esta dimensión la sensación de que el tiempo pasa sin darse cuenta.

Dedicación: Es el entusiasmo e inspiración que siente al abordar los retos que se presentan en el trabajo.

Motivación: impulso interno o externo que lleva a una persona a realizar acciones o comportamientos dirigidos hacia el logro de un objetivo. Es la fuerza que energiza, dirige y mantiene la conducta.

Muestra de la “Segunda Hoja” del Excel del análisis de datos cualitativos

Análisis de la primera pregunta:

1. Quisiera que me comenten sobre alguna experiencia de tu vida universitaria donde hayas experimentado una conexión importante con la carrera y/o con tus compañeros o docentes.

Categoría	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5	Entrevista 6	Entrevista 7	Entrevista 8	Entrevista 9	Entrevista 10
E N G A G E M E N T A C A D É M I C O	Me di cuenta que tenía que entender lo que estudiaba me han pasado conexiones con docentes que me han apoyado en mis estudios y me enseñaron a estudiar. siento el apoyo de los docentes.	La práctica es un ambiente hermoso de trabajo, se ven cosas nuevas, eso me conectó con la carrera	En las actividades en grupo, se fortaleció esa conexión directa con los compañeros y con el profe,	El estar en contacto con mis compañeros, compartir horas de estudios	Lo importante en la relación, fue el intercambio entre compañeros, la conexión con los docentes, esa conexión te da deseo de seguir creciendo. el uso de la tecnología a que nos permite conectar nos rápidamente, es más fácil para trabajar, al ser de distintos lugares nos conectamos igual	Las dinámicas de juego y dramatizaciones que me hacen conectar con los estudios, con la carrera	Apenas empecé no sabía cómo estudiar, en la escuela nadie te enseña a estudiar, no podía aprobar nada, me sentía muy mal, me comprometo a estudiar hasta que encontré la manera de estudiar	Fue cuando acompañé a una madre luego de una cesárea y la pude ayudar en su higiene, me gusto porque pude aplicar lo que había aprendido,	Las prácticas te muestran con lo que te vas a encontrar en la realidad, te muestran ese mundo. si te va a gustar,	Los compañeros, me sentía mal bajoneada, yo me sentía mal y ellos me estimularon, es una carrera que no puedo hacerla sola, el compañero ayuda un montón. También en la práctica pude experimentar ese acompañamiento
D E D I C A C I Ó N (E A D)	Me gusta la carrera	Quiero trabajar de esto toda mi vida”.	En las clases esa interacción donde preguntamos y nos apoyamos con explicaciones tanto del profesor como el compañero	Me conecté con la carrera en las prácticas las primeras me conectaron con la carrera, con un paciente en salud mental me di cuenta que me	Los trabajos grupales eran buenos para intercambiar conocimientos me estimulaba para seguir adelante	Hay docentes que te permiten volar y ser vos.	Vi que podía hacerlo. quiero seguir en tiempo y forma, quiero ser enfermera	Me tuvo en cuenta como estudiante. la paciente me vio en el pasillo y me abrazó me reconoció como estudia	Tanto las enfermeras como las tutoras te muestran este mundo y ya te das cuenta que te gusta	Me di cuenta que me gustaba, que tenía que dedicarme y que sola no podía

				gustaba la carrera. también fuera del ámbito áulico, me motivó a seguir la carrera				nte y enfermera		
A B S O R C I O N EAA	esta en mí ayudar al otro	uno espera con ansias las prácticas	trabajando juntos, la clase pasa más rápido y se comprende el tema	al estar con los compañeros estudiando, el tiempo pasa más rápido	si bien no lo dice, se sentía absorbida por la actividad	realizar actividades gamificadas me permiten dedicar más atención a mi carrera	me gusta lo que estudio	me ocupé de la atención de la madre y me dediqué a la actividad	la absorción se da en la realización de la práctica donde entiendo que es la carrera que eligió	en la práctica se experimenta el compañerismo y se trabaja a gusto Con un buen equipo de trabajo se puede ir adelante
A U T O E F I C A C I A A C A D E M I C A	cuando fui a rendir, pude hablar tranquila, la docente me felicitó como me desarrollé en el examen	se siente capaz de realizar esta tarea	se siente segura de su capacidad	demuestra interés por lo que estudia	el saber que cuenta con compañeros y docentes que acompañan le da la confianza en sí misma.	se siente capaz de llevar adelante la carrera	me da cuenta que puedo, que soy capaz,	el que la paciente la haya reconocido como enfermera, hizo que sienta más confianza en su capacidad para realizar la actividad	se dedica a estudiar la carrera porque se siente segura con su elección	se siente capaz de seguir la carrera con la ayuda de sus compañeros
O B S E R V A C I O N	siente conexión con la carrera dada por la relación con sus compañeros y el acompañamiento de sus docentes	se siente segura de lo que está estudiando, muy entusiasmada con lo que hace, los compañeros también ayudan a seguir adelante	el trabajar con sus compañeros y el apoyo del profesor, le da la seguridad para seguir comprometida con la carrera	se siente comprometida con la carrera en parte porque avanza junto con su grupo de estudio	se siente conectada con la carrera y asume el compromiso de transitarla	trabajar con diferentes actividades lo motivan y comprometen para dedicar más tiempo a los estudios	se siente segura de llevar adelante su carrera, se encuentra comprometida	realiza la actividad práctica le permitió sentirse segura de su capacidad para atender y cuidar a las	La conexión con la carrera surge en el momento que comienza las prácticas, se da cuenta que realmente es	se conecta con la carrera en la práctica cuando experimenta el trabajo en grupo

								personas, lo que la conectó más con su carrera	lo que le gusta	
--	--	--	--	--	--	--	--	--	-----------------	--

Discusión

5 estudiantes refieren que la conexión con la carrera la realizaron cuando comenzaron la práctica, ya que, al estar en contacto con el día a día de la profesión, se dieron cuenta que es lo que les gustaba. Para otros (3), la conexión se dio cuando comenzaron a trabajar tanto en la teoría como en la práctica con compañeros, al ver que sus pares pasaban por lo mismo, el temor a las primeras prácticas, el no poseer todos los conocimientos necesarios para resolver situaciones en clase, los animó a seguir, ya que confiaban en poder resolver juntos los problemas que se presentaran. solo para dos estudiantes, fue muy importante el apoyo y acompañamiento de los docentes, quienes les brindaron seguridad al realizar las actividades, tanto teóricas o prácticas.

- V. Puntos en común identificados en las expresiones de los participantes en cada una de las preguntas con sus respectivas frecuencias.

Tabla 3: expresiones de los estudiantes ante la clase didáctica con elementos de gamificación

ENGAGEMENT	1. ¿Quisiera que me comentas sobre alguna experiencia de tu vida universitaria donde hayas experimentado una conexión importante con la carrera y/o con tus compañeros o docentes	
		FRECUENCIA
	La práctica	5
	Apoyo compañeros	3
	Apoyos docentes	2
	2. ¿Por qué piensas que pudo darse esa conexión?	
		FRECUENCIA
	El grupo	2
	Docentes	4
	Familia	2
	Práctica	2
	3. ¿Podrías mencionar los principales factores que hicieron que la experiencia se vuelva significativa en tu trayectoria como estudiante de la licenciatura en enfermería?	
		FRECUENCIA
	Motivación personal	1
	Compañeros	5
	Docente y Familia	4
	4. Pensando en la estrategia didáctica que se implementó en esa oportunidad, en los compañeros y en los docentes que la llevaron a cabo, ¿existirá a tu modo de ver alguna relación/es con el compromiso de todos los participantes? Si es así, ¿Podrías describir de qué forma se puso en evidencia lo anterior?	
		FRECUENCIA
	Comprometidos	9
	No comprometidos	1
	5. Si piensas en la estrategia de gamificación que se desarrolló en la asignatura Materno-infantil, ¿podrías describir sensaciones que surgieron en relación con tu participación?	
		FRECUENCIA
	Compromiso y diversión	8
Incentiva a Estudiar	1	
Contenido y valorado	1	
6. ¿Qué hace cuando siente que su motivación baja o que su compromiso con los estudios se ve afectado?		
	FRECUENCIA	
Realiza otras actividades	6	
Se apoya en los compañeros	3	
Se apoya en la familia	1	

Desde la pregunta 1 a 6		FRECUENCIA
Autoeficacia Académica	Seguros, interesados	8
	capaces de llevar adelante la carrera	8
	Confiados, comprometidos, gracias al docente y compañeros	2