



Conectados Con Su Futuro: Juego Educativo Para Desarrollar La Resolución De Problemas Y La Proyección Vocacional Para Estudiantes En Educación Media.

“Este proyecto aporta a los estudiantes de grado 10 de la Institución Educativa Técnico Industrial Rafael Pombo de Saravena (Arauca) herramientas para fortalecer sus habilidades de resolución de problemas teniendo en cuenta su proyección vocacional”. “Su carácter innovador radica en la incorporación de la gamificación como estrategia pedagógica, lo que permite a los estudiantes reconocer sus capacidades, tomar decisiones de manera crítica y explorar sus intereses vocacionales”.

Jemay Gonzalo Herrera Pérez

Lizeth Daniela Mantilla Alvarado

Yuriam Katherine Zambrano Villamizar

Universidad Santo Tomás

Maestría en Tecnología e Innovación Educativa

Docente tutor Mg. Néstor Gonzáles Siabato

Noviembre de 2025

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathevillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



Tabla de Contenidos

Resumen	5
Abstract	7
Introducción	9
Justificación	13
Diagnóstico de la Realidad	16
Delimitación del Marco de Trabajo para el Abordaje de la Realidad	16
Identificación del Contexto Territorial	17
Descripción del Entorno Sociocultural y Educativo	18
Propósito del Abordaje	19
Problemática del Contexto Educativo en Saravena, Arauca	20
Oportunidades De Innovación Y Alternativas De Solución	21
Juego Digital para el Desarrollo de Proyectos Vocacional	21
Juego de Mesa Enfocado al Territorio y Retos para el de Desarrollo Vocacional	22
Actividades Sociales y Comunitarias	22
Alternativa seleccionada	23
Propósito y Objetivos	23
Propósito	23
Formulación	24
Objetivos del Proyecto	24
Objetivo General	24
Objetivos Específicos	25
Marco De Referencia	28
Marco Contextual	28
Revisión de Estado del Arte	28
Experiencias Pedagógicas para el Desarrollo de Habilidades Socioemocionales Desde la Gamificación	30
Experiencias de Uso de Herramientas Lúdicas en Educación Rural	31
Marco Teórico	34
Habilidades Socioemocionales y su Relación con el Proyecto Vocacional en Estudiantes de Bachillerato	34
La Proyección Vocacional y el Papel de la Educación	36
Desarrollo de Habilidades Socioemocionales y Resolución de Problemas a Través del Juego	39

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathevillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

	3
Gamificación	42
Gamificación: Motivación y Estado de Flujo para una Formación Integral	48
Gamificación, Tecnología y Juegos Educativos en Contextos Rurales	52
Marco Conceptual	53
Desarrollo Socioemocional	54
Teoría de la Autodeterminación	54
Teoría de la Autoeficacia	55
Autoconocimiento	55
Pensamiento Crítico	55
Toma de Decisiones	56
Aprendizaje Activo	57
Gamificación	57
Proyección Vocacional	57
Marco Legal y Normativo	58
Marco Técnico	60
Componentes del juego y su articulación pedagógica	61
1. Tablero de juego	62
2. Cartas de misión	62
3. Cartas de reto de estudio	63
4. Cartas de reto de trabajo	64
5. Cartas de habilidad	65
6. Hoja de personaje	66
7. Tokens de acción	66
8. Tokens de estudio, moneda, puntos y jugador	67
9. Dados con símbolos	67
10. Manual de instrucciones	68
Materiales y especificaciones técnicas	68
Consideraciones de accesibilidad, durabilidad y seguridad	72
Marco De Trabajo Creativo	73
Aplicación del Design Thinking: Identificación del Problema y Enfoque de Solución	73
Marco Metodológico	75
Enfoque y Diseño Metodológico	75
Contexto de Estudio y Participantes	76
Estrategia de Intervención: “Conectados”	77

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathevillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



	4
Técnicas e instrumentos de recolección de información	77
Procedimiento de Implementación	77
Estrategia de Análisis	78
Tipo de Investigación	78
Fases del Proyecto	82
Fase 1: Planificación y Diseño de la Herramienta	83
Fase 2: Desarrollo del Prototipo del Juego	83
Fase 3: Implementación	84
Fase 4: Evaluación de resultados	84
Descripción de la población y muestras	85
Cronograma	86
Resultados y análisis	88
Resultados Etapa Diseño.	92
Resultados Etapa de Implementación	92
Conclusiones	98
Visión prospectiva del proyecto	101
Consideraciones Éticas	103
Referencias	104



Resumen

El proyecto aborda la problemática evidenciada en los estudiantes de la *Institución Educativa Técnico Industrial Rafael Pombo* (Saravena, Arauca) relacionada con la limitada conexión de los jóvenes y sus habilidades socioemocionales y de resolución de problemas. La propuesta se sustenta en la falta de herramientas que orienten a los estudiantes a desarrollar estas habilidades necesarias para enfrentar y asumir los retos relacionados con la consecución de sus metas personales y profesionales, desde una perspectiva realista y superando las barreras presentes en su contexto.

Es así que, el objetivo principal del proyecto es desarrollar las habilidades socioemocionales y la resolución de problemas de los estudiantes de grado décimo a través de la gamificación en el aula como estrategia para fortalecer la construcción de sus proyectos vocacionales, el sentido de comunidad y ampliando sus horizontes, fomentando una visión crítica y comprometida. Para ello, se diseñará y utilizará un juego de mesa que refleje situaciones reales que podrían enfrentar en su desarrollo profesional.

La población objetivo estará conformada por un grupo muestra de 47 estudiantes de grado 10, quienes interactuaron con el juego. La recolección de datos se realizará mediante un enfoque cualitativo, utilizando entrevistas estructuradas para analizar posibles cambios de postura frente a la resolución de problemas y planificación de sus proyectos vocacionales.

Con la implementación de este proyecto, se espera fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, así como habilidades socioemocionales y competencias relacionadas con la

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>
jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778
lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



proyección profesional de los estudiantes. Además, se busca que estos procesos les permitan establecer metas realistas y alineadas tanto con sus capacidades individuales como con las necesidades de su comunidad, promoviendo así un impacto positivo a futuro.

Palabras clave: gamificación, habilidades socioemocionales, motivación, resolución de problemas, proyecto vocacional, juego de mesa.

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathevillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



Abstract

The project addresses the issues identified among the students of the *Institución Educativa Técnico Industrial Rafael Pombo* (Saravena, Arauca), related to the limited connection between young people and their socio-emotional and problem-solving skills. The proposal is based on the lack of tools that guide students to develop these essential skills to face and assume the challenges related to achieving their personal and professional goals from a realistic perspective and overcoming the barriers present in their context.

Thus, the main objective of the project is to develop the socio-emotional and problem-solving skills of tenth-grade students through gamification in the classroom as a strategy to strengthen the construction of their vocational projects, their sense of community, and to broaden their horizons, fostering a critical and committed vision. For this purpose, a board game will be designed and used to reflect real-life situations that they might face in their professional development.

The target population will consist of a sample group of 47 tenth-grade students who will interact with the game. Data collection will be carried out through a qualitative approach, using structured interviews to analyze possible changes in attitudes toward problem-solving and the planning of their vocational projects.

With the implementation of this project, it is expected to promote the development of critical thinking, as well as socio-emotional skills and competencies related to the students'

professional projection. In addition, these processes aim to help them set realistic goals aligned

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



with both their individual abilities and the needs of their community, thus promoting a positive long-term impact.

Keywords: Gamification), socio-emotional skills, motivation, problem-solving), vocational project, board game.

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathévillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



Introducción

Esta investigación busca explorar el impacto de la gamificación en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y de resolución de problemas dirigidas a la construcción de proyectos vocacionales, analizando cómo la motivación, el autoconocimiento, la autoeficacia y la autodeterminación; contribuyen a fortalecer la toma de decisiones y la planificación personal. Asimismo, se pretende identificar las mejores prácticas para integrar la gamificación en el aula con herramientas y metodologías diseñadas para guiar a los estudiantes en la definición y desarrollo de sus proyectos vocacionales.

Para conseguir este fin, en primer lugar, se debe tener en cuenta que, en el contexto educativo y personal, el pensamiento crítico y la habilidad para la resolución de problemas constituyen un proceso esencial para el desarrollo integral de los individuos, ya que permite definir metas, valores y objetivos a largo plazo, y son aspectos fundamentales para la construcción de un proyecto vocacional. Sin embargo, lograr que los estudiantes se involucren activamente en este proceso puede ser un desafío debido a la falta de motivación, oportunidades o herramientas atractivas que promuevan su participación.

Y, en segundo lugar, se debe definir con claridad lo que se entiende en el contexto educativo actual por gamificación. Para fines de este proyecto, se asumirá como el uso de elementos, mecánicas y dinámicas propias de los juegos en contextos no lúdicos, concepto desarrollado originalmente por Werbach (2012, como se citó en Ortiz, 2018). y posteriormente ampliado en el ámbito educativo. Esta propuesta ha emergido como una estrategia innovadora

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



que, a través de mecánicas como retos, recompensas y misiones narrativas, puede transformar experiencias cotidianas en actividades significativas, estimulando el pensamiento crítico, la creatividad y la motivación.

Considerando que, en un mundo en constante cambio, la toma de decisiones y la claridad de propósito son fundamentales, combinar la innovación tecnológica con objetivos de desarrollo personal puede abrir nuevas posibilidades para el empoderamiento individual y el logro de metas significativas. A través de esta investigación, se pretende contribuir con conocimientos y estrategias que faciliten este proceso, maximizando el potencial de la gamificación como catalizador del crecimiento personal y la construcción de un futuro con propósito.

Para ello, la población de la Institución Educativa Técnico Industrial Rafael Pombo fue la elegida por los docentes maestrando por las características encontradas en su contexto socio-cultural y educativo. A partir de una muestra de estudiantes de décimo grado se busca dar respuesta a la problemática identificada con la falta de herramientas y habilidades para fomentar la toma responsable de decisiones, que les permita enfrentar los desafíos que implica construir un proyecto vocacional sostenible. Además, de la falta de oportunidades y la escasez de orientación vocacional adecuada que agrava esta situación.

Otra de las características más significativas de la población es la ruralidad, que enfrenta desafíos, que van desde la falta de oportunidades laborales y formativas, hasta la falta de infraestructura tecnológica y acceso limitado a recursos educativos; problemáticas que los estudiantes no saben cómo afrontar y superar. Esta situación genera un ambiente poco propicio

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathevillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



para motivar y retener a los estudiantes en el territorio. En este escenario, la gamificación resulta una estrategia pedagógica innovadora frente al aprendizaje tradicional, lo que permite que las actividades y espacios de aprendizaje sean dinámicos e interactivos, para lograr el compromiso de los estudiantes.

El artículo “Tecnología y Escuela Rural: Avances y Brechas”, de Rodríguez, Marín, López y Castro (2023), publicado en la *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, presenta un análisis de 206 artículos científicos, con el que concluyen que la integración de tecnologías en las escuelas rurales puede contribuir a reducir las desigualdades educativas y favorecer experiencias de aprendizaje más enriquecedoras. Esta perspectiva respalda el enfoque de la presente investigación, al reconocer la necesidad de repensar la educación rural desde soluciones innovadoras que respondan a sus particularidades. No obstante, también invita a comprender que la innovación no siempre implica lo digital, sino que puede manifestarse en estrategias pedagógicas creativas y contextualizadas, lo cual resulta especialmente pertinente en territorios donde la conectividad continúa siendo una limitación, como ocurre en Saravena.

En respuesta a esta realidad, esta propuesta tiene como objetivo principal, el diseño y creación de un juego de mesa, para fortalecer las habilidades socioemocionales y de resolución de problemas, y así empoderar a los jóvenes para que identifiquen sus metas profesionales y personales. Utilizando elementos y mecánicas de gamificación como la narrativa, los retos y las recompensas se busca involucrar a los estudiantes de manera significativa para que reconozcan

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



sus talentos y comprendan cómo sus decisiones actuales influyen en su futuro y en el de su comunidad.

A través de dinámicas interactivas y colaborativas, los participantes serán guiados en un recorrido donde explorarán temas clave como la toma de decisiones responsables, el trabajo en equipo, la comunicación, el liderazgo, la adaptabilidad, el pensamiento creativo y crítico, la planificación estratégica y la conexión con su futuro. Con este enfoque se busca fortalecer las habilidades socioemocionales y cognitivas de los estudiantes y, además, les brindará herramientas prácticas para construir un proyecto vocacional de acuerdo con sus sueños y las oportunidades disponibles, lo que a su vez puede contribuir a mejorar la motivación de los estudiantes hacia la planificación y reflexión crítica sobre su futuro.

Además, con esta investigación se pretende que los estudiantes reconozcan y valoren su contexto cultural y los recursos locales como elementos fundamentales en la construcción de su proyección vocacional. Así mismo, se propone generar estrategias que contribuyan a superar desafíos recurrentes a los que se enfrentan como el acceso limitado a tecnología, recursos educativos y conectividad.

Justificación

El juego y la lúdica son herramientas poderosas para facilitar el aprendizaje significativo, especialmente en contextos donde los recursos educativos y tecnológicos son limitados. En este proyecto, la gamificación se plantea como una estrategia innovadora para fortalecer el desarrollo de habilidades socioemocionales enfocadas a la orientación vocacional, al proponer experiencias yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>, jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>, https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778, lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



participativas y dinámicas desde un juego de mesa, que generen prácticas motivadoras, contextualizadas y adaptadas a las realidades del estudiantado.

De otra parte, el desarrollo de un proyecto vocacional exige trabajar competencias emocionales, sociales y cognitivas, de ahí que sea necesario integrar a la gamificación en el aula el desarrollo de habilidades socioemocionales, especialmente desde las teorías de la autodeterminación (Deci, E. L., y Ryan, R. M., 2000), autoeficacia (Bandura, 2012), motivación (González et al, 2023), el aprendizaje significativo (Ausubel et al, 1998), el pensamiento crítico (Dewey, 2010) y la resolución de problemas (Díaz Lozada & Díaz Caballero, 2020). Esto con el fin de que los estudiantes reconozcan, desarrollen, y fortalezcan estas habilidades que resultan cruciales para la consecución de sus planes y metas vocacionales. Porque como se evidencia en el diagnóstico inicial, los estudiantes se sienten motivados a continuar sus estudios y formarse profesionalmente, pero este interés no siempre se traduce en metas claras y sostenidas. Situación causada por un poco desarrollo de su autoeficacia, autodeterminación y capacidad para la resolución de problemas. Además, de tener una limitada proyección de vida, condicionada por factores estructurales como la ausencia de referentes profesionales, la visión idealizada del éxito promovida por redes sociales y la desconexión entre lo aprendido en clase y las oportunidades reales.

Frente a este panorama, se propone el diseño e implementación de un juego de mesa educativo que simule escenarios relacionados con la toma de decisiones en la vida académica y laboral, que a través de dinámicas y mecánicas permita a los estudiantes explorar situaciones

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathevillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



simuladas que les permitan tomar decisiones y reflexionar sobre sus metas, fortaleciendo la autonomía, la resiliencia y la capacidad de planificación a largo plazo. La gamificación, en este contexto, permite también la apropiación del conocimiento preparándolos para enfrentar desafíos reales desde un enfoque lúdico y significativo.

Así las cosas, esta propuesta gamificada, también permite una orientación vocacional y se constituye un proceso esencial para que el estudiante asuma de manera consciente sus decisiones y construya un proyecto de vida con sentido. Según Yalandá Tombe y Trujillo Rodríguez (2021), esto implica una maduración personal que lleva a reflexionar sobre los propios deseos, propósitos y responsabilidades frente al entorno social. En esta línea, el juego educativo funciona como un espacio simbólico de orientación, donde los participantes pueden explorar posibilidades, enfrentarse a dilemas y fortalecer su autonomía en la toma de decisiones.

Además, al desarrollarse en el municipio de Saravena, esta propuesta permite, mediante el diseño del juego, personalizar las actividades para que reflejen la realidad local e integrar elementos culturales y sociales propios de esta comunidad. Esto no solo incrementa el interés y la participación de los estudiantes, sino que también refuerza su identidad cultural, sentido de pertenencia, contribuyendo a una visión de futuro más sólida y articulada con su entorno, que les permitirá a los estudiantes comprender el valor que cada uno tiene y cómo a través del desarrollo de su proyecto vocacional puede fortalecer su territorio.

De otra parte, sabemos que, en este contexto, las herramientas y recursos digitales son escasos por el difícil acceso a los mismos, sin embargo, la gamificación no necesariamente

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathavillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



requiere de tecnología digital. De ahí que, el proyecto busque diseñar un juego físico basado en dinámicas y mecánicas propias de los juegos de mesa (tableros, tarjetas, retos, tokens y desafíos grupales) que aprovechen materiales disponibles y la creatividad de los estudiantes, logrando un impacto significativo sin depender de la conectividad o de una inversión elevada para su implementación.

Por todo esto, realizar esta investigación es importante y pertinente porque además de fortalecer en los estudiantes sus habilidades socioemocionales y la resolución de problemas, permite crear consciencia en los mismos de la necesidad de fortalecer sus proyectos vocacionales. Es así como la ejecución del proyecto favorece el desarrollo personal e integral de los estudiantes, y, tal como concluye Domínguez (2025) al referirse a su propio contexto nacional, la convergencia de estos elementos incide favorablemente en los ámbitos social y económico del país (p. 206).

Diagnóstico de la Realidad

Delimitación del Marco de Trabajo para el Abordaje de la Realidad

La presente investigación se desarrollará con los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Técnico Industrial Rafael Pombo, ubicada en el municipio de Saravena, departamento de Arauca, en la región de la Orinoquía colombiana. Esta institución, de carácter público, acoge a jóvenes que enfrentan múltiples retos sociales, económicos y educativos que inciden directamente en su motivación y orientación vocacional. Mediante observaciones

realizadas por la docente de Tecnología e Informática, se evidenció inicialmente una baja

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathervillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



motivación en los estudiantes para construir un proyecto de vida sólido. Muchos de ellos no logran establecer un vínculo entre sus estudios y un propósito futuro, lo que se traduce en desinterés por la formación académica. Esta situación se ve agravada por la ausencia de referentes profesionales y oportunidades formativas, así como por la presión económica que enfrentan algunas familias, lo que lleva a los estudiantes a priorizar la subsistencia inmediata sobre su desarrollo personal y profesional.

Identificación del Contexto Territorial

El municipio de Saravena, ubicado en el departamento de Arauca, se sitúa en una zona de transición entre la cordillera Oriental y la llanura de la Orinoquía, lo que le otorga una diversidad geográfica y ecológica significativa. Su altitud varía entre los 190 y los 2.500 metros sobre el nivel del mar y su clima corresponde a una sabana tropical. El territorio hace parte de la cuenca del río Arauca y cuenta con una extensión aproximada de 701 km².

Aunque Saravena es considerado un centro estratégico para el comercio y la economía de la región, enfrenta importantes limitaciones en materia de conectividad y transporte. Está ubicado a cerca de 180 kilómetros de la ciudad de Arauca, capital departamental, lo que implica un recorrido de entre tres y cuatro horas por vías en mal estado. Uno de los principales corredores viales que conecta a Saravena con el interior del país es la Vía de La Soberanía, la cual comunica a este municipio con Pamplona, Bucaramanga y Cúcuta. Sin embargo, esta carretera presenta graves deficiencias de infraestructura, como derrumbes frecuentes, falta de

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



pavimentación en varios tramos y condiciones precarias de seguridad vial, lo que limita considerablemente el acceso a servicios, mercados y oportunidades educativas externas.

Adicionalmente, Yopal, en el departamento del Casanare, representa otro nodo importante al que los habitantes de Saravena buscan conectarse. No obstante, este trayecto también presenta dificultades debido a la geografía montañosa y al deterioro progresivo de las vías. Estas condiciones no solo afectan la movilidad de bienes y personas, sino que también restringen el acceso de los estudiantes a instituciones de educación superior, programas de formación técnica o espacios de proyección laboral más allá del municipio.

Este aislamiento geográfico influye directamente en la percepción que los jóvenes tienen sobre su futuro, ya que sienten que deben migrar para encontrar oportunidades o, en su defecto, quedarse con opciones laborales limitadas. Esto refuerza la necesidad de implementar estrategias educativas que les permitan visualizar posibilidades reales de desarrollo dentro de su propio territorio.

Descripción del Entorno Sociocultural y Educativo

Saravena es una comunidad que históricamente ha enfrentado conflictos armados, desplazamientos forzados y migración, circunstancias que han deteriorado los lazos sociales y afectado las expectativas de las nuevas generaciones. Las actividades económicas predominantes, como la agricultura, ganadería y la explotación de hidrocarburos ofrecen pocas vías claras de desarrollo para los jóvenes, quienes, al no visualizar oportunidades reales dentro de su territorio, tienden a mostrar una actitud pesimista o desconectada frente a su futuro.

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathevillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



La institución educativa cuenta con un componente técnico que se articula en los grados 9º, 10º y 11º, a través de materias de especialidad como dibujo técnico, electricidad, mecánica automotriz, ebanistería y metalistería, algunas de ellas con articulación con el SENA, lo que brinda a los estudiantes una oportunidad de enfocarse en una labor específica y desarrollar competencias para la vida laboral. Sin embargo, a pesar de este componente técnico, no todos los estudiantes logran visualizar un proyecto vocacional claro o motivador, lo cual demuestra la necesidad de reforzar estas orientaciones desde una perspectiva más vivencial, significativa y conectada con sus intereses y contexto.

Por otro lado, el acceso limitado a herramientas digitales y conectividad genera una brecha importante en el uso pedagógico de las tecnologías. No obstante, a pesar de esta situación, los estudiantes consumen contenidos de plataformas como TikTok y YouTube, los cuales moldean sus aspiraciones a partir de imaginarios de éxito rápido, lujo inmediato y fama digital, sin una comprensión clara del esfuerzo que implica alcanzar tales metas.

Este panorama ha derivado en la construcción de proyectos de vida idealizados o poco realistas, que dejan de lado el valor del esfuerzo, la educación y el compromiso con su comunidad. Si bien la institución ha adelantado iniciativas como ferias escolares de emprendimiento, el impacto ha sido limitado debido a la falta de conexión entre estas actividades y las expectativas reales de los estudiantes.



Propósito del Abordaje

La investigación busca establecer si la gamificación puede ser una estrategia pedagógica eficaz para fortalecer la construcción de proyectos de vida en los estudiantes de grado décimo. A través de dinámicas de juego contextualizadas, se pretende:

Incentivar el desarrollo de habilidades socioemocionales y la exploración vocacional.

Fomentar una visión realista y comprometida con su entorno.

Promover el uso educativo de las tecnologías emergentes como herramientas para la reflexión, creatividad y participación.

De este modo, se aspira a transformar la experiencia de aprendizaje en un proceso significativo, en el que los estudiantes reconozcan sus talentos, identifiquen oportunidades en su contexto y se proyecten como agentes de cambio para Saravena y su comunidad.

Problemática del Contexto Educativo en Saravena, Arauca

La figura presenta un diagrama causa-efecto que sintetiza los principales factores que limitan el desarrollo vocacional de los estudiantes de grado décimo en la Institución Educativa Técnico Industrial Rafael Pombo. Entre los factores identificados se encuentran: el acceso cultural limitado, la falta de información que amplíe los horizontes de los jóvenes, el desconocimiento de las oportunidades del entorno y el difícil acceso a la zona. Estos elementos contribuyen a una baja motivación, idealización negativa del futuro, poco interés en lo comunitario y escasas opciones educativas y laborales, lo que repercute directamente en la falta

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

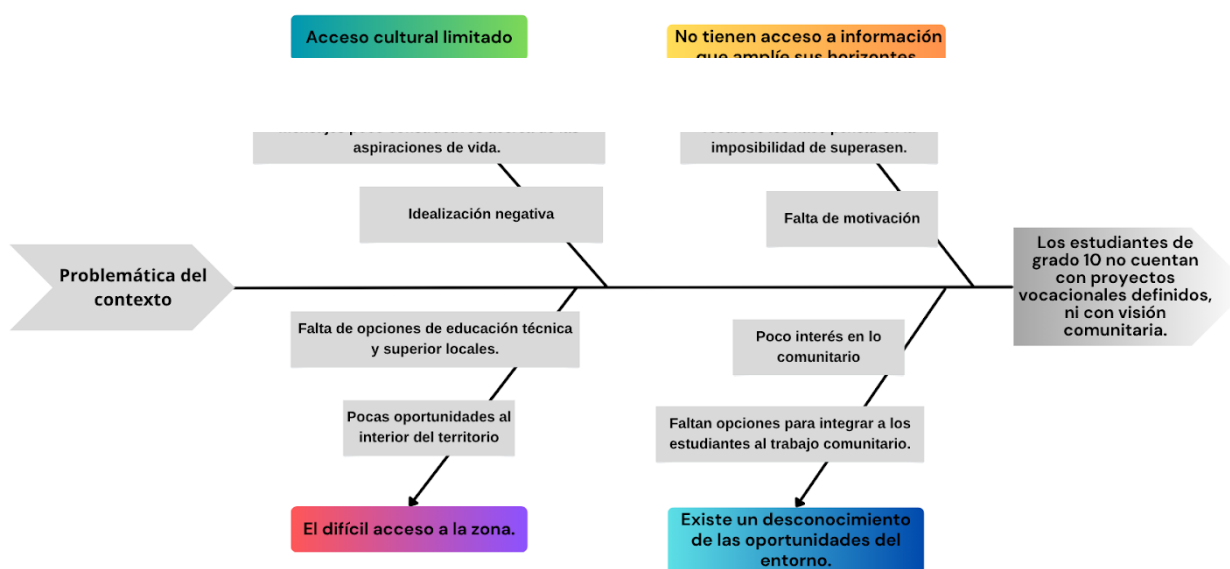
lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



de proyectos vocacionales. La figura evidencia cómo estas causas estructurales afectan la construcción de un proyecto de vocacional significativo en el contexto rural.

Figura 1.

Diagrama espina de pez - Problemática del contexto educativo en Saravena, Arauca.



Nota. Elaboración propia (2025).

Oportunidades De Innovación Y Alternativas De Solución

Juego Digital para el Desarrollo de Proyectos Vocacional

Implementar un juego digital en el aula que capte la atención de los estudiantes gracias a su interactividad, y que también aproveche las posibilidades que ofrece la conectividad. Esto, debido a que, en entornos rurales, donde el acceso a recursos educativos puede ser limitado, los juegos digitales pueden utilizarse tanto en dispositivos compartidos como en plataformas

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathevillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



accesibles desde celulares o computadoras básicas, conectándose incluso sin necesidad de internet continuo. Estas herramientas pueden incluir simulaciones inmersivas que presentan desafíos como administrar un presupuesto familiar, acceder a la educación superior o emprender un negocio en el contexto local. Además, los entornos virtuales permiten que los estudiantes experimenten diversas posibilidades y reflexionen sobre sus decisiones, fomentando el desarrollo de habilidades críticas para proyectar su futuro de manera responsable y consciente.

Juego de Mesa Enfocado al Territorio y Retos para el de Desarrollo Vocacional

El uso de un juego de mesa para fomentar proyectos vocacionales responsables permite personalizar la experiencia de aprendizaje y adaptarla al contexto de los estudiantes. A través de escenarios y cartas que plantean retos como "resolver un conflicto comunitario", "buscar una beca" o "superar barreras de transporte para asistir a la escuela", los estudiantes pueden relacionarse directamente con situaciones reales de su entorno. La personalización del juego no solo refuerza la conexión emocional de los jugadores con los desafíos planteados, sino que también abre espacios para la creatividad, al permitir que los participantes diseñen nuevas cartas o reglas basadas en sus vivencias. Esta actividad, además de estimular la reflexión, fortalece la capacidad de tomar decisiones estratégicas en equipo y potencia el sentido de pertenencia al territorio. Como ventaja tiene que tampoco es necesaria una conexión a internet y fomenta la conexión entre las personas al compartir el espacio de juego.

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



Actividades Sociales y Comunitarias

El desarrollo de actividades sociales y comunitarias en el entorno cercano y enfocadas al desarrollo de un proyecto de vida, que pueden integrarse perfectamente a las horas de servicio social que los estudiantes deben cumplir, ampliando su impacto educativo y práctico. Estas iniciativas, como jornadas de limpieza, apoyo a adultos mayores o proyectos de colaboración institucional, entre otras, permiten a los jóvenes aplicar en la vida real los valores y habilidades que adquieren en el aula. La articulación con el servicio social no solo refuerza el compromiso de los estudiantes con su comunidad, sino que también les brinda la oportunidad de comprender cómo sus decisiones individuales pueden generar un cambio positivo. Además, esta experiencia les permite identificar oportunidades de desarrollo personal y profesional en su entorno, al tiempo que fortalece su empatía, responsabilidad social y capacidad de liderazgo.

Alternativa seleccionada

Se elige implementar un juego de mesa físico, ya que esta opción se destaca por su adaptabilidad y facilidad de implementación en el entorno de investigación. Este formato permite personalizar escenarios y retos que reflejan la realidad local de los estudiantes, como la superación de barreras de acceso educativo o el emprendimiento en el contexto rural. Además, su naturaleza tangible y colaborativa fomenta el trabajo en equipo y facilita que los estudiantes se conecten con los desafíos laborales, comunitarios y cooperativos, fortaleciendo sus habilidades socioemocionales, la capacidad de tomar decisiones responsables y su sentido de pertenencia al entorno.

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



Propósito y Objetivos

Propósito

El propósito de este proyecto es diseñar e implementar un juego educativo no digital que fomente el desarrollo personal de los estudiantes de la Institución Educativa Técnico Industrial Rafael Pombo de Saravena, fortaleciendo sus habilidades socioemocionales y de resolución de problemas. A través de este juego, se busca generar un impacto positivo en la formación individual de los jóvenes, promoviendo, además, un sentido de comunidad y colaboración. De esta manera, se pretende contribuir al bienestar integral de la población, ofreciendo herramientas que mejoren la calidad de vida y las perspectivas futuras de los estudiantes en su contexto rural.

Formulación

¿Es viable fomentar en los estudiantes las habilidades socioemocionales, de resolución de problemas y la construcción de planes vocacionales a través de la gamificación?

¿De qué manera puede un enfoque lúdico contribuir a la reflexión crítica de los estudiantes sobre las oportunidades y desafíos de su entorno?

¿Qué impacto tienen las situaciones planteadas en un juego de mesa cuando se articulan al contexto social y territorial de los estudiantes?

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathevillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



Objetivos del Proyecto

Objetivo General

Desarrollar las habilidades socioemocionales y de resolución de problemas de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Técnico Industrial Rafael Pombo de Saravena; a través de un juego de mesa educativo, con el fin de fortalecer y mejorar sus perspectivas vocacionales.

Objetivos Específicos

- Diagnosticar las principales barreras y oportunidades percibidas por los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Técnico Industrial Rafael Pombo, en relación con su orientación vocacional y su capacidad para resolver problemas vinculados a las necesidades de su contexto.
- Diseñar un juego de mesa educativo que proponga retos de orientación vocacional, a través de los cuales los estudiantes puedan ejercitar y fortalecer habilidades socioemocionales, de resolución de problemas y toma de decisiones.
- Implementar el juego con un grupo piloto de estudiantes de décimo grado en la Institución Educativa Técnico Industrial Rafael Pombo, para promover la reflexión crítica sobre las oportunidades profesionales posibles al finalizar el ciclo escolar.

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



- Evaluar el impacto de juego en el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones, pensamiento estratégico y planificación vocacional, a través de instrumentos cualitativos como entrevistas, encuestas y observación participativa.

Tabla 1.

Evaluación del Impacto en Habilidades Socioemocionales y Resolución de Problemas en la Institución Educativa Técnico Industrial Rafael Pombo

Objetivos específicos	Contexto de impacto	Indicadores de cumplimiento e impacto	Medios de verificación
Diagnosticar las principales barreras y oportunidades percibidas por los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Técnico Industrial Rafael Pombo, en relación con su orientación vocacional y su capacidad para resolver problemas vinculados a las necesidades de su contexto.	Zona rural con acceso limitado a información profesional, oportunidades de formación y referentes motivacionales.	Identificación de al menos 3 barreras y 2 oportunidades por el 80% de los estudiantes. Resultados sistematizados en informe diagnóstico.	Entrevistas estructuradas Cuestionarios diagnósticos.
Diseñar un juego de mesa educativo que proponga retos vocacionales para ejercitar habilidades de resolución de problemas y toma de decisiones.	Necesidad de recursos pedagógicos contextualizados y de bajo costo para las instituciones en el marco de la orientación vocacional.	Desarrollo del prototipo con al menos 5 retos vocacionales. Validación con docentes y estudiantes. Documentación técnica y manual del juego.	Prototipo del juego. Ficha técnica y manual de uso. Registro de pruebas y validación .
Implementar el juego con un grupo piloto de estudiantes de décimo grado en la Institución	En este entorno, el diseño de un juego de mesa representa una alternativa	Participación del 100% del grupo piloto en 3 sesiones.	Listado de asistencia de sesiones de juego.

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathévillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



Educativa Técnico Industrial Rafael Pombo, para promover la reflexión crítica sobre las oportunidades profesionales posibles al finalizar el ciclo escolar.	innovadora y accesible que permite personalizar los aprendizajes, simular escenarios locales y promover la toma de decisiones estratégicas. El impacto esperado se centra en el fortalecimiento de habilidades cognitivas y socioemocionales mediante dinámicas lúdicas que conectan directamente con los desafíos reales del territorio, motivando a los estudiantes a reflexionar sobre su vocación, sus capacidades y su rol en la comunidad.	80% de estudiantes reflexiona sobre su futuro profesional. Registro de observaciones cualitativas.	Reflexiones escritas de los estudiantes. Bitácoras de observación del docente.
Evaluar el impacto de juego en el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones, pensamiento estratégico y planificación vocacional, a través de instrumentos cualitativos como entrevistas, encuestas y observación participativa.	Evaluar el impacto del juego en este entorno permitirá identificar si una estrategia pedagógica gamificada contribuye a generar transformaciones significativas en la forma en que los estudiantes planifican su vida, enfrentan dilemas, formulan metas alcanzables y comprenden el valor de su rol dentro de la comunidad. Esta evaluación no solo permitirá validar la efectividad del	Se evidencian mejoras en habilidades evaluadas de un 70% de los estudiantes. Entrevistas semiestructuradas aplicadas post-juego. Informe cualitativo con recomendaciones.	Rúbrica comparativa pre y post implementación. Entrevistas semiestructuradas post-juego. Informe de impacto cualitativo.

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathevillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



recurso, sino también
abrirá posibilidades
para su escalabilidad
en otros contextos
educativos con
características
similares.

Nota. Elaboración propia (2025). Esta tabla muestra una propuesta de trabajo para implementar un juego de mesa educativo para medir el impacto de la propuesta.

Marco De Referencia

Marco Contextual

El proyecto se desarrollará en la Institución Educativa Técnico Industrial Rafael Pombo, ubicada en el municipio de Saravena, departamento de Arauca, Colombia. Saravena es una localidad de carácter rural, cuya población se dedica principalmente a actividades como la agricultura, la ganadería y el comercio informal. Esta región se caracteriza por tener condiciones socioeconómicas limitadas, con escaso acceso a oportunidades de formación técnica, profesional y cultural, lo cual incide directamente en las proyecciones de vida de sus jóvenes.

La Institución Educativa Técnico Industrial Rafael Pombo cumple un rol esencial en la formación académica, vocacional y social de los adolescentes del municipio. En particular, los estudiantes de grado décimo enfrentan desafíos relacionados con el acceso a tecnologías, la escasez de recursos didácticos y la falta de referentes profesionales. Sin embargo, pese a estas barreras, la institución se ha consolidado como un espacio de encuentro comunitario, donde se

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



promueve la construcción del proyecto de vida, el sentido de pertenencia territorial y la posibilidad de visualizar un futuro diferente.

Revisión de Estado del Arte

En los últimos años, el uso de estrategias gamificadas en el ámbito educativo ha adquirido relevancia como una alternativa innovadora en educación. Diversas investigaciones han evidenciado que la integración de elementos del juego como misiones, recompensas, narrativas y cooperación favorece no solo la motivación intrínseca, sino también contribuye al desarrollo de aspectos como la autorregulación emocional, la empatía y el trabajo colaborativo. Estas experiencias, basadas en el aprendizaje activo y la participación, promueven entornos en los que el estudiante asume un rol protagónico, reflexiona sobre sus decisiones y construye significados a partir de la interacción social y emocional.

De otra parte, también se tendrá en cuenta que la educación rural ha sido históricamente una de las más afectadas por brechas de acceso, calidad y pertinencia. Ante las limitaciones estructurales que enfrentan muchas instituciones en zonas rurales; como la baja conectividad, escasa infraestructura, falta de docentes cualificados y desmotivación estudiantil. Con respecto a esto, también han sido diversas las investigaciones que han explorado la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras que no dependen de tecnología avanzada.

Teniendo esto en cuenta, se tendrán en cuenta para este estado del arte estudios sobre el uso de herramientas lúdicas usadas como alternativas eficaces y culturalmente pertinentes para yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathevillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>, jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>, https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778, lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



promover el aprendizaje significativo, fortalecer las habilidades socioemocionales y fortalecer los entornos educativos rurales. A continuación, se presenta una revisión de estudios recientes organizados por categorías temáticas.

Experiencias Pedagógicas para el Desarrollo de Habilidades Socioemocionales Desde la Gamificación

El uso de juegos en entornos educativos ha demostrado ser una herramienta eficaz para fomentar la motivación y la implicación activa del estudiante. Investigaciones como las de Aura et al., (2023), desarrollada en Finlandia, y Ruff (2021), en Estados Unidos, evidencian que las experiencias de *role-play* y los juegos de mesa cooperativos potencian habilidades socioemocionales como la empatía, la autorregulación y la toma de decisiones, al situar a los estudiantes en contextos simulados donde deben interactuar, resolver conflictos y asumir responsabilidades compartidas. Del mismo modo, Katsantonis (2025), desde Grecia, resalta que los juegos de mesa cooperativos fortalecen la comunicación y el sentido de pertenencia, al promover la colaboración y la reflexión colectiva en torno a los desafíos del entorno educativo. Estas investigaciones, provenientes de Europa y Norteamérica, consolidan el valor del juego como un espacio de aprendizaje significativo que trasciende el entretenimiento y se orienta hacia el desarrollo integral.

En el contexto latinoamericano, diversas investigaciones han profundizado en el potencial de la gamificación como estrategia para el desarrollo socioemocional y el

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathavillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



fortalecimiento del aprendizaje significativo. Vélez y Quinteros (2025) y Armijos et al. (2025) destacan que la implementación de dinámicas lúdicas en el bachillerato promueve la autorregulación emocional, la empatía y la cooperación, al tiempo que incrementa la motivación hacia el aprendizaje y la participación en el aula. Desde México, Gonzales et al. (2021) subrayan que la integración de elementos del juego en los procesos educativos favorece el desarrollo socioemocional en estudiantes de entornos con problemáticas de violencia, contribuyendo a la resolución de conflictos. En Colombia, investigaciones recientes como la bibliográfica de Valdés (2023) y la monografía de Guerra (2024) evidencian que las experiencias gamificadas no solo potencian el compromiso y la motivación de los estudiantes, sino que también fortalecen sus habilidades para la colaboración, la empatía y la toma de decisiones responsables, demostrando que el juego puede convertirse en una herramienta transformadora dentro de los contextos escolares rurales y urbanos del país.

Experiencias de Uso de Herramientas Lúdicas en Educación Rural

En cuanto al uso de estas herramientas lúdicas en la formación vocacional encontramos que, aunque abundan estudios sobre juego y aprendizaje en educación básica a nivel internacional, son escasas las experiencias que integren estas herramientas lúdicas al proceso de orientación vocacional, y más aún en contextos rurales. Siendo una de las experiencias de orientación vocacional de los estudiantes por medio del juego, el proyecto argentino “Lobo está? Un recorrido por el bosque universitario” de Pozzi y Saavedra (2016) que desarrolló una propuesta lúdica en forma de juego de mesa orientado a los procesos de orientación vocacional.

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



Esta experiencia, aplicada en talleres grupales, evidenció resultados positivos en el fortalecimiento del autoconocimiento y en la toma de decisiones vocacionales de los participantes, destacando el potencial de la lúdica como estrategia pedagógica para el desarrollo personal y profesional.

En lo que respecta a Colombia, el panorama es un poco más amplio, y se debe tener en cuenta que la educación rural enfrenta una profunda desigualdad frente al sector urbano. Según un informe de la Pontificia Universidad Javeriana (2023, p.13), el 80 % de las sedes rurales carece de acceso estable a internet y un alto porcentaje tiene dificultades para garantizar el derecho básico a una educación con calidad. Adicionalmente, las brechas también incluyen aspectos como la infraestructura vial, servicios públicos, falta de recursos económicos y materiales, como se expone en la investigación de Bautista (2019, p.72) en relación con los docentes rurales en Colombia y su formación, y que son aún mayores en zonas de difícil acceso. Por lo que, estas condiciones hacen necesario impulsar la búsqueda de metodologías que no dependan de infraestructura tecnológica digital que logren motivar y conectar a los estudiantes con su aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, y como respuesta a estas limitaciones, diversas investigaciones han demostrado que la gamificación sin recursos digitales representa una estrategia pedagógica viable en contextos rurales. Berrocal Ospino (2024) realizó una revisión sistemática de experiencias en Colombia, identificando que los juegos de mesa, tableros, tarjetas y retos narrativos no solo mejoran la motivación estudiantil, sino que también fortalecen

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathevillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



habilidades como la lógica matemática y la resolución de problemas. De manera similar, Ponce Jiménez (2025) diseñó estrategias gamificadas integradas al currículo en instituciones rurales del Magdalena, evidenciando una mejora en la participación estudiantil y en las prácticas pedagógicas de los docentes, incluso sin el uso de plataformas digitales. Estas investigaciones coinciden en que la gamificación puede adaptarse al entorno rural cuando se contextualiza adecuadamente, fortaleciendo el vínculo entre el estudiante, el contenido y su realidad sociocultural.

Las herramientas lúdicas no solo impactan el desempeño académico, sino también el desarrollo socioemocional. Pájaro Manjarres (2024), en un estudio con estudiantes de quinto grado en Planeta Rica (Córdoba), demostró que el uso de juegos tradicionales como estrategia pedagógica fortalece la empatía, el trabajo en equipo y la autorregulación emocional. Estos hallazgos son fundamentales para propuestas educativas integrales, ya que confirman que el juego permite no solo aprender contenidos, sino también formar ciudadanos más empáticos y colaborativos.

De otra parte, en Colombia, Charris Alba (2022) exploró las representaciones sociales sobre vocación en jóvenes rurales de Montería, identificando la falta de referentes, el desconocimiento de opciones y el papel de la educación en la creación de una visión vocacional. Sin embargo, sigue existiendo, como lo muestra estos antecedentes, un vacío en la articulación del juego y/o gamificación al desarrollo de un proyecto vocacional, de acuerdo con lo que la presente propuesta busca abordar: articular el juego educativo que integre la educación

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathevillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



socioemocional con la construcción del proyecto de vida, en un entorno rural como Saravena (Arauca).

Marco Teórico

A través de diversas investigaciones, se ha demostrado la importancia que tiene el desarrollo de habilidades socioemocionales para la planeación y consecución de un proyecto vocacional. También, se ha estudiado cómo los juegos no solo ayudan a mejorar los procesos de aprendizaje académico, sino que también juegan un papel crucial en el desarrollo de estas habilidades, fomentando la colaboración, la resolución de problemas y la autorregulación emocional. En este marco teórico, se abordan las siguientes categorías de análisis: Habilidades socioemocionales, desarrollo de habilidades socioemocionales y resolución de problemas a través del juego, gamificación, motivación y estado de flujo para una formación integral y la gamificación, tecnología y juegos educativos en contextos rurales.

Habilidades Socioemocionales y su Relación con el Proyecto Vocacional en Estudiantes de Bachillerato

La definición de un proyecto vocacional en el bachillerato constituye un proceso complejo que exige la integración de capacidades cognitivas y afectivas. En este marco, las habilidades socioemocionales son determinantes, ya que proveen el andamiaje psicológico necesario para la exploración, decisión y compromiso a largo plazo. Inicialmente, la autoeficacia, concepto articulado centralmente por Albert Bandura (1997), es la creencia que tiene el

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



estudiante en su capacidad para ejecutar cursos de acción requeridos para gestionar situaciones futuras, como investigar carreras o superar retos académicos. Una autoeficacia robusta, vinculada a la percepción de control personal, fomenta la iniciativa vocacional y la persistencia ante la incertidumbre. Paralelamente, la autodeterminación, fundamentada en la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000), es crucial, pues asegura que la elección vocacional no sea meramente extrínseca, sino guiada por intereses y valores internos. Esta autonomía percibida es esencial para sostener la motivación intrínseca a lo largo de la trayectoria formativa y profesional.

De otra parte, la capacidad de resolución de problemas actúa como el nexo entre la autoeficacia, el autoreconocimiento de las capacidades y la acción autodeterminada, permitiendo al estudiante enfrentar los desafíos del proceso de toma de decisiones personales y académicas. Diversos estudios señalan que el entrenamiento en habilidades de resolución de problemas fortalece la confianza en las propias capacidades y fomenta la toma de decisiones reflexivas (Nourbakhsh, Alizadehfard & Davoodi, 2023). Asimismo, la autorregulación emocional desempeña un papel crucial, ya que posibilita gestionar el estrés y la ansiedad inherentes a los procesos de elección vocacional, favoreciendo decisiones más coherentes y sostenibles (Álvarez-Couto & Sáez-Suanes, 2024; Arslan & Gök, 2022). En conjunto, estas competencias contribuyen al desarrollo integral y a la consolidación de un proyecto vocacional autónomo.

En síntesis, la resolución de problemas, las habilidades socioemocionales y la autorregulación conforman pilares esenciales en la construcción de la autonomía y la toma de

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathavillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



decisiones vocacionales durante la adolescencia. Estas habilidades no solo fortalecen la autodeterminación y la autoeficacia, sino que también preparan al estudiante para enfrentar de manera consciente los retos de definir su futuro. A partir de este marco, resulta necesario examinar el papel de la educación como espacio formativo que potencia estas competencias y orienta al individuo hacia una proyección vocacional significativa y coherente con sus intereses y capacidades.

La Proyección Vocacional y el Papel de la Educación

En lo que respecta a la proyección vocacional encontramos que la educación cumple un papel fundamental en la formación de ciudadanos capaces de desenvolverse crítica y activamente en la sociedad, como lo plantea Prado (2024), a partir del pensamiento de Tocqueville, rol ciudadano que no solo tiene que ver con el actuar democrático, sino también con el rol que tiene en la sociedad, en nuestro tiempo desde lo productivo. Es así como, desde la etapa secundaria, se espera que la escuela no solo transmita conocimientos humanísticos, técnicos y/o disciplinares, sino que también oriente a los estudiantes hacia el reconocimiento de sus intereses y talentos, los cuales son fundamentales para lograr una elección profesional acertada como concluye Medina et al., (2024) en su investigación en Ecuador.

En este sentido, como señala Sánchez (2025) el proceso educativo debería ser un espacio clave para la construcción de la identidad personal y social, donde la orientación y el desarrollo de un proyecto vocacional contribuyan al desarrollo integral de las personas y de la sociedad

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathavillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



(p.24). La formación escolar debe asumir el reto de acompañar a los jóvenes en sus decisiones futuras, fortaleciendo su autonomía desde la reflexión sobre el sentido de su vida.

Sin embargo, en muchos contextos, la escuela secundaria no es el primer y principal espacio donde los estudiantes comienzan a visualizar su futuro profesional por la falta de orientación relacionada con sus habilidades, es así como entran en juego las motivaciones externas (familia, amigos) e intrínsecas, (creencias, preferencias). (Rodríguez et al, 2025). De ahí que, sea importante desde la escuela dar herramientas que permitan formar sujetos capaces de tomar decisiones informadas sobre sus proyectos vitales y laborales. Además, es necesario tener en cuenta que en muchos contextos las familias y los docentes no cuentan con recursos o medios para asesorar adecuadamente sobre la importancia de elegir adecuadamente el futuro vocacional.

De otra parte, la importancia que tiene la proyección vocacional radica en que es inseparable del proyecto de vida. Ambos están interrelacionados en el proceso de construcción personal que comienza en la adolescencia. Como mencionan Yalandá y Trujillo (2021), la orientación vocacional no se limita a ayudar a los estudiantes a elegir una carrera, sino que debe acompañarlos a construir una visión significativa de su futuro, lo que favorecen trayectorias coherentes con el reconocimiento propio y dirigidas a las metas que los harán felices.

Esta relación del proyecto vocacional con el autoconocimiento que le permite al estudiante reflexionar sobre sus intereses, habilidades, valores y aspiraciones, también tiene un impacto sobre los procesos de toma de decisiones responsables y coherentes con el estilo de vida

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathavillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



deseado. De acuerdo con Tintaya Condori (2021), la satisfacción vocacional se ve incrementada cuando el proyecto profesional se basa en elecciones informadas y autorreflexivas de los estudiantes, dejando de lado a la orientación vocacional ‘simplificada’ dirigida por intereses económicos y de marketing de Instituciones de educación superior, e inclusive del mismo Estado.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede señalar que el proyecto vocacional no debe construirse de forma aislada, sino en diálogo constante con los intereses personales y con el contexto social y económico: y la educación secundaria debe ser un espacio donde los estudiantes comprendan, además de sus intereses personales, también las realidades del mercado laboral, las demandas sociales y las oportunidades formativas disponibles. Según Ormaza-Mejía (2019), esta relación entre lo individual - social que, además, es permeada por ‘los condicionantes económicos y geopolíticos’ configura y permite la construcción de proyectos de vida que impactan el desarrollo de lo individual como parte de sus derechos.

En el mismo orden de ideas, se debe señalar que la educación secundaria ha sido instrumentalizada para responder a las demandas del mercado laboral y alinear la formación juvenil con las metas de competitividad y desarrollo económico nacional. No obstante, esta visión instrumental de la educación puede reducir la vocación a una simple adecuación al mercado. Al respecto Ormaza-Mejía (2019) advierte, desde el contexto ecuatoriano, que estas políticas pueden generar tensiones entre el deseo individual y las exigencias del sistema productivo.

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



Ahora bien, para lograr un resultado ideal de proyecto vocacional y/o de vida sólido, es necesario que los estudiantes cuenten con habilidades mínimas como el pensamiento crítico, la autorregulación emocional, la gestión de la información, la comunicación efectiva, el trabajo colaborativo y la toma de decisiones. Además, también es necesario que los estudiantes desarrollen su autoeficacia, ya que les permite tomar decisiones para afrontar los desafíos de un mundo laboral cambiante. Y es aquí donde, como señala Medina et al (2024) en los resultados de su investigación, el acompañamiento vocacional por parte del docente cumple un papel crucial en este proceso.

Por esto, es necesario que las políticas públicas no pierdan de vista la dimensión humanista de la educación, y equilibrar los sueños, talentos y pasiones de los estudiantes con las exigencias del entorno social y económico. No se trata de imponer trayectorias ni de responder exclusivamente a las demandas del mercado, sino de generar condiciones para que cada joven pueda construir un proyecto de vida digno, autónomo y coherente. En este escenario el uso de metodologías innovadoras, como es el uso de juego en educación, se convierte en una oportunidad para fortalecer estas habilidades socioemocionales como veremos a continuación.

Desarrollo de Habilidades Socioemocionales y Resolución de Problemas a Través del Juego

El desarrollo de proyectos educativos que integran herramientas y tecnología asociadas al juego ha demostrado ser una estrategia eficaz para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y el fomento de la colaboración en entornos educativos Alsawaier (2018). Lo que, no solamente favorece el desarrollo personal de los estudiantes, sino también, contribuye al

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



fortalecimiento de la comunidad. Este enfoque es clave para comunidades rurales como la de Saravena, en Arauca, donde los estudiantes enfrentan brechas educativas, culturales y socioeconómicas.

El impacto de los juegos en ámbitos educativos para el desarrollo de los niños ha sido objeto de múltiples investigaciones y está ampliamente documentado; como expone Rhenals-Ramos (2022) el uso del juego influye en diversos ámbitos como el cognitivo, motor, socioemocional, entre otros. Así mismo, se ha estudiado de manera particular el uso de juegos de mesa, como concluyen Garrido y Crisol (2023, p.13) "el juego de mesa es una herramienta muy eficaz y útil que nos permite trabajar las habilidades sociales y competencias individuales con los menores". También, se puede determinar, a partir de otros estudios, que el uso de juegos, ya sea de rol o de mesa, puede mejorar las habilidades socioemocionales, la empatía, y fomentar la colaboración y la toma de decisiones en estudiantes de diversas edades (Aura et al., 2023; Katsantonis, 2025; Ruff, 2021): y proporcionan un entorno seguro donde los jugadores pueden experimentar diversas situaciones, emociones y aprender a gestionarlas, lo que contribuye al desarrollo de sus competencias emocionales, que son esenciales para la interacción social.

El uso de juegos educativos ha demostrado ser efectivo para mejorar las habilidades sociales de los estudiantes, especialmente en áreas como la resolución de conflictos y la colaboración. Un estudio realizado por Cooney y Darcy (2020) encontró que los juegos que incorporan dinámicas de cooperación fomentan el desarrollo de habilidades sociales cruciales para la vida, como la comunicación, la empatía y el trabajo en equipo. Estas experiencias de

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



juego no solo mejoran el aprendizaje activo, sino que fortalecen los lazos entre los estudiantes y generan entornos de aprendizaje más inclusivos.

Otro de los elementos necesarios para lograr la resolución de problemas es el desarrollo del pensamiento crítico. En ese sentido, McDonald (2017) realizó una investigación con estudiantes de secundaria utilizando un juego llamado Coffee Shop, donde se evidenció que la resolución de escenarios complejos en tiempo limitado mejora significativamente el pensamiento crítico de los estudiantes. El estudio concluye que los juegos de roles permiten a los alumnos practicar el análisis, la planificación y la toma de decisiones estratégicas en un entorno controlado y seguro. De manera similar Gee (2003) expone cómo los videojuegos comerciales fomentan en el usuario la resolución de problemas como parte de las dinámicas de comprometer al jugador con la acción, y que este tipo de diseños es algo valioso a tener en cuenta para el desarrollo de herramientas educativas gamificadas.

Por otra parte, los juegos son también una herramienta eficaz para fomentar la motivación intrínseca, un factor crucial en el desarrollo personal. Hamari et al. (2014) examinan de manera bibliográfica, cómo los juegos pueden aumentar la motivación interna de los participantes, especialmente cuando los juegos incluyen elementos de recompensa y consecución de logros dentro de contextos específicos (educativo, empresarial, etc.). En su investigación, se concluye que se experimenta una mayor motivación, aunque esto también es determinado por el contexto y tipo de participantes. Este factor de motivación-logro se convierte en un aspecto crucial a

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



implementar para un juego educativo, ya que permite que los estudiantes se involucren profundamente en las tareas, mejorando su compromiso y rendimiento académico.

En cuanto al desarrollo de la Autodeterminación, según señala Deci & Ryan (2000), esta se consigue cuando las personas satisfacen sus necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación social. Y como ya se ha expuesto los juegos educativos favorecen la consecución de estas necesidades, además, de una mayor motivación intrínseca, lo que a su vez contribuye a que los estudiantes desarrollen la capacidad de tomar decisiones de manera crítica y responsable desde la autonomía.

En esta misma línea, investigaciones recientes, en lo que se ha enmarcado como gamificación, han demostrado que los juegos educativos tienen un impacto significativo en el desarrollo de la autorregulación, una habilidad clave en el crecimiento personal y académico de los estudiantes. Zambrano et al. (2020) exponen en su estudio que la gamificación contribuye al fortalecimiento del aprendizaje autorregulado, ya que promueve la autogestión y la planificación por parte de los estudiantes frente al conocimiento, generando un impacto positivo en su formación integral. Este proceso favorece la reflexión y el pensamiento crítico, competencias que resultan esenciales para el desarrollo personal, académico y vocacional.

Gamificación

Teniendo en cuenta la importancia y efectividad que puede tener el juego en un proceso formativo, se hace necesario explorar las teorías alrededor de la gamificación, y que se tendrán

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathévillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



en cuenta para la realización de este proyecto. Ahora bien, la gamificación se puede definir, de acuerdo con Deterding et al. (2011), como “el uso de elementos del diseño de juegos en contextos que no son de juego”, es decir, trasladar las dinámicas propias del juego a contextos no lúdicos con el propósito de aumentar la motivación y el compromiso de los participantes, aprovechando principios como el desafío, la retroalimentación y la recompensa para estimular la participación y el aprendizaje.

En este sentido, es importante tener en cuenta que la idea de juego tiene raíces más profundas que las aplicaciones modernas de gamificación. Desde una perspectiva cultural, Huizinga (1938) plantea que el juego es una actividad libre, voluntaria y significativa, que trasciende la mera diversión para constituirse en un fenómeno cultural fundamental. En su obra *Homo Ludens*, el autor sostiene que el juego es anterior a la cultura misma y que muchas de las manifestaciones humanas, como el arte, el derecho o la educación, se estructuran a partir de dinámicas lúdicas. Esta visión permite comprender cómo la gamificación retoma estos principios esenciales del juego: libertad, reglas, placer y sentido, para aplicarlos en contextos no lúdicos, en este caso educativo, potenciando el aprendizaje y la motivación desde una base antropológica y simbólica.

Ahora bien, en el ámbito educativo, los juegos se han consolidado como herramientas de aprendizaje que permiten a los estudiantes explorar, experimentar y resolver problemas en entornos simulados y seguros. Londoño y Rojas (2020) destacan que los juegos en la educación constituyen actividades regidas por reglas y objetivos definidos, orientadas a lograr un

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathevillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



aprendizaje activo mediante la participación, la retroalimentación y la experimentación. En este sentido, los denominados juegos serios, aquellos con un propósito educativo explícito, representan una tendencia clave, pues integran diversión y aprendizaje en un mismo espacio. Esta relación entre juego y enseñanza muestra cómo las experiencias lúdicas fortalecen la comprensión, la creatividad y la toma de decisiones, convirtiéndose en un puente entre el entretenimiento y la construcción del conocimiento.

También se debe destacar que, los elementos del juego pueden organizarse eficazmente en tres grandes categorías: dinámicas, mecánicas y componentes, según Werbach y Hunter (2012). Las dinámicas son motivaciones profundas que sostienen el diseño, como las emociones, la narrativa, las metas de progreso o las relaciones. Las mecánicas se refieren a las acciones disponibles en el juego retos, cooperación, competencia, retroalimentación o adquisición de recursos. Finalmente, los componentes son los elementos visibles que hacen tangibles las mecánicas, como logros, avatares, coleccionables o clasificaciones.

Esta división también es planteada por Kim (2015) que plantea que para lograr una experiencia educativa verdaderamente gamificada es esencial comprender las mecánicas, dinámicas y componentes del juego. Las mecánicas hacen referencia a las reglas, acciones y recompensas que estructuran la interacción del jugador; las dinámicas emergen de la relación entre estas reglas y la conducta de los participantes, generando emociones, retos o cooperación; y los componentes son los elementos visibles como puntos, insignias o avatares. Entender esta estructura permite diseñar experiencias de aprendizaje que mantengan la motivación y el

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathevillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



compromiso del estudiante, transformando el acto de aprender en una experiencia significativa y participativa.

Por otra parte, el estudio de Toda et al. (2019), nos muestra una completa taxonomía de los distintos elementos de los juegos, dividida en cinco categorías: Personal, Social, Ecológica, Ficcional y Rendimiento, que a su vez dan pautas para posibles mecánicas usables en una experiencia gamificada en el aula.

El aplicar estos elementos de manera coherente permite conseguir los resultados esperados en este tipo de metodología, así concluyen, por ejemplo, Parra et al. (2021) quienes exponen como con la gamificación se logra una mejor autonomía, trabajo colaborativo y resolución de problemas. En este sentido, el estudio de Alsawaier (2018) presenta una relación entre diversos tipos de elementos de juegos y la motivación, el compromiso y la participación.

De otra parte, el estudio de Torres (2024) sobre diversas experiencias de gamificación partir de publicaciones entre los años 2019 a 2024, demuestra que efectivamente la gamificación tiene un impacto positivo en la motivación de los estudiantes y, por ende, en su rendimiento en la mayoría de los casos, aunque recomienda tener en cuenta, especialmente en contextos rurales, el tener en cuenta sus realidades, el acceso a infraestructura tecnológica y la formación docente en esta metodología.

Una vez reconocida la gamificación como una estrategia pedagógica que fomenta la motivación y el compromiso en los estudiantes, resulta pertinente abordar sus distintas

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathevillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



modalidades y fundamentos teóricos. Diversos autores coinciden en que la gamificación puede adoptar formas digitales, analógicas y lúdicas, dependiendo de los recursos, el contexto educativo y los objetivos pedagógicos. Desde esta perspectiva, la gamificación no se limita al uso de plataformas tecnológicas, sino que abarca un conjunto más amplio de experiencias que integran la lógica del juego con el aprendizaje significativo (Gutiérrez, 2025), y su combinación que contribuye no solo a motivar, sino también al desarrollo del pensamiento crítico y el trabajo en equipo.

Al explorar cada uno de los tipos propuestos encontramos que, en primer lugar, la gamificación digital constituye la forma más difundida en los entornos educativos contemporáneos. Como exponen Vaz de Carvalho & Coelho (2022), se apoya en aplicaciones, plataformas en línea, juegos serios o entornos virtuales, entre otros. Lo que conlleva algunas ventajas adicionales, por ejemplo, este tipo de gamificación digital permite una medición precisa del progreso, fomenta la interactividad y promueve la autonomía del estudiante, características que la hacen especialmente útil en contextos híbridos o de educación virtual.

Por otro lado, la gamificación no digital o analógica se desarrolla mediante juegos de mesa, cartas, tableros o materiales físicos que trasladan las mecánicas de juego al aula sin depender de dispositivos tecnológicos. Sousa et al., (2023, p. 9-10.) hace una revisión de literatura al presto en la que concluyen como esta modalidad es especialmente porque, como sucede con la modalidad digital, mantiene los principios motivacionales del juego: reto, logro, colaboración, mediante actividades tangibles y presenciales. Además, el contacto físico y la

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



interacción directa entre los participantes fortalecen la comunicación, creatividad, memoria, y la autoconfianza. En esta línea, Hashim et al. (2024, pp. 74-75, 82-83) subraya que las experiencias analógicas pueden ser incluso más memorables, ya que involucran una interacción social sin instrumentos digitales, lo que beneficia especialmente a contexto rurales.

Una tercera modalidad, frecuentemente menos teorizada pero ampliamente utilizada en la práctica docente, es la gamificación lúdica o vivencial, que incluye dinámicas de grupo y retos que no requieren objetos físicos concretos o que utilizan materiales mínimos, como “cazas del tesoro”, juegos de rol o simulaciones de situaciones. Este enfoque, también es particularmente valioso en contextos donde el acceso a la tecnología es limitado, ya que proporciona un espacio para la interacción significativa y la práctica colaborativa. Simbolon (2024) destaca la gamificación no digital y vivencial en el aprendizaje de idiomas y sus ventajas, por ejemplo, al fomentar la comunicación interpersonal y las habilidades de trabajo en equipo. Actividades tradicionales como los juegos de rol permiten que los estudiantes interactúen directamente con sus compañeros, promoviendo conversaciones auténticas y fortaleciendo la confianza en el uso del lenguaje en situaciones reales. Este tipo de dinámicas también son más accesibles, requieren recursos mínimos y reducen la dependencia de la tecnología, lo que permite su implementación en aulas con limitaciones materiales. Además, estas experiencias potencian la colaboración, la creatividad y la resolución de problemas, al involucrar a los estudiantes de manera activa en escenarios simulados, generando aprendizajes significativos a partir de la experiencia y la interacción directa.

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



La relación entre estos tipos de gamificación y los perfiles de jugadores también ha sido ampliamente estudiada. Santos et al. (2021) identifican categorías como *Achievers* (orientados al logro), *Socializers* (enfocados en la interacción), *Free Spirits* (motivados por la autonomía) y *Players* (impulsados por recompensas extrínsecas), que responden de manera distinta a los mecanismos de juego. Comprender estos perfiles permite al docente adaptar las mecánicas y dinámicas de la gamificación a los intereses del grupo, garantizando experiencias inclusivas y efectivas.

Finalmente, la gamificación aplicada a la orientación vocacional emerge como un campo de gran potencial pedagógico gracias a su capacidad de generar motivación y un estado de flujo, conceptos que veremos a continuación, ya que como señala Ferrer Planchart et al. (2024), al integrar misiones, desafíos y recompensas vinculadas al autoconocimiento y la exploración profesional en entornos digitales, los estudiantes pueden reconocer habilidades, intereses y valores personales de manera más activa y participativa. Este tipo de gamificación vocacional no solo dinamiza el proceso de orientación, sino que también fomenta el desarrollo de competencias clave como el pensamiento crítico, la toma de decisiones y el trabajo en equipo, fundamentales para la vida académica y futura trayectoria laboral.

Gamificación: Motivación y Estado de Flujo para una Formación Integral

Si bien es conocido que la gamificación tiene un gran impacto en el desarrollo de la motivación de los estudiantes y que la integración efectiva de tecnología y estrategias

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



gamificadas en la educación se traduce en un proceso de enseñanza-aprendizaje más dinámico y significativo. Es importante conocer cómo se consigue este efecto y cómo se puede redirigir al desarrollo de habilidades socioemocionales, para conseguir una formación integral. Para lograr este propósito, es fundamental definir varios aspectos de un escenario gamificado que tiene un impacto sobre los resultados, entre esto, tal vez el más importante es que tenga objetivos de aprendizaje claros y alineados con el currículo, de modo que tanto la tecnología como los elementos lúdicos se diseñen para alcanzar esos fines. Adicionalmente, otros aspectos a tener en cuenta son la población objetivo, el ambiente de aprendizaje y la duración de las actividades. Estos factores tienen gran incidencia en los resultados esperados, como lo demuestra el estudio de Li et al., (2023, p.12) que analiza varias publicaciones internacionales sobre varias experiencias de gamificación. Así que, lo esencial no es sumar tecnología por sí sola, sino aplicar gamificación con propósito, contextualizada, integrando retos, retroalimentación instantánea y seguimiento del progreso como parte del diseño didáctico.

El funcionamiento de la gamificación puede explicarse mediante dos líneas fundamentales: la primera es la generación de motivación intrínseca (Deci & Ryan, 2000), ya que estos elementos (propósito, contextualización, retroalimentación) juegan un papel primordial en la motivación. Además, la gamificación también puede fortalecer el sentido de competencia, elemento clave en la motivación intrínseca por medio de los logros, superación de niveles y retroalimentación de sus acciones, lo que impulsa a los estudiantes a superar desafíos al reforzar su percepción de habilidad y dominio sobre el contenido. También, influye la dimensión de

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



relación social que se activa al incorporar dinámicas de colaboración o competencia, lo cual facilita interacciones significativas entre compañeros y fomenta un sentido de pertenencia. Por lo que, en cuanto a este aspecto, la gamificación promueve autonomía (permitir elección de rutas), competencia y consecución de logros (niveles, insignias, retroalimentación inmediata) y relaciones sociales (colaboración, competencia amigable), (Li et al., 2024, p.770-771).

El segundo elemento que es fundamental en la gamificación es el estado de flujo (Csikszentmihalyi, 1990). Este estado de flujo se caracteriza por una profunda concentración y disfrute del proceso de aprendizaje y/o juego, donde el estudiante experimenta una pérdida de la autoconciencia y una distorsión del tiempo debido a su total inmersión en la actividad. En el caso de la gamificación, el aspecto crucial de esta teoría radica en el balance preciso entre el nivel de desafío presentado y las habilidades del estudiante: si el desafío es demasiado alto, genera ansiedad; si es demasiado bajo, produce aburrimiento, y solo el aprendizaje óptimo ocurre cuando el nivel de desafío se equilibra con las habilidades del estudiante lo que le confiere un sentimiento de competencia (Lüking et al., 2023). Así pues, la gamificación educativa, cuando se diseña considerando este equilibrio dinámico, crea un entorno de aprendizaje donde los estudiantes permanecen en la "zona de flujo". Por lo que, en una gamificación educativa bien diseñada, los retos deben estar calibrados para evitar tanto la ansiedad por ser demasiado difíciles como el aburrimiento por ser demasiado triviales. De esta forma, los estudiantes entran en ese estado de alta concentración, disfrute y participación sostenida, lo que potencia la retención del conocimiento y el desarrollo de competencias.

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathevillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



En consecuencia, al diseñar una experiencia gamificada se deben tener en cuenta estos aspectos que favorece que los estudiantes participen activamente, sientan que controlan su proceso y experimentan satisfacción al progresar. Al integrar ambas perspectivas: motivación intrínseca y estado de flujo, la gamificación crea un entorno en el cual los alumnos no sólo participan, sino que se comprometen con sentido, experimentan logros reales y desarrollan habilidades transferibles. Una revisión sistemática reciente concluye que los elementos de logro y progresión son los más comunes en investigaciones sobre gamificación educativa, y que las dinámicas de inmersión y sociales aún requieren mayor exploración (Dichev & Dicheva, 2017). Consecuentemente, los diseñadores educativos deben asegurarse de que no sólo se apliquen los “símbolos” de los juegos (puntos, insignias), sino que también se estructuren dinámicas coherentes que promuevan interacción, narrativa, y sentido de comunidad.

A partir de lo anterior, se hace evidente que el uso de la gamificación tiene un gran potencial pedagógico en el desarrollo de un proyecto de orientación vocacional, porque fomenta la motivación para la consecución de un proyecto vocacional en los estudiantes. En un estudio con docentes de educación técnica y vocacional se encontró que la percepción sobre la gamificación era alta, considerando que su aplicación puede favorecer la exploración de opciones profesionales, el autoconocimiento y la toma de decisiones informadas (Omar et al., 2024). Al integrar misiones, desafíos y recompensas vinculadas a la exploración profesional, los estudiantes pueden, a la vez que desarrollan esta motivación, identificar sus habilidades,



intereses y valores personales de forma participativa, sintiéndose protagonistas de su trayectoria académica.

Gamificación, Tecnología y Juegos Educativos en Contextos Rurales

La gamificación en entornos rurales representa una alternativa pedagógica que permite dinamizar el aprendizaje y fomentar la motivación intrínseca de los estudiantes, a través del uso de mecánicas de juego aplicadas a situaciones educativas reales. Aunque la falta de infraestructura tecnológica ha sido históricamente un obstáculo, el aumento del acceso a dispositivos móviles y la mejora en la conectividad han permitido que más comunidades rurales adopten herramientas digitales accesibles a través de smartphones en sus procesos educativos. De acuerdo con Álvarez y Jiménez (2022), las aplicaciones móviles educativas favorecen el desarrollo de habilidades de aprendizaje y disminuyen las brechas digitales, aunque se debe tener en cuenta la necesidad de formación docente para una mejor articulación de estas herramientas y una mejor guía los estudiantes en cuanto al uso de estos dispositivos, para cambiar la percepción sobre su uso en el aula.

De otra parte, su implementación no requiere necesariamente de entornos virtuales avanzados o mediados por tecnología digitales. sino de la adaptación creativa de recursos accesibles, que pueden ser físicos y de dinámicas grupales, que promuevan la participación, la autonomía y la cooperación. Es así como, el uso de juegos educativos ha demostrado ser una estrategia eficaz para estimular la motivación, la comprensión de contenidos complejos y el

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathevillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



desarrollo de habilidades socioemocionales. Esto se puede evidenciar con el estudio de Meza-Jiménez et al. (2020) demuestra que la incorporación de juegos educativos socioambientales puede convertirse en una poderosa herramienta de aprendizaje en territorios rurales. Con la participación de niños de escuelas rurales de Chiapas (México), y el uso de tres juegos, dos de mesa y uno de cartas, lograron promover la reflexión sobre el uso del territorio, la gestión de recursos naturales y su patrimonio. El estudio concluye que estas herramientas permiten integrar el conocimiento científico con los saberes tradicionales, fomentando la autonomía, la participación y el empoderamiento comunitario, pilares fundamentales del desarrollo endógeno.

Marco Conceptual

El presente marco conceptual tiene como finalidad definir los conceptos que sustentan el desarrollo de la investigación, orientada al uso de la gamificación para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y para la resolución de problemas en los estudiantes, desde un enfoque de proyección vocacional. En este sentido, se abordan nociones fundamentales como la autodeterminación, la autoeficacia, la motivación, el pensamiento crítico, la toma de decisiones, el trabajo colaborativo y la planificación vocacional, entendidas como facetas esenciales para el desarrollo personal, la autonomía y la construcción de un proyecto vocacional sólido.

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathevillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



Desarrollo Socioemocional

El desarrollo socioemocional se comprende como el proceso mediante el cual las personas adquieren y fortalecen habilidades que les permiten reconocer, comprender y gestionar sus emociones, así como establecer relaciones positivas y responsables con los demás. De acuerdo con Gómez et al. (2023), estas habilidades abarcan dimensiones como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las competencias sociales, tal como se evidencia en la tabla de "*caracterización conceptual del ámbito socioemocional*" (p.82-83) presentada por los autores. En el contexto educativo, este desarrollo resulta esencial para favorecer la convivencia, la resiliencia y la toma de decisiones conscientes, aspectos que pueden potenciarse mediante metodologías activas como el juego educativo.

Teoría de la Autodeterminación

La teoría de la autodeterminación plantea que la motivación humana se origina en la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: la autonomía, entendida como la capacidad de tomar decisiones propias y actuar conforme a los valores personales; la competencia, relacionada con el deseo de dominar tareas y alcanzar objetivos desafiantes; y la relación social, que alude al sentido de conexión y pertenencia con los demás. Según Richard M. Ryan y Edward L. Deci (2020), cuando estas necesidades se satisfacen las personas experimentan una motivación intrínseca, un mayor compromiso y un fortalecimiento del bienestar personal, lo que favorece procesos de autorregulación y crecimiento integral.

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathevillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



Teoría de la Autoeficacia

La autoeficacia se define como la creencia que tiene una persona sobre su capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar situaciones o alcanzar determinados resultados. Este concepto, introducido por Albert Bandura (1997) en su obra *Self-efficacy: The Exercise of Control*, constituye un pilar fundamental de la teoría socio-cognitiva. Según Bandura, la autoeficacia no se refiere a las habilidades reales, sino a los juicios personales sobre lo que uno puede hacer con ellas. Estudios posteriores (Bandura, 2012; Schunk & DiBenedetto, 2020) han reafirmado su relevancia al señalar que estas creencias determinan el esfuerzo, la persistencia y la manera en que las personas enfrentan desafíos.

Autoconocimiento

El autoconocimiento se entiende como la capacidad de dirigir la atención hacia uno mismo, tomando conciencia de las propias emociones, pensamientos, valores, fortalezas y limitaciones. Según Chernicoff Minsberg y Rodríguez Morales (2018), este proceso implica una exploración consciente del propio universo interno, donde el individuo identifica los elementos que configuran su identidad personal y orientan sus decisiones. Comprender quién se es constituye la base para el desarrollo personal y vocacional, pues permite actuar con mayor coherencia, seguridad y propósito.

Pensamiento Crítico

El pensamiento crítico se entiende como la capacidad de analizar, evaluar y reflexionar de manera razonada sobre la información para tomar decisiones fundamentadas. Su origen teórico

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathevillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



se remonta a John Dewey (1910), quien lo concibió como un proceso de reflexión activa y cuidadosa frente a las creencias y los conocimientos. Posteriormente, Robert Ennis (1985) amplió esta idea al definirlo como un pensamiento racional y reflexivo enfocado en decidir qué creer o hacer. Más tarde, Peter Facione (1990) consolidó una definición ampliamente aceptada, describiéndolo como un proceso intencionado de juicio autorregulado que implica interpretación, análisis, evaluación e inferencia. En conjunto, estos autores destacan el pensamiento crítico como una competencia esencial para la autonomía intelectual y el aprendizaje significativo.

Toma de Decisiones

La toma de decisiones puede definirse como un proceso cognitivo y emocional mediante el cual las personas seleccionan, entre diversas alternativas, aquella que consideran más adecuada para alcanzar un objetivo o resolver una situación. Según Chaverri Chaves (2022), este proceso implica la interacción entre la razón, las emociones y los condicionamientos sociales, lo que demuestra que decidir no es un acto puramente racional, sino una práctica situada que integra la experiencia, el contexto y los valores personales. Desde esta perspectiva, la toma de decisiones se comprende como una competencia compleja, en la que intervienen tanto los procesos mentales deliberativos como las influencias afectivas y culturales que guían la elección humana.



Aprendizaje Activo

El aprendizaje activo, propuesto por Bonwell y Eison (1991), se concibe como un enfoque en el que los estudiantes participan activamente en el proceso educativo mediante la reflexión, la resolución de problemas y la colaboración. Este modelo trasciende la simple recepción de información, promoviendo en los estudiantes una mejor comprensión de los contenidos.

Gamificación

La gamificación, según Deterding et al. (2011), se define como el uso de elementos y dinámicas propias del diseño de juegos en contextos no lúdicos, con el propósito de aumentar la motivación y el compromiso de los participantes. Este enfoque transforma actividades cotidianas en experiencias significativas y participativas.

Proyección Vocacional

La proyección vocacional se puede definir como un proceso a lo largo de la vida donde las personas afrontan diferentes tareas y etapas interconectadas. La elección de carrera se entiende como la implementación del autoconcepto, desarrollado en varias etapas de identificación vocacionales en el ciclo: crecimiento, exploración, desarrollo (Super et al., 1996, como se citó en Bulgarelli-Bolaños et al., 2017), e influenciado por diversos factores como intereses, personalidad, aptitudes, valores ocupacionales, el contexto socioeconómico y la

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



familia, así como la capacidad de toma de decisiones necesaria para enfrentar las tareas propias de cada etapa, y que conllevan a una elección vocacional.

A modo de conclusión de nuestro marco conceptual, podemos decir que estos son los pilares en los que se sustenta nuestra investigación, al integrar los elementos que buscamos unificar mediante la creación del juego de mesa. Todos ellos se encuentran estrechamente relacionados entre sí, ya que articulan el juego como herramienta pedagógica, el desarrollo de habilidades socioemocionales y la proyección vocacional de los estudiantes en contextos educativos rurales, permitiendo construir una propuesta formativa pertinente, significativa y contextualizada.

Marco Legal y Normativo

A continuación, se presenta una síntesis de las principales leyes y normas que podrían aplicar al proyecto sobre el uso de juegos educativos en comunidades rurales, teniendo como eje principal la Ley 115 de 1994, la cual establece los fundamentos de la educación en Colombia.

La Ley 115 de 1994 (Ley general de educación). El artículo 1 establece, a partir de la Constitución política, que la educación es un derecho de toda persona, y debe ser acorde a las necesidades e intereses personales, familiares y sociales. El artículo 5 destaca los fines de la educación necesarios para una formación integral. El artículo 13, literal f, expone como objeto el desarrollar acciones de orientación escolar incluyendo la ocupacional.

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



La Ley 2491 de 2025 refuerza directamente el propósito del proyecto al incorporar las competencias socioemocionales dentro de los Proyectos Educativos Institucionales. El artículo 1 dispone que el Ministerio de Educación Nacional garantizará la inclusión de este componente en todos los niveles educativos. El artículo 6 establece que las instituciones deben implementar estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo de estas habilidades.

La Ley 2119 de 2021 promueve la exploración socio-ocupacional y laboral para fortalecer las habilidades y decisiones de los jóvenes. El artículo 5 establece la creación de alianzas como una estrategia de los entes territoriales para fomentar la exploración vocacional de los estudiantes de educación básica y media. El artículo 6 define la implementación de una estrategia específica dirigida a población vulnerables. El artículo 7 señala que las instituciones educativas deben promover las habilidades necesarias para la 4 revolución industrial "tales como: liderazgo, flexibilidad cognitiva, negociación, toma de decisiones, orientación al servicio, inteligencia emocional, relaciones interpersonales, manejo de personas, creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas" (Ley 2119 de 2021).

La Ley 1098 de 2006 (Código de la Infancia y la Adolescencia). El artículo 8 establece el principio del interés superior del niño, la niña y el adolescente, priorizando el cumplimiento de sus derechos y bienestar integral. El artículo 28 reconoce el derecho a recibir una educación de calidad, gratuita y accesible, como medio fundamental para su desarrollo personal y social.



Marco Técnico

El juego “Conector con su futuro” es una propuesta pedagógica desarrollada como recurso lúdico y didáctico para fortalecer las habilidades socioemocionales y competencias vocacionales de los estudiantes de educación media. Su diseño surge de la necesidad de crear estrategias innovadoras que integren el aprendizaje significativo con la exploración de intereses personales y profesionales, mediante experiencias colaborativas que fomenten la reflexión, el desarrollo de habilidades socioemocionales, la toma de decisiones y el trabajo en equipo.

A diferencia de las metodologías tradicionales de orientación vocacional, este juego plantea un enfoque vivencial, en el que el estudiante asume un rol activo dentro de un sistema de retos, misiones y recompensas. A través de estas dinámicas, los participantes ponen en práctica competencias como el pensamiento crítico, la comunicación asertiva, la adaptabilidad, la resolución de problemas y el liderazgo, entre otras, en un entorno que simula los desafíos propios del ámbito académico y laboral.

El desarrollo del juego también responde a una intención formativa más amplia: propiciar espacios de autoconocimiento, cooperación y aprendizaje emocional dentro del aula, reconociendo que dichas habilidades son fundamentales no solo para el desempeño profesional, sino también para la vida cotidiana. La estructura del tablero, las cartas y los retos está diseñada para generar reflexión sobre los caminos formativos posibles y sobre la manera en que cada jugador puede proyectarse hacia su futuro.

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathévillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



Desde el punto de vista técnico, “Conectador con su futuro” combina principios de diseño de juegos de mesa modernos con elementos pedagógicos basados en el aprendizaje activo y la gamificación. Su desarrollo implicó procesos de conceptualización, diseño gráfico y elaboración de materiales físicos, integrando herramientas digitales para la producción de las piezas de juego y su posterior impresión.

El presente documento describe de manera detallada los componentes, materiales y procesos técnicos involucrados en la creación del juego, así como la estructura de sus reglas y dinámicas principales, que se incluyen como anexos. De esta forma, se busca ofrecer una visión integral tanto de su propósito educativo como de su construcción técnica y funcional.

Componentes del juego y su articulación pedagógica

El juego “Conectados Con Su futuro” está estructurado con base en una narrativa no lineal, compuesta por misiones independientes articuladas al ciclo entre trabajo, estudio y obtención de recursos, permitiendo que los jugadores vivan experiencias asociadas con la toma de decisiones, la planificación y la resolución de problemas. Cada componente (véase anexo A) cumple una función lúdica y pedagógica específica, orientada al desarrollo de las habilidades socioemocionales (autodeterminación, autoeficacia, motivación, resolución de problemas y trabajo colaborativo) dentro de un contexto vocacional.

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



1. Tablero de juego

Representa el territorio geográfico de los estudiantes, contiene 10 localización, estando en el centro Saravena (Arauca) y alrededor 9 municipios o ciudades cercanas en las que los estudiantes pueden realizar sus estudios. La función de este tablero es crear un recorrido simbólico hacia la construcción del proyecto de vida y el ciclo estudio-trabajo-consecución de recursos. Los estudiante se deben mover por el tablero y en cada lugar pueden desarrollar ya sea un reto de trabajo o estudio, para luego seguir moviéndose, este movimiento requiere un pago de tokens que varía del tipo de ruta o ciudad de llegada, siendo la más barata 1 token y la más costosa 3, pero que permite llegar a ciudades principales, ningún jugador puede hacer la misma acción dos veces seguidas en la misma locación, mecánica con que se genera una elección de acciones mediante que obligan al jugador a tomar decisiones sobre qué le conviene más y que necesita si recursos para moverse (retos de trabajo) o seguir formándose (tokens para conseguir una habilidad). Este componente fomenta la planificación, la autorregulación y la toma de decisiones conscientes.

2. Cartas de misión

Estas son diez cartas en cuatro grados de dificultad distintos que plantean desafíos narrativos por medio de una pregunta reflexiva, por ejemplo: ¿Qué estudio? Carlos está a punto de graduarse, él es un chico muy curioso, así que le gustan muchas cosas: las artes, las ciencias y la tecnología, lo que le dificulta elegir una carrera. Para ayudarlo debemos...

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



Esta narrativa busca presentar y simular situaciones académicas, laborales o personales. Están diseñadas para promover la reflexión vocacional, el pensamiento crítico y la empatía, ya que los jugadores deben elegir caminos según sus intereses y capacidades, integrando así la dimensión emocional al proceso de elección profesional. Estas cartas son la carta de inicio y es común a todos los jugadores. Además, contiene tres tipos de tareas, a medida que se van cumpliendo, los jugadores reciben un número de puntos. Las tareas en la carta se dividen en tres tipos:

‘Requisitos’, que corresponden a tareas obligatorias en el juego como por ejemplo conseguir una habilidad. El segundo tipo de tareas es el ‘Desafío extra’ que son opcionales, por ejemplo, hacer un número determinado de retos de trabajo; y están diseñadas para generar un componente competitivo. El tercer tipo es el ‘Objetivo Final’ que corresponde a una tarea obligatoria necesaria para completar la misión y que consiste en una pequeña investigación y exposición en relación con la pregunta orientadora.

3. Cartas de reto de estudio

Estas cartas son 35, y cada una corresponde a una profesión. Contienen una breve descripción de la profesión y un reto que el estudiante debe resolver. Este consiste en responder una pregunta desde su propio punto de vista, relacionando su respuesta con una habilidad socioemocional. Por ejemplo: Los biólogos estudian a los seres vivos, sus características y la relación con el ambiente. Reto: En tu región se han reducido las poblaciones de abejas. ¿Qué consecuencias puede traer y cómo podría un biólogo ayudar a enfrentar este problema? Explica cómo usarías tu

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



pensamiento crítico para analizar las causas y proponer una solución lógica. Al responder, el estudiante recibe un token de estudio, que se explicará más adelante.

Estas preguntas buscan que los participantes reflexionen sobre las profesiones y su impacto social. Además, se articulan con las habilidades socioemocionales para que los estudiantes reconozcan la importancia de dichas habilidades para su desarrollo personal y vocacional, comprendiendo que son fundamentales para enfrentar los desafíos del aprendizaje, del trabajo y de la vida. Así, se fortalece el autoconocimiento, la motivación intrínseca y la confianza en las propias capacidades, además de estimular la curiosidad y la exploración de oportunidades formativas en su entorno.

4. Cartas de reto de trabajo

Las cartas de reto trabajo son 24, y cada una presenta una situación que los jugadores deben superar mediante el lanzamiento de dados, simulando escenarios reales del ámbito laboral o comunitario. Por ejemplo: Como auxiliar de enfermería, organiza una jornada de lavado de manos en la escuela. Para superarlo, se requiere obtener ciertos símbolos específicos en los dados, en el ejemplo son una pala (trabajo), un bombillo (creatividad) y unas manos (colaboración). Si el jugador logra reunir los símbolos indicados en la carta, supera el desafío y obtiene la recompensa en token de moneda correspondiente que se indica en la carta y que representa el salario.

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



Las cartas varían en su nivel de dificultad: las más sencillas exigen tres resultados específicos de los seis dados lanzados, mientras que las más complejas requieren hasta ocho, lo que impulsa al estudiante a usar sus cartas de habilidad o cooperar con otros jugadores. De este modo, la dinámica promueve la toma de decisiones, la cooperación y el pensamiento estratégico, a la vez que refuerza la aplicación práctica de las habilidades socioemocionales en contextos simulados de trabajo y vida cotidiana.

5. Cartas de habilidad

Las cartas de habilidad representan las siete habilidades socioemocionales (cinco copias de cada una) que los jugadores pueden desarrollar a lo largo del juego: comunicación asertiva, pensamiento crítico, pensamiento creativo, trabajo en equipo, liderazgo, adaptabilidad y resolución de problemas. Cada carta incluye el nombre de la habilidad, una breve descripción y la ventaja que otorga durante las partidas al lanzar los dados. Estas ventajas están diseñadas para mostrar cómo cada habilidad se aplica en la vida real, ayudando a los estudiantes a comprender su relevancia en contextos personales, académicos y vocacionales. Por ejemplo: Pensamiento crítico: analizar información antes de decidir o actuar. Esta habilidad te permite volver a lanzar hasta tres dados con resultados que no necesites, una sola vez por reto.

De este modo, las cartas no solo añaden un componente estratégico al juego, sino que también fortalecen la reflexión sobre las propias capacidades y la importancia de las habilidades socioemocionales en la toma de decisiones y el trabajo colaborativo.

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



Estas cartas son obtenidas por los jugadores, una al inicio del juego y las demás a medida que acumulan tokens de estudio al superar los retos correspondientes. Al reunir cinco tokens, el jugador puede canjearlos por una nueva carta de habilidad.

6. Hoja de personaje

Es un espacio de registro individual donde el jugador define su perfil, anota ideas, opiniones, logros y habilidades adquiridas. Permite visualizar el progreso y reflexionar sobre el propio proceso, favoreciendo la autoevaluación, la autorreflexión y la autonomía en el aprendizaje.

7. Tokens de acción

Los tokens de acción (cuatro acciones) son elementos que permiten a los jugadores registrar y controlar las acciones que pueden realizar en cada turno dentro de su hoja de personaje. A diferencia de los tokens de puntos o monedas, que representan logros o recompensas, estos tokens funcionan como marcadores de gestión del turno. En cada ronda, el jugador puede realizar hasta dos acciones, las cuales se representan mediante los cuatro tipos de tokens disponibles: viajar (moverse por el tablero), estudiar (resolver un reto de estudio), trabajar (enfrentar un reto de trabajo) y colaborar (pedir ayuda a otro jugador para superar un reto).

Este sistema de acciones promueve la planificación estratégica y la toma de decisiones, ya que el jugador debe elegir cómo aprovechar mejor sus turnos según sus objetivos, los retos disponibles y las oportunidades de cooperación dentro del juego.

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathévillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



8. Tokens de estudio, moneda, puntos y jugador

Tokens de estudio: se obtienen al completar con éxito un reto de estudio; al reunir cinco, el jugador puede canjearlos por una carta de habilidad, lo que refuerza la importancia del esfuerzo y la constancia en el aprendizaje. Se incluyen 20.

Tokens de moneda: representan el salario que los jugadores reciben al superar los retos de trabajo y se utilizan para realizar acciones como viajar o colaborar, promoviendo la gestión responsable de los recursos, se incluyen 40, con denominaciones de 1 a 5.

Tokens de puntos: se entregan al cumplir las tareas de las cartas de misión, reflejando el progreso personal y el sentido de logro, elementos clave para fortalecer la motivación y la autorregulación en el proceso formativo. Se incluyen 20, con denominaciones de 1 a 5.

Token de jugador: representa a cada participante en el tablero y permite su desplazamiento a medida que avanza en el desarrollo del juego. Se incluyen 5.

9. Dados con símbolos

Los dados son un elemento de azar controlado, ya que sus resultados pueden modificarse mediante las decisiones y habilidades de los jugadores. Cada participante lanza seis dados cada vez que intenta resolver un reto de trabajo, aunque este número puede aumentar según las cartas de habilidad adquiridas; por ejemplo, la habilidad de pensamiento creativo permite lanzar dos

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



dados adicionales. Los símbolos presentes en las caras representan acciones y valores asociados al desarrollo de las habilidades socioemocionales: manos (colaborar), bombillo (creatividad), pala (trabajo) y lupa (investigar). Además, los símbolos de flecha circular permiten relanzar un dado, mientras que la X indica un fallo. Este sistema integra la reflexión, la estrategia y el azar, favoreciendo la comprensión de cómo las decisiones y habilidades influyen en los resultados, tanto en el juego como en la vida real.

10. Manual de instrucciones

El juego incluye un conjunto de instrucciones generales que explican su funcionamiento, los objetivos y las dinámicas básicas. Además, cuenta con dos cartas de instrucciones rápidas, diseñadas para facilitar su uso en el aula: una dirigida al docente, que resume las reglas, la forma de acompañar el proceso y las estrategias para guiar la reflexión sobre las habilidades socioemocionales; y otra destinada a los estudiantes, que presenta de manera clara y visual los pasos a seguir durante la partida. Estas cartas permiten que tanto el maestro como los jugadores comprendan con facilidad las dinámicas, asegurando una experiencia de aprendizaje fluida, autónoma y significativa.

Materiales y especificaciones técnicas

El juego fue diseñado y editado en la plataforma Canva, combinando elementos gráficos creados manualmente con imágenes generadas mediante inteligencia artificial generativa, lo que permitió desarrollar una estética coherente y atractiva.

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



El tablero principal tiene unas dimensiones de 50 x 50 cm, adecuadas para su visualización grupal y el desplazamiento de los tokens de jugador. Las cartas y demás elementos se distribuyen en hojas tamaño carta, lo que facilita la impresión doméstica o institucional. Cada hoja incluye un diseño plegable, que permite recortar, doblar y pegar las cartas con su anverso y reverso alineados, garantizando un acabado más profesional sin necesidad de impresión a doble cara.

Los tokens son de doble cara, y por su forma circular se deben recortar individualmente para pegar. Se incluyen los de moneda, puntos, estudio y jugador. Los símbolos de los dados se imprimen en una hoja tamaño carta con dos juegos completos para 24 dados, disponibles en dos tamaños: uno de 10 mm para dados pequeños y otro de 14 mm para dados medianos. Estos se imprimen sobre papel autoadhesivo, lo que facilita su aplicación sobre dados neutros o blancos.

Para la impresión se recomienda utilizar cartulina opalina de 120 gramos, ya que proporciona la rigidez y durabilidad adecuadas para las cartas y tokens, manteniendo una buena calidad de color y manipulación.

La paleta cromática del juego mantiene una armonía visual basada en tonos ocre, verdes, azules y violetas, que aportan una sensación cálida y coherente con su enfoque educativo. Además, se emplea una diferenciación de color por tipo de carta para facilitar la identificación durante la partida: las cartas verdes corresponden a los retos de trabajo, las azules a los de estudio y las moradas a las habilidades. Las cartas de misión tienen un tamaño de media hoja carta, mientras que las hojas de jugador ocupan una hoja completa tamaño carta a doble cara, con espacio

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



destinado para anotaciones, registro de partidas y control de recursos. Esta organización visual y funcional permite una experiencia de juego clara, práctica y estéticamente unificada.

En cuanto al diseño tipográfico, se utilizaron las fuentes “Open Sans” y “Saira Stencil One”, ambas con licencia Open Font License, lo que garantiza su uso libre y accesible. El tamaño general del texto de lectura es de 10 puntos como mínimo, aunque algunos elementos, como los títulos y encabezados, utilizan tamaños mayores para mejorar la jerarquía visual y la legibilidad en el diseño impreso y digital del juego.

Tabla 2

Especificaciones de los componentes del juego “Conectados”

Elemento	Forma	Dimensiones (mm)	Cantidad	Material recomendado	Observaciones
Tablero	Cuadrado	500 × 500	1	Cartulina opalina sobre cartón base	Juego principal
Cartas de estudio	Rectángulo	63.5 × 88	35	Cartulina opalina 120 g	Reverso Color azul
Cartas de trabajo	Rectángulo	63.5 × 88	24	Cartulina opalina 120 g	Reverso Color verde



Cartas de habilidad	Rectángulo pequeño	44 × 64	35	Cartulina opalina 120 g	Reverso Color morado
Cartas de misión	Rectángulo	140 × 216 (media hoja carta)	10	Cartulina opalina 120 g	Reverso Color amarillo (fondo).
Hoja de jugador	Rectángulo	216 × 279 (hoja carta)	1	Doble cara, fotocopiable.	Espacio para anotaciones
Tokens generales (moneda, estudio, puntos, acción)	Círculo	30 × 30 (área cuadrada)	Acción: 20 Moneda:40 Puntos:20 Educación:25	Cartulina opalina 120 g (Se puede pegar sobre cartón cartulina para aumentar grosor)	Doble cara
Tokens de jugador	Círculo	47 × 47 (área cuadrada)	5	Cartulina opalina 120 g (Se puede pegar sobre cartón cartulina para aumentar grosor)	Doble cara
Símbolos de dados	Cuadrado	10 mm y 14 mm	24 dados (2 juegos)	Papel autoadhesivo	Se pegan sobre dados reutilizables o blancos

Nota. Elaboración propia (2025).

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathévillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



Consideraciones de accesibilidad, durabilidad y seguridad

El diseño del juego “Conectado” integra principios de accesibilidad que garantizan una experiencia inclusiva y funcional para todos los estudiantes. Para ello, se seleccionaron fuentes tipográficas abiertas y legibles (Open Sans y Saira Stencil One), utilizadas con un tamaño mínimo de 10 puntos en la mayoría de los textos, ampliado en títulos y elementos destacados. Asimismo, se empleó una diferenciación cromática clara entre los tipos de cartas (verde para trabajo, azul para estudio y morado para habilidades), lo que facilita la comprensión y orientación visual durante la dinámica del juego. Estas decisiones contribuyen a que el material sea intuitivo, visualmente equilibrado y accesible para estudiantes con distintas necesidades de lectura o percepción.

En cuanto a la durabilidad y seguridad, los materiales fueron seleccionados considerando el uso continuo en entornos escolares. Las cartas, fichas y tablero están diseñados para imprimirse en cartulina opalina de 120 gramos, lo que proporciona resistencia sin comprometer la manipulación. Los tokens presentan bordes redondeados y tamaños cómodos (de 3 a 4.7 mm), evitando puntas o piezas pequeñas que puedan representar riesgo. Además, el diseño plegable de las cartas y los respaldos impresos facilitan su armado y conservación, reduciendo el desgaste por uso. Estas características aseguran que el juego sea no solo una herramienta pedagógica funcional y atractiva, sino también segura, duradera y adaptable a diversos contextos educativos, manteniendo su integridad física y visual a lo largo del tiempo.

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



Marco De Trabajo Creativo

Aplicación del Design Thinking: Identificación del Problema y Enfoque de Solución

Para el desarrollo del proyecto, se optó por un marco creativo desde el *Design Thinking* con el que se buscó comprender y definir los principales retos que enfrentan los estudiantes de grado décimo, especialmente en lo relacionado con la orientación vocacional y la construcción de su proyecto de vida en un contexto rural. Durante la fase de empatía, se realizaron encuestas, entrevistas y observaciones para recoger percepciones directas de los jóvenes, con el propósito de conocer sus intereses, preocupaciones y expectativas frente al futuro. Estos insumos permitieron identificar una problemática central: la falta de acompañamiento en la toma de decisiones vocacionales y la escasa conexión entre las aspiraciones personales de los estudiantes y las oportunidades reales de su entorno. La información obtenida también evidenció factores estructurales que limitan las perspectivas de desarrollo, como el acceso restringido a programas técnicos y profesionales, la ausencia de referentes vocacionales cercanos y la baja motivación hacia la continuidad educativa. A partir de este diagnóstico, se definió como eje del proyecto fortalecer las habilidades de autoconocimiento, resolución de problemas y planificación vocacional, buscando promover una visión más amplia y esperanzadora del futuro.

Durante la fase de ideación, el equipo interdisciplinario aplicó los principios del Design Thinking para construir una solución educativa innovadora y pertinente: un juego de mesa como herramienta pedagógica que permitiera vincular la reflexión vocacional con la experiencia lúdica. Este recurso fue diseñado para que los estudiantes pudieran enfrentarse a situaciones

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathavillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



simuladas de la vida real, relacionadas con decisiones académicas, laborales y personales, fomentando el pensamiento crítico y la toma de decisiones responsables. A través de las dinámicas del juego, se buscó también fortalecer la colaboración, la empatía y el diálogo entre pares, elementos esenciales para el aprendizaje en comunidad. Las mecánicas y dinámicas planteadas fueron resultado de un proceso de análisis del contexto para que los contenidos del juego se adaptarán a la realidad sociocultural del grupo objetivo. Esta garantizó que las dinámicas y, especialmente, los retos representarán los desafíos cotidianos del territorio y que, al mismo tiempo, ofrecieran espacios de exploración de alternativas y descubrimiento de habilidades personales. De este modo, el Design Thinking no solo orientó la construcción técnica del prototipo, sino que también proporcionó una estructura metodológica para consolidar la relación entre problema, necesidad y solución, asegurando que el juego de mesa respondiera directamente a las realidades y aspiraciones de los jóvenes.

En síntesis, el enfoque de Design Thinking permitió transformar un problema detectado en el aula y en la comunidad en una oportunidad de innovación pedagógica, integrando la creatividad, la empatía y la acción colaborativa como ejes del aprendizaje. El proceso posibilitó que los estudiantes fueran parte activa de la investigación, reconociéndose como protagonistas de su desarrollo personal y colectivo. Asimismo, el juego resultante se consolidó como una herramienta de sensibilización y reflexión, que impulsa a los jóvenes a analizar críticamente su entorno, valorar sus capacidades y proyectarse hacia un futuro coherente con sus intereses y posibilidades. Con ello, se refuerza la idea de que el pensamiento de diseño no solo es aplicable a

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathévillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



la creación de productos, sino también a la construcción de experiencias educativas significativas y contextualizadas, capaces de generar impacto social y transformación educativa en comunidades rurales.

Marco Metodológico

Enfoque y Diseño Metodológico

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque metodológico cualitativo, sustentado en la necesidad de comprender, interpretar y transformar una problemática educativa situada en un contexto rural colombiano. Se trata de una investigación de tipo aplicada, cuyo propósito no solo es analizar un fenómeno social y educativo, sino también proponer soluciones contextualizadas que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes. En este caso, se busca fortalecer las habilidades socioemocionales y vocacionales de los estudiantes de grado décimo mediante la implementación de una estrategia gamificada diseñada para este fin.

La elección del enfoque cualitativo responde a la intención de explorar en profundidad las percepciones, experiencias y transformaciones que emergen en el proceso de interacción entre los estudiantes y el juego educativo. Este enfoque permite abordar la realidad desde una mirada interpretativa, reconociendo los significados subjetivos que los actores atribuyen a sus vivencias (Denzin & Lincoln, 2005). En este sentido, se asume que el conocimiento se construye a partir del diálogo con los participantes y del análisis de sus discursos, acciones y reflexiones.

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



El diseño metodológico adoptado es el de estudio de caso, ya que se pretende analizar un fenómeno particular la aplicación de una estrategia gamificada en el aula dentro de un contexto definido: la Institución Educativa Técnico Industrial Rafael Pombo, en el municipio de Saravena, Arauca. Este diseño permite una comprensión holística de la experiencia educativa, al centrarse en una unidad específica de análisis y al integrar múltiples fuentes de información cualitativa.

Contexto de Estudio y Participantes

El estudio se desarrolla en una institución educativa rural ubicada en Saravena, un territorio que enfrenta limitaciones estructurales en términos de acceso a tecnologías, referentes profesionales y oportunidades vocacionales. Esta situación ha incidido en la baja motivación estudiantil, especialmente en lo referente a la construcción de proyectos de vida sólidos y realistas.

Los participantes de la investigación son estudiantes de grado décimo, cuyas edades oscilan entre los 15 y 17 años, junto con docentes vinculados a los procesos de orientación vocacional. La selección se realiza mediante un muestreo intencional, dado que se elige a los sujetos que presentan características clave para el desarrollo del estudio, tales como la participación activa en la estrategia gamificada y la disposición para reflexionar sobre su experiencia educativa.

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



Estrategia de Intervención: “Conectados”

La propuesta pedagógica desarrollada se denomina “Conectados Con Su futuro”, un recurso gamificado diseñado especialmente para estudiantes del grado décimo en contextos rurales. Esta estrategia integra elementos del diseño de juegos (misiones, retos, recompensas y narrativas), y busca generar un entorno seguro, participativo e inspirador para la exploración vocacional y el desarrollo personal, en el cual los estudiantes podrán avanzar en desafíos, reflexionar sobre sus decisiones, construir su mapa vocacional y fortalecer habilidades como la empatía, la colaboración y la toma de decisiones.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para documentar el proceso y comprender su impacto, se emplean las siguientes técnicas cualitativas: Observación participante, Entrevistas semiestructuradas, Diarios reflexivos (bitácoras), Análisis de productos generados durante el juego.

Procedimiento de Implementación

El procedimiento se organiza en cuatro fases principales:

1. Diagnóstico: Identificación de intereses, necesidades y aspiraciones vocacionales.
2. Diseño: Creación de un juego con misiones y retos del juego adaptados al contexto.
3. Implementación: Aplicación del juego en sesiones programadas con acompañamiento docente.

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



4. Evaluación: Análisis de los resultados obtenidos con los instrumentos de medición post implementación del juego.

Estrategia de Análisis

Los datos serán analizados mediante la técnica de análisis temático, la cual permite identificar, organizar y describir patrones significativos dentro del corpus de información recolectada. Esta técnica es útil para captar el sentido que los participantes atribuyen a su experiencia, así como los efectos observables en su compromiso, motivación, percepción de sí mismos y vínculos con su proyecto de vida. El análisis será realizado de manera inductiva, respetando la voz de los participantes y reconociendo la riqueza de sus narrativas.

Tipo de Investigación

Esta investigación se enmarca en el campo de la Innovación Educativa, ya que propone una estrategia pedagógica novedosa basada en el uso de un juego de mesa como herramienta para el desarrollo de habilidades socioemocionales, de colaboración y de resolución de problemas entre los estudiantes.

La innovación educativa se refiere a la implementación de nuevas estrategias, metodologías, tecnologías o enfoques pedagógicos que transforman los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de mejorar la calidad educativa, fomentar el pensamiento crítico y adaptarse a las demandas cambiantes de la sociedad y el entorno. No obstante, como también señalan Castellanos & Rojas (2023), la innovación educativa no se limita únicamente a la

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathevillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



introducción de nuevas tecnologías, sino que implica el desarrollo de competencias clave del siglo XXI, la creación de entornos de aprendizaje inclusivos y la transformación del papel del estudiante como protagonista de su aprendizaje. Por lo que la innovación debe estar dirigida tanto a la mejora de los resultados académicos como al desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo habilidades sociales, emocionales y cognitivas esenciales para su futuro.

Al integrar un enfoque lúdico y participativo, el proyecto no solo proporciona una experiencia educativa diferente, sino que también promueve un sentido de comunidad y pertenencia entre los jóvenes, lo que contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, favoreciendo su bienestar emocional y social. De esta forma, la investigación está orientada a la creación de una metodología innovadora que puede adaptarse y replicarse en otros contextos educativos similares.

Se emplearán diversos instrumentos de recolección de información cualitativa, que estarán directamente relacionados con las categorías de análisis que guían la investigación. Estos instrumentos permitirán examinar tanto el impacto del juego educativo en el desarrollo socioemocional de los estudiantes como la efectividad de la gamificación en un contexto rural.

Entrevistas semiestructuradas, desarrollo de una guía de entrevistas con preguntas abiertas que permitan el análisis de categorías asociadas al desarrollo socioemocional, la motivación, la colaboración, la resolución de problemas y la gamificación.

Guía para grupos focales, con preguntas clave sobre la experiencia en el juego, el trabajo en equipo y la resolución de problemas con las categorías de análisis antes mencionadas. Los yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>, jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>, https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778, lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



grupos focales ayudarán a identificar cómo los estudiantes experimentan y desarrollan habilidades como la autogestión, la empatía y su motivación durante la dinámica de juego. Se explorará cómo los estudiantes trabajan en equipo durante el juego, identificando los desafíos y beneficios percibidos de la cooperación y cómo estos se traducen en sus relaciones cotidianas.

La observación permitirá identificar cómo los estudiantes manejan sus emociones (por ejemplo, frustración, entusiasmo, competitividad) durante el juego y cómo esto contribuye a su crecimiento personal. Además de evidenciar las interacciones durante el juego permitiendo comprender cómo los estudiantes se relacionan con otros y cómo se comunican para resolver los problemas planteados en el juego en tiempo real. Se podrá identificar cómo las reglas del juego, las dinámicas de competencia y los elementos lúdicos afectan la forma en que los estudiantes participan y se motivan dentro del entorno escolar.

El análisis de estos registros o bitácora de juego, permitirá observar cómo los estudiantes reflexionan sobre sus propias emociones y el desarrollo de habilidades como la empatía y la resolución de conflictos mientras participan en el juego revelando información sobre cómo los estudiantes logran trabajar juntos, identificando momentos de cooperación o desacuerdo y cómo manejan estas situaciones.

Las anotaciones también pueden proporcionar ejemplos de desafíos específicos del juego y las soluciones que los estudiantes proponen, permitiendo evaluar su habilidad para pensar críticamente y buscar alternativas.

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



De otra parte, en los diarios de reflexión, los estudiantes registran sus pensamientos y sentimientos tras cada sesión de juego. Estos insumos proporcionarán información sobre cómo experimentan y reflexionan acerca de su propio desarrollo emocional durante el juego, tales como el aumento de autoconfianza, el manejo de emociones negativas y el fomento de la autoestima. Brindando al estudiante escenarios donde podrán reflexionar sobre su experiencia en actividades colaborativas, comentando cómo trabajan con otros para alcanzar un objetivo común dentro del juego.

También proporcionarán una visión desde la perspectiva de los estudiantes sobre cómo la dinámica del juego (niveles, reglas, premios) los motivó a aprender y participar.

Tabla 3.

Resumen de Técnicas de Análisis de Información y Relación con la Recolección de Datos

Técnica de Análisis	Técnicas de Recolección de Información Relacionadas	Objetivo en el Proyecto
Análisis de Contenido	Entrevistas, Grupos Focales, Registros de Juego, Diarios de Reflexión	Identificar patrones sobre desarrollo socioemocional, colaboración y resolución de problemas
Análisis Temático	Entrevistas, Grupos Focales, Diarios de Reflexión	Extraer temas recurrentes sobre experiencias emocionales y habilidades socioemocionales.

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



Análisis Narrativo	Entrevistas, Diarios de Reflexión	Explorar narrativas personales sobre la experiencia en el juego y su impacto emocional.
Análisis Comparativo	Encuestas Pre/Post, Grupos Focales	Evaluar el impacto del juego en habilidades socioemocionales antes y después de su implementación.
Análisis de Discurso	Entrevistas, Grupos Focales	Analizar cómo los estudiantes conceptualizan sus experiencias socioemocionales a través del lenguaje.

Nota. Elaboración propia (2025). La tabla sistematiza el análisis cualitativo seleccionado para evaluar el impacto del juego de mesa en el desarrollo personal, social y emocional de los estudiantes, así como en su capacidad de trabajo en equipo y resolución de problemas, proporcionando una comprensión profunda de cómo la gamificación influye en la educación en Saravena.

Fases del Proyecto

El procedimiento para el desarrollo del proyecto "Conectados Con Su futuro" está dividido en varias fases que guiarán de manera estructurada el proceso de diseño, implementación y evaluación del juego educativo. A continuación, se detallan las fases del proyecto:

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



Fase 1: Planificación y Diseño de la Herramienta

Objetivo: Establecer las bases del proyecto, definir el juego educativo, las estrategias pedagógicas y las metodologías de trabajo con los estudiantes.

Actividades relacionadas con el diseño, primero analizar el contexto educativo y diagnosticar las necesidades socioemocionales del desarrollo personal de los estudiantes de la Institución Educativa Técnico Industrial Rafael Pombo, en Saravena, Boyacá. Investigar sobre los juegos educativos, la gamificación y las técnicas de desarrollo socioemocional para crear los conceptos básicos del juego, reglas y mecánicas de interacción, alineados con los objetivos pedagógicos.

Productos esperados, documento con el diagnóstico de necesidades de los estudiantes, prototipo inicial del juego de mesa con las primeras reglas y materiales. Y el plan de trabajo con cronograma de actividades.

Fase 2: Desarrollo del Prototipo del Juego

Diseñar el prototipo del juego educativo basándose en los lineamientos pedagógicos y la retroalimentación al diagnóstico de los estudiantes.

Delimitar el desarrollo del prototipo físico del juego de mesa, utilizando materiales accesibles y económicos. Realizar una prueba inicial del juego con un pequeño grupo de estudiantes para evaluar la jugabilidad y la efectividad en el desarrollo socioemocional.

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



De este proceso se espera obtener como primera instancia el prototipo funcional del juego un informe de resultados de las pruebas internas con retroalimentación de los estudiantes.

Validación

Fase 3: Implementación

Objetivo: Poner en práctica el juego con una muestra más amplia de estudiantes y evaluar su impacto inicial en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

El juego se aplicará en las aulas con un grupo seleccionado de estudiantes, asegurando que todos tengan la oportunidad de participar. Durante las sesiones, se monitorearán las dinámicas de grupo y las interacciones entre los estudiantes. Además, se utilizarán encuestas para evaluar su respuesta a la jugabilidad, el impacto inicial del juego en el desarrollo personal y social de los participantes. Este proceso permitirá recopilar información sobre las dinámicas en el aula y elaborar un informe detallado sobre los resultados de la primera implementación.

Fase 4: Evaluación de resultados

A partir de los resultados de los instrumentos aplicados después de la interacción con el juego se realizó un análisis y sistematización que permitió identificar el impacto que tuvo la propuesta desde dos parámetros principales, el primero su usabilidad y la respuesta de los estudiantes al jugar, el segundo corresponde al impacto de la herramienta en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Con esta información se podrá a futuro realizar los ajustes pertinentes en el juego como puede ser, por ejemplo, las reglas, la dinámica del juego

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



y los materiales, entre otros. Y, de otra parte, realizar ajustes en lo concerniente a los contenidos asociados al desarrollo de habilidades socioemocionales con el fin de optimizar el juego y garantizar su efectividad en el desarrollo socioemocional y académico de los estudiantes.

Descripción de la población y muestras

Tabla 4.

Matriz de interesados y beneficiarios.

Grupo de interesados / beneficiarios	Intereses Profesionales	Expectativas	Problemas previstos	Predisposición (resistente, ambivalente, neutral, solidario, comprometido)	Estrategia
47 Estudiantes de grado 10 de la Institución Educativa Técnico Industrial Rafael Pombo Adolescentes entre los 15 y 18 años.	Artes. Fuerzas Armadas Estudiar sin definir.	Salir del territorio. Conseguir dinero. Tener un mejor nivel de vida. Conseguir un empleo.	Falta de recursos económicos y herramientas tecnológicas. No hay orientación profesional.	Interesados en los juegos y los deportes. Resistencia a dinámicas del territorio asociadas con el chisme.	Gamificación personalizada, diseñando un juego de mesa que incluya retos y escenarios relacionados con opciones profesionales y vocacionales, destacando oportunidades dentro y fuera del territorio e implementando dinámicas que promuevan la colaboración con la comunidad y se vinculen con

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



					las horas de servicio social estudiantil.
--	--	--	--	--	---

Nota. Elaboración propia (2025).

Cronograma

A continuación, se presenta el cronograma de actividades del proyecto estructurado en fases, con un detalle de las actividades a realizar y los tiempos estimados en semanas. Este cronograma es orientativo y tiene como objetivo guiar el desarrollo y la implementación de las diferentes etapas del proyecto. Los tiempos estimados se distribuyen en semanas, con la finalidad de asegurar que cada fase sea completada en el tiempo adecuado. Descripción de Fases y Actividades:

Tabla 5.

Cronograma diagrama de Gantt Cronograma de actividades del proyecto estructurado en fases.

Fase/Actividad	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e
	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Fase 1: Planificación y Diseño del Proyecto										
Diagnóstico de necesidades socioemocionales	x									

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathevillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



Revisión teórica sobre juegos educativos y gamificación	x	x
Diseño inicial del juego (concepto, reglas, materiales)	x	x
Selección de estudiantes participantes	x	
Fase 2: Desarrollo del Prototipo del Juego		
Creación del prototipo inicial del juego	x	x
Prueba interna del prototipo con estudiantes	x	x
Recopilación de retroalimentación y ajustes al prototipo	x	x
Fase 3: Implementación	x	x
Implementación del juego en las aulas	x	x
Monitoreo de dinámicas de grupo y observaciones	x	x
Aplicación de encuestas sobre la implementación	x	x
Fase 4: Evaluación	x	x
Sistematización de los resultados	x	x
Análisis de resultados	x	x
Evaluación de los resultados y elaboración de informe final	x	x

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



Nota. Elaboración propia (2025). Este cronograma ofrece una planificación clara y detallada que permite llevar a cabo las actividades del proyecto de manera organizada, asegurando que cada fase se complete en el tiempo adecuado y garantizando una implementación exitosa.

Resultados y análisis

En el desarrollo del proyecto encontramos los siguientes resultados en las fases desarrolladas: En la diagnóstica se realizó una entrevista (véase Anexo B) a los estudiantes para conocer sobre sus intereses vocacionales, la orientación recibida desde la Institución Educativa y su percepción sobre el uso de juegos para aprender. Este instrumento nos permitió medir sus dimensiones socioemocionales: Autoeficacia, Autodeterminación, Autogestión, Motivación y Resolución de problemas, así como intereses vocacionales. De esta manera, se da cumplimiento al primer objetivo específico, y a partir de estos resultados y de una sustentación teórica se transita de la problemática identificada en el contexto al diseño de una herramienta para fortalecer estas dimensiones.

La población de estudio correspondió a 47 estudiantes de grado décimo, que respondieron a preguntas abiertas, y los resultados mostraron que, la motivación es la dimensión más fuerte, aunque este interés de los estudiantes no siempre está representado en metas claras y constantes. La segunda dimensión: la autoeficacia está en un nivel, lo que refleja que la población objetivo confía en sus capacidades, pero no reconocen del todo sus habilidades. En cuanto a la autodeterminación y la autogestión, los resultados mostraron que son las dimensiones

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

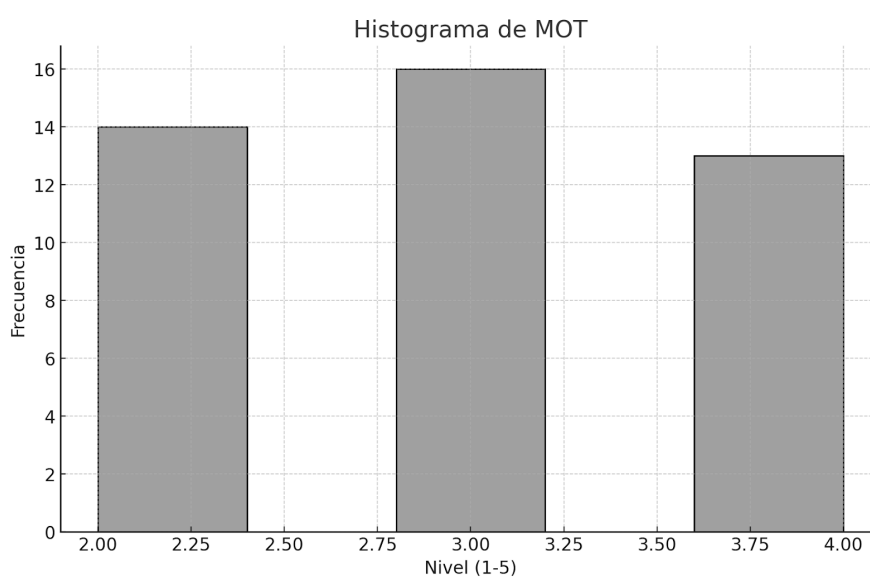
lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



más débiles, por lo cual se presenta una dificultad para tomar decisiones autónomas y lograr planes a largo plazo. (Figuras 2 a 5).

Figura 2.

Histograma de la variable Motivación (MOT).



Nota. Elaboración propia (2025). Se observa un nivel medio de motivación, pero sin correspondencia clara en la acción, lo que confirma la brecha motivación–hábitos.

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathevillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

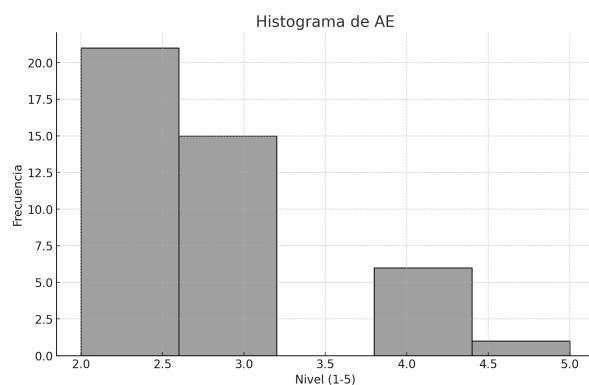
jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



Figura 3.

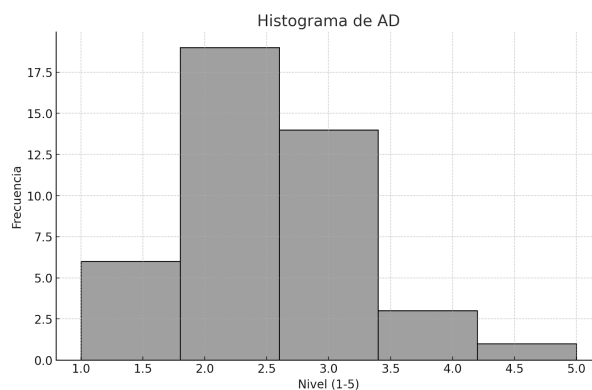
Histograma de la variable Autoeficacia (AE).



Nota. Elaboración propia (2025). Aunque algunos estudiantes alcanzan niveles altos, predomina la percepción moderada-baja de sus capacidades, lo que restringe la toma de decisiones vocacionales.

Figura 4.

Histograma de la variable Autodeterminación



yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathevillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

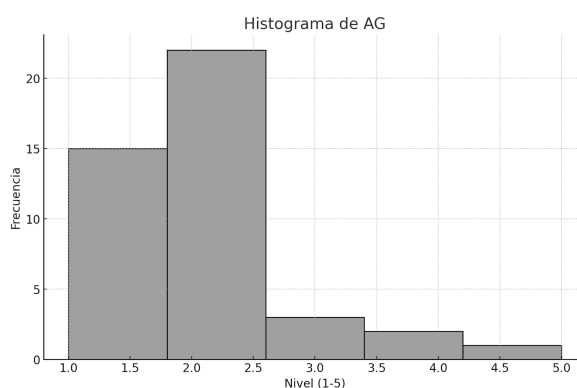
lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



Nota. Elaboración propia (2025). La concentración en niveles bajos refleja falta de hábitos de estudio sostenidos, limitando el logro académico.

Figura 5.

Histograma de la Variable Autogestión (AG)



Nota. Elaboración propia (2025). La mayoría de los estudiantes se ubica en niveles 1–2, lo que evidencia debilidad crítica en planificación personal y seguimiento de metas.

Teniendo en cuenta lo anterior, el diagnóstico identifica la necesidad de fortalecer estas dimensiones para que los estudiantes puedan planificar y concretar sus proyectos vocacionales.

De otra parte, se identifican varios intereses vocacionales, como por ejemplo la medicina, ciencias agropecuarias e ingenierías. Y se determina en relación con el uso de juegos para el aprendizaje que los estudiantes se sienten interesados y motivados por este tipo de metodologías, siendo esta oportunidad para que el proyecto se implemente como una alternativa a las acciones Instituciones de orientación vocacional.

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



Resultados Etapa Diseño.

En la segunda fase se diseña, construye y valida un juego como herramienta pedagógica para el fortalecimiento de la motivación y de las habilidades socioemocionales de los estudiantes, y así superar las brechas detectadas en el diagnóstico que impiden que los estudiantes materialicen sus sueños con proyectos vocacionales realistas y posibles. Para el diseño se tuvieron en cuenta los lineamientos de autores como Londoño y Rojas (2020) en cuanto a la articulación de los juegos y sus elementos al aprendizaje, usando la categorización de Werbach y Hunter(2012): dinámicas, mecánicas y objetos. Así como las definiciones de Kim (2015) y Toda et al. (2019).

Al tener un prototipo funcional, se realizó una evaluación de este por parte de una docente validadora experta en Tecnología Educativa (véase Anexo C), que encontró que el juego responde al segundo objetivo específico: fortalecer las habilidades socioemocionales, de resolución de problemas y tomas de decisiones en los estudiantes. En esta validación se realizaron observaciones con respecto a la necesidad de implementar algunos cambios para mejorar la experiencia lúdica del juego en las dinámicas como, por ejemplo, aumentar el número de dados en uno: o en relación con aspectos de diseño como el tamaño de algunas cartas. Cambios y mejoras que se llevaron a cabo para tener el producto de implementación final.

Resultados Etapa de Implementación

En nuestra siguiente fase, la implementación del juego se llevó a cabo en el aula con estudiantes de grado décimo, mediante sesiones de dos horas una vez por semana orientadas al

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



desarrollo de habilidades socioemocionales y resolución de problemas a través del juego de mesa

“Conectados con su futuro” (Figura 6 a 8.)

Figura 6.

Sesión de juego Conectados



Nota. Elaboración propia (2025).

Figura 7.

Sesión de juego Conectados



Nota. Elaboración propia (2025).

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



Figura 8.

Sesión de juego Conectados



Nota. Elaboración propia (2025).

Estas sesiones fueron estructuradas para promover la participación activa, el trabajo colaborativo y la toma de decisiones en contextos simulados. Durante cada jornada, los estudiantes exploraron escenarios académicos y laborales, reflexionaron sobre sus intereses personales y enfrentaron retos que estimularon su pensamiento crítico, permitiendo así una aplicación práctica de los aprendizajes en un entorno dinámico y significativo. Al finalizar se realizó una entrevista para conocer las percepciones y experiencia de los estudiantes con el juego (véase Anexo C).

La experiencia con el juego “Conectados” puso en evidencia cómo el componente lúdico puede convertirse en un detonante clave de la motivación en el aula. Aunque en un primer momento se observó cierta desmotivación frente a la lectura extensa de reglas, esta barrera

inicial fue superada mediante la mediación pedagógica del docente, quien empleó explicaciones yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathevillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



dinámicas y ejemplos prácticos que facilitaron la comprensión. A partir de esta intervención, se activó un proceso de motivación más auténtico y sostenido, tal como lo señalan González et al. (2023), quienes afirman que la motivación emerge cuando el aprendizaje se presenta como una experiencia significativa, cercana al contexto del estudiante y adaptada a sus intereses. Esta afirmación se ve reforzada por Zambrano-Álava et al. (2023), quienes destacan que la gamificación no solo incrementa la motivación, sino que promueve el aprendizaje autorregulado al implicar emocionalmente al estudiante en su propio proceso de avance. En las sesiones finales, se evidenció una mayor implicación en los retos propuestos, así como una participación activa sostenida, indicios claros de una motivación intrínseca fortalecida. El entusiasmo expresado por los estudiantes, el deseo de continuar jugando y la percepción positiva de la actividad sugieren que la gamificación, en este contexto, no solo captó el interés inicial, sino que impulsó procesos autónomos de aprendizaje y compromiso, validando su eficacia como estrategia didáctica motivacional y autorreguladora.

La evolución observada en la confianza de los estudiantes durante el desarrollo del juego “Conectados” se alinea de manera coherente con el concepto de autoeficacia propuesto por Albert Bandura (2012), quien sostiene que la percepción que una persona tiene sobre su capacidad para ejecutar acciones influye directamente en su motivación, persistencia y desempeño. En las primeras sesiones, la dependencia del docente y la inseguridad frente a las cartas reflejaban niveles bajos de autoeficacia percibida. Sin embargo, a medida que los estudiantes superaban retos por sí mismos y recibían retroalimentación positiva de sus pares,

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



comenzaron a consolidar una imagen más segura de sus habilidades. Según Bandura, estas experiencias de dominio directo, combinadas con la observación de modelos exitosos, como ver a un compañero resolver un reto con éxito, son fuentes esenciales para fortalecer la autoeficacia.

En este sentido, el entorno lúdico del juego funcionó como un espacio seguro y progresivo donde los estudiantes pudieron experimentar logros, reflexionar sobre sus decisiones y validar sus competencias a través de la experiencia directa. El aumento de la autoconfianza reportado en el diario de campo y expresado por los propios estudiantes, al reconocer avances en habilidades como la lógica o la comunicación, confirma que la gamificación no solo favoreció el aprendizaje, sino que también fortaleció la creencia de los participantes en su capacidad para enfrentar desafíos, lo cual es un indicador clave de crecimiento personal y académico según el modelo teórico de Bandura.

La experiencia de los estudiantes con “Conectados” reflejó un proceso gradual pero claro hacia el desarrollo de la autodeterminación. En las primeras sesiones, predominaba una actitud pasiva, evidenciada por la necesidad constante de guía docente para iniciar el juego. Sin embargo, con el paso del tiempo y el aumento de la familiaridad con las dinámicas, los estudiantes comenzaron a tomar decisiones por iniciativa propia, eligiendo rutas y estrategias según sus criterios. Este cambio se alinea con la teoría de la autodeterminación propuesta por Ryan & Deci (2020), quienes señalan que la autonomía es una de las necesidades psicológicas esenciales para que la motivación intrínseca emerja. El hecho de que los participantes asumieron un rol activo y ejercieran su capacidad de elección, tanto de forma individual como en

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathevillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



coordinación grupal, sugiere que el entorno lúdico ofreció las condiciones necesarias para fortalecer esta autonomía. A través del juego, los estudiantes no solo decidieron cómo actuar dentro de la actividad, sino que empezaron a confiar en sus propias motivaciones para alcanzar metas, lo cual constituye una base sólida para procesos de aprendizaje más autónomos y sostenidos en el tiempo.

Durante las primeras fases de la implementación, quedó en evidencia la escasa disposición de los estudiantes para gestionar de forma autónoma los recursos y dinámicas del juego, ya que se requería que cada participante organizara materiales, respetara turnos, planificara acciones y tomara decisiones dentro de una dinámica colectiva. En las primeras rondas, se evidenció desorganización al ubicar las fichas y confusión frente a la secuencia de participación, lo cual reflejaba una escasa autorregulación. No obstante, conforme avanzaban las sesiones y los estudiantes se familiarizaban con las mecánicas, comenzó a observarse un cambio significativo: anticipaban sus movimientos, preparaban sus materiales antes del turno y surgieron de forma espontánea líderes que orientaban al grupo y reforzaban el cumplimiento de las normas. Esta evolución coincide con lo planteado por Zambrano-Álava et al. (2023), quienes destacan que la gamificación potencia el aprendizaje autorregulado al promover espacios donde los estudiantes asumen el control de su proceso, gestionan sus tiempos y decisiones, y se implican activamente desde la motivación intrínseca. Así, lo que al inicio era una experiencia asistida por el docente, se convirtió en una dinámica fluida en la que los estudiantes mostraron orden, iniciativa y autonomía. La mejora en la autogestión no solo permitió el desarrollo eficiente del

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathevillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



juego, sino que evidenció el fortalecimiento de habilidades clave para el ámbito académico y personal, tales como la organización, la planificación y el trabajo cooperativo con base en acuerdos compartidos.

Conclusiones

A partir de la implementación del proyecto, se pudo demostrar que la gamificación constituye una estrategia pedagógica viable y efectiva para fomentar en los estudiantes habilidades socioemocionales, de resolución de problemas y construcción de planes vocacionales, especialmente en contextos rurales donde el acceso a metodologías innovadoras suele ser limitado. El juego de mesa diseñado permitió ejecutar un proceso de orientación vocacional enfocado en las habilidades socioemocionales a un entorno lúdico y participativo, en el que los estudiantes de grado décimo asumieron un rol activo frente a su aprendizaje. Este enfoque favoreció la apropiación de conceptos relacionados con la toma de decisiones, la autogestión emocional y el trabajo colaborativo, demostrando que el componente lúdico puede ser un puente entre el conocimiento académico y la vida cotidiana de los jóvenes.

En relación con la primera pregunta de investigación, ¿es viable fomentar en los estudiantes las habilidades socioemocionales, de resolución de problemas y la construcción de planes vocacionales a través de la gamificación?, los resultados fueron concluyentes. La aplicación del juego mostró una alta aceptación por parte de los estudiantes, quienes percibieron la experiencia como una oportunidad para aprender desde la práctica, la interacción y la reflexión conjunta. A través de los retos y dinámicas del juego, los participantes lograron identificar sus

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



fortalezas personales, regular sus emociones ante situaciones de competencia o fracaso, y valorar la importancia del trabajo en equipo como herramienta de crecimiento. Estas evidencias confirman que la gamificación, más allá de su dimensión recreativa, posee un potencial formativo integral, capaz de estimular la motivación, la resiliencia y la toma de decisiones conscientes.

Frente a la segunda pregunta: ¿de qué manera puede un enfoque lúdico contribuir a la reflexión crítica de los estudiantes sobre las oportunidades y desafíos de su entorno?, se evidenció que el juego propició espacios de diálogo y pensamiento crítico. Las situaciones planteadas en cada reto estaban inspiradas en el contexto social y territorial de los estudiantes, lo que facilitó que reflexionaran sobre las condiciones de su entorno, las limitaciones estructurales y las posibilidades reales de desarrollo profesional en su comunidad. Este componente contextual fortaleció la pertinencia del proyecto, ya que permitió vincular la experiencia lúdica con la construcción de sentido y la conciencia sobre el territorio. El juego se convirtió así en un espacio simbólico donde los jóvenes pudieron imaginar soluciones, proyectar metas personales y comprender la importancia de la educación como medio de transformación social.

En cuanto a la tercera pregunta, ¿qué impacto tienen las situaciones planteadas en un juego de mesa cuando se articulan al contexto social y territorial de los estudiantes?, la experiencia demostró que esta articulación aumenta significativamente la implicación emocional y cognitiva de los participantes. Los estudiantes no solo se identificaron con los escenarios propuestos, sino que lograron establecer conexiones entre las dinámicas del juego y su propia

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathévillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



realidad. Esta relación directa entre el aprendizaje y el territorio potenció la apropiación del conocimiento, reforzando la idea de que la gamificación puede ser un medio eficaz para fortalecer el vínculo entre escuela y comunidad.

En cuanto a los objetivos del proyecto, el diagnóstico inicial permitió reconocer las principales barreras y oportunidades percibidas por los estudiantes respecto a su orientación vocacional, entre ellas la falta de información sobre opciones educativas, el desconocimiento de sus intereses personales y la limitada capacidad de proyectarse en su entorno local. Estos hallazgos orientaron el diseño del juego, que incorporó retos narrativos y de toma de decisiones vinculados con situaciones reales del ámbito rural. Durante la implementación, se observó un incremento en la motivación, la cooperación y la expresión de ideas por parte de los estudiantes. Asimismo, la evaluación cualitativa (basada en entrevistas, encuestas y observación participante) evidenció mejoras en la autoconfianza, la empatía, el liderazgo y la claridad vocacional.

Finalmente, puede afirmarse que los resultados obtenidos cumplen con los objetivos propuestos y dan respuesta satisfactoria a las preguntas de investigación. El juego de mesa se consolidó como una herramienta pedagógica flexible, capaz de integrar la dimensión lúdica con la orientación vocacional y el desarrollo humano integral. Además, su aplicación en un contexto rural demuestra que la innovación educativa no depende únicamente de recursos tecnológicos, sino de la creatividad docente y de la capacidad para transformar el aula en un espacio de exploración, diálogo y autodescubrimiento.

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



En síntesis, este proyecto reafirma que la educación rural puede fortalecerse mediante estrategias basadas en el juego y la lúdica, que promuevan aprendizajes significativos, pensamiento crítico y sentido de pertenencia. La gamificación, en este contexto, se convierte en una oportunidad para democratizar el acceso a metodologías activas, favorecer la participación estudiantil y acompañar a los jóvenes en la construcción de su proyecto de vida con una mirada esperanzadora y transformadora.

Visión prospectiva del proyecto

A partir de los resultados alcanzados en las fases de diagnóstico, diseño e implementación del juego de mesa Conectados con su futuro, se proyecta que la herramienta sea consolidada para lograr su expansión y sostenibilidad. Los hallazgos obtenidos evidencian avances significativos en el fortalecimiento de la motivación y las habilidades socioemocionales de los estudiantes, dimensiones fundamentales para su desarrollo vocacional. Sin embargo, también revelan la necesidad de profundizar en algunos aspectos del diseño pedagógico y de la dinámica lúdica para maximizar su impacto en contextos rurales diversos.

Entre los principales ajustes previstos se contempla la simplificación de las reglas del juego para una mejor comprensión de estas. Asimismo, se planea diversificar las cartas de retos de trabajo y misiones, de manera que incluyan más problemáticas específicas del contexto como pueden ser, por ejemplo: el emprendimiento rural, la sostenibilidad ambiental y las oportunidades laborales emergentes en la región. Estos cambios permitirán que el juego no solo

conservar su carácter formativo y motivador, sino que adquiera un mayor grado de pertinencia yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



social y territorial, fortaleciendo su función como mediador pedagógico entre la escuela y el entorno.

Finalmente se buscará ampliar su alcance mediante procesos de socialización, de la herramienta, que permitan hacer una divulgación, presentar los resultados e impacto del juego en la comunidad educativa. Esto con el fin de generar una estrategia de financiamiento y cooperación institucional que garanticen la mejora, sostenibilidad y aplicación del proyecto a mediano y largo plazo, con lo que se espera la creación de alianzas con entidades públicas y/o privadas, universidades y organizaciones sociales interesadas en esta innovación educativa para la orientación socioemocional y vocacional. Estas alianzas permitirán fortalecer la producción de materiales, la actualización del contenido del juego y su incorporación en programas institucionales de formación integral.

A futuro, se espera que Conectados con su futuro trascienda su condición de proyecto para convertirse en un modelo replicable de innovación educativa, capaz de fomentar procesos de aprendizaje activos, colaborativos y contextualizados. Su implementación sistemática en instituciones rurales podría contribuir a la construcción de una cultura escolar más participativa, donde los estudiantes asuman un rol protagónico en la definición de sus metas personales y profesionales. Con lo que a la vez, puede contribuir a mejorar las condiciones de los estudiantes y sus entornos familiares, educativos y sociales.

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



Consideraciones Éticas

La investigación respeta los principios éticos establecidos en el ámbito educativo y científico. Todos los participantes serán informados sobre los objetivos del estudio y se garantizará su consentimiento informado. Asimismo, se asegurará la confidencialidad de los datos, el respeto por la privacidad de los estudiantes, y el uso pedagógico de los resultados en beneficio del entorno escolar.

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathevillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



Referencias

Alsawaier R.S. (2018), "The effect of gamification on motivation and engagement". International Journal of Information and Learning Technology, Vol. 35 No. 1 pp. 56–79, doi:

<https://doi.org/10.1108/IJILT-02-2017-0009>

Álvarez Álvarez, E., & Jiménez Ruiz, L. K. (2022). Aprendizaje móvil mediado por apps:

Impacto para la innovación en ambientes educativos en América Latina. Horizontes.

Revista De Investigación En Ciencias De La Educación, 6(26), 2265–2278.

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.490>

Álvarez-Couto M, Sáez-Suanes G.P. (2023). Influence of executive functioning and emotional regulation on effective career choice. Environment and Social Psychology 2023; 8(3):

1672. <https://doi.org/10.54517/esp.v8i3.1672>

Armijos Saca, R. A., García Quinteros, G. Y., Morán Barrionuevo, M. M., Aldas Barreto, M. E.,

& Cabrera Solano, T. G. (2025). Gamificación en la Educación: Su Influencia en el

Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en Estudiantes. Ciencia Latina Revista

Científica Multidisciplinar, 9(1), 7574-7589. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16426

Arslan, N., & Gök, H. T. (2022). Problem Solving and Emotional Self-Efficacy: Examining in

Terms of Variables. International Journal of Educational Research Review, 7(Special

Issue (December 2022), 440-447. <https://doi.org/10.24331/ijere.1205619>

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



Aura, I., Järvelä, S., Hassan, L., & Hamari, J. (2023). Role-play experience's effect on students' 21st century skills propensity. *The Journal of Educational Research*, 116(3), 159–170.

<https://doi.org/10.1080/00220671.2023.2227596>

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1998). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2.^a ed.). Editorial Trillas

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>

Bautista Macia, M. (2019). La formación en servicio de los maestros rurales de Colombia. *Revista De La Universidad De La Salle*, 1(79), 67-89.

<https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.4>

Berrocal Ospino, C. (2024). Revisión sistemática sobre gamificación sin recursos digitales en educación rural colombiana. *Ciencia Latina*, 9(1), 6500–6517.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16354

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Recuperado de

<https://eric.ed.gov/?id=ED336049>

Bulgarelli-Bolaños, R. M., Rivera-Rodríguez, J. A., & Fallas-Vargas, M. A. (2017). El proceso vocacional del estudiantado universitario en condición de logro y rezago académico: Un

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



análisis desde el enfoque evolutivo de Donald Super. Revista Electrónica Educare, 21(1),

1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.1>

Castellanos Monroy , N. E., & Rojas Villamil , Y. P. (2023). Competencias del siglo XXI en educación: una revisión sistemática durante el periodo 2014-2023. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(4), 219-249. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6869

Charris Alba, D. A. (2022). Representaciones sociales de la orientación vocacional: Un estudio con estudiantes de media académica de la Institución Educativa Robinson Pitalúa de Montería, Córdoba [Trabajo de grado, Universidad de Córdoba]. Repositorio Institucional Universidad de Córdoba. Recuperado de <https://repositorio.unicordoba.edu.co/bitstream/handle/ucordoba/6892/Charris%20Alba%20C%20Diego.pdf?sequence=1>

Chaverri Chaves, P. Teorías cognitivas sobre toma de decisiones: entre la razón, las emociones y el contexto social. (2023). Revista ABRA, 43(67), 1-19. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/abra/article/view/17083>

Chernicoff Minsberg, L., & Rodríguez Morales, E. (2018). Autoconocimiento: una mirada hacia nuestro universo interno. DIDAC, 72, 29-37 Recuperado de <https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2018/no72/6.pdf>

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathvillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



- Cooney, A., & Darcy, E. (2020). 'It was fun': Exploring the pedagogical value of collaborative educational games. (2020). *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 17(3).
<https://doi.org/10.53761/1.17.3.4>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- del Pozzi, R., & Saavedra, L. (2016). Propuesta lúdica en el ámbito de la orientación vocacional [Ponencia]. IV Encuentro Nacional de Servicios de Orientación Universitaria: “Hacia una mirada interdisciplinaria”, Universidad Nacional de La Plata, Secretaría de Asuntos Académicos. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/154473>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Sage
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification.” In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. D.C. Heath & Co.
- yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathévillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>
jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778
lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva (2.^a ed.). (Obra original publicada en 1938)
- Dichev, C., Dicheva, D. Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *Int J Educ Technol High Educ* 14, 9 (2017).
<https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>
- Domínguez, M. J. (2025). *La Orientación Vocacional Y Su Aporte Al Desarrollo Humano, Una Visión Más Allá De La Elección De La Carrera*, Laurus, 2021(6). Recuperado de
<https://revistas.upel.edu.ve/index.php/laurus/article/view/3787>
- Díaz Lozada, J. A., & Díaz Caballero, J. R. (2020). La resolución de problemas desde un enfoque epistemológico. *Foro de Educación*, 18(2), 191-209. Recuperado de
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7573109.pdf>
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44–48. Recuperado de
<https://jgregorymcverry.com/readings/ennis1985assessingcriticalthinking.pdf>
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (The Delphi Report)*. American Philosophical Association. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf>
- Ferrer Planchart, S. C., Fernández Reina, M., Polanco Padrón, N. D., Montero Montero, M. E., & Caridad Ferrer, E. (2024). *La gamificación como herramienta en el trabajo docente del*
yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathevillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>
jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778
lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



orientador: innovación en asesoramiento vocacional desde la neurodidáctica. Revista

Iberoamericana de Educación. <https://doi.org/10.35362/rie7813236>

Garrido-Sánchez, A. B., & Crisol-Moya, E. (2023). Revisión sistemática: beneficios de los juegos de mesa en el ámbito de la educación social con menores de entre 6 y 18 años.

Education in the Knowledge Society (EKS), 24, e28528.

<https://doi.org/10.14201/eks.28528>

Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy . Palgrave

Macmillan. <https://dl.acm.org/doi/10.1145/950566.950595> Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/220686314_What_Video_Games_Have_to_Teach_Us_About_Learning_and_Literacy

González Castro, J. C. A., Corrales Félix, G. L., & Morquecho Sánchez, R. (2023). La

motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ciencia Latina Revista Científica

Multidisciplinar, 7(1), 3922-3938. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4708

González-Grandón, X., Chao Rebolledo, C., & Patiño Domínguez, H. (2021). El juego en la

educación: una vía para el desarrollo del bienestar socioemocional en contextos de

violencia. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), LI (2), 233-270.

Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/270/27065158006/>



- Guerra, L. M. (2024). Gamificación, desde la perspectiva del desarrollo humano, como herramienta para incorporar la educación socioemocional con enfoque de género en ambientes educativos. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11349/42386>
- Gutiérrez, B. B. (2025). Gamificación en el aula: estrategias digitales y analógicas. Ciencia Latina, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Recuperado de <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/19583>
- Gómez-Chaparro, G. E., Chaparro-Medina, P., & Cordero-Hidalgo, A. (2024). Habilidades socioemocionales, una noción compleja y con multiplicidad conceptual: Aportes para la estandarización de un concepto central para la Educación. Revista Liminales. Escritos Sobre Psicología Y Sociedad, 13(25), 69-94.
<https://doi.org/10.54255/lim.vol13.num25.836>
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. In Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS) (pp. 3025–3034). IEEE.
<https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Hashim, N. H., Harun, N. O., Ariffin, N. A., & Chua Abdullah, N. A. (2024). Gamification using Board Game Approach in Science Education: A Systematic Review. Journal of Advanced Research in Applied Sciences and Engineering Technology, 33(3), 73-85.
<https://doi.org/10.37934/araset.33.3.7385>



Huizinga, J. (2016). *Homo ludens: El juego y la cultura* (E. Imaz, Trad.). Alianza Editorial.

(Obra original publicada en 1938)

Katsantonis, M. N. (2025). From Pandemic Legacy to Serious Games: A Systematic Review of Cooperative Board Games Under the Educational Perspective . *European Journal of Education*, 60 (1), e70048. <https://doi.org/10.1111/ejed.70048>

Kim, B. (2015). Understanding gamification. *Library Technology Reports*, 51(2), 29–35.

Recuperado de <https://journals.ala.org/index.php/ltr/article/view/5630/6949>

Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. (Colombia).

<https://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Leyes/1673639>

Ley 2119 de 2021. Por medio de la cual se establecen medidas para fortalecer la conciencia educativa para el trabajo en la educación básica secundaria, educación media y educación superior y se dictan otras disposiciones en materia de inserción laboral para jóvenes.

(Colombia). <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30042050>

Ley 2491 de 2025. Por la cual se incorpora a los proyectos educativos institucionales el componente de competencias socioemocionales en Colombia y se dictan otras disposiciones. (Colombia).

<https://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Leyes/30055289>

Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 (Colombia)

<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1645150>

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathavillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



Li, L., Hew, K.F. & Du, J. Gamification enhances student intrinsic motivation, perceptions of autonomy and relatedness, but minimal impact on competency: a meta-analysis and systematic review. *Education Tech Research Dev* 72, 765–796 (2024).

<https://doi.org/10.1007/s11423-023-10337-7>

Li, M., & Ma, S. (2023). Examining the effectiveness of gamification as a tool promoting teaching and learning in educational settings: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 14:1253549. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1253549>

Londoño Vásquez, L. M., & Rojas López, M. D. (2020). De los juegos a la gamificación: propuesta de un modelo integrado. *Educación y Educadores*, 23(3), 493–512.

<https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.7>

Lüking S, Wünsche S and Wilde M (2023) The effect of basic psychological needs on the flow experience in a digital gamified learning setting. *Front. Psychol.* 14:1256350.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1256350>

McDonald, S. D. (2017). Enhanced critical thinking skills through problem-solving games in secondary schools. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning*, 13, 79-96.

<https://doi.org/10.28945/3711>

Medina Mina, T. A., de la Paz, A. P., & Mesa Villavicencio, P. (2024). Impacto de la formación profesional y orientación vocacional en los estudiantes hacia la elección de carreras

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathévillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



técnicas en la Unidad Educativa Leónidas Grueso George. *Ciencia Digital*, 8(3), 6-29.

<https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v8i3.3065>

Meza-Jiménez, A., García-Barrios, L. E., Saldívar-Moreno, A., & Vera-Noriega, J. Ángel.

(2016). Diseño y evaluación de herramientas lúdicas de aprendizaje socio-ambiental para identificar actitudes, motivaciones y decisiones de la juventud rural campesina contemporánea. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-36.

<https://doi.org/10.15359/ree.20-2.11>

Nourbakhsh, S. V., Alizadehfard, S., & Davoodi, A. (2024). The Effect of Problem-Solving

Skills Training Based on Personal Competencies on Self-Efficacy Beliefs and

Epistemological Beliefs in Adolescents. *Mental Health and Lifestyle Journal*, 2(4), 48-55.

<https://doi.org/10.61838/mhlj.2.4.6>

Omar, M., Ali, D. F., Md Adam, N. A., & Saari, M. A. (2024). Gamification in vocational

teaching and learning: perception and readiness among lecturers. *International Journal of*

Education, 14(1). Recuperado de <https://doi.org/10.5296/ije.v14i1.19507>

Ormaza-Mejía, P., (2019). Educación: Orientación Vocacional y Profesional, garantía de

derechos y construcción de proyectos de vida. *Revista Ciencia Unemi*, 12(30), 87-102.

Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=582661249010>



Ortiz-Colón, A.-M., Jordán, J., & Agredal, M.. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação E Pesquisa*, 44, e173773.

<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>

Parra-González, M. E., López-Belmonte, J., Segura-Robles, A., & Moreno-Guerrero, A. J.

(2021). Gamification and flipped learning and their influence on aspects related to the teaching-learning process. *Heliyon*, 7(2), e06254.

<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06254>

Ponce Jiménez, Z. (2025). Diseño de estrategias basadas en la gamificación integradas al currículo pa-ra el fortalecimiento de las practicas pedagógicas de los docentes de básica primaria de las Instituciones Educativas rurales Zona Bananera -Magdalena-Colombia.

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(1), 4008-4022.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15796

Pontificia Universidad Javeriana. (2023). Características y retos de la educación rural en Colombia. 13. Recuperado de

[https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/8102914/Informe-79-Educacio%CC%81n-rural-en-Colombia-\(F\)oct.pdf](https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/8102914/Informe-79-Educacio%CC%81n-rural-en-Colombia-(F)oct.pdf)

Prado Trías, P. (2024). La educación como pilar de la democracia: Una mirada al pensamiento de Alexis de Tocqueville. *Educab: Revista de la Facultad de Educación*, Vol.1 Núm. 15, Pp 112-118. Recuperado de

<https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/educab/issue/view/637/241>

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathévillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



- Pájaro Manjarres, N. C. (2024). Los juegos tradicionales como estrategia pedagógica para fortalecer competencias socioemocionales en estudiantes de quinto grado de la I.E. Simón Bolívar, Planeta Rica, Córdoba [Tesis de pregrado, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Repositorio Institucional. Recuperado de <https://repository.libertadores.edu.co/items/a1cfd3b8-556f-41c4-87a2-d3a836938242>
- Rhenals-Ramos, J. C. (2022). El juego como elemento neuroeducativo. Un análisis desde la reflexión y el desarrollo de habilidades . *Lúdica Pedagógica*, 1(35), 54–60. <https://doi.org/10.17227/ludica.num35-14551>
- Rodriguez-Muñiz, N., Pérez-Herrero, M.-. del .-H., & Burguera, J.-L. (2025). Youth Facing Their Career Paths. Identification Of Career Guidance Needs And Career Management Skills. En *Career guidance in schools under European and international perspectives*. Career Lead Network. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14944824>
- Rodríguez, J., Marín, D., López, S.yCastro, M. M.(2023). Tecnología y escuela rural. Avances y brechas. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 21(3), 139-157.<https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.008>
- Ruff, T. (2021). Increasing social and emotional learning competencies through use of tabletop role-playing games (Doctoral dissertation, George Fox University). Digital Commons @ George Fox University. Recuperado de <https://digitalcommons.georgefox.edu/edd/155>
- yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathevillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>
jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778
lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Santos, A.C.G., Oliveira, W., Hamari, J. et al. The relationship between user types and gamification designs. *User Model User-Adap Inter* 31, 907–940 (2021).
<https://doi.org/10.1007/s11257-021-09300-z>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Simbolon, T. N. (2024). Exploring non-digital gamification in English education: Insights from a middle school study. *Journal of English Language and Education*, 10(1), 443-458.
Recuperado de <https://jele.or.id/index.php/jele/article/view/669>
- Sousa, C., Rye, S., Sousa, M. S., Torres, P. J., Perim, C., Mansuklal, S. A., & Ennami, F. (2023). Playing at the school table: Systematic literature review of board, tabletop, and other analog game-based learning approaches. *Frontiers in Psychology*, 14, 1160591.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1160591>
- Sánchez Páez, Blanca Elizabeth. Los procesos de orientación vocacional profesional (OVP). (2025). Tesis (Maestría en Investigación en Educación). Universidad Andina Simón



Bolívar, Sede Ecuador. Área de Educación. Recuperado de

<http://hdl.handle.net/10644/10263>

Tintaya Condori, Porfidio. (2016). Orientación profesional y satisfacción vocacional. Revista de Investigación Psicológica, (15), 45-58. Recuperado de

[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322016000100004
&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322016000100004&lng=es&tlng=es)

Toda, A.M., Klock, A.C.T., Oliveira, W. et al. Analysing gamification elements in educational environments using an existing Gamification taxonomy. Smart Learn. Environ. 6, 16

(2019). <https://doi.org/10.1186/s40561-019-0106-1>

Torres Sánchez, A. Y.. (2024). Gamification in Latin American secondary education: Impact on internal efficiency, challenges, and opportunities for improvement. Pedagogical

Constellations, 3(1), 179-206. <https://doi.org/10.69821/constellations.v3i1.36>

Valdés Berrio, Ángel E. (2025). Juegos Recreativos Institucionales y su incidencia en los cambios Socioemocionales en estudiantes de educación media de las Instituciones Educativas Públicas de la comuna 9 de Montería Colombia. Revista Latinoamericana De Calidad Educativa, 2(2), 20-26. <https://doi.org/10.70625/rlice/145>

Vaz de Carvalho, C., & Coelho, A. (2022). Game-Based Learning, Gamification in Education and Serious Games. Computers, 11(3), 36. <https://doi.org/10.3390/computers11030036>

yuriam.villamizarzam@usantotomas.edu.co, kathervillamizar17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4085-7021>

jemay.perezher@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-5173-1950>, <https://scholar.google.es/citations?user=PbF6qRsAAAAJ&hl=es>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002316778

lidama12@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0005-0811-8526>



Vélez Saeteros, J. C., & Quinteros Vargas, L. G. (2025). Estrategia de gamificación para el desarrollo de habilidades y destrezas socioemocionales por el estudio en estudiantes del bachillerato. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 119-135.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16799

Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business* (págs. 67–85). Wharton Digital Press. ISBN 978-1613630228

Yalandá Tombe, L. F., & Trujillo Rodríguez, A. V. (2021). La importancia de la orientación vocacional en la formación escolar. *Fedumar Pedagogía Y Educación*, 8(1), 98–114.

<https://doi.org/10.31948/rev.fedumar8-1.art10>

Zambrano-Álava, A. P., Lucas-Zambrano, A. T., Lucas-Zambrano, M.-D.-L.- Ángeles, & Luque-Alcívar, K. E. (2020). Gamificación y aprendizaje autorregulado. *EPISTEME KOINONIA*, 3(5), 287–302. Recuperado de <https://doi.org/10.35381/e.k.v3i5.847>