



El Libro del saber: Entorno gamificado para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en estudiantes de tercero y cuarto de primaria de la sede Junín del Centro Educativo Rural (C.E.R) Pueblo Nuevo.

Este proyecto aporta no solo a los estudiantes en el fortalecimiento del interés en las aulas y el proceso de aprendizaje para una formación integral desde la gamificación sino también en el desarrollo de competencias socioemocionales que ayudarán a la proyección de futuros ciudadanos capaces de resolver conflictos de manera pacífica, contribuyendo a la construcción de una sociedad en paz. Este proyecto es innovador porque integra la implementación de una gamificación virtual como medio conductor del proceso de aprendizaje, esto tendrá como resultado el manejo de emociones de los estudiantes y formas pacíficas de resolver las disputas por fuera del aula.

Andrey Herweanis Escobar Muñoz¹, Brandon Alexis Melo Sabbagh², Camilo Tarazona Verjel³, Carlos Alonso Romero Reyes⁴, Ramón Montalvo González⁵.

Asesor:

Mg. Wilson Alejandro Largo Taborda

¹ andreyescobar@usantotomas.edu.co, [ORCID](#), [Google Scholar](#), [CvIac](#)

² brandonmelo@usantotomas.edu.co, [ORCID](#), [Google Scholar](#), [CvIac](#)

³ camilo.verjeltar@usantotomas.edu.co, [ORCID](#), [Google Scholar](#), [CvIac](#)

⁴ carlosromeror@usantotomas.edu.co, [ORCID](#), [Google Scholar](#), [CvIac](#)

⁵ ramonmontalvo@usantotomas.edu.co, [ORCID](#), [Google Scholar](#), [CvIac](#)



Resumen

El objetivo de esta propuesta fue fortalecer la adquisición de competencias socioemocionales en estudiantes de los grados 3° y 4° de la Escuela Rural Junín. Para ello, se diseñó e implementó un entorno virtual gamificado complementario a los procesos metodológicos de enseñanza implementados por las docentes en distintas asignaturas. La intervención incluyó la aplicación de instrumentos orientados a recoger las experiencias, percepciones y significados asociados a la dimensión socioemocional de los estudiantes durante su interacción con las herramientas tecnológicas gamificadas. La propuesta adoptó una metodología cualitativa de enfoque holístico, permitiendo capturar la riqueza contextual y subjetiva de la realidad educativa. Se analizaron aspectos socioemocionales y resultados de aprendizaje desde las experiencias de los estudiantes, generando hallazgos que enriquecen la comprensión del impacto pedagógico y emocional de la gamificación en un entorno rural.

Palabras clave: Educación rural, herramientas tecnológicas, ambiente gamificado, gamificación, competencias socioemocionales.

Abstract

This study aimed to strengthen the development of socioemotional competencies in third- and fourth-grade students at Escuela Rural Junín. To achieve this, a gamified virtual environment was designed and implemented as a complementary tool to support teaching and learning processes across various subjects. The intervention involved the application of data collection instruments to capture students' experiences, perceptions, and interpretations related to their emotional responses during interactions with the gamified technological tools. The proposal adopted a qualitative methodology with a holistic approach, enabling the contextual and subjective richness of the rural educational setting to be thoroughly explored. Emotional aspects and learning outcomes were analyzed based on the lived experiences of both teachers and students, yielding findings that enhance the understanding of the pedagogical and emotional impact of gamification in a rural context.

Key words: Rural education, technological tools, gamified environment, gamification, socioemotional competencies.



INTRODUCCIÓN	7
JUSTIFICACIÓN	10
PRELIMINARES: DELIMITACIÓN DEL MARCO DE TRABAJO PARA EL ABORDAJE DE LA REALIDAD	13
DIAGNÓSTICO DE LA REALIDAD	13
IDENTIFICACIÓN	13
DESCRIPCIÓN.....	14
UNIDAD DE ANÁLISIS Y UNIDAD DE TRABAJO.....	15
CONDICIONES DEL ENTORNO EDUCATIVO.....	15
FORMULACIÓN	16
OPORTUNIDADES DE INNOVACIÓN / ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN.....	17
PROPÓSITO Y OBJETIVOS	19
OBJETIVO GENERAL	19
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	19
MARCO DE REFERENCIA	22
MARCO CONTEXTUAL	23
REVISIÓN DE ESTADO DEL ARTE	24
<i>Antecedentes internacionales.....</i>	<i>25</i>
<i>Antecedentes nacionales</i>	<i>28</i>
<i>Antecedentes locales</i>	<i>32</i>
<i>Brechas Identificadas:</i>	<i>36</i>
MARCO TEÓRICO	37
<i>Gamificación.....</i>	<i>38</i>
<i>Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA)</i>	<i>41</i>
<i>Competencias socioemocionales.....</i>	<i>46</i>
MAPA DE CONTENIDO Y FUNCIONALIDAD	55
MARCO DE TRABAJO CREATIVO Y DE INNOVACIÓN	55
FASES DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO:.....	55
MARCO METODOLÓGICO	57
TIPO DE INVESTIGACIÓN	57



<i>Metodología de investigación y postura del paradigma.....</i>	<i>57</i>
DISEÑO DEL PARADIGMA	59
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN Y TIPO DE ANÁLISIS	59
<i>Técnicas de recolección.....</i>	<i>59</i>
<i>Instrumentos.....</i>	<i>60</i>
<i>Tipo de análisis.....</i>	<i>60</i>
<i>Diseño del instrumento de recolección de información.....</i>	<i>61</i>
ANÁLISIS DE RESULTADOS	63
MÓDULO EMPATÍA.....	63
<i>Interpretación módulo Empatía.</i>	<i>64</i>
MÓDULO AUTOCONCIENCIA	65
<i>Interpretación Módulo Autoconciencia.</i>	<i>66</i>
MÓDULO PENSAMIENTO CRÍTICO.....	67
<i>Interpretación Módulo Pensamiento Crítico</i>	<i>68</i>
MÓDULO AUTORREGULACIÓN.....	69
<i>Interpretación Módulo Autorregulación.....</i>	<i>70</i>
DIARIO DE CAMPO	72
<i>Interpretación.....</i>	<i>72</i>
<i>Observación Participante</i>	<i>72</i>
<i>Interpretación.....</i>	<i>74</i>
ENTREVISTA DOCENTE	75
<i>Interpretación.....</i>	<i>75</i>
ANÁLISIS CUALITATIVO Y TRIANGULACIÓN.....	75
CONCLUSIONES.....	77
RECOMENDACIONES.....	79
REFERENCIAS.....	81



Índice de Tablas

Tabla 1. Matriz de reconocimiento y medición de impacto social y educativo.	20
Tabla 2. Matriz Normográfica.	50
Tabla 3. Matriz de coherencia metodológica.....	61
Tabla 4. Encuesta Modulo Empatía.....	63
Tabla 5. Encuesta Módulo Autoconciencia.	65
Tabla 6. Encuesta Módulo Pensamiento Crítico.....	67
Tabla 7. Encuesta Módulo Autorregulación.....	69
Tabla 8. Análisis cualitativo y triangulación.	76



Índice de Figuras

Figura 1. Diagrama de Ishikawa que representa las causas asociadas al débil desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes de la Escuela Rural Junín.	16
Figura 2. Resultados encuesta módulo empatía.	64
Figura 3. Resultados encuesta módulo autoconciencia.	66
Figura 4. Resultados Encuesta Módulo Pensamiento Crítico.	68
Figura 5. Resultados Encuesta Módulo Autorregulación.	70
Figura 6. Disposición hacia el trabajo cooperativo.	73
Figura 7. Autorregulación de los estudiantes durante los juegos.	73
Figura 8. Participación en relación con los diálogos reflexivos.	74



En la actualidad, con un mundo cada vez más interconectado, globalizado y digital, el desarrollo y adquisición de competencias socioemocionales se ha convertido en un pilar fundamental dentro de los sistemas educativos. La educación ya no debe ceñirse a la transmisión de conocimientos teóricos, pues esta, debe enfocarse en una formación más integral de los estudiantes, promoviendo competencias y habilidades que les permitan afrontar los desafíos de la vida integral que va desde lo personal, lo académico hasta lo laboral.

En este contexto, la Ley 2383 de 2024 establece que todas las instituciones de educación de niveles de básica y media, incluyendo educación preescolar integren en sus currículos académicos de manera transversal la educación socioemocional a nivel nacional, esto con el fin de fortalecer la las habilidades emocionales, la resiliencia, la empatía y la forma como se asumen y toman las decisiones de manera responsable. Alineado con esta normativa, este proyecto busca implementar estrategias innovadoras que faciliten la enseñanza y el desarrollo de este tipo de nuevas competencias en los estudiantes de la sede Junín del Centro Educativo Rural (C.E.R) Pueblo Nuevo, utilizando la gamificación virtualizada como herramienta pedagógica.

La implementación de nuevas metodologías activas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, han llevado a considerar a estas estrategias como una forma efectiva para mejorar la participación y el rendimiento académico de los estudiantes Sahito y Hussain (2025). La gamificación, en particular, se ha consolidado como una técnica innovadora que permite la implementación de elementos lúdicos en el aula, generando experiencias de formación académica más motivadoras y significativas (Kapp, 2016). A través de plataformas digitales como Genially, este proyecto busca integrar dinámicas propias del juego, tales como retos, desafíos, recompensas y progresión de niveles, con la intención de incentivar la participación activa de los estudiantes y fortalecer su desarrollo socioemocional.



El problema objeto de estudio se centra en la necesidad de fortalecer algunas competencias socioemocionales en la población estudiantil de básica primaria en contextos rurales, en los cuales, el acceso a estrategias pedagógicas innovadoras es escaso. La educación tradicional en estas zonas tiende a centrarse en la memorización de contenidos, dejando de lado aspectos fundamentales como el autoconocimiento, la regulación emocional y la interacción social (Bisquerra, 2003). La implementación de estrategias gamificadas, no se limitan a enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que ayudará a fomentar un entorno educativo más práctico e interactivo, fortaleciendo habilidades como el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, la empatía y la resolución de problemas.

El objetivo general del presente estudio es diseñar e implementar un programa basado en gamificación virtual para potenciar las competencias socioemocionales en estudiantes de primaria del C.E.R. Pueblo Nuevo, sede Junín. A partir de este objetivo principal, se plantean metas específicas como la creación de actividades interactivas adaptadas al contexto rural y la valoración del impacto de la estrategia en el aprendizaje y el comportamiento de los estudiantes, en el fortalecimiento de competencias socioemocionales.

Este estudio reviste una gran importancia, ya que brinda una respuesta a las actuales demandas del sector educativo y contribuye al cumplimiento de los lineamientos planteados en la Ley 2383 de 2024. Además, busca cerrar la brecha digital y metodológica existente entre las instituciones rurales y urbanas, permitiendo que los estudiantes de comunidades apartadas accedan a una educación de calidad con herramientas innovadoras. A nivel social, la formación en competencias socioemocionales fortalece la convivencia escolar y promueve valores esenciales como el respeto, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos, generando así un impacto positivo tanto en la comunidad educativa como en el entorno familiar de los estudiantes.

Desde una perspectiva metodológica, el presente estudio se enmarca dentro de la línea de investigación de innovación educativa, con un enfoque cualitativo, utilizando un diseño de investigación-acción. Para esto, se trabajará por fases como de diagnóstico, planificación,



implementación y evaluación de la estrategia gamificada. Para ello, se aplicarán instrumentos como encuestas, entrevistas y observaciones en aula, con el fin de analizar el efecto de la gamificación en el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes.

Se esperan resultados que incluyan una mayor motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje, un mayor reconocimiento y uso de competencias socioemocionales y una optimización del ambiente escolar. Se espera que con la implementación del entorno gamificado, los docentes adquieran nuevas estrategias para hacer sus clases más dinámicas e interactivas, promoviendo un cambio significativo en la forma como se enseña y se aprende. Además, se busca que metodologías como la gamificación se convierta en una herramienta replicable en otras instituciones educativas rurales, contribuyendo así al fortalecimiento del sistema educativo en Colombia.

Este proyecto representa una oportunidad más para transformar los procesos educativos de enseñanza en entornos rurales, integrando la tecnología y metodologías innovadoras para desarrollar este tipo de competencias clave en los estudiantes. A través de la gamificación, se espera potenciar el aprendizaje significativo, fomentar una educación más inclusiva y preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos actuales del siglo XXI con mayor autonomía, resiliencia y habilidades interpersonales.



Actualmente, el sector educativo enfrenta el desafío de educar estudiantes con competencias no solo cognitivas, sino también socioemocionales, que les permitan actuar de manera efectiva en la sociedad. Investigaciones como las de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OECD (2021) y Zins et al., (2020) han evidenciado que la adquisición de habilidades como la inteligencia emocional, la resiliencia y la empatía favorecen el rendimiento académico, la convivencia escolar y la inserción en el ámbito laboral. Sin embargo, en contextos rurales, como el de la sede Junín del Centro Educativo Rural (C.E.R) Pueblo Nuevo, las estrategias pedagógicas innovadoras suelen ser limitadas, dificultando el fortalecimiento de estas competencias esenciales.

Según el Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Javeriana (2023), el 79,8% de las sedes institucionales de educación rural en Colombia presentan poco o bajo acceso a internet, y casi el 60% no cuenta con aulas de informática. Esta brecha digital limita la adopción de metodologías de enseñanza basadas en tecnología, afectando la motivación y la formación integral de los estudiantes, quienes dependen mayoritariamente de métodos tradicionales centrados en la memorización y la transmisión unidireccional del conocimiento. Ante esta problemática, es esencial adoptar estrategias innovadoras que conlleven e insten a la participación activa de los estudiantes y fortalezcan su desarrollo socioemocional mediante el aprendizaje interactivo.

La gamificación se muestra ante nosotros como una solución viable y efectiva, pues permite incorporar elementos lúdicos en el proceso educativo, incentivando la motivación intrínseca del estudiante. Según Qudsi (2024), la gamificación en la educación ha emergido actualmente como un enfoque transformador que promueve de los estudiantes y potencia los resultados de los procesos de aprendizaje. Del mismo modo, Hamari et al., (2016) encontraron que las actividades gamificadas elevan de manera significativa tanto el compromiso conductual como el emocional entre los estudiantes. Por otro lado, el estudio de Subhash y Cudney (2021) destaca que la gamificación



influye de manera positiva en los estados de motivación y en el provecho académico, generando un entorno de aprendizaje más dinámico y participativo.

En este sentido, la aplicación de un programa basado en gamificación en la sede Junín del C.E.R. Pueblo Nuevo contribuirá a la adquisición de competencias socioemocionales en los estudiantes, promoviendo valores esenciales como la empatía, la autorregulación, autoconciencia y el pensamiento crítico.

El presente proyecto, alineado con la Ley 2383 de 2024, busca reducir la brecha digital y metodológica en la educación rural, garantizando el acceso a una enseñanza innovadora y adaptada a las necesidades actuales de la sociedad. Se espera que la implementación de plataformas como Genially, con actividades diseñadas bajo el enfoque de gamificación, genere un impacto positivo en los procesos dinámicos del aula, transformando el proceso formativo en un espacio más dinámico, participativo e inclusivo.

Los beneficios esperados abarcan múltiples niveles: en lo correspondiente a lo académico, se prevé un alza en los índices de motivación y el desempeño escolar de los estudiantes; en el plano social, se fortalecerán las interacciones interpersonales y la convivencia dentro de la comunidad educativa; y a nivel institucional, se proporcionará a los docentes herramientas didácticas innovadoras que les permitan diversificar su práctica pedagógica. Asimismo, este proyecto tiene la intención y el potencial de ser replicado en otras instituciones tanto rurales como urbanas, contribuyendo a la construcción y establecimiento de un sistema educativo más equitativo e inclusivo en Colombia.

La gamificación se ha establecido pues como una estrategia pedagógica relevante en el fortalecimiento tanto el aprendizaje académico como el desarrollo socioemocional. Diversos estudios señalan que incorporar dinámicas de juego favorece procesos como la motivación, la participación activa y las relaciones de cooperación entre estudiantes. Por ejemplo, Armijos Saca et al. (2025) evidencian que la implementación de actividades gamificadas incrementa de manera significativa habilidades como lo pueden ser la empatía, el trabajo en equipo y la comunicación, lo



cual sugiere que el componente lúdico promueve interacciones más positivas y un aprendizaje emocionalmente significativo. De forma complementaria, Oliveira et al. (2021) explican que, al situar al estudiante frente a desafíos que requieren tomar decisiones, coordinar acciones y regular sus emociones, la gamificación facilita la integración entre los procesos cognitivos y socioemocionales, generando experiencias educativas más completas y coherentes con las demandas formativas actuales.

En este mismo sentido, la literatura reciente destaca que la gamificación no solo fortalece el aprendizaje académico, sino que constituye un medio eficaz para promover competencias socioemocionales esenciales en la vida escolar. León Landívar et al. (2025) sostienen que las actividades gamificadas permiten a los estudiantes ejercitar la autorregulación, la colaboración y la resolución de conflictos, al tiempo que incrementan la motivación y generan ambientes educativos más participativos y emocionalmente seguros. Asimismo, Oliveira et al. (2021) subrayan que, durante la interacción lúdica, el estudiante se enfrenta a situaciones que le exigen dar manejo a sus emociones, comprender las de los demás y actuar responsablemente dentro del grupo, lo cual coincide con marcos internacionales como CASEL, donde se destaca la importancia del autoconocimiento, la autorregulación y las habilidades de relación como pilares del desarrollo integral. Estas contribuciones reafirman que la gamificación constituye un puente metodológico robusto para articular lo académico con lo socioemocional.

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente proyecto se enmarca claramente en la línea de investigación de innovación educativa debido a que propone la creación de un entorno pedagógico renovador que transforma las prácticas tradicionales de enseñanza en experiencias más participativas, significativas y contextualizadas. Al diseñar e implementar un espacio de aprendizaje que responde a las necesidades, ritmos y características socioculturales del contexto rural, el proyecto introduce estrategias didácticas novedosas que potencian la creatividad, el trabajo colaborativo y la apropiación del conocimiento desde metodologías activas. Esta iniciativa no solo incorpora nuevas formas de interacción pedagógica, sino que también promueve cambios en la



cultura escolar al integrar recursos, dinámicas y mediaciones que fortalecen el desarrollo integral de los estudiantes, evidenciando así un aporte auténtico al campo de la innovación educativa.

Finalmente, la gamificación virtualizada no solo da respuesta a la necesidad de modernizar las formas de enseñar o educar en zonas rurales, sino que también se erige como una estrategia clave para potenciar la formación integral de los estudiantes. Al promover un aprendizaje significativo que esté fundamentado en la interacción y la motivación, este proyecto permitirá que los niños y niñas del C.E.R. Pueblo Nuevo adquieran habilidades esenciales para su vida académica, social y futura inserción en el mundo laboral, impactando de manera positiva en la transformación del contexto educativo rural.

Preliminares: Delimitación del marco de trabajo para el abordaje de la realidad

Diagnóstico de la realidad

La necesidad o problemática a abordar con la implementación de este proyecto de educación se centra en el bajo interés que presentan los estudiantes en los procesos de aprendizaje y el bajo nulo desarrollo de competencias y habilidades socioemocionales en los estudiantes de educación media en las instituciones educativas del sector público:

Identificación

Nuestra investigación se enfoca en la identificación y categorización de la necesidad de fortalecimiento de la educación socioemocional en estudiantes de educación básica primaria en contextos rurales, específicamente en la C.E.R. Pueblo Nuevo, sede Junín, ubicada en Ocaña, Norte de Santander. El objeto de estudio es el fortalecimiento de los procesos de adquisición y desarrollo de las competencias socioemocionales en estos educandos, reconociendo la importancia de



habilidades como la empatía, la autorregulación, la autoconciencia y el pensamiento crítico. El

contexto espacial se delimita al C.E.R. Pueblo Nuevo, sede Junín, un entorno rural con 28

estudiantes distribuidos en los grados de primero a quinto grado de primaria. El contexto temporal

se sitúa en el año lectivo 2025, con la intención de afrontar las necesidades actuales de los

estudiantes.

El contexto de indagación se centra en la implementación de la gamificación virtual, a través de la plataforma Genially como estrategia pedagógica innovadora para superar las dificultades en cuestión de recursos y las particularidades de la ruralidad. La intencionalidad del proyecto es diseñar e implementar una plataforma que fomente el afianzamiento de las competencias socioemocionales en los estudiantes. El alcance del proyecto se centra en la creación y evaluación de un entorno gamificado compuesto de 4 módulos interactivos y juegos que promuevan el desarrollo de estas competencias. Se busca cumplir con los objetivos establecidos en la Ley 2383 de 2024, que dicta la obligatoriedad de la inclusión de la educación socioemocional en todos los niveles educativos en Colombia.

Descripción

El Centro Educativo Rural (C.E.R.) Pueblo Nuevo, sede Junín, es una institución ubicada en una zona rural que enfrenta diversas limitaciones en infraestructura y metodologías de enseñanza. Con un código DANE de 25449800069102, atiende a una población de 28 estudiantes distribuidos en dos salones de clase. De estos, 16 son hombres y 12 mujeres, organizados en los grados de Transición, Primero, Segundo, Tercero y Cuarto. La institución cuenta con dos docentes, Hilda María Arévalo Barraza y Adriana Meneses Pedroza, quienes lideran la formación de los estudiantes pertenecientes a la jornada de la mañana.



Unidad de análisis y unidad de trabajo

Nuestra población de estudio está conformada por los 12 estudiantes matriculados en la sede Junín, con edades entre los 7 y 13 años. Dado el tamaño reducido y las características sociodemográficas similares, se trabaja con la totalidad de los alumnos. La mayoría proviene de familias con bajos recursos económicos, lo que limita su acceso a tecnología y metodologías innovadoras de aprendizaje.

Condiciones del Entorno Educativo

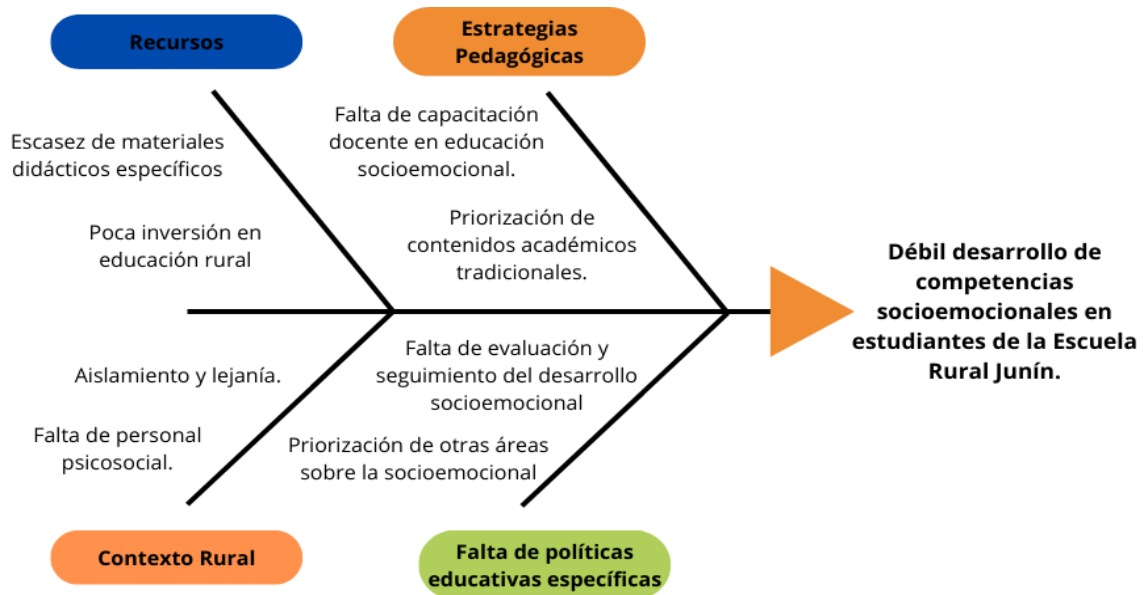
La sede Junín tiene la oportunidad de fortalecer su enseñanza mediante la incorporación de herramientas digitales, lo que permitirá implementar estrategias pedagógicas innovadoras y así presentar una mejora en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. El modelo de enseñanza predominante es tradicional, basado en la memorización y la transmisión unidireccional del conocimiento, lo que afecta la motivación y los índices de participación de los estudiantes en clase (Fiere, 1997).

El acceso limitado a recursos digitales y la escasa capacitación docente en metodologías alternativas impiden una óptima formación y maduración de competencias socioemocionales en los alumnos. Esta situación afecta habilidades clave como la cooperación, la resolución de conflictos y la toma de decisiones (Ver figura 1).



Figura 1.

Diagrama de Ishikawa que representa las causas asociadas a la débil construcción de competencias socioemocionales en los estudiantes de la Escuela Rural Junín.



Fuente: Elaboración propia.

Formulación

¿Cómo influye la aplicación de una plataforma de gamificación virtual en el desarrollo y fortalecimiento de competencias socioemocionales en estudiantes de básica primaria de la Escuela Rural Junín?

¿Qué elementos de la gamificación virtual son más efectivos para impulsar el desarrollo de competencias socioemocionales en contexto de zona rural?

¿La gamificación como proceso inductivo del aprendizaje facilita el fortalecimiento y desarrollo de competencias socioemocionales como pueden ser la resiliencia, la autorregulación y la comunicación efectiva y asertiva en los estudiantes?

¿Cómo se puede adaptar la plataforma de gamificación virtual a las particularidades del entorno rural de la Escuela Rural Junín?



Oportunidades de innovación / alternativas de solución

En una población educativa con diversos desafíos como la planteada en los apartados anteriores donde se evidencia la implementación de un modelo tradicional basado en metodologías fijas con evaluaciones cuantitativas únicamente, con un contexto social marcado por la violencia de guerrillas y con la necesidad de fortalecer competencias y habilidades socioemocionales, la uso de la tecnología y la innovación educativa ofrece un abanico de posibilidades para transformar los prácticas no solo de enseñanza-aprendizaje, sino también las acciones sociales y emocionales, haciendo que la población estudiantil se conviertan en actores activos, críticos y transformadores de su educación y de su entorno. Algunas de las oportunidades o alternativas de solución podrían ser:

1. Implementación de Talleres Presenciales con Enfoque Socioemocional:
 - Esta alternativa busca fortalecer las competencias socioemocionales a través de talleres interactivos y actividades prácticas dirigidas por profesionales especializados.
 - Oportunidad: Permite una interacción directa y personalizada con los estudiantes, facilitando la identificación y la gestión de sus necesidades emocionales.
 - Desafíos: Requiere recursos humanos y financieros significativos, así como la disponibilidad de espacios adecuados y la superación de las barreras geográficas.
2. Desarrollo de Programas de Tutoría y Mentoría:
 - Esta alternativa propone la creación de programas en los que alumnos mayores o integrantes de la comunidad actúen como tutores o mentores de los estudiantes de básica primaria.
 - Oportunidad: Fomenta el apoyo emocional y el fortalecimiento de competencias sociales a través de relaciones significativas y modelos positivos.



- Desafíos: Requiere la selección y capacitación de tutores o mentores, así como la construcción de un sistema de seguimiento y evaluación.

3. Implementación de una Plataforma de Gamificación Virtual:

- Esta alternativa consiste en el diseñar e implementar una plataforma en línea que utiliza componentes del juego para promover el desarrollo de competencias socioemocionales.
- Oportunidad: Permite llegar a los estudiantes de manera atractiva y motivadora, superando las barreras geográficas y mejorando el acceso a recursos educativos novedosos.
- Desafíos: Requiere la creación de contenidos educativos de calidad, la superación de las limitaciones de conectividad y la capacitación de los docentes en el uso de la plataforma.

Teniendo en cuenta las diversas oportunidades de innovación o alternativas de solución que surgen en consideración a la problemática a abordar, nuestro proyecto se enfocará en la implementación de una herramienta tecnológica educativa que desarrolle procesos de gamificación virtual, esto debido a:

Criterios de Viabilización de la alternativa seleccionada:

- **Alcance:** Permite ampliar el alcance a una mayor población estudiantil, superando las limitaciones geográficas y facilitando el acceso a recursos educativos innovadores.
- **Motivación:** Utiliza elementos de juego con la intención de incrementar la motivación y la participación comprometida de los estudiantes, facilitando el desarrollo de competencias socioemocionales de manera lúdica.
- **Adaptabilidad:** Permite adecuar cada uno de los contenidos y actividades a las necesidades particulares del contexto rural de la Escuela Rural Junín.



- **Sostenibilidad:** Puede integrarse con plataformas existentes, como Google Classroom, reduciendo los costos de implementación y mantenimiento.
- **Innovación:** Representa una estrategia pedagógica innovadora y alineada con las tendencias actuales en educación.
- **Alineación con la ley:** Cumple con la obligatoriedad de la ley 2383 de 2024.

Al considerar estos criterios, la gamificación virtual se presenta como la alternativa más viable y eficaz para incentivar el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes de la Escuela Rural Junín.

Propósito y objetivos

- **Propósito:** La finalidad de este proyecto es diseñar e implementar una plataforma de gamificación virtual innovadora y adaptada al contexto rural de la Escuela Rural Junín, para fortalecer el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de básica primaria principalmente grados 3° y 4°. Se busca generar un impacto positivo y duradero en su bienestar emocional y social, promoviendo habilidades esenciales para su desarrollo integral y su participación activa en la comunidad.

Objetivo general

Fortalecer el desarrollo de competencias socioemocionales por medio de un entorno gamificado en estudiantes de grado 3 y 4 de la Escuela Rural Junín en Ocaña, Norte de Santander.

Objetivos específicos

- Diseñar un entorno virtual compuesto por módulos gamificados en relación con las competencias socioemocionales en estudiantes de grado tercero y cuarto de primaria.



- Implementar el entorno virtual mediante el uso de una plataforma gamificada en Genially en cuanto a las habilidades socioemocionales con estudiante de grado tercero y cuarto de la Escuela Rural Junín en Ocaña, Norte de Santander
- Evaluar el uso de la plataforma gamificada a través de Genially en relación con las habilidades socioemocionales en la población estudiantil de grado tercero y cuarto de la Escuela Rural Junín en Ocaña, Norte de Santander

- **Matriz de medición de impacto educativo y social:**

Las competencias socioemocionales actualmente son un tema o un concepto de interés en diferentes ámbitos, como el investigativos en el sector de la educación, puesto que integrado con pedagogías activas permite que en los estudiantes se desarrollen capacidades sociales necesarias en la actualidad y se obtenga un cambio inmediato en la convivencia escolar como se logra evidenciar en diferentes investigaciones presentes en nuestro marco referencial, en ese sentido, en la tabla 1, se presentan los objetivos específicos y el respectivo contexto de impacto social y educativo:

Tabla 1.

Matriz de reconocimiento y medición de impacto social y educativo.

Objetivos específicos	Contexto de impacto	Indicadores de	
		cumplimiento e	Medios de verificación
		impacto	
Diseñar una unidad didáctica mediada por entornos gamificadas en relación con las habilidades socioemocionales en educandos de grado tercero y cuarto	Educativo: Mejorar la enseñanza de la educación socioemocional a través de metodologías innovadoras y adaptadas al contexto rural.	- Número de unidades didácticas diseñadas. - Nivel de apropiación de las unidades por parte de los estudiantes (según encuestas y observaciones).	- Documentación de las unidades didácticas en el entorno gamificado. - Registro de sesiones de planificación con docentes.



Indicadores de			
Objetivos específicos	Contexto de impacto	cumplimiento e impacto	Medios de verificación
			- Encuestas a docentes y estudiantes sobre la usabilidad de las unidades.
Implementar la unidad didáctica mediante el uso de una plataforma gamificada en Genially en relación con las habilidades socioemocionales con estudiante de grado tercero y cuarto de la Escuela Rural Junín en Ocaña, Norte de Santander	Educativo: Fortalecer la dinámica de enseñanza-aprendizaje mediante estrategias innovadoras que fomenten la motivación y participación activa de los estudiantes en su formación socioemocional.	- Porcentaje de estudiantes inscritos en la plataforma de gamificación en Genially. - Cantidad de actividades implementadas dentro del entorno gamificado. - Nivel de interacción y vinculación de los estudiantes en las actividades propuestas.	- Registros de inscripción en Genially. - Reportes de actividad y uso de la plataforma gamificada. - Observaciones de docentes sobre la participación de los estudiantes.
Evaluar el uso de la plataforma gamificada a través de Genially en articulación con las competencias socioemocionales con estudiante de grado	Educativo: Medir el efecto de la plataforma gamificada en el desarrollo de competencias socioemocionales, permitiendo ajustar	- Porcentaje de estudiantes que reportan una mejora del 60% en su capacidad para gestionar emociones y construir relaciones positivas.	- Comparación de cuestionarios de autoevaluación aplicados al inicio y final del proceso. - Registros de



Indicadores de			
Objetivos específicos	Contexto de impacto	cumplimiento e impacto	Medios de verificación
tercero y cuarto de la Escuela Rural Junín en Ocaña, Norte de Santander.	estrategias pedagógicas según los resultados.	- Cantidad de estudiantes que demuestran avances en actividades de educación socioemocional evaluadas. - Variación en los niveles de interacción y comunicación entre estudiantes antes y después de la implementación.	observación de docentes sobre comportamientos y habilidades socioemocionales de los estudiantes. - Análisis cualitativo de testimonios de estudiantes y docentes.

Fuente: elaboración propia.

Marco de referencia

El presente apartado reúne los marcos que sustentan conceptual, contextual y empíricamente este trabajo investigativo, con el propósito de favorecer un entendimiento integral del fenómeno de estudio. En primera instancia, se desarrolla el marco contextual, que describe las características socioculturales, educativas y territoriales del entorno en el cual se sitúa la propuesta, permitiendo reconocer las particularidades que influyen en los procesos formativos. Posteriormente, el marco referencial o de antecedentes presenta investigaciones previas y experiencias relacionadas con la temática, estableciendo puntos de convergencia, avances y vacíos que justifican la pertinencia del



estudio. Finalmente, el marco teórico expone los conceptos y enfoques disciplinares que orientan el análisis, proporcionando las bases necesarias para comprender y sustentar la propuesta metodológica que se plantea. Con ello, este apartado busca articular de manera coherente los elementos fundamentales que enmarcan y fortalecen la investigación. Se compone de los siguientes marcos que se describen a continuación:

Marco contextual

De acuerdo con el último informe publicado por Asomunicipios, Ocaña registra un analfabetismo del 18,4%, un bajo logro educativo del 54,1% entre los estudiantes y privaciones educativas en el 36,3% de los hogares. La educación, como eje fundamental del desarrollo, debe adaptarse a las dinámicas del siglo XXI. Junín es un pequeño corregimiento del municipio de Pueblo Nuevo, ubicado en el departamento de Norte de Santander, en la región de Ocaña. En este contexto rural, la comunidad enfrenta diversas limitaciones en el acceso de recursos educativos y tecnológicos, lo cual impacta la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

La institución educativa rural ubicada en Junín es una de las sedes del *Centro Educativo Rural (C.E.R) Pueblo Nuevo - sede Junín*. Su población estudiantil está conformada principalmente por niños y niñas de familias campesinas que dependen de la agricultura y otras actividades del campo. A pesar del compromiso de los docentes, los estudiantes presentan dificultades en el desarrollo de competencias socioemocionales, debido a la falta de estrategias pedagógicas adaptadas a su contexto y a la escasez de herramientas tecnológicas que favorezcan un aprendizaje innovador e inclusivo.

El proyecto se fundamenta en la necesidad de consolidar la educación socioemocional por medio de metodologías gamificadas, utilizando plataformas digitales accesibles como Google Classroom y Genially. Para ello, se busca involucrar a docentes, estudiantes y el general de la comunidad educativa, promoviendo un aprendizaje significativo que dé cuenta a las necesidades del entorno y brinde a los niños herramientas para su desarrollo integral.



Revisión de estado del arte

Como se ha venido exponiendo en el transcurso de nuestro proyecto, el desarrollo de las competencias socioemocionales en los diferentes estadios de los procesos formativos y su importancia en el desarrollo social y moral de los estudiantes ha tomado fuerza y, por ende, ha conllevado a un aumento de investigaciones y estudios que abordan este tema. Dichas competencias, que incluyen habilidades como la empatía, la autorregulación, la colaboración y la toma de decisiones responsables se han convertido en la actualidad en un objeto de estudio de suma importancia, ya que afecta e influye directamente en las dinámicas propias de un mundo globalizado, hiperconectado y transcultural.

De igual manera, la gamificación —entendida esta como la implementación de procesos, conceptos y dinámicas propias del juego en contextos no necesariamente lúdicos— Werbach y Hunter (2012), ha surgido como una propuesta metodológica innovadora que no solo dinamiza las etapas de aprendizaje y los entornos académicos, sino que también influye en el desarrollo de habilidades sociales y competencias socioemocionales en estudiantes de diferentes contextos sociales, económicos y culturales.

Partiendo de lo anteriormente mencionado, el presente marco referencial tiene como propósito revisar y analizar algunas investigaciones, enfoques teóricos y experiencias prácticas que articulan la utilización de la gamificación con el desarrollo de competencias socioemocionales. Para ello, se explorarán los fundamentos conceptuales de las diferentes categorías que tienen relación con nuestro proyecto, así como las evidencias que respaldan la integración de estas en entornos educativos. Asimismo, se identificarán las tendencias actuales, desafíos metodológicos y oportunidades de mejora que permitan orientar futuras intervenciones educativas.

El presente marco referencial se construyó a partir de una búsqueda concienzuda de investigaciones que compartiera la totalidad de las categorías de análisis de nuestro proyecto: gamificación, competencias socioemocionales y entornos o ambientes de aprendizaje, o en su



defecto que plantearan el abordaje de una o dos de ellas en sus objetivos tanto generales como específicos. Se tomaron en cuenta para cada uno de los marcos: internacional, nacional y local investigaciones con no más de cinco años de antigüedad y que tuviesen como población objeto de estudio el sector educativo. A continuación, se desarrollarán cada uno de los marcos referenciales anteriormente mencionados.

Antecedentes internacionales

La gamificación en la actualidad se presenta como una metodología didáctica innovadora en la educación contemporánea, está especialmente toma fuerza en el campo del desarrollo de competencias socioemocionales en diversos contextos escolares. Este marco teórico presenta una revisión de investigaciones internacionales recientes que sustentan la relevancia y aplicabilidad de la gamificación como herramienta para la formación integral de los estudiantes, poniendo énfasis en la dimensión socioemocional del proceso de formación escolar. En el presente marco referenciamos como en países como Ecuador, Perú, México y España se han desarrollado investigaciones que abordan de manera precisa las categorías que integran los objetivos de nuestro proyecto.

El primer estudio que traemos a referencia es el de Vélez Saeteros y Quinteros Vargas (2025), titulado *Estrategia de gamificación para el desarrollo de habilidades y destrezas socioemocionales por el estudio en estudiantes del bachillerato*. Esta investigación asume como población objeto de estudio una muestra de 20 estudiantes de la Unidad Educativa Rodolfo Chávez Rendon (Ecuador). Su objetivo de investigación fue integrar recursos lúdicos en el aula para mejorar la empatía, la autorregulación y el trabajo colaborativo en estudiantes de bachillerato. Tradicionalmente, los enfoques pedagógicos han priorizado los logros académicos, dejando de lado habilidades como la empatía, la autorregulación o la colaboración. Ante esta necesidad, los investigadores plantean a la gamificación como una solución viable, implementando actividades lúdicas mediante plataformas como Kahoot, Quizizz y Google Classroom.



A través de un estudio cuantitativo aplicado a estudiantes de bachillerato, se identificó que el 75% de los alumnos percibieron mejoras en el ambiente escolar al utilizar juegos, el 80% encontró que las clases se tornaron más interesantes, y el 60% reconoció que sus emociones influyen en su desempeño. Estos resultados revelan el gran potencial de las estrategias gamificadas para potenciar un aprendizaje más dinámico y emocionalmente significativo. Este referente resulta especialmente útil para el presente proyecto al ofrecer una visión concreta de cómo los elementos lúdicos y mediados por el juego pueden ser integrados en contextos educativos diversos, siempre que exista una base tecnológica mínima.

Por otra parte, el estudio titulado *La gamificación en el ámbito educativo: impacto en el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes* (Fernández et al., 2025) desarrollado en Ecuador, presenta una investigación que analiza el impacto de estrategias gamificadas en el fortalecimiento de competencias esenciales como la autoestima, la regulación emocional, el trabajo en equipo y la comunicación. El estudio responde a una problemática detectada en Ecuador: la carencia de datos empíricos que validen el uso de la gamificación con fines socioemocionales, lo cual ha limitado su implementación sistemática.

La investigación empleó una metodología cuantitativa, utilizando encuestas aplicadas antes y después de una intervención gamificada en estudiantes de distintas edades. Los resultados fueron contundentes: se observó una mejora significativa en competencias como la empatía, la colaboración, la resolución de conflictos y la comunicación efectiva. La solidez estadística de los resultados permite considerar a la gamificación comprendió una herramienta confiable para el desarrollo emocional, lo que la convierte en una estrategia pertinente y adaptable para instituciones rurales con necesidades educativas integrales.

De igual manera, en Perú Aroni (2023) en su tesis *La gamificación y competencias sociales en estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico*, presenta como se establece la relación entre la gamificación y el desarrollo de competencias sociales en alumnos de la educación de nivel superior. A través de un enfoque cuantitativo, correlacional y transversal, se aplicaron



cuestionarios validados para medir dos variables clave: la implementación de gamificación y la consolidación de habilidades sociales en los estudiantes.

Como resultado de la investigación realizada se pudo obtener resultados que indican que a mayor presencia de dinámicas, mecánicas y componentes gamificados, mayor es el desarrollo de competencias como la autorregulación, la motivación, y la interacción social. Este estudio es particularmente relevante para el proyecto, ya que proporciona una base metodológica clara y evidencia empírica robusta sobre cómo estructurar y evaluar la implementación de la gamificación con fines socioemocionales.

Morales Escañero (2023) plantea en su tesis doctoral *La gamificación como propuesta didáctica para el desarrollo socioemocional en estudiantes de educación básica*, plantea una visión integral de la gamificación en entornos escolares mexicanos, centrándose en estudiantes de nivel secundaria en el estado de Coahuila. La investigación, con enfoque mixto, incluyó encuestas, entrevistas y observación directa a docentes, revelando las potencialidades y limitaciones del uso de estrategias gamificadas.

La autora, entre sus principales hallazgos destaca que la gamificación favorece en gran medida el desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales tales como la expresión emocional, la regulación de sentimientos, la colaboración entre pares y el incremento en la motivación para participar en clases. La autora también señala la gran importancia del papel que juegan los docentes en la planificación e implementación de estas dinámicas gamificadas, considerando igualmente factores como la accesibilidad tecnológica, la capacitación profesional y el contexto emocional de los estudiantes para que estos sean efectivos. Este referente aporta una dimensión práctica y contextualizada, ideal para orientar estrategias pedagógicas adaptadas a las diferentes realidades que ofrece América Latina, donde las condiciones de infraestructura y conectividad en gran parte de los casos pueden ser limitadas.

Finalmente, la tesis doctoral *Promoción de la salud mental, la competencia emocional y la autoestima en adolescentes: diseño e implementación de una plataforma tecnológica de educación*



emocional (De la Barrera, 2021) Propone una visión europea de la temática planteada introduciendo una propuesta innovadora que combina educación emocional con gamificación tecnológica. El estudio se basa en seis investigaciones —cuatro transversales y dos cuasiexperimentales longitudinales— aplicadas a adolescentes de entre 11 y 18 años.

En sus resultados el autor señala que con la implementación de una plataforma digital gamificada, se lograron resultados que evidenciaron mejoras significativas en aspectos como la autoestima, el conocimiento emocional, el balance afectivo y la reducción de problemas conductuales y de hiperactividad. La investigación también demostró que los juegos serios y la interacción tecnológica son atractivos para los adolescentes, incrementando su compromiso y participación. Esta propuesta aporta una visión avanzada que podría ser adaptada a contextos rurales con acceso a tecnología básica, promoviendo el bienestar emocional desde un enfoque preventivo y promocional.

A partir de la revisión de los antecedentes presentados, podemos afirmar que la gamificación ha tomado una gran importancia en las últimas décadas en el sector educativo a nivel internacional como una estrategia efectiva para el afianzamiento y desarrollo de las competencias socioemocionales en estudiantes de diferentes niveles académicos. Tal como lo evidencian las experiencias y estudios internacionales analizados, esta metodología involucra a los estudiantes en dinámicas lúdicas que promueven la interacción social y la participación activa. Estas actividades no solo estimulan la colaboración, sino que también plantean escenarios en los que los participantes deben poner en práctica habilidades como la autorregulación emocional, el pensamiento crítico, la comunicación asertiva y otras competencias esenciales para enfrentar los retos del mundo actual.

Antecedentes nacionales

Dentro del territorio nacional se han desarrollado diferentes investigaciones y estudios que relacionan el desarrollo de competencias socioemocionales con diferentes estrategias pedagógicas innovadoras como lo es la gamificación.



Como primera referencia nacional encontramos la investigación realizada por Beleño Bassa y Pomares (2022) para la Universidad de la Costa titulada *Ambientes de aprendizaje mediados por la gamificación para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales*. Esta investigación plantea el diseño de una secuencia didáctica que implementa como estrategia pedagógica ejercicios gamificados como medio para fortalecer las competencias socioemocionales en estudiantes de primer grado de la educación básica primaria de la Institución Educativa Distrital Pies Descalzos y la Escuela Normal superior en la ciudad de Barranquilla.

La investigación es de tipo cualitativo con un enfoque etnográfico. Como resultado se obtuvo que las actividades lúdicas gamificadas favorecen los procesos de aprendizaje fomentando el interés de los estudiantes, a la vez que en el desarrollo de estas actividades se fortalecen las habilidades y las competencias socioemocionales permitiendo no solo reconocerse así mismo, sino también facilitando el reconocimiento y apropiación de su contexto, su entorno y a los otros como parte de este. Esta investigación aporta a la nuestra en la orientación para la implementación de una propuesta metodológica gamificada que cuente como eje fundamental el afianzamiento de competencias socioemocionales en estudiantes de la básica primaria.

Otro de los referentes nacionales es la investigación titulada *Estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias socioemocionales usando la educación artística en el colegio Presentación Ferias*, en la que Velásquez (2024) propone una estrategia pedagógica orientada desde la educación artística dirigida al desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de grado sexto, partiendo de la premisa de que la educación en artes permite el trabajo de la sensibilidad y la entendimiento del mundo a través de las experiencias estéticas que ofrece el arte.

Esta investigación de tipo lógica deductiva, se enmarca en un paradigma cualitativo, con un enfoque investigación-acción y un diseño de tipo exploratorio y participativo, permitiendo un trabajo cercano con la población objetivo y su desarrollo socioemocional. La investigación planteó 3 objetivos: diagnosticar el estado actual de dichas competencias en los estudiantes, diseñar y aplicar una estrategia basada en el arte, y finalmente evaluar su incidencia tras la intervención.



Velásquez (2024) tiene sustento en una sólida base teórica y conceptual, ya que basa su investigación en autores como Howard Gardner (teoría de las inteligencias múltiples), así como en documentos normativos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y estudios recientes sobre competencias socioemocionales y educación artística, e igualmente se incorporan antecedentes internacionales y nacionales, entre ellos los trabajos de Lozano et al., (2022) sobre docentes y competencias emocionales, y de Morales (2016) sobre gamificación y relaciones interpersonales mediante el arte. Aunque no se utilizó gamificación, esta investigación es importante para nuestro proyecto pues nos aporta una base tanto metodológica como conceptual sobre implementación del fortalecimiento de competencias socioemocionales en las aulas de clase.

Igualmente, en el proyecto *Fortalecimiento de las competencias socioemocionales a través del aprendizaje basado en juego y la gamificación para mejorar la convivencia de los estudiantes del grado quinto de la I. E. José Joaquín Vélez del municipio de Apartadó Antioquia* (Rivera et al., 2024), que cuenta como propósito central la implementación de una estrategia pedagógica que articula el Aprendizaje basado en el juego (ABJ) y la gamificación como método para regulación de la convivencia escolar y robustecer el manejo de las competencias socioemocionales en estudiantes de grado quinto de la I.E. José Joaquín Vélez (Apartadó, Antioquia) . El estudio destaca que el uso de actividades gamificadas, integradas a plataformas como Google Sites, permite desarrollar habilidades como la empatía, la resolución de conflictos y la autorregulación emocional en entornos escolares diversos.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo-descriptivo, empleando la metodología de Investigación Acción-Pedagógica (IAPe). Se aplicaron entrevistas, observaciones y actividades gamificadas integradas a un entorno digital creado con Google Sites. Las fases incluyeron diagnóstico, diseño de actividades, implementación de la estrategia y evaluación. Esta investigación se presenta como referencia para nuestro proyecto desde lo procedimental, pues desarrolla una temática similar en un contexto educativo con un proceso lúdico que parte de pedagogías activas como la gamificación educativa.



Otro de los trabajos que tomamos como referente extraído de la Universidad Cooperativa

de Colombia, es el propuesto por Arias et al., (2021) titulado *La gamificación: propuesta para favorecer la comprensión lectora en el estudiante del contexto rural*, el cual plantea el diseño y la ejecución de una secuencia didáctica con un eje principal en el establecimiento de una estrategia de gamificación, orientada a fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes rurales de la I. E. M. Luis Carlos Galán Sarmiento ubicada en el departamento de Cundinamarca, municipio de Fusagasugá, corregimiento sur occidental Chinauta (sector rural), a partir de elementos lúdicos que respondieran a sus intereses y a su realidad sociocultural y sustentada en autores teóricos tales como: Isabel Solé, Frank Smith, Kevin Werbach y Dan Hunter.

Este trabajo de Arias et al., (2021), aunque no contiene como eje central una temática fundamental para nuestro trabajo como lo es el desarrollo y fortalecimiento de competencias socioemocionales, nos aporta conceptos base y mecanismos de aplicación de estrategias gamificadas en contextos rurales, el cual es otro eje fundamental en nuestro proyecto de investigación.

En *Fortaleciendo las habilidades socioemocionales en la niñez media en un Entorno Virtual de Aprendizaje en pospandemia* (Neira y Parra, 2022) plantean el desarrollo de una secuencia didáctica orientada por las TIC con el fin de desarrollar y fortalecer las habilidades socioemocionales (HSE) en niños y niñas entre 8 y 11 que habitan en contexto afectados por la pandemia y la violencia. Las investigadoras desarrollaron tres estudios complementarios: una revisión narrativa sobre el impacto del aislamiento, una revisión sistemática de estrategias efectivas, y la modelación e implementación de una estrategia virtual en la plataforma Edmodo. Se incluyó la validación de la estrategia por parte de expertos en educación.

Tras la aplicación de la secuencia didáctica, las autoras llegaron a la conclusión que el aislamiento provocó afectaciones importantes en el campo emocional y social de los estudiantes. La estrategia virtual diseñada promovió la autorregulación emocional, la empatía y el reconocimiento de emociones, siendo validada positivamente por docentes evaluadores. Se resaltó la necesidad de



fortalecer las HSE desde el currículo formal y mediante tecnologías digitales accesibles. En general, esta investigación aporta en los aspectos contextuales y teórico conceptuales, puesto que nuestro proyecto pretende ejercer el desarrollo y fortalecimiento de competencias socioemocionales orientadas por metodologías activas como la gamificación que implica la implementación de herramientas digitales, esto en jóvenes que habitan en contextos inmersos en la violencia.

A partir de la revisión de las investigaciones presentadas en este apartado, se concluye que en Colombia ha habido un crecimiento progresivo en la implementación de la gamificación como herramienta integrada a entornos de aprendizaje mediados por tecnologías digitales con el propósito de desarrollar las competencias socioemocionales. Este avance no solo ha motivado la ejecución de proyectos similares en distintas regiones y contextos del país, sino que también ha impulsado a los investigadores a explorar estos temas desde diversas perspectivas y enfoques.

Antecedentes locales

La recolección de investigaciones que aborden la aplicación de estrategias gamificadas o de pedagogías activas en zonas rurales del municipio de Ocaña, en el departamento de Norte de Santander presenta cierto grado de dificultad, puestos que estas zonas no han sido objetos de este tipo de estudios o investigaciones. No obstante, se hallaron investigaciones o proyectos que abordan en alguna medida las temáticas presentes en nuestro proyecto, ya sean desde el componente lúdico recreativo abordadas en metodologías pedagógicas basadas en el juego, el desarrollo de competencias o habilidades socioemocionales o convivenciales y adicionalmente, se referencia una investigación desarrollada en la institución educativa objeto de nuestro proyecto. Por lo tanto, la propuesta de nuestro proyecto se nutre de aportes teóricos y prácticos derivados de trabajos académicos que permiten comprender las dinámicas escolares, familiares y sociales que intervienen en la formación emocional y convivencial de los estudiantes en esta región.

El estudio de Cañizares et al., (2023) sobre *Los juegos cooperativos como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la convivencia escolar en el grado quinto, de la Institución*



Educativa Aguas Claras, del municipio de Ocaña, Norte de Santander, demuestra cómo una estrategia lúdica basada en juegos puede impactar positivamente el relacionamiento interpersonal respetuoso, la colaboración y la resolución pacífica de conflictos en grado quinto de la Institución Educativa Aguas Claras, ubicada en la zona urbana del municipio de Ocaña, Norte de Santander.

Bajo una metodología cualitativa e investigación-acción, los investigadores implementaron la estrategia *La Isla del Tesoro*, que permitió disminuir significativamente los episodios de violencia y aumentar la cohesión grupal. Los hallazgos encontrados por los investigadores fortalecen la noción de que el juego organizado y con propósito pedagógico potencia habilidades emocionales y sociales fundamentales, aplicables en contextos rurales con dificultades de convivencia.

Complementariamente, el trabajo de Lobo y Barbosa (2022) en la sede Cristo Rey del I.T.I. Lucio Pabón Núñez de Ocaña, titulada *Estrategia lúdico-pedagógica para promover el control y manejo de emociones en los niños de Transición del I.T.I. Lucio Pabón Núñez de Ocaña-N.D.S* plantea un abordaje lúdico-pedagógica para mejorar el control emocional en niños de grado transición.

En esta investigación se aborda la necesidad urgente de intervenir las conductas disruptivas de niños en edad preescolar que manifiestan dificultades en el control de sus emociones. La investigación se da desde de la observación directa de comportamientos ansiosos y compulsivos como agresiones físicas y verbales, falta de empatía e incapacidad para expresar adecuadamente sus sentimientos, lo cual afectaba la convivencia y el proceso educativo dentro del aula.

Basadas en las evidencias producto de las observaciones realizadas por las autoras, diseñó una propuesta llamada *Mejorando mi comportamiento, todo el día me divierto*, estructurada a partir de juegos y actividades lúdicas que permiten a los niños reconocer, manifestar y autorregular sus emociones en un ambiente seguro y empático. El enfoque metodológico trabajado fue cualitativo, con diseño inductivo y tipo de investigación-acción. Se utilizaron técnicas como la observación



participante y el uso de diario de campo, lo que permitió captar de manera sensible los cambios en el comportamiento infantil a lo largo del proceso.

Su propuesta *Mejorando mi comportamiento, todo el día me divierto*, basada en observación participativa y diarios de campo, permitió transformar conductas agresivas en respuestas empáticas, reafirmando el papel de la lúdica en el reconocimiento, autorregulación y expresión emocional desde edades tempranas. Este estudio es particularmente relevante para nuestro proyecto, puesto que busca integrar competencias socioemocionales en contextos rurales y demuestra que incluso con recursos limitados, es posible lograr cambios significativos en la conducta de los estudiantes mediante estrategias lúdicas intencionadas.

Desde un enfoque de formación en competencias básicas, Afanador et al., (2023) en el estudio titulado *Estrategia de gamificación para la enseñanza de las ciencias básicas y su articulación con los resultados de aprendizaje en el programa de Ingeniería Civil de la Universidad Francisco de Paula Santander, Ocaña*. Aunque desde un contexto universitario, este estudio ofrece un referente clave para entender cómo la gamificación tiene la posibilidad convertirse en una herramienta pedagógica ideal para promover adquisición de conocimientos significativos, habilidades colaborativas y competencias emocionales en estudiantes, incluso en contextos de educación superior.

Esta investigación cuenta con un enfoque descriptivo y se estructuró en tres fases: diseño, implementación y evaluación. En la primera etapa, los estudiantes universitarios matriculados en la asignatura de Electromagnetismo fueron organizados en 12 grupos de trabajo, y se les propuso diseñar juegos y experimentos que luego serían implementados con niños de grados cuarto y quinto de básica primaria en una institución educativa local. Esta propuesta generó un doble impacto pedagógico: por un lado, consolidó el aprendizaje de conceptos complejos en los estudiantes de ingeniería, y por otro, facilitó el desarrollo de procesos cognitivos y emocionales en los niños participantes, gracias a la interacción lúdica con contenidos científicos. Este estudio es relevante para el presente proyecto, ya que confirma que la gamificación ayuda a mejorar los resultados



académicos, y también fortalece competencias socioemocionales tales como resolución de problemas, experimentación y trabajo en equipo.

La investigación titulada *Modelo B-Learning como apoyo al aprendizaje en Matemáticas e inglés a estudiantes de octavo grado del Técnico Industrial de Ocaña*, desarrollada por Hernández y Velandia (2023), constituye un aporte importante en la integración de la gamificación y ambientes virtuales de aprendizaje para el fortalecimiento de competencias académicas y socioemocionales en contextos educativos públicos del municipio de Ocaña.

Esta propuesta se presenta como respuesta o solución a la problemática presentada debido al bajo índice presentados en los resultados de los estudiantes en pruebas externas en áreas como inglés y matemáticas. Sumado a lo anterior, se relacionan igualmente otras problemáticas identificadas como lo son la falta de motivación escasa apropiación de competencias básicas y poca participación activa de los estudiantes. Como alternativa para dar solución a lo anteriormente mencionado, los autores implementaron un modelo B-Learning (aprendizaje combinado), que articula la enseñanza presencial con plataformas digitales gamificadas, planteando así un modelo pedagógico mixto.

Aunque el objetivo principal era mejorar los resultados académicos, el estudio evidenció impactos colaterales en el ámbito emocional y social, destacando un aumento en la confianza del estudiante para enfrentar desafíos, mayor disposición para colaborar con sus compañeros y una mejora en la actitud frente al error. Este proyecto es particularmente pertinente para nuestro proyecto porque permite evidenciar como a través de estrategias pedagógicas que incluyan la tecnología se pueden impulsar los procesos de aprendizaje de manera significativa.

Finalmente, el trabajo de Vergel (2021) titulado *Factores obstaculizadores y facilitadores entre familia y escuela para dar respuesta a una vulnerabilidad educativa en la sede educativa rural Junín de Ocaña, Norte de Santander*. Este estudio, tiene como eje principal realizar una investigación sobre los factores que obstaculizan o facilitan el desarrollo de los procesos educativos en relación con los vínculos o relaciones familiares en contextos rurales de Ocaña, Norte de



Santander, esto con la intención de promover sentidos y significados en las experiencias de vida de los estudiantes de la sede rural Junín.

La investigación se lleva a cabo dentro del paradigma cualitativo, con enfoque narrativo e interpretativo, y emplea como técnicas principales las entrevistas semiestructuradas y conversaciones narrativas realizadas con estudiantes, familias y docentes de la vereda Junín. Esta investigación se vincula con nuestro proyecto desde un enfoque contextual, puesto que al tener como población objeto de estudio presenta características, particularidades y temáticas propias de los directamente vinculados y beneficiados con la propuesta educativa gamificada para el desarrollo de competencias socioemocionales que lleva nuestro proyecto, además de ofrecer datos sociales, culturales y económicos que se vinculan directamente con este.

El rastreo de investigaciones realizadas en el municipio de Ocaña, Norte de Santander, evidenció que no se han desarrollado proyectos que apliquen directamente la gamificación como estrategia para fortalecer y desarrollar competencias o habilidades socioemocionales, tanto las poblaciones urbanas como rurales. Solo se encontraron iniciativas centradas en el fomento de competencias socioemocionales o ciudadanas mediante actividades lúdicas, y dirigidas exclusivamente a la población urbana de primera infancia. Este hallazgo posiciona nuestro trabajo como un punto de partida para futuras investigaciones que exploren la gamificación digital como una herramienta viable para el desarrollo y fortalecimiento de competencias socioemocionales en esta zona del país.

Brechas Identificadas:

Colombia es un país en el cual aún persisten muchas brechas en la aplicación de proyectos que integren pedagogías activas y desarrollo de áreas o campos relativamente nuevos como lo son las competencias socioemocionales. Las dificultades en accesos a recursos tecnológicos que enfrentan algunas instituciones en áreas urbanas y sobre todo en zonas rurales, sumado a la escasez de recursos pedagógicos innovadores y dificultades en la capacitación docente para el uso efectivo



de herramientas digitales dificultan en gran medida el desarrollo de proyectos que integren las herramientas virtuales y el desarrollo de las competencias socioemocionales en la población educativa. Aunque a pesar de que las competencias socioemocionales son un tema recurrente en las formaciones académicas actuales, esto debido a la expedición de Ley 2383 de 2024 que insta a las instituciones a integrar este componente de manera transversal en sus currículos pedagógicos, aún sigue siendo un tema nuevo y de debate en el sector educativo, puesto que muchos docentes aún no han actualizado su formación en este campo.

Sin embargo, este panorama también presenta oportunidades clave para proyectos como el nuestro. Como se mencionó anteriormente, en los últimos años se ha impulsado al sector educativo en la formación de estudiantes altamente capacitados, no solo en el campo académico, sino también en el área socioemocional, pues la dirección actual del mundo solicita ciudadanos críticos, empáticos y colaborativos. La gamificación, al presentarse como una estrategia que promueve la interacción con otros, la toma de decisiones, la empatía y la autorregulación, entre otras habilidades puede ser un medio ideal para abordar esas competencias de manera atractiva. Este tipo de propuestas pueden resultar como el punto de partida para una verdadera integración no solo de pedagogías activas en el quehacer pedagógico, sino también de las competencias socioemocionales como punto importante del plan de estudios escolar de las instituciones educativas a nivel nacional tanto en zonas urbanas como rurales.

Marco teórico

El marco teórico de este proyecto se estructura en torno a tres categorías de análisis fundamentales: gamificación, entornos de aprendizaje y competencias socioemocionales. Cada una de estas categorías está respaldada por soportes de autores que han centrado sus investigaciones y análisis de cada una de las categorías. Los soportes teóricos transitan en diferentes temporalidades y van desde los inicios de exploración de cada una de nuestras categorías hasta publicaciones recientes y con información más actualizada. La literatura investigada se relaciona directamente con



el objetivo general y los objetivos específicos de nuestro proyecto el cual tiene como intención plantear un entorno educativo gamificado que tenga como centro fundamental el desarrollo y fortalecimiento de competencias socioemocionales en estudiantes de grados tercero y cuarto de primaria en la sede educativa Junín ubicada en zona rural de Ocaña, Norte de Santander.

Gamificación

En las últimas décadas, la gamificación se ha transformado en un término y una metodología popular en diversos sectores de la sociedad tales como en sectores tecnológicos, empresariales, investigativos y sobre todo educativos. Para Deterding et al., (2011), se puede entender el término de gamificación como "la implementación de estrategias de juegos en contextos que no son juegos". Esto ha llevado a que esta metodología didáctica tenga cabida en campos como la salud, el empresarial en dependencias como recursos humanos (RRHH) y de una manera creciente y vertiginosa en el sector de la educación.

Inicialmente, la gamificación fue adoptada principalmente por el sector empresarial y comercial, al tomar fuerza y presentar resultados en la motivación y participación de las poblaciones objeto, fue introducida en espacios del sector educativo. La puesta en práctica de la gamificación en el sector educativo tiene como fin incrementar la motivación e intervención de los estudiantes en ejercicios académicos y de relación social, al tiempo que se aumentan los niveles de retención de conceptos trabajados en clase. Karl Kapp (2012) plantea que se puede entender la gamificación como el proceso ideal para crear entornos de aprendizaje atractivos de manera dinámica, interactiva y práctica, esto debido a que los procesos de aprendizaje gamificados permiten que los estudiantes experimenten, cometan errores y dinamicen su proceso de aprendizaje acumulando conocimiento de manera práctica y activa.

Para Zichermann y Linder (2013), la gamificación en los contextos educativos ayuda a que los alumnos se mantengan enfocados, mejorando la colaboración entre pares y contribuyendo a la construcción de un espacios de desarrollo de conocimiento más interactivo y entretenido. El



informe Horizon Report (2014) plantea una perspectiva similar a la de Zichermann y Linder (2013), dado que plantea a los procesos de aprendizaje gamificados como una tendencia clave e importante para las instituciones educativas del presente.

En años recientes, la gamificación ha cobrado importancia como metodología didáctica en los procesos de aprendizaje debido al creciente auge en la incorporación de nuevas tecnologías (TIC) a las aulas, además de la implementación por parte de los docentes de plataformas virtuales centradas en el aprendizaje virtual. Este tipo de herramientas facilitan y dan paso a la implementación de estrategias que hagan uso de elementos y mecanismos propios del juego de manera automatizada, haciendo más accesible la monitorización del progreso, la retroalimentación inmediata y el diseño de itinerarios personalizados de aprendizaje.

El término de gamificación empezó a tomar fuerza finalizando la primera década de los 2000, esto debido de plataformas digitales como Foursquare, las cuales hacían uso de estrategias y mecanismos propios del juego como los sistemas de puntos y las clasificaciones para incentivar la participación de los usuarios (Deterding et al., 2011). La implementación de estas metodologías activas desde entonces ha tomado fuerza en diferentes entornos de aprendizaje, principalmente en ámbitos educativos y empresariales, como producto del impulso en su implementación se ha generado un debate constante sobre su efectividad y aplicabilidad en la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes. En este sentido, algunos investigadores consideran que el éxito de la gamificación se fundamenta en su potencial para conectar con las emociones y las necesidades esenciales a nivel psicológico del ser humano, como lo pueden ser la competencia, la autonomía y la relación social (Deci y Ryan, 2000; citado en Kapp, 2012), características y habilidades propias del mundo contemporáneo.

La gamificación ofrece varios elementos o componentes como insignias (*badges*), tablas de clasificación (*leaderboards*), niveles, recompensas y narrativas (Wood y Reiners, 2015). Estos componentes son empleados con la intención de fomentar el compromiso, el estímulo y el involucramiento activo de los participantes. Kapp (2012) distingue entre 2 tipos de gamificación,



una estructural (centrada en recompensas externas) y otra de contenido (orientada a integrar mecánicas lúdicas en el propio contenido de aprendizaje), este tipo de aplicaciones de la gamificación resultan de gran utilidad para mantener el interés y motivar el cumplimiento de tareas mediante incentivos externos. Por otro lado, la gamificación de contenido implica una transformación del propio contenido educativo en una experiencia lúdica, integrando términos y conceptos propios del juego como retos, misiones, una narrativa inmersiva y toma de decisiones. Este segundo cumple con conectar emocionalmente con el estudiante, facilitando un aprendizaje más significativo y profundo. Ambos tipos pueden coexistir en una intervención gamificada bien diseñada, pero su elección debe responder a los objetivos pedagógicos, al perfil del usuario y al contexto en el que se aplican.

Por lo planteado en el punto anterior, se puede plantear que la gamificación no se debe limitar solo a la aplicación de puntos o recompensas, sino que debe considerar los intereses y necesidades del usuario para lograr una experiencia significativa (Araújo, 2016). Por lo anterior, tanto estrategias gamificadas como los entornos que se gamifican deben estar orientados en el usuario, sus gustos y necesidades, lo cual genera una motivación implícita en el usuario. Esta perspectiva coincide con las propuestas de la *funology*, que busca derivar patrones de diseño que faciliten experiencias placenteras, basándose en el estudio del juego como generador de interacción significativa (Deterding et al., 2011).

Por su parte Werbach y Hunter (2012) en la gamificación intervienen 2 tipos de motivaciones, la extrínseca en la que intervienen la obtención de premios y reconocimientos; y la motivación intrínseca que proviene del interior del individuo y trabaja con los intereses y gustos de los individuos. La gamificación puede aprovechar la motivación intrínseca, que es más fuerte, mejor y una forma más duradera de cambiar el comportamiento de las personas (Werbach & Hunter, 2012, p. 61). Esta motivación se basa en tres necesidades humanas innatas partiendo desde la perspectiva teórica de la autodeterminación (SDT):



- **Competencia:** La necesidad de sentirse efectivo y capaz, lo que se refuerza al "subir de nivel" o dominar nuevas habilidades.
- **Autonomía:** La necesidad de gestionar de manera autónoma las propias elecciones y acciones, por ejemplo, eligiendo qué contenido desbloquear o cómo abordar una tarea.
- **Relación:** La necesidad de conexión social y de interactuar con otros, que se satisface a través de comunidades y colaboración.

Entre los beneficios más destacados que se dan en el empleo de la gamificación utilizada en el sector de la educación están el aumento de la motivación, la mejora del compromiso y el favorecimiento del aprendizaje activo. Estudios revisados por Kapp (2012) y evidencias presentadas en el *Fieldbook* (Kapp et al., 2014) muestran que los entornos gamificados pueden generar mayores niveles de retención del conocimiento, especialmente cuando se combinan con estrategias pedagógicas efectivas.

La gamificación se muestra pues como un recurso dinamizador y transformador para la educación y para la dinamización de los métodos de aprendizaje, pues facilita el aprendizaje significativo mediante el uso estratégico de elementos lúdicos. Sin embargo, para que esta sea una estrategia metodológica exitosa debe estar centrada desde su diseño en el estudiante, sustentada en teorías del aprendizaje y en una evaluación continua y efectiva de los resultados. Las futuras implementaciones deberán centrarse no solo en lo tecnológico, sino también en aspectos emocionales, sociales y cognitivos del aprendizaje.

Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA)

Las sociedades actuales, son el resultado del proceso evolutivo que ha venido experimentando la sociedad ha llevado a la renovación de muchos ambientes y contextos de la realidad del ser humano, de sus creencias, de sus métodos, permitiendo que este sea capaz de explorar y explotar sus habilidades, el terreno educativo no ha sido la excepción, en los distintos



niveles formativos se han propiciado transformaciones de las estrategias, influenciados por distintos factores: la ineficiencia de las pedagogías tradicionales en un mundo con un fuerte influjo tecnológico, el aumento considerable del número de los estudiantes dentro de las aulas, la escasa presencia de los docentes en algunos planteles educativos, el bajo apoyo para la capacitación constante y permanente de los educadores, la falta de recursos económicos y didácticos, entre otros.

Todo ello, ha favorecido para que las nuevas modalidades académicas tengan un auge y salgan del estancamiento de la presencialidad y se abran así a nuevos horizontes que, a pesar ya ser trabajados por algunos, pero para algunos siguen siendo poco conocidos: semi presencialidad y virtualidad son 2 modalidades que la modernidad ha traído de la mano en este mundo actualizado e hiperconectado se comienza a hacer uso de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA).

Según Vargas (2021) se pueden definir a los EVA, como espacios educativos mediados por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), los cuales reciben distintas denominaciones en el ámbito académico, tales como Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), Plataformas de Gestión del Aprendizaje (LMS), Sistemas de Gestión de Cursos (CMS) o herramientas digitales de Aprendizaje (LP). Estas plataformas permiten gestionar materiales educativos, administrar la participación estudiantil y ofrecer recursos comunicativos. El autor subraya que los EVA son depósitos digitales de información disponibles para docentes y estudiantes, pero también son diseñados para incentivar la interacción, fomentando la formación colaborativa y la construcción compartida del conocimiento. Desde esta perspectiva, el planteamiento permite situar a los EVA en el centro de un paradigma educativo contemporáneo que transita desde la orientación tradicional hacia modelos de enseñanza mediados por tecnologías digitales y orientados a la interacción, la autonomía y la construcción colaborativa del conocimiento.

Ahora bien, la multiplicidad de denominaciones no debe ser entendida simplemente como una cuestión terminológica, sino como manifestación de la complejidad funcional de estos espacios. Lo esencial radica en la capacidad para reconfigurar la práctica educativa a partir de dos



dimensiones clave: la gestión integral de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje y la promoción de la interacción metodológica, siendo esta última una realidad pedagógica, ya que posibilita el tránsito del estudiante desde un rol receptor a un agente activo y corresponsable en su formación. En este sentido, se puede decir que los entornos no se limitan a ser herramientas de distribución de contenidos, sino que se constituyen para favorecer la construcción social del conocimiento, promoviendo la co-creación, el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo. En su planteamiento Vargas (2021) interpela así al educador contemporáneo a rediseñar su praxis educativa en clave dialógica, relacional y existencial donde las tecnologías no sustituyen la acción docente, sino que la enriquecen y la proyectan hacia nuevas posibilidades formativas acordes con los desafíos actuales.

Por su parte, Cerdeño (2019), identifica que el propósito fundamental de los Entornos Virtuales de Aprendizaje es ofrecer un espacio que diversifique las modalidades de enseñanza, promoviendo una transformación educativa mediante la integración de tecnología, sin perder de vista la dimensión humana y social del aprendizaje, como ya se ha mencionado. Estos entornos buscan generar experiencias formativas que favorezcan la autonomía, la colaboración y la interacción activa entre docentes y estudiantes, enmarcando un cambio profundo hacia modelos pedagógicos más dinámicos y adaptativos. La visión de la autora invita a repensar el acto educativo no solo desde la eficiencia tecnológica, sino desde una mirada más integral, donde la innovación no desplace la calidez del vínculo humano, sino que lo fortalezca, permitiendo la construcción del conocimiento de forma más inclusiva y conectados con la realidad de los estudiantes.

Los EVA son pues, escenarios vivos donde se tejen relaciones, se comparten experiencias y se cultivan valores socioemocionales. El docente, con un rol de guía y facilitador, acompaña el proceso sin perder su cercanía, mientras que el estudiante asume un papel de responsabilidad en su aprendizaje. Ello resignifica, el papel de la tecnología mostrando que, bien integrada, puede ser una aliada que coopere en el acceso al conocimiento, adaptándose a las necesidades cambiantes del



entorno y fomentando una educación más crítica, participativa y consciente, siendo esencialmente humana.

A su vez, Sánchez (2009), exponiendo las características y elementos necesarios para el desarrollo de los entornos o plataformas de enseñanza virtual habla de cinco instrumentos necesarios para la fundamentación de este: herramientas de contenidos, de comunicación, de seguimiento, administración y permisos y complementarias. La primera herramienta es aquella que permite al facilitador organizar y proveer de material estudio al estudiantado, utilizando diferentes formatos de presentación. Por otra parte, la comunicación y colaboración - sincrónica y asincrónica - mediante la mensajería interna y otros recursos facilitan el trabajo en equipo y colaborativo.

Las de seguimiento y evaluación son los formularios que hacen que los docentes puedan hacer las respectivas valoraciones a los estudiantes; los mecanismos de administración y asignación de permisos se refiere a aquellas que permitan dentro de plataforma el acceso o no de los usuarios para acceder a los materiales y cursos que en ella se desarrollen y finalmente las complementarias son aquellas adicionales que estarían al servicio de quienes usen el entorno. Este conjunto de herramientas no solo garantiza una gestión eficiente del entorno virtual, sino que también posibilita una experiencia formativa personalizada y flexible, en la que se articulan los recursos tecnológicos con las necesidades pedagógicas del proceso. De este modo, se favorece un proceso de formación más dinámico, participativo y centrado en el estudiante.

Para comprender dentro de este trabajo la categoría de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), resulta necesario desglosarla en subcategorías, que permiten abordar algunas de las dimensiones desde una perspectiva más analítica y funcional. Estas subcategorías revelan la riqueza pedagógica, su intencionalidad formativa y su impacto en las prácticas educativas contemporáneas. Explorarlas posibilita identificar los elementos que convierten a los EVA en entornos complejos, dinámicos y adaptativos, capaces de dar respuesta las exigencias y necesidades del aprendizaje en la era digital. Las subcategorías, que se abordarán, con el fin de profundizar en sus características,



funciones y aportes al proceso de enseñanza-aprendizaje son: gestión del conocimiento, interacción educativa y evaluación y seguimiento.

La gestión del conocimiento, lo manifiesta implícitamente Vargas (2021), se configura como una dimensión esencial, en tanto estos espacios digitales facilitan la construcción activa y colaborativa del saber. Lejos de limitarse a la transmisión unidireccional de contenidos, estos promueven zonas dinámicas donde el estudiante puede desarrollar procesos reflexivos y participativos, tanto de manera individual como colectiva. En este sentido, la intervención educativa en línea y tradicional adquiere un carácter alternativo, orientándose a fomentar el intercambio, el diálogo y la co-construcción del conocimiento entre los distintos actores que integran el entorno formativo.

Así, el conocimiento no es simplemente recibido, sino elaborado críticamente mediante la interacción significativa con otros. Se trata de crear experiencias formativas donde la interacción constante, la colaboración y el análisis crítico permiten un desarrollo colectivo del conocimiento. En esta línea, el docente, para Cerdeño (2019) ya no será un simple transmisor de conocimientos, a ser guía y responsable de proponer experiencias de aprendizaje que permitan a los alumnos adquirir nuevos conocimientos y tomar conciencia de cómo continuar por sí solos su aprendizaje, llevándolo a la responsabilidad requerida para el trabajo autónomo y al mismo tiempo haciéndolo participe del conocimiento colectivo.

Con todo, se puede decir que la interacción educativa es otra sub categoría de gran importancia dentro de la gestión y ejecución de los entornos virtuales de aprendizaje, pues como lo manifiestan Contreras y Garcés (2019) los EVA se centran en procurar la comunicación entre los diferentes participantes con el ánimo de recrearse y cultivarse académicamente o generar aprendizajes, destacando la importancia de la constante comunicación pedagógica como parte del sistema relacional entre los actores que se vinculan mediante el proceso educativo. Esta subcategoría está en relación con la anterior, en tanto que, al propiciarse una interacción educativa entre los actores del conocimiento, los entornos favorecen la creación colectiva del saber - como ya



se mencionó - y, a su vez, contribuyen al fortalecimiento de valores socioemocionales esenciales para los futuros ciudadanos, tales como la colaboración, el respeto, la empatía y la responsabilidad compartida.

Así, los EVA se convierten en escenarios propicios para una formación integral, en la que el aprendizaje no solo es académico, sino también humano, crítico y orientado al desarrollo de vínculos que enriquecen la experiencia educativa en su conjunto. Esta interacción se potencia mediante herramientas como video conferencias, foros y actividades grupales, las cuales permiten que el estudiante adopte un rol más protagónico en su formación y en la formación de los demás. (Ibaceta & Villanueva, 2021).

Finalmente, la subcategoría de evaluación y seguimiento en los EVA, se configura como un proceso integral que va más allá de los métodos tradicionales, al incorporar estrategias formativas, diagnósticas y sumativas adaptadas a las capacidades tecnológicas del entorno. Como señala Vargas (2021), estos espacios permiten la utilización de instrumentos como cuestionarios automatizados, rúbricas, actividades interactivas y portafolios digitales, los cuales facilitan una retroalimentación continua y personalizada. En este marco, adquiere particular importancia la dimensión del seguimiento, potenciada por herramientas de analítica educativa que posibilitan un monitoreo constante del desempeño estudiantil. Tales recursos generan datos sobre participación, tiempos de conexión, cumplimiento de actividades y progresos individuales, lo que permite al docente tomar decisiones pedagógicas más acertadas y brindar una tutoría más efectiva (Sánchez Rodríguez, 2009). Este enfoque evaluativo, con énfasis formativo, fortalece la autonomía del estudiante e impulsa su implicación activa en la construcción y valoración de su propio aprendizaje.

Competencias socioemocionales

En los debates educativos contemporáneos la educación emocional ha tomado gran relevancia ya que por medio de esta se logra atender no solamente al desarrollo cognitivo de los estudiantes sino también atender el crecimiento personal, afectivo y social de estos. Hay que aceptar



que los modelos educativos tradicionales cuyo enfoque es casi exclusivamente en la instrucción académica, terminan siendo insuficientes frente a los requerimientos emocionales y sociales de la actualidad, de esta forma, la educación emocional se plantea como una herramienta integral que permite formar a individuos competentes en el manejo de sus emociones y de sus interacciones sociales (Vivas García, 1999).

La educación emocional se puede entender como “un proceso de aprendizaje permanente y progresivo, que intenta fortalecer el desarrollo emocional como complemento necesario del desarrollo cognitivo, integrando ambos los elementos primordiales del desarrollo de una personalidad integral” (Bisquerra, 2000, p. 243). Dicha perspectiva no solamente se basa en la asimilación de saberes, sino que igualmente en el fortalecimiento del bienestar personal y social por medio de estas habilidades que permiten reconocer, regular y manifestar las emociones de forma adecuada. Bajo esta idea, uno de los principales objetivos de la educación emocional es el desarrollo del bienestar subjetivo, lo cual implica no solo prevenir problemáticas como lo pueden ser la violencia y el consumo de sustancias, sino también promover un entorno educativo más humano y empático.

La inteligencia emocional como pilar fundamental en la educación emocional es planteada ampliamente por autores como Daniel Goleman, quien la define como la facultad que tenemos para tomar conciencia de nuestros sentimientos y emociones y los de quienes nos rodean, animarnos y dar un manejo adecuado a las emociones en nuestras relaciones interpersonales (Goleman, 2003), además, de plantear el supuesto que los logros de una persona están ligados más de como domina su inteligencia emocional que, de su formación académica o su coeficiente intelectual, esto se sustenta partiendo del hecho de que las normas de los entornos laborales y sociales exigen cada vez más el uso de habilidades como la empatía, la comunicación asertiva, la autorregulación y la colaboración (Goleman, 2003).

Por otro lado, autores como Bisquerra y Mateo, (s.f.) (2008) plantean que existe un analfabetismo emocional que muestra índices que son muy preocupantes, la ansiedad, depresión y



violencia, se presentan como situaciones que están relacionadas con la falta de la incorporación de competencias socioemocionales en los diferentes programas educativos, en los cuales lamentablemente solo se siguen priorizando contenidos netamente cognitivos, “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de una manera más apropiada los diferentes fenómenos emocionales” (Bisquerra & Mateo, s.f., p. 36), e incluyen elementos como la reflexión emocional, la regulación emocional y la competencia social.

Además, desde el marco desarrollado por CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), se identifican cinco competencias socioemocionales fundamentales y necesarias para la dinámica actual del mundo contemporáneo:

- **Autoconciencia:** identificar las emociones propias, valores y su impacto en la conducta.
- **Autogestión:** regular emociones, manejar el estrés y perseverar hacia metas personales.
- **Conciencia social:** comprender y empatizar con los demás, respetando la diversidad.
- **Habilidades de relación:** concretar de manera permanente las relaciones saludables y cooperativas.

Asimismo, en su investigación Vivas (2003) destaca la importancia de implementar la educación emocional desde un modelo sistemático y coherente desde el currículo escolar, involucrando de forma activa a los docentes, ya que esta integración necesita de una transformación profunda en la concepción de la educación y una formación sumamente especializada de los docentes, ya que muchos de estos no cuentan con las capacidades para abordar el componente del aprendizaje emocional

En la práctica educativa también se ve que enfrenta sus limitaciones estructurales. (Espejo, 1999, citado por Vivas García, (2005), advierte que la conformación de los currículos escolares, estructurados mayormente por contenidos técnico-científicos, se convierten en un limitante en la formación de habilidades socioemocionales, habilidades las cuales son sumamente necesarias para



promover la autoestima, la autoconfianza y la autorregulación. Esta falta del componente emocional en los currículos se convierte en una barrera significativa en la adecuada implementación y aplicación de la educación emocional.

Finalmente, la educación emocional igualmente se encuentra estrechamente relacionada con la formación para la ciudadanía, ya que esta debe fomentar una convivencia democrática y desarrollar habilidades que permitan la participación activa, la empatía, el respeto y la resolución pacífica de conflictos. En este marco, las competencias socioemocionales son sumamente importantes en el desarrollo de una ciudadanía crítica, solidaria y participativa (Bisquerra, 2008).

En conclusión, la educación emocional representa una base fundamental en el desarrollo integral del ser humano y la inclusión de esta en el ámbito educativo no debe entenderse como una opción adicional sino como una necesidad urgente con el fin de afrontar demandas sociales y emocionales de la actualidad, la evidencia teórica y empírica respalda la necesidad que hay y la importancia de integrar competencias emocionales en los procesos formativos, lo cual necesita una transformación en los docentes, en la estructura curricular y en la cultura de la educación en general.

El marco teórico expuesto anteriormente sustenta de manera directa el enfoque del presente proyecto, ya que evidencia la importancia de integrar la formación socioemocional con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Conceptualizar la educación emocional como un estado constante de formación en el que se planteen como bandera el bienestar, la empatía y la auto regulación (Bisquerra, 2000; Goleman, 2003) respalda la necesidad que existe de crear experiencias pedagógicas más humanas y enfocadas en el estudiante, de esta forma, el uso de las emociones de los niños como herramienta pedagógica, tal como se plantea en el proyecto, se alinea con los enfoques teóricos que reconocen el papel fundamental que tiene la conciencia emocional y la motivación en el aprendizaje (Bisquerra & Mateo, 2019).

Además, la propuesta de desarrollar un entorno de aprendizaje gamificado a través de Genially tiene más sentido cuando se examina desde las teorías de los autores anteriormente



estudiados, pues por medio de este se puede implementar la educación socioemocional por medio de herramientas digitales motivadoras que promuevan la participación activa de los estudiantes, el uso de herramientas como la gamificación como una herramienta metodológica y pedagógica no solo favorecerá el aprendizaje activo, también podrá generar entornos más seguros en los cuales los estudiantes pueden observar y demostrar sus emociones, así pues, el proyecto se alinea con lo planteado por Vivas García (2003, pp. 1–2) y Bisquerra (2008, pp. 15–16)., los cuales resaltan la urgencia que hay de implementar metodologías innovadoras, las cuales promuevan competencias socioemocionales desde la primera infancia, especialmente en entornos rurales como el de la Escuela Junín de Ocaña en donde las oportunidades de formación integral pueden llegar a ser limitadas.

Marco legal y normativo (si aplica)

Compilación de la normativa en Colombia que aborda la implementación de la gamificación y el desarrollo de competencias socioemocionales en el contexto educativo. La información se organiza en la siguiente matriz normográfica:

Tabla 2.
Matriz Normográfica.

Ley o Norma	Año	Descripción General	Artículo(s)	
			que aplican	Aplicabilidad para el Proyecto
Ley 2383	2004	Tiene como objetivo principal la promoción de la educación socioemocional de manera transversal en todos los centros e	Artículos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9.	La ley ordena y presenta los lineamientos pedagógicos, psicopedagógicos y estrategias orientadas a la promoción y prevención en salud mental, y metodológicas relacionadas con la educación socioemocional en todos los



Ley o Norma	Año	Descripción General	Artículo(s)	Aplicabilidad para el Proyecto
			que Aplican	
		instituciones educativas del territorio nacional		grados de la educación básica y media en el país
Ley General de Educación (Ley 115)	1994	Establece los principios, fines y organización del sistema educativo en Colombia, promoviendo la formación integral y el desarrollo de competencias.	Artículos 1, 5, 13, 14, 78	La ley respalda la implementación de métodos educativos innovadores, como la gamificación, para fomentar la formación integral y el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes.
Decreto 1290	2009	Reglamenta la evaluación del aprendizaje en instituciones educativas, promoviendo estrategias pedagógicas que atiendan las necesidades tanto	Artículos 2, 3, 8	Justifica el uso de herramientas gamificadas como parte de un modelo de evaluación continua, formativa y adaptable a las características de los estudiantes.



Ley o Norma	Año	Descripción General	Artículo(s)		Aplicabilidad para el Proyecto
			que	Aplican	
		individuales como grupales de los estudiantes.			
Ley 1620 (Sistema Nacional de Convivencia Escolar)	2013	Crea mecanismos para fomentar competencias ciudadanas y la convivencia escolar, destacando la importancia de las habilidades socioemocionales en los ambientes educativos.	Artículos 2, 3, 13		Fundamenta la inclusión de un aula socioemocional y promociona competencias como la autorregulación, empatía y resolución de conflictos.
Ley 1341 (Ley TIC)	2009	Promueve la inclusión de tecnologías de la información y comunicación en sectores como el educativos, facilitando la formación digital de los estudiantes.	Artículos 1, 2, 10		Avala el implementación de un espacio virtual educativo para integrar tecnología en el aprendizaje y mejorar el acceso a herramientas innovadoras en zonas urbanas y rurales.



Ley o Norma	Año	Descripción General	Artículo(s)	Aplicabilidad para el Proyecto
			que Aplican	
Resolución 02041	2016	Reglamenta la formación en competencias básicas y ciudadanas en los programas educativos en Colombia, incluyendo competencias socioemocionales.	Artículos 3, 4	Respalda la enseñanza de habilidades socioemocionales como parte de un currículo integral, alineándose con los objetivos del proyecto.
Ley 1955 (Plan Nacional de Desarrollo)	2019	Prioriza la incorporación de tecnologías en el sistema educativo y fomenta estrategias que aborden la calidad educativa y la deserción escolar.	Artículos 3.1, 5.2	Impulsa el diseño de entornos híbridos gamificados como método para fortalecer la calidad de la educación y reducir la deserción escolar en contextos vulnerables.
Decreto 1421	2017	Establece lineamientos para la atención educativa para estudiantes con necesidades educativas	Artículos 3, 5, 9	Relevante para garantizar que el entorno gamificado sea inclusivo y accesible para estudiantes con diversas capacidades y necesidades educativas especiales.



Ley o Norma	Año	Descripción General	Artículo(s)	
			que	Aplicabilidad para el Proyecto
			Aplican	
		especiales, promoviendo metodologías innovadoras e inclusivas.		
Directiva Ministerial No. 10 Min. Educación.	2020	Orienta la integración de la educación digital y las herramientas TIC durante la emergencia sanitaria, fomentando la flexibilidad en los métodos de enseñanza.	-	Permite sustentar el uso de plataformas virtuales gamificadas como una estrategia de enseñanza flexible y efectiva en situaciones de acceso limitado a la presencialidad.
Ley 1517	2012	Ratifica la Convención sobre los Derechos del Niño, promoviendo la educación que respete la diversidad, fomenta la creatividad y potencie el desarrollo integral de los estudiantes.	Artículo 29	Refuerza la relevancia de un enfoque educativo integral, como el propuesto en el proyecto, que contemple aspectos cognitivos y socioemocionales de los niños y jóvenes.

Fuente: elaboración propia.



Mapa de contenido y funcionalidad

El contenido dentro del entorno de aprendizaje en Genially será estructurado en módulos temáticos y ambientado en 4 módulos fundamentados en cuatro competencias socioemocionales y en la misma cantidad de espacios, siempre tomando un personaje o miembro narrativo de la serie animada El chavo del ocho como personaje enrutado durante la narrativa de cada módulo gamificado. El mapa de contenido incluirá:

1. Módulos de contenido académico: Se distribuirán temas de las asignaturas de manera organizada, con recursos y materiales complementarios disponibles en Genially.
2. Actividades de gamificación: Cada módulo incluirá actividades con puntos, recompensas y desafíos, que serán gestionados a través de Google Forms y una tabla de clasificación en el entorno gamificado.
3. Desarrollo socioemocional: Habrá actividades gamificadas que fomenten la reflexión sobre las competencias socioemocionales a trabajar como la autorregulación, empatía y resolución de conflictos. Estas tareas serán evaluadas no solo en términos de conocimientos, sino también en cuanto a la participación y desarrollo personal de los estudiantes.

Marco de trabajo creativo y de innovación

Para este proyecto se basa en el enfoque de Design Thinking, una metodología ampliamente utilizada en el campo de la innovación educativa y tecnológica. Este enfoque se caracteriza por su naturaleza centrada en el usuario, su proceso iterativo y su capacidad para generar soluciones creativas a problemas complejos.

Fases de implementación del proyecto:

1. **Empatizar:** Se busca entender a fondo las necesidades, deseos y desafíos para hacer un diagnóstico detallado de los usuarios. Esto implica observar, entrevistar y sumergirse en su



realidad para hacer la recolección de datos, conocer las actitudes predominantes, así como el avance en el desarrollo de las competencias, buscando conocer la realidad y empatizando con quienes serán los principales agentes del proyecto.

2. **Definir:** Se plantea el problema de manera clara y concisa, basado en los datos conseguidos en la fase de empatizar. Se trata de formular un problema lo más específico posible por medio de un proceso interactivo de la fase anterior.
3. **Idear:** En este paso se busca generar ideas diversas o distintas a la propia para solucionar el problema definido. Se propende a la creatividad y se navega entre diferentes perspectivas.
4. **Prototipar:** Se crean propuestas iniciales o prototipos de las ideas más acertadas del producto. Estos prototipos pueden ser físicos o digitales, y sirven para tener una visión anticipada de cómo va a quedar el producto deseado, buscando probar y refinar la solución.
5. **Testear:** Se ponen a prueba el prototipo con usuarios reales para conseguir una retroalimentación y realizar cambios necesarios. Este paso es crucial para validar las soluciones y asegurarse de que satisfacen las necesidades del usuario final.



El presente proyecto se rige dentro de una investigación cualitativa dado que su principal objetivo es: Fortalecer el desarrollo de habilidades socioemocionales por medio de un entorno virtual interactivo y gamificado con estudiantes de la Escuela Rural Junín en Ocaña, Norte de Santander. Este tipo de investigación permite indagar en las experiencias, percepciones y significados que los actores educativos realizan en torno al fenómeno de estudio, logrando capturar la riqueza contextual y subjetiva que caracteriza la realidad educativa.

Tipo de investigación

Metodología de investigación y postura del paradigma

El presente estudio acoge una metodología cualitativa de corte holístico, ya que por medio de esta se concibe la realidad educativa como un sistema complejo e interrelacionado, en el que los procesos socioemocionales y pedagógicos se comprenden en su totalidad y con relación al entorno particular de la escuela rural de Junín. Así pues, también se fundamenta en un paradigma interpretativo, el cual busca entender y dar sentido a las acciones y experiencias de los docentes y estudiantes partiendo de contextos específicos.

Esta postura paradigmática se encentra alineada con los postulados de Flick (2015), el cual manifiesta que el diseño cualitativo ayuda a explorar los fenómenos más a profundidad, con una flexibilidad metodológica y apertura a la emergencia de nuevas categorías, logrando ir más allá de los modelos positivistas, así mismo Hurtado de Barrera (2020) enfatiza en la importancia de abordarla investigación partiendo de un enfoque más holístico que permita la interrelación de múltiples variables y dimensiones, tomando en cuenta la dificultad del objeto de estudio y la riqueza del contexto.

El diseño metodológico se sustenta en los planteamientos de los ya mencionados autores Flick (2015) y Hurtado de Barrera (2020) puesto que el primero de estos hace énfasis en la



investigación cualitativa y su idoneidad para lograr comprender procesos educativos complejos en su entorno natural logrando captar la multiplicidad de perspectivas y dinámicas sociales que influyen en el aprendizaje socioemocional. Este enfoque es fundamental ya que permite entender como la gamificación impacta en las competencias socioemocionales en un contexto rural, en el cual las condiciones y particularidades deben ser tenidas en cuenta integralmente.

Así mismo Flick también resalta la flexibilidad metodológica y el carácter interactivo del diseño cualitativo, logrando facilitar la adaptación del estudio a los hallazgos que surjan durante la implementación de la plataforma, permitiendo una comprensión más profunda y contextualizada. Esta apertura es esencial en un proyecto innovador que integra tecnología y pedagogía en un escenario con limitaciones de recursos y acceso digital.

De igual forma, Hurtado de Barrera (2020) brinda una visión holística, la cual integra las dimensiones cognitivas, sociales y emocionales del aprendizaje, haciendo énfasis en la necesidad que hay de abordar la educación como un fenómeno que es complejo y multidimensional, este punto de vista fortalece el diseño debido a que considera el desarrollo de competencias socioemocionales partiendo de un enfoque integral, el cual se enfatiza en ir más allá de solo transmitir el conocimiento, sino que incorpora la interacción, la motivación y la regulación emocional como elementos clave.

Finalmente, los aportes de ambos autores dan rigor y profundidad al diseño metodológico, logrando que el estudio sea sensible a las particularidades del contexto rural en el cual se desarrolla y que a su vez permite generalizaciones teóricas por medio del análisis sistémico y reflexivo de los datos, garantizando así que la investigación no solo aporte soluciones prácticas sino también de una contribución relevante a la comprensión teórica del impacto de la gamificación en la educación socioemocional.



Diseño del paradigma

El diseño paradigmático del proyecto es de tipo interpretativo-constructivista, dentro del paradigma cualitativo en el cual la realidad se constituye de forma social por medio de las interacciones y experiencias de los sujetos, este paradigma permite entender el significado que los estudiantes y docentes atribuyen a la gamificación como una estrategia que les permite fortalecer sus competencias socioemocionales, reconociendo la subjetividad y pluralidad de voces presentes en el proceso.

Técnicas e instrumentos de recolección de información y tipo de análisis

Técnicas de recolección

Para recolectar de información se emplearán las siguientes técnicas, las cuales están acordes con el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo:

- Entrevistas semiestructuradas: Se implementa con el fin de propósito de investigar a profundidad las percepciones, experiencias y valoraciones que los estudiantes y docentes tengan con respecto a la plataforma de gamificación y el impacto que esta tiene en su desarrollo socioemocional.
- Observación participante: Se usará para registrar las interacciones, comportamientos y dinámicas socioemocionales que surjan en el aula durante las sesiones de implementación.
- Cuestionarios cualitativos abiertos: Estos estarán dirigidos a los estudiantes con el fin de obtener expresiones libres con respecto a su motivación, emociones y experiencias con el uso de la plataforma.
- Diarios reflexivos o bitácoras docentes: En estos los docentes realizarán los registros de sus observaciones, dificultades, y aprendizajes durante la implementación.



Instrumentos

Se diseñará una entrevista semiestructurada con preguntas abiertas las cuales estarán organizadas en torno a las dimensiones seleccionadas (auto regulación emocional, empatía y relaciones interpersonales, motivación hacia el aprendizaje, trabajo colaborativo y resolución de conflictos, y percepción de la gamificación y la aplicación Genially. Además, se harán los instrumentos de observación y cuestionarios, los cuales estarán diseñados con el fin de captar evidencias con respecto a dichas dimensiones, usando guías de observación y formularios con espacios para respuestas descriptivas.

Tipo de análisis

El análisis de los datos recolectados se llevará a cabo mediante un análisis temático, con el cual se podrá identificar, codificar y categorizar patrones y temas relevantes relacionados con las dimensiones planteadas, este proceso ira acompañado de una codificación abierta para permitir la surjan nuevas categorías inductivas que logren enriquecer la comprensión del fenómeno. Además, se aplicará una triangulación de fuentes y técnicas las cuales aumentaran la validez y confiabilidad del estudio, contrastando la información obtenida de entrevistas, observaciones, cuestionarios y bitácoras.



Diseño del instrumento de recolección de información

Tabla 3.

Matriz de coherencia metodológica.

Título del proyecto	El Libro del saber: Entorno gamificado para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en estudiantes de tercero y cuarto de primaria de la sede Junín del Centro Educativo Rural (C.E.R) Pueblo Nuevo				
Metodología	Cualitativa				
Pregunta	Objetivo General	Objetivos Específicos	Categorías	Subcategorías	Instrumentos
¿Cómo influye la implementación de una plataforma de gamificación virtual en el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de básica primaria de la Escuela Rural Junín? ¿Qué elementos de la gamificación virtual son más efectivos para promover el desarrollo de competencias socioemocionales en este contexto? ¿Cómo se puede adaptar la plataforma de gamificación virtual a las particularidades del entorno rural de la Escuela Rural Junín?	Fortalecer el desarrollo de habilidades socioemocionales por medio de un entorno virtual interactivo y gamificado con estudiantes de la Escuela Rural Junín en Ocaña, Norte de Santander.	Diseñar una unidad didáctica mediada por entornos gamificados en relación con las habilidades socioemocionales en estudiantes de grado tercero y cuarto.	Diseño Didáctico	- Necesidades e intereses - Contenido socioemocional - Elementos de gamificación - Adaptación al contexto rural	- Guía de entrevista (estudiantes)
		Implementar la unidad didáctica mediante el uso de una plataforma gamificada en Genially en relación con las habilidades socioemocionales con estudiante de grado tercero y cuarto de la Escuela Rural Junín en Ocaña, Norte de Santander	Gamificación	- Participación – Motivación – Expresión emocional - Uso y experiencia de la plataforma - Accesibilidad y facilidad - Motivación y participación	- Lista de chequeo - Diario de campo
		Evaluar el uso de la plataforma gamificada a través de Genially en relación con las habilidades socioemocionales con	Habilidades Socioemocionales	- Autoconocimiento – Relaciones interpersonales – Toma de decisiones - Impacto en competencias	- Guía de entrevista (post implementación)



Título del proyecto	El Libro del saber: Entorno gamificado para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en estudiantes de tercero y cuarto de primaria de la sede Junín del Centro Educativo Rural (C.E.R) Pueblo Nuevo	
	estudiante de grado tercero y cuarto de la Escuela Rural Junín en Ocaña, Norte de Santander	socioemocional es - Cambios en actitudes y relaciones - Sugerencias de mejora

Fuente: elaboración propia.



Análisis de resultados

A continuación, se enseñan los resultados obtenidos por medio de la aplicación de los instrumentos en el [entorno virtual](#), integrando los datos de los módulos de empatía, autoconciencia, autorregulación y pensamiento crítico, a fin de evidenciar los efectos de la intervención.

Módulo Empatía

Tabla 4.

Encuesta Modulo Empatía.

Ítem Evaluado	1	2	3	4	5	Promedio
Aprendí qué significa la empatía	0	0	2	5	5	4.25
Comprendo la importancia de ponerme en el lugar de los demás	0	1	1	6	4	4.08
Escucho con más atención a mis compañeros	0	1	2	5	4	4.00
Me gusta aprender sobre empatía de forma divertida	0	0	1	4	7	4.50
Este módulo fue una buena experiencia formativa	0	0	1	4	7	4.50

Nota. Datos recolectados por el equipo de trabajo.

El módulo Mi superpoder de la empatía buscó promover la capacidad de identificar y entender las emociones de los demás, así como fomentar el respeto y la cooperación entre pares. Los resultados evidenciaron que una gran parte de los participantes evidenciaron niveles altos de acuerdo con los ítems evaluados.

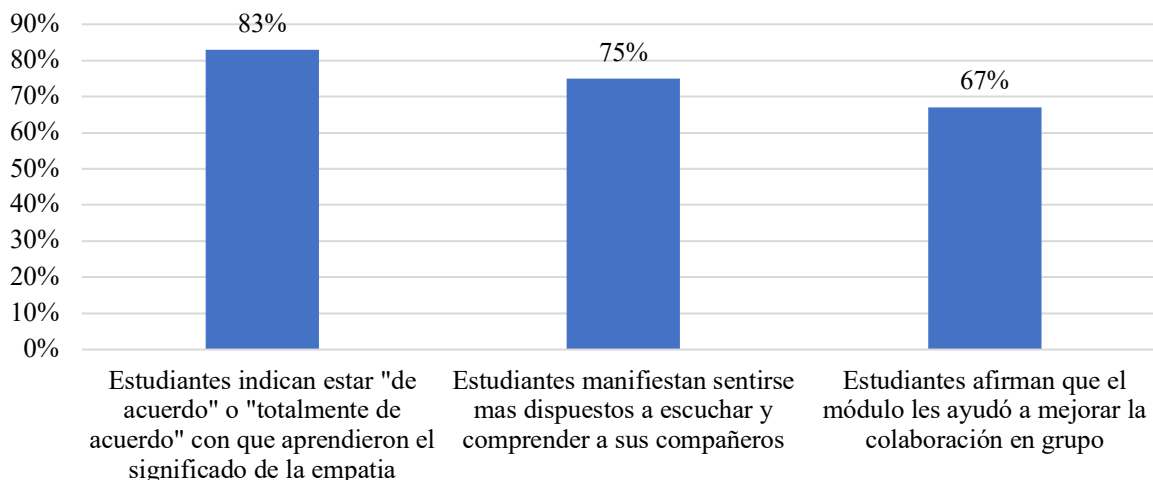
En la figura 2, se muestran los resultados de la encuesta realizada en relación con la implementación del módulo 1, el cual se diseñó usando como competencia socioemocional la empatía, se evidencia que hay una mayor apropiación de dicha competencia, puesto que



los estudiantes manifiestan que se sienten más seguros y que tendrán mayor gestión de dicha emoción.

Figura 2.

Resultados encuesta módulo empatía.



Fuente: elaboración propia.

Interpretación módulo Empatía.

De acuerdo con lo planteado por Flick (2015), la interpretación cualitativa posibilita reconocer patrones de significado que emergen en los datos; en este contexto, la empatía se consolidó como una categoría central vinculada a la convivencia escolar. Por su parte, Hurtado de Barrera (2010) sostiene que la reiteración de respuestas positivas refleja un proceso de apropiación profunda de la competencia socioemocional.

El análisis de los resultados da a conocer una tendencia predominantemente favorable en la comprensión y puesta en práctica de la empatía de parte de los estudiantes. La elevada concentración de respuestas en los niveles 4 y 5 (83 %) indica que los participantes no solo asimilaron el concepto teórico de empatía, sino que también lograron incorporarlo en sus conductas cotidianas. Lo anterior, desde la perspectiva de autores como



Duque-Cardona y Largo-Taborda (2020) y Largo-Taborda et al., (2023) cuando indican que el desarrollo de competencias es fundamental en aras de incentivar la sana convivencia y el fortalecimiento de la formación integral de los estudiantes.

Desde la perspectiva metodológica de Flick (2015), los datos evidencian un proceso de generación de sentido social, en el que los niños articulan los aprendizajes emocionales con experiencias concretas de colaboración y apoyo mutuo. Asimismo, conforme a lo expuesto por Hurtado de Barrera (2010), la presencia reiterada de actitudes empáticas en diferentes instrumentos de recolección (encuestas, diarios y observaciones) respalda la validez interna de la categoría emergente denominada empatía relacional, entendida como la habilidad para reconocer, respetar y dar respuesta de forma adecuada a las emociones de los demás individuos. En conclusión, los hallazgos permiten inferir que la gamificación funcionó como un recurso mediador que favorece la formación de vínculos prosociales, contribuyendo al fortalecimiento de la convivencia escolar y al desarrollo de la sensibilidad interpersonal.

Módulo Autoconciencia

Tabla 5.

Encuesta Módulo Autoconciencia.

Ítem evaluado	1	2	3	4	5	Promedio
Aprendí qué significa la empatía	0	0	2	5	5	4.25
Comprendo la importancia de ponerme en el lugar de los demás	0	1	1	6	4	4.08
Escucho con más atención a mis compañeros	0	1	2	5	4	4.00
Me gusta aprender sobre empatía de forma divertida	0	0	1	4	7	4.50
Este módulo fue una buena experiencia formativa	0	0	1	4	7	4.50

Fuente: elaboración propia. *Nota.* Datos recolectados por el equipo de trabajo.

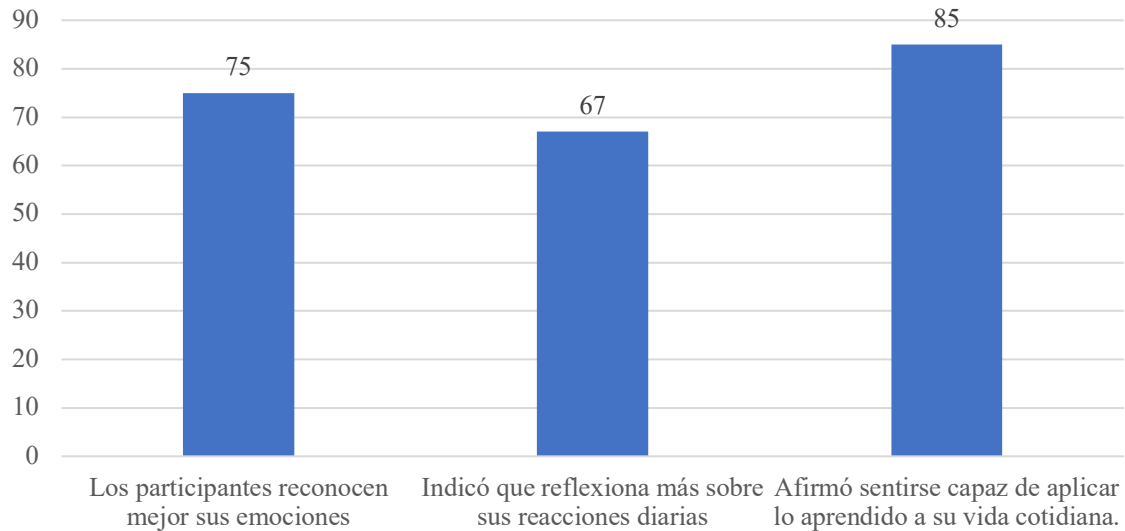


Este módulo tuvo enfoque en el reconocimiento de las emociones y en la reflexión

sobre la identidad propia. Los resultados arrojaron que:

Figura 3.

Resultados encuesta módulo autoconciencia.



Fuente: elaboración propia.

Interpretación Módulo Autoconciencia.

Desde la perspectiva de Flick (2015), la categoría autoconciencia se asocia a la capacidad de introspección como herramienta reflexiva en el análisis cualitativo. En este sentido, plantea que este tipo de transformación interna evidencia un aprendizaje significativo, validado por el cambio en la autoobservación de los estudiantes.

Los resultados del módulo de autoconciencia reflejan un nivel elevado de introspección emocional entre los participantes. La mayoría, alrededor de un setenta y cinco por ciento (75%), indicó haber conseguido una mayor claridad sobre sus emociones y reacciones, lo que revela procesos de autopercepción y autorreflexión estimulados por las actividades del entorno gamificado.



Desde la postura de Flick (2015), este hallazgo puede interpretarse como la manifestación de un proceso de autoobservación guiada, donde los estudiantes se convierten en analistas de su propia experiencia. Por otro lado, desde el enfoque de Hurtado de Barrera (2010), esta transformación constituye una forma de validez empírica en el aprendizaje cualitativo, en la cual los cambios declarados por los participantes se confirman mediante la coherencia narrativa entre sus relatos y los registros observacionales. En conclusión, el módulo favoreció la formación de una conciencia emocional reflexiva, que constituye la base para la autorregulación y el pensamiento crítico.

Ahora bien, autores como Largo-Taborda et al., (2025) y Largo-Taborda y Hurtado-Vinasco (2024) reconocen la relevancia de la regulación emocional como un aspecto central en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tal motivo, se requiere la promoción de competencias claves como la autoconciencia de forma tal que los estudiantes tengan la capacidad de reflexionar, aprender de sus aciertos y en especial de sus desaciertos, lo anterior con el propósito de establecer y fortalecer el criterio hacía la toma de decisiones.

Módulo Pensamiento Crítico

Tabla 6.

Encuesta Módulo Pensamiento Crítico.

Situación evaluada	Respuesta reflexiva (%)	Respuesta impulsiva (%)	Sin respuesta (%)
Analizar antes de opinar	70	25	5
Verificar información antes de decidir	75	20	5
Escuchar y comparar ideas en clase	65	25	10
Aprender de los errores	80	15	5

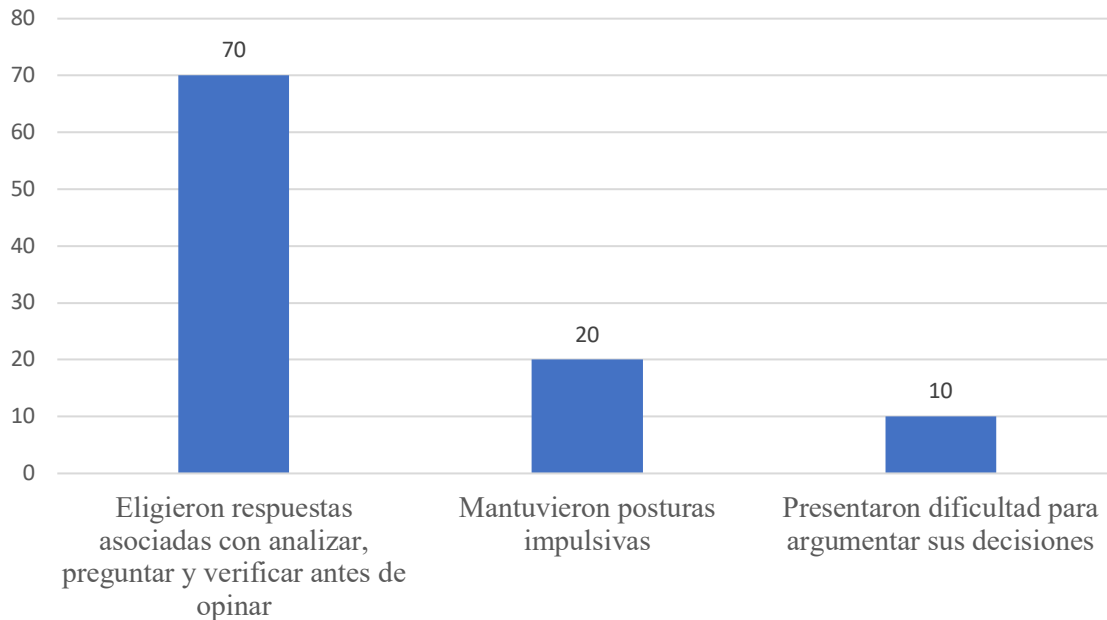
Fuente: elaboración propia. *Nota.* Datos recolectados por el equipo de trabajo.



El módulo sobre pensamiento crítico se basó en situaciones dilemáticas que promovieron la reflexión antes de emitir juicios. Los resultados reflejaron que los niños:

Figura 4.

Resultados Encuesta Módulo Pensamiento Crítico.



Fuente: elaboración propia.

Interpretación Módulo Pensamiento Crítico

En coherencia con Flick (2015), el pensamiento crítico emergió como una categoría que integra la facultad de argumentación y la toma de decisiones informadas. Para Hurtado de Barrera (2010), estos hallazgos reflejan procesos de construcción cognitiva mediados por la experiencia lúdica. El análisis del módulo de pensamiento crítico arroja que la mayoría de los estudiantes, esto es, un 70 y 80 %, optaron por respuestas basadas en la reflexión, la verificación de información y la búsqueda de evidencias antes de emitir juicios. Esta tendencia indica el desarrollo de procesos cognitivos superiores, asociados a la argumentación y la toma de decisiones conscientes.



En términos de Flick (2015), este patrón revela la emergencia de una categoría interpretativa centrada en la metacognición, donde el estudiante asume una postura activa frente al conocimiento, transformando su comprensión del entorno mediante la duda razonada. Desde la visión holística de Hurtado de Barrera (2010), estos hallazgos representan un progreso hacia la autonomía intelectual y la resolución ética de conflictos, en tanto los estudiantes desarrollan la capacidad de integrar múltiples perspectivas en su proceso cognitivo y valorativo.

Por tanto, se concluye que el módulo conllevó a la transición de un pensamiento reactivo a uno deliberativo, fortaleciendo la capacidad crítica como competencia socioemocional clave. No obstante, es importante recalcar que con base a postulados como los de Tamayo-Alzate et al., (2020); Tamayo-Álzate et al., (2020b) y Villada et al., (2017) el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes está sujeto a un conjunto de dimensiones que deben ser consideradas en el aula de clase y que a su vez puedan responder a procesos formativos íntegros, capaces de propiciar en los estudiantes capacidad de asombro, despertar de emociones, regulación metacognitiva y toma de decisiones ancladas a la argumentación. Por tanto, es fundamental que se sigan promoviendo dichos escenarios educativos pensados en fortalecer competencias que permitan a los estudiantes ser autónomos y sujetos activos de su proceso formativo.

Módulo Autorregulación

Tabla 7.
Encuesta Módulo Autorregulación.

Ítem evaluado	1	2	3	4	5	Promedio
Uso estrategias para calmarme	0	1	2	5	4	4.00
Controlo mis impulsos durante los juegos	0	1	3	5	3	3.83



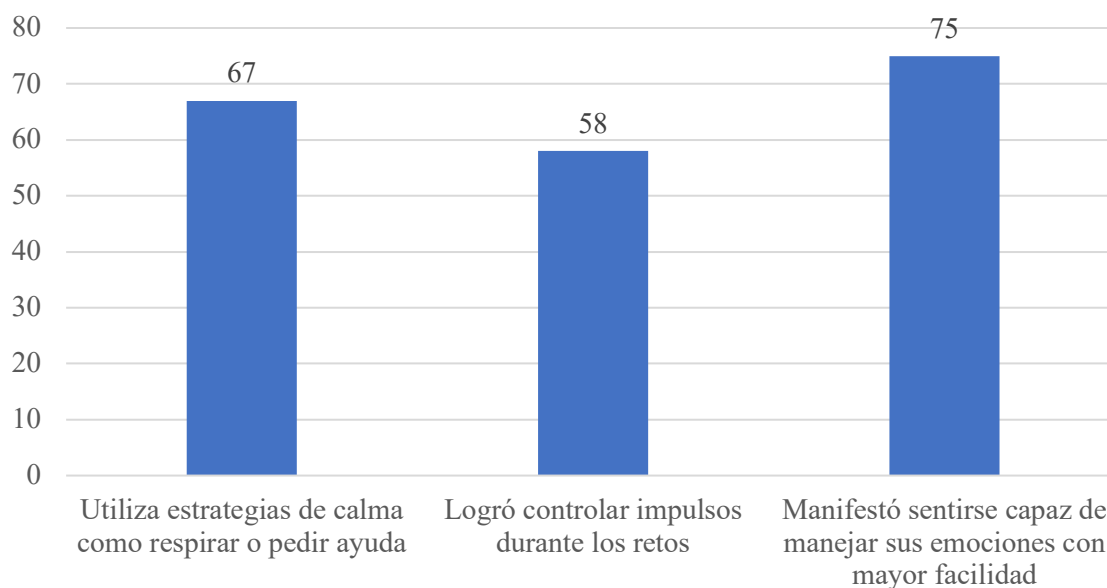
Ítem evaluado	1	2	3	4	5	Promedio
Pido ayuda cuando lo necesito	0	0	2	6	4	4.17
Manejo adecuadamente la frustración	0	1	2	5	4	4.00
Me siento capaz de autorregular mis emociones	0	0	3	5	4	4.08

Fuente: elaboración propia. *Nota.* Datos recolectados por el equipo de trabajo.

El último módulo abordó la gestión emocional y el autocontrol ante situaciones de frustración. Los resultados simulados evidenciaron que:

Figura 5.

Resultados Encuesta Módulo Autorregulación.



Fuente: elaboración propia.

Interpretación Módulo Autorregulación

De acuerdo con Flick (2015), las manifestaciones relacionadas con el control emocional actúan como evidencias cualitativas de una interiorización estratégica de los aprendizajes. En consonancia con lo planteado por Hurtado de Barrera (2010), la observación sistemática de dichas conductas permite validar empíricamente el desarrollo



socioemocional, al comprobar la coherencia entre los procesos internos expresados y su manifestación en la práctica.

Los resultados del módulo de autorregulación evidencian un progreso significativo en la gestión de las emociones y el control de impulsos. Cerca del 67 % de los participantes indicó aplicar estrategias específicas como respirar profundamente, contar o solicitar apoyo, mientras que el 75 % afirmó sentirse capaz de mantener la calma frente a situaciones de frustración.

Siguiendo a Flick (2015), este tipo de resultados representa la incorporación efectiva de aprendizajes conductuales, lo que marca una transición del conocimiento teórico a la acción cotidiana. Por su parte, Hurtado de Barrera (2010) sostiene que la validación de la autorregulación no se limita a la autopercepción, sino que se sustenta en la correspondencia entre lo manifestado verbalmente y lo observado empíricamente. En este sentido, la triangulación de datos provenientes de los diarios reflexivos y la observación participante demuestra que los niños comenzaron a utilizar de manera espontánea las estrategias aprendidas, evidenciando un aprendizaje duradero y transferible.

Por último, este módulo fortaleció la competencia de autorregulación emocional, consolidándola como un pilar fundamental del bienestar socioafectivo de los estudiantes. En concordancia con los resultados presentados, autores como Olarte-Olarte et al., (2025) y Largo-Taborda et al., (2024), argumentan que el proceso de autorregulación posibilita que los estudiantes tengan la capacidad de identificar aquellos aspectos que son negativos o positivos dentro del formativo, lo cual permite que desarrollen estrategias en pro de mejorar su desempeño, sana convivencia y ejercicio de aprendizaje a la base del acompañamiento docente y el desarrollo de diversas competencias.



Diario De Campo

Durante una semana, el docente registró detalladamente todas las observaciones con respecto a la participación, el clima emocional y las interacciones que se generaron entre estudiantes. La elaboración del diario de campo permitió identificar tres categorías principales:

- Expresión emocional: Se logro evidenciar que los niños manifestaron libremente alegría, sorpresa y empatía con la realización de la actividad en el aula
- Colaboración grupal: Se fortalecieron la ayuda mutua y la solidaridad, ya que se brindaron apoyo entre ellos mismos para la elaboración de las actividades propuestas.
- Autocontrol: Disminuyeron los conflictos y se observó mayor tolerancia.

Interpretación

Se pudo evidenciar por medio del análisis del diario de campo que las experiencias lúdicas no solo facilitaron la expresión y regulación emocional de los estudiantes, sino que también se fortalecieron procesos de auto reflexión y conciencia socioemocional profunda. Estos hallazgos reafirman la hipótesis de que la gamificación se constituye como una herramienta pedagógica eficaz para el desarrollo del proceso de aprendizaje afectivos sostenibles ya que integra actividades motivadoras que potencian la gestión emocional y la internalización de competencias socioemocionales en entornos educativos.

Observación Participante

Por medio del registro de observaciones se logró evaluar comportamientos observables durante la sesión. Las figuras 6, 7 y 8 muestran los resultados del proceso de



intervención de los docentes con los estudiantes, en relación con el trabajo cooperativo, la autorregulación y el diálogo reflexivo con base a la implementación del entorno gamificado.

Figura 6.

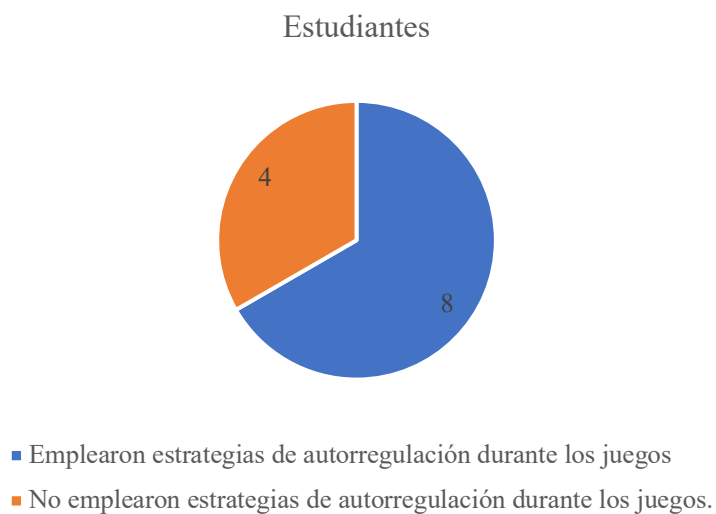
Disposición hacia el trabajo cooperativo.



Fuente: elaboración propia.

Figura 7.

Autorregulación de los estudiantes durante los juegos.



Fuente: elaboración propia.



Figura 8.

Participación en relación con los diálogos reflexivos.



Fuente: elaboración propia.

Interpretación

Por medio de la observación sistemática se logró evidenciar que lo que los estudiantes manifestaban en las encuestas coincidían con las conductas manifestadas por los participantes durante el proceso de intervención, esto quiere decir que no hubo contradicciones importantes pues los estudiantes respondieron de forma coherente en los cuestionarios y actuaron de forma similar mientras fueron observados. Esta concordancia favorece la validez interna del estudio ya que aumenta la confianza en que los resultados sean reales y no producto del azar o sesgo del investigador en coherencia con los criterios de rigor metodológico propuestos por Hurtado de Barrera (2010).



Entrevista Docente

El docente manifestó que con la aplicación de la plataforma gamificada se pueden aumentar los índices de motivación en los estudiantes que participaron en la actividad, además de fomentar actitudes más reflexivas y colaborativas. Otra apreciación del docente fue que la narrativa y los retos gamificados facilitaron la comprensión de los conceptos abstractos y el manejo de emociones.

Los estudiantes estaban más atentos durante la actividad, incluso aquellos niños que generalmente son tímidos se vincularon a participar y al final manifestaron que querían más misiones como esa para desarrollar en clases.

Interpretación

El testimonio del docente reafirma la eficacia pedagógica de la gamificación como una herramienta de mediación emocional, al identificar su capacidad para integrar componentes como el afectivo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este testimonio demuestra cómo las dinámicas favorecen la motivación, el compromiso activo y la creación de vínculos significativos entre estudiantes, fomentando la autorregulación emocional y la convivencia escolar. Este hallazgo respalda la pertinencia de la gamificación como una práctica pedagógica innovadora que articula el aprendizaje cognitivo con el desarrollo socioemocional, contribuyendo a la formación integral del estudiante.

Análisis Cualitativo Y Triangulación

En la tabla 8, se presenta la síntesis de los resultados y los procesos de reconocimiento de las competencias socioemocionales, así como los hallazgos de la intervención educativa y la respuesta una vez implementado el entorno gamificado. Se



muestran los resultados por cada categoría considerando los diferentes instrumentos

propuestos para la recolección de información.

Tabla 8.

Análisis cualitativo y triangulación.

Categoría	Encuestas	Diario de campo	Observación	Entrevista docente	Conclusión
Empatía	83% alto nivel	Estudiantes ayudan a sus pares	9/12 muestran actitudes solidarias	Docente confirma aumento de colaboración	Mejora significativa en relaciones interpersonales
Autoconciencia	75% alta identificación emocional	Registros de autoobservación	8/12 expresan emociones verbalmente	Docente destaca reflexión emocional	Se evidencia autoconocimiento creciente
Autorregulación	67% aplican estrategias de calma	Disminución de conflictos	8/12 controlan impulsos	Docente nota manejo de emociones	Aprendizaje procedimental observable
Pensamiento crítico	70% analizan antes de decidir	Preguntas reflexivas en diarios	7/12 cuestionan opiniones	Docente resalta argumentación	Mayor capacidad de reflexión y juicio

Fuente: elaboración propia. *Nota.* Datos recolectados por el equipo de trabajo

A partir del conjunto de instrumentos aplicados, se llevó a cabo un proceso de triangulación de los hallazgos con el propósito de consolidar las categorías emergentes. Entre las categorías más relevantes identificadas se destacan la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y el pensamiento crítico.

Los resultados coinciden en evidenciar que la intervención basada en la gamificación favoreció el desarrollo de aprendizajes socioemocionales significativos. Según Flick (2015), la coincidencia entre diversas fuentes incrementa la credibilidad de los resultados, mientras que, para Hurtado de Barrera (2010), dicha coherencia refuerza la validez interna del proceso investigativo.



Por medio del diseño del entorno virtual se pudo estructurar los módulos y actividades gamificadas relacionadas con las competencias socioemocionales propuestas, demostrando que si se pueden integrar elementos lúdicos, interactivos y narrativos apropiados para el contexto rural. Se pudo evidenciar a través de este proceso que los estudiantes responden de forma positiva a recursos digitales llamativos y que el diseño inicial genera bases pedagógicas apropiadas para el desarrollo de habilidades como la autorregulación, la empatía, autoconciencia y el pensamiento crítico.

La implementación del entorno gamificado en Genially facilitó el desarrollo de habilidades como la participación, la motivación, el compromiso y el interés de los estudiantes durante el proceso de desarrollo de actividades, demostrando que la gamificación se consolida como una estrategia viable incluso en contextos en los que se presentan limitaciones tecnológicas. Durante este proceso los estudiantes interactuaron con las misiones, personajes y retos, evidenciando una mayor disposición para la expresión de sus emociones, la colaboración y la resolución de situaciones planteadas al interior de la plataforma, lo cual confirma la efectividad de esta como una herramienta pedagógica.

Con el proceso de evaluación se logró evidenciar que se generaron avances significativos en la identificación y gestión de emociones, así como también de habilidades de interacción social entre los estudiantes. La información recolectada por medio de los registros, observaciones y cuestionarios demuestran mejoras significativas en la comunicación, trabajo en equipo y la capacidad de autorregulación. Con estos resultados se reafirma que la gamificación no solo fortalece el proceso de aprendizaje, sino que también



fortalece el desarrollo socioemocional, convirtiéndose en un alternativa pertinente y replicable para entornos educativos en contextos rurales.

A modo de cierre, se logra concluir que fortalecer las competencias socioemocionales, es sin duda alguna, un aspecto central en la construcción de escenarios educativos que van más allá de la valoración punitiva o que simplemente buscan cumplir con un plan de estudios rígido, poco articulado con la realidad y a su desconectado con el contexto del estudiante, por tal motivo, implementar estrategias gamificadas en instituciones educativas rurales permite que los estudiantes puedan contar con nuevas alternativas y promover en dichos estudiantes una formación integral.



Es conveniente reforzar la estructura del entorno virtual ampliando los módulos gamificados mediante relatos, desafíos y actividades que favorezcan habilidades como la toma de decisiones, la resiliencia y la resolución de conflictos. Del mismo modo, se sugiere ajustar los contenidos para otros grados escolares, adecuando su nivel de complejidad a las características y etapas de desarrollo de los estudiantes. También resulta importante integrar recursos multimedia (audios, videos y animaciones) que faciliten la comprensión en contextos rurales. Finalmente, se recomienda realizar procesos de validación con docentes y profesionales de orientación para garantizar la coherencia pedagógica y socioemocional del material elaborado.

Es recomendable fortalecer la puesta en marcha del entorno virtual mediante procesos de formación docente que permitan un uso pedagógico adecuado de Genially y aseguren su integración permanente en las actividades de aula. Asimismo, resulta necesario ajustar los recursos a las condiciones de baja conectividad del contexto rural, incorporando versiones descargables o actividades que puedan desarrollarse sin conexión. También se considera importante generar momentos de acompañamiento emocional durante la interacción con la plataforma, de modo que los estudiantes puedan expresar y reflexionar sobre sus emociones después de cada misión o reto. Finalmente, se sugiere incluir a las familias y a la comunidad en actividades complementarias que contribuyan a fortalecer los vínculos socioafectivos más allá del espacio escolar

Se recomienda fortalecer el proceso de evaluación del entorno gamificado mediante la aplicación sistemática de diferentes instrumentos como cuestionarios, rúbricas y registros de observación, que permitan dar seguimiento al desarrollo de las competencias



socioemocionales. Del mismo modo, es útil contrastar los resultados obtenidos en distintos ciclos escolares para identificar progresos y aspectos por mejorar. También se recomienda incluir prácticas de autoevaluación y coevaluación, de manera que los estudiantes puedan analizar y reconocer su propio avance. Finalmente, se propone establecer un mecanismo de retroalimentación continua donde docentes y estudiantes aporten sugerencias para mejorar la plataforma y asegurar su permanencia y pertinencia pedagógica.



- Afanador García, N., Plata Jiménez, S. M., Rodríguez Arciniegas, D. M., Cabellos Martínez, M. I., & Nolasco Serna, C. (2024). *Estrategia de gamificación para la enseñanza de las ciencias básicas y su articulación con los resultados de aprendizaje en el programa de ingeniería civil de la Universidad Francisco de Paula Santander, Ocaña*. Encuentro Internacional De Educación En Ingeniería. <https://doi.org/10.26507/paper.4053>
- Aguilera Meza, C. K., Santos Loo, C. P., Pinargote Párraga, B. A., & Erazo Delgado, J. R. (2020). Gamificación: estrategia didáctica motivadora en el proceso de enseñanza aprendizaje del primer grado de educación básica. *Revista Cognosis*, 5(2), 51–70. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v5i3.2083>
- Amaya Arocha, K. K., Cataño Berrío, A. I., & Colina Chacín, M. de las M. (2024). La mirada emocional de la educación. “El desafío del docente del siglo XXI”. *Revista UNIMAR*, 42(1), 189–206. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3591>
- Análisis de la dinámica económica, laboral y social en el municipio de Ocaña . (15 de 09 de 2018). file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Analisis_de_la_dinamica_economica_laboral_y_social.pdf.
- Araújo, I. (2016). Gamification: metodología para envolver y motivar alumnos en el proceso de aprendizaje. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 17(1), 87–108. <https://doi.org/10.14201/eks201617187107>
- Arias Maldonado, M, Gutiérrez González, C y Rodríguez López, J. (2021). *La gamificación: propuesta para favorecer la comprensión lectora en el estudiante del contexto rural*. Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Educación,



<https://hdl.handle.net/20.500.12494/33221>

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

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. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 9(1), 7574–7583. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16426

Aroni Tupia, E. (2023). *La Gamificación y Competencias Sociales en estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/10075>

Asomunicipios (2023). Indicadores Ocaña.

<https://asomunicipios.gov.co/wpcontent/uploads/2022/05/Ocan%CC%83a.pdf>

Beleño Bassa, J., & Pomares de los Reyes, D. (2022). *Ambientes de aprendizaje mediados por la gamificación para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales*.

<https://repositorio.cuc.edu.co/server/api/core/bitstreams/5e1c527d-4b04-4f56-b197-9a3954600ddb/content>

Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer Editorial.

Bisquerra, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer.



Bisquerra, R. (2012). *De la inteligencia emocional a la educación emocional. Cómo educar las emociones*, 1, 24-35.

Cañizares Mosquera, L. S., Gonzales Mosquera, G. E., & Tavera Bejarano, M. Á. (2025).

Los juegos cooperativos como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la convivencia escolar en el grado quinto, de la Institución Educativa Aguas Claras, del municipio de Ocaña, Norte de Santander. Fundación Universitaria Los Libertadores.

<https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/41bca941-5668-4db4-94e0-2e72d9c1118f/content>

Casado, C. y Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la filosofía occidental. *Revista Digital A Parte Rei-Revista de Filosofía*, (47).

<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/index3.html>

CASEL (2020) *What Is the CASEL Framework?*. <https://casel.org/casel-sel-framework-112020/?view=true>

Castañeda, L; Salinas, J, Adell, J (2020). Hacia una visión contemporánea de la Tecnología Educativa. *Digital Education Review*, (37). p. 240-268.

<https://doi.org/10.1344/der.2020.37.240-268>.

Cedeño Romero, Eva Lisbeth, & Murillo Moreira, José Atilio. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje y su rol innovador en el proceso de enseñanza. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 4(1), 138-148. Epub 30 de abril de 2019.

<https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i1.2156>

Contreras-Colmenares, A. F., & Garcés-Díaz, L. M. (2019). Ambientes Virtuales de Aprendizaje: dificultades de uso en los estudiantes de cuarto grado de Primaria.



<https://doi.org/10.25100/prts.v0i27.7273>

De la Barrera, U. (2021). *Promoción de la salud mental, la competencia emocional y la autoestima en adolescentes: diseño e implementación de una plataforma tecnológica de educación emocional* (Doctoral dissertation, Universitat de València). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=305263>

Deterding, S. (2012). Gamification: designing for motivation. *interactions*, 19(4), 14-17.
<https://doi.org/10.1145/2212877.2212883>

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).
<https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'hara, K., & Dixon, D. (2011). Gamification. using game-design elements in non-gaming contexts. In *CHI'11 extended abstracts on human factors in computing systems* (pp. 2425-2428).
<https://doi.org/10.1145/1979742.1979575>

Duarte D., J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 971-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>

Duque-Cardona, V., & Largo-Taborda, W. A. (2021) Desarrollo de las competencias científicas mediante la implementación del aprendizaje basado en problemas (ABP) en los estudiantes de grado quinto del instituto universitario de Caldas (Manizales). *Panorama*, 15(28), 143-156. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i28.1821>



Fernández Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la

educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista*

Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 63-93.

Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata, S. L.

García, P. (2023, 14 de febrero). *Cómo mejorar la motivación estudiantil con herramientas digitales*. Educación Digital Hoy.

<https://www.educaciondigitalhoy.com/motivacion-estudiantes-herramientas>

García, P. (2023). *Cómo mejorar la motivación estudiantil con herramientas digitales*. Educación Digital Hoy.

Goleman, Daniel (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.

Hernández Luna, R. A., & Velandia Angarita, F. A. (2023). *Modelo B-Learning como Apoyo al Aprendizaje en Matemáticas e Inglés a Estudiantes de Octavo Grado del Técnico Industrial de Ocaña*. <http://hdl.handle.net/11371/6470>

Hernández Muñoz, A. Y., & Forero Londoño, O. F. (2024). Toma de decisiones y gamificación en educación básica primaria: una revisión sistemática de literatura (2017 – 2023). *NeoScientia*, 1(2). <https://doi.org/10.15765/ns.v1i2.54>

Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*.

Ibaceta Vergara, Claudia Paola, & Villanueva Morales, Camila Fernanda. (2021). Entornos virtuales de aprendizaje: variables que inciden en las prácticas pedagógicas de docentes de enseñanza básica en el contexto chileno. *Perspectiva Educacional*, 60(3), 132-158. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.3-art.1235>

Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer.



Kapp, K. M., Blair, L., & Mesch, R. (2014). *The Gamification of Learning and instruction*

Fieldbook - Ideas into Practice. EUA: Wiley.

Largo-Taborda, W. A., & Hurtado-Vinasco, K. S. (2024). Fortalecimiento de la capacidad de autorregulación metacognitiva mediante el uso de la guía de interaprendizaje desde el cuidado del medio ambiente. *Praxis Pedagógica*, 24(36), 6-25.

<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.24.36.2024.6-25>

Largo-Taborda, W. A., López-Ramírez, M. X., Gutiérrez-Giraldo, M. M., Flórez-Estrada, J. F., Díaz, O. L., Ospina, D. P., López, L. C., Cortes, G. A., Cerón, L. E., Tabares, O. L., López, Y. A., Santamaría, L. M., & Rodríguez, Y. (2024). Las prácticas pedagógicas y las escuelas normales del departamento de caldas: reconociendo el contexto educativo. En *Desafíos contemporáneos en investigación colección científica educación, empresa y sociedad* (pp. 338–360). Editorial EIDEC.

Largo-Taborda, W. A., Zuluaga-Giraldo, J. I., Borda Martínez, A. A., & Olarte Olarte, M. E. (2023). Los proyectos tecnológicos como posibilidad de integración y dinamización curricular. *Miradas*, 18(2), 210–236. <https://doi.org/10.22517/25393812.25443>

Largo-Taborda, W. A., Zuluaga-Giraldo, J. I., López-Ramírez, M. X., & García Posada, J. A. (2025). Acompañamiento a la práctica pedagógica, educativa e investigativa: un aporte a la formación de maestros. *Actualidades Pedagógicas*, 85. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss85.5218>

León Landívar, V. del C., Jácome Paladines, G. M., Jimbo Agila, N. M., Escobar Mora, H. A., Molina Jácome, D. E., & Gualán Gómez, Z. F. (2025). Uso de la gamificación como herramienta pedagógica para el desarrollo de competencias socioemocionales vinculadas al estudio en el nivel de bachillerato. *Revista G-ner@ndo*, 6(1), 3613–3631.



Ley 1581, Ley General de Protección de Datos Personales (2012). *Congreso de la*

República de Colombia. <https://www.mintic.gov.co/ley-1581>

Lobo Arévalo, N. K., & Barbosa Torres, D. Y. (2023). *Estrategia lúdico-pedagógica para promover el control y manejo de emociones en los niños de Transición del ITI Lucio*

Pabón Núñez de Ocaña-NDS. <http://hdl.handle.net/11371/5487>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2021). *Informe sobre el impacto de la tecnología en el aula educativa.*

<https://www.mineducacion.gov.co/informes/impacto-tecnologia-educativa>

Morales Escareño, C., & Flores Alanís, I. (2021). La gamificación como propuesta didáctica para el desarrollo de competencias socioemocionales en adolescentes.

RISEI ACADEMIC JOURNAL, 1(2), 32–47. Recuperado a partir de

<https://revista.risei.org/index.php/raj/article/view/12>

Neira Piñeros, M y Parra Gaitán, L. (2022). *Fortaleciendo las habilidades socioemocionales en la niñez media en un Entorno Virtual de Aprendizaje en*

postpandemia. Universidad Cooperativa de Colombia, Posgrado, Maestría en

Educación, Bogotá. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/48468>

Olarte Olarte, M. E., Zuluaga-Giraldo, J. I., Agudelo-Marín, A., López-Ramírez, M. X., González,

E. V. M., Posada, J. A. G., & Largo-Taborda, W. A. (2025). *Incidencia de la práctica*

pedagógica en los programas de licenciatura de la UCM (Universidad Católica de

Manizales, Ed.). [https://www.ucm.edu.co/incidencia-de-la-practica-pedagogica-en-los-](https://www.ucm.edu.co/incidencia-de-la-practica-pedagogica-en-los-programas-de-licenciatura-de-la-ucm/)

[programas-de-licenciatura-de-la-ucm/](https://www.ucm.edu.co/incidencia-de-la-practica-pedagogica-en-los-programas-de-licenciatura-de-la-ucm/)

Oliveira, T. A. A., Costa Guedes, K., Costa Guedes, K., & Guedes Oliveira, K. (2021). A

gamificação e o desenvolvimento de competências socioemocionais em sala de aula.



<http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i7.16799>

Quiroz Peña, J. I., Rizo Vélez, J. R., De La Torre Lascano, C. M., & Rizo Vélez, G. D.

(2022). Impacto de la gamificación en el aprendizaje de estudiantes universitarios

ecuatorianos. Estudio de caso. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y*

América Latina, 10(3). <http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2308->

[01322022000300006&script=sci_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2308-01322022000300006&script=sci_arttext)

Rivera González, L. D.; et al. (2024). *Fortalecimiento de las competencias*

socioemocionales a través del aprendizaje basado en juego y la gamificación para

mejorar la convivencia de los estudiantes del grado quinto de la I. E. José Joaquín

Vélez del municipio de Apartadó Antioquia. Universidad de Cartagena.

<https://hdl.handle.net/11227/19013>

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and*

personality, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6>

Sánchez Rodríguez, J. (2009). Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos.

Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación, (34), 217–233.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61377>

Santos Ferreira, B., & Lacerda Santos, G. (2018). Gamificación como estrategia didáctica.

Aplicación en la formación del profesor. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 113–126.

<https://doi.org/10.15366/tp2018.31.006>

Smith, J. D. (2020). *Gamificación en la educación: Estrategias y herramientas para el aula*

del futuro. Editorial Educativa. <https://doi.org/10.xxxx/xxxx>

Tamayo-Alzate, O. E., Loaiza-Zuluaga, Y. E., & Ruiz-Ortega, F. J. (2020). Hacia la construcción de

un modelo de pensamiento crítico dominio-específico. *Poiésis - Revista do Programa de*



<https://doi.org/10.19177/prppge.v14e262020347-363>

Tamayo-Alzate, Ó. E., Loaiza-Zuluaga, Y. E., & Ruiz-Ortega, F. J. (2020b). Docencia universitaria y pensamiento crítico: un análisis desde la Universidad de Caldas-Colombia. In *Pensamento crítico em universidades iberoamericanas: percursos educativos e perspectivas de formação* (pp. 143-178). Brazil Publishing. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7890518>

Toala Velásquez, E. M., Fernández Saraguro, G. L., Roblez Cordova, M. E., & Pozo Alcívar, M. O. (2025). La gamificación en el ámbito educativo: Impacto en el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes: Gamification in the educational field: impact on the development of socioemotional competencies in students. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 6(1). 2241.

<https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.527>

Vargas-Murillo, Gabino. (2021). Diseño y gestión de entornos virtuales de aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 62(1), 80-87.

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762021000100012&lng=es&tlng=es.

Velásquez Castellanos, S. (2024). *Estrategia pedagógica para desarrollo de competencias socioemocionales usando la educación artística en Colegio Presentación Ferias*.

Universidad Cooperativa de Colombia, Posgrado, Maestría en Dificultades del Aprendizaje, Bogotá. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/56982>

Velásquez, L. M. S. (2023). Gamificación para la enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje: Una revisión de literatura. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento Etic@ net*, 397-413.

<https://doi.org/10.30827/eticanet.v23i2.28101>



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

Vergel Rodríguez, A. (2021). *Factores obstaculizadores y facilitadores entre familia y*

escuela para dar respuesta a una vulnerabilidad educativa en la sede educativa

rural Junín de Ocaña, Norte de Santander. Universidad Externado de Colombia.

<https://doi.org/10.57998/bdigital.handle.001.4097>

Villada Salazar, C. P., Ruiz-Ortega, F. J., Zona López, J. R., & Ocampo Cardona, L. A. (2017) la

argumentación en la formación inicial de docentes: un aporte al desarrollo del pensamiento

crítico en las prácticas de aula. En *III Seminario Internacional de Pensamiento Crítico –*

Colombia. Universidad Autónoma de Manizales.

Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize*

Your Business. Philadelphia: Wharton Digital Press.

Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game*

Mechanics in Web and Mobile Apps. Sebastopol, CA: O'Reilly Media.

Zichermann, G., & Linder, J. (2013). *The gamification Revolution: how leaders leverage*

game mechanics to crush the competition. EUA: Mc Graw Hill Education.



Apéndice A. Encuesta dirigida a estudiantes del grado tercero y cuarto de la Escuela Rural Junín en Ocaña, Norte de Santander

ENTREVISTA

UNIVERSIDAD SANTO TOMAS

MAESTRIA EN TECNOLOGIA E INNOVACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Objetivo. Fortalecer el desarrollo de habilidades socioemocionales por medio de un entorno virtual interactivo y gamificado con estudiantes de la Escuela Rural Junín en Ocaña, Norte de Santander.

Diseño didáctico – Gamificación – Habilidades socioemocionales

1. ¿Qué te gustaría aprender en las clases que se parezcan a un juego?
2. ¿Qué cosas recuerdas más fácilmente cuando juegas en clase?
3. ¿Te gusta trabajar solo o con tus compañeros cuando haces actividades en clase?
4. ¿Cómo te sientes cuando ganas o pierdes en una actividad con tus compañeros?
5. ¿Has trabajado antes con actividades que parecen videojuegos?
6. ¿Qué tipo de juegos te gustan más para aprender?
7. ¿Te gustaría que las clases siempre tuvieran desafíos y recompensas?
8. ¿Qué emociones sientes cuando participas en actividades divertidas en el aula?
9. ¿Prefieres que las actividades tengan puntos, insignias o retos?
10. ¿Cómo te gustaría que fuera una clase ideal usando juegos para aprender?



Impacto emocional – Aprendizaje – Interacción

1. ¿Qué fue lo que más te gustó de las actividades en Genially?
2. ¿Qué aprendiste sobre tus emociones durante estas actividades?
3. ¿En qué momentos te sentiste feliz o motivado al usar la plataforma?
4. ¿Con qué compañeros trabajaste mejor? ¿Por qué?
5. ¿Qué parte te pareció difícil o aburrida? ¿Qué cambiarías?
6. ¿Te sentiste más seguro para participar?
7. ¿Crees que aprendiste algo importante para tu vida?
8. ¿Qué actividades te ayudaron a resolver problemas con otros?
9. ¿Te gustaría seguir usando este tipo de juegos en clase?
10. ¿Qué aprendiste sobre ti mismo(a) mientras jugabas?



Apéndice B. Lista de chequeo (observación directa del docente) dirigida a docentes o investigadores

LISTA DE CHEQUEO

UNIVERSIDAD SANTO TOMAS

MAESTRIA EN TECNOLOGIA E INNOVACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Participación – Interacción – Expresión emocional

Ítem	Sí	No	Parcialmente	Observaciones
Participa activamente en las actividades gamificadas.				
Muestra iniciativa para resolver retos o problemas.				
Coopera con sus compañeros de manera respetuosa.				
Manifiesta emociones como alegría, frustración o entusiasmo.				
Sigue instrucciones dentro del entorno Genially.				
Utiliza adecuadamente los recursos digitales.				
Responde con interés a los desafíos planteados.				



Apéndice C. Diario de campo del docente-investigador dirigida a docentes o investigadores

DIARIO DE CAMPO DEL DOCENTE-INVESTIGADOR

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

MAESTRIA EN TECNOLOGIA E INNOVACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Ambiente emocional – Interacción – Reflexiones pedagógicas

Fecha	Observaciones clave	Reacciones de los estudiantes	Elementos de mejora

Fuente. Elaboración propia