EJE 2

CAPÍTULO

01

Gamificación: una estrategia para desarrollar competencias sociales y fomentar la inclusión social[1]

Gamification: a strategy to develop social skills and promote social inclusion

Viviana Lorena Ortiz Villada

Universidad Católica de Pereira
viviana.ortiz@ucp.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-0154-2373

Ana Sofía Gaviria Cano

Universidad Católica de Pereira
ana.gaviria@ucp.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8805-7284

[1] El presente capítulo es producto del proyecto de investigación Competencias emocionales para favorecer la inclusión social entre pares en el marco de la multiculturalidad educativa, en su fase 2, proyecto financiado por la Dirección de Investigaciones e Innovación de la Universidad Católica de Pereira.

Resumen

La gamificación ha sido considerada una metodología que favorece el desarrollo de diversas habilidades y actitudes; en este estudio se recurre a ella para fortalecer las competencias sociales de estudiantes de grado noveno y décimo de una Institución Educativa Pública. Aunque recientemente la normativa colombiana exige la enseñanza y el fortalecimiento de estas competencias, su implementación plantea el reto de diseñar estrategias pedagógicas que las integren de manera efectiva en el aula, especialmente en contextos donde históricamente se han privilegiado las competencias cognitivas sobre las sociales y emocionales. Se desarrolló un estudio cualitativo, bajo un diseño de investigación acción educativa, utilizando grupos de discusión y relatos como técnicas de recolección de la información. Los resultados indican que las competencias sociales que mayormente requieren ser fortalecidas están asociadas con la asertividad, el respeto, la prevención y la gestión de conflictos, las cuales se encuentran relacionadas con la falta de aceptación del otro; siendo estas habilidades las que se tienen en cuenta para el diseño de la fase I del programa de intervención basado en gamificación. Con ello, se espera la mejora de estas, para que, a su vez, impacten la interacción entre pares en el contexto escolar.

Palabras Clave: Aprendizaje socioemocional, comportamiento social, interacción social, juego educativo, programas de educación

Abstract

Gamification has been considered a methodology that promotes the development of various skills and attitudes; in this study, it is used to strengthen the social skills of ninth and tenth grade students at a public educational institution. Although Colombian regulations now require the teaching and strengthening of these skills, their implementation poses the challenge of designing pedagogical strategies that effectively integrate them into the classroom, especially in contexts where cognitive skills have historically been prioritized over social and emotional skills. A qualitative study was developed, using an educational action research design, with discussion groups and narratives as data collection techniques. The results indicate that the social skills that most need to be strengthened are associated with assertiveness, respect, and conflict prevention and management, which are related to a lack of acceptance of others. Therefore, these skills are taken into account in the design of phase I of the gamification-based intervention program. With the aim of improving them so that, in turn, they have an impact on peer interaction in the school context.

Keywords: Socio-emotional learning, social behavior, social interaction, educational play, educational programs

Introducción

La educación emocional, vista desde un proceso continuo y permanente que propende por el desarrollo de competencias emocionales en el marco del bienestar propio y colectivo, se ha convertido en una necesidad educativa incipiente en las dinámicas escolares actuales, principalmente en un contexto como los grados 9º y 10º de una Institución Educativa del barrio Las Brisas, de la ciudad de Pereira. En esta convergen 1.129 estudiantes de estratos 0, 1 y 2, quienes, por reubicación, desplazamiento voluntario o forzado, migraron a dicho sector. La institución cuenta con diversidad étnica y cultural, donde confluye población indígena Embera (7%), Coconuco (1%), afrocolombiana (18%), mestiza, campesina y venezolana (74%). Pese a ser una institución multicultural y pluriétnica, los docentes refieren, desde su experiencia, que la interacción entre pares se limita a la coexistencia de un espacio físico, lo cual conlleva a situaciones de discriminación o exclusión entre estos.

Por tanto, es una necesidad institucional y contextual la generación de propuestas significativas, incidiendo en el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes, de acuerdo con su entorno; estas, deben derivar en la construcción de identidades colectivas a través del reconocimiento y la aceptación de la diversidad multiétnica, mediada por lecturas críticas del espacio habitado, de lo que sienten y significan en la interacción con otros para fortalecer la inclusión social.

En la literatura científica precedente se ha indagado sobre las variables emocionales de la conciencia emocional, la regulación emocional, la competencia social, las competencias para la vida y el bienestar en estudiantes de primaria y secundaria, donde la gamificación, como metodología para el aprendizaje, cumple un rol importante en el desarrollo de competencias que favorecen la interacción entre pares y la prevención de conflictos.

Desde la revisión investigativa, se observa que las estrategias lúdicas con componentes digitales han sido empleadas para favorecer el desarrollo de competencias emocionales y sociales en población escolar. En conjunto, estos estudios muestran tres tendencias. La primera se relaciona con el fortalecimiento de dimensiones intrapersonales, como la autoestima, el autoconcepto y la autonomía en el entorno formativo (Cabello et al., 2019; Filella et al., 2018; Meza et al., 2024). La segunda apunta al desarrollo de competencias socioemocionales asociadas con la empatía, la colaboración, la comunicación y la resolución de conflictos (Martín-Peña, 2022; Toala Velásquez et al., 2025). La tercera indica que este tipo de propuestas adquiere mayor potencia pedagógica cuando parte de la experiencia del estudiante y de situaciones que interpelan su vida cotidiana (Seok et al., 2018; Shao et al., 2025).

En este marco, más que asumir la gamificación como un recurso motivacional aislado, la literatura permite comprenderla como una mediación que puede incidir en la configuración de prácticas relacionales dentro del espacio escolar.

Además de la gamificación, se identifican estudios que recurren a estrategias multimediales con intencionalidad lúdica para favorecer habilidades emocionales y sociales. Este conjunto de experiencias resulta relevante porque amplía la comprensión del juego más allá de una mecánica de recompensa, al mostrarlo como una mediación para tramitar conflictos, expresar emociones y producir reflexiones sobre la convivencia. En esta línea, Parra et al. (2016) evidencian que los sonodramas multimediales favorecieron la participación de los estudiantes, como también contribuyeron a que la comunicación asertiva emergiera como un recurso para abordar conflictos escolares.

De forma complementaria, Nunes et al. (2025) demuestran cómo una herramienta multimedia interactiva puede apoyar el reconocimiento y la expresión emocional, al tiempo que ofrece insumos para el acompañamiento pedagógico y familiar. En conjunto, estos trabajos permiten advertir que las mediaciones lúdico-digitales no solo facilitan la participación, también pueden operar como dispositivos de lectura e intervención sobre las formas de interacción escolar.

Por otro lado, los formatos lúdicos han sido vinculados con el desarrollo de habilidades sociales, en tanto crean condiciones para la interacción entre pares. Los hallazgos reportados por OECD (2018), Carrillo (2015) y Cebollero et al. (2022) evidencian que este tipo de experiencias se asocia con la promoción de conductas prosociales y con una disminución de respuestas agresivas o evitativas en contextos educativos; a ello se suma lo planteado por Gutiérrez et al. (2020), quienes identifican una relación entre dimensiones intrapersonales e interpersonales en experiencias lúdico-educativas orientadas al desarrollo emocional. En lugar de afirmar una relación lineal entre juego y mejora social, estos antecedentes permiten sostener que las prácticas lúdicas pueden constituirse en escenarios pedagógicos donde los estudiantes ensayan formas de comunicación, regulación y cooperación, influyendo en la vida escolar cotidiana.

El panorama investigativo revisado permite identificar una concentración de estudios en torno a la conciencia emocional y la competencia social; sin embargo, se observa una menor explicitación de estrategias orientadas a la autorregulación y la gestión emocional en contextos escolares multiculturales. Esta delimitación resulta relevante porque, en escenarios de interacción atravesados por la diferencia étnica y cultural, no basta con promover el

reconocimiento del otro; también es necesario atender a los procesos mediante los cuales los estudiantes regulan sus respuestas emocionales en situaciones de tensión, conflicto o exclusión. En este sentido, la presente propuesta busca aportar al campo mediante el diseño de una estrategia que articula gamificación, regulación emocional e interacción entre pares en un contexto educativo multicultural.

Por ello, surge el interrogante ¿cómo diseñar una estrategia educativa basada en gamificación para el trabajo cooperativo entre pares, en el marco del desarrollo de competencias sociales conducentes al fomento de las prácticas inclusivas?

Este estudio tuvo como propósito diseñar una estrategia educativa basada en gamificación para el trabajo colaborativo entre pares, en el marco del desarrollo de las competencias sociales conducentes al fomento de las prácticas inclusivas. En un primer momento, se caracterizaron las formas de manifestación de las competencias sociales de estudiantes de grados 9° y 10°, al interactuar con pares en un contexto educativo multicultural. En un segundo momento, se propuso una estrategia lúdica de intervención para el fortalecimiento de las competencias sociales a partir de los resultados de la caracterización.

Este capítulo se deriva de un proyecto de investigación macro denominado: *Competencias emocionales para favorecer la inclusión social entre pares en el marco de la multiculturalidad educativa.* Por lo tanto, los resultados aquí expuestos dan cuenta del diagnóstico participativo y la co-construcción de las actividades formativas con estudiantes de grados 9° y 10° de una institución educativa pública de la ciudad de Pereira, quienes constituyeron la primera población beneficiada del programa de intervención; además, estos, en la segunda fase, replicaron la propuesta formativa en los grados de básica primaria bajo la modalidad de servicio social, garantizando su continuidad.

Ahora bien, en los procesos educativos los aprendices desarrollan competencias que deben trascender lo cognitivo, siendo esencial el desarrollo emocional y, en específico, de competencias sociales para la interacción con otros. Desde las lógicas de la enseñanza-aprendizaje, plantearse lúdicas como la gamificación permiten generar estrategias educativas innovadoras para la formación integral, así como para la formación emocional, siendo un factor indispensable en el contexto educativo y social actual.

Aquí las competencias emocionales se entienden como un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que posibilitan la toma de conciencia, comprensión, gestión y regulación de las reacciones emocionales (Bisquerra, 2009 citado por Rodríguez y Gordillo,

2021). Por su parte, la competencia social se entiende como una dimensión constitutiva del conjunto de competencias emocionales, articuladas con la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional y las competencias para la vida y el bienestar. Su importancia remite a la capacidad de establecer y sostener relaciones interpersonales mediadas por el reconocimiento del otro, la comunicación asertiva y la gestión constructiva de los conflictos, lo cual difícilmente puede lograrse sin el reconocimiento de las propias emociones, su regulación y el desarrollo de la autonomía emocional.

De acuerdo con Pérez-Escoda (2016), esta competencia comprende diversas microcompetencias, entre ellas la escucha, el respeto por los demás, la comunicación asertiva y expresiva, la empatía, la capacidad de compartir emociones, el comportamiento prosocial, la cooperación, la asertividad, la prevención y resolución de conflictos, así como la gestión de situaciones emocionales.

Concebir el desarrollo emocional como competencia da cabida a la educación emocional, direccionada por la formación en diferentes niveles educativos y mediante diversas esferas metodológicas, entre ellas la mediación digital y el juego. De tal modo, la gamificación se configura como una estrategia pedagógica que, a través de actividades interactivas y retadoras, busca favorecer la implicación del estudiante tanto en su proceso de aprendizaje como en el desarrollo de habilidades y actitudes socioemocionales. Esto se logra mediante la creación de ambientes de aprendizaje guiados por el docente, donde se potencian no solo la motivación, sino también la participación en dinámicas de interacción, resolución de retos y construcción colectiva de sentido (Morales y Flores, 2021), particularmente en el fortalecimiento de las competencias sociales.

La gamificación tiene como base la mecánica del juego, permitiendo, además de la enseñanza, el refuerzo de habilidades sociales y emocionales como la resolución de problemas, el autoconocimiento, la colaboración y la comunicación (Aranda y Caldera, 2018, p. 43). Bajo este enfoque, el rol activo del estudiante se configura a través de su participación en dinámicas como la resolución de retos, la toma de decisiones en escenarios simulados, el trabajo en equipo orientado a metas comunes y la retroalimentación inmediata, derivada de sus acciones dentro del juego. Tales dinámicas conducen a la interacción del estudiante con los contenidos, al igual que con sus pares, negociando significados, asumiendo responsabilidades compartidas y regulando sus respuestas frente a situaciones de logro o frustración.

Al respecto, el uso de la gamificación favorece el desarrollo de competencias sociales y emocionales, en tanto promueve prácticas concretas de interacción: la escucha activa en el

trabajo colaborativo, la comunicación asertiva en la resolución de conflictos, el reconocimiento de perspectivas diversas durante las actividades grupales y la regulación de conductas frente a normas establecidas en el juego. De esta manera, el reconocimiento de sí mismo y de los otros no se plantea como un principio abstracto, sino como un proceso que se construye en la interacción a través de acciones situadas, las cuales implican cooperación, respeto por los turnos de participación, validación de la diferencia y construcción conjunta de soluciones (Tejado, 2017).

Metodología

El ejercicio investigativo se desarrolló bajo un enfoque cualitativo en línea con su propósito: un análisis descriptivo de los datos. Esto permite centrarse en la experiencia, significaciones y vivencias de cada sujeto, en este caso, la propia experiencia educativa de los estudiantes participantes desde la diversidad étnica y cultural (Hernández-Sampieri, 2014).

Respondiendo a ello, se utilizó como metodología la investigación-acción educativa (Elliott, 1990), al partir de la situación problémica: el fomento de competencias sociales en un contexto multicultural, debido a comportamientos de exclusión y discriminación vividos en la institución. Se logró evidenciar la necesidad de plantear un conjunto de acciones en capacidad de mejorar la situación, partiendo de la comprensión, significación y resignificación de las prácticas y las relaciones interpersonales entre pares en el ámbito educativo.

Por consiguiente, se abordaron como técnicas investigativas los grupos de discusión (GD) (López, 2010), la narrativa a partir del auto-relato y los talleres gamificados. Los primeros posibilitaron el diagnóstico participativo desde los discursos de los actores involucrados, en cuanto a su propia experiencia. Ahora bien, a través del auto-relato (Szczenpaski , 1978, citado por Huchim y Reyes, 2013), los participantes plasmaron una secuencia de vivencias en las que experimentaron situaciones de exclusión hacia ellos o hacia otros, a partir de la creación de una historieta. Finalmente, los talleres gamificados se desarrollaron mediante retos resueltos por los estudiantes, organizados en tres equipos según los grupos étnicos a los que pertenecían.

Este capítulo vincula el diseño e implementación de la primera fase del programa de intervención basada en la gamificación (Ghiso, 1999). Dicha fase contó con dos módulos respectivamente, cada uno tuvo 4 retos (niveles), desarrollados en 8 sesiones sincrónicas de 2 horas, en las que se trabajaron las competencias sociales desde la aceptación a la diversidad y la regulación emocional.

Teniendo en cuenta que este capítulo se deriva de un proyecto de investigación más amplio, se exponen los resultados del diagnóstico participativo de estudiantes (E) de grados 9° y 10°, correspondientes al grupo de discusión No. 8 (GD8); asimismo, el programa de gamificación en la fase I, donde participaron estudiantes que pertenecían a diferentes comunidades o grupos poblacionales: afrocolombianos, indígenas y mestizos, siendo esto uno de los criterios de inclusión en la investigación. Aunado a ello, los docentes de la institución notificaron qué estudiantes por desempeño o características culturales y étnicas podían participar.

Respecto al marco ético del ejercicio investigativo, se contó con el aval del comité de ética de la Dirección de Investigaciones e Innovación de la Universidad Católica de Pereira. Además, se formalizó con un consentimiento y asentimiento informado, los cuales fueron firmados por coordinadora, acudientes y estudiantes participantes.

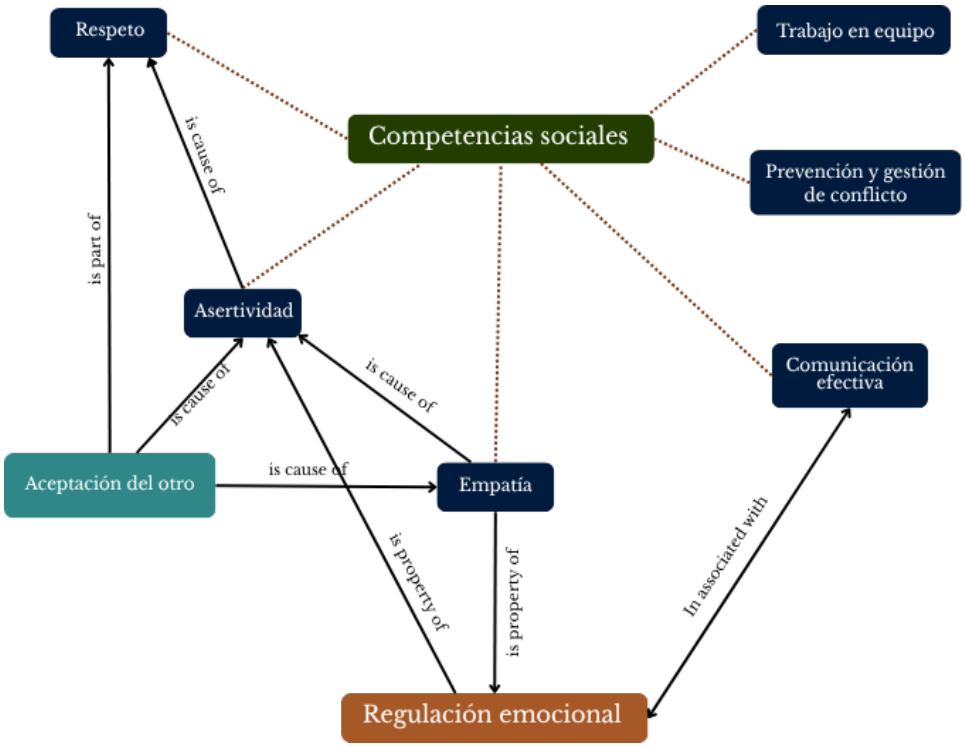
Así mismo, la información y los datos recolectados fueron tabulados, codificados y analizados mediante el software ATLAS.ti 9 (Licencia Universidad Católica de Pereira, P-F38-43F). A partir de procesos de codificación abierta y axial se construyeron redes semánticas que permitieron correlacionar categorías, subcategorías y unidades de significado, facilitando la interpretación articulada de la información obtenida.

Resultados

Los resultados aquí expuestos abordan dos categorías fundamentales, en respuesta a los objetivos planteados: en primera instancia, se presentan las formas de manifestación de las competencias sociales en estudiantes de grados 9º y 10º al interactuar con pares; esto, en un contexto educativo multicultural, evidenciando la presencia de habilidades como el respeto, la asertividad, el trabajo en equipo, la prevención y gestión de conflictos, la comunicación efectiva y la empatía (Ver Figura 1).

Figura 1

Categoría de competencias sociales, Atlas.ti 9



Nota. Elaboración propia.

Los resultados demuestran que las habilidades asociadas a la interacción entre pares no operan de manera aislada, por el contrario, lo hacen en estrecha relación con la regulación emocional y con formas de reconocimiento del otro en la vida escolar cotidiana. Esto sugiere que la comunicación, la asertividad o la resolución de conflictos no pueden comprenderse únicamente como destrezas relacionales; estas también dependen de la manera en cómo los estudiantes modulan sus respuestas emocionales frente a situaciones de tensión. En el contexto analizado, tal articulación es relevante porque la convivencia entre grupos culturalmente diversos no deriva automáticamente en prácticas inclusivas, en cambio, está mediada por formas concretas de interacción, interpretación y respuesta emocional.

Esta relación puede comprenderse a partir de la regulación emocional que, para el caso del siguiente fragmento, se identifican tensiones en la comunicación entre pares, particularmente bajo la dificultad para regular las respuestas emocionales, incidiendo en la forma como se abordan los conflictos: “Como que uno hace algo malo y le tiran indirectas. Entonces uno como que va y habla con esa persona y la persona se enoja” (E1, GD8).

La correspondencia entre la regulación emocional y la comunicación efectiva no se evidencia de manera consistente en las prácticas de interacción entre pares; aunque teóricamente ambas dimensiones se articulan como componentes interdependientes en la resolución de conflictos, en los discursos de los participantes emergen situaciones en las que dicha articulación no se configura de forma simultánea. En un contexto educativo multicultural y pluriétnico, estos hallazgos permiten observar dinámicas de interacción en las que la gestión emocional y los procesos comunicativos operan de manera no articulada, influyendo en la forma de construir las relaciones entre los estudiantes.

Se identifican formas de interacción en las que expresiones indirectas de malestar, comentarios en tono de burla y respuestas reactivas aparecen incorporadas a la cotidianidad de la relación entre pares. Más que tratarse de episodios aislados, los testimonios sugieren que ciertas prácticas son leídas como parte habitual del vínculo escolar; cuando un estudiante afirma: "A mí sí me han llegado a lastimar, pero ya uno se acostumbra y se responde igual" (E1, GD8), se evidencia un proceso donde la respuesta emocional deja de situarse solo en el plano individual y pasa a configurarse dentro de un marco relacional compartido. Este orden de ideas, el dato no solo informa sobre conflicto, sino sobre modos de habituación a determinadas formas de trato entre compañeros.

La afirmación "ya todos nos tomamos las cosas por recochar (...) ya tenemos confianza y sabemos que es por recocha" (E2, GD8) permite observar que ciertas prácticas relacionales son reinterpretadas dentro del grupo como formas legítimas o esperables de interacción. Este hallazgo no implica asumir que desaparece el malestar, por el contrario, exhibe cómo algunas expresiones pueden circular bajo códigos compartidos, modulando su significado en la convivencia cotidiana. De este modo, la interacción entre pares no solo comunica emociones, e también produce marcos de sentido sobre lo que puede decirse, tolerarse o responderse dentro del grupo.

En las expresiones de los participantes se observa que la empatía se activa con mayor frecuencia ante emociones asociadas a la tristeza. La afirmación "cuando están tristes uno busca ayudar a la persona, escucharla y acompañarla" (E3, GD8) sugiere que esta se configura a partir de procesos de identificación con el malestar del otro. En este sentido, la empatía no se reduce al reconocimiento de una emoción ajena, pues involucra una disposición a intervenir desde el recuerdo de experiencias emocionales propias. Cuando los relatos se refieren al enojo o al miedo, predominan respuestas defensivas o reactivas, lo que evidencia que la empatía no opera de manera uniforme frente a todas las emociones, sino que depende del tipo de experiencia afectiva que se moviliza en la interacción.

En contraste, esta forma de respuesta empática no se evidencia de igual manera frente a emociones como el enojo o el miedo; en estos casos, los participantes refieren reacciones asociadas a respuestas defensivas o reactivas, como se expresa en el siguiente fragmento: "A veces la agresividad, porque la gente se cansa y responde ante ello" (E3, GD8). Así mismo, se señala que "(…) a veces la gente no tiene la capacidad de ponerse en el lugar de otra persona" (E3, GD8), lo que da cuenta de variaciones en la forma en que se configuran las respuestas empáticas según la emoción involucrada.

La manifestación de las competencias sociales de los estudiantes de grados 9º y 10º, están asociadas a presentar empatía ante emociones que experimentan sus pares como el miedo y la tristeza, pero no así cuando estos experimentan alegría o enojo.

Adicionalmente, se observa que el reconocimiento de la diversidad presente en la institución no necesariamente se traduce en conocimiento de las prácticas, costumbres o formas de expresión de los distintos grupos. La afirmación según la cual determinadas prácticas culturales "se ven muy raro" cuando provienen de ciertos grupos (E4, GD8) permite advertir que la convivencia en un mismo espacio escolar no elimina por sí misma las distancias simbólicas entre pares. Por lo tanto, la diversidad aparece no solo como una condición demográfica del contexto, también como un escenario de interpretación donde se producen valoraciones diferenciadas sobre las prácticas culturales de los otros.

Estos discursos permiten observar, entre los estudiantes, la circulación de expectativas diferenciadas sobre las formas como determinados grupos deberían comportarse, expresarse o ser percibidos en el espacio escolar. Tales expectativas no se limitan a las prácticas culturales visibles, a su vez, alcanzan la lectura de los rasgos físicos, como se advierte en el testimonio de la estudiante que refiere haber recibido apelativos vinculados a su procedencia y apariencia: "Si, decían que yo era muy fea, del hecho de ser como del Chocó, me dijeron Jimmy Chará. A mí eso me dolió. Me decían Mrs. Black y así como por ser del Chocó y estar aquí en Pereira" (E5, GD8). Este relato evidencia que más allá de constituir percepciones individuales aisladas, la interacción entre pares está atravesada por significados socialmente construidos sobre la diferencia.

Lo expresado por los participantes indica representaciones asociadas a la forma como se expresan las emociones en distintos grupos. Un estudiante señala: "A nivel de las emociones en los grupos afro y los mestizos, yo noto que ellos son más abiertos a expresar las emociones (…) en cambio nosotros somos reservados" (E4, GD8). Este tipo de afirmaciones da cuenta de percepciones diferenciadas sobre la expresión emocional entre pares.

Lo anterior se relaciona con una de las habilidades propias de la competencia social, como lo es la capacidad de compartir emociones en el marco de relaciones interpersonales; no obstante, en las dinámicas observadas, dicha habilidad no se configura de manera homogénea entre los estudiantes, lo cual se expresa en formas de agrupación y diferenciación en la interacción.

Esta situación también se evidencia en el trabajo en equipo, donde algunos participantes refieren prácticas como la selección reiterada de los mismos compañeros: "Uno siempre se queda con la que más trabaja y no les da la oportunidad a los otros" (E6, GD8), advirtiendo cómo estas formas de organización inciden en la participación dentro del grupo.

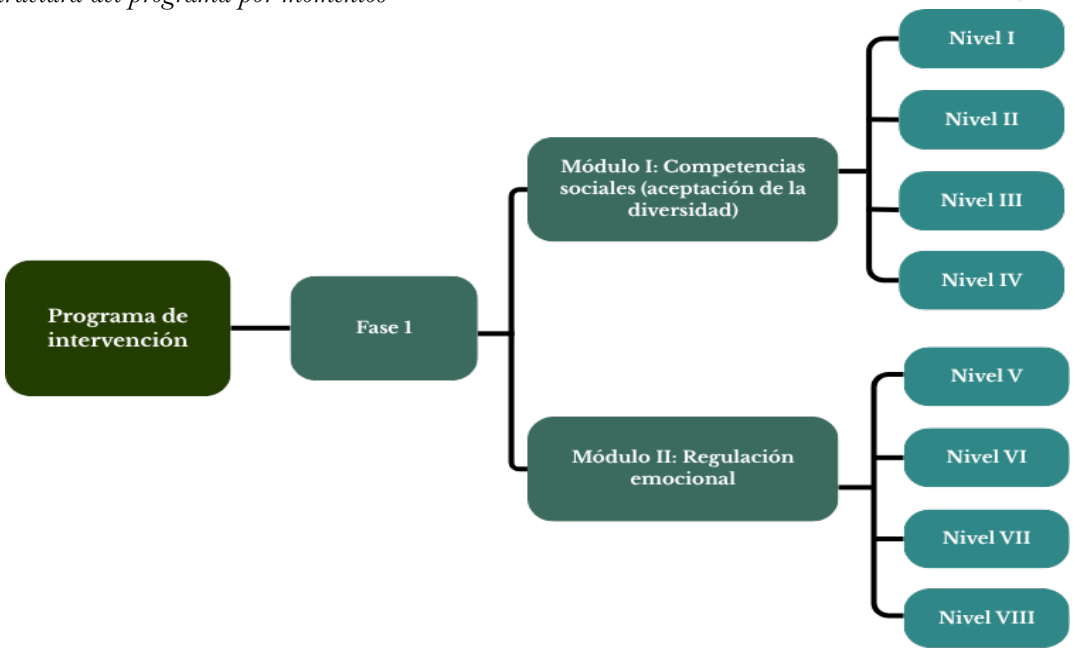
Como respuesta al segundo objetivo, asociado con el diseño de una estrategia lúdica de intervención para el fortalecimiento de las competencias sociales, así como partiendo de los hallazgos de los grupos focales, se establecieron necesidades y se priorizaron aquellas relacionadas con las competencias sociales y regulación emocional, a través del diseño del juego "Diver-ción"[1] como una estrategia mediada por una aplicación para la generación de contenido interactivo. La propuesta se estructuró en dos momentos: el primero orientado a la sensibilización y el segundo a la co-construcción y aplicación de saberes. En una fase inicial, el objetivo fue el fortalecimiento de elementos asociados al reconocimiento del otro y a la regulación emocional. Posteriormente, se buscó potenciar la apropiación de las competencias sociales y emocionales, integrando el reconocimiento de la diversidad en las dinámicas de interacción entre los estudiantes.

Cada fase contó con dos módulos respectivamente, con niveles que conformaban un reto y preguntas tipo trivia. La fase I tuvo 4 retos (niveles) por módulo, cada uno correspondiente a una sesión sincrónica de 2 horas, para un total de 16 horas distribuidas de la siguiente manera:

[1] Ingreso al juego Diver-ción: https://view.genial.ly/63572e92d696f20018d76583/interactive-content-diver-cion

Figura 2

Estructura del programa por momentos



Nota. Elaboración propia.

Los retos planteados en estos momentos fueron mediados por herramientas digitales y experienciales, por lo que se destacaron actividades como el *talent show* (nivel I), la creación y dramatización de títeres (niveles II y III), el tangram digital y la tabla periódica de habilidades sociales (nivel IV). Asimismo, se desarrollaron actividades orientadas al reconocimiento de la diversidad como "encuentra la pareja", y estrategias de seguimiento emocional como el termómetro emocional semanal para el aula (nivel V).

De igual manera, se incorporaron técnicas de regulación emocional, entre ellas la regulación fisiológica (respiración y relajación muscular) (nivel VI), la regulación del pensamiento (árbol de pensamiento y ejercicios de visualización) (nivel VII) y la regulación del comportamiento (nivel VIII).

La estrategia se estructuró de manera secuencial a partir de una narrativa que organizaba el avance de los participantes, ejecutándose por medio de distintos niveles o retos, cada uno asociado a una habilidad social específica. Esta narrativa planteaba situaciones relacionadas con la interacción entre pares, en las que los estudiantes debían tomar decisiones, resolver desafíos y avanzar progresivamente en función de su desempeño.

Cada reto incluyó dos preguntas de selección múltiple con temporalizador, orientadas a generar datos sobre el nivel de comprensión y la rapidez en la respuesta. Estos elementos

permitieron ponderar los resultados considerando tanto la precisión como el tiempo de respuesta; a su vez, los ítems otorgaban puntajes a los equipos participantes, los cuales se acumulaban y se visualizaban al finalizar cada nivel.

Como parte de la mecánica del juego, el equipo con mayor puntaje en cada nivel recibía una insignia asociada a una habilidad social específica, lo que permitía reforzar el reconocimiento de los logros alcanzados y dar continuidad al proceso de avance dentro de la narrativa del juego.

Adicionalmente, los personajes diseñados para el juego retomaron características físicas cercanas a las de los estudiantes de la institución. Esta decisión de diseño no se limitó a un criterio estético, sino que buscó favorecer procesos de identificación con la estrategia y con el entorno digital donde se desarrollaba.

Con respecto al estudio, este aspecto resulta relevante, en tanto el reconocimiento visual de rasgos próximos al contexto escolar puede contribuir a que los estudiantes se sitúen en la experiencia de juego, no como observadores externos, sino como participantes implicados en una narrativa construida desde referentes cercanos a su realidad.

Discusión

Los hallazgos sobre las competencias sociales de estudiantes de grados 9° y 10° indican que la prevención y gestión de conflictos aún no aparece como una práctica consolidada en las interacciones cotidianas entre pares. En los relatos, esta situación se asocia con formas de comunicación poco efectivas, tensiones en el trabajo en equipo y expresiones de escaso reconocimiento hacia los otros. Lo anterior sugiere que la resolución de conflictos debe comprenderse como una habilidad relacional compleja, articulada con la comunicación, la regulación emocional y la disposición hacia el vínculo con los demás, en concordancia con Gutiérrez et al. (2020). En esta línea, la literatura revisada resulta pertinente al mostrar que las experiencias pedagógicas centradas en el desarrollo afectivo y social pueden ampliar los recursos de los estudiantes para afrontar el conflicto mediante formas de comunicación más asertivas (Aranda y Caldera, 2018; Filella et al., 2018; Parra et al., 2016; Pérez, 2016; Tejado, 2017).

Esta fragmentación entre el desarrollo afectivo y social, en conjunto con las habilidades para la resolución pacífica de conflictos, sugiere que las competencias socioemocionales no

operan como un sistema coherente, sino como configuraciones situadas, moduladas por significados sociales sobre las emociones. Al no activar la empatía frente al enojo o la alegría indica que las emociones no son leídas de manera neutral, de lo contrario, son jerarquizadas culturalmente, lo cual introduce un sesgo en la forma en como los estudiantes reconocen y responden al otro.

Por otra parte, el estudio contrasta los aportes de Gutiérrez et al. (2020), quienes plantean una relación articulada entre dimensiones intrapersonales e interpersonales en experiencias lúdico-educativas. Si bien esta articulación es teóricamente plausible, los hallazgos muestran que, en la práctica, dicha relación se encuentra atravesada por procesos de habituación que naturalizan formas de interacción poco favorables. En este sentido, la escuela aparece no solo como un espacio de desarrollo de competencias, sino también como un escenario donde se reproducen patrones relacionales que limitan dicho desarrollo.

Esta lectura se profundiza al analizar la categoría de diversidad: aunque Seok et al. (2018) y Shao et al. (2025) destacan la importancia de partir de experiencias significativas para el estudiante, los resultados evidencian que están mediadas por interpretaciones sociales de la diferencia, generando valoraciones diferenciadas sobre las prácticas culturales de los otros. De este modo, la diversidad deja de ser únicamente un punto de partida pedagógico y se configura como un campo de tensión simbólica donde se negocian pertenencias, exclusiones y jerarquías.

En este contexto, las dinámicas de selección reiterada de los mismos compañeros para el trabajo en grupo constituyen un indicador concreto de cómo las relaciones sociales tienden a organizarse en torno a lógicas de afinidad y cierre. Este hallazgo pone en cuestión la idea de que la interacción por sí misma favorece el desarrollo de competencias sociales, evidenciando la necesidad de mediaciones pedagógicas intencionadas.

De acuerdo con los resultados, se constata la necesidad de fortalecer las competencias emocionales en los estudiantes desde temprana edad, ya que el tener propuestas formativas encaminadas a la educación emocional, también posibilitará el desarrollo de competencias sociales; de esta manera, se generan relaciones interpersonales desde el respeto, la comunicación efectiva, la asertividad, la empatía, la prevención y gestión de conflictos (Bisquerra, 2009 citado por Rodríguez y Gordillo, 2021; Gutiérrez, et al., 2020; Morales y Flores, 2021; Pérez-Escoda, 2016; Tejado, 2017).

A partir de los hallazgos obtenidos, se propone una estrategia lúdica de intervención orientada al fortalecimiento de las competencias sociales mediante la interacción entre pares; su

pertinencia radica en que los resultados evidencian tensiones en la comunicación, la empatía y la gestión de conflictos, al tiempo que señalan la necesidad de generar experiencias pedagógicas situadas para el desarrollo de estas habilidades. En este marco, la gamificación se comprende como una mediación pedagógica capaz de favorecer la motivación y, a la vez, de organizar escenarios de participación, cooperación y toma de decisiones alrededor de situaciones próximas a la experiencia escolar de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, la gamificación no se limita a componentes cognitivos o tecnológicos, por el contrario, incorpora dimensiones actitudinales y procedimentales que favorecen el desarrollo de habilidades tanto sociales como emocionales en contextos educativos diversos. Esta organización sugiere que la gamificación, debe entenderse como una mediación situada, cuya efectividad radica en su capacidad de traducir problemáticas relacionales en experiencias de aprendizaje significativas. En este orden de ideas, estudios como los de OECD (2018), Carrillo (2015) y Cebollero et al. (2022) plantean que las estrategias lúdicas contribuyen al fortalecimiento del comportamiento prosocial, reduciendo conductas agresivas y favoreciendo dinámicas de cooperación entre estudiantes.

De manera complementaria, investigaciones recientes han mostrado que el uso de estrategias lúdicas interactivas en la educación emocional se asocia con mejoras en la expresión emocional, la empatía y la implicación de los estudiantes en las actividades formativas (Meza et al., 2024; Nunes et al., 2025; Toala Velásquez et al., 2025; Shao et al., 2025). Estos resultados respaldan el diseño de propuestas pedagógicas que integran el juego como una mediación para el aprendizaje social y emocional.

Conclusiones

La estrategia educativa desarrollada, basada en el uso de la gamificación, representa un enfoque innovador y efectivo para promover el trabajo cooperativo entre pares y el desarrollo de competencias sociales en un entorno educativo. La gamificación ofrece un medio atractivo y motivador para involucrar a los estudiantes en actividades que trascienden los métodos tradicionales de enseñanza, ya que al introducir elementos lúdicos y de competencia en el proceso de aprendizaje, los estudiantes se sienten incentivados a participar activa y corresponsablemente; proporcionando a su vez un espacio en el que pueden interactuar y colaborar de manera significativa superando las barreras que a menudo surgen en el contexto de la diversidad.

Además, al promover la resolución conjunta de desafíos y la comunicación efectiva, la estrategia facilita el desarrollo de habilidades sociales clave como la resolución pacífica de conflictos, la empatía y el respeto mutuo. Estas habilidades son fundamentales para la construcción de un entorno inclusivo y la preparación de los estudiantes para una sociedad multicultural y globalizada.

El análisis detallado de las manifestaciones de competencias sociales entre estudiantes de grados 9º y 10º, en un contexto educativo multicultural, revelan dinámicas complejas de interacción social desarrolladas en este entorno; en consecuencia, evidencian una interdependencia entre las competencias sociales y la interacción multicultural en las que, habilidades de respeto, comunicación efectiva y empatía se entrelazan para dar forma a las relaciones entre pares. Con ello, se destaca la importancia de abordar la regulación emocional como un pilar fundamental para la interacción efectiva, permitiendo a los estudiantes expresar sus emociones de manera constructiva y adaptativa. Adicionalmente, se resalta la necesidad de fomentar el reconocimiento y la aceptación de la diversidad cultural, al jugar un papel crucial en la promoción de prácticas sociales inclusivas.

Los resultados dejan entrever la importancia de intervenir tempranamente en el desarrollo de competencias emocionales y sociales, puesto que la educación emocional emerge como un componente esencial para cultivar habilidades de regulación emocional y empatía, facilitando, de esta manera, una interacción más armoniosa y respetuosa entre estudiantes con diversidad cultural.

La gamificación favorece procesos de aprendizaje en los que los estudiantes no solo acceden a contenidos, también participan en su construcción y aplicación en situaciones de interacción. De tal modo, las actividades propuestas permiten que los estudiantes revisen y transformen sus formas de relacionarse con otros, particularmente en aspectos como la comunicación, la cooperación y la resolución de conflictos, promoviendo el desarrollo de habilidades interpersonales. En otras palabras, la gamificación incentiva la participación y el aprendizaje significativo, los cuales contribuyen a la formación integral de los estudiantes.

Referencias

Aranda-Romo, M.G. y Caldera-Montes, J.F. (2018). Gamificar en el aula como estrategia para fomentar habilidades socioemocionales. *Revista educ@rnos.* (31), 41-66. https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2018/09/articulo-maria-guadalupe.pdf

Bisquerra, R., Bisquerra-Prohens, A., Cabero-Jounou, M., Filella-Guiu, G., García-Navarro, E., López-Cassa, E., Moreno-Romero, C., y Oriol-Granado, X. (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias.* Desclée de Brouwer.

Cabello Cuenca, E., Pérez Escoda, N., Ros Morente, A., & Filella Guiu, G. (2019). Los programas de educación emocional Happy 8-12 and Happy 12-16: Evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 30(2), 53–66. https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25338

Carrillo-Guerrero, G.B. (2015). *Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años.* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/43024/25934934.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cebollero-Salinas, A., Cano-Escoriaza, J., & Orejudo, S. (2022). Are emotional e-competencies a protective factor against habitual digital behaviors (media multitasking, cybergossip, phubbing) in Spanish students of secondary education? Computers & Education, 181, Article 104464. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104464

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación.* Ediciones Morata S.L.

Filella, G., Ros-Morente, A., Oriol, X., y March-Llanes, J. (2018). The Assertive Resolution of Conflicts in School With a Gamified Emotion Education Program. Frontiers in Psychology, 9, Article 2353. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02353

Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas, V*(9), 141-153. https://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf

Gutiérrez-Lestón, C., Pérez-Escoda, N., Reguant, M. y Eroles, M. (2020). Innovación de educación emocional en el ocio educativo: el Método La Granja. *Revista de Investigación Educativa, 38*(2), 495-513. http://dx.doi.org/10.6018/rie.405721

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, M.P. (2014). *Metodología de la Investigación.* Sexta edición. 978-1-4562-2396-0. https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf

Huchim-Aguilar, D. y Reyes-Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación. 13* (3), 1-27. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878019

López-Francés, I. (2010). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación a un caso. EDETANIA 38. 147-156. https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/303/265

Martín-Peña, A.M. (2022). Formación en competencias sociales y emocionales a través de herramientas virtuales de gamificación en estudiantes de grado sexto en una Institución Educativa Distrital en la localidad de Bosa, Bogotá. Universidad de los Andes. https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/59154?locale-attribute=en

Morales-Escareño, C.A. y Flores-Alanís, I.M. (2021). La gamificación como propuesta didáctica para el desarrollo de competencias socioemocionales en adolescentes. Ediciones RISEI. https://revista.risei.org/index.php/raj/article/view/12/20

Meza Weber, M, Santiago Jarava, S y Fruto Silva, E. (2024). La gamificación como mediación didáctica para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en educación básica primaria. Corporación Universidad de la Costa. Disponible en: https://hdl.handle.net/11323/12915

Nunes, M., Oliveira, A., & Fidalgo, F. (2025). Gamification and Emotional Intelligence: Development of a Digital Application for Children. *Education Sciences, 15*(4), 453. https://doi.org/10.3390/educsci15040453

OECD (2018). Social and Emotional Skills for Student Success and Well-being: Conceptual Framework for the OECD Study Social and Emotional Skills, OECD, Paris. https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en

Parra, N. M., Toro-Chala, K. y Quintero-Vicuña, J.J. (2016). El uso de sonodramas multimediales en la intervención sobre conflictos en el aula. Especialización en Edumática. Universidad Católica de Pereira.

Pérez-Escoda, N. (2016). Cuestionario del GROP para la evaluación de la competencia emocional (CDE). En Soler, J.L, Díaz, O., Escolano, El., y Rodríguez, A. (Coords.). *Inteligencia emocional y bienestar II.* Universidad San Jorge. Pp. 690-705. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=655308

Rodríguez-Lisea, A. y Gordillo-Gordillo, M.D. (2021). Propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia emocional a través de la gamificación. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology., 1*(1), 59–70. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v1.2042

Shao, Y., Wu, J., Li, Y., Lu, Q., & Wang, Z. (2025). The impact of digital technology use on EFL students' English academic performance: The mediating roles of emotional intelligence and learning engagement. BMC Psychology, 13, 1-13. https://doi.org/10.1186/s40359-025-02967-8

Seok, S., DaCosta, B., McHenry-Powell, M., Heitzman-Powell, L. S., y Ostmeyer, K. (2018). A Systematic Review of Evidence-Based Video Modeling for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Education Sciences,* 8. https://doi.org/10.3390/educsci8040170

Tejado-Cabeza, B. (2017) *Educación emocional e inclusión a través del juego dramático: evaluación de una experiencia.* [Tesis de maestría, Universidad de Sevilla]. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/71049/Tejado.pdf?sequence=1&isAllowed=y

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), Pág. 2241. https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.527