

Utopía

Revista de Antropología, Ciencias de la Comunicación y de la Información, Filosofía,
Linguística y Semiótica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnología

Año 38, diciembre 2022 N°

99

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

ISSN 1012-1587/ ISSN e: 2477-9385

Depósito Legal pp 198402ZU45



Universidad del Zulia
Facultad Experimental de Ciencias
Departamento de Ciencias Humanas
Maracaibo - Venezuela

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

© 2022. Universidad del Zulia

ISSN 1012-1587/ ISSNe: 2477-9385

Depósito legal pp. 198402ZU45

Portada: Crónicas A y B

Artista: Rodrigo Pirela

Medidas: 40 x 60 cm

Técnica: Tinta y acrílico sobre Papel Fabriano

Año: 2012

La relación entre gamificación y competencias socioemocionales en la praxis educativa

Claudia Alejandra Morales-Escareño

Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México
ORCID: [0000-0002-0586-7223](https://orcid.org/0000-0002-0586-7223)
claudialejesc@gmail.com

Angélica Vences Esparza

Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México
ORCID: [0000-0002-4397-740X](https://orcid.org/0000-0002-4397-740X)
angelica.vencese@gmail.com

Irma María Flores-Alanís

Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México
ORCID: [0000-0002-4914-3091](https://orcid.org/0000-0002-4914-3091)
imfloresa@gmail.com

Jaquelina Lizet Hernández Cueto

Posgrado de la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades en la Universidad Autónoma de Coahuila, México
ORCID: [0000-0002-3728-7434](https://orcid.org/0000-0002-3728-7434)
jackie.cueto@gmail.com

Resumen

La constante búsqueda científica de prácticas pedagógicas innovadoras por docentes, indica la realidad de los informantes en contextos virtuales y presenciales bajo esquemas educativos retadores. El objetivo de la investigación es comprender la relación existente entre Gamificación y el desarrollo de Competencias Socioemocionales en el aula, mediante el paradigma cuantitativo. El Alfa de Cronbach fundamenta la confiabilidad del instrumento con la muestra significativa de 941 docentes encuestados en Coahuila, mediante estadígrafos de tendencia central y coeficientes de dispersión, que corroboran la conexión de los dos Ejes.

Palabras clave: gamificación; educación socioemocional; docentes.

The relationship between Gamification and Socioemotional Skills in educational praxis

Abstract

The constant scientific search for innovative pedagogical practices by teachers indicates the reality of informants in virtual and face-to-face contexts under challenging educational schemes. The research aims to understand the relationship between Gamification and Socioemotional skills developed in the classroom by teachers, through the quantitative paradigm. Cronbach's Alpha supports the reliability of the instrument with the significant sample of 941 teachers studied in Coahuila, through central tendency statistics and dispersion coefficients, which corroborate the connection of the two Axes.

Keywords: gamification; socioemotional education; educators.

1. ANTECEDENTES

Las referencias que identifican a la gamificación como estrategia en los procesos de aprendizaje aplicadas por el docente frente a grupo, emplean en una serie de actividades que tienen lugar en ambientes no lúdicos, como, en la educación escolarizada, virtual y asincrónica. La pandemia de COVID-19, ha marcado una revolución tecnológica en los contextos escolares, evidenciando la vocación de todos los docentes en todo el mundo, aceptando el reto, se convirtieron en investigadores y estrategias pedagógicas para la impartición de sus clases, así como la interacción con sus estudiantes para motivarlos a efectuar las tareas encomendadas. Los resultados de la investigación muestran dicha cercanía con la búsqueda de recursos didácticos tecnológicos que coadyuvaran en lo cognoscitivo, socioemocional, motivacional y en el cumplimiento de tareas. A continuación, se detalla el proceso de indagación documental para fundamentar el tema desde las referencias científicas.

Un hallazgo significativo en el área educativa, el de los investigadores VALDA Y ARTEAGA (2015), quienes afirman que la incursión de la gamificación en el ambiente educativo está de moda desde hace más de una década, por lo tanto, se prevé como una vía metodológica que estimula al estudiante a participar en actividades lúdicas planeadas por el maestro para mantener la interacción entre docente-alumno y alumno-alumno, con estrategias de juego didáctico, que en escenarios controlados,

coadyuva en la toma de acciones deliberadas y simplifica el comportamiento predecible, de tal manera que, el juego es un recurso exitoso que forma parte de la actividad docente.

De tal manera, que por la dinámica del juego en la que se fundamenta la gamificación, tiene su introducción en ambientes educativos por maestros o maestras frente a grupo al contemplarla como estrategia didáctica abriendo el abanico de oportunidades para acceder al juego didáctico, que por sus características, rompe con la monotonía y soluciona las clases aburridas, esto significa adentrarnos en el arte del aprendizaje para hacer que una actividad seria parezca un juego, es así, como lo sustentan las investigaciones de LEE Y HAMMER (2011), al atribuir dos esquemas propios de la gamificación, inmersas al gamificar en entornos educativos: uno es la motivación y otro es, el sentido de compromiso; según el estudio implica: lo cognoscitivo, es decir, plantear el objetivo y el premio, incluir reglas del juego, la exploración activa y el descubrimiento guiado, las cuales son estrategias didácticas aplicadas por los pedagogos.

En cuanto al sentido de compromiso mencionado en el anteriormente, los autores de la gamificación en entornos escolares, LEE Y HAMMER (2011) abordan las emociones desde el esquema gamificado para desarrollar las competencias emocionales, las cuales involucran sentimientos que evocan toda una gama de emociones tanto positivas como negativas, de logro y fracaso, de orgullo y temor, que para EKMAN Y OSTER (1981), sostiene que son estímulos aprendidos como parte de la cultura.

Aunado a la simplicidad de la estructura gamificada, también implica la competencia social, que según LOZADA Y BETANCUR (2017), indican que un individuo hace uso de dichas competencias cuando se involucra en el juego, debido a que desempeña diversos roles, papeles e identidades, que le permiten tomar decisiones ante nuevas situaciones, con la finalidad de obtener resultados favorables con beneficio personal y para el de su equipo. También se apuntala que la gamificación hace uso de las mecánicas del juego y dinámicas que promueven comportamientos deseados, incluso según la Universidad de Pensilvania menciona que los juegos, por a su impacto social, son excelentes para enseñar sistemas de pensamiento, también demuestra las acciones del individuo en escenarios complejos, lo cual es una oportunidad única para generar cambios de comportamiento desde un sistema educativo innovador (WERBACH Y HUNTER, 2012).

Por otro lado, desarrollar las competencias socioemocionales conlleva un proceso neuronal y químico, según, HARGREAVES (1998), considera que lo cognitivo configura lo afectivo y lo afectivo lo cognitivo, entonces, la idea de la aprender la práctica emocional en la que intervienen ambos procesos es ampliamente aceptada por investigadores y educadores, porque se vincula con diversos estados emocionales que pasa un individuo durante el juego. Históricamente la conceptualización de competencia y su uso en la educación es presentada por RESTREPO (2013), puesto que vincula la teoría de DEWEY (1952) al instaurar el aprendizaje en la experiencia y reforzarlo con la práctica, por ejemplo, la comprobación del pensamiento por medio de la acción requiere que se convierta en conocimiento, esto significa que los individuos tienen la oportunidad de reafirmar lo aprendido sobre la praxis.

Entonces, la definición de competencia socioemocional, según la SEP (2017) indica que son comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad que contribuyen al desarrollo de una personal. Aunado a esto, RENDÓN (2015), señala que toda competencia pone en acción de forma integrada el saber ser, saber conocer y el saber hacer al interactuar en diversos contextos sociales y escolares, dicha competencia socioemocional es multidireccional dirigida en las áreas cognoscitivas, actitudinales y conductuales, mismas que en su función de implementación en contextos educativos, involucran la incertidumbre, la identificación, la interpretación, la argumentación y resolución de problemas, integrando los valores, el conocimiento, las habilidades sociales y emocionales que movilizan la interacción.

A partir de la reforma educativa del 2018, la Secretaría de Educación Pública en México, reconoció que el programa escolar solo fijaba su atención en:

“el desarrollo de habilidades intelectuales y motrices de niños, niñas y jóvenes, dejando de lado las emociones, mismas que se pensaba, debían ser atendidas en el ámbito familiar, sin embargo, las evidencias señalan el papel central de las emociones en el aprendizaje, así como en la capacidad de los individuos para relacionarse y desenvolverse como seres sanos y productivos” (SEP, 2017, p. 75).

En vista que la educación socioemocional se constituye como un reto educativo para formar individuos integrales, esta responsabilidad recae en todos los maestros y maestras mexicanas del Sistema Educativo

Nacional, puesto que así lo ha determinado la Ley Gubernamental de México en el Artículo Tercero Constitucional, además de fungir como orientadores en su práctica docente (SEP, 2017). El pedagogo es etiquetado como guía o acompañante del conocimiento, con respecto a esto, PAZ y ESTRADA (2017) manifiestan que el hombre goza de la capacidad intelectual, moral y el temperamento innato que lo hace un ser único; esto significa que es necesaria la preparación del personal docente en servicio para incentivar al educando.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: LA GAMIFICACIÓN Y LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN CONTEMPORANEA

Los conocimientos científicos sobre la investigación educativa están orientados hacia la creación de lo cognoscitivo, que sean de interés para los educadores. En este apartado se hace referencia a investigación de la teoría fundamentada esclareciendo el panorama desde diversos puntos de vista documentados bajo los esquemas científicos.

3.1. GAMIFICACIÓN

La indagación minuciosa de la metodología fundamentada, sobre el tema de investigación, busca la connotación de comportamientos específicos positivos en los escolares (KAPP, 2012). Entre las propuestas didácticas gamificadas en el ámbito educativo, está MUÑOZ, et. al. (2018) su objetivo se basó en potenciar el autocontrol emocional, desarrollar habilidades sociales, fortalecer el pensamiento crítico, fomentar la cooperación y la autorregulación entre los investigados, a través de la herramienta de la gamificación.

La conceptualización de *gamification*, es de origen anglosajón, su raíz *game*, juego, y los afijos *i-fica-ción* indican un proceso, es decir, hacer, convertir en, producir, la puesta en juego de la transformación de actividades orientadas al esparcimiento (PASCUAS, et.al. 2017). Según el investigador TEIXES (2015), la divide en tres definiciones, la primera se basa en el uso de elementos y diseños propios del juego en contextos que no son lúdicos o en cualquier ámbito que se desee aplicar. La segunda expone el proceso manipulativo de la diversión para seguir objetivos del mundo real, con los mecanismos del juego implementados para que el jugador se divierta. En la última, muestra que las mecánicas basadas en juegos, estética y pensamiento lúdico fidelizan al individuo porque

motivan sus acciones en la resolución de problemáticas a través de nuevas rutas de aprendizaje.

Por otro lado, en el argumento de VALDERRAMA (2015), ella devela los secretos de la gamificación, según sus investigaciones, contribuye en el desarrollo de capacidades y talentos, para despertar la pasión y el entusiasmo. Las clasificaciones que la psicóloga distingue son: disfrutar, controlar, cooperar, socializar, cazar recompensas, superar retos, descubrir, competir, aventurarse y contribuir, a cada una de estas diez palabras se le atribuye un perfil motivacional que el jugador busca según el rol, y a éste le corresponde a un patrón o función de acuerdo con el contexto o el momento de la acción.

En el siguiente ejemplo, las investigaciones de ARDILA-MUÑOZ (2019) Y WERBACH (2022), en la Tabla 1 sintetizan las macroestructuras construidas desde el análisis discursivo al categorizar la gamificación para tener un mejor entendimiento de esta.

Tabla 1. Macroestructuras de la gamificación

Matriz analítica de las macroestructuras semánticas de las categorías y subcategorías de la gamificación	
Concepto y características de la gamificación	La gamificación adapta elementos del diseño de los juegos para ser implementados en situaciones no jugables en la creación de ambientes de aprendizaje divertidos y voluntarios. La gamificación implica un cambio de comportamiento o la actitud de las personas que, en el caso de la educación, también busca aumentar el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje. Para lograrlo, acude a la definición de reglas, tareas de seguimiento y la realimentación positiva.
Etapas de la gamificación	Las etapas para diseñar ambientes de aprendizaje gamificados se determinan por el contexto de la población, identifica los objetivos y rutas de aprendizaje, establece las tareas individuales y colectivas que entre amigos o compañeros se motiva a seguir jugando, puesto que se integran a un ambiente social; define las recompensas mediante puntos, emblemas, insignias o rangos; también brinda la posibilidad de repetir actividades mediante la retroalimentación.
Beneficios de la gamificación	La gamificación en la educación puede crear el sentimiento de progresión, responde a los incentivos para su beneficio en un mayor control y seguimiento a las acciones que mejoran el rendimiento de los estudiantes; las actividades evaluativas pierden su carácter punitivo; la relación enseñanza-aprendizaje se caracteriza por la competitividad y la cooperación, promueve el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje por descubrimiento.

Elaboración propia a partir de las fuentes Ardila-Muñoz (2019, p.79) y Werbach (2022)

De acuerdo con la Tabla 1, es necesario resaltar que el medio educativo ha adoptado la gamificación como una metodología innovadora y activa para cautivar a los educandos de una manera pragmática, con el juego como punto de partida. Por último, al comparar las investigaciones de ORTIZ, et. al. (2018), proponen estrategias didácticas gamificadas como recursos pedagógicos en clase para incrementar la motivación y el compromiso de los alumnos, identificando los beneficios de la praxis a nivel intrapersonal. En el siguiente apartado se aborda el referente teórico para el desarrollo de competencias socioemocionales desde el marco educativo.

3.2. EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

La SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2017) indica que la educación socioemocional es un proceso de aprendizaje que integra en la vida del estudiante, conceptos, valores, actitudes y habilidades en 5 dimensiones a desarrollar en el contexto escolar; el primero es, aprender a vivir en sociedad, el cual, implica trabajar en lo individual y luego en sociedad; aprender a ser, con base en el autoconocimiento, para que cada individuo comprenda y maneje sus emociones; aprender a hacer, se fortalece a través de la autorregulación, contribuyendo en la construcción de la identidad personal.

Con referencia a aprender a convivir, beneficia la colaboración y la empatía para mostrar atención y cuidado de los demás, así como, establecer relaciones positivas con otros; por último, aprender a aprender, desarrolla la capacidad de atender instrucciones, manejar situaciones retadoras con soluciones constructivas y un alto nivel ético, puesto que el desarrollo de competencias socioemocionales aporta en la madurez de los individuos hábitos intelectuales y de conducta, que están estrechamente en consonancia con los valores (SEP, 2017; ARGUDÍN, 2001).

En cuanto a la vinculación de la educación socioemocional y las actividades gamificadas, los individuos aprenden mediante el proceso condicional operante, como las mecánicas del juego, es decir, parte de la necesidad de realizar la retroalimentación conductual positiva, la cual ayuda a identificar el error o a reforzar el tema mediante el empoderamiento del conocimiento, buscando con expectativa ganar un premio, una recompensa, un distintivo o gratificación, en este entendimiento, se mantienen a la persona en el centro de la atención deseando continuar en el juego (WERBACH, 2022), así mismo, la SEP (2022) en la nueva reforma educativa, sostiene que la evaluación

conductual a través de juegos coadyuva en la mejora de la autorregulación.

En cuanto a las ideas de SULLIVAN, et. al. (1980), en su propuesta de un modelo de regulación emocional, se basa en cuatro momentos del proceso emocional, atención, reevaluación, situación y respuesta. La primera se refiere a cambiar la atención: distracción conductual, distracción cognitiva, expresión de la emoción, respiración, relajación, etc. La segunda es la reevaluación: cambiar la manera de valorar la situación. Como paso previo ha de haber una actitud positiva y la aceptación de la propia responsabilidad en el conflicto. En tercer lugar, está la necesidad de cambiar la situación: buscar una solución; y la cuarta es ofrecer una respuesta asertiva.

La aplicación de dicho modelo se vincula con la teoría de motivos inconscientes mencionada por SHAFFER (2002) ante la necesidad de designar sentimientos, experiencias y conflictos que influyan en el pensamiento y comportamiento de una persona, pero que están fuera de la conciencia, dicho proceso tiene que ser valorado y reflexionado por el docente. Según GOLEMAN (2006;2011), indica que los seres humanos están diseñados para conectar con los demás a través de circuitos sociales que se activan en cada encuentro, sin importar donde se localice, ya sea en el aula, el dormitorio, en la sala o habitación, coadyuvando en la inteligencia social del cerebro, puesto que se activa una vez que se enfrenta con situaciones estresantes y complejas en donde es esencial la supervivencia.

Lo anterior, implica la necesidad de fomentar relaciones en ambientes de convivencia sana, así como entornos escolares regulados, requiriendo la intervención del docente durante el aprendizaje en la estancia áulica. En el siguiente apartado se documenta el rol del docente desde la praxis.

3.3. EL ROL DEL DOCENTE EN EL AULA

En México, la Educación está establecida en la Constitución Política como el derecho de todos los mexicanos y mexicanas, de este modo, entre sus características principales en el Artículo Tercero Constitucional resalta que la educación en los niños, niñas y adolescentes es imprescindible el desarrollo integral y armónico para potenciar el aprendizaje positivo y constructivista. Según DELORS (1996), en su discurso ante la UNESCO, titulado, *La educación encierra un tesoro*, señaló que para enfrentar los nuevos retos del siglo XXI se establecen objetivos

para una educación integral los cuales deben estar organizados con relación a cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, mismas que deben de estar globalizadas en las actividades aplicadas por los educadores.

Esto redirige la responsabilidad implicada en el rol del docente como promotor de la formación integral, así como interesarse por generar ambientes educativos de aprendizaje activo en el aula, con el uso de metodologías que incluyan el juego y la diversión como promotor del conocimiento (ARDILA-MUÑOZ, 2019). Así mismo, BANTULÁ (2004) indica que la cohesión del equipo docente necesita ser polivalente, puesto que forman sobre los principios de integración y aplicación transversal de contenidos en el aula. También tienen que distinguir la alteridad de sus escolares, sus comportamientos, valores y actitudes, que son demostrados cotidianamente, bajo diversos criterios de la praxis, además, que, desde el plano individual, tienen la batuta ser mediadores de conflictos y generador de valores para la convivencia, tolerancia, solidaridad y el respeto.

Por último, VYGOTSKY (1978) concluye que el hombre y la mente del hombre son hechuras de la cultura, entonces, si la mente es producto formativo también lo son los valores, los sentimientos, las emociones, el carácter, el conocimiento, la cognición, por lo tanto, las particularidades del cuerpo son obras de la cultura y de la educación; mismas que son concretadas mediante la sociedad, para fortalecer el yo del individuo según las elecciones del estilo de vida en donde se desenvuelva, por lo que, la planificación de la vida de forma organizada, proyecta una ponderación de elecciones al escoger estilos de vida entre una pluralidad que se observa en los contextos sociales, en ambientes escolares o por el contacto e influencia del conocimiento de expertos, que se convierten en un rasgo central de la estructuración de la identidad del yo (GIDDENS, 1991).

En el siguiente apartado se muestra la metodología del estudio bajo el paradigma cuantitativo, con el objetivo de analizar los resultados de los maestros y maestras encuestados para el estudio del fenómeno en su rol pedagógico.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS CUANTITATIVOS

La investigación se basa en el enfoque cuantitativo, puesto que utiliza el método del análisis estadístico de la información a partir del

axioma. Al fundamentarse en el positivismo lógico de los hechos o causas del fenómeno, busca la realidad objetiva al margen de los datos y la medición controlada de lo investigado con el modelo descriptivo, que coadyuva en la exposición de resultados fiables, repetibles, generalizables bajo una realidad estable (ALBERT, 2007; JOHNSON Y CHRISTENSEN, 2014).

El análisis de la investigación sobre el tema de Gamificación y Educación Socioemocional se llevó a cabo conforme a la metodología cuantitativa. Se recopilaron los resultados de la muestra a través de estadígrafos y tablas, emanadas de las respuestas de 941 profesores de Educación Básica del Estado de Coahuila de Zaragoza, en México, durante el periodo comprendido del 8 de septiembre al 18 de octubre del 2021. Las técnicas estadísticas que comprobación, inició con el Alfa de Cronbach para fundamentar la confiabilidad del instrumento, frecuencia y porcentaje en la descripción de la muestra del colectivo docente encuestado, así como el Análisis Univariable con estadígrafos de tendencia central y coeficientes de dispersión entre los dos Ejes de la Investigación.

Con relación a los datos de los respondientes se utilizaron las variables nominales de sexo, edad, experiencia en la docencia del nivel de secundaria, horas frente a grupo en el nivel de secundaria, zona escolar, tipo de sostenimiento educativo y los municipios participantes en el Estado de Coahuila, los cuales se describen en los siguientes párrafos.

Para la confiabilidad del instrumento, se llevó a cabo un Análisis de Cronbach obteniéndose un Alfa de *0.96* sin tener redundancia en los valores de la comuna ítem total de correlación.

Con la finalidad de describir la muestra de los 941 respondientes, la cual está caracterizada por más mujeres ($n= 558, 59.30\%$) que hombres ($n= 383, 40.70\%$), a quienes se les preguntó la edad, observando una oscilación entre 21 y 69 años, siendo las más representativas, 41 ($n= 38, 4.04\%$), 38 ($n= 37, 3.93\%$), 40 ($n= 37, 3.93\%$), 47 ($n= 37, 3.93\%$), 32 ($n= 34, 3.61\%$), 46 ($n= 34, 3.61\%$), 50 ($n= 34, 3.61\%$), 48 ($n= 33, 3.51\%$), 37 ($n= 32, 3.40\%$), 54 ($n= 32, 3.40\%$), 35 ($n= 30, 3.19\%$), 43 ($n= 30, 3.19\%$), 36 ($n= 29, 3.08\%$) y el de menor frecuencia en porcentaje el de 21 y 69 años con una representación de ($n= 1, 0.11\%$) cada uno.

El análisis de datos con respecto a los años de experiencia docente en el nivel de secundaria del profesorado, oscila entre 1 y 48 años, siendo la que obtuvo mayor cantidad de respondientes fue la de 15 ($n= 69, 7.33\%$) años de antigüedad, seguida por 20 ($n= 54, 5.74\%$), 5 ($n= 54,$

5.74%), 1 (n= 44, 4.78%), 25 (n= 42, 4.46%), 2 (n= 38, 4.04%), 12 (n= 37, 3.93%), 7 (n= 36, 3.83%), 10 (n= 36, 3.83%), 18 (n= 34, 3.61%), 6 (n= 32, 3.40%), 3 (n= 31, 3.29%), 13 (n= 29, 3.08%).

Las horas frente a grupo en secundaria que el profesorado manifestó cubrir en su jornada de hora/semana/mes estipulado por la Secretaría de Finanzas del Estado de Coahuila y la Secretaría de Educación Pública del Estado, la muestra extractada indica una oscilación de horas entre 2 y 60 horas frente a grupo en Educación Básica del nivel de Secundaria, observando la siguiente frecuencia de horas obteniendo la muestra más significativa con 30 (n= 74, 7.86%) horas, seguido de 24 (n= 68, 7.23%), 15 (n= 65, 6.91%), 18 (n= 63, 6.70%), 20 (n= 63, 6.70%), 12 (n= 54, 5.74%), 25 (43, 4.57%), 10 (n= 39, 4.14%), 40 (n= 38, 4.04%), 42 (n= 35, 3.72%), 16 (n= 30, 3.19%), 35 (n= 30, 3.19%), por último los de menor rango, 2 (n= 3, 0.32%) y 60 (n= 2, 0.21%).

Entre las 31 Zonas Escolares participantes, tipifican el área en donde corresponden los centros escolares en donde presta sus servicios el profesorado de la muestra, a continuación se describe la frecuencia en donde se obtuvo la mayoría de respondientes, Zona Escolar 101 (n= 89, 9.46%) y la 301 (n= 89, 9.46%), seguidas de las Zonas Escolares 504 (n= 76, 8.08%), 401 (n= 57, 6.06%), 105 (n= 53, 5.63), 503 (n= 50, 5.31%), 106 (n= 47, 4.99%), 103 (n= 45, 4.78%), 203 (n= 45, 4.78%), 201 (n= 44, 4.68%), 102 (n= 41, 4.36%), 110 (n= 40, 4.25%), 506 (n= 38, 4.04%), 202 (n= 34, 3.61%), 402 (n= 34, 3.61%), 104 (n= 33, 3.51%), 108 (n= 31, 3.29%), 508 (n= 23, 2.44%), 505 (n= 19, 2.02%).

Los tipos de sostenimiento de la escuela en donde laboran los docentes corresponden a las zonas escolares anteriormente mencionadas en donde las Escuelas Federales (n= 712, 75.66%) tienen la frecuencia más alta de la muestra, le sigue el sostenimiento Estatal (n= 139, 14.77%) y, por último, los participantes de escuelas Privadas o Particulares (n= 103, 10.95%), cabe mencionar que 13 docentes afirman trabajar en más de un tipo de sostenimiento educativo.

Por último, en el desarrollo de los señaléticos, los Municipios de Coahuila en donde están distribuidas las locaciones de los docentes, se encontró la participación de 32 de un total de 38 municipios que existen en el Estado de Coahuila de Zaragoza, México. El porcentaje de frecuencia con la mayoría de respondientes están ubicados en Saltillo (n= 347, 36.88%), Matamoros (n= 91, 9.67%), Torreón (n= 80, 8.50%), San Juan de Sabinas (n= 67, 7.12%), Acuña (n= 61, 6.48%), San Pedro (n= 37, 3.93%), Monclova (n= 36, 3.83%), Ramos Arizpe (n= 26, 2.76%),

Cuatro Ciénegas de Carranza (n= 25, 2.66%), Frontera (n= 23, 2.44%), Ocampo (n= 20, 2.13%), Piedras Negras (n= 20, 2.13%), Arteaga (n= 16, 1.70%), Múzquiz (n= 16, 1.70%), Viesca (n= 10, 1.06%), General Cepeda (n= 9, 0.96%), Nava (n= 9, 0.96%), Abasolo (n= 6, 0.64%), Francisco I. Madero (n= 6, 0.64%), Parras de la Fuente (n= 6, 0.64%), Lamadrid (n= 5, 0.53%), Allende (n= 4, 0.43%), Castaños (n= 4, 0.43%), Nueva Rosita (n= 4, 0.43%), Guerrero (n= 3, 0.32%), Agua Nueva (n= 2, 0.21%), Jiménez (n= 2, 0.21%), Morelos (n= 2, 0.21%), Progreso (n= 1, 0.11%), Sierra Mojada (n= 1, 0.11%), Villa Unión (n= 1, 0.11%), Zaragoza (n= 1, 0.11%).

En el siguiente apartado se proyectan las derivaciones de proceso probabilístico Univariable con la finalidad de conocer el estado del fenómeno estudiado en Coahuila de Zaragoza, México.

3.1. RESULTADOS UNIVARIABLE

La aplicación de herramientas de medición para el análisis del Instrumento para Docentes de Educación Básica analiza los procesos probabilísticos asistidos por variables que determinan el proceso cuantitativo de la presente investigación científica efectuada en el Estado de Coahuila de Zaragoza a 941 profesores y profesoras encuestadas.

Entre los niveles estadísticos que se realizaron por medio del proceso de datos en el software para procesos estadísticos, se observa la tendencia central y los estadígrafos de dispersión para conocer el estado actual del fenómeno entre los docentes de las escuelas de Educación Básica del Nivel de Secundaria en el Estado de Coahuila, México. El Análisis de la Univariable es representada por los estadígrafos de media (\bar{X}), desviación estándar (S), sesgo (Sk), Curtosis (K) es la representación icónica, Coeficiente de Variación (CV) que expresa el grupo de opinión y el puntaje Z (Z) para las variables en condiciones de extrapolación.

Eje 1. Gamificación

VC1. Enseñanza-Aprendizaje

3.1.1 VARIABLE COMPLEJA 1. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Esta variable compleja realiza la medición de las técnicas, dinámicas o actividad que el profesorado emplea en el aula como recurso didáctico de enseñanza para el logro de aprendizajes esperados en sus estudiantes. La reflexión sobre esta variable tiene impacto entre la

comunidad escolar propiciada por la pandemia de COVID-19 en el mundo, misma que orilló a los docentes, a ser pioneros de aulas virtuales, después de la praxis presencial durante sus años de servicio en la educación para dar atención a los escolares con estrategias de aprendizaje en entornos virtuales, con la implementación de metodologías didácticas innovadoras y con connotación lúdica. En la Tabla 2 se analiza la perspectiva docente con respecto a su desempeño pedagógico en el contexto escolar híbrido.

Tabla 2. Univariable Enseñanza-Aprendizaje

	n	\bar{x}	S	Sk	K	CV	Z
Barrerap	941	8.50	1.67	-1.60	3.24	19.65	5.09
Investig	941	8.38	1.60	-1.46	3.17	19.07	5.25
Propuest	941	8.12	1.88	-1.49	2.61	23.20	4.31
Capacita	941	8.06	1.76	-1.16	1.74	21.81	4.59
Platafor	941	7.90	2.22	-1.30	1.36	28.05	3.56
Avance	941	7.73	1.98	-1.31	1.83	25.68	3.89
Usosoftw	941	7.70	2.02	-1.14	1.30	26.27	3.81
Estilens	941	7.70	1.98	-1.31	2.00	25.72	3.89
Resdudas	941	7.67	2.12	-1.28	1.63	27.58	3.63
Fasesdes	941	7.48	2.27	-1.16	1.02	30.31	3.30
$\bar{X} \bar{x} = 7.92 \quad S_s = 0.22 \quad LS = 8.15 \quad LI = 7.70$							

Fuente: elaboración propia

Se observa que por encima del límite superior se encuentra que los maestros refieren que sus procesos de *enseñanza-aprendizaje* se tipifican mayormente por *utilizar las herramientas digitales a su alcance para eliminar las barreras del aprendizaje que existen en sus estudiantes, aplicar en sus grupos las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje que investiga, considerar las propuestas innovadoras de sus estudiantes para mejorar las actividades digitales.*

En la regularidad los maestros manifiestan que *dedican tiempo para capacitarse en nuevas metodologías de enseñanza, enseñan mediante plataformas digitales y comprueban el avance del aprendizaje de sus alumnos mediante estrategias lúdicas digitales.*

Por debajo del límite inferior, es decir que los maestros indican que es poco frecuente que suceda está que *sean hábiles con el uso softwares didácticos como soporte de enseñanza de sus asignaturas, utilizan la gamificación para mejorar mi estilo de enseñanza, resuelven dudas de aprendizaje a través de retos*

interactivos ni toman en cuenta las fases del desarrollo de sus alumnos en el diseño de los juegos virtuales.

Con respecto al sesgo se muestra que las respuestas están en la parte superior de la escala, ya que los valores son negativos (-Sk). La representación icónica de la curtosis es en su mayoría platicúrtica a excepción de las variables (*Barrerap e Investig*). Las respuestas son homogéneas, ya que el coeficiente de variación muestra un solo grupo de opinión ($CV \leq 33$). Finalmente, el valor del puntaje Z indica que todas las variables pueden extrapolarse a poblaciones con características similares ($Z \geq 1.96$).

De lo anterior se infiere que los procesos de aprendizaje en la enseñanza dentro de contextos áulicos o virtuales, denota que el profesorado integra las herramientas digitales a su alcance para eliminar las barreras del aprendizaje; en cuanto a las planeaciones trasladan los contenidos de los planes y programas de estudio emitidos por la SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2017) y empatan los conocimientos de acuerdo con las necesidades, intereses y posibles dificultades de sus estudiantes y personales, en el contexto escolar como prestador de servicio.

Así mismo, se infiere que su compromiso con la educación va más allá del aula puesto que dedica de su tiempo para capacitarse y aplicar metodologías que innoven sus técnicas de aprendizaje en sus estudiantes con enfoques digitales, entre éstas utilizan la comprobación del avance de sus escolares mediante estrategias lúdicas digitales, el generar ambientes de aprendizaje que incluyan sistemas de juegos, esto caracteriza a un profesor en la implementación de algunos elementos gamificados, además se concluye que existe cohesión en la integración transversal de conocimientos (BANTULÁ, 2004).

El reto pedagógico en escenarios adversos para el rol del maestro o maestra de educación secundaria frente a grupo es continuar con su labor docente sin importar las condiciones, según DEWAY (1952), desde el análisis contundente de la responsabilidad que se le implica, es porque demuestra su enfoque pedagógico, es decir, el colectivo toma en cuenta al estudiante, lo trata como un ser íntegro y único desde el punto de partida, desde el centro y hasta el final de su trayectoria académica.

Así mismo, se razona que son muy pocos los docentes que son hábiles con el uso softwares didácticos como soporte de enseñanza de sus asignaturas, también se deduce que algunos utilizan la gamificación para mejorar su estilo de enseñanza, no todos se esfuerzan por resolver dudas

de aprendizaje a través de retos interactivos ni toman en cuenta las fases del desarrollo de sus alumnos en el diseño de los juegos virtuales.

Eje 1. Gamificación

VC2. Estrategias lúdicas (el juego)

3.1.2 VARIABLE COMPLEJA 2. ESTRATEGIAS LÚDICAS (EL JUEGO)

Esta variable compleja mide las estrategias lúdicas que los profesores utilizan en el aula con respecto al juego como recurso de enseñanza para lograr los aprendizajes esperados de sus estudiantes en la práctica docente. La reflexión sobre esta variable es la base del impacto de la investigación con referencia a la gamificación entre la comunidad escolar debido a la exposición tecnológica en las nuevas aulas virtuales que los docentes de secundaria diseñaron ante la pandemia de COVID-19. En la Tabla 3 se analiza la perspectiva docente con respecto a las *estrategias lúdicas (el juego)* en el contexto escolar.

Tabla 3. Univariable Estrategias Lúdicas (el juego)

	n	\bar{X}	S	Sk	K	CV	Z
Pinclusi	941	8.97	1.35	-1.78	4.27	15.00	6.67
Comporta	941	8.56	1.51	-1.46	3.12	17.62	5.67
Planeort	941	8.53	1.59	-1.45	2.78	18.62	5.37
Narratva	941	8.48	1.57	-1.49	3.33	18.51	5.40
Espcompt	941	8.46	1.61	-1.62	3.85	18.98	5.27
Benjuego	941	8.29	1.72	-1.46	2.72	20.75	4.82
Elemjueg	941	7.78	1.86	-1.16	1.63	23.92	4.18
Cambirol	941	7.77	2.03	-1.28	1.70	26.20	3.82
Jueinter	941	7.68	2.15	-1.18	1.17	27.96	3.58
Creeregl	941	7.47	2.09	-1.04	0.97	28.02	3.57
$\bar{X} \bar{x} = 8.20 \quad Ss = 0.27 \quad LS = 8.47 \quad LI = 7.93$							

Fuente: elaboración propia

Se observa que por encima del límite superior se encuentra que el profesorado de Coahuila refiere que sus *estrategias lúdicas (el juego)* se caracterizan mayormente por *favorecer la participación inclusiva en sus estudiantes, utilizar los retos y desafíos en su clase para promover comportamientos*

positivos entre su alumnado, planear retos y desafíos como estrategia para que sus estudiantes se superen a sí mismos y utilizar la narrativa como estrategia para asociar hechos, ideas y conceptos.

En cuanto al punto de la regularidad los maestros manifiestan que *promueven el espíritu de competencia entre sus alumnos y contemplan los beneficios del juego en su práctica pedagógica.*

Por debajo del límite inferior, es decir que los docentes coahuilenses indican que es poco frecuente que ocurra *el usar hábilmente los elementos del juego como recurso didáctico, permitir el cambio de roles durante el juego, incluir juegos interactivos en su planeación para utilizar en línea (crucigramas, ruletas, lecturas audibles, comics, cuentos, rompecabezas, etc.) y permitir que sus alumnos creen reglas durante las actividades lúdicas.*

Con respecto al sesgo se muestra que las respuestas están en la parte superior de la escala, ya que los valores son negativos (-Sk). Las variables *Pinclusi, Comporta, Planeort, Narratva y Espcompt*, corresponden a la representación icónica de la curtosis leptocúrtica y las variables platicúrticas son *Benjuego, Elemjueg, Cambirol, Jueinter y Creeregl*. Las respuestas son homogéneas, ya que el coeficiente de variación muestra un solo grupo de opinión ($CV \leq 33$). Finalmente, el valor del puntaje Z indica que todas las variables pueden extrapolarse a poblaciones con características similares ($Z \geq 1.96$).

De lo anterior se infiere que el profesorado coahuilense refiere que sus *estrategias lúdicas (el juego)* favorecen la participación inclusiva en sus estudiantes, esta práctica corresponde a que la SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2017) se ha esforzado por impulsar la formación integral en los jóvenes en educación básica, se observa que los resultados están encaminados al reconocimiento y dignidad para favorecer la construcción, transmisión y socialización de conocimiento.

Otra inferencia es que el profesorado usa retos y desafíos durante la clase para promover comportamientos positivos entre su alumnado, en la misma línea de deducción, está la planeación de estos retos y desafíos como estrategia para que sus estudiantes se superen a sí mismos, se apoyan de la narrativa para asociar hechos, ideas y conceptos; estas tres variables denotan claramente el empleo del uso elementos de la gamificación (EDUTRENDS, 2016), entonces es claro que probablemente el docente no tenga suficiente información o conocimiento relacionada con la metodología gamificada y sus elementos que le caracterizan, porque se observa que el docente busca resolver problemáticas cognitivas y de socialización en el aula.

También, se deriva de los procesos probabilísticos que al profesorado de educación básica del nivel de secundaria le funciona con eficacia promover el espíritu de competencia entre los alumnos y regularmente contemplan los beneficios del juego en su práctica pedagógica, lo que indica que los maestros y maestras crean ambientes de aprendizaje lúdicos por su perspectiva psicológica, fisiológica, ética y social mismos que benefician e impactan en los campos afectivos, sociales, motrices, cognitivos y aptitudinales del adolescente de secundaria (OMANACA Y RUIZ, 2007, CAMPOS, 2000, SEP, 2017)

Por otro lado, se deduce que los docentes muestran poca habilidad en el manejo de los elementos del juego gamificado como recurso didáctico, TORRES (2010) indica que el juego lúdico permite desarrollar la capacidad de pensar y de aprender, sin embargo, advierte que depende de la correcta aplicación de estrategias innovadoras. Es probable que les falte comprensión sobre las teorías del juego, de sus beneficios, así como sus elementos para optimizar el recurso didáctico o que subvalore el aprendizaje a través del juego al considerarlo inadecuado para transmitir conocimientos (GÓNGORA y BALÁN, 2007).

Por último, se infiere en cuanto al dejar que los estudiantes tomen otros roles durante el juego, es necesario incluir juegos interactivos en su planeación para la clase en línea o presencial, como los crucigramas, ruletas, lecturas audibles, comics, cuentos, rompecabezas, etc., cuando ellos permiten que sus alumnos creen reglas durante las actividades lúdicas, se crean nuevas destrezas, sin embargo, se observa que es posible que el maestro de secundaria carezca de comprensión en cuanto al contenido lúdico y sus beneficios para realizar la transición de contenido cognoscitivo.

Eje 2. Desarrollo de Competencias Socioemocionales

VC3. Habilidades Socioemocionales

3.1.3 VARIABLE COMPLEJA 3. HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

Este eje mide el proceso probabilístico en el diseño de técnicas, dinámicas o actividades que el colectivo utiliza para el desarrollo de competencias socioemocionales. La variable compleja computa las respuestas de los docentes frente a grupo en el nivel de secundaria, mediante las estrategias basadas en la pedagogía, metodología y didáctica que emplean en el aula para favorecer el desempeño socioemocional de sus escolares. La reflexión sobre esta variable es la base del impacto de la

investigación con referencia al desarrollo de habilidades socioemocionales en el escolar del Estado de Coahuila, el cual es detallado en este apartado. En la Tabla 4 se analiza la perspectiva docente con respecto a las habilidades socioemocionales en el contexto escolar híbrido.

Tabla 4. Univariable Habilidades Socioemocionales

	n	\bar{X}	S	Sk	K	CV	Z
Empatia	941	8.92	1.25	-1.48	3.37	13.99	7.15
Emopríma	941	8.77	1.31	-1.61	4.70	14.91	6.71
Emosecun	941	8.59	1.42	-1.53	4.00	16.60	6.03
Autoconoc	941	8.30	1.68	-1.48	3.03	20.26	4.94
Resilien	941	8.24	1.86	-1.61	3.10	22.53	4.44
Rfxcoldhs	941	8.06	1.91	-1.42	2.24	23.68	4.22
Ludicas	941	8.03	1.91	-1.36	2.06	23.79	4.20
Comprdhs	941	7.97	1.98	-1.38	2.00	24.79	4.03
Desmpñse	941	7.89	1.97	-1.33	1.92	25.01	4.00
Anecdota	941	6.67	2.63	-0.79	-0.28	39.49	2.53
		$\bar{X} \bar{x} = 8.14$	$S_s = 0.41$	$LS = 8.55$	$LI = 7.74$		

Fuente: elaboración propia

Se observa que por encima del límite superior se encuentra que el profesorado de Coahuila indica *reconocer las emociones primarias de sus estudiantes durante la clase (miedo, tristeza, asco, ira, alegría, sorpresa), reconocer las emociones secundarias de sus estudiantes en la clase (benevolencia, perdón, respeto, gratitud, envidia, celos, odio, frustración, venganza) así como responder con empatía a los cambios de estado de ánimo de sus estudiantes.*

En cuanto al punto de la regularidad los maestros manifiestan *promover el autoconocimiento para el manejo de emociones por medio de actividades de integración social, favorecer el desarrollo de resiliencia en sus alumnos a través de juegos interactivos, reflexionar con sus colegas el impacto y la eficacia de las actividades aplicadas para el desarrollo de las habilidades socioemocionales, planear actividades lúdicas para la autorregulación socioemocional de sus estudiantes, compartir con sus iguales las actividades implementadas para el desarrollo de habilidades socioemocionales y evaluar constantemente el desempeño socioemocional de sus estudiantes durante la clase.*

Por debajo del límite inferior, es decir que los docentes de Coahuila de Zaragoza indican que es poco frecuente que suceda *registrar en un anecdotario las reacciones de sus estudiantes durante la clase.*

Con respecto al sesgo se muestra que las respuestas están mayormente en la parte superior de la escala, ya que los valores son negativos (-Sk). Las variables *Empatía*, *Emopríma*, *Emosecun*, *Autoconoc* y *Resilien*, corresponden a la representación icónica de la curtosis leptocúrtica y las variables que se identifican como platicúrticas son *Rfscoldbs*, *Lúdicas*, *Comprdb*s, *Desmpñse* y *Anecdota*. Las respuestas son homogéneas, ya que el coeficiente de variación muestra un solo grupo de opinión ($CV \leq 33$) excepto por *Anecdota* que tiene dos grupos de opinión ($CV \leq 66$) por tanto indica heterogeneidad. Finalmente, el valor del puntaje Z indica que todas las variables pueden extrapolarse a poblaciones con características similares ($Z \geq 1.96$).

De lo anterior se infiere que el profesorado coahuilense reconoce el factor socioemocional en sus estudiantes, por lo que en su experiencia sabe distinguir las emociones primarias (miedo, tristeza, asco, ira, alegría, sorpresa) de las emociones secundarias de sus estudiantes en la clase (benevolencia, perdón, respeto, gratitud, envidia, celos, odio, frustración, venganza). También se deduce que han desarrollado la habilidad de responder con empatía ante los cambios de estado de ánimo de sus estudiantes en el contexto escolar, esto incluye la promoción del autoconocimiento para que sus pupilos logren controlar sus emociones, mediante actividades de integración social, el favorecimiento del desarrollo de resiliencia en sus alumnos a través de juegos interactivos, la reflexión con sus colegas (SEP, 2017).

También se denota el impacto positivo de dicha comunicación y la eficacia de las tareas aplicadas para el desarrollo de las habilidades socioemocionales, la planeación de actividades lúdicas para la autorregulación socioemocional de sus escolares, el compartir con sus iguales las actividades implementadas para el desarrollo de habilidades socioemocionales y evaluar constantemente el desempeño socioemocional de sus estudiantes durante la clase (SEP, 2017; GOLEMAN, 2011). Es contundente deducir que se ha producido un efecto positivo entre la comunidad docente atender convocatorias de capacitación y de sensibilización socioemocional en Educación Básica propuestas por la SEP (2017), las cuales fueron aceptadas ampliamente por el profesorado de Coahuila de Zaragoza.

Por último, se observan los resultados positivos de la gestión educativa en la inclusión del desarrollo de competencias socioemocionales en libros de texto y capacitación oportuna de su personal docente en servicio a través de numerosos cursos y talleres de educación socioemocional en línea, por mencionar un ejemplo, la

empresa Atentamente imparte dicha capacitación vía TEAMS, (SEP, 2017) por lo que es contundente observar que los docentes han desarrollado dichas capacidades en el ambiente educativo, por otro lado, aunque los docentes identifican la alteridad socioemocional de sus estudiantes, sin complicación, son muy pocos los maestros y maestras que elaboran un anecdotario de alteraciones conductuales o actitudinales durante la clase, por lo tanto, observa la necesidad de registrar actitudes negativas o sobresalientes en bitácora.

Eje 2. Desarrollo de Competencias Socioemocionales

VC4. Motivación

3.1.4 VARIABLE COMPLEJA 4. MOTIVACIÓN

La variable compleja mide la *motivación* como estrategia, con la finalidad de favorecer el desempeño socioemocional y académico de sus estudiantes. La reflexión sobre esta variable es la base del impacto de la investigación con referencia al Eje de *competencias socioemocionales*. Aunque la exposición tecnológica ante la pandemia de COVID-19 que azotó el mundo es palpable, también es posible rescatar estrategias significativas aplicadas por docentes en el aprendizaje de sus estudiantes durante tiempos hostiles. En la Tabla 5 se analiza la perspectiva docente con respecto a la motivación en el aula.

Tabla 5. Univariable Motivación

	n	\bar{X}	S	Sk	K	CV	Z
Tcordial	941	9.51	0.94	-2.86	12.52	9.91	10.09
Intrinsc	941	8.93	1.27	-1.69	5.24	14.17	7.06
Tecmotiv	941	8.87	1.35	-1.75	4.81	15.25	6.56
Retroali	941	8.86	1.24	-1.36	2.53	13.95	7.17
Mediador	941	8.84	1.43	-2.01	6.35	16.18	6.18
Enftizeps	941	8.80	1.31	-1.54	3.76	14.91	6.71
Socializ	941	8.62	1.50	-1.56	3.37	17.39	5.75
Atiendoen	941	8.52	1.53	-1.57	3.80	17.97	5.57
Incenti	941	8.37	1.83	-1.70	3.44	21.85	4.58
Juegdid	941	8.16	1.86	-1.47	2.66	22.83	4.38
$\bar{X} \bar{x} =$		8.75	Ss= 0.28	LS= 9.02	LI= 8.47		

Fuente: elaboración propia

Se observa que por encima del límite superior se encuentra que el profesorado de Coahuila refiere *mostrar un trato cordial con todos sus alumnos*.

En cuanto al punto de la regularidad, los maestros manifiestan promover *que se dé la motivación intrínseca de sus estudiantes (por su propia voluntad), aplicar técnicas motivacionales durante la clase (frases, decálogos, dinámicas, pláticas, ejemplos o historias de vida), retroalimentar activamente a sus estudiantes durante la clase, intervenir como mediador de sus estudiantes para resolver conflictos de manera constructiva al interior del contexto escolar, enfatizar las emociones positivas surgidas en sus alumnos durante la clase para motivarlos, dedicar tiempo de clase para fortalecer la socialización entre alumno-alumno, así como atender las emociones negativas de sus estudiantes durante alguna actividad*.

Por debajo del límite inferior, es decir que los docentes de Coahuila de Zaragoza indican que es poco frecuente que ocurra el *incentivar con recompensas, puntos, insignias al ganador en cada actividad, utilizar frecuentemente el juego didáctico como medio de motivación para aprender a aprender durante la clase*.

Con respecto al sesgo se muestra que las respuestas están mayormente en la parte superior de la escala, ya que los valores son negativos (-Sk). La representación icónica de la curtosis es leptocúrtica excepto por la variable *Juegdid* que es platicúrtica. Las respuestas son homogéneas, ya que el coeficiente de variación muestra un solo grupo de opinión ($CV \leq 33$). Finalmente, el valor del puntaje Z indica que todas las variables pueden extrapolarse a poblaciones con características similares ($Z \geq 1.96$).

De lo anterior se infiere que la actitud de los maestros y las maestras coahuilenses del nivel de secundaria, se distinguen por dirigirse a sus estudiantes con un trato cordial. Aunado a esto se encuentra que son promotores ávidos de la motivación intrínseca y extrínseca con sus estudiantes, mediante la aplicación de técnicas motivacionales durante la clase, como frases, decálogos, dinámicas, pláticas, ejemplos o historias de vida. Dichas actividades le permiten al docente optimizar sus recursos, mejorar el ambiente escolar y en el aula, así como, moderar y moldear la personalidad, con actitudes y valores que permitan a los educandos interactuar con otros iguales de manera pacífica y así favorecer el aprendizaje (LEE Y HAMMER, 2011).

Así mismo, es claro que como parte de la motivación, los pedagogos se esmeran por retroalimentar tanto de manera cognitiva y conductual a sus los estudiantes mientras están en clase, esto significa que

los docentes, son reflexivos y se preocupa por afianzar los aprendizajes de sus estudiantes, buscando potenciar en ellos las competencias, habilidades, destrezas que les permitan integrarse en sociedad y afrontar la incertidumbre, en especial ante cambios inesperados (OBSERVATORIO DE LA JUVENTUD EN ESPAÑA, 2012; EDUTRENDS, 2016).

También se observa la intervención como mediador de sus estudiantes para resolver conflictos de manera constructiva al interior del contexto escolar, puesto que destaca las emociones positivas surgidas en sus alumnos durante la clase para motivarlos, dedicando tiempo de clase para fortalecer la socialización entre alumno-alumno, o en el caso, de alguna disrupción, se concentra en atender las emociones negativas de sus estudiantes, buscando estrategias lúdicas para cambiar el ambiente negativo a uno propositivo propicio para el aprendizaje. Las cualidades únicas del formador docente como gestor de emociones, que en su capacidad intelectual tiene, son las de unificar técnicas reflexivas que favorezcan las competencias socioemocionales en sus educandos (SEP, 2017).

Por último, se infiere que falta promover entre la comunidad docente incentivar a sus estudiantes con algún tipo de recompensa, insignia o algún punto extra, también se observa como área de oportunidad, la visualización del juego gamificado como medio de motivación para aprender a aprender durante la clase. Esto denota que los profesores carecen de información valiosa sobre la gamificación y las mecánicas del juego, puesto que, uno de sus beneficios es que parte desde un sistema motivador, permitiendo la promoción de comportamientos deseados, ayudando en la resolución de problemas a través de un proceso divertido (HAMARI Y KOIVISTO, 2013; ZICHERMANN Y CUNNINGHAM, 2011).

En la siguiente sección se hace alusión a las conclusiones emanadas de la investigación cualitativa sobre los Ejes de Gamificación y Educación Socioemocional según la interpretación de la investigadora.

5. CONCLUSIONES

En los resultados cualitativos emanados de la investigación, trasciende la existencia de diversas estrategias didácticas que el profesorado ha implementado, se encontró que algunos de ellos es su praxis hace uso de los elementos del juego gamificado para el desarrollo de competencias socioemocionales en el ámbito educativo.

Entre las reflexiones más significativas en el Eje 1. Gamificación, VC1. Enseñanza-Aprendizaje, se concluye, que los docentes están en constante búsqueda de nuevas tecnologías para enseñar mediante las plataformas digitales, las cuales se convirtieron en aulas digitales de debido a la pandemia de COVID-19, esto determina que la vocación del docente trasciende, aulas, escuelas, y casas, que desde sus posibilidades sigue siendo un guía, mediador y hasta facilitador tecnológico de sus educandos. Así mismo, se determina que, para ser innovador, los encuestados dedican el tiempo necesario para contribuir sustancialmente en los aprendizajes de sus escolares, también, esto les ha permitido atender con eficacia las barreras de aprendizaje que se le presentan, resultando beneficioso para el alumnado.

En este tenor, se determina que, aunque utilizan la tecnología con plataformas digitales para dar sus clases virtuales carecen de habilidad para el manejo de diversos softwares, puesto que solo investigan una o dos plataformas y se quedan con ellas, en una zona de confort, por lo que se hace evidente la necesidad de capacitación en diversos programas que estén al alcance del maestro o maestra de grupo. De este modo, se concluye que son pocos los docentes que toman en cuenta la gamificación como técnica que les ayude a mejorar su enseñanza, utilizan escasamente los retos interactivos y no toman en cuenta las fases del desarrollo para diseñar juegos virtuales. Aunque practican regularmente el uso de estrategias lúdicas para comprobar el avance del aprendizaje de los jóvenes se afirma que el juego tiene una aplicación transversal en la práctica educativa de Educación Básica.

En cuanto al Eje 1. Gamificación. VC2. Estrategias lúdicas (el juego), es contundente favorecer la participación inclusiva, así como mejorar el uso de retos y desafíos que el permitan a los docentes de secundaria ver por sí mismos que el juego en clase renueva el entusiasmo del estudiante, lo motiva, en pocas palabras los prepara para el aprendizaje, por lo tanto, se determina que los maestros y maestras de secundaria necesitan conocer ampliamente todos los beneficios del juego en la parte cognoscitiva, socioemocional y afectiva de sus oyentes, siendo imprescindible la optimización de los recursos didácticos gamificados para el desarrollo de competencias socioemocionales.

Con referencia al Eje 2. Desarrollo de Competencias Socioemocionales. VC3. Habilidades Socioemocionales, se concluye que los educadores del Estado de Coahuila del nivel de secundaria demuestran ser empáticos con sus alumnos, además es notable que

esgriman eficientemente el desarrollo de actividades de las competencias socioemocionales con sus estudiantes al identificar su facultad de asemejar, reflexionar y compartir actividades lúdicas para la autorregulación socioemocional, también tiene como fortaleza, el sistema de evaluación, puesto que consideran el desempeño cognitivo con el socioemocional de su alumnado. El prestigio académico por su constante capacitación está plasmado en el quehacer laboral como ser competente y hábil para afrontar retos. Entre las cuestiones que surgen de la investigación sería conveniente ahondar sobre ¿cuáles son las actividades lúdicas para la autorregulación socioemocional que converge en la planeación didáctica e indagar cuál es el grado de éxito que ha tenido al aplicarlas?

Por último, se determinan las conclusiones del Eje 2. Desarrollo de Competencias Socioemocionales. VC4. Motivación. Los registros muestran que los maestros y las maestras de Educación Básica que utilizan muchas características de la gamificación y sus elementos en su quehacer docente, sin embargo, se sugiere utilizar efectivamente las mecánicas del juego gamificado para que se beneficien al máximo de las bondades de esta técnica innovadora, ya sea de manera virtual o presencial. Su uso les ayudará a acercarse con objetividad al mundo real, mejorar o cambiar comportamientos actitudinales e impactar positivamente en la motivación de sus estudiantes, debido a que desarrollarían temas con objetividad y dinamismo desde el interior del contexto áulico hacia un nuevo contexto cultural digitalizado o híbrido.

Por último, se hacen las siguientes recomendaciones oportunas a los docentes del nivel de secundaria en el Estado de Coahuila de Zaragoza, en México, con la finalidad de aportar de manera significativa en el aprendizaje de sus estudiantes en el aula. Entre las principales por mencionar son: Continuar su actualización como formadores puesto que se ha convertido en la pieza clave para crear, innovar y planear clases exitosas, con el uso de estrategias digitales y sin tecnología.

Conocer a profundidad los beneficios del juego gamificado y sus elementos desde la perspectiva del aprendizaje del educando. Indagar y explorar plataformas gamificadas gratuitas para la impartición de aprendizajes. Los docentes encargados de la asignatura de educación socioemocional, se les sugiere explorar la metodología gamificada para la autorregulación de emociones y fomentar el cambio actitudinal desde el plano lúdico. Por último, se reconoce que es posible la transversalidad de

contenidos entre diversas asignaturas que permitan afianzar los aprendizajes significativos en los estudiantes.

6. AGRADECIMIENTOS

Gracias a Dios por darme vida y salud para escribir.

Gracias a la Revista Opción por su lado humanista detrás de las letras.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERT GÓMEZ, María José. 2007. **Investigación Educativa. Claves Teóricas**. Editorial McGraw-Hill, Nueva York, (USA).

ARDILA-MUÑOZ, Jimmy Yordany. 2019. “Supuestos teóricos para la gamificación de la educación superior” En **Magis Revista Internacional de Investigación en Educación**, Vol. 12. No. 24: 71-84. Disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/25494> Consultado el: 10.11.2022

ARGUDÍN, Yolanda. 2001. “Educación basada en competencias” En **Revista Magistralis**, No. 20: 39-61. Disponible en: <http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf> Consultado el: 10.11.2022

BANTULÁ, Jaume. 2004. **Los juegos motrices cooperativos**. Colección Pedagogías Corporales. Editorial Paidotribo, Barcelona (España).

CAMPO SANCHEZ, Gladys Elena. 2000. **El juego en la Educación Física Básica: juegos pedagógicos y tradicionales**. Editorial Kinesis, Armenia (Colombia).

DELORS, Jaques. 1996. “Los cuatro pilares de la educación” En **La educación encierra un tesoro**. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana/UNESCO, 46: 91-103. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa Consultado el:10.11.2022

DEWEY, John. 1902. **The Child and Curriculum**. Editorial The University of Chicago Press, Chicago (USA). Disponible en: <https://archive.org/details/childandcurricul00deweuoft/page/n5/mode/2up> Consultado el:10.11.2022

- EDUTRENDS. 2016. “Gamificación” En: **Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey**. Disponible en: <https://observatorio.tec.mx/edu-reads/gamificacion/>
- EKMAN, Paul y OSTER, Harrieh. 1981. “Expresiones faciales de la emoción” En: **Dialnet. Estudios de Psicología**, No. 7: 115-143. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65835>
Consultado el: 10.11.2022
- GIDDENS, Anthony. 1991. **Modernidad e identidad del yo**. Ediciones Península, Barcelona (España).
- GOLEMAN, Daniel. 2006. **Inteligencia social. La nueva ciencia de las relaciones humanas**. Editorial Kariós, Barcelona (España).
- GOLEMAN, Daniel. 2011. **The Brain and Emotional Intelligence: New Insights**. Editorial More Than Sound, Massachusetts (USA).
- CEFERINO GÓNGORA, Luis y CÚ BALÁN, Guadalupe. 2007. “Las Estrategias de Enseñanzas Lúdicas como Herramienta de la Calidad para el Mejoramiento del Rendimiento Escolar y la Equidad de los Alumnos del Nivel Medio Superior” En: **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Vol. 5. 60-67. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55121025009>
Consultado el: 10.11.2022
- HAMARI, Juho y KOIVISTO, Jonna. 2013. “Social Motivations To Use Gamification: An Empirical Study of Gamifying Exercise” En: **AIS eLibrary. ECIS 2013 Completed Research**. 105. https://aisel.aisnet.org/ecis2013_cr/105 Consultado el: 10.11.2022
- HARGREAVES, Andy. 1998. “The emotional practice of teaching”. **Teaching and Teacher Education**, Vol. 14, No. 8: 835- 854. Disponible en: <https://psycnet.apa.org/record/1998-11434-001>
Consultado el: 10.11.2022. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- JOHNSON, R. Burke y CHRISTENSEN, Larry. 2014. **Educational Research. Quantitative, Qualitative and mixed approaches**. Sage Publications. California, (United States of America). Disponible en: <https://www.worldcat.org/es/title/educational-research-quantitative-qualitative-and-mixed-approaches/oclc/873900444> Consultado el: 10.11.2022

- KAPP, Karl M. 2012. **The Gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education.** Pfeiffer. Disponible en: <https://www.wiley.com/en-us/The+Gamification+of+Learning+and+Instruction%3A+Game+based+Methods+and+Strategies+for+Training+and+Education-p-9781118191989>. Consultado el: 10.11.2022
- LEE, Joey J. y HAMMER, Jessica. 2011. "Gamification in education: What, how, why bother?". En: **Academic Exchange Quarterly**, Vol. 15, No. 2. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/258697764_Gamification_in_Education_What_How_Why_Bother. Consultado el: 10.11.2022
- LOZADA ÁVILA, Carolina y BETANCUR GÓMEZ, Simón. 2017. La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática. En **Revista Ingenierías Universidad de Medellín**, Vol. 16 No. 31: 97-124. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6336772> Consultado el: 10.11.2022 DOI: 10.22395/rium.v16n31a5
- MUÑOZ MANZANO, Lydia., HERRERO MARTÍNEZ, Rafaela Ma. y GARCÍA DE VIGUERA, Carmen. 2018. "El kahoot como medio educativo para el aprendizaje de destrezas sociales y gestión emocional en el alumnado de Educación Superior. Gamificación" En: **Iberoamérica. Experiencias desde la comunicación y la educación.** Universidad Politécnica Salesiana. Editorial Universitaria Abya-Yala, Quito (Ecuador). Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Angel_TorresToukoumidis/publication/328031316_Gamificacion_en_IberoamericaExperiencias_desde_la_comunicacion_y_la_educacion/links/5bb3c79092851ca9ed34ec3e/Gamificacion-en-IberoamericaExperiencias-desde-lacomunicacion Consultado el: 10.11.2022
- OBSERVATORIO DE LA JUVENTUD EN ESPAÑA. (2012). "Juventud y Educación ante nuevas sociedades tecnológicas del siglo XXI" En: **Injuve Ministerio de derechos Sociales y Agenda 2030 Gobierno de España.** Disponible en: <http://www.injuve.es/observatorio/infotecnologia/juventud-y-educacion-ante-las-nuevas-sociedades-tecnologicas-del-siglo-xxi> Consultado el: 10.11.2022
- OMENACA, CILLA, Raúl y RUIZ OMEÑACA, Jesús Vicente. 2005. **Juegos Cooperativos y Educación Física.** Editorial Paidotribo, Barcelona (España).

- ORTIZ COLÓN., Ana-M., JORDÁN, Juan. y AGREDAL, Miriam. 2018. “Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión” En: **Educação e Pesqui.** Vol. 44. Disponible en: [Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión \(redalyc.org\)](#) Consultado el 10.11.2022
- PASCUAS RENGIFO, Yois Smith; VARGAS JARA, Edgar Oswaldo y MUNOZ ZAPATA, Juan Ignacio. 2017. “Experiencias motivacionales gamificadas: una revisión sistemática de literatura” En: **Innovación educativa.** Vol. 17, No. 75: 63-80. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732017000300063&script=sci_abstract Consultado el 10.11.2022
- PAZ DELGADO, Carla Leticia y ESTRADA ESCOTO, Lorenzo Eusebio. 2017. “La competencia genérica de reconocimiento y aprecio por la diversidad humana: Evaluación en la formación inicial de docentes” En: **Revista Electrónica Educare,** Vol. 21 No. 3, 367-384. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.19> Consultado el 10.11.2022
- RESTREPO GÓMEZ, Bernardo. 2013. “Fundamentos teóricos de la evaluación por competencias: trazabilidad histórica del concepto” En: **Uni-pluriversidad,** Vol. 13, No. 2: 14-23. Disponible en: [Fundamentos teóricos de la evaluación por competencias: trazabilidad histórica del concepto - Dialnet \(unirioja.es\)](#) Consultado el 10.11.2022
- SHAFFER, David. 2002. “Capítulo 2. Teorías clásicas del desarrollo social y de la personalidad”. En **Desarrollo social y de la personalidad.** Disponible en: [CEU Repositorio Institucional: Desarrollo social y de la personalidad / David R. Shaffer: \[traducción Javier Aguado ... \(et al\)\]](#) Consultado el 10.11.2022
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, [SEP] (2017). **Educación para la libertad y la creatividad.** Modelo educativo para la educación obligatoria. México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, [SEP] (2017). **Educación Física.** Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, [SEP] (2017). **Educación Socioemocional.** Aprendizajes Clave para la

- Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. México.
- SULLIVAN, Thomas J. 1980. **Social problems: Divergent perspectives**. Editorial John Wiley and Sons, New York (USA).
- TEIXES ARGILÉS, Ferran. (2015). **Gamificación: Fundamentos y aplicaciones**. Editorial UOC, Barcelona (España).
- TORRES SALAS, María Isabel. 2010. “La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias educativas” En: **Revista Electrónica Educare**, Vol. 14, No. 1: 131-142. Disponible en: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1515> Consultado el: 10.11.2022.
<http://doi.org/10.15359/ree.14-1.11>
- VALDA SÁNCHEZ, Freddy y ARTEAGA RIVERO, Carlos. 2015. “Diseño e implementación de una estrategia de gamificación en una plataforma virtual de educación” En: **Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia**, Vol. 9, No. 9: 65-80. Disponible en: [Diseño e implementación de una estrategia de gamificación en una plataforma virtual de educación \(scielo.org.bo\)](https://scielo.org.bo) Consultado el: 10.11.2022
- VALDERRAMA, Beatriz. 2015. “Los secretos de la gamificación” En: **Revista Capital Humano**, Vol. 295, 72-78 Disponible en: www.capitalhumano.es Consultado el: 10.11.2022
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. 1978. **Mind in Society. The Development of Higher Psychological Process**. Cambridge, Massachusetts. Harvard University Press, London (England).
- WERBACH, Kevin, y HUNTER, Dan. 2012. **How game thinking can revolutionize your business for the win**. Editorial Wharton Digital Press. Disponible en <https://wsp.wharton.upenn.edu/> Consultado el 10.11.2022
- WERBACH, K. 2022. “Gamification” En: **Coursera**. The Wharton University of Pennsylvania. [Video]. Disponible en: <https://www.coursera.org/learn/gamification/> Consultado el: 12.08.2022
- ZICHERMANN, Gabe y CUNNINGHAM, Christopher. 2011. **Gamification by design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps**. Editorial O’Reilly Media, Sebastopol (CANADA).

BIODATA DE AUTORES

Claudia Alejandra Morales Escareño. Se desempeña como docente-investigador por horas en la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila de Zaragoza, así como doctorando del Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Angélica Vences Esparza. Profesor de Tiempo Completo con reconocimiento como investigador: S N I Nivel I en la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Irma María Flores-Alanís. Profesor-Investigador del Posgrado de Filosofía y Letras en la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Jaquelina Lizet Hernández Cueto. Profesor-Investigador de Tiempo Completo con reconocimiento PRODEP en la Universidad Autónoma de Coahuila.



**UNIVERSIDAD
DEL ZULIA**

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 38, N° 99 (2022)

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia. Maracaibo - Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

produccioncientifica.luz.edu.ve