

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**



**TESIS  
LA GAMIFICACIÓN COMO PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL  
DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN ESTUDIANTES  
DE EDUCACIÓN BÁSICA**

**PRESENTA  
CLAUDIA ALEJANDRA MORALES ESCAREÑO**

**PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTOR EN FILOSOFÍA  
CON ACENTUACIÓN EN ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN**

**AGOSTO, 2023**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSGRADO**



**TESIS**

**LA GAMIFICACIÓN COMO PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL  
DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN ESTUDIANTES  
DE EDUCACIÓN BÁSICA**

**PRESENTA**

**CLAUDIA ALEJANDRA MORALES ESCAREÑO**

**PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTOR EN FILOSOFÍA CON  
ACENTUACIÓN EN ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN**

**DIRECTORA DRA. ANGÉLICA VENCES ESPARZA  
CODIRECTORA DRA. IRMA MARÍA FLORES ALANÍS**

**AGOSTO, 2023**

## Resumen

Un docente resiliente adopta las características de su profesión al adecuarse a los vertiginosos cambios sociales, especialmente ante la inminente pandemia de COVID-19 que azota al mundo entero al trastocar los escenarios escolares, los maestros fueron aventurados para transformar los nuevos entornos áulicos con estrategias que trasciendan en el aprendizaje de los estudiantes con herramientas digitales como aliadas, entre ellas la gamificación, que, por su inventiva basada en el aprendizaje motivacional, hace uso de los elementos del juego anclados como aliciente en los educandos para el desarrollo y regulación de habilidades, competencias y actitudes referidas por la creación de nuevos ambientes virtuales regulados por el profesorado. El alcance de los elementos del juego gamificados a través del desarrollo de habilidades socioemocionales, son expuestas a detalle en la fundamentación teórica de la investigación con procesos pedagógicos que favorezcan la expresión de sentimientos, emociones y la participación colaborativa, mediante la metodología exploratoria y el método secundario como soporte de la antología indagatoria de recursos digitales de libre acceso disponibles en la web. Por otro lado, el tratamiento de datos y su recopilación se optó por la metodología mixta, que es utilizada mayormente en contextos escolares porque coadyuva en el esclarecimiento de la problemática abordada desde la metodología de la investigación no experimental con diseños transeccionales descriptivos.

Palabras clave: gamificación, competencia socioemocional, educación, rol docente.

## Índice

Introducción	7
Capítulo 1. Planteamiento del problema	10
1.1. Antecedentes	12
1.2. Definición del problema	18
1.3. Justificación	20
1.4. Objetivos	21
1.5. Preguntas de investigación	21
1.6. Supuestos Teóricos	22
Capítulo 2. Fundamentación Teórica	25
2.1. La gamificación y sus elementos como metodología didáctica	25
2.1.1 La teoría del juego	30
2.2 Gestión del desarrollo de las competencias socioemocionales para mejorar la sana convivencia en estudiantes	35
2.3 El marco educativo y el rol del docente	44
2.4 Marco Contextual	49
Capítulo 3. Metodología de la Investigación	52
3.1 Método Mixto o híbrido	52
3.1.1 Investigación Cuantitativa	53
3.1.2 Enfoque cualitativo	53
3.2 Técnicas y Métodos	55
3.3 Tipo de Estudio	56
3.4 Diseño del estudio	58
3.5 Diseño de la ruta	58
3.6 Población y muestra	59
3.6.1 Localización del contexto escolar	61
3.6.2 Características generales de las escuelas en el Estado de Coahuila	62
3.6.3 Características de la población participante	63
3.7 Estrategias de indagación por enfoque	63
3.7.1 Encuesta	63
3.7.2 Entrevista	65

3.7.3 Observación	67
3.8 Estudio Piloto	68
Capítulo 4. Análisis y Discusión de Resultados	71
4.1 Resultados Univariable	73
4.1.1 Variable Compleja 1. Enseñanza-Aprendizaje	74
4.1.2 Variable Compleja 2. Estrategias lúdicas (el juego)	76
4.1.3 Variable Compleja 3. Habilidades Socioemocionales	79
4.1.4 Variable Compleja 4. Motivación	82
4.2 Análisis Correlacional de Gamificación y Competencias Socioemocionales.	84
4.3 Análisis comparativo de la prueba t-Student	98
4.4 Análisis de Datos Cualitativos	109
Capítulo 5. Conclusiones	146
5.1 Recomendaciones y reflexiones	151
Referencias	154
Anexos	162

## Índice de Tablas

Tabla 1. Matriz de Consistencia	23
Tabla 2. Macroestructuras de la gamificación.	27
Tabla 3. Teorías y planteamientos del juego.	32
Tabla 4. Teoría de la clasificación de los juegos.	33
Tabla 5. Teoría de las etapas del desarrollo.	42
Tabla 6. Estadística 2020 Formato 911.	50
Tabla 7. Estadística 2021 Formato 911.	50
Tabla 8. Tipos de Enfoque Metodológicos.	54
Tabla 9. Ruta de diseño.	59
Tabla 10. Estadística Regional 2021. Formato 911.	60
Tabla 11. Univariable Enseñanza-Aprendizaje.	75
Tabla 12. Univariable Estrategias Lúdicas (el juego).	77
Tabla 13. Univariable Habilidades Socioemocionales.	80
Tabla 14. Univariable Motivación.	82

Tabla 15. Análisis Correlacional. ....	96
Tabla 16. Continuación del Análisis Correlacional. ....	96
Tabla 17. Prueba t-Student de Sexo. ....	99
Tabla 18. Prueba t-Student Experiencia. ....	104
Tabla 19. Prueba t-Student Edad. ....	106
Tabla 20. Estadística de Docentes Entrevistados y Observados ....	110
Tabla 21. Categoría Práctica Docente. El juego. ....	113
Tabla 22. Categoría Gamificación con Tecnología. Plataformas digitales ....	116
Tabla 23. Categoría Elementos del juego. ....	118
Tabla 24. Categoría Gamificación Sin Tecnología. Obstáculos. ....	121
Tabla 25. Categoría Competencias Socioemocionales. ....	124
Tabla 26. Categoría Ambiente Escolar. ....	126
Tabla 27. Categoría de Emociones. ....	128
Tabla 28. Categoría Expresiones del docente. ....	133
Tabla 29. Categoría Estrategias Didácticas para la Autorregulación Emocional. ....	136
Tabla 30. Categoría Retos del Docente ....	141

## Índice de Figuras

Figura 1. Beneficios del Juego ....	35
Figura 2. Ámbitos ESE. ....	38
Figura 3. Emociones Primarias ESE. ....	40
Figura 4. Emociones Secundarias ESE. ....	40
Figura 5. Gráfico de asignaturas registradas en secundaria. ....	70
Figura 6. Red Semántica de Categorización del Eje Gamificación. ....	112
Figura 7. Registro de Plataformas Digitales. ....	117
Figura 8. Red Semántica de Categorización del Eje Educación Socioemocional. ....	123

## Introducción

La innovación en los métodos de la enseñanza en ambientes escolares, conllevan retos en el profesorado debido a la complejidad abrumadora de sucesos impredecibles. En las líneas de investigación y generación de conocimiento, la teoría y la práctica de la enseñanza áulica en el plano educativo, contempla la necesidad de elaborar un diseño didáctico como estrategia gamificada para el desarrollo de competencias socioemocionales en educación básica con jóvenes del Estado de Coahuila, por lo tanto, se tiene la finalidad de prevenir el abandono escolar, el bajo rendimiento académico y la ambientación de espacios propicios para el reconocimiento de emociones al interactuar con sus iguales durante la jornada escolar.

Entonces ¿Cuál es el efecto de la información sin límites en los educandos que existe en tiempos modernos? Los estudiantes tienen acceso a la tecnología y son bombardeados por sistemas informáticos indiscriminados, esta condición propicia la absorción de los aprendizajes en ambientes tecnológicos; la introducción de la gamificación en las aulas, promueve las habilidades cognoscitivas, emocionales y sociales con una gran capacidad de resolución de problemas, esto significa que la innovación empleada por profesores en la creación de ambientes favorables para el desarrollo del conocimiento también impactan en el desarrollo de las competencias socioemocionales que permiten al alumno enunciar de forma apropiada sus sentimientos. (Lumsden et al., 2016; Aranda y Caldera, 2018; Luhmann, 1988).

El Sistema Educativo Mexicano a partir del 2018 (SEP, 2018) confiere al docente frente a grupo la capacidad de integrar procesos didácticos y metodológicos que consideren el uso de herramientas tecnológicas como apoyo de nuevas estrategias didácticas innovadoras, entre éstas la gamificación ha cobrado auge en el ámbito pedagógico para crear oportunidades únicas en el empoderamiento del aprendizaje y las competencias socioemocionales en los adolescentes.

Históricamente, la guerra de la información sin tomar en cuenta el derecho o los valores del hombre, los hace irreconocibles, su aplicación trasciende a todo el mundo porque actualmente ha evolucionado con la inteligencia artificial. Los nuevos entornos educativos desde que la pandemia de COVID-19 azotó el mundo, ha incentivado a una gran cantidad de docentes a mejorar sus estilos de enseñanza con actividades innovadoras, creativas y dinámicas

para captar la atención de los estudiantes, dicha contingencia ha traído cambios en los procesos educativos así como en sus actores, haciéndose evidente el desarrollo integral y armónico en los estudiantes con la finalidad de potenciar el aprendizaje positivo y constructivista (Cabezas et. al. 2009; Kaufman, 2013).

Entre estos está la gamificación en los proceso de enseñanza y aprendizaje como medio operativo para influir positivamente en el comportamiento de los educandos, al incrementar su motivación y beneficiar con aportes más significativos a través de la participación dinámica, por lo que en el aula se desarrollan destrezas y habilidades para la solución de problemas en el pupilo, así como la colaboración y la mejora de la comunicación en los estudiantes, su amplia gama y versatilidad de mecanismos que se utilizan de manera didáctica permite incentivarlos en el descubrimiento guiado en la construcción de su aprendizaje y promueve comportamientos deseados. (Lozada y Betancur, 2017; Kapp, 2012; Lee y Hammer, 2011).

Por ello, la inercia positiva que lleva su aplicación ha conducido a una gran cantidad de docentes a mejorar sus estilos de enseñanza con actividades innovadoras, creativas y dinámicas para captar la atención de los estudiantes, aunque según Mekler et. al (2013) algunas veces no se sienta atraído. En los siguientes párrafos se hace referencia al contenido de los capítulos de la tesis.

En el primer capítulo se aborda el planteamiento y la definición del problema que existe en los adolescentes, los antecedentes que explican el tema, así como, la justificación para dimensionar las deficiencias en el desarrollo de las competencias socioemocionales en adolescentes, de igual manera en los objetivos se plasman las preguntas de investigación y los supuestos teóricos a dimensionar en una educación integral.

En el segundo capítulo se estructuran las referencias teóricas que contextualizan los avances de la investigación que contribuyen en la gestión de la fundamentación sobre las propuestas didácticas que existen con referencia a la singularidad de la gamificación en entornos escolares para el desarrollo de competencias socioemocionales en adolescentes de secundaria de educación básica.



El capítulo tres puntualiza el enfoque de la raíz metodológica que sustenta la investigación educativa, descrita como método mixto por su diseño y alcance, así como las fases o niveles del proceso de la investigación, mismas que son referenciadas en contextos escolares que permiten ahondar en la problemática encontrada, así mismo, se analizan los resultados por medio del diseño de estudio no experimental, dirigido a docentes del Estado de Coahuila de Zaragoza en México.

El capítulo cuatro, se documentan los resultados de la investigación mixto o híbrida, abordada en primer plano por el enfoque cuantitativo de la encuesta, seguido de la fase cualitativa compuesta por la entrevista y observación para realizar la triangulación de datos.

En el quinto capítulo se puntualizan las conclusiones emanadas de los resultados fundamentación metodológica mixta, así como las propuestas y recomendaciones emanadas de la investigación.

## Capítulo 1. Planteamiento del problema

### PROBLEMATIZANDO LA GAMIFICACIÓN Y LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN EL ENTORNO EDUCATIVO.

En la actualidad, la Organización Mundial de la Salud (2020) encomienda a los proveedores de servicios educativos promover el desarrollo y la adaptación de los adolescentes cuando surjan problemas. La filosofía de la Educación en México está basada en la Constitución Política de México, la cual dicta que la educación es un derecho de todos los mexicanos y mexicanas, que entre sus características principales está el Artículo Tercero Constitucional, el cual circunscribe al personal docente en el desarrollo integral y armónico de los niños, niñas y adolescentes para fomentar el aprendizaje positivo y constructivista.

Sin embargo, los contextos escolares en donde los docentes laboran según la OECD (2015) afirma que no son los ideales, ante dicho escenario Kapp (2012) indica los retos que esto conlleva, para los educadores, puesto que no solo se centran en lo cognitivo y en el desarrollo de contenidos, sino que también, en las competencias socioemocionales que contengan una intención pedagógica con la finalidad de influir positivamente en la conducta social y emocional en los educandos. Siendo ésta una necesidad, la Secretaría de Educación Pública (2018) delega la premisa de la educación integral al profesorado de educación básica, al incorporar la asignatura de Tutoría y Educación Socioemocional en los planes y programas (2018:2022), delegándoles la responsabilidad de inculcar en los jóvenes, la motivación, la capacidad necesaria el crecimiento personal para que se desenvuelvan en una sociedad incluyente, en donde se les enseñe a ser responsables, capaces de ejercer y defender los derechos que les conciernen para mejorar su entorno social, profesional y académico.

Entonces, si se desea consolidar una educación sistemática al interior del aula, se necesita asentar sobre la práctica, nuevos modelos en los procesos de enseñanza que valoricen la actividad social, la calidad educativa que contribuya al enriquecimiento cognoscitivo y al desarrollo de competencias. Sin embargo, es sabido que, si se experimenta una problemática social basada en la escasez de valores, o una remarcada carencia socioemocional; en estos casos la acción colectiva es indispensable para la modificación de ambientes negativos a positivos a

través del acercamiento pedagógico permitiendo afianzar la personalidad de los individuos en sus relaciones sociales (SEP, 2022; Oliva, 2016; Paredes, 2018; Sullivan, Thompson, Wright, Gross y Spady, 1980; Colectivo Educación Infantil y TIC, 2014).

En uno de los estudios con adolescentes realizados por el Tecnológico de Monterrey (2018) indican que el 77% de los estudiantes de secundaria, les hace falta incluir actividades socioemocionales para integrarse en nuevos ambientes académicos. Esto significa que los maestros afrontan dicha problemática social educativa teniendo que articular las orientaciones y valores que suceden en el aula, esto es un reflejo de su vida en sociedad, por lo que la integración de los adolescentes en la estructura social en donde la trayectoria formativa se ve trunca por la disfunción familiar, la violencia escolar, la depresión y la baja autoestima, etc., es conducente en la inestabilidad emocional para la permanencia escolar y continuar con sus estudios, así como una significativa disminución en el rendimiento académico (PLANEA, 2019).

Según las investigaciones de Lee y Hammer (2011), revelan que los docentes no solo deben vincular el área cognitiva con otras áreas del conocimiento, sino que también es indispensable desarrollar las competencias socioemocionales porque involucra sentimientos y emociones tanto positivas como negativas, favorables o desfavorables, benéficas, de frustración, de orgullo, temor o desconfianza, esto va de la mano con las competencias sociales, puesto que cada estudiante se apropia de diversos roles, papeles e identidades caracterizados en el juego, coadyuvando en la toma de decisiones. Esto significa que una la problemática social en el aula tiende a la reacción del alter, la acción del ego, es decir, se le atribuye la búsqueda de satisfacciones personales de acuerdo con las necesidades y disposiciones anheladas, siendo el rol del docente fungir como promotor de reacciones favorables para evitar conflictos desfavorables en el aula (Sánchez, 2015).

El planteamiento del problema tiene un impacto social, cultural y educativo, puesto que la investigación implica emplear técnicas y métodos idóneos que permitan la gestión oportuna de propuestas didácticas que los maestros y maestras trabajan en la práctica para la inclusión de los adolescentes en los diversos contextos sociales en donde se desenvuelven.

## 1.1. Antecedentes

En este apartado se analiza la literatura de las palabras claves del tema de estudio con la finalidad de ahondar en hallazgos mediante la revisión de diferentes fuentes. La presente investigación identifica la gamificación como estrategia en los procesos de aprendizaje que el docente frente a grupo emplea en una serie de actividades que tienen lugar en ambientes no lúdicos, como sería el caso de la educación escolarizada, virtual y asincrónica. En el transcurso de la pandemia de COVID-19, los contextos escolares revolucionaron el uso de herramientas tecnológicas en las clases, es decir, los docentes vieron la oportunidad buscar estrategias didácticas, como el juego interactivo, para incentivar a los estudiantes a participar de manera comprometida durante la clase.

Un hallazgo significativo en el área educativa es 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, y la principal estrategia es el juego porque en escenarios controlados, la toma de acciones deliberadas se simplifica al comportamiento predecible.

De tal manera que la sinergia del juego aplicado en el aprendizaje activo, es la respuesta a un sistema organizado de competencia e interrelación comunicativa que impulsa a un individuo a descifrar su propuesta de supervivencia, cuestionándose a sí mismo, ¿será ventajosa o inútil?, entonces, analizar dicha perspectiva desde los hechos biosociales y culturales que tiene lugar en un hecho histórico o épico, los juegos populares o tradicionales, siguen siendo divergentes, sobreviven al tiempo y la época, están vigentes, incluso al día de hoy, porque han sobrevivido de generación en generación, debido a los rasgos únicos que les caracterizan, como lo es la recreación, la diversión y la alegría en ambientes relajados, confiriendo al individuo de un sistema de emociones positivas, que en contextos escolares inspeccionados con métodos comunicativos y de socialización, favorecen la actitud del educando (Harris, 1968).

Por otro lado, entre los antecedentes se encontró que la ludicidad y el juego han complementado la práctica docente desde 1993, según los planes y programas editados por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018), los cuales son parte de las estrategias didácticas de los aprendizajes esperados. De acuerdo con Góngora y Balán (2007), manifiestan que la ludicidad como estrategia disminuye un gran cantidad de errores que cometen los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; razón por la cual, los docentes frente a grupo subvaloran la enseñanza del juego al considerar que es inadecuada para transmitir conocimientos, sin embargo, investigaciones han demostrado que es una forma idónea de comunicación directa en la clase, moviliza saberes donde predomina la didáctica y la pedagogía, también fortalecen las relaciones humanas, existe una actitud positiva y motivadora para hacer tareas con entusiasmo y dedicación en vez de sentir la monotonía y seriedad en una actividad cuando carece de innovación y creatividad.

Por lo tanto, siendo el juego parte de la actividad docente, la gamificación tiene su introducción en ambientes educativos por maestros o maestras frente a grupo al contemplarla como estrategia didáctica esto abre 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 de la enseñanza para hacer que una actividad en la clase parezca un juego, es así, como lo sustentan los investigadores búlgaros, al atribuir dos esquemas propios de la gamificación que se encuentran inmersos al gamificar en entornos educativos: uno es la motivación y la otro es, el sentido de compromiso y su 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 en la pedagogía (Lee y Hammer, 2011).

En cuanto al sentido de compromiso mencionado en el párrafo anterior, los autores de la gamificación en entornos escolares, Lee y Hammer, (2011) la ven como una oportunidad para solucionar problemas al aprovechar el poder motivacional intrínseco del juego al ser trasladados al mundo real puesto que abordan las emociones, sentimientos y capacidades 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), sostienen que son estímulos aprendidos como parte de la cultura otorgando autonomía para mejorar las relaciones sociales.

Aunado a la simplicidad de la estructura gamificada, también implica la competencia social, que de acuerdo con los hallazgos de Lozada y Betancur (20017), indican que un individuo hace uso de dichas competencias cuando se involucra en el juego, debido a que desenvuelve en diversos roles, papeles e identidades, que le permiten tomar decisiones ante nuevas situaciones. Así mismo, Werbach y Hunter, (2012) señala que para obtener resultados favorables con beneficio personal y para el equipo, apuntala que las mecánicas del juego y dinámicas que promueven comportamientos deseados, motivan y mejoran la autoestima del jugador; incluso la Universidad de Pensilvania (citada por Werbach 2022) menciona que los juegos por a su impacto social son excelentes para enseñar sistemas de pensamiento, también demuestran las acciones del individuo en escenarios complejos, lo cual es una oportunidad única para generar cambios de comportamiento desde un sistema educativo innovador.

Dicho de otra manera, esto genera una reflexión sobre el concepto de competencia, debido a que desarrolla habilidades y destrezas con la capacidad de resolución de conflictos; por esta razón, la toma de decisiones genera sentimientos de logro con la convivencia sana y pacífica, la solidaridad, el respeto mutuo, la tolerancia, fortalece la autoestima y la motivación en estudiantes. El desarrollo de competencias también ejerce influencia en los sentimientos, apoya la estructura de adaptación en un sistema de personalidad denominado actitudes-valores que dan lugar a una motivación más profunda, especialmente cuando se integra en un sistema o estructura social, de comunidad o grupo áulico, es decir, el área o lugar en donde son intensificadas por el alumnado al ser parte de la clase, generando la oportunidad de demostrar las competencias socioemocionales adquiridas poniendo a prueba el deseo de pertenecer a un grupo social (Sánchez, 2015; SEP, 2018).

En las investigaciones de Beltrán, Rivera, y Maldonado (2018) manifiestan la concepción de Parsons, quién apoya la estructura de adaptación en un sistema de personalidad denominado actitudes-valores como parte de un acuerdo dinámico del proceso social interiorizado por el individuo, esto implica hacer uso de la motivación para participar en actividades gratificantes mediante metodologías gamificadas, si la concepción del juego tiene el aliciente motivacional requerido, tanto extrínseca (incentivo externo) como intrínseca (satisfacción personal), permite producir el nivel adecuado de estimulación en los estudiantes e influir desde el diseño didáctico gamificado.

Así mismo, la Secretaría de Educación Pública ha creado una asignatura para el desarrollo de las competencias socioemocionales que coadyuve en la formación de desarrollo personal y social, con cualidades que caracterizan una filosofía humanista destacada en el currículo obligatorio de los planes y programas de estudio a partir del 2018. La evidencia señala que las competencias socioemocionales en el área educativa son fundamentales para el desarrollo personal porque le atribuye el mejoramiento de las trayectorias escolares y laborales con mejores resultados de éxito y aprendizaje. Dicho lo anterior, el docente funge su rol como orientador, en el marco escolar, familiar y de los educandos para el desarrollo progresivo de habilidades, conceptos, actitudes y valores específicos que fortalezcan la regulación las emociones (SEP, 2018). Esta nueva responsabilidad del pedagogo es apoyada por el filósofo Comte (1984) autor del positivismo, con respecto al docente, puesto que tiene que basarse en la reorganización intelectual, moral y política de orden social, que se le exige, para la reconstrucción de la humanidad la cual es necesaria como una base racional de la conducta desde el plano escolar.

Entonces, ¿qué se entiende por competencia socioemocional? La SEP (2018) menciona que son comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad que contribuyen al desarrollo de una personal. Por otro lado, 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.

Con respecto al tema de educación socioemocional, las emociones son consideradas por Hargreaves (1998), de la siguiente manera: considerar que lo cognitivo configura lo afectivo y lo afectivo lo cognitivo, converge, la idea de que la enseñanza es una práctica emocional en la que intervienen ambos procesos, misma que es ampliamente aceptada por investigadores y educadores; por otro lado, históricamente la conceptualización de competencia y su uso en la educación es presentada por Restrepo (2013), al correlacionar la teoría de Dewey (1897) con sus ideales, puesto que establece el aprendizaje basado en la experiencia es reforzado 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.

Siguiendo la línea del ámbito educativo, los antecedentes mencionan que Durkheim (1934) en su primer discurso alusivo a la ciencia de la educación, enfatiza la distinción de la pedagogía, exponiendo que la enseñanza debía tener un alcance social y humano porque la ciencia de la educación es el intermediario entre la ciencia y el arte, misma que es enmarcada como un sistema de ideas relativas en la práctica, así como en conjunto con las teorías, entonces se afirma que es una teoría práctica.

Así mismo, a través de los años se han integrado diferentes perspectivas en el campo educativo volviéndose un polo de atracción y un campo de aplicación para otras ciencias humanas, donde se han visto emerger subdisciplinas específicamente consagradas a los problemas de la educación, es así como lo explica Marcuse (1967) al afirmar que la educación enmarca el sinónimo de actualización y trascendencia educativa, beneficiando el campo de la ciencia, en el arte, la naturaleza, el deporte y el juego.

Si es así, la trascendencia señalada por Marcuse (1967) tiene sus implicaciones positivas, las cuales son expuestas por Fuentes y Collado (2019), al vincular diversas disciplinas que se manifiestan como una nueva frontera del pensamiento necesaria para reformar los problemas derivados de la reducción y fragmentación que han sido sometidas por la ciencia, la realidad humana y la estructura ontológica de la naturaleza.

Estas interrelaciones disciplinares constituyen un diálogo epistemológico y metodológico significativo para establecer canales de comunicación y definir un marco epistémico que establezca la consiliencia entre distintos campos de la comprensión, de este modo al articular las tendencias del aprendizaje enfocadas en la superación de los modelos unidireccionales de comunicación entre disciplinas, que para Paredes (2018), enuncian un problema social que consiste en la existencia alegada de una situación incompatible con los valores de un número significativo de personas que están de acuerdo en actuar para cambiar la situación. Según Sullivan, Thompson, Wright, Gross y Spady (1980), revelan que esto es



producido cuando un grupo influyente percibe una condición social que amenaza los valores y puede ser remediada a través de la acción colectiva.

En cuanto a la historia de las Ciencias de la Educación, Colom y Rodríguez (1996), explican que la Pedagogía ha desarrollado la metodología y la didáctica, como fundamento y método principal de la impartición del conocimiento. Para tal efecto, Torres (2010), contrasta el área pedagógica y didáctica de la educación como formas de construcción del conocimiento, en lo referente a la comprensión, sistematicidad, flexibilidad y humanismo. También señala que una enseñanza monótona desmotiva y hace que el estudiante pierda el interés por las concepciones epistemológicas o cognoscitivas cuando se reflexionan a través de la metacognición, igualmente, es necesario que los educandos cuenten con más recursos didácticos para crear ambientes de aprendizaje efectivos, dicho de otro modo, que los entornos pedagógicos contribuyan ampliamente en exponer las habilidades de pensamiento y manifestar su capacidad de aprendizaje con calidad educativa y un alto valor social (Oliva, 2016).

De manera similar, Harris (1979, citado por Paz, 2014) manifiesta que el hombre goza de la capacidad intelectual, moral y el temperamento innato que lo hace un ser único; esto implica la preparación del personal docente en servicio cuando hace uso de la correcta aplicación de estrategias innovadoras para incentivar al educando y deberá estar unificado en lo referente en las diferentes series de técnicas reflexivas que permitan revisar constantemente las visiones sobre la enseñanza, las diferencias individuales, para que faciliten el aprendizaje mediante el fortalecimiento del diseño del currículo con los cambiantes modelos educativos, emitidos por la Secretaría de Educación Pública, (SEP, 2018).

Por otra parte, los estudios culturales de Williams (1961) contribuyen al desarrollo tecnológico desde la visión del mundo marxista materialista de la subjetividad, cuyo interés era introducir la objetividad de los cambios sociales a partir de las fuerzas ajenas de la voluntad consiente del hombre. dichos estudios de comunicación y modelos de enseñanza incluyen los medios de comunicación masivos como la T.V., la radio, el internet, que ofrecen culturización en la organización familiar y su estructura, entonces, las instituciones o sedes gubernamentales las utilizan para comunicarse con los miembros de la sociedad, así como la vinculación de

cultura universal que confieren sentido y reflexión sobre experiencias comunes (citado por Cárdenas, 2009).

Por último, Calderón, et al. (2014) interioriza que la revolución tecnológica del siglo XXI aplicada a la educación permite flexibilizar los modelos educativos actualizados en beneficio de los usuarios con diversos itinerarios formativos, la personalización de material y contenidos para los educandos logra mayor difusión a través de los medios de comunicación digital, telemáticos y virtuales. El énfasis que Ortega (2008) le asigna al uso de la tecnología en los centros educativos, los califica como los nuevos entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje donde el docente juega el papel de tutor y mediador para el logro de los objetivos esperados.

Finalmente, es claro que la tecnología ha revolucionado las aulas, en especial la adaptación del tema de la gamificación como novedoso, creativo, dinámico, especialmente cuando está adaptado a la enseñanza y el aprendizaje del contexto educativo. Por consiguiente, de acuerdo con el estudio de los antecedentes, en el siguiente apartado se define el problema de la investigación.

## 1.2. Definición del problema

En las relaciones interpersonales que se observan entre los adolescentes mexicanos y mexicanas, se presentan indicios de una pobre educación socioemocional, mismas que se abordan en los resultados del INEE (2019). Esta problemática destaca principalmente la falta de identidad propia, misma que se ve reflejada en el estado anímico de los adolescentes según el contexto familiar, escolar y social en el que se desenvuelven (Ibarrola, et. al, 2019).

La argumentación de Waisburd (2001), con referencia a los contextos escolares, indica que no hay educación emocional desde los grados inferiores, es decir, al inicio de la edad escolar, esta carencia quedó de lado por los pedagogos, responsabilizando a los padres por la educación socioemocional de sus hijos. Estos niños llegan a la adolescencia, sin saben manejar las emociones, por lo cual, en ocasiones actúan como analfabetas emocionales al no saber distinguir los sentimientos, dejando al docente la enseñanza de la regulación socioemocional, por lo tanto, en el aula el profesorado hace frente a la problemática de jóvenes con una pobre o

escasa autorregulación, siendo susceptibles a ceder a la presión de una persona o un grupo, haciendo tensa la convivencia social en el contexto escolar o el estrechar los lazos afectivos con sus iguales cuando se interactúa de manera positiva o negativa (SEP, 2022; Punset, 2020).

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, 2018, 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. Así mismo, estas atribuciones concéntricas implican que los pedagogos se desempeñen como orientadores en la praxis educativa, la cual se conforma como una vertiente más para la vinculación de los aprendizajes esperados de cada asignatura o materia que enseñan, añadiendo la temática del desarrollo de la educación socioemocional para ser enseñada con técnicas o actividades didácticas (SEP, 2018;2022), entonces, ¿qué estrategias pedagógicas utilizan los maestros y maestras en el aula?, ¿cuáles son las técnicas metodológicas que aplican en los aprendizajes de sus estudiantes?

En el presente trabajo de tesis se considera que existen pocas propuestas didácticas innovadoras que faciliten la autorregulación socioemocional de los educandos en el campo educativo, por lo que dicha escasez (Rueda, Cabello, Filella, y Ros, 2017) se precisa como área de investigación indagar en las propuestas didácticas gamificadas para el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes, que son aplicadas por las maestras y los maestros de Coahuila, esto implica describir qué es lo que considera el profesorado desde el aula y comprender su relación con la gamificación desde la observación de la trasposición de contenidos, así como la influencia áulica y virtual en los educandos.

### 1.3. Justificación

La investigación contribuye a problematizar la gamificación como recurso técnico-pedagógico para el desarrollo de competencias socioemocionales, que, en términos de modernidad, es posible encontrar una solución en la interpretación de la filosofía postmoderna que es contextualizada en el ámbito educativo por Colom (1987).

Ante la necesidad de diseñar propuestas didácticas gamificadas para el desarrollo de competencias socioemocionales en con estudiantes de Secundaria en Educación Básica en Coahuila, el reto educativo que esto conlleva para lograr la integración social de los jóvenes en el contexto escolar tiene como finalidad prevenir el abandono escolar y el bajo rendimiento académico, así como el fortalecimiento de la educación socioemocional en los estudiantes (SEP, 2018;2022).

Los docentes juegan un rol de vital importancia en los procesos pedagógicos y metodológicos, en especial cuando se integran nuevos modelos de enseñanza en el aula, dicha apertura permite el empleo de herramientas tecnológicas innovadoras como apoyo en actividades gamificadas, que a su vez, crea en paralelo oportunidades únicas de incursión en ambientes de aprendizaje escolares a través del empoderamiento de competencias emocionales en adolescentes, dicha convergencia es propuesta por la UNESCO (2019), al remitir al personal docente en el uso de pedagogías transformadoras, entre las que se destacan los juegos, las sesiones interactivas y las situaciones de la vida real, estos elementos fundamentales sirven de prueba para determinar las capacidades de aprendizaje centradas en las competencias que los educandos pueden ir adquiriendo a lo largo de su estancia escolar.

La investigación de Colón, Jordán y Agredal (2018), anticipan la influencia que tiene la gamificación en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes; del mismo modo, Lumsden et al. (2016) concuerdan que los beneficios pueden ser ventajosos en lo cognitivo y emocional, porque permiten la aplicación de diversas interfaces de conocimiento que implican la intervención oportuna con connotación positiva en la capacidad para resolver problemas socioemocionales en los estudiantes a través de estrategias didácticas innovadoras.

La pertinencia de la indagación para el análisis de propuestas didácticas gamificadas, han sido documentadas en los antecedentes, por lo que es conveniente examinar el quehacer de los expertos en pedagogía al aplicarlas en el aula para el desarrollo de competencias socioemocionales en los educandos. En el siguiente apartado se presentan los objetivos con la finalidad de prever el alcance de la investigación.

#### 1.4. Objetivos

##### **Objetivo General**

Caracterizar las estrategias didácticas gamificadas empleadas por docentes frente a grupo para el desarrollo de competencias socioemocionales en la praxis con estudiantes de educación básica en el estado de Coahuila.

##### **Entre los objetivos específicos se pretende**

- Describir la vinculación que existe entre la gamificación y el desarrollo de las competencias socioemocionales a través de los beneficios y elementos del juego.
- Considerar la correlación que existe entre gamificación y el desarrollo de las competencias socioemocionales en el ámbito educativo.
- Comprender dicha relación existente en ambas vertientes, la gamificación y el desarrollo de las competencias socioemocionales en el sistema educativo.
- Analizar las estrategias didácticas gamificadas aplicadas por pedagogos para el desarrollo de competencias socioemocionales con estudiantes en contextos formativos.

La orientación del estudio conlleva un análisis a profundidad con la metodología mixta, porque permite legitimar la investigación desde los enfoques cuantitativos y cualitativos, de tal manera que contribuyen en responder desde la numerología estadística, hasta la reflexión y entendimiento de las técnicas de recolección de datos de los respondientes al ser planteadas en el aula por pedagogos.

#### 1.5. Preguntas de investigación

La pregunta central del tema de tesis es la siguiente:

¿Cuál es la trascendencia existente entre la gamificación y el desarrollo competencias socioemocionales en el ámbito educativo?

Dentro de este marco, se desglosan las siguientes preguntas:

- ¿Qué problemáticas existen al recurrir a la gamificación como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias socioemocionales en el aula?
- ¿Cuáles son los recursos didácticos enunciados por docentes en el marco educativo con respecto a la gamificación para el desarrollo de competencias socioemocionales?
- ¿Qué alcance tienen las propuestas didácticas gamificadas para el desarrollo de competencias socioemocionales en el entorno escolar?

## 1.6. Supuestos Teóricos

Con referencia al tema de estudio y al análisis de la exploración documental se resaltan los siguientes supuestos teóricos:

Existe vinculación entre la gamificación y el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de educación básica (Aranda y Caldera, 2019), esta afirmación involucra debatir cómo es dicha vinculación cuando es aplicada como propuesta didáctica por los profesores en el ámbito educativo.

Sin embargo, en este trabajo de tesis se considera que las propuestas didácticas son escasas (Rueda, Cabello, Filella, y Ros, 2017), por lo tanto, se precisa como área de investigación, los diseños de las estrategias didácticas gamificadas que aplican los maestros y maestras frente a grupo para el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes al desempeñarse dentro del marco educativo y entre el colectivo docente.

De acuerdo con lo anterior, se investiga el supuesto teórico de cómo se vincula la gamificación con el desarrollo competencias socioemocionales en los estudiantes de educación básica y, cuál es la trascendencia al ser aplicada como propuesta didáctica en el aula.

En la Tabla 1 se presenta la matriz de consistencia detallando el patrón de seguimiento en el desarrollo del tema de tesis La gamificación como propuesta didáctica para el desarrollo socioemocional en estudiantes de educación básica. Dicha tabla permite reflexionar acerca de la problematización existente; de los objetivos; de los supuestos teóricos; de los instrumentos seleccionados; la metodología abordada, así como, las técnicas a seguir en el proceso de la investigación (Abrigo, Córdova, Acosta, Hurtado, Armijos y Castro, 2018).

Tabla 1. Matriz de Consistencia

MATRIZ DE CONSISTENCIA						
PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	EJE	VARIABLE COMPLEJA	DIMENSIÓN DE LA VARIABLE	METODOLOGÍA, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
¿El docente tiene amplio conocimiento de la metodología del juego y sus beneficios en actividades áulicas?	Reflexionar sobre las propuestas didácticas gamificadas empleadas para el desarrollo de competencias socioemocionales en adolescentes de educación básica en el estado de Coahuila.	¿Cómo se aplican las estrategias didácticas gamificadas para el desarrollo de competencias socioemocionales en adolescentes en el aula?	Eje A.1. Gamificación	VC1. Enseñanza-Aprendizaje	A.1.1., A.1.2., A.1.3., A.1.4., A.1.5., A.1.6., A.1.7., A.1.8., A.1.9., A.1.10.	Se contempla la metodología cuantitativa para el instrumento dirigido a docentes de Educación Básica en el Estado de Coahuila (Anexo 13)
¿Los maestros y maestras del nivel de secundaria del Estado de Coahuila emplean elementos de la gamificación en sus actividades planeadas?	Describir la vinculación que existe entre la gamificación y el desarrollo de las competencias socioemocionales.	¿Existe la vinculación entre la gamificación y el desarrollo de competencias socioemocionales en los adolescentes? (Aranda y Caldera, 2019).	Eje A.1. Gamificación	VC2. Estrategias lúdicas (el juego)	A.2.1., A.2.2., A.2.3., A.2.4., A.2.5., A.2.6., A.2.7., A.2.8., A.2.9., A.2.10.	
¿El profesorado distingue los diversos estados de ánimo de sus estudiantes?	Considerar la correlación que existe entre gamificación y el desarrollo de las competencias socioemocionales en el ámbito educativo.	¿En qué fase se vinculan las actividades gamificadas y el desarrollo competencias socioemocionales en los adolescentes cuando es aplicada como propuesta didáctica?	Eje B.2. Desarrollo de Competencias Socioemocionales	VC3. Habilidades Socioemocionales	B.1.1., B.1.2., B.1.3., B.1.4., B.1.5., B.1.6., B.1.7., B.1.8., B.1.9., B.1.10.	
¿Cómo promueven los maestros y maestras el desarrollo socioemocional en el aula? y la adaptación de los adolescentes cuando surjan problemas?	Implementar la gamificación en el desarrollo de competencias socioemocionales en adolescentes con una propuesta didáctica en el contexto formativo.	¿Cuáles propuestas didácticas se enuncian en el marco educativo con respecto a la gamificación para el desarrollo de competencias socioemocionales en adolescentes?	Eje B.2. Desarrollo de Competencias Socioemocionales	VC4. Motivación	B.2.1., B.2.2., B.2.3., B.2.4., B.2.5., B.2.6., B.2.7., B.2.8., B.2.9.	
¿El docente demuestra su habilidad para manejar sus emociones de sus estudiantes en el aula?	Comprender la relación que existe entre la gamificación y el desarrollo de las competencias socioemocionales en la educación.	¿Qué recursos utilizan los profesores de secundaria como estrategias didácticas se aplican en la gamificación para el desarrollo de competencias socioemocionales en adolescentes en contextos escolares?	Eje A.1. Gamificación	VC1. Enseñanza-Aprendizaje	B.2.10., A.2.2.	
¿Cuáles son las técnicas motivacionales que utiliza el docente en clase?	Diseñar propuestas gamificadas para el desarrollo de competencias socioemocionales con adolescentes en contextos educativos.					

Nota: La Matriz de consistencia tiene el propósito de clarificar la estructura de la metodología mixta en el desarrollo de la tesis. Elaboración propia a partir de la fuente Abrigo, Acosta, Hurtado y Castro (2018).

De acuerdo con la matriz de consistencia ejemplificada en la Tabla 1, se desarrollan las respuestas en los subsecuentes capítulos. Al final del documento se concluye con las apreciaciones personales del tema tesis.

En el siguiente capítulo se analiza la fundamentación teórica emanada de una exhaustiva investigación documental con referencia a las palabras claves del tema de tesis, así como las derivaciones de su implicación en el contexto educativo.



## Capítulo 2. Fundamentación Teórica

### UNA MIRADA A LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA GAMIFICACIÓN Y LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN CONTEMPORANEA.

Los conocimientos científicos sobre la investigación educativa es una actividad encaminada hacia la creación de lo cognoscitivo que sea de interés para los educadores (Travers, 1979). Este apartado hace referencia a la teoría identificada para esclarecer el panorama de la investigación desde diversos puntos de vista los cuales son documentados con respecto a otras investigaciones sobre las palabras claves del tema de estudio (Albert, 2007), Gamificación, Juego, Competencias Socioemocionales, Propuesta Didáctica, Rol Docente.

#### 2.1. La gamificación y sus elementos como metodología didáctica

La metodología fundamentada para el análisis de diversos conceptos en el proceso de investigación de la gamificación se pretende contemplar los puntos citados por Piaget, Freud, Dewey, Gross, Thompson, Filella y Goleman, Werbach, entre otros, para la indagación minuciosa sobre el tema de investigación, sin perder de vista el fomento de comportamientos específicos con connotación positiva en los escolares (Kapp, 2012). Entre la búsqueda de propuestas didácticas gamificadas aplicadas en el ámbito educativo, está Muñoz, Herrero y García (2018) ellos tuvieron como objetivo 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.

Por lo cual, conocer el concepto de *gamification*, de origen anglosajón, creado para el ámbito empresarial, aplica los elementos del juego para atraer, animar y persuadir a los usuarios a realizar cierta acción, la idea de usar el pensamiento y los mecanismos del juego en la atracción de una audiencia nace como un sistema de motivacional, con la tendencia de proyectarla a través de medios digitales al adherir los elementos principales del juego como herramienta de marketing (Zichermann y Cunningham, 2011).

El investigador Teixes (2015), es quien conceptualiza la gamificación a partir de tres definiciones, la primera hace referencia al uso de elementos y diseños propios de los juegos en

contextos que no son lúdicos. En la segunda definición, expone que es el proceso de manipulación de la diversión para seguir objetivos del mundo real, esto significa que los mecanismos del juego son implementados para que el jugador se divierta y logre objetivos. En la tercera definición muestra que las mecánicas basadas en juegos se apoyan primordialmente en la estética para hacer lo atractivo y pensamiento lúdico, fidelizando a los sujetos al convertirlos en usuarios recurrentes, de tal manera que, si se traslada esta premisa en el ámbito educativo, trasciende la motivación al demostrar en sus acciones, la promoción de aprendizajes para la resolución de problemas.

Lozada y Betancur (2017), revelan que la gamificación dispone de las mecánicas del juego, por lo que su dinámica permite promover comportamientos deseados; también ayuda en la resolución de problemas y sustenta la toma de decisiones por medio de un proceso divertido y motivador, aseveran Hamari y Koivisto (2013). En cuanto al ámbito educativo, Pérez-López, Rivera y Trigueros (2007) reconocen en su investigación que para construir los andamiajes del aprendizaje gamificado, el mayor reto para el docente es la ambientación del contexto escolar, la planificación y organización de las actividades para marcar objetivos innovadores y motivadores.

Valderrama (2015) devela los secretos de la gamificación al emplearla para contribuir en el desarrollo de capacidades y talentos, la psicóloga indica que motivar es despertar la pasión y el entusiasmo para que se los usuarios se enganchen en el juego, clasificando los motivos del jugador mencionados a continuación: 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.

La gamificación en su raíz *game*, juego, y los afijos *i-fica-ción* indica un proceso, es decir, hacer, convertir en, producir, la puesta en juego de la transformación de actividades orientadas al esparcimiento (Pascuas, Vargas y Muñoz, 2017), originalmente diseñada para el sector empresarial como sistema motivador en el área de ventas y mercadeo, es de carácter antropológico y didáctico, su eje principal el juego, el cual se tiene referencia que data desde las primeras civilizaciones hasta el día de hoy; siendo éste un componente activo en todas las

culturas por ser inherente a la naturaleza humana, puesto que se practica desde la niñez, y considerado parte del esparcimiento y diversión (Gómez, 2015).

Las investigaciones de Ardila-Muñoz (2019) y Werbach (2022), son sintetizadas en la Tabla 2 con las macroestructuras construidas en el análisis discursivo para la categorización de la gamificación, coadyuvando en el esclarecimiento de los principios y elementos del juego, al aplicarlos en contextos escolares, así como, deducir el propósito de influir en el comportamiento de los sujetos, incrementar la motivación y favorecer la participación de los estudiantes (Kapp, 2012).

*Tabla 2. Macroestructuras de la gamificación.*

<b>Matriz analítica de las macroestructuras semánticas de las categorías y subcategorías de la gamificación</b>	
<b>Concepto y características de la gamificación</b>	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, 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.
<b>Etapas de la gamificación</b>	Las etapas para diseñar ambientes de aprendizaje gamificados se caracterizan por analizar 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 al otorgar como puntos, emblemas, insignias o rangos; brindar la posibilidad de repetir actividades mediante la retroalimentación.
<b>Beneficios de la gamificación</b>	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 2, 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 a través del juego.

Al comparar las investigaciones de Ortiz, Jordán y Agredal, (2018), proponen recursos didácticos en las clases para aumentar la motivación y el compromiso de los alumnos, sobre todo, identificar los beneficios de ponerla en práctica a nivel intrapersonal. En este sentido, la teoría gamificada que impera como metodología didáctica en el diseño de ambientes de

aprendizaje, Werbach (2022) las categoriza en mecánicas, dinámicas, componentes y el Tecnológico de Monterrey agrega estéticas y emociones, también hace hincapié en que no se debe confundir con la ludicidad, los juegos serios y el aprendizaje basado en juegos (ABJ), porque el juego es una estrategia didáctica y no sus componentes principales, debido a que tienen la función de motivar a través de puntos o incentivos, la narrativa, la retroalimentación, el reconocimiento y la libertad a equivocarse (EduTrends, 2016).

La gamificación se fundamenta en influenciar el comportamiento o la actitud de las personas; en el caso de la educación, busca también aumentar el compromiso de los estudiantes con la enseñanza, se coadyuva con la definición de reglas, tareas de seguimiento y la realimentación positiva, los cuales, son componentes de los elementos del juego gamificado, que según el Tecnológico de Monterrey impera como metodología didáctica en el diseño de ambientes de aprendizaje, al exponer la transversalidad de los principios y sus elementos en el marco educativo, proyectando positivamente en el sistema de evaluación; en los siguientes párrafos se desglosan los elementos de la gamificación al aplicarlo en escenarios serios como lo es el contexto educativo (EduTrends, 2016; Ardila-Muñoz, 2019)

En los siguientes párrafos se describen los elementos de la gamificación, así como su transversalidad con el sistema educativo mexicano y la actual reforma del Nuevo Modelo Educativo (Edutrends, 2016; SEP, 2017;2022).

- Los retos, misiones y desafíos son las adaptaciones del conocimiento para realizar tareas específicas, mismas que en contexto educativo se vinculan con la praxis del área cognitiva y motriz, es decir, la asignatura de educación física, arte, deportes, educación socioemocional, pertenecientes a los campos formativos de Lenguajes y De lo Humano y lo Comunitario.
- La Narrativa se vincula con las materias de español, inglés e historia, puesto que favorece el aprendizaje de contenido declarativo, con la asociación de hechos, ideas y conceptos, integrados en los campos formativos de Lenguajes y Ética, Naturaleza y Sociedad.
- El uso de reglas y restricciones del juego debido a que es un vínculo principal que implica el área actitudinal para el cambio de comportamientos, se relaciona estrechamente con el desarrollo de competencias socioemocionales, educación física,

español, matemáticas, asignaturas adjuntas a los campos formativos de Saberes, Tecnología y Ambiente, Lenguajes y de lo Humano y lo Comunitario.

- Cuando se muestran diferentes rutas de elección los individuos demuestran las habilidades de liderazgo que tiene, o que tal vez desconocían esta habilidad, siendo así una oportunidad para la toma de decisiones, resolución de problemas y creatividad, de esta manera las destrezas que desarrolla se vinculan con las asignaturas de educación física, educación socioemocional, geografía, historia, español, correspondientes a los campos formativos de Ética, Naturaleza y Sociedad, Lenguajes, Saberes, Tecnología y Ambiente, así como de lo Humano y lo Comunitario del Nuevo Modelo Educativo 2022.
- En cuanto a las múltiples oportunidades para realizar una tarea, obtener múltiples vidas y puntos de restauración, las destrezas que favorece es el fortalecimiento de la resiliencia, haciéndolos más capaces de perfeccionar el dominio de conocimientos específicos y redireccionándolos al cumplimiento de sus responsabilidades, así como, coadyuvar en el desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales ante el aprendizaje del reto, la derrota y la frustración, conocimientos ligados al campo formativo de lo Humano y lo Comunitario.
- Cuando se hace uso de estrategias de colaboración, como el trabajar en equipos, juego de roles, o batallas, se contribuye a la resolución de problemas, el liderazgo y la socialización para la integración e inclusión social, cualidades que se desarrollan a través de la praxis de la educación física, educación socioemocional y deporte educativo, las cuales forman parte del campo formativo de lo Humano y lo Comunitario.
- En cuanto a los puntos de experiencia, niveles, barras de progreso y acceso a contenido bloqueado, arroja información sobre el progreso, logros de objetivos, *feedback* o retroalimentación de los estudiantes, también se puede visualizar como una forma de evaluación sumativa, la cual es pertinente para el docente, puesto que puede monitorear el avance, de tal manera que, se evidencian las habilidades y el dominio de conocimientos recopilados de los resultados a través de la cantidad de insignias, puntos y logros obtenidos. Por último, la cuenta regresiva, ésta valora la eficiencia del proceso, la optimización de recursos toma de decisiones y resolución de problemas, al final de una evaluación. Dichos componentes se vinculan con el campo formativo de Saberes, Tecnología y Ambiente, destacando los conocimientos matemáticos y tecnológicos.

De acuerdo con los párrafos anteriores y en consonancia con, la metodología de la gamificación en la educación trae beneficios al lograr un mayor control y seguimiento en las acciones planteadas por los formadores a sus estudiantes, en cuanto al sistema de evaluación las actividades pierden su carácter punitivo, el aprendizaje es caracterizado por la competitividad y la cooperación, incluso, promueven los proyectos basados en problemas. En dichos elementos de la gamificación se encuentran estrategias como el descubrimiento, la incorporación del andamiaje y el final de juego, en su estructura principal se desarrolla la competitividad para ganar, se utiliza la motivación para la mejora de la productividad y el compromiso (Ardila-Muñoz, 2019; Yu-kai, 2013).

El sistema de evaluación que emplean los docentes en el aula tiene fundamentos pedagógicos, es el medio por el cual los educandos demuestran sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores que garantizan el nivel educativo deseado, también buscan que los estudiantes aprendan a organizar, estructurar y a utilizar sus aprendizajes para resolver problemas con argumentos y elementos válidos para la autorregulación cognitiva y emocional que coadyuven a fortalecer la metacognición. Entonces al considerar la evaluación gamificada como proyecto del proceso de carácter formativo, su acción permanente dentro de la enseñanza es comprobada por lo aprendido al final del periodo; estableciendo así, la oportunidad de la mejora continua, la cual permite realimentar los aprendizajes logrados por los escolares e identificar la pertinencia de las actividades (SEP, 2017;2022, Airasian, 2002, EduTrends, 2016).

### 2.1.1 La teoría del juego

Por otro lado, el juego siendo pieza clave de la historia del ser humano desde tiempos inmemoriales como constructor de relaciones sociales y culturales (Ruffino, 2014), los registros indican que, a partir del siglo XIX, hace su aparición con el principio utilitario de la industrialización, dando paso a la modernidad con beneficios económicos al clasificar la estructura de los juegos serios. La definición de juego desde el punto de vista sociológico, según Johan Huizinga, (1938, citado por Campo, 2000) es una acción o actividad voluntaria que se realiza dentro de ciertos límites fijados en el tiempo y espacio, además es acompañada de un sentimiento de tensión, alegría, toma la conciencia de ser algo diferente de lo que es la vida corriente.

De igual manera Campo (2000) referencia la palabra juego desde la raíz etimológica que proviene del vocablo latín *Jocus(iocus-iocare)*, que significa ligereza, frivolidad, pasatiempo y el término *Ludus-Ludere*, representa el acto de jugar; esto da lugar a dos palabras más, que unidas, *ludus* (acto de superar dificultades), evoluciona el complemento de la *paidia* (disciplina/enriquece), en este entendido y por su cualidades es un estrategia didáctica ampliamente utilizada por docentes en todos los niveles. Por otro lado, lo expuesto y de acuerdo con los autores mencionados, se define el juego como estrategia didáctica en el ámbito educativa la cual, por sus características al formar parte enriquecedora de la sociedad y cultura, en su permeabilidad el juego se elige para participar de manera voluntaria con la finalidad de obtener méritos personales, ya sea de logro individual o grupal o desde diversas facetas y niveles, recreacional, competitivo o en juegos serios.

El uso del juego lúdico como estrategia didáctica, según Torres (2010), menciona que es necesaria para que los alumnos cuenten con ambientes de aprendizaje más efectivos y didácticos que les permitan desarrollar sus habilidades para pensar y aumentar su capacidad de aprender, esto significa que la construcción del aprendizaje depende de la correcta aplicación de estrategias innovadores para cautivar al oyente. Por otro lado, la UNESCO (1980) dice que los juegos aportan a la práctica pedagógica el medio para estimular la creatividad influyendo principalmente en el desarrollo de la personalidad.

En tanto, para Lee y Hammer (2011), los juegos motivan debido a que impactan directamente en las áreas cognitivas, emocionales y sociales de los jugadores. El investigador Bantulá (2004) enseña que el juego es neutro, transmite y potencia determinados códigos de valores, fomenta las relaciones interpersonales e intrapersonales, a través de la diversión. Por otro lado, la definición del psicólogo Vygotsky (citado por Omeñaca y Ruiz, 2007) considera el juego como una acción orientada a la socialización y a los valores, además de ser un factor esencial en el desarrollo humano.

Además, la perspectiva de Parbelas (1988), quien opina que el juego en la asignatura de educación física en educación básica contribuye en la producción de respuestas afectivas, promueve la cooperación y la participación igualitaria con la finalidad de fomentar la motivación y la integración grupal (citado por Campo, 2000). De igual manera, Omeñaca y Ruiz

(2007) indican que el atributo de la actividad lúdica es utilizado como un medio para el servicio del proceso educativo, el cual, la mayoría de las veces va acompañado de vivencias, alegrías, sentimientos de placer y plenitud emocional.

Existen diversas teorías del juego que conciben la importancia de su uso en educación básica, abarca desde la perspectiva psicológica, fisiológica, ética y social, hasta su efecto en el desarrollo del educando desde los campos afectivos, sociales, cognitivos y aptitudinales (SEP, 2017). A continuación, se muestra la Tabla 3, las teorías y planteamientos del juego analizadas a partir del área psicopedagógica de Spencer (1853), Caillois (1986), Piaget (1969), Freud, Gross (1916), Carr (1925), Elokin (1985), (citados por Campo, 2000, y Omeñaca y Ruiz 2007).

*Tabla 3. Teorías y planteamientos del juego.*

<b>AUTOR</b>	<b>AÑO</b>	<b>TEORÍA DEL JUEGO</b>	<b>PLANTEAMIENTO DEL JUEGO</b>
<b>Herbert Spencer</b>	1853	Liberación de energías acumuladas. El juego es una actividad para eliminar el exceso de energía.	Se considera una válvula de escape de la energía superflua para liberar tensiones del organismo.
<b>Jean Piaget</b>	1969, 1984	Actividades sensoriomotoras.	Es la repetición por placer de actividades adquiridas con un fin de adaptación, misma que estimula el desarrollo global de la función biológica y moral.
<b>Rogert Caillois</b>	1986	Las actitudes íntimas del comportamiento humano.	Intervienen estructuras determinantes de la conducta que corresponden a impulsos de la personalidad. Es una forma de descargar tensiones y expresar sentimientos en la realización de actividades que produzcan sensaciones caracterizadas por un intenso tono afectivo y de placer, ya que permite la expresión de la sexualidad infantil y la realización de deseos insatisfechos de tal manera que construye un medio de socialización, de elaboración de lo desagradable y de conflictos, así como del desarrollo de la moral y de la transición hacia la sexualidad del adolescente.
<b>Sigmund Freud</b>	1920	Teoría psicoanalítica desde una visión terapéutica.	Es un impulso de actividad acompañada por el placer de la función del juego, siendo éste la primera forma de aprendizaje que se ofrece.
<b>Karl Groos</b>	1916	Es un ejercicio preparatorio para la vida adulta.	Es la purga de las tendencias antisociales para la fijación de nuevos hábitos adquiridos que ayudan a perfeccionar al individuo.
<b>Harvey A. Carr</b>	1925	Teoría catártica del juego y del ejercicio complementario.	El impacto que produce el juego en la actividad humana y las relaciones sociales consiste en
<b>D. Elokin</b>	1985	Origen social.	



<b>Robert Caillois</b>	1986	Las actitudes íntimas del comportamiento humano.	reproducir una acción en parte o en su totalidad, de cualquier fenómeno de la vida al margen de su propósito real. Intervienen estructuras determinantes de la conducta que corresponden a impulsos de la personalidad.
------------------------	------	--	--

*Elaboración propia a partir de las fuentes Campo, (2000 p. 22-28) y Omeñaca y Ruiz (2007 p. 12-17).*

En la Tabla 3, se estipula que el juego es parte del aprendizaje y crecimiento del ser humano, siendo un importante generador de motivación intrínseca y pieza clave para el rendimiento escolar al acercar a los estudiantes a su nivel más alto de competencia en el contexto escolar, el docente al interactuar con el alumno cuando utiliza el reforzamiento conductual de Skinner mediante la motivación extrínseca, aprueba las conductas prosociales en el juego de tal marea que permea la significatividad del aprendizaje al ser trasladados a otros ámbitos de la vida social, escolar y familiar (Hunt, 1971, Skinner, 1970, Ausbel, Novak y Hanesian, 1983, citados por Omeñaca y Ruiz, 2007).

En la siguiente Tabla 4, se destacan las características más sobresalientes del juego según las clasificaciones tipológicas en su estructura, a partir de los autores Caillois, Wallon, Elokin, Johnson, Chateau y Piaget:

*Tabla 4. Teoría de la clasificación de los juegos.*

<b>AUTOR</b>	<b>TIPOLOGÍA DEL JUEGO</b>	<b>ESTRUCTURA DEL JUEGO</b>
<b>Caillois</b>	Juegos de agón (competición).	Es la forma más pura del mérito personal, se apoya en la destreza de los participantes, incita al deseo de vencer y obtener reconocimiento por la victoria, la cual es establecida en igualdad de oportunidades y en condiciones ideales para que se evoque el máximo esfuerzo y el deseo de ganar para obtener el triunfo.
<b>Wallon</b>	Juegos de fabricación.	Es representada por la exploración de la capacidad creadora.
<b>Elkin</b>	Acción social centrada en las relaciones reales entre personas.	Al interactuar con objetos Juegos ante la actitud mostrada por otras personas asumen roles o papeles bien definidos que provoca en sus acciones respuestas lógicas.
<b>Johnson</b>	Estructura de meta de cada juego.	Juegos de meta individual en donde no hay relación con otros. Juegos de meta o competición se refiere a éxito individual en la consecución del objetivo. Juegos de meta de cooperación son aquellos que van unidos al común de todos los participantes para alcanzar una meta.

**Chateau y  
Piaget**

Juegos reglamentados.

Es altamente organizativo, es arbitrado, de orden sistemático y objetivo, de acuerdo con la naturaleza del juego se crean nuevas reglas para mejorar la interacción social y ambiental en donde el individuo es obligado al cumplimiento.

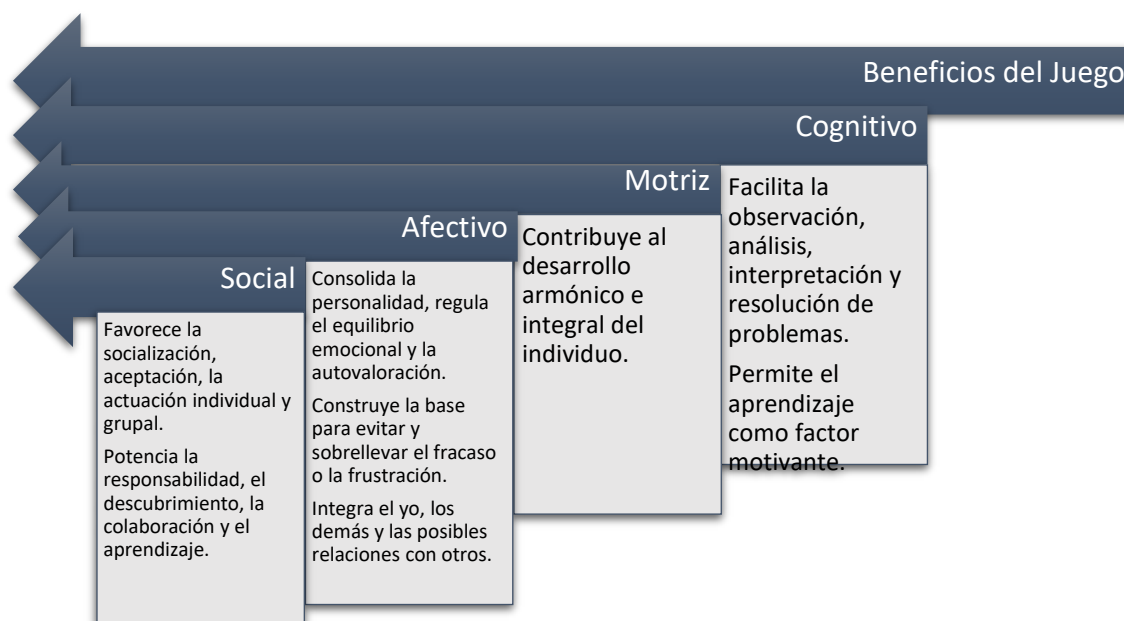
---

*Elaboración propia a partir de la fuente Campos (2000, p. 32-37).*

En los párrafos anteriores se han examinado las perspectivas teóricas, clasificaciones y características del juego, de autores como Campos (2000) y Omeñaca y Ruiz (2007) quienes describen el panorama que se proyecta en los individuos cuando se involucra a los estudiantes al aplicar un o diversos estilos de juego, según el objetivo o meta que se desee alcanzar mediante los esquemas estructurados, reglamentados o de acción social, los cuales brindan apoyo en la interacción social en entornos controlados, sin perder el sentido y propósito que el juego ofrece, es decir, la diversión.

Así mismo, es conveniente reconocer los beneficios del juego desde el aspecto cognitivo, motriz, afectivo y social, mismos que son fusionados en el aula para el logro de objetivos pedagógicos y didácticos planteados en la predicción de fenómenos en la enseñanza-aprendizaje emitidos por el profesorado, en la siguiente Figura 1 se plasman dichos beneficios en pro de una estructura hermenéutica humanista a través del juego (Omeñaca y Ruiz, 2007 y Campos 2000).

Figura 1. Beneficios del Juego



*Nota: Los beneficios del juego en pro de una estructura hermenéutica humanista. Elaboración propia a partir de la fuente (Campos 2000 p. 54-55; Omeñaca y Ruiz, 2007, p. 59)*

Reconocer los beneficios del juego en el plano afectivo y social denotan la vertiente constante de la construcción de andamiajes estrechamente vinculados con la educación socioemocional que coadyuvan en la autonomía y autorregulación de emociones que emergen por el juego en los distintos contextos educativos, en el siguiente apartado se analiza la fundamentación teórica del desarrollo de las competencias sociales y emocionales en contextos escolares en adolescentes.

## 2.2 Gestión del desarrollo de las competencias socioemocionales para mejorar la sana convivencia en estudiantes

Dentro de este marco referencial se abordan los temas de educación socioemocional en el ámbito educativo que los maestros y maestras incluyen como parte de los aprendizajes entre los escolares la cual implica la adaptación social en el medio escolar y laboral para lograr el éxito, también se destaca la competencia fundamental del rol que desempeña el docente en el vital desarrollo de habilidades socioemocionales de acuerdo con la malla curricular actual a la par de la cognición en el arte de reflexionar sobre la anhelada inteligencia emocional en los educandos (Repetto y Pena, 2010).

En cuanto al ámbito del desarrollo de las competencias socioemocionales tienen su aplicación en las relaciones sanas, que según Goleman (2006), 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, por lo que en consecuencia, la inteligencia social del cerebro se activa cuando se enfrenta con situaciones estresantes y complejas en donde es esencial la supervivencia. Claramente, Argudín (2015), dice que el desarrollo de competencias socioemocionales aporta en la madurez de los individuos hábitos intelectuales y de conducta, que están estrechamente vinculados o relacionados con los valores.

Así mismo, en los estudios de Goleman (2011), sobre las emociones parten claramente de áreas definidas del cerebro que se establecen en zonas mentales determinantes para el desarrollo de las competencias de la inteligencia emocional y social, indica que los centros cerebrales que gobiernan la inteligencia emocional, parte de las competencias asociadas al conjunto de capacidades humanas, vinculadas con la comprensión académica, es decir, los esquemas verbales, matemáticos, espaciales o de coeficiente intelectual.

En cuanto, a las competencias cognitivas y los rasgos de la personalidad en la capacidad de comprender y sentir emociones propias, para mostrar sentimientos empáticos se aloja en el hemisferio derecho el cual que detecta los circuitos cerebrales que determinan los sentimientos y la comprensión de las emociones demostradas por otros, un ejemplo, de ello es la investigación de Rendón (2015), quien afirma que, en la enseñanza de las competencias socioemocionales y estilos de enseñanza en la educación, se focaliza en el desarrollo de habilidades sociales, si la inteligencia emocional está ligada al desempeño académico, comunicación, valores y la convivencia, tienen efectos en la percepción social o intrapersonal de docentes que buscan la adecuada participación en el ámbito pedagógico.

El psicólogo Edward Thorndike (citado por Goleman, 2006) menciona que cuando se establece un vínculo con otras personas, es un arma de doble filo, porque las relaciones positivas tienen un impacto benéfico en la salud del individuo, pero las tóxicas terminan envenenando el cuerpo lentamente; por estas razones definió la inteligencia social en 1920 como la capacidad de comprender y manejar a los hombres y las mujeres. Esto concuerda con la regulación

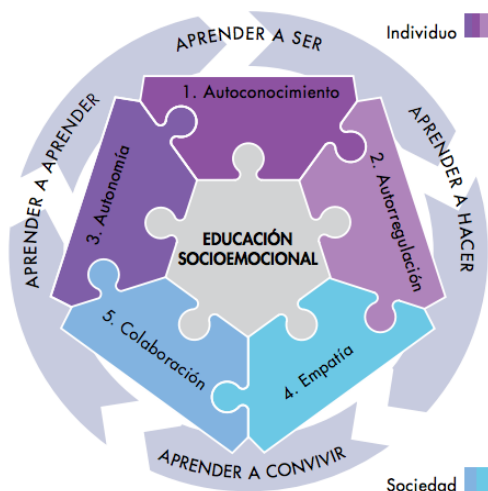
emocional entendida cómo la capacidad de aumentar, mantener o disminuir cualquier aspecto de una respuesta emocional, incluyendo la experiencia y el comportamiento expresivo (Eisenberg, et al., 2004). Para su aplicación en el ámbito educativo, Filella (2014) enfatiza la necesidad de mejorar la convivencia escolar para mejorar el bienestar personal de los educandos en ambientes escolares propicios para la regulación emocional de conflictos entre iguales.

Las ideas de Sullivan, Thompson, Wright, Gross, y Spady (1980), propusieron un modelo de regulación emocional que tiene en cuenta cuatro momentos en el 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), quien concluye que 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.

Por otro lado, la Secretaría de Educación Pública (2018) 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 socioemocionales a desarrollar en el contexto escolar, por lo que para aprender a vivir en sociedad, primero implica trabajar en lo individual y luego en sociedad; el segundo, aprender a ser por medio del autoconocimiento con el objetivo de que cada individuo comprenda y maneje sus emociones, el tercero, aprender a hacer a través de la autorregulación la cual contribuye en la construcción de la identidad personal, el cuarto, aprender a convivir, favorece la colaboración y la empatía para mostrar atención y cuidado de los demás así como establecer relaciones positivas con otros, y el quinto, aprender a aprender al obtener instrucción sobre el manejo de situaciones retadoras para resolverlas de manera constructiva y con ética; en la Figura 2 se aprecian las 5 dimensiones que desarrollan las competencias socioemocionales y su interrelación en los campos del ser, en lo individual y en

sociedad (SEP, 2018) con el objetivo de trascender en la conducta y actitudes de los y las estudiantes.

Figura 2. Ámbitos ESE.



Nota: Interrelación de los ámbitos de la Educación Socioemocional y los planos de interacción individual y social. Fuente: (SEP, 2018 p. 537).

La Secretaría de Educación Pública se ha preocupado por la práctica de la educación socioemocional al interior de los planteles educativos al crear los ámbitos para aprender a convivir, ser, hacer o aprender según la Figura 2, los cuales son parte de los aprendizajes de la asignatura de tutoría y educación socioemocional (SEP, 2018), creada para fortalecer el proceso transformador y enriquecedor del actuar de la comunidad escolar

Por lo tanto, el desarrollo de una competencia para ser competente en las relaciones sociales y emocionales, la indagación de Sánchez (2015), reflexiona que el concepto de competencia es el desarrollo de habilidades, destrezas, incluye la capacidad de resolución de conflictos o problemas y el liderazgo en la toma de decisiones, estas son cualidades útiles para la convivencia, la solidaridad, el respeto mutuo o la tolerancia, con connotación positiva en la autoestima y la motivación de los y las estudiantes, su influencia en los sentimientos apoya la estructura de adaptación en un sistema de personalidad denominado actitudes-valores con una motivación más significativa al integrarla en ecosistemas sociales y colectivos.

En virtud de que la Teoría del Conductismo influye los comportamientos externos de la persona a través del uso de estímulos. La forma más reciente de conductismo operante en la

metodología gamificada, introduce la idea de la conducta con consecuencias positivas o negativas, es decir, existe una consecuencia por cada acción y estas pueden ser reforzadas, a su vez, en tal caso de que sean malas, cambiarlas, de esta manera se genera la percepción conductual como resultado a la asociación de enseñanza - aprendizaje, vinculada con la teoría de la investigación desarrollada por B.F. Skinner (Werbach, 2022).

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, 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.

Las afirmaciones de Lee y Hammer (2011), en su investigación sobre la gamificación en el desarrollo de competencias emocionales, involucran sentimientos que evocan toda una gama de emociones tanto positivas como negativas, por ejemplo la bondad, su antónimo es la frustración, de vanidad, la desconfianza, las cuales son evocadas al momento de socializar a través del juego puesto que al desempeñarse en diversos roles, papeles e identidades, permiten la interacción con otros en la toma de decisiones, buscando obtener beneficios personales y en equipo. Por lo tanto, su aplicación con los y las estudiantes, como indican Eisenberg, (2000) y Gross (2015) permean la regulación emocional para aumentar, mantener o disminuir cualquier resultado que involucre la experiencia y el comportamiento expresivo para favorecer el aprendizaje y la convivencia social de los individuos.

La propuesta de la Secretaría de Educación Pública en México (SEP 2017), en la asignatura de educación socioemocional, se fundamenta en el enfoque pedagógico de la psicología humana para impulsar la educación integral de los estudiantes, la cual, está encaminada a mostrar reconocimiento y dignidad a través de la creación de oportunidades que impacten en la transformación de sí mismo y de su entorno, por lo que alcanzar dichos propósitos superan los aspectos académicos de la práctica profesional del docente.

Al relacionar los conocimientos para detectar el fenómeno que existe en las aulas según el contexto, la SEP (2017) detalla en la Figura 3 el énfasis de reconocer las emociones primarias más relevantes por identificar de acuerdo con el programa de tutoría es:

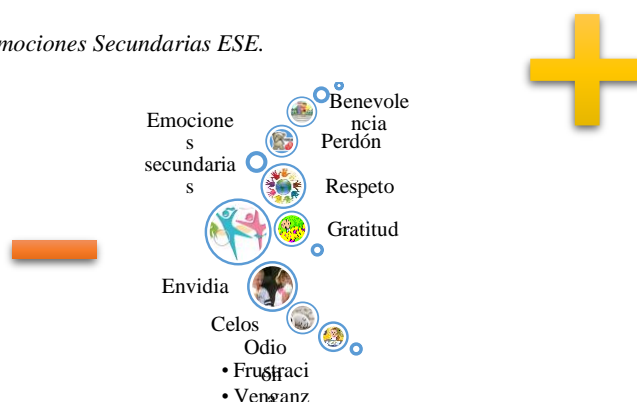
Figura 3. Emociones Primarias ESE.



Nota: Emociones primarias de la asignatura de educación socioemocional. Elaboración propia a partir de la fuente (SEP, 2017 p. 521).

De igual manera, la Secretaría de Educación Pública ubica y clasifica las emociones secundarias con dos componentes que complejizan su entendimiento en lo cultural y cognitivo, esto significa que se elige vivenciarlas a diferencia de las primarias que son emociones instintivas, así mismo la categorización de las emociones positivas, evocan estados de bienestar a diferencia de las negativas que denotan estadios de malestar. En la siguiente figura 4 se observan los sentimientos secundarios, clasificados por la SEP (2017).

Figura 4. Emociones Secundarias ESE.



Nota: Emociones secundarias de la asignatura de educación socioemocional. Elaboración propia a partir de la fuente (SEP, 2017 p. 521).



El análisis del tema desarrollado en los párrafos anteriores y de acuerdo con la investigación sobre el tema, se conceptualizan las emociones como parte de la personalidad de un ser humano, que, al momento de relacionarse con otros, se ejerce el raciocinio, para controlarlas con éxito y de manera positiva, si el resultado es una emoción negativa se puede decir que existe un descontrol en sus competencias socioemocionales.

En virtud de lo anterior, Goleman (2011) reconoce el desarrollo de la inteligencia emocional como una competencia clave para la supervivencia, en suma, significa entender las emociones desde el componente psicológico, decir, conocer y discernir los pensamientos, actitudes y creencias relacionadas con los estados emocionales vinculados para lograr la autorregulación y mejorar el estado de ánimo, en consecuencia, la vida se ve desde un efecto constructivista para el futuro.

Las cualidades mencionadas en el párrafo anterior por Goleman (2011) convergen que las emociones positivas coadyuvan en la autogestión del individuo para evitar actuar de manera impulsiva, irracional o iracunda. Para tales efectos, es importante mostrar empatía con los demás, una vez que se existe la sensibilización para comprender las emociones propias, cabe la posibilidad de entender la realidad de otras personas.

En este entendido, Punset (2020), asegura que son las habilidades sociales las que permiten la intervención e interacción con el mundo social, observando la necesidad de cultivar relaciones sanas, proactivas y propositivas para el adecuado comportamiento en diversos escenarios escolares y de la sociedad; así mismo, en su investigación Punset (2020) subraya que trabajar las emociones en los educandos promueve aminorar los comportamientos antisociales, el abuso de drogas, pero sin perder de vista la connotación positiva para fortalecer la autoimagen positiva, el aumento del rendimiento del éxito académico, mejorar la salud mental y desarrollar los comportamientos prosociales. Desde este marco de referencia, el docente de la asignatura de educación socioemocional tiene que garantizar técnicas y estrategias didácticas, en pro de sus estudiantes (SEP, 2018).

Otro punto que destacar es en cuanto al diseño de actividades, éstas deben adecuarse a los estudiantes según el nivel, en especial, para el presente estudio, que se enfoca en adolescentes de secundaria. Para trabajar con adolescentes es necesario entender la conceptualización, según

la OMS (2020) menciona que es el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, es decir, entre los 10 y los 19 años. El término *adolescente* se entiende como la etapa en donde sucede la transición hacia el estado adulto (Lozano, 2014).

Según Carvajal y Caro (2009) los adolescentes tratan de comprenderse a sí mismos, sin embargo, los cambios fisiológicos, emocionales e intelectuales pueden alterar su autoconcepto, con la influencia ejercida sobre su formación de la identidad, los rasgos físicos, el pensamiento, las creencias, los valores y las relaciones sociales, enriquecidas por las experiencias cotidianas. Por otro lado, Sigmund Freud y Erick Erikson reconocen que la sociedad ha establecido formas de atender a un niño en desarrollo, pero si bien es cierto que para Piaget (1986), la maduración sigue determinando cuando surgirán ciertas dimensiones de la personalidad y del desarrollo social las cuales son parte del desarrollo cognitivo con cambios que ocurren toda la vida (citados por Meece, 1997).

En la Tabla 5 se exponen las ideologías teóricas de las etapas del desarrollo existentes durante el periodo de la adolescencia según Freud, Erikson y Piaget.

*Tabla 5. Teoría de las etapas del desarrollo.*

<b>Edad</b>	<b>Freud</b>	<b>Erikson</b>	<b>Piaget</b>
<b>Adolescencia (12 a 19 años)</b>	Genital	Identidad frente a la confusión de roles. Intimidad frente al aislamiento.	Operaciones formales. Le permiten usar la lógica proposicional, el razonamiento científico y proporcional.

*Fuente: Meece (1997).*

La OMS (2020), de manera similar concuerda con las fases del crecimiento y desarrollo condicionadas por numerosos cambios biológicos, siendo ésta la fase de transición más importante de la vida del ser humano. Entre las principales características de los y las adolescentes está el ritmo acelerado de crecimiento con los abrumadores cambios que determinan la personalidad para su edad adulta. En tal sentido, según el análisis de los datos sobre la adolescencia en el presente documento, se define como un proceso evolutivo de vida, que todo ser vivo vivencia al dejar la infancia y pasar por las fases madurativas mediante cambios biopsicosociales para convertirse en un adulto.

Los y las adolescentes en la búsqueda del yo, parte del sentimiento de la identidad estrechamente vinculadas con alteraciones emocionales, puesto que experimentan la angustia del crecimiento y los cambios físicos abruptos que van aconteciendo en la vida cotidiana de los y las jóvenes, tal incertidumbre genera depresión y ansiedad que desestabiliza la integración espacial y temporal del contexto en donde se desenvuelven, la transformación de su imagen corporal implica la adquisición de objetos acorde a la reestructuración de su identidad que le harán sentirse separado y distinto o incluido y aceptado en un grupo social (Silva, 2006).

Entre los rasgos preestablecidos por la modernidad sirven para transformar la naturaleza de la vida social, exige la reorganización del tiempo y el espacio al interactuar con otros, puesto que se crean momentos de tensión e incertidumbre ante las múltiples elecciones del estilo de vida elegido, mismas que son reflejadas en el ámbito institucional, por lo tanto, es importante fortalecer cualidades de confianza, determinación y autoestima, para afrontar la inseguridad y las múltiples elecciones que se les presentan para defender el yo en todas sus relaciones (Giddens, 1991).

El adolescente en el contexto escolar según Piaget, Freud y Gresell indican que el desarrollo afectivo una vez consolidado interactúa de una manera independiente y realista, en cuanto a la fluctuación de estados de ánimo comienzan a estabilizarse una vez concluida la adolescencia, sin embargo, Gresell indica que existe mayor estabilidad emocional en las chicas que en los chicos, pero los chicos tienden a canalizar los estímulos sexuales y avanzan hacia patrones estables; otro punto interesante, es el desarrollo ético y social, que según los autores mencionados al inicio del párrafo exponen la influencia de cambios cognitivos en el modo de afrontar problemas, sin embargo, Freud contradice a Piaget, puesto que se revelan y existe el decremento de normas sociales, en cuanto a este punto, Gresell ratifica que los adolescentes tratan de adquirir mayor libertad en el entorno familiar y buscan los lazos de amistad especialmente en las actividades escolares, puesto que es el espacio óptimo como medio de interacción social y esto a su vez se convierte en una fuente de motivación muy importante (citados por Campos, 2000).

Esto conlleva retos para lograr la hermenéutica del adolescente, por lo cual, en el presente estudio de investigación es preciso detectar las teorías que abordan el tema desde el

punto de vista científico como el de Kett (1977), quien indica que descubrimiento de la adolescencia surge como etapa especial del desarrollo durante el resultado de los cambios socioeconómicos del siglo XIX, por otro lado, Hall (1904) estaba convencido que la adolescencia es un periodo prolongado y continuo donde emergen las capacidades supremas del hombre, para convertirse en miembros preparados hacia su inclusión en la comunidad social, sobre todo, según las ideas de Sigmund Freud (citados por Shaffer, 2002), revolucionario pensador y creador de la teoría psicosexual, propone que el ser humano es dirigido por motivos y conflictos de los cuales gran parte de su vida es inconsciente y la personalidad del individuo está formada por experiencias tempranas, que los padres, tutores o cuidadores van moldeando y manipulando en cada etapa del crecimiento, en lo cognitivo, emocional y social, determinando los impulsos instintivos manifiestos en los rasgos del pupilo.

Entonces, para cambiar el pensamiento de un adolescente, según Piaget (1986) en la corriente operacional-formal, es la etapa en donde se clarifica el camino para pensar sobre lo que es posible en la vida de uno, en la formación de una identidad estable y lograr una comprensión mucho más rica desde la perspectiva de la experiencia y el comportamiento. Tal como indica Elkind (1983), en la teoría de la audiencia imaginaria, el desarrollo del carácter emocional, es una forma de egocentrismo adolescente que implica confundir los pensamientos con alternativas hipotéticas a la realidad y puede empezar a cuestionarse todo, siendo esto el motivo para que aumenten las inconsistencias lógicas, los defectos, que esto a su vez provoca sentimientos de frustración, rebeldía, enfados, de esto se desprende la teoría del pensamiento formal de Piaget, que causa como resultado, el vacío intergeneracional. Tal como menciona la OMS (2020), la familia y la comunidad escolar representan un apoyo fundamental para adquirir toda una serie de competencias importantes que les permitirán ayudarles a hacer frente a las presiones que experimentan durante esta transición de la infancia hacia la edad adulta.

### 2.3 El marco educativo y el rol del docente

Las Reformas Educativas en México buscan el constantemente mejoramiento de los contenidos didácticos y principios pedagógicos que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes mexicanos de educación básica. Estas transformaciones son en pro de la construcción, transmisión y socialización del conocimiento en la creación de formas complejas

de pensar, críticas, creativas, reflexivas y flexibles para cumplir con sus metas al facultarlos con diversas apreciaciones en la resolución de problemas, por ejemplo, el docente guía a través de fundamentos filosóficos, sociales y científicos desde su asignatura o en proyectos de colaboración con el colectivo institucional. El enfoque humanista tiene a bien contribuir a maximizar el potencial de los pupilos en cuanto a lo cognitivo, físico, social y afectivo, que de manera activa y creativa hace uso de herramientas, estrategias didácticas y metodológicas para cubrir los requerimientos y exigencias educativas (SEP, 2017; 2022).

Así mismo, Colom y Rodríguez (1996, citado por Torres 2010), la historia de las Ciencias de la Educación, la Pedagogía ha desarrollado la metodología y la didáctica como fundamento y método principal de la impartición del conocimiento. En cambio, Marcuse (1969 citado por Fuentes y Collado 2019), concluye que la educación enmarca el sinónimo de actualización y trascendencia educativa con los beneficios que despliega el goce comprensivo del campo de las ciencias, en el arte, la naturaleza, el deporte y el juego; esto implica que la vinculación de diversas disciplinas, se manifiestan como una nueva frontera de pensamiento necesaria para reformar los problemas derivados de la reducción y fragmentación a la que fueron sometidas la ciencia, la realidad humana y la estructura ontológica de la naturaleza, por lo tanto, estas interrelaciones disciplinares constituyen un diálogo epistemológico y metodológico significativo para lograr establecer canales de comunicación y definir un marco epistémico que establezca la consiliencia entre distintos campos de la comprensión, con la finalidad de articular las tendencias del aprendizaje enfocadas en la superación de los modelos unidireccionales de comunicación entre disciplinas.

Definitivamente, 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; misma que es concretada a través de la sociedad para fortalecer el yo del individuo, según las elecciones del estilo de vida en las circunstancias 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 diversidad de opciones que se observan en los contextos sociales en ambientes escolares por el contacto e influencia del conocimiento de expertos, que convierten en un rasgo central de la

estructuración de la identidad del yo (Giddens, 1991). De igual modo, conceptualizar la educación, después del análisis teórico, es el conjunto de enseñanzas impartidas a individuos que están en proceso de formación del yo a través del aprendizaje continuo.

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. 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. También, la OMS (2020) señala a los proveedores de servicios educativos como promotores del desarrollo emocional en los adolescentes cuando surjan problemas.

En la historia de la educación, los filósofos, John Locke y Jean-Jaques Rousseau (citados por Meece, 1997) son precursores de la psicología del desarrollo en el área educativa. Ellos reconocen que los niños nacen con distintos temperamentos y preferencias que podían mejorar y perfeccionarse mediante el trato humano, la experiencia y la educación. Dado que Locke (1902) en su teoría dice que los adultos pueden moldear el carácter moral e intelectual para adquirir hábitos correctos y por otro lado Rousseau (1911), formuló las dimensiones del desarrollo, las cuales son: las físicas, mentales, sociales y morales, que siguen un programa especial que debe ser respetado y protegido. Claramente estos dos pensadores, Locke y Rousseau (1911, citados por Meece, 1997) pusieron en relieve de alta importancia el ambiente en el desarrollo educativo, en donde requieren tareas, exámenes, normas, disciplina estricta.

En contra parte del pensamiento de Dewey (1952) quién en su filosofía centra la educación orientada al niño desde el punto de partida, el centro y el final, este enfoque pedagógico intensifica la dinámica de los intereses del estudiante como el centro de experiencias de aprendizaje, por lo que debe de tratarse como un ser íntegro y único. De acuerdo con estas teorías, si el adolescente está acostumbrado a jugar, se puede aprovechar su mecánica de

aprendizaje para que el docente integre metodologías que incentiven al estudiante a captar los temas, actividades, ejercicios, etc. de una manera versátil, dinámica, divertida y emocionante como lo es la herramienta didáctica de la gamificación (Zepeda, Abascal, y López, 2016).

La experimentación de una propuesta didáctica en el ámbito educativo aborda los procesos de implementación de aprendizajes que contribuyen al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en los adolescentes. Utiliza diversas estrategias pedagógicas y metodológicas como herramienta de reorientación de la enseñanza y el aprendizaje para el desarrollo de aspectos específicos en una planeación de una unidad didáctica o secuencia de actividades o estrategias didácticas con base en objetivos claros que permiten confrontar la experiencia de logro de los propósitos y el dominio de competencias en los educandos (SEP, 2005).

Sin embargo, el contraste que existe entre el área pedagógica y didáctica de la educación como formas de construcción del conocimiento, implica ser comprensivo, sistemático, flexible y humanista, también indica que si la enseñanza es monótona desmotiva y hace que el estudiante pierda el interés por las concepciones epistemológicas o cognoscitivas cuando se reflexiona a través de la metacognición, igualmente es necesario que los alumnos cuenten con ambientes de aprendizaje eficientes y didácticos en entornos educativos que les permitan desarrollar sus habilidades cognitivas y potenciar su capacidad de aprender (Torres, 2010).

Entonces, los profesores requieren el acompañamiento del aprendizaje con actividades didácticas que aportan ambientes para la atención a la diversidad, con espacios sociales y culturales favorables para el desarrollo intelectual y emocional del aprendiz (SEP 2018). En síntesis, la conceptualización emanada del análisis teórico se concibe como una propuesta didáctica como la planeación de secuencias didácticas en una unidad con la finalidad de cumplir los objetivos, así como los propósitos estipulados para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos didácticos, pedagógicos y metodológicos.

Los protocolos didácticos para la elaboración de una propuesta didáctica gamificada, cuando el uso de la tecnología no está al alcance del docente, según García, Martín-Peña y Díaz-Garrido (2019), indican en su investigación que la gamificación alternativa a las tecnologías requiere el uso de dinámicas de juego, mecanismos y componentes del juego, las cuales están

estrechamente relacionadas con la motivación, de modo que la selección del desafío en la actividad engancha al individuo en el logro de las competencias socioemocionales, al determinar la narrativa, la progresión y los retos que impliquen situaciones de constante superación personal para alcanzar las misiones propuestas ya sea de manera individual o en equipos, la socialización y en la sana convivencia se conjugan según los autores mencionados en el presente párrafo que la gamificación con o sin el uso de tecnología en el aula es una vertiente idónea para el docente.

El rol del docente en el área educativa tiene grandes responsabilidades, entre ellas es, ser promotor de la formación integral, al interesarse por generar ambientes educativos de aprendizaje activo en el aula con el uso de metodologías que coadyuven el juego y la diversión para promover el aprecio por el conocimiento (Ardila-Muñoz, 2019). Bantulá (2004) indica que la cohesión de los equipos docentes necesitan ser polivalentes, puesto que instruyen sobre los principios de integración y aplicación transversal de contenidos en el aula así como distinguir la alteridad de los estudiantes, sus comportamientos, valores y actitudes, que son demostrados cotidianamente, bajo diversos criterios de la práctica de docente, por lo tanto, desde el plano individual, tiene la batuta de la regulación de conflictos, la promoción de valores de convivencia, de tolerancia, solidaridad y de respeto hacia la diferencia en su entorno escolar.

Para Harris (1968), el hombre goza de la capacidad intelectual, moral y el temperamento innato que lo hace un ser único. La preparación del personal docente en servicio cuando hace uso de correcta aplicación de estrategias innovadoras para incentivar al educando deberá estar unificada a una serie de técnicas reflexivas que permitan constantemente revisar las visiones sobre la enseñanza, el aprendizaje, y las diferencias individuales (Paz, 2014). Por otro lado, el Tecnológico de Monterrey (EduTrends, 2016) caracteriza al profesor en la implementación de la gamificación con la responsabilidad de diseñar e implementar los recursos tecnológicos y pedagógicos en actividades atractivas y retadoras para que guíen al alumno a la experiencia y el desarrollo de competencias vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje de contenidos específicos. Vinculado al concepto del rol del docente la investigadora lo define como el gestor de diversos recursos y metodologías didácticas para facilitar el conocimiento a sus estudiantes con la finalidad de potenciar en ellos competencias, habilidades y destrezas que les permitan integrarse a una sociedad cambiante y globalizada.



Esto significa que el rol del profesorado en la escuela tiene el reto de enfrentarse a sistemas educativos más complejos por lo cual, se le exige mayor preparación desde el inicio de su formación para conseguir las capacidades que respondan a los cambios y expectativas que experimenta la sociedad educativa 5.0 hoy en día el docente ya no es la única fuente de conocimientos; esto apremia la importancia de que el maestro se convierta en tutor, para orientar a sus estudiantes en el viaje único e individual hacia el conocimiento a través de la motivación con la gran responsabilidad de hacerles llegar las competencias exigidas por la sociedad para enfrentar y afrontar la incertidumbre con una gran capacidad de adaptación (Observatorio de la Juventud en España, 2012).

De acuerdo con el párrafo anterior, la Secretaría de Educación Pública en México (SEP, 2017), expone la necesidad de fortalecer a los y las adolescentes en el contexto escolar al instituir un tutor como acompañante para que los jóvenes sean fortalecidos en la etapa vivida durante su estancia en la escuela secundaria, con la finalidad de promover el desarrollo de competencias socioemocionales y favorecer en los estudiantes mexicanos la capacidad de decisión y autonomía así como la búsqueda de soluciones como mediador de conflictos y diferencias que tengan la alumnos, este reto incluye la promoción del diálogo cordial e interlocución entre el docente tutor y los pupilos de secundaria para identificar las necesidades, intereses y posibles dificultades personales y escolares.

## 2.4 Marco Contextual

La ubicación del trabajo de investigación es en el Estado de Coahuila de Zaragoza en la búsqueda de datos, casos concretos, así como, muestras de una población seleccionada en diversos municipios donde existan escuelas del nivel secundaria de educación básica, cuyo propósito es aplicar los instrumentos para la recolección de resultados de la prueba piloto de la investigación.

En la Tabla 6, muestra la cantidad de escuelas secundarias en los tres tipos de sostenimiento existentes en la entidad federativa de Coahuila, las cuales están distribuidas en los 38 municipios del estado de acuerdo con el formato 911 del portal de la Dirección de Estadísticas Ejecutivas de la Secretaría de Educación Coahuila del ciclo escolar 2019-2020; en

la estadística se observa la cantidad de alumnos inscritos, docentes activos y el concentrado de escuelas, según el sostenimiento federal, estatal y particular en el Estado de Coahuila (SE, 2020).

*Tabla 6. Estadística 2020 Formato 911.*

Información estadística del Estado de Coahuila de Zaragoza. Formato 911 Ciclo Escolar 2019-2020.

<b>Tipo de sostenimiento</b>	<b>Total alumnos</b>	<b>Total docentes</b>	<b>Total escuelas</b>
<b>Estatal</b>	29,134	2,155	66
<b>Federal</b>	102,179	6,609	368
<b>Particular</b>	191	2,391	191
<b>Federal Transferido (Rural)</b>	134	18	18
<b>TOTAL</b>	<b>154,343</b>	<b>11,173</b>	<b>643</b>

*Nota: Elaboración propia a partir de la fuente, Servicio Estadístico Secretaría de Educación Coahuila (SE) (2020).*

Las 643 escuelas funcionan activamente en el Estado de Coahuila en el ciclo escolar 2019-2020, de acuerdo con el tipo de sostenimiento educativo, se especifican los colegios particulares que representan el 15.97%, las instituciones pertenecientes al sistema federalizado cuenta con la mayor concentración de escuelas en el Estado con la representación del 61.84% y el sostenimiento Estatal representa el 22.11% de ellas, así mismo se observa solo una minoría en el área rural con el .08% de escuelas (SE, 2020).

En la actualización de la estadística se puede notar que los números se ven afectados por la pandemia de COVID-19, en la Tabla 7, se analiza el ciclo escolar 2020-2021, en donde se observa claramente el aumento de estudiantes en la escuela secundaria con una diferencia de 2710 alumnos, en cuanto al total de docentes se observa una baja de 110 maestros y maestras, por último, el decremento del total de escuelas que ofrecen el servicio de secundaria en el Estado de Coahuila tiene una pérdida de 15 instituciones.

*Tabla 7. Estadística 2021 Formato 911.*

Información estadística Formato 911. Ciclo Escolar 2020-2021. Estado de Coahuila de Zaragoza.

<b>Total Alumnos</b>	<b>Total docentes</b>	<b>Total Escuelas</b>	<b>% de Representación</b>
157,053	11,063	628	100 %

*Nota: Elaboración propia a partir de los datos recopilados en la fuente, Servicio Estadístico Secretaría de Educación Coahuila (SE) (2021).*

Desde la investigación se observan y registran los efectos de los fenómenos que impactan el entorno escolar como el SAR-COVID-19. Aunque originalmente, al inicio de la elaboración de la tesis no existía la pandemia, por lo que actualmente se puede ver el impacto social, cultural

y educativo que ha causado la pandemia, es notable que ha cambiado el rumbo de la investigación, de los presencial o áulico a virtual o híbrido, afectando la labor de miles de docentes en su forma de desarrollar los aprendizajes en la planeación. El rol docente cambió y sus proyectos debieron tener connotación digital, innovadora y cautivadora, aunado a esto, tienen que gestionar el nivel de impacto socioemocional en el que se encuentra el alumno para lograr la inclusión de sus educandos en los diversos contextos sociales en donde se desenvuelven.

Para tal efecto, Paredes (2018) dice que cuando surge una problemática social que reside en la coexistencia de una situación incompatible con los valores de un número significativo de personas, se unen en común acuerdo en que es necesario actuar para cambiar la situación, esto se produce de acuerdo a un grupo de opinión que percibe una condición social amenazante en los valores, misma que solo puede ser remediada a través de la acción colectiva (Sullivan, Thompson, Wright, Gross & Spady, 1980).

## Capítulo 3. Metodología de la Investigación

La filosofía y la educación están estrechamente relacionadas con la teoría de Platón cuando vincula los preceptos de la ignorancia, el dogma y la superstición para la transformación de críticas, sin embargo, en la época moderna, las ideas, valores y supuestos tienen mayor valor y validez desde la estructura de la práctica educativa cotidiana, hasta el pensamiento reflexivo con auténtica e inevitable orientación filosófica (Carr, 2002). La perspectiva modernista de Luhmann (1988) acerca de los aspectos de la conducta humana, pueden ser identificadas por valores, normas, roles, metas, programas, personas, de tal manera que la diferenciación funcional de la sociedad está determinada en el aceleramiento de los procesos de negación, rechazo y cambio de la identidad personal que devienen ideologías y perspectivas específicas. Lo anterior se vincula con la línea de investigación y generación del conocimiento en la teoría y la práctica de la enseñanza educativa aplicada en la educación básica, adoptando la perspectiva filosófica positivista de Heidegger (1997).

### 3.1 Método Mixto o híbrido

El marco del planteamiento metodológico mixto o híbrido, por su adaptabilidad ante las necesidades y peculiaridades del tema, se determina abordar los rasgos del enfoque cuantitativo siendo éste el predominante en el estudio, así como, el enfoque cualitativo para complementar la triangulación de la investigación en la comprensión del conocimiento y la resolución de problemáticas fundamentadas en la tesis con mayor amplitud. La flexibilidad de la metodología mixta conecta la teoría y la práctica, con el diseño del estudio de investigación secuencial explicativa de ambos componentes para la interpretación de los hallazgos en diversos contextos y perspectivas. La ontología pluralista, describe el objeto de estudio como subjetivo, vincula la interrelación de las realidades desde la epistemología dialéctica, basada en las necesidades de una comunidad específica. Por su dinamismo, complejidad, parcialidad y predictibilidad que conlleva la epistemología dialéctica basada en las necesidades de una comunidad específica, da respuesta a las incógnitas planteadas en la tesis (Levitt, 2020; Cooper, 2020; Castellan, 2010; Guba y Lincoln, 1985; Johnson y Christensen, 2014).

### 3.1.1 Investigación Cuantitativa

El enfoque cuantitativo utiliza el método del análisis estadístico de la información a partir del axioma de los objetivos. Al fundamentarse por el positivismo lógico de los hechos o causas por fenómenos sociales, busca la realidad objetiva, al margen de los datos y de medición controlada de lo que se investiga y se observa en la realidad social, física e independiente, sin prestar atención los estados subjetivos de los individuos, así mismo, recurre a la correlación y el análisis de datos para contestar las preguntas de investigación a través del modelo descriptivo, coadyuvando a exponer resultados fiables, repetibles, generalizables y con una realidad estable (Cooper, 2020; Mujis, 2014; Albert, 2007; Castellan, 2010).

### 3.1.2 Enfoque cualitativo

La postura de Vasiliachis (2006) con referencia al análisis del paradigma cualitativo, menciona que es el mejor aliado del educador, debido a sus orígenes antropológicos y sociológicos que influyen las apreciaciones teórico-metodológico, porque establecen la construcción del conocimiento y la comprensión para la investigación del trabajo de campo, con la finalidad de captar el significado de las acciones y los sucesos socio-culturales, tomando como punto de partida la reflexividad del ser, del mundo social cuando interactúa, observa y participa con otros individuos en un contexto o situación que los coloca en un mismo tiempo y espacio determinado para comprobar teorías por el investigador.

En el desarrollo de la tesis, se utiliza el enfoque cualitativo para la triangulación de datos que aporta en la generación de ideas, la exploración, descripción, construcción de conocimiento y teorías de datos desde el punto de vista del pensamiento humano y conductual basado en situaciones, sociales, contextuales, personales y de la imprevisibilidad del fenómeno (Castellan, 2010; Jonhson y Christensen, 2014). De este modo, se robustece el conocimiento para alcanzar la comprensión que involucra la recogida y análisis de datos cuantitativos y cualitativos que permitan el descubrimiento de aspectos importantes de la investigación para ser estudiadas a profundidad (Levitt, 2020; Lincoln y Guba, 1985, citados por Maycut y Morehouse, 1991).

Los principales retos epistemológicos que enfrenta la sociedad, en las áreas de conocimiento como la educación, ciencia y tecnología, extraen la construcción crítica que

coadyuve en la solución a contrariedades y retos redirigidos en la búsqueda del bienestar social, a partir de la sistematicidad de las reformas educativas mexicanas (Bernal, 2006).

Por último, en la Tabla 8, concentraron las características principales de cada enfoque, para el uso de la metodología Híbrida o Mixta, que converge en la vinculación del resultado con el estudio de la presente tesis.

*Tabla 8. Tipos de Enfoque Metodológicos*

Cuadro de referencia sobre las características de los enfoques metodológicos de la investigación.

Cualitativo	Cuantitativo	Mixto	Uso del método Mixto o Híbrido
Se enfoca en la generación de ideas de la exploración, descripción y en la generación y construcción de conocimiento y teorías de datos del fenómeno.	Se enfoca en la hipótesis y teoría para ver si se confirma o no.	Estudia el fenómeno desde el método exploratorio.  Utilizado mayormente en la educación (Guba y Lincoln, 1985 p. 80)	Utiliza la investigación para la producción de conocimiento en la resolución de problemas en conjunto con el objeto y el investigador desde el pragmatismo filosófico que justifica o valida un trabajo o situación en particular.  Conecta la teoría y la práctica, entiende múltiples causas, ideologías, cuestionamientos, estudia múltiples contextos, perspectivas, factores.
Ontología: es subjetiva, mental, personal y construida.	Ontología: es objetiva y contiene material estructurado.  Epistemología: es la teoría del conocimiento; realismo científico, busca la verdad, justifica la confirmación empírica de la hipótesis	Ontología: es pluralista, aprecia el objeto de estudio, es subjetivo o intersubjetivo o vincula la interrelación de las realidades.  Epistemología: dialéctica, justificación pragmática, basada en las necesidades de una comunidad específica.	
Epistemología: busca el conocimiento desde la relatividad, la justificación grupal o individual, utiliza estándares variables.	Es regulado, controlado y predecible.	Es dinámico, complejo, parcialmente predecible, tiene múltiples influencias de aspecto ambiental, biológico, libertad de cambio, etc.	
El pensamiento humano y conductual se basa en situaciones, sociales, contextuales, personales y la imprevisibilidad.	Aísla el efecto causal de las variables aisladas.		
Se interesa en el entendimiento y estudio de individual y grupal de un fenómeno.			

*Nota: Elaboración propia a partir de la fuente Johnson y Christensen (2014).*

El concentrado detalla las características ontológicas y epistemológicas que permiten esclarecer las implicaciones en el desarrollo de la metodología mixta, al compararse con los enfoques cualitativo y cuantitativo, dicho método profundiza el alcance del tratamiento de los datos con mayor flexibilidad y fidelidad a partir de los hallazgos, coadyuvando en el entendimiento del fenómeno de estudio en contextos educativos (Martínez y Ríos, 2006).

### 3.2 Técnicas y Métodos

Las técnicas y métodos de recolección de datos, primeramente se basaron en el enfoque cuantitativo al aplicar una encuesta electrónica, para los datos cualitativos, se tomaron en cuenta las sugerencias de Gibbs (2007) durante el proceso de investigación, se registraron aquellos datos particulares de los informantes que aportaran significativamente en el análisis del comportamiento de los sujetos durante la entrevista vía TEAMS; en la recopilación de datos se requirieron registros de páginas web, grabaciones en video y de voz, correos electrónicos, registro de las observaciones, para plasmar con fidelidad, las palabras de los entrevistados (Levitt, 2020; Cooper, 2020). En este sentido, Kuhn (citado por Bird, 2012) menciona que el uso de los recursos tecnológicos al alcance, son acciones necesarias para optimizar la investigación, por lo que, ante las demandas externas surgidas por la pandemia de COVID-19 que azotó el mundo, en el presente documento se manejaron, diversos softwares, herramientas y equipos tecnológicos indispensables para el diseño de los instrumentos, así como para la recolección y manejo procesual de datos.

Los materiales y métodos utilizados en esta investigación doctoral se basan en el fundamento metodológico mixto (Levitt, 2020; Cooper, 2020; Jonhson y Christensen, 2014; Creswell, 2012; Castellan, 2010), debido a que permiten observar ampliamente las áreas de oportunidad que no se contemplarían al seguir un solo enfoque, esta practicidad de la metodología híbrida, esclarece las respuestas de la problemática desde la apreciación de objetivos, que siguen la línea del conocimiento diseñada y estructurada en el Marco Teórico, asentando la base para la ciencia del comportamiento socioemocional y social bajo esquemas gamificados para una mejor comprensión del objeto de estudio (Creswell, Klassen, Plano, y Smith, 2011).

La revisión del tema se enfoca en la exploración de estudios sobre las nuevas tendencias didácticas en los procesos educativos, como es el caso del diseño de las búlgaras Lee y Hammer (2011), quienes documentaron las primeras investigaciones sobre gamificación en entornos escolares, además se encontró que son constantemente citadas por diversas fuentes contribuyendo notablemente en la vinculación para el desarrollo e implementación de

estrategias didácticas que promuevan el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes de secundaria.

La elección del tipo de la población a entrevistar y observar fue realizado con la elección de muestras de personas con el propósito de adquirir una comprensión idónea del conocimiento del fenómeno observado en un grupo de sujetos previamente seleccionados (Maycut y Morehouse, 1991; Vasiliachis, 2006). Además, Mujis (2004) dice que el tipo de muestra debe de ser imparcial, por lo que, siguiendo la pauta del método mixto, se eligió la muestra cuantitativa basada en el muestreo aleatorio estratificado para asegurar un número suficientemente grande en la selección; en cuanto al enfoque cualitativo, se utilizó el muestreo voluntario, porque la persona se ofrece a participar en la investigación mediante invitación (Levitt, 2020; Cooper, 2020). En tanto, el diseño de la muestra está dirigido a los maestros y maestras de secundaria que atienden estudiantes de secundaria del nivel básico entre la edad oscilante de 13 y 15 años, quienes asisten a instituciones estatales, federales y particulares del Estado de Coahuila de Zaragoza en México (SEP, 2017:2022; Meece, 1997; Albert, 2007).

La revisión bibliográfica de los antecedentes se orienta en la indagación de nuevas tendencias en los procesos educativos, entre ellos la gamificación y su impacto en el diseño, desarrollo e implementación de estrategias didácticas que promueven competencias socioemocionales en los estudiantes. El análisis del diseño metodológico mixto aplicativo al tema de estudio resaltan los componentes principales cruciales para la elección del método compuesto por ambos enfoques cuantitativo y cualitativo, para abordar la resolución de problemáticas mediante el análisis, la interpretación planificada y sistemática de datos desde la perspectiva de los autores como Heidi Levitt (2020), Harris Cooper (2020), Catherine M. Castellan (2010), R. Burke Johnson y Larry Christensen (2014), John Creswell (2012), Daniel Mujis (2004), Begoña Munarriz (1992), Latorre (2007), Albert (2007), entre otros.

### 3.3 Tipo de Estudio

El tipo de estudio de la investigación es de corte correlacional, con diseño no experimental de tipo transeccional, fundamentado en el enfoque cuantitativo al aplicar un instrumento dirigido a maestros y maestras del nivel de secundaria en el Estado Coahuila, y para



triangular el soporte de los resultados se usó el enfoque cualitativo, a través de una entrevista a profundidad como muestra voluntaria del colectivo docente, estudiando a quienes aceptaron participar en la segunda fase de la investigación, además como dato relevante, dos docentes accedieron a ser observados durante su clase en modo presencial en el aula.

Con referencia a la selección de la metodología de la investigación educativa, se fundamenta en los hallazgos de la exploración documental del eje de Gamificación, los cuales, denotan una recurrencia significativa en el enfoque cuantitativo (Zepeda, Abascal y López, 2016; Lozada y Betancur, 2017; Ortiz, Jordán y Agredal, 2018). En cambio, en el análisis de datos sobre el desarrollo de competencias socioemocionales, se recabaron estudios mayormente de corte cualitativo y algunos cuantitativos (Rendón, 2015, Argudín, 2015, Pérez, 2010, Pérez, 2008) por lo tanto, se determina la metodología mixta o híbrida recomendada por Levitt (2020), Cooper (2020), Creswell (2012) y Johnson y Christensen, (2014), es pertinente para alcanzar la comprensión a profundidad de la problemática abordada en la tesis, así como la derivación de múltiples realidades que se desarrollan desde la teoría establecida.

El uso del enfoque cuantitativo está basado en los lineamientos descriptivos, debido a que los elementos no están bajo control de las variables cuando están expuestas a influencias externas, denotándose sobre la experiencia, que éstas son de corte transeccional a través de la aplicación del instrumento (Cooper, 2020; Castellan, 2010) dirigido a docentes de nivel de secundaria en educación básica, en las escuelas seleccionadas por la Dirección de Secundarias de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Coahuila para motivos de la investigación.

En cuanto al enfoque cualitativo es necesario remarcar que los lineamientos interpretativos del estudio les dan sentido a los fenómenos en su entorno natural mediante la técnica de recolección de datos, la entrevistas a profundidad (Levitt, 2020; Denzin y Lincon, citados por Flick, 2004). Esto a su vez, permitió robustecer la investigación con información vivencial del objeto de estudio con las técnicas de recolección de datos emanados de los ejes de Gamificación y el Desarrollo de competencias socioemocionales expuestas por Aranda y Caldera (2019).

### 3.4 Diseño del estudio

Para la presente investigación se contempla el método mixto o híbrido (Levitt, 2020), por su adaptabilidad ante los retos y necesidades de la tesis desde la perspectiva positivista y objetiva del docente investigado, así como la develación de múltiples realidades como resultado de las intervenciones (Mekler E, Brühlmann F, Opwis K, Tuch A. 2013; Ortiz, Jordán y Agredal, 2018; Heidegger, 1997).

En cuanto al enfoque cuantitativo Mujis (2004) recomienda fundamentar el estudio basado en los objetivos centrales de la tesis, por lo que, para proceder al diseño del instrumento de la muestra piloto y a partir de los resultados, se reevaluó la estructura del instrumento para una segunda aplicación. El procedimiento implicó una gran responsabilidad para la orientación de la investigación y clarificar la tendencia del problema central de la tesis orientado al diseño del fenómeno desde el método exploratorio, en la búsqueda de los hechos que son expuestos en el ámbito educativo (Cooper, 2020; Guba y Lincoln, 1985).

Así mismo, el instrumento cualitativo dirigido a docentes del nivel de secundaria en Educación Básica, se conforma de una entrevista a profundidad, compuesta de los supuestos teóricos a manera de preguntas, que secunden la claridad de los temas planteados, en la comprensión de la problemática, descifrar su terminología y captar las acciones en toda su complejidad, actuando como guía principal de patrones a identificar en la triangulación de datos con la metodología híbrida, emanadas de las respuestas de los docentes del nivel de secundaria (Levitt, 2020; Munarriz, 1992).

### 3.5 Diseño de la ruta

En este apartado la ruta de diseño de trabajo del proyecto de acuerdo con Latorre (2005), Albert (2007) y Cohen, Manion y Morrison (2007) es convergente durante la estancia del doctorado para el desarrollo e implementación de la investigación de la tesis, como se detalla en el Tabla 9, la temporalidad, enfoque y técnica correspondiente.

Tabla 9. Ruta de diseño.

Proceso de sistematización de la información del proyecto de tesis.			
Enfoque/Técnicas	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Temporalidad	Cuantitativo	Cualitativo	Mixto
Diciembre 2020	Diseño Cuestionario de Likert dirigido a la muestra piloto de 20 docentes.	Diseño de la entrevista.	
Enero 2021	Aplicación de la prueba Piloto.	Rediseño del cuestionario para la entrevista a profundidad	
Febrero – Junio 2021	Diseño de técnicas e instrumentos para el rediseño del cuestionario para docentes de secundaria. Aplicación a nivel Estatal en Coahuila. N=941 Análisis de resultados y discusión.	Revisión documental.	
Agosto – Diciembre 2021	Proceso de recolección de datos cuantitativos, análisis y discusión de resultados. Técnica de análisis de datos.	Rediseño de la entrevista a profundidad Uso de grabación digital  Aplicación de la prueba hasta que haya redundancia en los datos n=250 Proceso de recolección de datos cualitativos	
Enero-Julio 2022		Rediseño de la entrevista, N=9 aplicación de la entrevista a profundidad y N=2 observaciones Empleo de Notas de campo Transcripciones de las entrevistas para conservar a detalle la información.	
Agosto-Diciembre, 2022			Redacción de resultados cualitativos y triangulación de datos. Formulación de conclusiones
Enero-Junio 2023		Revisiones finales para entrega del documento final de tesis	

Nota: Elaboración propia con base en la fuente de datos de Munarriz, (1992), Latorre, (2005), Albert, (2007) y Cohen, Manion y Morrison, (2007).

La ruta tuvo retos que se solucionaron solo con el tiempo, ante la incertidumbre causada por COVID-19, se continuó avanzando en la investigación para lograr los objetivos trazados. En el siguiente apartado, se detalla la población y muestra de los docentes encuestados y entrevistados para la investigación cuantitativa y cualitativa, así como una breve descripción de la localización del contexto escolar y características de los planteles educativos de la población participante.

### 3.6 Población y muestra

La selección de la muestra fue emitida por invitación electrónica, fue contestada de manera voluntaria, por docentes en activo pertenecientes a Educación Básica, cabe señalar que aún continuaban en confinamiento al momento de la selección, aproximadamente más de un año y ocho meses, y que por órdenes gubernamentales seguían dando atención a estudiantes ubicados en sus hogares por la pandemia de COVID-19 que afectó el mundo.

El proyecto de tesis está dirigido a los maestros y maestras del nivel de secundaria de Coahuila, a ellos se les aplicó el *instrumento para docentes de educación básica* respondiendo de manera voluntaria, para el procesamiento de datos y lograr la triangulación de la información recopilada, se les contactó vía WhatsApp, correo electrónico, llamada telefónica, recopilada de la base de datos del instrumento, para formalizar las entrevistas semiestructuradas.

La zona del proyecto, de acuerdo con las estadísticas de Educación Básica del nivel de secundaria en el Estado de Coahuila de Zaragoza según el Formato 911 del ciclo escolar 2020-2021 informa los resultados de los datos actualizados al 2021 por región en el Estado, como se muestra en la Tabla 10.

Tabla 10. Estadística Regional 2021. Formato 911.  
Estadística Formato 911 Ciclo Escolar 2020-2021. Coahuila.

<b>Región</b>	<b>Total de alumnos</b>	<b>Total docentes</b>	<b>Total escuelas</b>	<b>% de Representación</b>
<b>Sur</b>	53930	3987	217	36.03 %
<b>Norte</b>	22432	1371	85	12.39 %
<b>Laguna</b>	50718	3975	214	35.93 %
<b>Centro-Desértica</b>	20826	1193	78	10.78 %
<b>Carbonífera</b>	9147	537	34	4.87 %
<b>TOTAL</b>	157,053	11,063	628	100 %

Fuente: Servicio Estadístico Secretaría de Educación Coahuila (SE), (2021).

Al momento del estudio, el universo de la muestra de docentes del nivel de secundaria en Educación Básica en el Estado de Coahuila de Zaragoza era de 11,081 docentes que atienden a 157,063 estudiantes en 628 escuelas, según las estadísticas Estatales del 911 del Estado (SE, 2021). Entre los retos que se presentaron en la compilación de datos cuantitativos, fue la baja cantidad de respondientes, pues solo se recabaron 16 encuestas el primer mes, de quienes accedieron a contestarla de manera voluntaria por los medios electrónicos disponibles por la investigadora.

Observando tan poco apoyo y falta de difusión del instrumento, el cierre de instituciones por COVID-19, generó dificultades para contactar a los docentes puesto que era necesario contactarlos mediante correo electrónico, de tal manera que para abordar la problemática, la desafortunada negativa de los directivos de las escuelas en la difusión del instrumento, ocasionó que se buscara la intervención de las autoridades superiores del nivel de Secundaria, en las instalaciones de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Coahuila de Zaragoza.

De manera que, mediante un oficio de petición especial como parte del proceso, se gestionó el apoyo en la Dirección de Educación Física, quién remitió a la Dirección Académica del Nivel de Secundaria, quién a su vez solicitó la elaboración de otro oficio con las características específicas para la difusión del instrumento, quién a título personal, el mismo Director General de Educación Básica del Nivel de Secundaria del Estado solicitó el apoyo a los supervisores y estos a su vez a los directivos de las escuelas secundarias en todos los municipios de Coahuila.

Como resultado de esta segunda intervención, se obtuvieron 941 cuestionarios de 32 municipios del Estado (Ver Anexo 10), obteniendo presencia en 31 Zonas Escolares (Ver Anexo 9) de los tres sostenimientos, es decir, sistema federalizado, estatal y particular (Ver Anexo 11). La aplicación del instrumento dirigido a docentes del Estado de Coahuila en el nivel de secundaria en Educación Básica (Ver anexo 13), fue sin duda una muestra significativa, gracias a que se siguió la gestión y logística del envío del instrumento a través de los grupos cerrados de WhatsApp administrados por personal de la Dirección General de Educación Secundaria, quién en su función de Director, el Profr. Eduardo Aguilar Brondo giró la orden de difusión por los diversos grupos y redes sociales pertenecientes a diversas zonas escolares del estado de Coahuila de Zaragoza (Ver Anexo 12).

### 3.6.1 Localización del contexto escolar

La urbanización de los contextos escolares en dónde los maestros y maestras trabajan, es muy variada, unos viven en ciudades o comunidades, algunos en ejidos y pequeños pueblos aledaños a la mancha urbana. Para aquellos docentes que viven en alguna ciudad y la escuela está en alguna comunidad alejada el tiempo de traslado en vehículo es de al menos 30 minutos a una hora. También existe el transporte ejidal desde las centrales de autobús al norte, sur, este, y oeste de la ciudad.

La labor del docente es necesaria, pues contribuye con tenacidad día a día buscando poder brindar el servicio educativo en dónde se requiere de sus habilidades para el aprendizaje, sin importar el contexto que seleccionó. Por ejemplo, en las telesecundarias, el docente es

multigrado, esto significa, compartir el aula y un solo docente entre los estudiantes de diversas edades, son todos para uno y uno para todos, es el dilema del maestro multigrado.

Los materiales de los docentes son creados y elaborados por ellos mismos, así mismo, algunos gestionan recursos digitales para sus comunidades escolares y áreas de trabajo en zonas urbanas y conurbadas, para que sus estudiantes tengan el acceso a servicios de internet y realicen las actividades propuestas por los docentes, en especial durante la pandemia de COVID-19.

Debido a los escasos recursos de las comunidades rurales o ejidatarias, se encontró que algunos docentes iniciaron proyectos de donación de fichas de saldo por semana “adopta a un estudiante rural” mencionado por S8, lo que significó asegurar las actividades de los estudiantes que estuvieran en riesgo de abandonar la escuela secundaria durante el confinamiento de COVID-19.

Por otro lado, el contexto de las dos escuelas en dónde se realizaron las observaciones de campo, Saltillo y Ramos Arizpe, Coahuila de Zaragoza, se encuentran al poniente de la ciudad, los planteles educativos que se ubican geográficamente en esta zona están a un costado o a unas cuerdas de las Líneas Ferroviarias Nacionales, en estas áreas de la ciudad, los docentes tienen que suspender la clase el tiempo que tarda en pasar el tren, debido al fuerte estruendo de las máquinas y vagones que resuenan en el aula, bloqueando la voz y audio en un 100%, el aviso inminente de la llegada es el silbido que anuncia la llegada del tren por el cruce de las avenidas principales de la ciudad.

### 3.6.2 Características generales de las escuelas en el Estado de Coahuila

Las características de escuelas en donde trabajan los docentes varían significativamente dependiendo de la zona geográfica en donde se ubican. Las escuelas ubicadas en las áreas conurbadas y marginadas cuentan con los servicios básicos (luz, agua, drenaje). Existen rutas de transporte público que pasan por las escuelas en alguna de las esquinas colindantes, algunas cuentan con servicio de internet y otras no. En las comunidades o pueblos pequeños, que están alejados de la mancha urbana, algunos carecen de la infraestructura completa para un aula.

### 3.6.3 Características de la población participante

Los maestros y maestras de secundaria son docentes que tienen horas frente a grupo pertenecientes al nivel de Educación Básica en Secundaria del Estado de Coahuila, el tipo de sostenimiento educativo corresponde al tipo de plaza federalizada, estatal, o particular en donde prestan sus servicios, en los turnos matutino o vespertino, el mínimo de horas registrado en la encuesta es de 2 horas frente a grupo y 60 como máximo según los estadígrafos del número de horas frente a grupo en el Nivel de Secundaria en Educación Básica (Ver Anexo 7).

Las escuelas en donde se registraron los 941 docentes de diversas especialidades educativas, prestan sus servicios como servidores públicos del Gobierno del Estado de Coahuila de Zaragoza en México, esta población de respondientes pertenece a 31 de los 38 municipios del Estado (Ver Anexo 10), de los cuales 383 son hombres, representada por el 41% de las encuestados y se registraron 558 mujeres las cuales representan el 59%, representativo del colectivo docente (Ver Anexo 5).

En el siguiente apartado se destacan las estrategias formuladas en la investigación mixta, la cual da seguimiento a la ruta y fases formuladas al inicio de este proyecto.

## 3.7 Estrategias de indagación por enfoque

La selección del método mixto es constructivista por el pragmatismo que aporta en el conocimiento, dichas concepciones que utilizan simultáneamente los enfoques cualitativos y cuantitativos enriquecen la base de datos para el análisis final de la investigación (Creswell, 2012). De tal manera que se crean oportunidades para fundamentar la confirmación de evidencias encontradas, las cuales producen un mejor entendimiento del fenómeno estudiado en la teoría y la práctica (Ary, Jacobs y Sorensen, 2010). En los siguientes párrafos se describen las diversas técnicas seleccionadas para el desarrollo del proyecto de tesis.

### 3.7.1 Encuesta

La encuesta es una técnica de indagación de la investigación cuantitativa, la estructura parte de los estudios transversales y longitudinales para la obtención de datos de la muestra

seleccionada. De tal manera que se aborda la problemática con el análisis de una matriz de oraciones secuenciadas caracterizadas por ser claras, concisas y de orden lógico.

La encuesta se aplicó de a través de la plataforma TEAMS y se llevó a cabo en dos momentos, una con la prueba piloto, en donde se utilizó la escala de Likert la cual indica la selección continua de las oraciones para la medida central de la tendencia y la variabilidad al momento de calcular la correlación. Sin embargo, de acuerdo con los resultados extraídos de la muestra piloto y analizando la tendencia de ésta, para la segunda aplicación del instrumento se rediseñó el texto de acuerdo con las características observadas (Ver Anexo 11) la cual va de acuerdo con la metodología cuantitativa de escala decimal numérica intervalar (Creswell, 2002, Cohen, Manion y Morrison, 2007, Ary, Jacobs y Sorensen, 2010).

En cuanto a la validación del instrumento, se utilizó el programa de libre acceso en la web Stat Soft (2004) STATISTICA (data análisis software system) versión 7 para el análisis de datos. El Alfa de Cronbach arrojado en la prueba piloto realizada a los 16 docentes de la región fue de 0.95 (Ver Anexo 1). En un segundo momento para darle continuidad al instrumento, una vez validado, se recopiló una muestra de 941 docentes del Estado de Coahuila distribuidos en 31 Municipios, obteniendo un Alfa de Cronbach de 0.96 (Ver Anexo 4) el cual es bueno, porque está dentro de los rangos estipulados (Cohen, Manion y Morrison, 2007).

El instrumento digital se aplicó en la plataforma TEAMS para docentes de Educación Básica en Coahuila, en su diseño contiene cuatro apartados con un total de 40 ítems, divididos en dos partes, el primer Eje se refiere a Gamificación, el cual destaca las metodologías del juego didáctico y los elementos en el aprendizaje de los estudiantes a cargo del docente frente a grupo localizadas en las dos variables complejas A.1. Enseñanza-aprendizaje y A.2. Estrategias lúdicas. El segundo Eje de Competencias Socioemocionales, recalca el desarrollo de actividades dirigidas al ámbito social y el manejo de las emociones en los adolescentes, en las dos variables complejas B.1. Habilidades socioemocionales y B.2. Motivación (Ver anexo 13).

Por último, al finalizar el instrumento anteriormente descrito, se agregó un botón que preguntaba si deseaba ser entrevistado por la investigadora en una segunda fase, mediante una entrevista, el docente, tenía la opción de finalizar encuesta o consentir ser entrevistado, al



seleccionar el comando de aceptar la participación. En el siguiente apartado se considera la fase cualitativa mediante la estrategia de la entrevista a profundidad.

### 3.7.2 Entrevista

La entrevista a profundidad es parte de la investigación cualitativa, ésta comprende las experiencias vividas con relación al fenómeno de estudio, su objetivo principal es la predicción de hechos en la conducta humana para la comprensión y verificación en la elaboración de la teoría, con la perspectiva positivista, naturalista, social, múltiple y subjetiva que sucede a raíz de la interacción al mantener el diálogo de la conversación entre el investigador e investigado, es decir, dos vías o comunicador y receptor. Esto faculta al investigador de información que le permite comprender las palabras de los sujetos, sus perspectivas, situaciones, problemas, soluciones, experiencias particulares con respecto a sus vidas (Heidegger, 1997; Castellan, 2010, Cohen, 2012, Monarriz, 1992).

Entre las características principales de la entrevista a profundidad, es la presencialidad para tener una conversación cara a cara, desafortunadamente se aplazó debido a que la pandemia de COVID-19 forzó al mundo a recluirse en casa, los docentes continuaron con su labor de enseñanza en modo virtual, denotando para esta etapa de la investigación, la imposibilidad de contactar a los sujetos desde el 2020 al 2021. El siguiente año, el 2022, por orden Gubernamental y siguiendo la nueva normalidad, se abren las escuelas de Coahuila de manera híbrida, lo cual implicaba que los estudiantes asistan cuatro días a la escuela de manera presencial y el quinto es virtual.

Aunque el panorama seguía siendo difícil durante el primer trimestre del 2022, se determinó contactar a los docentes que aceptaron ser entrevistados mediante su respuesta afirmativa, en el Instrumento para Docentes de Educación Básica (Ver Anexo 13). La base de datos registró a 250 respondientes que deseaban ser interrogados, de los cuales, el 58% de los respondientes son mujeres, y el 42% son hombres, debido a la gran cantidad de docentes que aceptaron ser investigados, se procedió a discriminar la muestra de acuerdo con los siguientes criterios determinados:

Criterios para la selección de los entrevistados:

- 1) Docentes de nivel de secundaria.
- 2) Docente frente a grupo.
- 3) Criterios de inclusión, pertenecer al sostenimiento Federal, Estatal o Particular regido por la Secretaría de Educación Pública.
- 4) Haber aceptado la colaboración y participación con el investigador para ser entrevistado después de responder el Instrumento para docentes de Educación Básica (Ver Anexo 13).
- 5) Contestar en el ítem A.1.5. Aplico en mis grupos las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje que investigo, con un 10 en la escala.
- 6) Contestar en el ítem, A.1.6. Utilizo la gamificación para mejorar mi estilo de enseñanza, con un 10 en la escala.
- 7) Contestar en el ítem, B.1.6. Planeo actividades lúdicas para la autorregulación de mis estudiantes, con un 10 en la escala.

Sin embargo, por efectos de tiempo y debido a la gran cantidad de respondientes, se procedió a seleccionar una nueva muestra de manera aleatoria, correspondiente a dos docentes por municipio registrado (Ver Anexo 10), enviando un total de 65 correos electrónicos de invitación a ser entrevistados según la base de datos de origen (Ver Anexo 14), desafortunadamente solo se obtuvo respuesta confirmatoria de tres docentes al interior del estado por ese medio. Acto seguido, se hicieron llamadas telefónicas al resto de los 62 docentes que dejaron registrados sus datos personales al aceptar ser contactados para entrevista.

Luego de no tener éxito mediante las llamadas telefónicas, se procedió a contactarles mediante, mensajes de texto, WhatsApp, enviando una breve explicación del motivo del mensaje y del registro que quedo como llamada, debido a que no respondían, colgaban, o bloqueaban el número de la investigadora. Los intentos por contactar a la mayor cantidad de docentes, fue durante dos semanas consecutivas, en diversos horarios, logrando la confirmación de otros seis docentes, agendando un total de 9 maestros y maestras en la plataforma de TEAMS en donde se registraron y grabaron las intervenciones (Ver Tabla 21).

Así mismo, se incorporó la Carta de Consentimiento que otorga el permiso del manejo de los datos recolectados de los respondientes con la siguiente leyenda publicada en el equipo de entrevistas de TEAMS, durante los meses de Febrero y Marzo de 2022. Una vez, recabada la información se procedió a entrevistar a cada uno de los docentes de acuerdo con el formato guía de entrevista a profundidad (Ver Anexos 14 y 15). Por último, durante la entrevista se les invitó a participar en la tercera fase de la investigación, que a continuación se describe en el siguiente apartado.

### 3.7.3 Observación

La técnica de la observación naturalista involucra distinguir los patrones conductuales de las personas registrando el fenómeno involucrado en su ambiente natural. Los datos de los respondientes y muestreo de intervalo de tiempo estandarizan las variables de lo observado en el contexto escolar, es decir, el área de trabajo en donde el docente frente a grupo del nivel de secundaria se desenvuelve, la fiabilidad de los procedimientos aplicados a los respondientes de la encuesta, verifican que, lo que se dice y lo que se hace, tiene congruencia y consistencia con los registros de la observación (Johnson y Christensen, 2014).

La observación fue efectuada en el salón de clases de los docentes que aceptaron la invitación a ser observados durante la entrevista, ésta se dividió en dos vertientes claves en concordancia con el tema de gamificación y educación socioemocional, con la finalidad de corroborar la triangulación de datos sobre los dos ejes (Ver Anexo 16). Es importante recalcar que, durante este proceso, por cuestiones del distanciamiento social de COVID-19 la investigación de campo se limita a dos docentes de un total de ocho invitaciones, es decir, seis rechazaron la invitación.

Los entrevistados S1 y S2 aceptaron ser observados en su área de trabajo, la observación fue llevada a cabo de manera presencial, en las ciudades de Ramos Arizpe y Saltillo, Coahuila de Zaragoza. Los docentes solicitaron a la investigadora gestionar el acceso a la institución con los C. Directores de cada escuela, explicando el motivo de la investigación de tesis y la razón por la que fueron seleccionados, se les explicó el sistema de selección para la entrevista y la importancia de su valiosa participación en la investigación. El acceso fue aceptado por los

directivos, los docentes fueron observados y se registraron los datos campo de lo observado (Ver Anexo 16).

En el siguiente apartado se proporcionan los pasos a seguir desde el inicio de la investigación cuantitativa con la prueba piloto, para la validación de los instrumentos, así como los resultados emanados de este, considerando los cambios pertinentes para el desarrollo efectivo de la tesis en el análisis y discusión de los resultados definitivos.

### 3.8 Estudio Piloto

El estudio piloto comienza con el análisis de datos basado en el enfoque cualitativo, al explicar el fenómeno mediante la recolección numérica de información que son analizados usando métodos matemáticos (Aliaga y Gunderson, 2002). El análisis estadístico que se realizó a partir de la definición de objetivos señalados en el instrumento consta de 4 secciones divididas en 2 ejes, I) Gamificación 1) Aprendizajes, 2) Estrategias lúdicas y II) Educación Socioemocional (el juego), 3) Habilidades socioemocionales, 4) Motivación.

Dicho cuestionario piloto fue aplicado del 20 al 23 de abril del 2021, contando con la participación de 16 docentes de 6 escuelas del del Estado de Coahuila, pertenecientes a los sostenimientos Estatales, Federales y del Sector Privado, en las Ciudades de Ramos Arizpe, y Saltillo Coahuila de Zaragoza. De los 16 encuestados el género predominante fue el femenino con 12 mujeres y 4 hombres, en un rango de edad oscilante entre 30 y 58 años, quienes atienden las asignaturas del Nivel de Secundaria del plan de estudios de la reforma Educativa del 2018 (SEP, 2018), como se describe a continuación: 5 atienden la materia de Educación socioemocional y tutoría, 2 de Español, 1 de Inglés, 3 de Matemáticas, 2 de Ciencias, 1 de Educación Física y 1 de Formación Cívica y Ética.

Para la difusión del instrumento piloto, se elaboró en línea, generando un enlace de acceso vía FORMS, perteneciente a la plataforma de TEAMS, para su compartirlo mediante correo electrónico y las redes sociales como el WhatsApp. En los siguientes párrafos se muestran los resultados del pilotaje, así como, las consideraciones de los cambios surgidos por estos.

El alfa de Cronbach derivado del instrumento validó la confiabilidad del pilotaje del Cuestionario para Docentes de Educación Básica del Nivel de Secundaria, el cual se ubica en el rango de 0.95, quedando dentro de los parámetros de validez confiable (Ver anexo 1).

Se elaboró un análisis Correlacional Producto Momento de Pearson con un  $r^2$  de 0.62, extractado de un  $n= 16$  a un nivel probable de error ( $p$ ) de 0.01; con la finalidad de conocer las relaciones subyacentes entre el eje de Gamificación y Desarrollo de Competencias Socioemocionales (Ver anexo 3).

En los datos preliminares del estudio validaron los ítems aplicados en los docentes del nivel de secundaria en el Estado de Coahuila, llegando a las siguientes afirmaciones de acuerdo con la validez de la prueba. La aplicación del cuestionario fue de acuerdo con la escala de Likert asignándole al 5 (S) el máximo valor de Siempre, 4 (CS) Casi siempre, 3 (AV) A veces, 2 (CN) Casi Nunca y el valor mínimo a 1 (N) Nunca.

Sin embargo, se observó que era necesario mejorar la escala y convertirla desde el inicio a numérica para la precisión de las respuestas y mejorar el tiempo de respuesta en las oraciones, cambiándolo con la escala numérica que indica, donde el 1 es nulo, indicando el mejor rango y el 10 la máxima ponderación. (Ary, Jacobs y Sorensen, 2010). Así mismo, se agregó la frase siguiente en las instrucciones: Complete las siguientes oraciones seleccionando el rango que más se acerque a la realidad, donde 1 es nulo y 10 es el deseado.

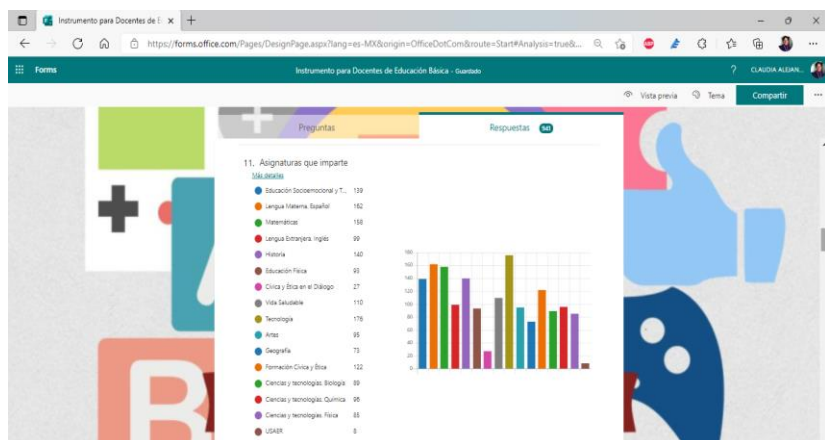
También se mejoró la redacción de los ejes A. Gamificación y B. Desarrollo de Competencias Socioemocionales, se eliminó la oración *El docente* la cual estaba incluida en cada ítem del instrumento y se incorporó dentro del corpus de las instrucciones para evitar redundancias. Los cambios se detallan en el Cuestionario para Docentes del Nivel de Secundaria en el Anexo 11.

Una vez terminado de corregir el instrumento con base en los resultados de la prueba piloto, se volvieron a validar los ítems con los cambios a 10 sujetos en la segunda semana de mayo, obteniendo un Alfa de Cronbach de 0.95, siendo esta aceptable para su aplicación masiva en septiembre del 2021.

En cuanto a ésta última aplicación, del instrumento dirigido a docentes del Estado de Coahuila en el nivel de secundaria en Educación Básica (Ver anexo 13) se siguió la misma línea de distribución sin éxito en las primeras semanas, por lo que se gestionó la logística del envío del instrumento a través de los grupos cerrados de WhatsApp administrados por la Dirección General de Educación Secundaria, bajo la dirección del Profr. Eduardo Aguilar Brondo (Ver Anexo 12), logrando una muestra significativa de 941 respondientes en la segunda fase.

Los 941 profesores señalaron en la plataforma de TEAMS en el formato Forms (Ver figura 5) que trabajan sus *horas* (Ver Anexo 8) frente a grupo como docentes del nivel de secundaria en Educación Básica en el Estado de Coahuila en las asignaturas de: Educación Socioemocional, 139; Lengua Materna Español, 162; Matemáticas, 158; Lengua Extranjera Inglés, 99; Historia, 140; Educación Física 93; Cívica y Ética en el Diálogo, 27; Vida Saludable, 110; Tecnología, 176; Artes, 95; Geografía, 73; Formación Cívica y Ética, 122; Ciencias y Tecnologías: Biología, 89; Ciencias y Tecnologías: Química 95; Ciencias y Tecnologías: Física, 85; USAER, 8; cubriendo el total de la malla curricular vigente en el 2021.

Figura 5. Gráfico de asignaturas registradas en secundaria.



Nota: Asignaturas que imparten los 941 docentes en Secundaria encuestados. Fuente: elaboración propia.

En el siguiente capítulo se detallan los resultados cuantitativos y cualitativos de la muestra.

## Capítulo 4. Análisis y Discusión de Resultados

Este apartado se describe en su máxima expresión los procesos estadísticos correspondientes a la metodología mixta para plasmar los resultados del análisis y discusión de resultados cuantitativos y cualitativos, iniciando con los datos recopilados de los respondientes de las encuestas, seguido de entrevistas y observaciones de campo en la investigación a docentes de secundaria en el estado de Coahuila de Zaragoza.

En esta sección se consideran los procesos estadísticos de manera objetiva, controlada y predecible, conforme a la confirmación del realismo científico en la búsqueda de la verdad en la comprobación del material estructurado, la hipótesis o supuestos para dar respuesta a la problemática abordada (Johnson y Christensen, 2014) desde el estudio cuantitativo, a través de estadígrafos y tablas, extraídas de las respuestas emanadas de la muestra 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 para el análisis cuantitativo, que fueron efectuadas en manejo de datos, se inició con el Alfa de Cronbach para la confiabilidad del instrumento, seguido de la frecuencia y porcentaje para la descripción de la muestra del colectivo docente encuestado, subsecuentemente, los datos arrojados del análisis Univariable con estadígrafos de tendencia central y coeficientes de dispersión, así como el análisis Momento Producto de Pearson, para el nivel correlacional de las estructuras subyacentes entre los dos Ejes de la Investigación, Gamificación y Desarrollo de Competencias Socioemocionales (Cooper, 2020), por último, el análisis de la prueba de t-Student (JMP, 2023), para determinar las diferencias significativas entre las muestras independientes y la homogeneidad de las varianzas, el grosor de los datos arrojados se detallan en el Capítulo 4.

Los datos cuantitativos vinculados con 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 procesaron los datos del estudio con el Análisis de Cronbach obteniéndose un Alfa de 0.96 sin tener redundancia en los valores de la comuna ítem total de correlación (Ver Anexo 4).

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 (Ver Anexo 5).

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%), (Ver Anexo 7).

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 el dominio de Educación Básica del nivel de Secundaria, observando la siguiente frecuencia de horas obtenida, la muestra más significativa indicada como la más alta es de 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%), (Ver Anexo 8).

Entre las 31 *Zonas Escolares* participantes, tipifican el área correspondiente a los centros escolares en dónde prestan sus servicios los profesores y profesoras de la muestra. Dados los resultados, 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%), (Ver Anexo 9).

Los tipos de sostenimiento de las escuelas en donde laboran los docentes corresponden a las zonas escolares anteriormente mencionadas, en donde las Instituciones *Federales* son representadas por (n= 712, 75.66%) con la frecuencia más alta de la muestra, seguido del 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 en el nivel de secundaria en educación básica (Ver Anexo 11).

Por último, en el proceso de los datos que hacen referencia a los *Municipios* en donde están distribuidas las locaciones de los docentes, se encontró la participación de 32 municipios de un total de 38 pertenecientes al Estado de Coahuila de Zaragoza, en 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%), (Ver Anexo 10).

#### 4.1 Resultados Univariante

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.

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

#### 4.1.1 Variable Compleja 1. Enseñanza-Aprendizaje

Esta variable compleja mide las técnicas, dinámicas o actividades que el profesorado emplea en el aula como recurso didáctico de enseñanza para el logro de aprendizajes esperados en sus estudiantes. En las reflexiones de la variable, se observa que la comunidad escolar tuvo afectaciones derivadas de la pandemia de COVID-19 que azotó el mundo, entre éstas, se determinó que los docentes se colocaron entre los pioneros de aulas virtuales, con los recursos a su alcance, para brindar la atención a los escolares de manera remota, haciendo uso de la conectividad que tenían disponible, dicha iniciativa los obligó a convertirse en investigadores para adoptar nuevas metodologías didácticas con connotación lúdica en el abordaje de los aprendizajes esperados solicitados por la Secretaría de Educación Pública según los Planes y Programas de Estudio vigentes en el periodo de la investigación (SEP, 2017:2020) . En la Tabla 11 se analizan las representaciones del docente con respecto al desempeño pedagógico de la muestra  $n$  en el contexto escolar.

Tabla 11. 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

$$\bar{X} \bar{x} = 7.92 \quad Ss = 0.22 \quad LS = 8.15 \quad LI = 7.70$$

Nota: 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, concurre en 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, el profesorado integra las herramientas digitales a su alcance para eliminar las barreras del aprendizaje, debido a que el docente toma en cuenta los planes y programas de estudio emitidos por la Secretaría de Educación Pública (2017:2020), también se deduce que el docente se muestra preocupado por identificar las necesidades, intereses y posibles dificultades personales en el contexto escolar esto demuestra ser un reto para el rol del maestro o maestra de educación secundaria frente a grupo. Esta preocupación implícita en el deber de su desempeño va de acuerdo con Dewey (1952) porque demuestran aplicar el enfoque pedagógico, al tomar en cuenta al estudiante y tratarlo 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 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, caracteriza a un profesor en la implementación de algunos elementos que caracterizan la gamificación, además se concluye que existe cohesión en la integración transversal de conocimientos (Bantulá, 2004).

Así mismo, se razona que son muy pocos los docentes que son hábiles con el uso softwares didácticos, o solo dominan algunas como soporte de enseñanza de sus asignaturas, también se deduce que casi no utilizan la gamificación para mejorar su estilo de enseñanza, tampoco 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.

#### Eje 1. Gamificación

#### VC2. Estrategias lúdicas (el juego)

#### 4.1.2 Variable Compleja 2. Estrategias lúdicas (el juego)

Esta variable compleja mide las estrategias didácticas que el profesorado utiliza 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 el colectivo investigado debido al periodo de exposición tecnológica requerida para diversificar las estrategias que usualmente utilizaban en presencial y adaptarlas al medio virtual, ante la pandemia de COVID-19 que azotó el mundo. En los siguientes párrafos, se analizan los datos plasmados en la Tabla 12, con referencia a las *estrategias lúdicas (el juego)* en el contexto escolar extraído de la muestra *n*.

Tabla 12. 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
		$\bar{X} \bar{x} = 8.20$	$S_s = 0.27$	$LS = 8.47$	$LI = 7.93$		

Nota: 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, los docentes de Coahuila de Zaragoza 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 con resultados en 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, porque 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 de Coahuila de Zaragoza, refiere que sus *estrategias lúdicas (el juego)* favorecen la participación inclusiva en sus estudiantes, esta práctica corresponde a que la Secretaría de Educación Pública (2017:2020) se ha esforzado por impulsar la formación integral en los jóvenes en educación básica, observando que los derivaciones están encaminadas al reconocimiento y dignidad para favorecer la construcción, transmisión, difusión y socialización de conocimiento.

Otra inferencia pertinente, es con referencia al uso de retos y desafíos durante la estancia académica para promover comportamientos positivos entre su alumnado, en la misma línea de deducción está el planear retos y desafíos como estrategia para que sus estudiantes se superen a sí mismos, así como, hacer uso de la narrativa como estrategia 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 tocante al tema de gamificación y sus características, porque el docente busca resolver problemáticas cognitivas y de socialización con el método de retos y desafíos planeados para su clase.

También, se infiere de los procesos probabilísticos aplicados al profesorado de educación básica del nivel de secundaria, se observa que les funciona con eficacia promover el espíritu de competencia entre los alumnos, por lo cual, 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 pedagógica, psicológica, fisiológica, ética y social mismos que benefician e impactan en los campos afectivos, sociales, motrices, cognitivos y aptitudinales de sus estudiantes (Omañaca y Ruiz, 2007, Campos, 2000, SEP, 2017:2020).

Por otro lado, otra inferencia que se aborda está relacionada con la poca habilidad de los elementos del juego como recurso didáctico que tienen los docentes, de acuerdo con Torres (2010) la ludicidad permite el desarrollo de las capacidades de pensamiento y aprendizaje, sin embargo, advierte que depende de una correcta aplicación de estrategias innovadoras. Es probable que les falte ahondar más sobre los elementos, teorías y beneficios del juego, para optimizarlos como recurso didáctico; también existe la suposición de una subvaloración del juego al considerarlo una modalidad recreativa y a su vez, inadecuado para transmitir conocimientos (Góngora y Balán, 2007). Por último, entre los hallazgos principales, se concentra el uso de estrategias que permitan el cambio de roles durante el juego; incluir juegos interactivos en la planeación para utilizarla en línea (crucigramas, ruletas, lecturas audibles, comics, cuentos, rompecabezas, etc.); y permitir que sus alumnos creen reglas durante las actividades lúdicas; son destrezas que el profesorado vincula, sin embargo, se observa la falta de habilidad para manejar distintos tipos de los softwares en la web para el diseño y planeación de actividades lúdicas en línea por debajo de la media estándar.

## Eje 2. Desarrollo de Competencias Socioemocionales

### VC3. Habilidades Socioemocionales

#### 4.1.3 Variable Compleja 3. Habilidades Socioemocionales

Este eje mide el proceso probabilístico en el diseño de técnicas, dinámicas o actividades que el colectivo desempeña en el desarrollo de competencias socioemocionales. La variable compleja computa las respuestas de los participantes, quienes se desempeñan frente a grupo en el nivel de secundaria, al emplear estrategias metodológicas que favorezcan el control o reconocimiento en ambientes socioemocionales idóneos para los escolares. Las reflexiones contundentes de la investigación determinadas en a partir del análisis de la Tabla 13, es imputada una carga extenuante hacia la exposición tecnológica, la cual tuvieron que afrontar los docentes al exigírseles dar clases virtuales desde sus hogares, debido al alistamiento obligatorio causado por la pandemia de COVID-19 que azotó el mundo por casi tres años, por lo que es concluyente la afectación en el análisis desde la perspectiva docente, con respecto a las habilidades socioemocionales en el contexto escolar ya sea presencial o en línea.

Tabla 13. Univariable Habilidades Socioemocionales.

	n	$\bar{X}$	S	Sk	K	CV	Z
Empatía	941	8.92	1.25	-1.48	3.37	13.99	7.15
Emoprima	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
$\bar{X} \bar{x} = 8.14 \quad S_s = 0.41 \quad LS = 8.55 \quad LI = 7.74$							

Nota: 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, el profesorado indica 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, Emoprima, Emosecun, Autoconoc* y *Resilien*, corresponden a la representación icónica de la curtosis leptocúrtica y las variables que se identifican como platicúrticas son *Rfxcoldhs, Lúdicas,*



*Comprdhs, Desmpñse y Anecdota*. Las respuestas son homogéneas, porque el coeficiente de variación muestra un solo grupo de opinión ( $CV \leq 33$ ) excepto por *Anécdota* que tiene dos grupos de opinión ( $CV \leq 66$ ) por tanto revela 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, se observa que distinguen las emociones primarias exteriorizadas (miedo, tristeza, asco, ira, alegría, sorpresa) así como, las emociones secundarias (benevolencia, perdón, respeto, gratitud, envidia, celos, odio, frustración, venganza) en los pupilos, puesto que han desarrollado la habilidad de responder con empatía ante los cambios de estado de ánimo de los adolescentes en el contexto escolar, aunado a esto, autogestiona el conocimiento para el manejo de emociones mediante actividades de integración social, el favorecimiento del desarrollo de resiliencia a través de juegos interactivos, la reflexión con sus colegas sobre el impacto y la eficacia de las actividades aplicadas para el desarrollo de las habilidades socioemocionales, la planeación de actividades lúdicas para la autorregulación socioemocional, así como compartir con sus iguales las actividades implementadas para el desarrollo y evaluación del desempeño socioemocional de sus estudiantes durante la clase (SEP, 2017).

Es contundente resaltar que se ha producido un efecto positivo entre la comunidad docente derivado del acceso a campañas de sensibilización socioemocional en Educación Básica propuestas por la Secretaría de Educación Pública (2017). La inclusión del desarrollo de competencias socioemocionales en libros de texto y la habilitación formativa del personal docente, con numerosos cursos y talleres sobre el tema en cuestión, principalmente ofertados en línea debido a la reincidencia del COVID-19, en el 2020, se hizo notar, por mencionar un ejemplo, la empresa Atentamente, la cual impartió capacitaciones gratuitas a través del registro como empleados de la Secretaría de Educación Pública (2017). De tal manera, que el impacto de la puesta en práctica de dichos conocimientos en el ambiente educativo se evidenció en los resultados de la investigación.

Por último, se concluye que, aunque los docentes identifican la alteridad socioemocional de sus estudiantes son muy pocos los maestros y maestras que elaboran un registro de dichas reacciones durante la clase en un anecdotario, por lo tanto, se deduce que elaborar un registro de las actitudes tanto positivas como negativas de los educandos en bitácora, para algunos miembros del profesorado no tiene mayor relevancia.

## Eje 2. Desarrollo de Competencias Socioemocionales

### VC4. Motivación

#### 4.1.4 Variable Compleja 4. Motivación

La variable compleja mide la *motivación* como parte de las estrategias del maestro frente a grupo en el nivel de secundaria en el Estado de Coahuila, con la finalidad de favorecer el desempeño socioemocional y académico de los educandos, en la Tabla 14 se plasman los datos estadísticos de la muestra *n* representada por docentes, que en los siguientes párrafos se derogan las reflexiones de esta variable en la investigación con referencia al Eje de *competencias socioemocionales*.

Tabla 14. 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
$\bar{X} \bar{x} = 8.75$ $S_s = 0.28$ $LS = 9.02$ $LI = 8.47$							

Nota: 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, los investigados indican que es poco frecuente que ocurra *el incentivar con recompensas, puntos, o insignias al ganador en cada actividad, y el 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, debido a 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, de acuerdo con el coeficiente de variación, puesto que 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 maestros y las maestras coahuilenses manifiestan que siempre dan un trato cordial a sus estudiantes. Subsecuentemente se deduce que son promotores ávidos de la motivación intrínseca y extrínseca mediante la aplicación de técnicas motivacionales durante la clase como frases, decálogos, dinámicas, pláticas, ejemplos o historias de vida, por lo que estas estrategias motivacionales, son optimizadas en el aula para moldear la personalidad, actitudes, valores que permiten al estudiante interactuar con otros iguales y así favorecer el aprendizaje (Lee y Hammer, 2011).

Con referencia a la retroalimentación, los investigados confirman que sucede activamente durante la clase, esto significa que los docentes son reflexivos, se preocupan por afianzar los aprendizajes de sus estudiantes y potenciar en ellos las competencias, habilidades,

destrezas que le permitan integrarse en sociedad con la finalidad de afrontar la incertidumbre (Observatorio de la Juventud en España, 2012, Edutrends, 2016).

Otra deducción es que los encuestados intervienen como mediadores de sus estudiantes para resolver conflictos de manera constructiva al interior del contexto escolar, aunado esto, tienen la iniciativa de enfatizar las emociones positivas surgidas en sus alumnos durante la clase para motivarlos, esto implica dedicar tiempo para fortalecer la socialización entre alumno-alumno, alumno-maestro. En cuanto a la atención de las emociones negativas que exteriorizan los adolescentes durante alguna actividad, el maestro o maestra toma la iniciativa para regularlas, denotando cualidades únicas del personal docente como gestor de emociones, que, en su capacidad intelectual, tiene el carácter de unificar las técnicas reflexivas que favorezcan las competencias socioemocionales en sus educandos y mantener el clima idóneo para continuar con el aprendizaje (SEP, 2017).

Por último, se infiere que son muy pocos docentes que incentivan a sus estudiantes con algún tipo de recompensa, insignia o algún punto extra y no visualizan el juego didáctico como medio de motivación para aprender a aprender durante la clase, lo que significa que el maestro o maestra frente a grupo, pueden carecer de información valiosa sobre la gamificación y sus mecánicas, por ejemplo, se observa que son motivadores, pero no identifican que dicha cualidad forma parte de los beneficios del juego gamificado porque permite la promoción de comportamientos deseados y coadyuva en la resolución de problemas a través de un proceso divertido (Hamari y Koivisto, 2013, Zichermann y Cunningham, 2011).

#### 4.2 Análisis Correlacional de Gamificación y Competencias Socioemocionales.

En los objetivos del estudio se plantea la discusión si existe correlación entre la Gamificación y las Competencias Socioemocionales, por lo que para entenderla es necesario comprender y considerar desde el proceso de la información emanada de los  $n= 941$  respondientes de Educación Básica del Nivel de Secundaria en el Estado de Coahuila. Para elaborar el análisis *Correlacional Producto Momento de Pearson*, en donde se encontró que las variables están sumamente relacionadas entre ambos ejes, Gamificación y Competencias Socioemocionales, dicho comportamiento limita la discriminación de subyacentes más

significativas, por lo tanto, se utiliza la tendencia de *corte sigmático a 0.41*, el cual determina las más importantes para el estudio con la finalidad de encontrar las similitudes más relevantes a partir del *Coefficiente de Correlación* que se observa en el profesorado se describen en los siguientes párrafos.

La relación subyacente hallada en los educadores es que cuando dedican tiempo a capacitarse en nuevas metodologías de enseñanza (*Capacita*), los maestros y maestras reflexionan con sus colegas sobre el impacto y la eficacia de las actividades aplicadas para el desarrollo de las habilidades socioemocionales (*Rfxcoldhs*), también evalúan constantemente el desempeño socioemocional de sus estudiantes durante la clase (*Desmpñse*), y como común denominador utilizan frecuentemente el juego didáctico como medio de motivación para aprender a aprender durante la clase (*Juegdid*).

Las semejanzas más relevantes en profesorado cuando comprueban el avance del aprendizaje de sus alumnos mediante estrategias lúdicas digitales (*Avance*) se vincula con el favorecimiento del desarrollo de resiliencia en sus alumnos a través de juegos interactivos (*Resilien*), esto requiere de la planeación de actividades lúdicas para la autorregulación socioemocional de sus estudiantes (*Lúdicas*), mediante el uso frecuente del juego didáctico como medio de motivación para aprender a aprender durante la clase (*Juegdid*).

Las aproximaciones correlacionales que existen entre el profesorado para resolver dudas de aprendizaje a través de retos interactivos (*Resdudas*) se observa la vinculación con el favorecimiento del desarrollo de resiliencia en los alumnos a través de juegos interactivos (*Resilien*), así mismo el docente planea actividades lúdicas para la autorregulación socioemocional de sus estudiantes (*Lúdicas*), también contempla la evaluación como una constante del desempeño socioemocional de sus estudiantes durante la clase (*Desmpñse*), además de incluir frecuentemente el juego didáctico como medio de motivación para aprender a aprender durante la clase (*Juegdid*) con los educandos.

Los hallazgos entre el colectivo docente del nivel de secundaria, cuando aplican en sus grupos las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje que ellos investigan (*Investig*), se relaciona estrechamente con su sensibilidad al mostrar empatía ante los cambios de estado de ánimo de sus estudiantes (*Empatía*), con el propósito de favorecer el desarrollo de resiliencia en

sus alumnos lo hace a través de juegos interactivos (*Resilien*), esto conlleva la planeación de actividades lúdicas para la autorregulación socioemocional de sus estudiantes (*Lúdicas*), el compartir con sus iguales las actividades implementadas para el desarrollo de habilidades socioemocionales (*Comprdhs*), para la promoción del autoconocimiento del manejo de emociones por medio de actividades de integración social (*Autoconoc*), esto lo lleva a reflexión con sus colegas sobre el impacto y la eficacia de las actividades aplicadas para el desarrollo de las habilidades socioemocionales (*Rfxcoldhs*). También considera la evaluación como punto constantemente el desempeño socioemocional de sus estudiantes durante la clase (*Desmpñse*), por lo que es necesario retroalimentarlos activamente durante la clase (*Retroali*), por medio de incentivos como recompensas, puntos, insignias al ganador en cada actividad, (*Incenti*), esto le permite enfatizar las emociones positivas surgidas en sus alumnos durante la clase para motivarlos (*Enftizeps*), así como la atención pertinente de las emociones negativas de sus estudiantes durante alguna actividad (*Atiendoen*), la actitud del profesorado es mostrando un trato cordial con todos sus alumnos (*Tcordial*). También promueve que se dé la motivación intrínseca de sus estudiantes (por su propia voluntad) (*Intrinsc*), al aplicar técnicas motivacionales durante la clase (frases, decálogos, dinámicas, pláticas, ejemplos o historias de vida) (*Tecmotiv*). Con referencia al desarrollo de competencias socioemocionales los educadores intervienen como mediadores de sus estudiantes para resolver conflictos de manera constructiva al interior del contexto escolar (*Mediador*), por lo que dedica tiempo de clase para fortalecer la socialización entre alumno-alumno (*Socializ*), por medio del uso frecuentemente el juego didáctico como medio de motivación para aprender a aprender durante la clase (*Juegdid*).

Las similitudes encontradas entre los y las maestras del nivel de secundaria del Estado de Coahuila en lo referente al uso de la gamificación para mejorar sus estilos de enseñanza (*Estilens*), se correlaciona con el registro en un anecdotario sobre las reacciones de sus estudiantes durante la clase (*Anécdota*), la actitud del educador es responder con empatía a los cambios de estado de ánimo de sus alumnos (*Empatía*), esto incluye favorecer el desarrollo de resiliencia de sus educandos a través de juegos interactivos (*Resilien*). Así mismo, se observa que el docente planea actividades lúdicas para la autorregulación socioemocional de sus escolares (*Lúdicas*), por medio de compartir con sus iguales las actividades implementadas para el desarrollo de habilidades socioemocionales (*Comprdhs*), esto incluye promover el

autoconocimiento para el manejo de emociones por medio de actividades de integración social (*Autoconoc*), y reflexionar con sus colegas sobre el impacto y la eficacia de las actividades aplicadas para el desarrollo de las habilidades socioemocionales (*Rfxcoldhs*). Su sistema de evaluación es constante en especial sobre el desempeño socioemocional de sus estudiantes durante la clase (*Desmpñse*), para ello contempla retroalimentarlos activamente durante la clase (*Retroali*), por medio de incentivos como recompensas, puntos, insignias al ganador en cada actividad, (*Incenti*), esto permite enfatizar las emociones positivas emanadas durante la clase para motivarlos (*Enftizeps*), así como atender las emociones negativas durante alguna actividad (*Atiendoen*), entre sus estrategias está dedicar tiempo de clase para fortalecer la socialización entre alumno-alumno (*Socializ*), por medio del uso frecuentemente del juego didáctico como medio de motivación para aprender a aprender durante la clase (*Juegdid*).

Los hallazgos correlacionales indican que el profesorado toma en cuenta las fases del desarrollo de los adolescentes en el diseño de los juegos virtuales (*Fasesdes*), esta variable se vincula con el registro que el docente hace en un anecdotario ante las reacciones de sus estudiantes durante la clase (*Anécdota*), también sostienen el favorecimiento del desarrollo de resiliencia a través de juegos interactivos (*Resilien*), con la planeación de actividades lúdicas para la autorregulación socioemocional del alumnado (*Lúdicas*). Una parte significativamente recurrente es compartir con sus iguales las actividades implementadas para el desarrollo de habilidades socioemocionales (*Comprdhs*), así como la promoción del autoconocimiento para el manejo de emociones por medio de actividades de integración social (*Autoconoc*), lo anterior lo lleva a reflexionar con sus colegas el impacto y la eficacia de las actividades aplicadas para el desarrollo de las habilidades socioemocionales (*Rfxcoldhs*). La evaluación constante del desempeño socioemocional de su comunidad estudiantil (*Desmpñse*), le permite dar atención a las emociones negativas que surjan durante alguna actividad (*Atiendoen*), entre ellas el uso frecuentemente el juego didáctico como medio de motivación para aprender a aprender durante la clase (*Juegdid*).

Otra similitud es que los docentes de secundaria consideran las propuestas innovadoras de sus estudiantes para mejorar las actividades digitales (*Propuest*) ésta se correlaciona con una actitud de respuesta empática a los cambios de estado de ánimo de su alumnado (*Empatía*), lo cual, resalta el favorecimiento del desarrollo de resiliencia en sus alumnos a través de juegos

interactivos (*Resilien*), porque tiene a bien planear actividades lúdicas para su autorregulación socioemocional (*Lúdicas*). La actividad de evaluar constantemente el desempeño socioemocional de sus estudiantes durante la clase (*Desmpñse*), la realiza por medio de la retroalimentación activa (*Retroali*), en el que, como parte de su discurso, el docente enfatiza las emociones positivas surgidas durante la clase para motivarlos (*Enftizeps*), así como las emociones negativas que emergen en alguna actividad (*Atiendoen*). Por último, entre las estrategias recurrentes es claro el uso frecuentemente del juego didáctico como medio de motivación para aprender a aprender durante la clase (*Juegdid*).

La correlación del uso de las herramientas digitales al alcance del docente para eliminar las barreras del aprendizaje que existen en sus estudiantes (*Barrerap*) se vincula con el reconocimiento de las emociones primarias de sus estudiantes (miedo, tristeza, asco, ira, alegría, sorpresa) (*Emoprma*), así como las emociones secundarias durante la clase (benevolencia, perdón, respeto, gratitud, envidia, celos, odio, frustración, venganza) (*Emosecun*), ante tan delicado aspecto el educador demuestra responder con empatía a los cambios de estado de ánimo (*Empatía*), para favorecer el desarrollo de resiliencia en sus alumnos a través de juegos interactivos (*Resilien*), misma que incluye en su planeación a través de actividades lúdicas para la autorregulación socioemocional de sus estudiantes (*Lúdicas*). Los maestros y maestras de secundaria tienen a bien compartir con sus iguales las actividades implementadas para el desarrollo de habilidades socioemocionales (*Comprdhs*), de esta manera promueven el autoconocimiento para el manejo de emociones por medio de actividades de integración social (*Autoconoc*), a través de la reflexión con sus colegas el impacto y la eficacia de las actividades aplicadas para el desarrollo de las habilidades socioemocionales (*Rfxcoldhs*), lo anterior le permite evaluar constantemente el desempeño socioemocional de sus estudiantes durante la clase (*Desmpñse*), retroalimentarlos activamente (*Retroali*), por medio de enfatizar las emociones positivas surgidas durante la clase para motivarlos (*Enftizeps*), esto incluye dar atención inmediata de las emociones negativas en alguna actividad (*Atiendoen*), ante la negatividad es pertinente promover la motivación intrínseca de sus estudiantes (por su propia voluntad) (*Intrinsc*), y si es necesario intervenir como mediador entre sus estudiantes para resolver conflictos de manera constructiva al interior del contexto escolar (*Mediador*), con el



constante uso del juego didáctico como medio de motivación para aprender a aprender durante la clase (*Juegdid*).

Los hallazgos correlacionales sobre el uso hábil de los elementos del juego como recurso didáctico (*Elemjueg*) vincula a los docentes de secundaria con el reconocimiento de las emociones primarias de los adolescentes durante la clase (miedo, tristeza, asco, ira, alegría, sorpresa) (*Emoprima*), también favorece el desarrollo de resiliencia a través de juegos interactivos (*Resilien*), plasmando en su planeación actividades lúdicas para la autorregulación socioemocional de sus estudiantes (*Lúdicas*), esto le permite compartir con sus iguales las actividades implementadas para el desarrollo de habilidades socioemocionales (*Comprdhs*), para promover el autoconocimiento para el manejo de emociones por medio de actividades de integración social (*Autoconoc*), la constante evaluación del desempeño socioemocional de sus estudiantes durante la clase (*Desmpñse*), le permite al docente contemplar incentivos con recompensas, puntos, insignias al ganador en cada actividad (*Incenti*), así como enfatizar las emociones positivas surgidas durante la clase para motivarlos (*Enftizeps*), y tomar la oportunidad de promover la motivación intrínseca de su alumnado (por su propia voluntad) (*Intrinsc*), con el uso frecuente del juego didáctico como medio de motivación para aprender a aprender durante la clase (*Juegdid*).

En cuanto a las semejanzas existentes en el profesorado del nivel de secundaria sobre la inclusión de juegos interactivos en la planeación para utilizar en línea (crucigramas, ruletas, lecturas audibles, comics, cuentos, rompecabezas, etc.) (*Jueinter*) se correlaciona con el registro en un anecdotario las reacciones de los estudiantes durante la clase (*Anécdota*), para favorecer su desarrollo de resiliencia a través de juegos interactivos (*Resilien*), éstas son planeadas con actividades lúdicas para la autorregulación socioemocional de sus estudiantes (*Lúdicas*), mismas que comparte con sus iguales las actividades implementadas para el desarrollo de habilidades socioemocionales (*Comprdhs*), de tal manera que promueven el autoconocimiento para el manejo de emociones por medio de actividades de integración social (*Autoconoc*), al reflexionar con sus colegas el impacto y la eficacia de las actividades aplicadas para el desarrollo de las habilidades socioemocionales (*Rfxcoldhs*). Es importante denotar la evaluación constante para el desempeño socioemocional de sus escolares durante la clase (*Desmpñse*), utilizando como incentivo recompensas, puntos, insignias al ganador en cada actividad, (*Incenti*) basada

frecuentemente en el juego didáctico como medio de motivación para aprender a aprender durante la clase (*Juegdid*).

La vinculación existente en el profesorado al permitir que sus alumnos creen reglas durante las actividades lúdicas (*Creeregl*) se correlaciona con el favorecimiento del desarrollo de resiliencia en sus alumnos a través de juegos interactivos (*Resilien*), los cuales contempla en su planeación con actividades lúdicas para la autorregulación socioemocional de mis estudiantes (*Lúdicas*), lo que le permite promover el autoconocimiento para el manejo de emociones por medio de actividades de integración social (*Autoconoc*), y evaluar constantemente el desempeño socioemocional de sus estudiantes durante la clase (*Desmpñse*), con incentivos como recompensas, puntos, insignias al ganador en cada actividad, (*Incenti*), dándole la oportunidad de enfatizar las emociones positivas surgidas en el alumnado para motivarlos (*Enftizeps*), y atender oportunamente las emociones negativas de los adolescentes durante alguna actividad (*Atiendoen*), propiciando la motivación intrínseca de sus educandos (por su propia voluntad) (*Intrinsc*), con el uso frecuente del juego didáctico como medio de motivación para aprender a aprender durante la clase (*Juegdid*).

Las semejanzas más relevantes de permitir el cambio de roles durante el juego (*Cambirol*) se vincula con que los maestros y maestras del nivel de secundaria responden con empatía a los cambios de estado de ánimo de los estudiantes (*Empatía*), favoreciendo el desarrollo de resiliencia en sus alumnos a través de juegos interactivos (*Resilien*), las cuales son parte de la planeación de actividades lúdicas para la autorregulación socioemocional de su alumnado (*Lúdicas*), dando pauta a compartir con sus iguales las actividades implementadas para el desarrollo de habilidades socioemocionales (*Comprdhs*), así como la promoción del autoconocimiento para el manejo de emociones por medio de actividades de integración social (*Autoconoc*), lo que le permite reflexionar con sus colegas el impacto y la eficacia de las actividades aplicadas para el desarrollo de las habilidades socioemocionales (*Rfxcoldhs*), siendo una constante la evaluación del desempeño socioemocional de sus estudiantes durante la clase (*Desmpñse*), permitiéndole retroalimentar activamente a su alumnado durante la clase (*Retroali*), con incentivos como recompensas, puntos, insignias al ganador en cada actividad, (*Incenti*), dándole la oportunidad de enfatizar las emociones positivas surgidas para motivarlos (*Enftizeps*), y atender oportunamente las emociones negativas durante alguna actividad

(*Atiendoen*), promoviendo la motivación intrínseca de sus estudiantes (por su propia voluntad) (*Intrinsc*), así como la dedicación de tiempo de clase para fortalecer la socialización entre alumno-alumno (*Socializ*), utilizando frecuentemente el juego didáctico como medio de motivación para aprender a aprender durante la clase (*Juegdid*).

Las similitudes existentes en la comunidad docente del nivel de secundaria al favorecer la participación inclusiva en su alumnado (*Pinclusi*) se correlaciona con el reconocimiento de las emociones primarias (miedo, tristeza, asco, ira, alegría, sorpresa) (*Emoprima*), y las emociones secundarias de sus estudiantes durante la clase (benevolencia, perdón, respeto, gratitud, envidia, celos, odio, frustración, venganza) (*Emosecun*), la actitud con la que responden los maestros y maestras es con empatía ante los cambios de estado de ánimo de los adolescentes (*Empatía*), por lo que buscan favorecer su el desarrollo de resiliencia a través de juegos interactivos (*Resilien*), para promover el autoconocimiento para el manejo de emociones por medio de actividades de integración social (*Autoconoc*), retroalimentándolos activamente a durante la clase (*Retroali*), mediante enfatizar las emociones positivas surgidas para motivarlos (*Enftizeps*), así como la atención oportuna de las emociones negativas de sus educandos durante alguna actividad (*Atiendoen*), mostrando un trato cordial con todos ellos (*Tcordial*). En cuanto a la promoción de la motivación intrínseca de sus estudiantes (por su propia voluntad) (*Intrinsc*), aplican técnicas motivacionales durante la clase (frases, decálogos, dinámicas, pláticas, ejemplos o historias de vida) (*Tecmotiv*), también intervienen como mediadores para resolver conflictos de manera constructiva al interior del contexto escolar (*Mediador*), y dedican tiempo de clase para fortalecer la socialización entre alumno-alumno (*Socializ*), utilizando frecuentemente el juego didáctico como medio de motivación para aprender a aprender durante la clase (*Juegdid*).

Las aproximaciones correlacionales que muestran los profesores del nivel de secundaria cuando plantean retos y desafíos como estrategia para que sus estudiantes se superen a sí mismos (*Planeort*) se vincula con el reconocimiento de las emociones primarias (miedo, tristeza, asco, ira, alegría, sorpresa) (*Emoprima*), y las emociones secundarias de sus estudiantes durante la clase (benevolencia, perdón, respeto, gratitud, envidia, celos, odio, frustración, venganza) (*Emosecun*), que al identificarlas los maestros y maestras responden con empatía a los cambios de estado de ánimo de los jóvenes (*Empatía*), así mismo, favorecen su desarrollo de resiliencia

a través de juegos interactivos (*Resilien*), que son parte de su planeación como actividades lúdicas para la autorregulación socioemocional de su alumnado (*Lúdicas*). Lo anterior les permite compartir con sus iguales las actividades implementadas para el desarrollo de habilidades socioemocionales (*Comprdhs*), a partir de la promoción del autoconocimiento para el manejo de emociones por medio de actividades de integración social (*Autoconoc*), y realiza el ejercicio de reflexión con sus colegas sobre el impacto y la eficacia de las actividades aplicadas para el desarrollo de las habilidades socioemocionales (*Rfxcoldhs*), la evaluación constante del desempeño socioemocional de sus escolares durante la clase (*Desmpñse*), le permite retroalimentarlos activamente (*Retroali*), con incentivos como recompensas, puntos, insignias al ganador en cada actividad, (*Incenti*), enfatizando las emociones positivas emanadas para motivarlos (*Enftizeps*), y atendiendo las emociones negativas durante alguna actividad (*Atiendoen*), dándoles un trato cordial (*Tcordial*). Para la promoción de la motivación intrínseca de sus estudiantes (por su propia voluntad) (*Intrinsc*), el colectivo aplica técnicas motivacionales (frases, decálogos, dinámicas, pláticas, ejemplos o historias de vida) (*Tecmotiv*), y en su rol docente realiza intervenciones como mediador para resolver conflictos de manera constructiva al interior del contexto escolar (*Mediador*), por lo que dedica tiempo de clase para fortalecer la socialización entre alumno-alumno (*Socializ*), utilizando frecuentemente el juego didáctico como medio de motivación para aprender a aprender durante la clase (*Juegdid*).

Los hallazgos correlacionales cuando los maestros y maestras utilizan los retos y desafíos en su clase para promover comportamientos positivos entre su alumnado (*Comporta*) se vincula con el reconocimiento de las emociones primarias (miedo, tristeza, asco, ira, alegría, sorpresa) (*Emoprima*), y las emociones secundarias de sus estudiantes durante la clase (benevolencia, perdón, respeto, gratitud, envidia, celos, odio, frustración, venganza) (*Emosecun*), al responder con empatía a los cambios de estado de ánimo observados (*Empatía*), así mismo favorecen el desarrollo de resiliencia a través de juegos interactivos (*Resilien*), a través de la planeación de actividades lúdicas para su autorregulación socioemocional (*Lúdicas*). El profesorado comparte con sus iguales las actividades implementadas para el desarrollo de habilidades socioemocionales (*Comprdhs*), al promover el autoconocimiento para el manejo de emociones por medio de actividades de integración social (*Autoconoc*), de tal manera que reflexionan con sus colegas el impacto y la eficacia de las actividades aplicadas para el

desarrollo de las habilidades socioemocionales (*Rfxcoldhs*). También evalúan constantemente el desempeño socioemocional de sus estudiantes durante la clase (*Desmpñse*), realizando la retroalimentación activa durante la clase (*Retroali*), mediante incentivos como recompensas, puntos, insignias al ganador en cada actividad, (*Incenti*), esta dinámica le permite enfatizar las emociones positivas surgidas para motivarlos (*Enftizeps*), dando especial atención a las emociones negativas durante alguna actividad (*Atiendoen*), mostrando un trato cordial con todos sus alumnos (*Tcordial*). En cuanto a la promoción de la motivación intrínseca de su alumnado (por su propia voluntad) (*Intrinsc*), aplican técnicas motivacionales durante la clase (frases, decálogos, dinámicas, pláticas, ejemplos o historias de vida) (*Tecmotiv*), en caso de conflictos intervienen como mediadores para resolverlos de manera constructiva al interior del contexto escolar (*Mediador*), dedicando tiempo de clase para fortalecer la socialización entre alumno-alumno (*Socializ*), mediante el uso frecuentemente el juego didáctico como medio de motivación para aprender a aprender durante la clase (*Juegdid*).

Ante la actividad áulica indica que los maestros y maestras promueven el espíritu de competencia entre sus alumnos (*Espcompt*) la cual se correlaciona con el reconocimiento de las emociones primarias (miedo, tristeza, asco, ira, alegría, sorpresa) (*Emoprima*), y las emociones secundarias de sus estudiantes durante la clase (benevolencia, perdón, respeto, gratitud, envidia, celos, odio, frustración, venganza) (*Emosecun*), al responder con empatía a los cambios de estado de ánimo observados (*Empatía*), así mismo favorecen el desarrollo de resiliencia a través de juegos interactivos (*Resilien*), a través de la planeación de actividades lúdicas para su autorregulación socioemocional (*Lúdicas*). El profesorado comparte con sus iguales las actividades implementadas para el desarrollo de habilidades socioemocionales (*Comprdhs*), al promover el autoconocimiento para el manejo de emociones por medio de actividades de integración social (*Autoconoc*), de tal manera que reflexionan con sus colegas el impacto y la eficacia de las actividades aplicadas para el desarrollo de las habilidades socioemocionales (*Rfxcoldhs*). También evalúan constantemente el desempeño socioemocional de sus estudiantes durante la clase (*Desmpñse*), realizando la retroalimentación activa durante la clase (*Retroali*), mediante incentivos como recompensas, puntos, insignias al ganador en cada actividad, (*Incenti*), esta dinámica le permite enfatizar las emociones positivas surgidas para motivarlos (*Enftizeps*), dando especial atención a las emociones negativas durante alguna actividad

(*Atiendoen*), mostrando un trato cordial con todos sus alumnos (*Tcordial*). En cuanto a la promoción de la motivación intrínseca de su alumnado (por su propia voluntad) (*Intrinsc*), aplican técnicas motivacionales durante la clase (frases, decálogos, dinámicas, pláticas, ejemplos o historias de vida) (*Tecmotiv*), en caso de conflictos intervienen como mediadores para resolverlos de manera constructiva al interior del contexto escolar (*Mediador*), dedicando tiempo de clase para fortalecer la socialización entre alumno-alumno (*Socializ*), mediante el uso frecuentemente el juego didáctico como medio de motivación para aprender a aprender durante la clase (*Juegdid*).

Las similitudes existentes en el colectivo docente al contemplar los beneficios del juego en su práctica pedagógica (*Benjuego*) se correlaciona con el reconocimiento de las emociones primarias (miedo, tristeza, asco, ira, alegría, sorpresa) (*Emoprima*), y las emociones secundarias de sus estudiantes durante la clase (benevolencia, perdón, respeto, gratitud, envidia, celos, odio, frustración, venganza) (*Emosecun*), ellos muestran una actitud empática ante los cambios de estado de ánimo los jóvenes (*Empatía*), para favorecer el desarrollo de resiliencia a través de juegos interactivos (*Resilien*), mismas que planean como actividades lúdicas para la autorregulación socioemocional de los adolescentes (*Lúdicas*). La acción de compartir con sus iguales las actividades implementadas para el desarrollo de habilidades socioemocionales (*Comprdhs*), también promueven el autoconocimiento para el manejo de emociones por medio de actividades de integración social (*Autoconoc*), así mismo, la se observa que tienen la facultad de reflexión con sus colegas sobre el impacto y la eficacia de las actividades aplicadas para el desarrollo de las habilidades socioemocionales (*Rfxcoldhs*), así como la evaluación constante del desempeño socioemocional de sus estudiantes durante la clase (*Desmpñse*), mediante la retroalimentación activa (*Retroali*), utilizando los incentivos como recompensas, puntos, insignias al ganador en cada actividad, (*Incenti*), apuntalando el énfasis de las emociones positivas procedentes en sus alumnos para motivarlos (*Enftizeps*), de tal manera que atienden oportunamente las emociones negativas de los adolescentes durante alguna actividad (*Atiendoen*). Esto conlleva la promoción de la motivación intrínseca (por su propia voluntad) (*Intrinsc*), al aplicar técnicas motivacionales durante la clase (frases, decálogos, dinámicas, pláticas, ejemplos o historias de vida) (*Tecmotiv*) y dedicar tiempo de clase para fortalecer la

socialización entre alumno-alumno (*Socializ*), con el uso frecuente del juego didáctico como estrategia motivacional para aprender a aprender durante la clase (*Juegdid*).

Por último, las semejanzas más relevantes del uso de la narrativa como estrategia para asociar hechos, ideas y conceptos (*Narratva*) entre la comunidad docente se correlaciona con el reconocimiento de las emociones primarias (miedo, tristeza, asco, ira, alegría, sorpresa) (*Emopríma*), y las emociones secundarias de sus estudiantes durante la clase (benevolencia, perdón, respeto, gratitud, envidia, celos, odio, frustración, venganza) (*Emosecun*), ellos muestran una actitud empática ante los cambios de estado de ánimo los jóvenes (*Empatía*), para favorecer el desarrollo de resiliencia a través de juegos interactivos (*Resilien*), mismas que planean como actividades lúdicas para la autorregulación socioemocional de los adolescentes (*Lúdicas*). La acción de compartir con sus iguales las actividades implementadas para el desarrollo de habilidades socioemocionales (*Comprdhs*), también promueven el autoconocimiento para el manejo de emociones por medio de actividades de integración social (*Autoconoc*), así mismo, la se observa que tienen la facultad de reflexión con sus colegas sobre el impacto y la eficacia de las actividades aplicadas para el desarrollo de las habilidades socioemocionales (*Rfxcoldhs*), así como la evaluación constante del desempeño socioemocional de sus estudiantes durante la clase (*Desmpñse*), mediante la retroalimentación activa (*Retroali*), utilizando los incentivos como recompensas, puntos, insignias al ganador en cada actividad, (*Incenti*), apuntalando el énfasis de las emociones positivas procedentes en sus alumnos para motivarlos (*Enftizeps*), de tal manera que atienden oportunamente las emociones negativas de los adolescentes durante alguna actividad (*Atiendoen*). Esto conlleva la promoción de la motivación intrínseca (por su propia voluntad) (*Intrinsc*), al aplicar técnicas motivacionales durante la clase (frases, decálogos, dinámicas, pláticas, ejemplos o historias de vida) (*Tecmotiv*) y dedicar tiempo de clase para fortalecer la socialización entre alumno-alumno (*Socializ*), con el uso frecuente del juego didáctico como estrategia motivacional para aprender a aprender durante la clase (*Juegdid*).

A continuación, se muestran las Tablas de los resultados de la correlación existente entre los dos ejes, Gamificación y Competencias socioemocionales, en la Tabla 15 y 16.

Tabla 15. Análisis Correlacional.

Análisis Correlacional de los Ejes de Gamificación y Competencias Socioemocionales.

	Emoprima	Emosecun	Anecdota	Empatía	Resilien	Ludicas	Comprdhs	Autoconoc	Rfxcoldhs	DesmpriSe
Capacita	0.36	0.34	0.31	0.35	0.38	0.40	0.37	0.38	<b>0.41</b>	<b>0.42</b>
Avance	0.29	0.29	0.38	0.32	<b>0.48</b>	<b>0.50</b>	0.40	0.37	0.37	0.41
Platafor	0.19	0.20	0.20	0.23	0.27	0.24	0.22	0.21	0.22	0.20
Resdudas	0.26	0.25	0.39	0.32	<b>0.53</b>	<b>0.48</b>	0.37	0.39	0.35	<b>0.44</b>
Investig	0.39	0.38	0.37	<b>0.47</b>	<b>0.51</b>	<b>0.47</b>	<b>0.43</b>	<b>0.50</b>	<b>0.46</b>	<b>0.50</b>
Estilens	0.35	0.39	<b>0.42</b>	<b>0.41</b>	<b>0.51</b>	<b>0.51</b>	<b>0.47</b>	<b>0.48</b>	<b>0.46</b>	<b>0.51</b>
Fasesdes	0.35	0.35	<b>0.41</b>	0.36	<b>0.57</b>	<b>0.51</b>	<b>0.42</b>	<b>0.43</b>	<b>0.43</b>	<b>0.46</b>
Propuest	0.37	0.37	0.32	<b>0.42</b>	<b>0.55</b>	<b>0.48</b>	0.38	0.40	0.40	<b>0.42</b>
Barrerap	<b>0.44</b>	<b>0.43</b>	0.28	<b>0.45</b>	<b>0.49</b>	<b>0.42</b>	<b>0.42</b>	<b>0.45</b>	<b>0.44</b>	<b>0.42</b>
Usosoftw	0.28	0.26	0.25	0.29	0.33	0.31	0.30	0.29	0.33	0.33
Elemjueg	<b>0.42</b>	0.39	0.34	0.41	<b>0.57</b>	<b>0.50</b>	<b>0.47</b>	<b>0.44</b>	0.40	<b>0.47</b>
Jueinter	0.34	0.36	<b>0.42</b>	0.33	<b>0.58</b>	<b>0.58</b>	<b>0.46</b>	<b>0.44</b>	<b>0.44</b>	<b>0.46</b>
Creeregl	0.36	0.40	0.36	0.36	<b>0.58</b>	<b>0.58</b>	0.41	<b>0.45</b>	0.39	<b>0.44</b>
Cambirol	0.40	0.40	0.34	<b>0.41</b>	<b>0.63</b>	<b>0.58</b>	<b>0.43</b>	<b>0.46</b>	<b>0.43</b>	<b>0.47</b>
Pinclusi	<b>0.50</b>	<b>0.48</b>	0.19	<b>0.56</b>	<b>0.48</b>	0.38	0.35	<b>0.48</b>	0.37	0.40
Planeort	<b>0.53</b>	<b>0.51</b>	0.33	<b>0.57</b>	<b>0.52</b>	<b>0.53</b>	<b>0.48</b>	<b>0.56</b>	<b>0.50</b>	<b>0.49</b>
Comporta	<b>0.53</b>	<b>0.50</b>	0.30	<b>0.58</b>	<b>0.53</b>	<b>0.51</b>	<b>0.46</b>	<b>0.54</b>	<b>0.47</b>	<b>0.48</b>
Espcompt	<b>0.46</b>	<b>0.44</b>	0.31	<b>0.48</b>	<b>0.50</b>	<b>0.46</b>	<b>0.45</b>	<b>0.45</b>	<b>0.43</b>	<b>0.48</b>
Benjuego	<b>0.44</b>	<b>0.43</b>	0.37	<b>0.47</b>	<b>0.65</b>	<b>0.60</b>	<b>0.50</b>	<b>0.52</b>	<b>0.50</b>	<b>0.50</b>
Narratva	<b>0.48</b>	<b>0.46</b>	0.33	<b>0.48</b>	<b>0.51</b>	<b>0.50</b>	<b>0.43</b>	<b>0.51</b>	<b>0.48</b>	<b>0.47</b>

... Nota: continuación de la Tabla 16. Análisis Correlacional de los Ejes de Gamificación y Competencias Socioemocionales.

Tabla 16. Continuación del Análisis Correlacional.

	Retroali	Incenti	Enftizeps	Atiendoen	Tcordial	Intrinsc	Tecmotiv	Mediador	Socializ	Juegdid
Capacita	0.40	0.30	0.39	0.32	0.27	0.33	0.36	0.36	0.38	<b>0.45</b>
Avance	0.35	0.34	0.33	0.36	0.18	0.31	0.28	0.30	0.33	<b>0.49</b>
Platafor	0.23	0.21	0.23	0.19	0.15	0.29	0.17	0.20	0.19	0.28
Resdudas	0.33	0.39	0.35	0.36	0.17	0.31	0.28	0.27	0.35	<b>0.53</b>
Investig	<b>0.49</b>	<b>0.42</b>	<b>0.49</b>	0.40	0.32	<b>0.47</b>	0.40	<b>0.46</b>	<b>0.46</b>	<b>0.55</b>
Estilens	<b>0.43</b>	<b>0.43</b>	<b>0.43</b>	<b>0.43</b>	0.23	0.41	0.36	0.38	<b>0.41</b>	<b>0.59</b>
Fasesdes	0.39	0.36	0.37	0.40	0.17	0.37	0.32	0.32	0.37	<b>0.54</b>
Propuest	<b>0.42</b>	0.41	<b>0.46</b>	<b>0.44</b>	0.27	0.40	0.34	0.38	0.38	<b>0.50</b>
Barrerap	<b>0.46</b>	0.37	<b>0.50</b>	<b>0.44</b>	0.34	<b>0.43</b>	0.37	<b>0.42</b>	0.40	<b>0.46</b>
Usosoftw	0.28	0.30	0.31	0.28	0.21	0.29	0.25	0.26	0.27	0.32
Elemjueg	0.40	<b>0.42</b>	<b>0.42</b>	0.37	0.28	<b>0.42</b>	0.35	0.35	0.39	<b>0.61</b>
Jueinter	0.36	<b>0.42</b>	0.39	0.38	0.25	0.34	0.34	0.34	0.37	<b>0.59</b>
Creeregl	0.38	<b>0.43</b>	<b>0.42</b>	<b>0.45</b>	0.23	<b>0.45</b>	0.34	0.35	0.41	<b>0.56</b>
Cambirol	<b>0.41</b>	<b>0.46</b>	<b>0.47</b>	<b>0.50</b>	0.28	<b>0.43</b>	0.37	0.37	<b>0.43</b>	<b>0.58</b>
Pinclusi	<b>0.54</b>	0.39	<b>0.57</b>	<b>0.50</b>	<b>0.52</b>	<b>0.52</b>	<b>0.49</b>	<b>0.52</b>	<b>0.43</b>	<b>0.46</b>
Planeort	<b>0.57</b>	<b>0.42</b>	<b>0.57</b>	<b>0.54</b>	<b>0.43</b>	<b>0.56</b>	<b>0.48</b>	<b>0.53</b>	<b>0.54</b>	<b>0.53</b>
Comporta	<b>0.59</b>	<b>0.46</b>	<b>0.60</b>	<b>0.55</b>	<b>0.45</b>	<b>0.56</b>	<b>0.50</b>	<b>0.54</b>	<b>0.57</b>	<b>0.52</b>
Espcompt	<b>0.46</b>	<b>0.51</b>	<b>0.52</b>	<b>0.47</b>	0.36	<b>0.45</b>	<b>0.42</b>	<b>0.43</b>	<b>0.45</b>	<b>0.52</b>
Benjuego	<b>0.46</b>	<b>0.49</b>	<b>0.53</b>	<b>0.49</b>	0.32	<b>0.48</b>	<b>0.41</b>	0.40	<b>0.47</b>	<b>0.70</b>
Narratva	<b>0.50</b>	<b>0.45</b>	<b>0.56</b>	<b>0.48</b>	0.37	<b>0.46</b>	<b>0.46</b>	0.40	<b>0.45</b>	<b>0.45</b>

Nota: Tabla 15 y 16 son elaboración propia.

En la Tabla 15 y 16, se observan los resultados del análisis Correlacional de los Ejes de Gamificación y Competencias Socioemocionales en los siguientes párrafos se muestran las inferencias de la relación subyacente entre los dos ejes, entre los hallazgos se encontró que es sumamente amplia, por lo tanto, ante la necesidad de acotar las variables más significativas se



derivan las subsiguientes conjeturas emanadas del profesorado respondiente del Estado de Coahuila en Educación Básica del nivel de Secundaria.

La correlación existente entre ambos ejes queda manifestada en la comprensión del fenómeno expuestos en los objetivos y supuestos teóricos al observar el Coeficiente Correlacional entre la Gamificación y el Desarrollo de competencias socioemocionales en el ámbito educativo comprueba la hipótesis de los investigadores Aranda y Caldera (2019).

Comprender dicha relación ubica a la Gamificación en el marco educativo como estrategia influenciadora del desarrollo cognitivo y desarrollo socioemocional entre la comunidad estudiantil (Colon, Jordán y Agredal, 2018; Lumsden et al. 2016) debido a que se observa en el profesorado del nivel de secundaria en Educación Básica en el Estado de Coahuila la aplicación de algunos elementos del juego gamificado como estrategia en su quehacer docente, incluso planea actividades de juego para la participación inclusiva, así mismo se observa que tienen muy claro el objetivo de alcanzar sus metas trazadas a lo largo del ciclo escolar, por lo que su necesidad de capacitación constante, lo coloca como un docente consciente de las necesidades de sus estudiantes (Dewey, 1952, López Calva, 2014, Arasian, 2002).

La argumentación que surge es que los profesores no conocen el concepto de gamificación como tal, así como de los elementos que lo componen, por lo tanto, se recomienda difundir el tema de tesis para que se haga la conexión teórica con la práctica y continúen aprovechando las herramientas tecnológicas a su alcance (Edutrends, 2016) mediante cursos o talleres adecuados al nivel y contexto en donde prestan sus servicios.

En cuanto al Eje de Competencias Socioemocionales se infiere que los docentes están capacitados en el tema por las campañas de sensibilización emitidas por la Secretaría de Educación Pública en el Estado de Coahuila, siendo pioneros a nivel Nacional en México en aplicar estrategias para el desarrollo socioemocional en el aula, a través de cursos, talleres, charlas o conferencias sobre el tema, así como la compilación de un libro para el docente (SEP, 2017).

Las inferencias más contundentes sobre la gamificación y el desarrollo de competencias socioemocionales son las que tienen estrecha vinculación entre sí, puesto que su objetivo es

motivar a los estudiantes no solo para adquirir conocimientos, sino para cumplir con la meta principal del estudio, mediante tareas presenciales o e-actividades gamificadas para generar cambios actitudinales en el aula; con respecto a este punto, Burke (2014) y Werbach, (2020), afirman que esto es posible mediante el uso del juego gamificado en el aula.

Una vez más el análisis correlacional del estudio, comprueba el vínculo entre ambos ejes, por lo tanto, es de vital importancia amplificar la investigación por medio de una segunda fase cualitativa, en donde se entreviste a los actores sobre las estrategias lúdicas para el desarrollo de competencias socioemocionales en el contexto escolar, por ejemplo, ¿a qué juegan?, ¿cómo planean las actividades para el desarrollo socioemocional?, ¿Qué dinámicas, técnicas o actividades emplean para motivar a sus estudiantes?, ¿cómo manejan las emociones de sus estudiantes en el aula?, ¿qué beneficios observan en sus estudiantes cuando juegan?, ¿cómo reaccionan sus alumnos cuando ganan puntos o insignias?, ¿qué tipo de retos o desafíos les funcionan mejor entre los adolescentes de secundaria?.

Las preguntas emanadas del análisis correlacional permitirán ahondar en el estudio cualitativos de la investigación para la triangulación de datos. En el siguiente apartado, se abordan los resultados de la prueba de t-Student en los respondientes del colectivo docente del Estado de Coahuila de Zaragoza.

### 4.3 Análisis comparativo de la prueba t-Student

La aplicación de análisis estadísticos para comparar dos grupos independientes tiene como objeto verificar las diferencias significativas con respecto a las variables y el sexo del colectivo encuestado, por lo cual, se procedió a desarrollar la metodología de la varianza entre ambos grupos con el análisis comparativo de la prueba de t-Student. Así mismo, con la finalidad de efectuar la discriminación de las variables, se tomó como criterio significativo el nivel probable de error ( $p$ ) con valor menor a 0.05 como se muestra en la Tabla 17 (Pértega Díaz y Pita Fernández, 2021; JMP, 2023).

Tabla 17. Prueba t-Student de Sexo

	$\bar{X}$ Hombre	$\bar{X}$ Mujer	t-valor	df	p
Emoprima	8.626632	<b>8.862007</b>	-2.72254	939	<b>0.006598</b>
Retroali	8.744125	<b>8.931900</b>	-2.29604	939	<b>0.021893</b>
Incenti	8.190601	<b>8.494624</b>	-2.51169	939	<b>0.012182</b>
Enftizeps	8.624021	<b>8.924731</b>	-3.47312	939	<b>0.000538</b>
Tcordial	9.417755	<b>9.578853</b>	-2.58356	939	<b>0.009929</b>
Intrinsc	8.778068	<b>9.037634</b>	-3.10499	939	<b>0.001960</b>
Tecmotiv	8.749347	<b>8.958781</b>	-2.33750	939	<b>0.019623</b>

Nota: Elaboración propia.

Con respecto al reconocimiento de las (*Emoprima*) emociones primarias de mis estudiantes durante la clase (miedo, tristeza, asco, ira, alegría y sorpresa), medido en la variable compleja Habilidades socioemocionales del eje Desarrollo de competencias socioemocionales, se encuentra que las mujeres ponderan esta habilidad por encima de los hombres.

De lo anterior se infiere que las mujeres tienen inclinación natural hacia el desarrollo emocional, de lo cual es importante destacar que el reconocimiento de la emotividad ajena está circunscrita a preceptos empáticos en los primeros niveles, lo anterior está de acuerdo con Goleman (2001:2005), según sus investigaciones muestran que las mujeres desarrollan las competencias sociales y emocionales a través de sus relaciones con los demás, lo que implica empoderar sus capacidades de autoconciencia, autorreflexión, empatía y escucha, permitiéndole percibir las propias, así como las de otros, por lo tanto, se fundamenta el hecho del reconocimiento de las emociones primarias en el contexto educativo, como parte de una aproximación requerida en su carrera profesional.

Contextualizando este resultado se parte de las premisas psico-socio-culturales que estipulan dichas las conductas, sentimientos e ideas que jerarquizan las relaciones interpersonales y conductuales, marcan los roles a desempeñarse como reglas en sociedad afectando la emotividad en los grupos socioculturales de la adultez, al desenvolverse en los escenarios de integración familiar o laboral, mismos que llevan la carga cultural del honor mayormente hombres, puesto que, se les instruye desde edad temprana a bloquear o no exteriorizar sus sentimientos sin importar el nivel educativo o estatus social en donde coexistan (Díaz-Loving, Saldívar, Armenta-Hurtarte, Reyes, López Fuensanta, Moreno, Romero, Hernández, Domínguez, Cruz y Correa, 2015). Así mismo, de acuerdo con Goleman (2001),

dice que los indicios de que los hombres tienen la característica de autorregulación y autocontrol más fuerte que las mujeres, demuestra que le da la posibilidad de convertirse en observador para reflexionar y considerar posibles respuestas ante una situación difícil.

Con referencia al punto de *(Retroali) retroalimentación activamente a los estudiantes durante la clase*, medido en la variable compleja Habilidades socioemocionales del eje Desarrollo de competencias socioemocionales, se encuentra que las mujeres ponderan esta habilidad por encima de los hombres.

De la variable se infiere que las mujeres toman la iniciativa en retroalimentar a sus estudiantes durante la clase, esto tiene que ver con la visión positiva puesto que manifiesta una previsible confianza intelectual que le permite pensar y expresar claramente sus pensamientos debido a que valora sus cuestiones teóricas al presentar una amplia gama de intereses intelectuales al hacer uso de hemisferio límbico derecho, procesos que integran la experiencia y de tener la necesidad de compartir. En cambio, el hombre posee una gama de intereses y habilidades intelectuales que le permiten ser industriales y productivos, predecibles y poco dados a reparar en sus propias necesidades, también ellos tienden a utilizar el área límbica izquierda del cerebro que les permite ser controladores y metódicos en la definición de procedimientos denotándose como una virtud necesaria en el área industrial, más no expresamente necesaria en el sistema educativo (Goleman, 2005, Gómez Cumpa, Herrera Ramírez, de la Cruz Vives, Martínez Velasco, González, Poggioli, Herrera Calvero, Ramírez Salguero, Ruiz Bolívar, Cazau, y Martínez Miguélez, 2004).

En cuanto al punto de *(Incenti) incentivo con recompensas, puntos, insignias al ganador en cada actividad*, medido en la variable compleja Habilidades socioemocionales del eje Desarrollo de competencias socioemocionales, se encuentra que las mujeres ponderan esta habilidad por encima de los hombres.

De lo anterior la variable destaca que las mujeres utilizan su pensamiento holístico para comprobar ejercicios que tengan proyección abierta, creativa, innovadora y con visión del futuro (Gómez Cumpa, Herrera Ramírez, de la Cruz Vives, Martínez Velasco, González Poggioli, Herrera Calvero, Ramírez Salguero, Ruiz Bolívar, Cazau, y Martínez Miguélez, 2004). Los hombres en cambio, por su pisque de pensamiento cargado al área lógica del cerebro, son más

optimistas sobre una situación real, pero demuestran ser más ingenuos al estado de necesidad de otros (Goleman, 2005). Por lo tanto, se deduce que la noética de las mujeres está inclinada por la influencia creativa que le da la apertura de otorgar incentivos con mayor facilidad que los hombres en un contexto áulico, esto tal vez, es que los ellos son más objetivos y desean ver más esfuerzo por parte de sus estudiantes.

En lo referente a *énfasis las emociones positivas surgidas en mis alumnos durante la clase para motivarlos (Enftizeps)*, medido en la variable compleja Habilidades socioemocionales del eje Desarrollo de competencias socioemocionales, se encuentra que las mujeres ponderan esta habilidad por encima de los hombres.

De la variable se infiere que ser positivos es parte de los rasgos de la personalidad, según Goleman (2005), demostrar una actitud positiva contribuye a que las competencias emocionales se afiancen, motivan el logro de objetivos, aumentan las dimensiones de empatía y habilidades sociales, esto va de acuerdo con el pensamiento de Bisquerra (2005:2006), quien afirma que este tipo de comunicación puede ser practicada de manera verbal o no verbal, anteponiendo los efectos en los estudiantes, es posible que la mayoría de las mujeres del colectivo docente, optimizan el desarrollo humano, personal y social, lo que significa que, al enfatizar las emociones positivas para motivar al alumnado durante la clase, las maestras crean ambientes de bienestar, permitiéndoles establecer vínculos que favorecen el trabajo en equipo y la colaboración, y por ende beneficia la construcción de la personalidad de sus estudiantes. En cuanto al argot de hombres y mujeres, mismo Bisquerra (2005) expone que, en el contexto escolar, el profesorado debe desarrollar habilidades para generar emociones positivas, requiriendo capacitación constante con referencia al bagaje de competencias socioemocionales (SEP, 2017).

En tal sentido, se concluye que cuándo las maestras enfatizan las emociones positivas demuestran ser empáticas con su alumnado proyectando en la conciencia del estudiante la autorregulación al brindar un espacio de bienestar en el aula que favorece el trabajo en equipo y afianza la personalidad de sus educandos, así mismo, ellos pueden observar e imitar esta conducta positiva de las maestras y aplicarlo en otras facetas de su vida.

En cuanto a la variable, *mostrar un trato cordial con todos mis alumnos (Tcordial)*, medido en la variable compleja Habilidades socioemocionales del eje Desarrollo de competencias socioemocionales, se encuentra que las mujeres ponderan esta habilidad por encima de los hombres.

De lo anterior se infiere que la variable es una constante entre la comunidad docente, en especial de las maestras, el mérito al trato cordial que el profesorado de Coahuila intuye en su práctica docente es indicativo de la creación de ambientes de aprendizaje idóneos para que sus estudiantes se sientan seguros y en confianza, se le da la libertad de participar en las actividades que se les propongan, sin juzgarse. Así mismo, las profesoras tienen la afinidad de promover la tolerancia, el respeto y el sentimiento de pertinencia con el alumnado en cada grupo que atiende, también se infiere que aunque su principal contribución como funcionario público, es el proceso formativo, es decir, transmitir el conocimiento, se ha sido enriquecido con todos sus años de experiencia laboral frente a grupo, siendo el actor principal de la promoción de espacios de convivencia sana y pacífica, de respeto, diálogo y cordialidad caracterizada por su ética moral y profesional como parte de su práctica pedagógica inclinada al aprendizaje (Loaiza Zuluaga, Rodríguez Rengifo, y Vargas López, 2012; SEP, 2017).

En conclusión, ser cordiales con los estudiantes tiene beneficios sobre la práctica docente, aunque las mujeres llevan la batuta en esta inferencia se recomienda a todo el profesorado en activo practicar la cordialidad con sus alumnos, esto conlleva coadyuvar en la creación de ambientes afables, en donde el trato cordial, mostrar empatía, respeto y tolerancia resultan en una convivencia sana y pacífica en la institución.

De acuerdo con el punto de, *promover que se dé la motivación intrínseca de mis estudiantes (por su propia voluntad), (Intrinsc)*, medido en la variable compleja Habilidades socioemocionales del eje Desarrollo de competencias socioemocionales, los hallazgos indican que las mujeres ponderan esta habilidad por encima de los hombres.

Para contextualizar la variable las mujeres demuestran tener desarrollado la autogestión y regulación de competencias socioemocionales, porque como sugiere Goleman (2005:2006) se apoyan del autocontrol emocional. De acuerdo con este punto, Waisburd (2001), Steele, McIntosh, Higgs (2017), indican que la motivación intrínseca promueve la creatividad, porque

despierta la curiosidad, el cual es parte del atributo del principio de conocimiento y desarrollo de habilidades en dos vertientes, una es el pensamiento convergente para la resolución de problemas y la segunda, el pensamiento divergente que permite observar desde diferentes perspectivas para dar una respuesta.

Con respecto a la variable de motivación intrínseca, es contundente que las maestras la utilizan como parte de sus estrategias didácticas para promover ambientes equilibrados en el aula, por lo que se les recomienda a practicarla por igual a los maestros, y que sean partícipes de los beneficios que asevera Waisburd (2001), al tomar la iniciativa de ser motivadores con el alumnado, se promueve la creatividad, inteligencia e innovación, favoreciendo la búsqueda de la excelencia en la vida personal y profesional de los individuos, razón de peso para su práctica en contextos escolares.

En cuanto a la *aplicación de técnicas motivacionales durante la clase (frases, decálogos, dinámicas, pláticas, ejemplos o historias de vida)*, (*Tecmotiv*), medido en la variable compleja Habilidades socioemocionales del Eje Desarrollo de Competencias Socioemocionales, se encuentra que las mujeres ponderan esta habilidad por encima de los hombres.

Por último, las inferencias con respecto a las técnicas motivacionales que las mujeres aplican en clase, es factible que consideren las aseveraciones de Marzano, Pickering y Pollock (2001), en la enseñanza los estudiantes necesitan aprender lecciones que impliquen no solo un grado de logro, sino que también se les motive a ser exitosos, el ánimo que reciben los educandos de sus profesoras les ayuda a potenciar el aprendizaje en la clase, a diferencia de los hombres se suelen ser más objetivos.

En conclusión, la actitud de las maestras genera tendencias de empoderamiento de conocimiento, ellas son dignas de imitarse en su liderazgo de innovación áulica, porque van a la vanguardia buscando metodologías que impacten de manera positiva en la vida personal de su alumnado con técnicas motivaciones que coadyuven en la formación integral de personas funcionales en una sociedad globalizada.

Tabla 18. Prueba t-Student Experiencia.  
Prueba t-Student de Años de Experiencia en el Nivel de Secundaria

	$\bar{X}$ 8	$\bar{X}$ 25	t-valor	df	p
Usosoftw	<b>8.384615</b>	7.476190	2.18843	66	<b>0.032183</b>
Mediador	8.153846	<b>8.928571</b>	-2.07203	66	<b>0.042174</b>

Nota: Elaboración propia.

Los resultados de la prueba t-Student de la Tabla 18, arroja el criterio de *p* sobre la variable *Usosoftw*, detallando la habilidad del *uso softwares didácticos como soporte de enseñanza de las asignaturas*, medido en el eje y la variable compleja de Gamificación, se encuentra que el promedio de experiencia laboral frente a grupo es de 8 años de quienes la ponderan por encima de los que se centran con 25 años.

De lo anterior se infiere que la escuela es moderna, pero los estudiantes son posmodernos, según Colom, Mèlich, Joahn-Carles (1994), la articulan con el signo antihumanista basada en la tecnociencia y en la necesidad de adquirir más conocimiento basado en la tecnología salvadora y propiciadora de los avances de la humanidad, si bien es cierto, el profesorado tiene un gran reto al mantenerse capacitado en la actual era digital para aplicarlas de manera constructiva y con connotación positiva en el medio educativo; las estrategias digitales de e-actividades que diseñen, históricamente se han incorporado aceleradamente en las aulas, especialmente durante y después de la pandemia de COVID-19 que afectó al mundo entero (Delgado, 2020).

En las palabras del visionario psicólogo Vygotsky (1978), menciona que la mente del hombre son hechuras de la cultura que permean la Educación la cual es concretada por la sociedad, esto indica que los hechos o sucesos que acontecen en el mundo tiene repercusión en el sistema educativo denotando la necesidad de reformar los planes y programas de estudios con la finalidad de mantenerse actualizados conforme a los cambios del país (SEP, 2017:2020). De acuerdo con Martínez-Gómez (2020) reconoce que la pandemia se convirtió en símbolo de innovación y transformación formativa desde Educación Básica hasta los niveles de educación Superior y Universitarios, misma que debería de continuar aún en postpandemia.

Con respecto a la variable relacionada con la intervención del docente como *mediador de mis estudiantes para resolver conflictos de manera constructiva al interior del contexto*



*escolar (Mediador)*, se encontró que dicha variable compleja corresponde a la vertiente de Habilidades socioemocionales, del Eje Desarrollo de Competencias Socioemocionales, derivando de igual manera el promedio de experiencia en 25 años en contraste con quienes ponderan esta habilidad por encima de los que refieren 8 años.

Del resultado se infiere que de entre las múltiples responsabilidades del rol docente, otra muy marcada es de intervenir como mediador de sus estudiantes para resolver conflictos al interior del aula. Ésta se encuentra liderada en el Estado de Coahuila de Zaragoza por el argot del profesorado con trayectoria áulica de 25 años, su experiencia es trascendente porque no son actos de heroísmo en sus intervenciones para el manejo de desacuerdos durante la clase, la práctica y la experiencia adquirida en cada ciclo escolar, uno tras otro, evidencia con hechos plasmados en sus acciones, contar con la estrategia de resolución de conflictos de Martínez Siejas (2020), quién afirma que el rol del docente como mediador, tiene la facultad de transformar personas, a través del proceso de la comunicación asertiva, la escucha activa, ser empáticos y colaboradores que promueven la participación para edificar aulas pacíficas con el elemento fundamental de la convivencia escolar, la motivación.

Por otro lado, la Secretaría de Educación Pública en Coahuila, cuenta con un centro de capacitación enfocado en facilitar las herramientas, técnicas y conocimientos necesarios a la planta docente, en donde los maestros y maestras, registran su participación, según la oferta del Instituto de Desarrollo Docente, Investigación, Evaluación y Certificación Educativa (IDDIEC), publicada en el catálogo de cursos y talleres, actualizados por ciclo escolar. Entre los temas se destacan los contenidos para superación personal a través de la construcción de un sistema cognitivo basado en el desarrollo de competencias socioemocionales, facilitando al profesorado estrategias para solucionar situaciones al interior del contexto escolar de manera constructiva (SEP, 2017:2020).

Es contundente ostentar que el rol docente tiene un criterio muy amplio en su ejercicio frente a grupo, entre estos, las intervenciones como mediador para la resolución de conflictos en el aula, con respecto a este punto, se concluye que el profesorado tiene la responsabilidad de indagar y concretar métodos y estrategias que faciliten la conciliación escolar en su aula, esta intervención es única de su profesión porque la materia prima con la que trata a diario no son

máquinas o robots, sino seres valiosos como recurso humano para moldear, enseñar y regular la educación socioemocional con determinación, a través de estrategias que le ayuden a controlar el grupo mermando los ánimos o las diferencias que surjan entre los escolares con el objetivo de lograr el equilibrio armónico en el aula.

Tabla 19. Prueba t-Student Edad.

Prueba t-Student de Edad

	$\bar{X}$ 37	$\bar{X}$ 52	t-valor	df	p
Usosoftw	<b>8.281250</b>	7.136364	2.08168	52	<b>0.042311</b>
Intrinsc	<b>9.437500</b>	8.863636	2.06282	52	<b>0.044140</b>

Nota: Elaboración propia.

Con referencia a la habilidad del *uso softwares didácticos como soporte de enseñanza de mis asignaturas (Usosoftw)*, medido en el eje y la variable compleja de Gamificación, tipificado en la Tabla 19, se encuentra que la edad promedio es de 37 años, quienes ponderan esta habilidad por encima de los de 52 años.

La prueba t-Student de la Tabla 18 se vincula con los resultados de la Tabla 19, con respecto a la habilidad del uso de softwares didácticos, la experiencia frente a grupo en el nivel de secundaria con la edad del profesorado, presenta que la edad promedio de 37 años corresponde con los maestros y maestras que tienen 8 años de experiencia laboral en el nivel de secundaria, esto significa que los docentes con menos experiencia dominan con mayor superioridad las estrategias didácticas digitales para el logro de los propósitos, denotando la experiencia en el uso de dichas competencias como funcionarios de la educación para favorecer el aprendizaje de sus educandos (Domínguez Alfonso, 2011).

En conclusión, el hecho de que los profesores con menor experiencia tengan mayor habilidad para el uso de recursos tecnológicos en el aula, tal vez se les atribuya dicha acción por estar expuestos a los medios electrónicos desde temprana edad, razón por la cual, se observa el dominio y desempeño en el uso de softwares didácticos en el contexto escolar, sin embargo, los dos docentes observados (Ver Anexo 16, S1. y S2.) en el aula, tiene más de 52 años de edad, por lo que se comprueba que la diferencia del promedio es mínima y que existen muy pocas probabilidades de que los maestros y maestras de Coahuila continúen utilizando la tecnología a su favor y en pro del aprendizaje, después del confinamiento por COVID-19. De acuerdo con los resultados, se recomienda que no se abandone el conocimiento y la experiencia adquirida en

las aulas interactivas obligatorias como consecuencia de la pandemia, lo ideal es que se sigan optimizando los recursos digitales en las clases presenciales mediante proyectos o actividades que impacten de manera positiva en la construcción de estrategias digitales.

De acuerdo con el punto para que *se dé la motivación intrínseca de mis estudiantes (por su propia voluntad)*, (*Intrinsc*), medido en la variable compleja Habilidades Socioemocionales del Eje Desarrollo de Competencias Socioemocionales, se encuentra que la edad promedio es de 37 años quienes ponderan esta habilidad por encima de los de 52 años.

De lo anterior, se determina que el profesorado del Nivel de Secundaria en Coahuila, según en la prueba de t-Student de *Sexo*, está compuesta mayormente por el colectivo de mujeres de 37 años. De acuerdo con las investigaciones de Goleman (2005:2006), quien caracteriza a las mujeres con la premisa de tener mayor sensibilidad en el desarrollo de habilidades socioemocionales. Las maestras son quienes practican mayormente el reconocimiento o elogio de sus estudiantes por medio de la motivación, que, para Marzano, Pickering y Pollock (2001), esta retroalimentación en el discurso del docente marca significativamente a su alumnado tanto para motivarlo como para desmotivarlo. Según Bisquerra (2001), expresa que los docentes deberían de adquirir conocimientos sobre las relaciones emocionales, sociales, salud y bienestar, por medio de programas de formación y capacitación que incluya el desarrollo de estrategias y actividades que involucren la motivación intrínseca y la educación socioemocional. Así mismo, Maliqi, Borincay-Cruss (2015) y Lumsden (1994) enfatizan que, si el docente solo se enfoca en la enseñanza cognitiva difícilmente cautiva a sus oyentes, por lo tanto, desarrollar esta habilidad entre el colectivo se traspone como una invaluable estrategia para motivar a los estudiantes a participar en el proceso de aprendizaje.

Por último, se concluye que el conocimiento y emoción es igual a educación; y ésta debe ser impartida por docentes capacitados que influencien a sus estudiantes de manera positiva en logro de objetivos propuestos a lo largo del ciclo escolar. Es contundente manifestar, que el colectivo de mujeres demuestra una gran calidad humana al desempeñarse como precursora del desarrollo de habilidades socioemocionales en contextos áulicos; en cambio los maestros lo practican, aunque en menor regularidad. Las estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas del profesorado del nivel de secundaria en Educación Básica en el Estado de Coahuila

de Zaragoza, son expuestas metódicamente en la prueba de t-Student con el reconocimiento de sus cualidades, ante diversos escenarios que experimentan el contexto educativo en donde prestan sus servicios.

En el siguiente inciso se detalla la triangulación de datos de la muestra seleccionada para la fase del enfoque cualitativo fundamentando con registros detallados de las técnicas abordadas para el proceso de análisis de resultados.

#### 4.4 Análisis de Datos Cualitativos

El enfoque mixto, concatena el análisis de datos de ambos enfoques, los resultados subsecuentes al primer proceso estadístico cuantitativo, denota el alcance en la triangulación de datos basado en un segundo acercamiento, el cual consiste en las técnicas de recolección de datos, la entrevista a profundidad, llevada a cabo en modalidad híbrida y una tercera intervención derivada de una invitación formal al docente para ser observado (Ver Anexo 15), utilizando los recursos tecnológicos al alcance para la recopilación de las acotaciones en un anecdotario digital y después procesadas mediante la transcripción incluida en los Anexos 16 y 17. La periodicidad de la aplicación del estudio se efectuó en los meses de enero, febrero y marzo de 2022.

En la fundamentación de la fenomenología del estudio cualitativo, fue extraída de una muestra inicial de 250 participantes, sin embargo, siendo ésta muy extensa, se aplicó un filtro descrito en los criterios de selección referenciados en el tema de la Entrevista del presente documento, como resultado, se obtuvo una muestra final de 65 docentes distribuidos en el estado de Coahuila para enviarles la invitación (Ver Anexo 14) vía correo electrónico en el mes de enero 2022 y en febrero, recabándose solamente 3 aceptaciones, después se procedió a redirigir la atención a la base de datos con la información personal de su número celular registrado, para extender la invitación vía telefónica, logrando contactar a 9 personas que aceptaron agendar la entrevista.

La entrevista a profundidad fue agendada vía TEAMS para 7 individuos y 2 la solicitaron de manera presencial, también, se registró a un maestro “S9” quién al momento de ser contactado, aceptó y se agendó la entrevista, sin embargo, no se presentó, aunque en repetidas ocasiones se le buscó vía mensajes de texto, WhatsApp y llamada, ante la falta de respuesta, se canceló de manera definitiva. Por otro lado, a los 8 entrevistados se les invitó a ser observados, obteniendo la respuesta favorable de dos sujetos. A la muestra se les aplicó el bosquejo guía de la entrevista y las preguntas guía para la observación (Ver Anexos 15, 16 y 17).

Subsecuentemente, para describir los datos estadísticos extractados de los participantes ubicados en el área demográfica del Estado de Coahuila de Zaragoza, según la muestra

compendiada de los docentes encuestados delimita que, el 44% corresponde al sexo de hombres y el 56% a mujeres; el promedio de edad de los sujetos oscila entre 24 y 60 años. En cuanto a la cantidad de años de servicio, oscila con el mínimo de 2 para el menor y el mayor con 35 años de antigüedad laboral (Ver Tabla 20). También, como dato relevante, la suma de los años de servicio recopilada de la actividad profesional de los sujetos es de 148 años, esto es muy significativo puesto que en las entrevistas se recolectó información valiosa de la praxis pedagógica analizada y enriquecida por su trayectoria educativa.

En la Tabla 20 se describe el concentrado de datos de la muestra de los entrevistados y observados para los análisis cualitativos de los sujetos.

Tabla 20. Estadística de Docentes Entrevistados y Observados  
Concentrado estadístico de docentes entrevistados en el Estado de Coahuila.

Entrevistados/ *Sujeto/Claves	Modalidad de la Entrevista	H	M	Edad	Años de Servicio	Asignaturas que imparte	Municipio	Total de Entrevistas	Docentes Observados	
Josué	S1	Presencial	X	60	35	Inglés	Ramos Arizpe	1	1	
Zoé	S2	Virtual		X	54	25	Español; Educación Socioemocional	Saltillo	1	1
Miriam	S3	Virtual		X	32	2	USAER	Saltillo	1	0
Ada	S4	Virtual		X	24	2	Matemáticas	Agua Nueva	1	0
Carlos	S5	Virtual	X		30	4	Artes	Torreón	1	0
Martha	S6	Virtual		X	37	12	Español	Saltillo	1	0
Keila	S7	Virtual		X	51	27	Formación Cívica y Ética; Educación Socioemocional	Monclova	1	0
Jesús	S8	Presencial	X		53	22	Telesecundaria	Ramos Arizpe	1	0
Arturo	S9	Virtual	X		30	4	Tutoría, Educación Socioemocional, Tecnologías.	Parras de la Fuente	1	0
Promedios Totales	2 presenciales 7 virtuales	4	5	41	15	12	9	9	2	
		44%	56%	41	148	100%	100%	100%	100%	

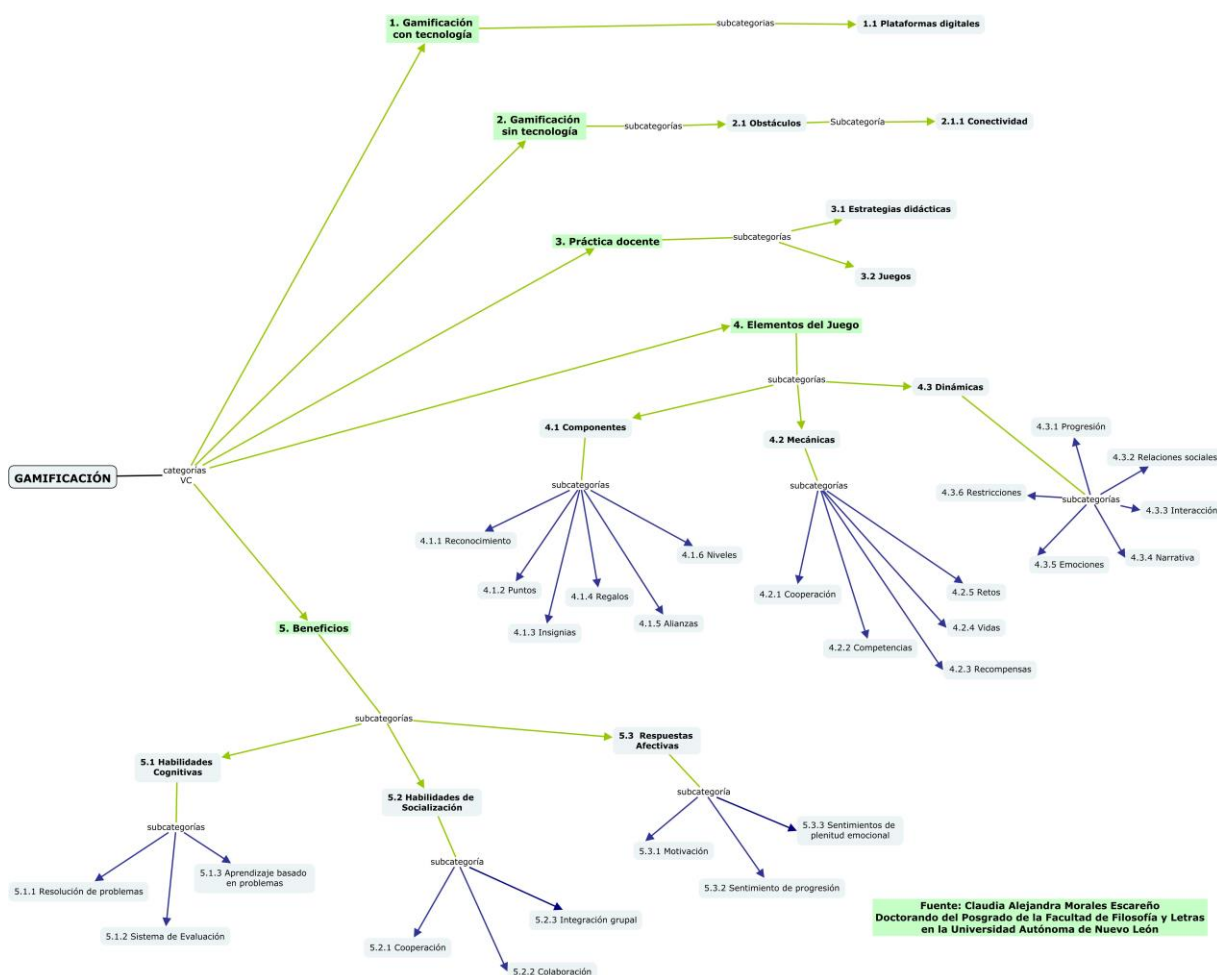
Nota: \* Los nombres se han cambiado para efectos de los datos estadísticos de muestra y garantizar el anonimato. Fuente: elaboración propia basada en el Anexo 17.

En cuanto al contexto cultural de Coahuila de Zaragoza, es un estado que contiene historia de valor nacional y educativa, conocida a nivel nacional como la Atenas de México, su gente es caracterizada por ser culta, intelectual y conservadora. La autora es nacida en la capital de Saltillo, de tez morena y cabello oscuro, criada por padres formadores de maestros en

instituciones de educación superior e investigación. La riqueza cultural y educativa heredada permiten orientar mis estudios en el campo de la educación e investigación. Mi formación académica como Licenciada en Educación Física, marcó el comienzo del uso de estrategias lúdicas, como juegos modificados y la gamificación en las aulas. Además, cuento con el grado de Maestría en Educación con Acentuación en Educación Obligatoria, la cual me permitió gestionar proyectos pedagógicos sobre gamificación y educación socioemocional; razón por la cual me incursioné en la elaboración de la presente investigación a nivel doctoral.

A continuación, se analizan las disertaciones de los participantes que a través del enfoque cualitativo se examinan los resultados de las técnicas de recolección de datos de las ocho entrevistas a profundidad y de dos observaciones (Ver Anexo 16 y 17), las cuales son mostradas en la categorización de la red semántica correspondiente al eje de Gamificación, accediendo al mapeo de la investigación con mayor claridad (Ver Figura 6).

Figura 6. Red Semántica de Categorización del Eje Gamificación.



Nota: La red semántica del eje de Gamificación permite observar el mapeo de la categorización en la investigación con enfoque cualitativo. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los resultados de la categorización del eje de Gamificación, los docentes indican en su práctica docente, que el 100% hace uso de las estrategias didácticas del juego y que algunas ocasiones lo han tomado en cuenta como sistema de evaluación; se observó en las respuestas de los participantes exteriorizan su opinión de acuerdo con los autores de Hunt, (1971), Skinner, (1970), Ausbel, Novak y Hanesian, (1983), citados por Omeñaca y Ruiz, (2007), al aprobar las conductas prosociales en el juego de tal marea que permea la significatividad del aprendizaje cuando son trasladados a otros ámbitos de la vida social, escolar y familiar, como se expresan los encuestados en la Tabla 21.



Tabla 21. Categoría Práctica Docente. El juego.  
Matriz Integradora de Resultados Cualitativos Eje Gamificación

Resultados Cuantitativos	Resultados Cualitativos	Categoría/ Subcategoría	Cita
Las pruebas correlacionales y los estadígrafos Univariable confirman que los docentes dinamizan sus clases mediante el uso del juego como estrategia lúdica.	Es notable precisar que el juego en educación básica tiene el objetivo de relajar el ambiente áulico, pero también para repasar contenidos o como sistema de evaluación en forma presencial o virtual.	3. Práctica docente/ El juego. 5. Beneficios/ Habilidades Cognitivas, Sistema de evaluación/ Respuestas afectivas, Motivación. 6. Emociones/ Primarias/ Secundarias 8. Ambiente escolar/ Ludicidad.	S1. “Los juegos son para disfrutar, aprender a relajarse mediante el juego”. S2. “Uso los juegos para impartir la asignatura de Educación Socioemocional”. S3. “El juego está centrado en los aprendizajes de los estudiantes”. S4. “Los juegos son positivos, nos ayudan a conocer a los estudiantes”. S5. “El juego es un recurso”. S6. “El juego tiene ir bien planeado para plasmar las oportunidades de aprendizaje”. S7. “Los juegos en los contextos de los jóvenes tienen el propósito de transmitirles un mensaje a ellos, de cambiar un comportamiento a través de una experiencia lúdica”. S8. “Platón, decía que lo único que le gustaba al niño en esa época es jugar, ‘la característica del niño es aprender jugando’ y muy pocos profesores lo practican”.

Nota: Se adecuó a partir de la matriz integradora de resultados de Levitt (2020 p. 118). Fuente: Elaboración propia basada en el Anexo 17.

Con respecto al juego, se proyecta como recurso didáctico enunciado por los docentes en el marco educativo con respecto a la gamificación, en los resultados de los análisis de cada uno de los respondientes, se obtuvieron las siguientes conjeturas, por ejemplo, se deduce que el S1 utiliza la ludicidad como forma de repaso de contenidos en forma presencial o híbrida, pero en línea es para todos. En la entrevista Zoé reporta en su planeación de clase que los juegos que utilizan son de mesa como las cartas, lotería, dibujos de autoimagen, para ver lo que están sintiendo en ese momento o lo que viven en casa y su forma de evaluar la realiza con unas pelotitas de esponja, que les avienta y ellos responden las preguntas. Los puntos los anota en la boleta de calificaciones en donde también registra la evaluación del material didáctico que crean los estudiantes, también da puntos por equipo y en lo individual, por lo tanto, según Werbach (2022), está estrechamente conexo con la gamificación (SEP, 2017:2020; Bantulá 2014).

De igual modo, Miriam indica que los juegos son una parte importante del aprendizaje y tiene un gran repertorio de diversas opciones para aplicar en los proyectos educativos, por ejemplo, el juego libre, el rol *playing*, gimnasia cerebral para estimular la memoria, la atención, arteterapia mediante dibujos y música de fondo. Ella evalúa a los jóvenes con necesidades especiales basada en el nivel de logro, entonces el alumno fácilmente puede sacar 10 si, “los docentes hacen las adecuaciones pertinentes a la planeación del grupo” lo cual es recomendable de acuerdo con la SEP (2017:2022). Además, en su experiencia, elaboró un instrumento de detección de necesidades especiales para secundaria en donde presta sus servicios, el cual, le

permite identificar con mayor facilidad y precisión a aquellos estudiantes que sí necesitan el apoyo de USAER.

Entre los juegos de competición (Ver Tabla 4) más destacados aplicados por Ada, está el juego de los carros, con el tema de probabilidad, se le da un punto al ganador o premio de dulces. Sin embargo, según la percepción de Ada, quién critica el uso excesivo de aplicaciones digitales que no ayudan a los estudiantes a “aprender el sentido numérico y cálculo mental para hacer que el cerebro trabaje”, porque solo sirven para memorizar no para razonar el cálculo matemático, dicho planteamiento y tal afirmación necesita corroborarse en una investigación a profundidad para responder a la premisa. Quién igualmente hace referencia a los juegos sin uso de tecnología es Keila; ella utiliza los elementos del juego para el cambio de comportamientos, en la asignatura de Formación Cívica y Ética (SEP, 2017:2022) al vincular los juegos tradicionales con el reforzamiento de actitudes positivas, por ejemplo, la lotería, carretilla de valores, juego de serpientes y escaleras, papa caliente, con estos juegos se trabajan los valores y la convivencia armónica buscando, afianzar las tradiciones y culturas mexicanas; entre su método de evaluación, menciona que el respeto tiene mayor relevancia, monitoreando la conducta de los educandos durante el juego, ellos actúan de acuerdo con las teorías y planteamientos del juego (Ver Tabla 3), al realizar intervenciones en las estructuras de la conducta determinantes en el comportamiento humano y los impulsos de la personalidad, que según Caillois (1986, citado por Campo, 2000; Omeñaca y Ruiz, 2007) el juego forma parte del aprendizaje y crecimiento del ser humano.

Carlos y Martha plasman el juego como práctica de conocimientos, ellos coinciden en el sistema de evaluación por rúbricas, listas de cotejo y la coevaluación le quita el juicio punitivo denotando el disfrute el juego mientras se evalúa; ellos informan que el juego de roles es la estrategia que más les gusta aplicar con sus estudiantes al contemplar en las planeaciones que diseñan, todo el material didáctico que necesitan de su inventiva. En la misma línea de apreciación, Jesús hace referencia a la exploración de actividades en línea con formato PDF para la compilación de cuadernillos con juegos didácticos como sistema de evaluación, por ejemplo, armar un rompecabezas por medio de la resolución de multiplicaciones y códigos de colores. El sistema de evaluación de los docentes es muy complejo y necesario, sin embargo, cuándo éste

pierde su carácter punitivo, Airasain (2002) y EduTrends (2016), mencionan que la evaluación gamificada mediante aprendizajes de logro, da la sensación de logro en los educandos.

De las respuestas emanadas de los maestros y maestras entrevistados, se infiere que conocen la estructura del juego, puesto que proyectan en los estudiantes diversos estilos de juegos según el objetivo o meta que deseen alcanzar, lo cual va de acuerdo con la Tabla 4, sobre las teorías de la clasificación del juego, puesto que demuestran que valoran los beneficios del mismo (Ver Figura 1), también, porque permiten el aprendizaje como factor motivante en la resolución de problemáticas que necesiten abordarse de una manera divertida (Campos 2000; Omeñaca y Ruiz, 2007). Por otro lado, los ítems de la encuesta que se vinculan con esta pregunta son A.2.1; A.2.2; A.2.9; B.2.10; lo que significa que existe estrecha conexión con la indagación documental sobre el juego, debido a que es practicado ampliamente por los docentes en el aula como recurso didáctico para el desarrollo de competencias. En conclusión, los maestros y maestras conocen el juego como una estrategia didáctica y la utilizan como recurso pedagógico de manera permanente en su quehacer como formadores, denotando resultados positivos para los estudiantes en el nivel de secundaria.

Subsecuente al juego, los docentes gestionaron diversas plataformas digitales en sus clases para crear e-actividades didácticas, en especial durante la pandemia que los obligó a recluirse y convertir sus hogares en aulas virtuales. En la Tabla 22, se aprecian las respuestas de los participantes.

Tabla 22. Categoría Gamificación con Tecnología. Plataformas digitales  
Matriz Integradora de Resultados Cualitativos Eje Gamificación

Resultados Cuantitativos	Resultados Cualitativos	Categoría/ Subcategoría	Cita
En el análisis de la prueba de t-Student, confirma el uso de softwares por el colectivo en su práctica docente. Por otro lado, los resultados de la Univariable de Enseñanza-Aprendizaje se subraya que el profesorado es hábil con el uso de softwares didácticos y comprueban el avance del aprendizaje a través de juegos virtuales.	De las respuestas emanadas de los entrevistados se triangula la información corroborando que efectivamente los pedagogos, investigadores y emplearon softwares didácticos, para el aprendizaje de sus estudiantes en entornos virtuales.	1. Gamificación con tecnología/ Plataformas digitales. 3. Práctica Docente/ Estrategias digitales. 10. Retos del docente/ Investigación, Propuestas pedagógicas, Formación continua.	S1. “Si lo utilicé durante la pandemia TEAMS y ahora en presencial Facebook, WhatsApp, YouTube”. S2. “TEAMS para dar clase, desde allí comparto enlaces de kahoot, quizlet, flipgrid para hacer videos y YouTube, y la plataforma de Carlos Slim para ver videos aprende.org”. S3. “Solo Zoom, TEAMS, YouTube, Facebook, correo institucional”. S4. “WhatsApp, PDF con las actividades de la clase y envío de la explicación con audios de voz, también incluía videos personales de la clase con el tema”; “Facebook solo para avisos”; “El sudoku ayuda a agilizar la mente... El uso de socratic o el uso excesivo de la tecnología no los ayuda a aprender, puede ser contraproducente para el aprendizaje del alumno porque solo copia la respuesta y no razona el resultado”. S5. “Zoom, Google Meet, WhatsApp, Nube de palabras, Padlet, e-class, Moodle, aplicaciones y páginas online para hacer avatares, los links de las plataformas me las proporciona la supervisión de la zona escolar”. S6. “Kahoot, tik tok, Facebook, Zoom, TEAMS”. S7. “TEAMS y Google meet, YouTube”. S8. “Se optó por trabajar en WhatsApp, Tik Tok, porque si se tenía acceso a otras plataformas se les acababan los megas a los estudiantes”.

Nota: Se adecuó a partir de la matriz integradora de resultados de Levitt (2020 p. 118). Fuente: Elaboración propia basada en el Anexo 17.

El hecho que los docentes diversifiquen su quehacer diario con una amplia gama de plataformas digitales se deduce que están interesados en dinamizar sus clases con herramientas tecnológicas que les permitan innovar el aula. Así mismo, en todos los sujetos se observa que elaboraron actividades electrónicas para tareas, desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales, diseñadas para sus estudiantes durante clases virtuales o presenciales, apoyándose con equipo multimedia e internet, así como, de aplicaciones gamificadas de libre acceso en la web: Kahoot, Scorative, Quizlet, Sudoku, Patlet, por mencionar algunas.

En cuanto a la forma que se aplicaron los juegos, queda asentado que los recursos didácticos enunciados por los participantes con respecto a la gamificación para el desarrollo de competencias dirigen su atención a las plataformas digitales, que ya conocían, o indagaron por ellos mismos, o por recomendación de otros docentes. Esto a su vez, convirtió al profesorado en gestor e investigador tecnológico ante la necesidad de acompañar a sus estudiantes en clase durante la pandemia y postpandemia. Con respecto a este punto, la Figura 7, detalla la representación gráfica de las respuestas emanadas de los docentes participantes, quienes puntualizaron las páginas y aplicaciones digitales para atender conocimientos y situaciones emocionales originadas por la pandemia de COVID-19.

Figura 7. Registro de Plataformas Digitales.



Nota: Concentrado de las plataformas digitales utilizadas como estrategias didácticas para la elaboración de e-actividades por el profesorado en sus clases virtuales durante y después de la pandemia de COVID-19 (Wordart, 2022).

La siguiente categoría *Elementos del juego* vincula las respuestas de los sujetos con los temas que se pueden gamificar en el aula, en donde se encontró que el profesorado se apoya en algunas características de los elementos del juego y también opinaron, en su mayoría que todos los temas se pueden gamificar, esto incluye la materia o asignatura que dan, como lo podemos observar en los comentarios de entrevistados en la Tabla 23.

Tabla 23. Categoría Elementos del juego.  
Matriz Integradora de Resultados Cualitativos Eje Gamificación

Resultados Cuantitativos	Resultados Cualitativos	Categoría/ Subcategoría	Cita
En los datos de la Univariable de la VC2. Estrategias lúdicas. Se encontró por debajo del límite inferior, que es poco frecuente que ocurra el usar hábilmente los elementos del juego como recurso didáctico. Los hallazgos correlacionales sobre el uso hábil de los elementos del juego como recurso didáctico vincula a los docentes de secundaria con el reconocimiento de las emociones primarias y la resiliencia.	Se identificó que los sujetos vinculan algunos elementos del juego con los temas de las asignaturas que imparten, así mismo conciben los beneficios de utilizarlos, lo cual, queda sustentado el supuesto teórico de dicha vinculación se afirma y queda fundamentada en las respuestas emanados de los participantes investigados.	1. Gamificación con tecnología, Plataformas digitales. 2. Gamificación sin tecnología/ Obstáculos, Conectividad. 3. Práctica docente/ El juego 4. Elementos del juego/ Puntos, reconocimiento. 5. Beneficios/ Respuestas Afectivas, Motivación, Sentimiento de progresión, Sentimiento de Plenitud emocional. 6. Emociones Primarias 10. Retos del docente/ Propuestas pedagógicas	S1. "Todos los temas se pueden gamificar a través del uso efectivo de los recursos tecnológicos". S2. "Español y Tutoría o Educación Socioemocional... En la narrativa de dramatización doy puntos extra por participación que se suman al final de cada trimestre, con la elaboración de instrumentos musicales, el botiquín de emociones, los juegos de mesa, estudios de caso, sketch". S3. "Los ámbitos de educación socioemocional se pueden gamificar, la metacognición y funciones cognitivas, autoestima, autoconocimiento, autorregulación... La ludicidad contribuye a la madurez de la estructura corporal, cognitiva y emocional, me apoyo con la lateralidad para que escriban mejor". S4. "Temas que se pueden gamificar, figuras geométricas, ángulos, perímetros, adición, sustracción, multiplicación, división, ecuaciones no se puede gamificar, porque es muy exacto para hacer un juego". S5. "Motivación intrínseca y extrínseca con mis estudiantes... Baile y danza". S6. "El juego reafirma el aprendizaje... Motivación" S7. "El juego es el potencial elemento para el cambio de comportamientos deseados en mis alumnos... con los temas de la democracia, la igualdad, valores". S8. "Se buscan juegos que vinculen los temas de inglés y matemáticas, los resultados de las sustracciones, divisiones, restas, etc. las anotan con letra en inglés".

Nota: Se adecuó a partir de la matriz integradora de resultados de Levitt (2020 p. 118). Fuente: Elaboración propia basada en el Anexo 17.

El hallazgo en la categorización sobre el *tema de gamificación, elementos gamificados*, denota que los docentes tienen nociones sobre el mencionado tema, al utilizar algunos de los elementos que lo categorizan como estrategia didáctica en sus clases, todos ellos basándose principalmente en las características del juego lúdico, además, se observa que la han adaptado en las asignaturas que imparten, las desarrollan de acuerdo con temas específicos, resaltando la habilidad creativa que emerge con la versatilidad al aplicar los elementos del juego en la unificación de diseños lúdicos reproducibles en las propuestas formativas que elaboran, así mismo, denota el enfoque motivador para cautivar a los estudiantes desde una práctica formativa, la cual es sustentada por los autores Werbach y Hunter (2012), Campos (2000) y Goleman (2006). Las capacidades que han sustraído los docentes de la experiencia indica que, sin lugar a duda, sigue siendo un reto adicionado en el perfil del rol del docente, aplicar sesiones gamificadas con el uso de tecnología, requiere de mayor preparación y asequibilidad en el campo educativo, en especial cuando se habla de la conectividad en el aula (SEP, 2020).

Así mismo, en las apreciaciones que se observan en los sujetos entrevistados, como se mencionó en la categoría anterior, quedó plasmada la autogestión de plataformas digitales al

adaptarlas de acuerdo con en la gran variedad de asignaturas que el profesorado imparte. Por lo que se concluye que los pedagogos incursionan en la gamificación para aplicarla en el contexto educativo y ponerla de moda en las aulas como estrategia digital (Valda y Arteaga, 2015). Dicha moda se observa en las reiteradas respuestas de los participantes, quienes refieren algunos de los elementos del juego gamificado en los temas que imparten (Werbach, 2022), por lo que es contundente la vinculación de las categorías examinadas en las Tablas 21, 22 y 23.

Algo más que destacar del análisis del discurso de los entrevistados, con respecto a la categoría de los *elementos del juego*, se encontró que Josué no da puntos por los juegos gamificados, aunque los planea y los aplica con eficacia, no los usa como sistema de evaluación, solo son para práctica de una gran diversidad de temas en inglés, entonces, aunque cumple con la mayoría de los elementos para gamificar las actividades digitales, según Werbach (2022) indica que no tiene motivación o incentivos que promuevan un cambio de actitud, en este caso, a querer participar más en la clase. En cambio, Zoé, promueve el aprendizaje con una gran diversidad de plataformas, puesto que innova, aprende y la aplica en sus clases virtuales en el programa de TEAMS, desde allí comparte enlaces de kahoot, quizlet, flipgrid para hacer videos y YouTube para publicarlos con los debidos permisos.

Zoé reporta que investiga en la plataforma de Carlos Slim, porque le gusta ver videos en aprende.org, ella comparte con sus iguales y sus alumnos, el material de los cursos, que por iniciativa propia se ha inscrito, también se observó la gran adaptabilidad que tiene para elaborar planeaciones en entornos virtuales y presenciales, adaptando algunos elementos de la gamificación en los contenidos de las asignaturas que imparte, Español y Educación Socioemocional; uno de ellos es otorgar puntos por finalizar a tiempo y otro elemento destacado es dar premios en las actividades gamificadas cuando da la clase de manera presencial, registrado en la observación de clase (Ver Anexo 16). Por otro lado, Keila, señala que no aplicó juegos virtuales, pero informa que los juegos seleccionados para sus clases presenciales son adaptados para el aprendizaje de temas con referencia a la democracia, igualdad, valores para el autoconocimiento de las características de sus iguales, así como sus actitudes y emociones que demuestran los pupilos para que se autorregulen en las clases o en la escuela. Zoé y Keila, son ejemplos dignos de imitar por otros docentes, puesto que concuerdan con Torres (2010), al

exponer en su práctica pedagógica el diseño de estrategias lúdicas que permitan desarrollar las habilidades de pensamiento para aumentar la capacidad de aprendizaje de sus educandos.

Así mismo, el sustento teórico de Lozada y Betancur (2017), Kapp (2012), Lee y Hammer (2011), que se destaca en la investigación con respecto a la ludicidad, el juego y la gamificación, como estrategias pedagógicas que se consolidan en la praxis de los procesos de enseñanza y aprendizaje, también son el medio operativo para influir positivamente en el comportamiento de los educandos, al incrementar la motivación y participación dinámica, con el objetivo de aumentar las capacidades, destrezas y habilidades en la solución de problemáticas que demuestran los pupilo en el aula. De la misma manera, se encontró que subsanan la colaboración y mejoran la comunicación de los estudiantes con recursos didácticos versátiles o de mecanismos aptos en las áreas formativas, con el fin de incentivarlos a través de metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, el descubrimiento guiado en la construcción de su aprendizaje, la regulación de comportamientos deseados y la autorregulación socioemocional en el contexto escolar.

En conclusión, la problemática que existe al recurrir a la gamificación como estrategia didáctica, Gerber (2014), en forma de crítica indica que la gamificación no solo es dar puntos e insignias en una actividad que se extrapola al aula, en ella se constituye que los temas deben de identificarse y vincularse con los elementos del juego gamificado, expuestos en la presente tesis, siendo esto un vector que los docentes deben conocer para incluir en el juego gamificado o “eduentretenimiento”, por ejemplo “Jeopardy”, el cual debe tener como característica principal capturar el disfrute de la actividad, por ejemplo, reflexionando en las acciones de la observación Josué, quién emplea la narrativa con cuentos en inglés y, los puntos que recolectan los estudiantes no son tomados en cuenta, por lo tanto, no tienen relevancia en la evaluación para su clase, entonces de acuerdo con el análisis de la teoría de Werbach (2022), indica que no cumple el propósito de la gamificación.

Entre las deducciones más representativas en la categoría *Gamificar sin tecnología*, se encontró que los entrevistados consideran como obstáculo principal, en el uso de actividades gamificadas clase, ya sean sesiones presenciales o virtuales, que para el caso de la investigación se realizó durante la pandemia de COVID-19, indican las dificultades e inconvenientes que



vivenciaron al estar reclusos en sus hogares. En la Tabla 24 se detallan las citas de los juicios emitidos por los participantes.

Tabla 24. Categoría Gamificación Sin Tecnología. Obstáculos  
Matriz Integradora de Resultados Cualitativos. Eje Gamificación

Resultados Cuantitativos	Resultados Cualitativos	Categoría/ Subcategoría	Cita
En el análisis correlacional se identifica que los docentes son reflexivos, empáticos atienden las emociones de sus estudiantes y comparten con sus colegas sobre el impacto y la eficacia de las actividades aplicadas para el desarrollo socioemocional y la diversificación de los temas según la asignatura que se imparta.	Las presunciones que se realizan para la triangulación son derivadas de la sensibilidad que se observa en los entrevistados, ellos se apoyan entre sí, manifiestan empatía por sus estudiantes, sin embargo, también sienten frustración por la situación que vivenciaron durante la pandemia de COVID-19, ellos remiten que el aislamiento social, la falta de conectividad, preparación académica y un sistema educativo benévolo, los hace sentir frustrados.	2. Gamificación sin tecnología/ Obstáculos. 1. Gamificar con tecnología/ Plataformas digitales. 3. Práctica docente/ Estrategias digitales. 6. Emociones/ Secundarias, Frustración. 7. Competencias socioemocionales/ Aprender a convivir, Empatía. 9. Expresiones del docente. 10. Retos del docente/ Estrategias didácticas, Estrategias pedagógicas, Investigación, Formación continua.	S1. "Los obstáculos, la pandemia, el rezago que deja, la benevolencia del sistema educativo, que los padres de familia vean a futuro, les piden el idioma a dónde quiera que vayan a trabajar". S2. "Son muy pocos alumnos, no saben divertirse y aprender... en los escenarios virtuales se necesita diversificar con dinámicas para que jueguen... El factor pandemia y socialización". S3. "La apertura de los tiempos de intervención de la escuela se trabaja a contra turno porque los docentes no dejan salir a los muchachos a USAER... Me apoyo con otros docentes de la asignatura de tutoría para hacer los proyectos de USAER... Más las barreras actitudinales de los docentes de secundaria, no es frecuente que nos presten a los jóvenes con necesidades especiales y no apoyan con los ajustes recomendados para la inclusión de contenidos". S4. "Me preocupó por el gasto de datos debido a que trabajo en una comunidad ejidal de recursos limitados... Los docentes piden cooperación para las actividades... Hay dificultades económicas del contexto... La falta de conectividad en el área". S5. "Faltan de recursos tecnológicos, redes, datos, acceso a medios electrónicos, padres de familia renuentes al uso de la tecnología en el aula". S6. "Las ganas de innovarse... Que los profes salgan de su zona de confort y pues las autoridades educativas sin actualización del perfil docente". S7. "El distanciamiento social es un obstáculo muy grande" S8. "Que el docente rompa paradigmas, darle transversalidad al juego, mezcla de asignaturas"; ..."a lo mejor le da pena que se va a ver ridículo jugando con sus estudiantes, pero no"... "La conectividad para usar otro tipo de juegos".

Nota: Se adecuó a partir de la matriz integradora de resultados de Levitt (2020 p. 118). Fuente: Elaboración propia basada en el Anexo 17.

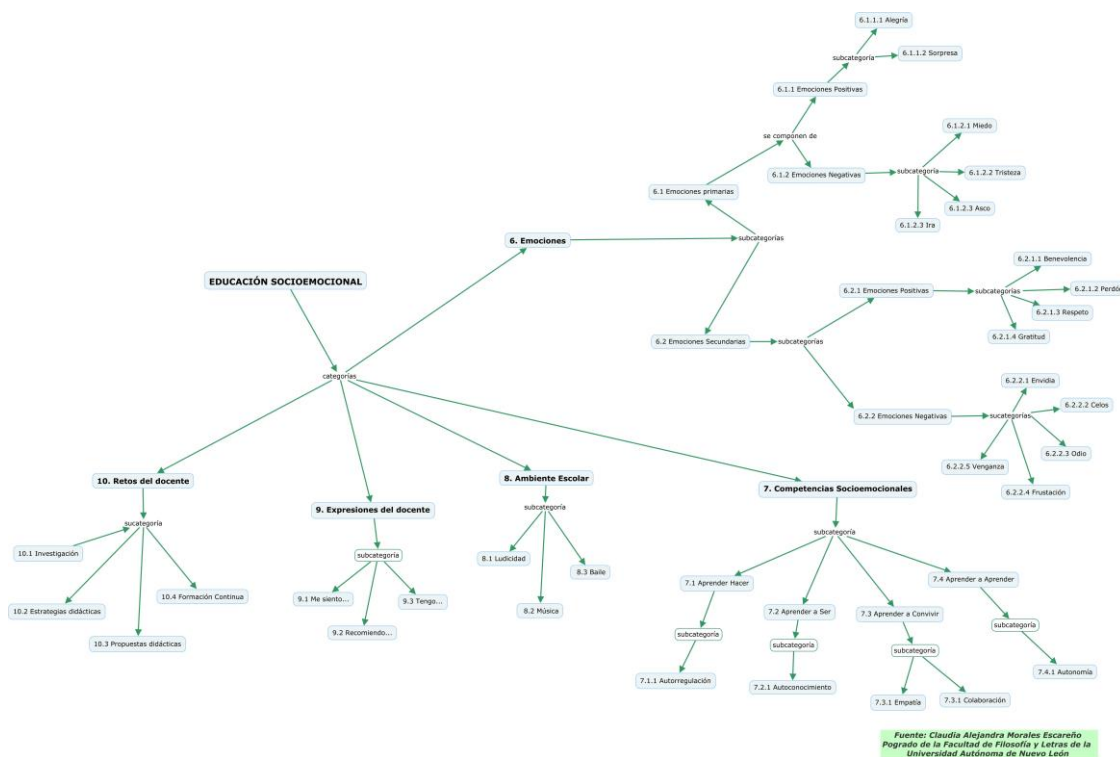
El análisis de la triangulación de la Tabla 24, afirma la vinculación de que los entrevistados planean actividades, incluyen retos, pero se observa la resistencia al cambio y a la innovación en algunos de ellos, la benevolencia de un sistema educativo cambiante en el sistema de evaluación para no reprobar, los docentes se sienten frustrados, tal vez por la falta de apoyo o reconocimiento de su ardua labor. Sí se busca el mejoramiento de la calidad, así como de la creación de formas complejas de pensar, de resolver problemas, hacer uso de herramientas, estrategias didácticas y metodologías, éstas deben de ir determinadas con incentivos que coadyuven al docente con el material e instalaciones adecuadas para cubrir las exigencias pedagógicas, de tal manera que se faculte el poder cognitivo de los estudiantes (SEP, 2017:2022),

Por otro lado, Díaz-Barriga (2022) se postuló en contra de entornos gamificados a partir de quinto grado en adelante, su postura es que no se debe de jugar en los niveles superiores, él afirma que la herramienta de la gamificación, solo se debe utilizar desde preescolar hasta cuarto grado, sin embargo, las investigaciones en la presente tesis, así como los docentes informantes corroboran los beneficios del juego en la praxis educativa, por lo que según los resultados se estipula que la postura de Díaz-Barriga, contraindica el legado de la pedagogía lúdica, porque el juego es parte de la didáctica y es un sistema metodológico en beneficio del aprendizaje de los estudiantes. Así mismo, estoy de acuerdo que el trabajo por proyectos gamificados cuando están bien estructurados, crea experiencias inolvidables en los educandos de todos los niveles educativos.

Sin embargo, es notorio que el obstáculo más significativo para el profesorado es el mismo sistema educativo en el que se desenvuelven, al carecer de apoyo por parte del personal directivo, que, en este caso, solo un docente que representa el 20% cuenta con el respaldo de la dirección en sus proyectos, desafortunadamente, la OECD (2015), afirmó que los escenarios para el docente no son los ideales, y Kapp (2012) dijo que es un reto enseñar contenidos que se centran en lo cognitivo, también está implicada la fase socioemocional, que los maestros y maestras tienen que regular día con día en el aula. En conclusión, se deduce como área de oportunidad para los directivos de las escuelas, ser facilitadores para cubrir las necesidades del profesorado y que les ayude a superar los obstáculos de capacitación, y el escaso uso de redes que vivencian en esta labor que se desempeña con vocación del ser docente frente a grupo.

En el siguiente apartado se analizan los resultados cualitativos de la segunda parte de la entrevista a profundidad. El eje de Educación Socioemocional, en donde se extraen las deducciones de las respuestas de los entrevistados a partir de la categorizaron de la red semántica diseñada para clarificar el entendimiento del mapeo, en el análisis de las tablas de categorización (Ver Figura 8).

Figura 8. Red Semántica de Categorización del Eje Educación Socioemocional.



Fuente: Claudia Alejandra Morales Escareño  
 Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la  
 Universidad Autónoma de Nuevo León

Nota: La red semántica del eje de Educación Socioemocional permite observar el mapeo de la categorización en la investigación con enfoque cualitativo. Fuente: Elaboración propia.

La Secretaría de Educación Pública en México, reflexionó con respecto a los planes y programas emitidos en el 2018. En lo concerniente a Educación Socioemocional es una competencia que tiene proyección positiva en el contexto educativo, introduciendo la educación socioemocional como parte del currículo, fortaleciendo la asignatura como parte de la estructura principal del desarrollo personal de los niños, niñas y adolescentes para la adquisición de hábitos saludables, físicos y mentales.

Por consiguiente, a partir de mayo del 2022 la Educación Socioemocional, es catalogada como una competencia indispensable para el reforzamiento actitudinal en las aulas, siendo parte del campo formativo de Áreas de Desarrollo Personal y Social debido a que contribuyen en una educación integral desde la perspectiva del alumno, esto va de acuerdo con Dewey (1952) al poner al educando al centro. Dicha reforma, también incorpora los Ámbitos de Formación Académica y de Autonomía Curricular, por lo que, dicha reestructuración de las asignaturas por campos formativos establece la transformación educativa para brindar las competencias socioemocionales a los educandos de educación básica a través de la metodología humanista,

enseñándoles a regular sus emociones y que establezcan metas desde una perspectiva positivista (Heidegger, 1997; SEP, 2022).

En el argumento de lo investigado en la segunda parte de la entrevista a profundidad, correspondiente al Eje de Educación Socioemocional, se observa la importancia que los participantes le dan al desarrollo de competencias socioemocionales cuando interactúan con los estudiantes, incluso se observa que median directamente la regulación emocional de sus alumnos y alumnas durante la clase (SEP, 2017:2022). En la Tabla 25, se destacan los comentarios de los entrevistados con respecto a las experiencias que han marcado su labor docente en las categorías designadas.

Tabla 25. Categoría Competencias Socioemocionales  
Matriz Integradora de Resultados Cualitativos. Eje Educación Socioemocional

Resultados Cuantitativos	Resultados Cualitativos	Categoría/ Subcategoría	Cita
Los resultados de la VC. 3. Habilidades socioemocionales, se sustenta que el profesorado manifiesta con regularidad promover el autoconocimiento para el manejo de emociones, así mismo, se manifiesta que son hábiles reconociendo las emociones primarias y secundarias de sus educandos.	Esta relación confirma que los docentes favorecen la resiliencia con juegos, proyectos o técnicas que promuevan el autoconocimiento y autorregulación en el manejo de emociones, también intervienen como mediadores constructivistas de situaciones que ocurren en el aula y en el contexto escolar.	5. Respuestas afectivas/ Motivación, Sentimientos de plenitud emocional. 6. Emociones/ Primarias, Secundarias. 7. Competencias Socioemocionales/ Aprender a Hacer, Autorregulación, Aprender a Ser, Autoconocimiento. Aprender a Convivir, Empatía, Colaboración. 9. Expresiones del docente. 10. Retos del docente/ Investigación, Estrategias didácticas, Propuestas pedagógicas, Formación Continua.	S1. “Tenemos que estar pendiente de cómo se siente el alumno, entonces tratamos de hacer una clase divertida, primero que nada, que se sienta tranquilo...” S2. “...sí, me he capacitado ... los cursos y sobre todo me ayuda a mí bastante y me ayuda para para ayudar a mis alumnos porque se han presentado casos así extremos que dice uno bueno, ahora los puedo escuchar... pero tengo que canalizarlos a la instancia correspondiente”. S3. “Importancia: es toda. Es mucha diferencia lo que hacen los docentes en el salón de clase cuando los maestros y maestras motivan a sus estudiantes con frases y palabras motivacionales, sacan adelante a los jóvenes... La experiencia de una joven referida con aptitudes sobresalientes AS, la problemática es que tiene identidad de género... La meta es hacer un concurso a nivel escolar... sobre la inclusión” S4. “...también se ha perdido mucho el respeto de alumno a maestro y meramente pues igual de maestro alumno puesto que pues si hay o hubo en alguna ocasión compañeros que les hablaban mal... en lugar de quererte como maestro que te rechazan y se comportan de una manera diferente”. S5. “Tomo muchos cursos socioemocionales. Yo creo que esto es un aprendizaje constante, no ha sido fácil el tema de pandemia para nadie... si le agregamos la revolución de emociones que trae por la edad propia, le agregamos los problemas familiares que traen y más el tema social de pandemia pues es como que una olla a presión ¿no? que en cualquier momento puede desbordar y ¿cómo le hago? pues es difícil reconocer”. S6. “Al principio sí era por idealista, creo que siempre hemos sido conscientes, antes de que seamos estudiantes, antes de que seamos maestros, somos personas, yo les decía a los chavos no vengo a cambiar en la vida no es una varita mágica es algo que tienen que trabajar ustedes...ahorita ya en la secundaria eres tú más responsable de tus actos”. S7. “Yo siempre digo, tengo que ir yo emocionalmente bien, sí, para poder transmitir a mis alumnos un conocimiento, sí, un aprendizaje que estén ellos también bien, no llegar molesta, para no transmitirle eso a ellos sino una actitud positiva, si yo voy positiva, ellos van a estar positivos en el aula”. S8. “En la materia de educación socioemocional se les dan estudios de caso, cómo resolvería la situación”.

Nota: Se adecuó a partir de la matriz integradora de resultados de Levitt (2020 p. 118). Fuente: Elaboración propia basada en el Anexo 17.

Los profesores interrogados derivan conclusiones positivistas en la autorregulación de emociones cuando interactúan con sus alumnos, puesto que favorecen la resiliencia y la autoestima al responder con empatía para cambiar el ambiente escolar a través de estrategias lúdicas que promuevan la colaboración, la integración grupal y la motivación, esta apreciación denota que son capaces de comprender e interpretar la existencia humana a través de la gnosis que según Heidegger (1997) es procesada por el *Dasein* (ahí-ser) de los maestros y maestras al estar allí en el aula con sus estudiantes, atendiendo y monitoreándolos en su desempeño académico.

De la misma manera, se presenta la constante entre los entrevistados con referencia a la formación continua, debido a que se encontró que buscan cursos, talleres, conferencias o webinars, que los capacite y actualice en el desarrollo de habilidades socioemocionales, esta necesidad, es fundamentada por Paz (2014), quien indica que es una capacidad del rol docente investigar desde el área pedagógica conocimientos que aporten a su práctica, como se observa en el análisis del discurso de los participantes, por ejemplo, Josué Indica que hace una clase divertida para conocer a sus alumnos y de esta manera identifica a los estudiantes que tienen problemas de aprendizaje, también fomenta el respeto, para evitar las burlas. Zoé y Carlos se capacitan constantemente, ellos coinciden que primero buscan autoayuda para ayudar a sus estudiantes y promueve una atmósfera de confianza. Mientras que Miriam motiva a sus estudiantes con frases y palabras motivacionales sacan adelante a los jóvenes. Ada indica que los aplausos aumentan la autoestima porque el estudiante se siente apoyado. Martha y Keila, sensibilizan a sus educandos para que sean mejores personas. Por último, Jesús, manifiesta ayudarles a ser resiliente a través de la estrategia didáctica, estudio de casos, tanto a los pupilos como a sus padres.

Con lo anterior, se argumenta que el profesorado coahuilense, se siente comprometido con su vocación, porque es notable que son empáticos con sus estudiantes y aseguran un ambiente socioemocional que permite responder a los retos del siglo XXI, al formar ciudadanos con sentimientos de plenitud emocional (Punset, 2020), y de igual manera, integrarlos con bases sólidas en una sociedad transformadora y versátil del mundo moderno. En las derivaciones de las actividades lúdicas que los docentes han practicado para relajar el ambiente durante la clase, se observa que, desde la perspectiva de los entrevistados, todos los sujetos indican que dichas

acciones denotan un impacto positivo en sus alumnos, porque determinan diversificación de estrategias como una constante en la praxis educativa.

A continuación, se analizan los resultados de la categorización del *Ambiente escolar* de acuerdo con las respuestas emanadas de los entrevistados, mostradas en la Tabla 26, en donde se observan las estrategias y actividades que dominan para trabajar en entornos idóneos para el aprendizaje.

Tabla 26. Categoría Ambiente Escolar  
Matriz Integradora de Resultados Cualitativos. Eje Educación Socioemocional

Resultados Cuantitativos	Resultados Cualitativos	Categoría/ Subcategoría	Cita
El análisis comparativo de la prueba de t-Student (Ver Tabla 17), se deriva el énfasis de crear ambientes de bienestar que les permita establecer vínculos que favorezcan el trabajo en equipo a través de la construcción de la personalidad en su alumnado al distinguir las emociones positivas para motivarlos.	En la observación se denota la importancia de crear ambientes áulicos propicios para el aprendizaje, puesto que los docentes los utilizan a su favor para relajar a sus estudiantes, tranquilizarlos, lo que conlleva la regulación de la alteridad, puesto que, a diario en el quehacer del rol pedagógico, es claro que los educandos llegan al aula desequilibrados emocionalmente, denotando que es imperativo reconocer su experiencia no solo como formador sino como un excelente gestor de propuestas académicas.	1. Gamificación con tecnología, Plataformas digitales. 2. Gamificación sin tecnología. 3. Práctica Docente/ Estrategias digitales. 4. Elementos del juego/ Componentes, reconocimiento, puntos/ Mecánicas, recompensas, retos, competencias/ Dinámicas, progresión, narrativa, emociones. 5. Beneficios/ Habilidades de socialización, integración grupal/ Respuestas afectivas, motivación. 6. Emociones primarias, positivas y negativas/ Emociones secundarias, positivas y negativas. 8. Ambiente escolar/ Ludicidad, Música, Baile. 10. Retos del docente/ Estrategias didácticas, Propuestas pedagógicas, Formación continua.	S1. "...el vídeo les ayuda con la comprensión auditiva, les ayuda a hablar, cuando estamos presencial pues también cantaban, lo más importante es que al finalizar ya estaban tranquilos y les sirve de preparación". S2. "Yo este, pongo música clásica. Tuve que adentrarme para poder, este, seleccionar música acorde, para la tranquilidad de los muchachos". S3. "Siempre inicio con actividades de gimnasia cerebral, música movida sin letra, por ejemplo, como la música electrónica sin letra, dibujos. La música mueve hasta el más serio". S4. "Actividad de dibujo, primero que cierren los ojos y piensen en colores, con eso en mente hacen su dibujo, los colores oscuros se refieren a carga negativa, los claros a tranquilidad y los vivos a energía. Los jóvenes vienen cargados de emociones desde casa, son adolescentes, todo les duele". S5. "Me encanta poner estrategias de lectura robada, lectura en plenaria, café literario, quien tenga más robo de lectura les llevó a veces unos incentivos de pequeños dulces... les doy puntos extra, este, simplemente a veces el reconocimiento". S6. "Actividad para relajar el ambiente: No sé si sea de juegos, pero ponerles música clásica, hay eso se siente dentro de lo lúdico". S7. "Utilizo yo un juego de relajación, bueno, ese lo vi en YouTube y lo implementé con los muchachos ... ¡ah! ellos se relajan se tranquilizan". S8. "Hay una actividad que se llama pausa activa en donde les ponen ejercicios de relajamiento. Hay otra actividad en la escuela que se llama 'ya terminé y ¿ahora qué hago?', consiste en colorear dibujos contestando problemas de matemáticas o de español, inglés también".

Nota: Se adecuó a partir de la matriz integradora de resultados de Levitt (2020 p. 118). Fuente: Elaboración propia basada en el Anexo 17.

En el análisis de la Tabla 26 los participantes Josué, Zoé, Miriam, Ada y Keila, quienes representan un 75% (S1, S2, S3, S5 y S7), se observa que utilizan la música para relajar el ambiente de la clase, debido a que lo catalogan como incentivo motivador para realizar las tareas áulicas y mejorar la comprensión auditiva en inglés. El tipo de música seleccionada es de tipo instrumental, electrónica sin letra o musicoterapia o canciones en inglés para practicar un

segundo idioma, desde la aplicación de YouTube, en tanto, la Secretaría de Educación Pública (2022) emitió en los planes y programas la necesidad de incorporar la música como parte de las estrategias áulicas para regular el ambiente escolar, derivado de la Educación Socioemocional (SEP, 2018) y en el campo formativo de lo Humano y lo Comunitario (SEP, 2022).

La participante Ada emplea habilidades de dibujo, para el desarrollo de la introspección, por ejemplo, “primero que cierren los ojos y piensen en colores, con eso en mente hacen su dibujo, los colores oscuros se refieren a carga negativa, los claros a tranquilidad y los vivos a energía”, en su justificación ella indica que los “jóvenes vienen cargados de emociones desde casa, son adolescentes, todo les duele”. Desde la postura de Goleman (2006) y Punset (2020), ellos explican que las emociones exteriorizadas por los estudiantes deben de ser trabajadas mediante estrategias que coadyuven la autorregulación, especialmente en escenarios de frustración, ira o negatividad; desde mi opinión, es una propuesta validada por el profesorado para conocer a los alumnos.

Por otro lado, las estrategias de los entrevistados, Martha, Keila y Jesús (S6., S7. y S8.), encuentran en la ludicidad y el juego, la oportunidad de diversificar el proceso de enseñanza y el aprendizaje según lo recalca el Jesús, las actividades lúdicas son para aquellos terminan primero y para que no distraigan a los demás; en el mismo tenor, Martha indica que es un “desorden controlado a través del juego”, o como dice Keila, simplemente “para sacarlos de su zona de confort”. Estos personajes fundamentan las palabras de Góngora y Balán (2007), en sus investigaciones promueven escenarios lúdicos que movilizan saberes, debido a que predomina la didáctica y la pedagogía a través de métodos innovadores y creativos que incentivan a los estudiantes a romper con la monotonía.

De las respuestas de los informantes, también se observa la preparación para el desarrollo de la clase con objetividad, que con la experiencia registrada en la prueba de t-Student, es evidente la determinación de crear ambientes lúdicos para relajar el ambiente escolar, los estilos de los juegos que aplican revelan, el tiempo de dedicación en la investigación e innovación de destrezas que desean aplicar en el aula, la cual va implícita en la responsabilidad del docente que Bantulá (2004) menciona, al catalogarlo como promotor de la formación integral en la generación de entornos educativos para el aprendizaje mediante el uso del juego y la diversión.

En nuestra labor docente, al ser pedagogos, es tácito el ímpetu requerido para diseñar o adaptar las estrategias existentes en pro del desarrollo de esquemas de aprendizaje significativo para los estudiantes.

Los ítems de la encuesta que tienen estrecha relación con la pregunta son B.1.6. B.2.4., por lo tanto, la evidencia afirma que los docentes de secundaria del estado de Coahuila planean actividades lúdicas para la autorregulación, así como la atención de las emociones negativas que surjan durante alguna actividad. También, se comprobó una vez más en el análisis de la triangulación de datos, mediante la técnica de la observación, que Zoé sí aplicó una serie de tareas gamificadas que los estudiantes hicieron durante la clase de educación socioemocional con buenos resultados (Ver Anexo 16, S2.).

En cuanto a los datos que se registran a continuación se analiza la categoría de *Emociones*, con base en la experiencia del profesorado con estudiantes en 12 y 15 años, es decir, adolescentes en edad referida por la OMS (2020) y Meece (1997), la cual remarca el periodo de edad desde los 12 hasta los 19 años. En la Tabla 27, los entrevistados relatan las emociones y reacciones recurrentes en el aula, así como las estrategias que emplearon para autorregular las expresiones y actitudes positivas.

Tabla 27. Categoría de Emociones  
Matriz Integradora de Resultados Cualitativos Eje Educación Socioemocional

Resultados Cuantitativos	Resultados Cualitativos	Categoría/ Subcategoría	Cita
Se observa la vinculación con el reconocimiento de las emociones primarias y secundarias emanadas de la Univariable Habilidades Socioemocionales, la cual, denota como punto de regularidad la promoción del autoconocimiento para la integración social y favorecer el desarrollo de resiliencia en sus alumnos a través de juegos y el uso de sus elementos. También se correlaciona con el uso de estrategias	Las emociones que remiten los sujetos al interactuar en el aula con sus estudiantes, van de acuerdo con las emociones primarias y secundarias, cuando éstas van enfocadas a plano negativo, los docentes hacen uso de experiencia pedagógica para discernir un cambio de actividad o hacer una pausa para regular las emociones en el aula. Esta sensibilidad que muestran, confiere la necesidad de crear ambientes propicios durante la clase para cumplir con los objetivos trazados en	3. Práctica docente/ Juegos. 4. Elementos del juego/ Componentes, competencias; Mecánicas, cooperación, competencias; Dinámicas, Relaciones sociales, integración, emociones. 5. Beneficios/ Respuestas Afectivas, motivación, sentimientos de plenitud emocional. 6. Emociones/ Emociones primarias	S1. "Ahorita la actitud de los alumnos es de temor, son poquitos alumnos, les da pena leer, le da pena participar, el carecer de ciertas habilidades hace que un alumno sea más tímido, entonces lo que hacen es recibir, recibir y no participar. Hago actividades en grupo y pongo el audio y las actividades son de las editoriales". S2. "Sí bueno los alumnos en cuestión de sus emociones vienen muy, algunos muy agresivos o sea traen problemas de casa que no hayan donde explotar, se puede decir, y lo explotan en el salón de clase; y el juego es muy importante porque es una manera de ayudarles a ellos a entender que la vida es hermosa que la vida es bella y que cada uno va a transmitir la felicidad... el juego regulador de emociones: bueno uno de ellos lo que he realizado es llevarlos a al patio este, damos la vuelta a la cancha y vamos aplaudiendo y sobre todo con música también, entonces, este, les pongo pues como los jueguitos de doña blanca y de los calabaceados y todo y yo les voy hablando sobre todo de... las emociones que tenemos nosotros, la felicidad". S3. "Sería iniciar a trabajar con juegos de mesa en general para empezar primero por la cuestión de respetar reglas respetar turnos la cuestión con lo de la autoridad y luego ya ir manejando lo mejor dramatizaciones algo que tenga que ver con el rol playing sobre situaciones específicas, cualquiera que tenga que ver con competencia, con trabajo en equipo, que ellos puedan interactuar porque están compartiendo sus mismos conocimientos con los juegos. A veces pongo música electrónica que es un poquito más



digitales, la inclusión de juegos interactivos planeados, la creación de reglas para el desarrollo de resiliencia, el juego de roles, todas ellas para favorecer la participación inclusiva de su alumnado. Lo anterior es practicado por la muestra representativa de 941 encuestados en el Estado de Coahuila.	su planeación. Así mismo se hace alusión a que el profesorado está capacitado en el desarrollo de competencias socioemocionales en pro de una educación respetuosa y de convivencia sana para una inclusión social y colectiva en una sociedad cambiante.	positivas; negativas/ Emociones secundarias positivas; negativas. 7. Competencias Socioemocionales/ Aprender Hacer, autorregulación; Aprender a Ser, autoconocimiento; Aprender a Convivir, empatía, colaboración; Aprender a Aprender, autonomía. 8. Ambiente escolar/ Ludicidad, Música, Baile. 10. Retos del docente/ Estrategias didácticas, propuestas pedagógicas, formación continua.	movida que no tiene letra, trato de que sea música que sea sin letra, pero que sea agradable que te ambiente no que esté muy tranquila”. S4. “Escucharlos gritar cuando voy llegando ¡ahí viene la maestra, ya nos va a poner a jugar! Esa alegría, de hecho, y si muchas veces me dicen, oye pero que les das, no les pones a hacer matemáticas y yo pues sí, bueno, pero ¿por qué se alegran si matemáticas es bien tedioso? Y yo pues ¡para que veas!”. S5. “Las emociones que más imperan en el aula, este es el enojo, la tristeza, la frustración, porque justo ellos me lo han dicho, es que, este, me frustra el querer hacer las cosas y no poder, el estrés, ahora con lo de la pandemia ha generado mucho estrés y esto detona en enojo, en tristeza porque ellos dicen es que tenemos clases, que tenemos mucho trabajo, todas las materias y todos los maestros nos piden a la vez y me enojo, porque me levanto temprano profé y no me rinde el día. El juego, pues me ha servido mucho para aminorar esta carga emocional, no porque a veces, insisto, pues todos tenemos problemas, todos”. S6. “Bueno... los adolescentes, al final de cuentas se topan, todo lo maximizan verdad, claro está, la alegría es por mil y si es el coraje es a la N potencia, entonces sí, definitivamente cuando uno les da las herramientas, el de escuchar, de respirar, ellos se contienen mucho. Entonces no es tanto el frustrar o el inhibir un sentimiento, no, no es eso, es él controlarlo y encausarlo para un bien común, el escuchar, la escucha atenta es súper importante también porque yo les dije a los muchachos si tú aprendieras, si yo te ayudará a que tu mejorarás tu escucha, van a mejorar no nada más en la escuela sino tus relaciones personales porque el escuchar no es una actividad escolar es una actividad para toda la vida. Cuando llevo una pelota todos quieren agarrar la pelota”. S7. “Ahorita lo que he identificado yo más en los jóvenes, es tristeza. Como docente digo tengo que despertarlos, tengo que motivarlos, para que ellos vuelvan otra vez a lo que es la secundaria, a lo que es su etapa, oscilan entre los 14 y 15 años los jóvenes de tercero, sí y es difícil, es complicado, porque van a ir a prepa y emocionalmente les falta madurar. Cuando los percibo que están tristes, ánimo, chicos una sonrisa, aunque no me vean la sonrisa por el cubre bocas, verdad, pero saben ellos con el simple hecho la voz de uno, la tonalidad de voz tiene que ver bastante”. S8. “Definitivamente el juego de competencia, pero ahí es donde el maestro tiene que actuar, esa competencia no se vuelven rivalidad, tú la generas, también, la cuestión de respeto y que le digas que es una competencia sana y que no importa que se pierda o gana”.
--	---	---	--

*Nota: Se adecuó a partir de la matriz integradora de resultados de Levitt (2020 p. 118). Fuente: Elaboración propia basada en el Anexo 17.*

De las respuestas de los docentes coahuilenses entrevistados, se destaca que el 80% de ellos identifica las emociones primarias y secundarias de sus estudiantes tanto las positivas como las negativas, así mismo, se observa que el 100% de ellos distinguen estados de ánimo, reacciones, actitudes como parte de la personalidad de los adolescentes que según Erikson (citado por Meece, 1997) en su teoría de las etapas del desarrollo, éstos demuestran su identidad frente a la confusión de roles, por lo que, siendo esta una etapa de cambios fisiológicos, emocionales e intelectuales, se observa que existen diversos factores que pueden alterar el autoconcepto entre los educandos relatadas por los docentes (SEP, 2017; Carvajal y Caro 2009).

Por ejemplo, Josué explica que la pandemia de COVID19 afectó a sus estudiantes con el temor y miedo de participar, por motivo del aislamiento es claro que les hizo falta la práctica,

y en presencial se observan tímidos y retraídos. Entre las estrategias didácticas que el maestro utilizó para contrarrestar el ambiente escolar, fue aplicar juegos para relajar a sus estudiantes en el aula, haciendo la clase más divertida y “no los pone en alerta”, es decir, a la defensiva, además indica que equivale a “la repetición de diversas formas de aprender lo mismo, el juego como práctica” (Ver Anexo 16 y 17, S1.). De igual manera Zoé señala que tiene alumnos “agresivos y explotan” en el salón de clases, ella tiene como lema "el juego transmite felicidad" porque juegan, cantan, y se relajan. En la observación áulica se corroboró que sus estrategias son exitosas para impartir la clase de Educación socioemocional, entre las que detalla el uso de un botiquín de emociones para todos sus escolares, sin dejar de lado a los jóvenes con necesidades especiales porque percibe que les gusta la clase; pero en cuanto nota que algún estudiante tiene "rabia" los saca a caminar en el patio, para relajarlo y evitar conflictos con sus compañeros (Ver Anexo 16 y 17, S2.).

Si bien es cierto que no hay manual para el docente con respecto a cómo manejar las emociones de una estudiante que ha sufrido pérdidas familiares, ser aislado por un virus sin cura, denota el trauma que les causó, empero, aún y con el escenario global decadente, los maestros y maestras mexicanas demostraron, los valiosos conocimientos que aplicaron durante y después de la pandemia, porque investigaron y se capacitaron para hacer frente al futuro incierto que les deparaba en ese momento. También, se corrobora con la técnica de la observación en el aula (Ver Anexo 16), que las respuestas de los docentes van en consonancia con lo que dicen, la entrevistadora detectó emociones y sentimientos con las mismas características durante la clase, como la tristeza, el nerviosismo, la ansiedad, la alegría, etc. Según lo citado por Goleman (2011), las cualidades que representan al profesorado son constituidas por emociones positivas que coadyuvan en la autogestión del individuo para evitar actuar de una forma impulsiva, irracional o iracunda, así mismo, de acuerdo con lo observado los sujetos mostraron empatía al afrontar una situación real en el aula.

En cuanto a la monotonía que observan en los estudiantes, Miriam informa que el aburrimiento, el fastidio y el cansancio, son atribuidos al sistema híbrido que se maneja debido a que no existe sistematicidad y para contrarrestar la negatividad, ella planea juegos de competencia en equipos para que puedan interactuar; los juegos de mesa en general les ayudan a respetar reglas, respetar turnos, que trabajen en equipo y los juegos de rol para que aprendan

a ceder. De igual manera, Jesús coincide con Miriam en cuanto a los juegos de competencia, pero él cuida que no se vuelva rivalidad, sino que sea en ambientes que fomenten el respeto para que los estudiantes se sientan tranquilos y no se cohíban (Ver Anexo 17, S1, S3.), dicho esto, me identifico con los participantes y comparto los ideales de Campos (2000), Omeñaca y Ruiz (2007), en cuanto a los beneficios del juego puesto que coadyuvan en la construcción de andamiajes estrechamente vinculados con las competencias socioemocionales en lo afectivo, social, en la autorregulación y autonomía de los educandos.

Ada menciona que, para ella la alegría es igual a las matemáticas, ella dice que es muy importante no etiquetarlas, porque la gente piensa que las matemáticas son difíciles. En el análisis de la entrevista se encontró que Ada tiene vertientes en su enseñanza que pudieran replicarse; por otro lado, profundizando en el hecho de que los alumnos la reciban con singular alegría “ahí viene la maestra y todos felices”, esta sinergia que se despliega es garantía de que sus estrategias funcionan, y que griten “vamos a jugar” pues con más razón se aprecia que aprenden jugando (Ver Anexo 17, S4.). Su vocación y actitud proactiva son premisas que exponen el rol del profesorado ante la necesidad de emplear nuevos enfoques en el aprendizaje, los cuales son requeridos en todos los niveles educativos según la actual reforma educativa emitida por la SEP (2022).

Por último, en el análisis de los entrevistados Carlos, Martha y Keila (Ver Anexo 17, S5., S6., S7.), se encontró que identifican correctamente las emociones y sentimientos negativos en sus pupilos. Jesús reporta las emociones que prevalecen en su aula, que son: enojo, tristeza, frustración, estrés y ansiedad. Igualmente, Keila dice que identifica más la tristeza entre los jóvenes. Por lo que se deduce que ellos lo atribuyen a la etapa de la adolescencia que están viviendo, en especial Martha y concuerdo con su frase al referirse a los jóvenes, ellos sienten “la alegría es por mil y si es el coraje, es a la N potencia”. Entonces, la experiencia que tienen los educadores les permite identificar con facilidad lo que sucede en el aula, debido a que han desarrollado la capacidad de adaptación, resolución de conflictos y la toma de decisiones de acuerdo con su contexto, el ambiente áulico les permite demostrar las competencias socioemocionales adquiridas mediante la formación continua o por la praxis pedagógica (Sánchez, 2015).

Es preciso recalcar que el 75% de los maestros y maestras interrogados, mezclaron los sentimientos y las emociones. La explicación del Dr. López Rosetti (2021), devela que se nace con las emociones primarias, éstas no son aprendidas, puesto que son vinculadas a un evento público, es decir, todos lo pueden observar el efecto físico de la emoción, razón por la cual, se le atribuye un rostro, de hecho, está implicado el estado anímico, su duración es corta y es intensa, entonces, ¿cómo esclarecer las implicaciones entre las emociones y sentimientos?, la respuesta la tiene López Rosetti (2021), al explicar que los sentimientos son lo contrario a una emoción, no tienen rostro, puesto que se pueden sentir toda la vida, como lo es: el amor, el odio, la culpa, la vergüenza, el orgullo, la fe, la esperanza, el entusiasmo, etc., éstos son a largo plazo y se exteriorizan con acciones.

Otro hallazgo que se encontró entre los participantes, es que aunque referencian el uso de la música, no indican si es a través de plataformas digitales para la regulación de emociones, por lo que se recomienda tomar en cuenta las posibilidades que ofrece la gamificación para la autorregulación de emociones en el aula. Werbach (2020), invita tener un diseño o plan enfocado al cambio de comportamientos en los individuos, por lo tanto, se contempla como área de oportunidad para el manejo de emociones tanto positivas como negativas.

En la siguiente categoría se analizan las *expresiones del docente* de secundaria cuando notan expresiones negativas ya sean faciales, verbales o actitudinales en sus estudiantes se profundiza en sus sentimientos con las preguntas ¿qué hace usted?, ¿cómo reacciona?, ¿cómo se siente?, las cuales arrojaron la información de la Tabla 28.

Tabla 28. Categoría Expresiones del docente  
Matriz Integradora de Resultados Cualitativos Eje Educación Socioemocional

Resultados Cuantitativos	Resultados Cualitativos	Categoría/ Subcategoría	Cita
Los datos que se recabaron en la investigación de la variable Compleja 3. Habilidades socioemocionales se encuentra como punto de regularidad, de los 941 encuestados, la promoción del autoconocimiento para el manejo de emociones mediante actividades de integración social y favorecer el desarrollo de resiliencia. Así mismo, se encontró en el Análisis Correlacional, la aplicación de metodologías didácticas planeadas para favorecer la autorregulación y el autoconocimiento el manejo de emociones.	Las expresiones que exterioriza las emociones del profesorado indica que es reactivo a las actitudes de sus educandos cuando ingresa al aula, durante y al finalizar. Su comportamiento afecta su forma de enseñar puesto que constantemente sondea el estado de ánimo de sus oyentes para cambiar, continuar o finalizar una tarea o actividad. Su autorregulación en el contexto escolar denota el autocontrol de sus propias emociones para evitar alterar el contexto en el que se desenvuelve.	6. Emociones Primarias/ Emociones positivas, alegría, sorpresa/ Negativas, Miedo, tristeza, Asco, Ira/ Emociones secundarias, positivas, Benevolencia, perdón, respeto, gratitud/ Negativas, Envidia, celos, frustración, venganza. 7. Competencias Socioemocionales/ Aprender Hacer, autorregulación; Aprender a Ser, autoconocimiento; Aprender a Convivir, empatía, colaboración; Aprender a Aprender, autonomía. 9. Expresiones del docente/ Me siento...; Recomiendo...; Tengo...; He buscado.../ 10. Retos del docente/ Estrategias didácticas, propuestas pedagógicas, formación continua.	S1. “Desgraciadamente hay temas que no son de interés de los alumnos y el alumno lo demuestra, lógicamente trato de tener muchas alternativas”. S2. “Yo siento como tristeza porque realmente no sé todavía qué es lo que traen de casa”. S3. “A veces si he sentido, así como que, hay la actividad no está funcionando, pero luego veo que todos los demás están trabajando... y solo uno no... me dirijo al estudiante en lo particular y que nadie se dé cuenta, y preguntarle ¿qué nos pasó hoy?, esta pregunta ante jóvenes agresivos rompe su esquema al escuchar su problemática y empieza a cambiar su actitud”. S4. “Primero me siento triste, porque pienso que es mi culpa, a veces pienso que a lo mejor es porque como normalmente siempre sonrío”. S5. “Toda la estructura emocional, cursos y técnicas que tengo, este, simplemente hago uso del arte, la música me relaja, entonces, trató también de llevar la aromaterapia con ellos, la musicoterapia”. S6. “Primero tengo que estar yo en calma, este, somos espejo, entonces, si la situación es crítica y me pongo crítica yo pues no va a llegar a nada bueno”. “Somos espejo, en el pedir está el dar, tengo que estar yo en calma, yo controlada, yo tranquila”. S7. “Sí, sí, me gana en ocasiones la tristeza, porque sé que ellos están sufriendo ahorita, que están sufriendo por esta situación y a veces digo, no los tengo que apoyar”. S8. “Cuando el estudiante no tiene para la ficha de megas, el alumno se enoja. He buscado estrategias etcétera y luego les envía las actividades y dicen que como les reciben las actividades, si no tienen saldo. He buscado a los padres de familia y checo cuando fue la última conexión y me contacto con ellos, le pido al papá o la mamá que bajen las tareas, porque sí tienen conexión en el WhatsApp”.

Nota: Se adecuó a partir de la matriz integradora de resultados de Levitt (2020 p. 118). Fuente: Elaboración propia basada en el Anexo 17.

En el análisis de la observación y la entrevista, algunos docentes tuvieron una actitud reservada o discreta con la respuesta, como es el caso de Josué, el informante no contestó la pregunta ¿cómo se siente? sin embargo, en la entrevista se le observa motivado, con actitud positiva, busca alternativas de innovación, diseña sus propios programas, juegos y actividades para aplicar en la clase. De igual manera, Jesús contestó desde el enfoque del alumno cuando dice que se “enojan” cuando les piden las tareas, pero el maestro busca a los padres de familia, revisa cuándo fue la última conexión por WhatsApp y les pide a los padres de familia que “bajen las tareas”. Como parte del registro, los Josué y Zoé se mostraron proactivos en sus estrategias didácticas, porque se mostraron comprometidos en motivar a sus estudiantes, con las expresiones como “busco” “estrategias” o “alternativas” que les ayuden a sus estudiantes en las actividades formuladas (Ver Anexo 16 y 17, S1, S2.).

En cuanto a la impotencia y tristeza que Zoé expresa al ver las actitudes negativas de sus estudiantes, menciona que “algunas veces son agresivos y explotan en el salón de clases”, cuando los observa en ese estado de ánimo, entre sus técnicas de autorregulación ella los saca “al patio a caminar”, hasta que se relajan y vuelvan a integrarse en el aula. Es evidente que ellos establecen los límites de acuerdo con su experiencia en la labor docente, como dice Marcuse (1969, citado por Fuentes y Collado, 2019), los beneficios de la trascendencia y actualización en el campo de las ciencias es manifiesta por la comprensión del pensamiento para reformar los problemas de la realidad humana.

En el mismo tenor mencionado por Marcuse (1969, citado por Fuentes y Collado, 2019) el 75% de los entrevistados (Ver Anexo 17, S3., S4., S5., S6., S7. y S8.), lograron articular los conocimientos sobre educación socioemocional y la experiencia para articular las tendencias del aprendizaje con un enfoque humanista, haciendo alusión a los planes y programas de la SEP (2022). Esto se evidencia en las respuestas de los entrevistados, como se observó en Miriam, quién después de hacer intervenciones exitosas se considera satisfecha, también siente que tiene vocación y cuando no tiene los resultados positivos busca estrategias para tener reacciones favorables. En el caso de Ada, informa que se “siente triste”, sin embargo, ella cree que tiene la culpa debido a la seriedad de su expresión facial y cuando se percata comienza a hacer bromas, en la entrevista se observa la transparencia de su dinamismo en sus estudiantes, ella dice que cada hora cambia de actitud de acuerdo con las características del grupo.

Por otro lado, Carlos manifiesta una actitud positiva, pero se siente desmotivado, apagado ante la negatividad de sus educandos, pero su vocación lo hace apasionado por dar su clase. En cuanto a las emociones que observa Keila con sus estudiantes, menciona que cuando ve y siente una emoción negativa, cuenta que los saluda y los anima, empieza con la actividad y si no funciona, la modifica o ajusta la planeación, cuidando el tono de voz y sondeando constantemente el estado de ánimo de los adolescentes, porque no saben ocultar sus emociones. Por último, Martha reconoce que primero se autorregula para dar una mejor atención a sus estudiantes.

Las respuestas de los interrogados están ligadas al desarrollo de competencias de la inteligencia emocional y social que Goleman (2011) hace alusión enmarcando los rasgos de la

personalidad, éstos tienen la capacidad de comprender y sentir emociones propias, son capaces de discernir las emociones negativas y positivas para trabajarlas con estrategias idóneas según el contexto de interacción. Este hallazgo fundamenta que el sentir del docente es afectado según los estímulos aprendidos como parte de su cultura, ante esta conjetura Ekman y Oster (1987), sostienen que, al comunicarse con sus expresiones faciales, existe una conexión estrecha con el desempeño académico, la comunicación, los valores y la socialización, mencionados por Rendón (2015). Entre los efectos de los sentimientos y emociones que son exteriorizados en el aula permea la percepción del ambiente educativo en donde el profesorado se desenvuelve, ellos y ellas, buscan resolver las alteraciones en el aula con estrategias que coadyuven en el cumplimiento de las tareas o actividades propuestas para el logro de los objetivos marcados por la SEP (2022).

En los siguientes párrafos, se analiza la categoría de *Estrategias Didácticas para la Autorregulación Emocional* que los pedagogos participantes confirman que han aplicado para la autorregulación emocional de sus estudiantes en contextos formativos, los cuales son citados en la Tabla 29.

Tabla 29. Categoría Estrategias Didácticas para la Autorregulación Emocional  
Matriz Integradora de Resultados Cualitativos Eje Educación Socioemocional

Resultados Cuantitativos	Resultados Cualitativos	Categoría/ Subcategoría	Cita
De la prueba de t-Student se corrobora que los docentes utilizan estrategias didácticas lúdicas y gamificadas en plataformas digitales, para retroalimentar, evaluar, discernir y enfatizar conocimientos. Así mismo, refuerzan las emociones positivas de sus estudiantes mediante el trato cordial para motivarlos.	Se encontró que los recursos didácticos enunciados por los docentes con respecto a la educación socioemocional son estrategias didácticas vinculadas con la gamificación y sus elementos para mejorar el ambiente áulico y la autorregulación emocional de sus estudiantes en el aula.	1. Gamificación con Tecnología/ Plataformas digitales. 3. Práctica docente/ Estrategias digitales, juegos. 4. Elementos del juego/ Componentes, Mecánicas, Dinámicas. 5. Beneficios/ Habilidades cognitivas, resolución de problemas, ABP, sistema de evaluación. 6. Emociones Primarias/ Emociones positivas, alegría, sorpresa/ Negativas, Miedo, tristeza, Asco, Ira/ Emociones secundarias, positivas, Benevolencia, perdón, respeto, gratitud/ Negativas, Envidia, celos, frustración, venganza. 7. Competencias Socioemocionales/ Aprender Hacer, autorregulación; Aprender a Ser, autoconocimiento; Aprender a Convivir, empatía, colaboración; Aprender a Aprender, autonomía. 8. Ambiente escolar/ Ludicidad, música, baile. 10. Retos del docente/ Estrategias didácticas, propuestas pedagógicas, formación continua.	S1. "Tratamos de utilizar actividades significativas, sencillas, para que el alumno no batalle, es un segundo idioma" ... "jugar jeopardy, yes you are, no you are not". S2. "Me gusta buscar actividades para innovar estar viendo que les puedo llevar para que ellos me comprendan" ... "El juego transmite felicidad" ... el botiquín de emociones". S3. "En la secundaria trato de que sean cosas más palpables que sean más sencillas que involucren más esta parte de la dramatización, del de la manipulación de objetos" ... "Proyecto, Quiéreme, cuidate, ámate" ... "INOVA" ... "Arte terapia... Basta del programa Me caigo de la risa". S4. "Yo por lo regular cuando hago que se relajen, hago que cierren los ojos, mhm y que piensen en lo mejor que les ha pasado en el día, les pongo que hagan un dibujo, de algo que les guste, pero que lo pinten cuando utilizan ellos colores muy oscuros entonces ellos traen una carga fuerte o pesada desde casa cuando están colores muy vivos es de que se sienten contentos entonces o cuando por lo regular utilizan colores es semi oscuros es porque se sienten frustrados por algo pero no lo pueden sacar o no saben cómo sacarlo, entonces, por lo regular es el de hablar". S5. "Bueno yo les pongo la meditación, pero me funciona mejor estrategia el baile". S6. "Les pongo dentro de las actividades de la educación social, qué le digo, después del curso definitivamente las actividades son diferentes, pero o bueno, no diferentes sino mejorar, porque este, el proyecto de vida es una actividad, primero se describen el yo como empresa, hacen su logo, haces un slogan, el primero y luego ya después me hacen el proyecto de vida, algo sencillo de cómo te ves de aquí a un año a 3 y a 10 qué te ves haciendo, ¿qué quieres hacer?, ¿qué quieres lograr?, ¿qué vas a hacer para lograrlo?". S7. "Yo les digo así, tienen que abrazarse muchachos o chicas, este, es que no maestra, no sí, ¿por qué no? todos cometemos errores, los concientizó del por qué están molestos... ¡que les queden bonitos recuerdos!". S8. "Actualmente de la de los estudios de caso que les damos, también, les mandamos videos, historietas convenientemente, para que lleguen a una reflexión de la proyección del texto".

Nota: Se adecuó a partir de la matriz integradora de resultados de Levitt (2020 p. 118). Fuente: Elaboración propia basada en el Anexo 17.

De acuerdo con lo examinado en la tabla 29, se enuncian las propuestas pedagógicas que los docentes practican a través del juego, la gamificación y la vinculación con algunos de sus elementos que determinan su relevancia en la construcción de andamiajes de aprendizaje preparados para el desarrollo socioemocional, puesto que es notable que se observa, el uso de las Teorías y Planteamientos del Juego en la praxis (Ver Tabla 3), esto indica la frecuencia del uso de esta técnica que impera en la educación al ser aplicada como propuesta didáctica. En consonancia con el pensamiento de Piaget (1986), al destacar que el juego permite la práctica de habilidades sociales, emocionales y cognitivas que coadyuvan el desarrollo integral del



educando, misma que es experimentada por el profesorado para la exploración de conocimientos y conocer el mundo que le rodea desde una perspectiva lúdica, divertida y placentera.

Por ejemplo, en el análisis del texto relatado por Josué, explica que diseña “actividades significativas, sencillas, para que el alumno no batalle, es un segundo idioma”, además les ayuda a demostrar la paciencia; también tiene estrategias de control de grupo empleando la gamificación, pues hace alusión a que “jugando jeopardy, yes you are, no you are not”, práctica de la identidad por medio del juego de roles. Incluso, les enseña el valor del esfuerzo, que fortalece su autoestima, sin embargo, si el juego planeado no capta la atención de los estudiantes, hace las adecuaciones pertinentes para garantizar el aprendizaje efectivo. Al igual que Carlos, Zoé indica que le “gusta buscar actividades para innovar”, esta indagación surge de la inquietud de la comprensión efectiva de los contenidos didácticos en sus educandos, también señala que cuando ve a los “jóvenes con rabia”, emoción primaria negativa que deroga ira o frustración, le funciona la estrategia de invitarlos a caminar “por el patio hasta que se tranquilicen”, plática con ellos de “cosas espirituales” (Punset, 2020; Martínez Seijas, 2020; López Rosetti, 2021). En su lema, “el juego transmite felicidad”, destaca la aplicación de juegos y cantos como estrategias de autorregulación socioemocional (Ver Anexo 16 y 17, S1, S2.).

Otro proyecto que Zoé utiliza en clase presencial es el “botiquín de emociones”, actividad del libro de apoyo recomendado por la Dirección de su Escuela, para la asignatura de Educación Socioemocional y Tutoría, planteadas por Cuenca Rendón, Soto Barajas, Salcedo Larios y Rodríguez Meda (2019), la maestra narra que la consigna consiste en que el alumno recurre a su caja, es decir el botiquín, cada vez que tenga una emoción negativa, ella les muestra la acción de recordar eventos felices para cambiar de ánimo, a uno positivo; ¿qué contiene el botiquín de emociones? En el interior de la caja de material reciclado, los alumnos colocan fotografías u objetos de las emociones positivas más significativas que han tenido en su vida, por lo que pueden recurrir al “botiquín de emociones” cuando el pupilo detecta sentimientos o emociones primarias o secundarias negativas, este recurso tiene el objetivo de evocar momentos que le dieron felicidad, paz, tranquilidad, seguridad, protección, etc., según la necesidad del momento y al abrirla busca entre sus recuerdos los momentos que le hicieron sentir felicidad, reviviendo el momento hasta que ellos mismos se autorregulen (Ver Anexo 16, S2). El resultado es un cambio actitudinal positivo, esta reflexión del estudiante es realizada a través de la

metacognición, permitiéndole generar cambios visibles en su interacción con otros jóvenes (Silva, 2006). Dichos proyectos innovadores, se aplicaron durante la pandemia de COVID-19 con una visión futurista (Martínez-Gómez, 2020) que van en consonancia con la Nueva Escuela Mexicana emitida por la SEP (2022), aunque la investigación fue realizada dos años antes de la nueva reforma, esto denota el compromiso por la investigación de estrategias didácticas que coadyuven en el aprendizaje socioemocional del campo formativo de lo Humano y lo Comunitario.

La sensibilidad que se observó en Miriam es evidente, “en la secundaria trato de que sean cosas más palpables, que sean más sencillas, que involucren más esta parte de la dramatización, del de la manipulación de objetos”. Entre las técnicas de autorregulación que aplica son de respiración, modulación del tono de voz, también hace énfasis en aspectos positivos de la persona, los escucha y les implementa el “tiempo fuera, hasta que se calmen”, sin embargo, desde su perspectiva recomienda a los docentes “cuidar las palabras que dirigimos a los estudiantes, preguntarles ¿de qué manera te puedo ayudar?”. Ella destaca el gusto por la investigación y la apropiación de instrumentos psicológicos adaptados para “detectar niños con necesidades especiales”. Así mismo, busca proyectos que tengan un impacto positivo en su contexto, por ejemplo, “Quiéreme, cuídate, ámame”, “INOVA”, el cual consiste en recaudar juguetes para ayudar a otros niños con menos recursos, a cargo de los niños AS, el “arte terapia” y hasta basa sus juegos en programas televisivos como el de “me caigo de la risa” (Ver Anexo 17, S3.).

Todas estas estrategias que los entrevistados aplican se evidencian la amplia experiencia que tienen en la rama educativa, además, el profesorado es capaz de detectar en los adolescentes la monotonía en su aprendizaje, exteriorizada por los signos de desmotivación al realizar las tareas mencionada por Torres (2010). Es indispensable estar alertas ante dicho escenario, la percepción del docente debe ser contrastada por dinamismos lúdicos o de relevancia socioemocional para el educando, como es narrado a continuación por Ada:

“Yo por lo regular cuando hago que se relajen, hago que cierren los ojos, mhm y que piensen en lo mejor que les ha pasado en el día, les pongo que hagan un dibujo, de algo que les guste, pero que lo pinten cuando utilizan ellos colores

muy oscuros entonces ellos traen una carga fuerte o pesada desde casa cuando están colores muy vivos es de que se sienten contentos entonces o cuando por lo regular utilizan colores es semi oscuros es porque se sienten frustrados por algo pero no lo pueden sacar o no saben cómo sacarlo, entonces, por lo regular es el de hablar” (Ver Anexo 17, S4.).

Ada exterioriza que separa a los alumnos cuando traen rencillas entre ellos, pero también los junta para que acaben pronto y le funciona. También utiliza el debate para salir de la rutina, plantea escenarios para cuestionar los resultados matemáticos, ellos aprenden a lidiar con la frustración y en grupo, buscando el aprendizaje mutuo. En el análisis, las estrategias que se destacan por entrevistados, hacen alusión a la Teoría de Skinner, citada por Werbach (2022), mostrando la capacidad de adaptación en la creación de ambientes formativos con connotación positiva, además, son reforzados constantemente motivándolos al fortalecimiento de hábitos y comportamientos deseados que trasciendan la personalidad del educando, como mencionan Ausbel, Novak y Hanesian, (1983, citados por Omeñaca y Ruiz, 2007), se consolidan los aprendizajes significativos para facilitar la retención y comprensión de los contenidos temáticos propuestos por la SEP (2018:2022).

Por otro lado, las respuestas de Carlos, Martha y Keila (Ver Anexo 17, S1, S6., S7.), hacen alusión a que sus propuestas didácticas en el entorno áulico contribuyen al cumplimiento de objetivos y metas en el desarrollo de las temáticas por asignatura, así como en la solución de diversas problemáticas o situaciones que necesiten remediarse en el momento de la clase. En este sentido, los docentes demuestran el dominio pedagógico y metodológico con eficacia y eficiencia en el aula (SEP, 2005), además, se observa que dichas estrategias están enfocadas con el propósito de ser comprensivos, empáticos, sistemáticos y flexibles, para la cohesión e integración de conocimientos y en la aplicación de la transversalidad de las disciplinas que imparten según los criterios de enseñanza señalados por la SEP (2018:2022).

Por ejemplo, lo que comentó Carlos indica que la meditación le ayuda, pero le funciona mejor el baile con música movida, también, practica la escucha atenta, la comunicación asertiva, el diálogo y técnicas de respiración, para que sus estudiantes estén listos para recibir los contenidos de la clase. Martha explica que las “actividades de la educación social” le permite

que sus educandos aprendan a desarrollar proyectos de vida, entre otras estrategias que promueven la construcción del yo de Piaget (1986), así como la deconstrucción emocional de la autoimagen con la estrategia de “yo como empresa”, ésta consiste en hacer un logo con su slogan, luego les hace preguntas de visualización a futuro “¿cómo te ves de aquí a un año, a 3 y a 10?, ¿qué te ves haciendo?, ¿qué quieres hacer?, ¿qué quieres lograr?, ¿qué vas a hacer para lograrlo?”. También en su repertorio se apoya con música de guitarras rápidas, música de Tchaikovski, el debate, el árbol de la vida, técnicas de respiración, línea del tiempo de la vida y juegos tradicionales como “basta” (Ver Anexo 17, S5, S6.). De lo anterior se infiere que los docentes desde antes de la reforma de la Nueva Escuela Mexicana (SEP 2022) ya trabajaban con el aprendizaje basado en proyectos como forma de aprendizaje, que también es corroborado por el sujeto ocho puesto que informa la aplicación de proyectos enfocados al estudio de casos, involucrando a la familia y el contexto en donde radican los estudiantes, el ABP incluye aprender con videos e historietas, contestar el cuestionario que se les envía para la reflexión y desarrollar la proyección del texto.

Según Punset (2020) los aspectos emocionales que recomienda formar en las aulas para responder a los retos de las sociedades del siglo XXI son los que sugiere Rene Diekstra, al mencionar que el mejor lugar para descubrir, conocerse y entender cómo lidiar con otros, es en la escuela. La forma que Keila practica la autorregulación emocional para mejorar el ambiente escolar explica, “Yo les digo así, tienen que abrazarse muchachos o chicas, este, es que no maestra, no sí, ¿por qué no? todos cometemos errores, los concientizo del por qué están molestos”. Esta dinámica de abrazos subsana el clima áulico a través de la concientización del efecto de las emociones negativas, las cuales es evidente que se mejoran con la comunicación asertiva para “¡Que les queden bonitos recuerdos!” (Ver Anexo 17, S7.). Esto indica que los docentes investigados gestionan y resuelven las cargas emocionales de sus estudiantes, mayormente intuitivos o con base en la experiencia adquirida, pero también en la investigación que hacen, de tal manera que denota su habilidad social para situarse en el lugar de otro, es decir, manifiestan empatía al interesarse genuinamente en ellos haciéndolos sentir incluidos y aceptados en un grupo social (Ardila-Muñoz, 2019; Silva, 2006).

Entonces, ¿cuál es el reto más significativo para el docente de secundaria que tienen a bien desarrollar las competencias socioemocionales? En la Tabla 30 se enuncian los desafíos de

mayor trascendencia en el proceso de aprendizaje y en la trayectoria del docente mismo que son referenciados por los profesores de Coahuila.

Tabla 30. Categoría Retos del Docente

Matriz Integradora de Resultados Cualitativos Eje Educación Socioemocional

Resultados Cuantitativos	Resultados Cualitativos	Categoría/ Subcategoría	Cita
Expuestos en el Análisis de la Univariable Habilidades Socioemocionales, corrobora la necesidad de promover el manejo de emociones por medio de actividades de integración social, la cual se muestra como punto de regularidad al reflexionar con sus colegas el impacto y la eficacia las actividades de educación socioemocional planeadas e implementadas en el aula.	Se encontró recurrente la formación continua en el diseño de estrategias de aprendizaje, tanto para el desarrollo de los contenidos temáticos, y desde su perspectiva denotan la necesidad de la praxis socioemocional aplicada en primera persona para exteriorizarlo a los estudiantes desde una postura positivista de la autorregulación. En cuanto a la percepción que tiene el docente de sus colegas, ellos los perciben como una necesidad apremiante la constante preparación académica que impacte de manera positiva en los aprendizajes de los estudiantes. Otro hallazgo en el análisis del discurso es referente a la necesidad de involucrar a los padres de familia en la educación socioemocional de sus hijos, puesto que repercute en el aula.	6. Emociones Primarias/ Emociones positivas, alegría, sorpresa/ Negativas, Miedo, tristeza, Asco, Ira/ Emociones secundarias, positivas, Benevolencia, perdón, respeto, gratitud/ Negativas, Envidia, celos, frustración, venganza. 7. Competencias Socioemocionales/ Aprender Hacer, autorregulación; Aprender a Ser, autoconocimiento; Aprender a Convivir, empatía, colaboración; Aprender a Aprender, autonomía. 10. Retos del docente/ Estrategias didácticas, propuestas pedagógicas, formación continua.	S1. "Sí, le recomiendo a mis compañeros que estén tranquilos porque tenemos excelentes alumnos" ... "Estar tranquilos, confiar en sus estudiantes, hay que recordar que trabajamos en 'educación básica, les damos los aprendizajes bases para la escuela preparatoria'... desarrollar la constancia-consistencia-conciencia... es un aprendizaje gradual, hay que confiar en el proceso". S2. "Para todos los jóvenes que van ingresando a las aulas como docentes que cambien su manera de pensar en cuestión de las habilidades socioemocionales" ... "Prepárense con cursos gratuitos" ... "Conocernos y conocer a nuestros alumnos" ... "Recomendación a los nuevos que se sienten crecidos con el trato con los estudiantes" ... "Desarrollar la humildad". S3. "El reto más grande es entender a los jóvenes" ... "Ser motivador es clave para que el alumno salga adelante" ... "Que haya más psicólogos en cada escuela" ... "Pedagogos evitar los dictados y utilizar más los juegos, sana competencia" ... "Utilizar dinámicas variadas y utilizar los recursos tecnológicos" ... "Tengan una planeación más flexible, en las formas de llevarla a cabo que se hagan las adecuaciones". S4. "Yo creo que el reto más fuerte sería los padres de familia" ... "Padres de familia, sobreprotectores de sus hijos, concientizarlos para que no afecten las emociones de sus hijos, en el contexto de rancherías y ganaderías, el padre, es el reto más grande, porque no acepta que sus hijos estudien si se van a quedar con las parcelas". S5. "Un reto es el concientizar al padre de familia que el no estar bien emocionalmente es igual como es tan importante como cuando no estás bien físicamente" ... "es un tema tabú... padres de familia ausentes, por lo tanto, no hay acompañamiento emocional" ... "Docentes conductistas versus comunicación asertiva". S6. "Como docentes de secundaria tenemos que desarrollar competencias socioemocionales, el controlar mis propias emociones" ... "Controlar uno sus emociones, innovarse, estar abiertos al aprendizaje" ... "Evitar la actitud de negación y soberbia por años de servicio" ... "Darle espacio a la educación socioemocional es una inversión, definitivamente para mejorar los aprendizajes" ... "La observación del trabajo docente entre pares, para compartir estrategias de evaluación o aprendizaje". S7. "Para poder transmitir un conocimiento a los jóvenes es estar preparados académicamente, actualizarnos" ... "Nunca perder los valores" ... "Nunca perder el amor a nuestra profesión... "Que no nos gane la rutina porque la rutina mata hasta el amor"... convertimos en estrategias, seguir innovando, nunca perder la sensibilidad de que somos maestros de las generaciones venideras". S8. "Romper paradigmas con los maestros, que ya salgan de esta cápsula, donde querer es poder" ... "Lleven en la evaluación el análisis del semáforo, el verde para reactivos ancla, ámbar, pocos alumnos contestaron, el rojo que nadie le contestó, por lógica los temas en rojo son los que se deben reforzar" ... "En educación socioemocional, cuiden las actividades en donde se involucra a la familia porque algunas no pueden por las condiciones precarias en las que viven" ... "Docentes rompan paradigmas, salgan de esa cápsula, capacitación permanente, no tengan miedo, sean constructivistas" ... "Querer es poder, no bajen la guardia, capacítense por motivación intrínseca".

Nota: Se adecuó a partir de la matriz integradora de resultados de Levitt (2020 p. 118). Fuente: Elaboración propia basada en el Anexo 17.

De lo anterior se infiere que los maestros y maestras tiene grandes responsabilidades impuestas por la Secretaría de Educación Pública en Coahuila (Ver Tabla 30), el rol del pedagogo tiene que enfrentarse a sistemas cada vez más complejos, los nuevos entornos educativos llámese virtual, híbrido, presencial, le exigen mayor preparación y comunicación entre el colectivo desde el inicio de su carrera como profesional de la educación, de tal manera que entre pares, puedan corresponder en la inmediatez a los cambios vertiginosos y las expectativas de una sociedad educativa evolucionada, por lo que orientar a sus estudiantes en el aprendizaje conlleva la correcta aplicación de estrategias, de recursos tecnológicos y pedagógicos en el aula 5.0 (Paz, 2014).

Además, desde la perspectiva profesional del profesorado, tienen la necesidad de formación continua que les ayude a afrontar los retos que la sociedad cultural y educativa impuesta por un mundo que está encaminado hacia la digitalización de las aulas o incluso a una revolución didáctica con el uso de la inteligencia artificial como menciona EduTrends (2016). Claro está que son conscientes de que la tecnología carece del factor humanista, por lo que impera la necesidad de continuar preparándose de manera simultánea con cursos, talleres o ponencias que le faciliten técnicas para acotar los entornos escolares con proezas edificantes en el tema de la autorregulación socioemocional, los cuales son referidos por expertos que trabajan con la parte humana de nuestra sociedad (Observatorio de la Juventud en España, 2012).

El mayor reto de un docente que forma a estudiantes en la etapa de la adolescencia es referenciado por Josué, en su recomendación exterioriza al colectivo escolar que vean a sus pupilos como “excelentes alumnos” y que estén “tranquilos, confi[en] en sus estudiantes, hay que recordar que trabajamos en ‘educación básica, les damos los aprendizajes bases para la escuela preparatoria”, con estas palabras expresó su preocupación al instar al gremio escolar a “desarrollar la constancia-consistencia-conciencia... [porque] es un aprendizaje gradual, hay que confiar en el proceso” (Ver Anexo 17, S1., S3.); así mismo, Miriam comenta que “el reto más grande es entender a los jóvenes”, es clave ser motivadores para que salgan avante, dato relevante mencionado por Werbach y Hunter (2012); ella también recomienda que los “pedagogos evit[en] los dictados y utilic[en] más los juegos, sana competencia”, así como “dinámicas variadas y utilizar los recursos tecnológicos” y además recalca que los maestros y maestras “tengan una planeación más flexible, en las formas de llevarla a cabo que se hagan las

adecuaciones”, puesto que es recomendación de la SEP desde el 2005, denotando la necesidad de ser recordada constantemente por los directivos escolares.

Otro reto marcado entre los participantes está lo que indica Ada:

“yo creo que el reto más fuerte sería los padres de familia” [porque hay] “padres de familia, sobreprotectores de sus hijos, [es necesario] concientizarlos para que no afecten las emociones de sus hijos, [por ejemplo], en el contexto de rancherías y ganaderías, el padre, es el reto más grande, porque no acepta que sus hijos estudien si se van a quedar con las parcelas” (Ver Anexo 17, S5.).

Con el mismo argumento Carlos, subraya el desafío de lidiar con los padres de familia, que, desde su perspectiva es parte del rol docente:

“concientizar al padre de familia, que, el no estar bien emocionalmente es igual... [de] importante, como cuando no estás bien físicamente” en su derivación lo considera un tema “tabú..., [porque los] padres de familia [están] ausentes, por lo tanto, no hay acompañamiento emocional” (Ver Anexo 17, S1.).

Está razón tan significativa que se deduce, es confirmada por Diaz-Loving, Saldívar, Armenta-Hurtarte, et. al. (2015), al contextualizar los resultados de esta premisa psicosociocultural se jerarquizan las relaciones interpersonales y conductuales que marcan los roles sociales, afectando la emotividad de los grupos socioculturales de la adultez, puesto que cargan con estereotipos cuando se desenvuelven en los escenarios de la integración familiar o laboral, por ende, afectan al joven en su estado socioemocional.

Otro tema que indican a modo de reto es la formación continua y el clima escolar, como dice Carlos, se lidia a diario en un clima de trabajo antagónico al cambio, se interactúa con “docentes conductistas versus comunicación asertiva”, por lo que se requiere replantear el desempeño actitudinal del colectivo para mejorar el flujo de información entre la comunidad del profesorado y los estudiantes, esto evitará los malos entendidos y mejorará la unidad para resolver problemáticas que requieren atención (Ver Anexo 17, S5.). En este sentido la SEP (2018: 2022), ha creado la escuela para padres con pláticas, cursos y talleres como apoyo y

seguimiento del rendimiento académicos de sus hijos e hijas en edad escolar en educación básica.

Sin embargo, los participantes tienen un reto mayor, controlar sus propias emociones en el aula, según perciben los sujetos con mayor experiencia contra los docentes de reciente incorporación, por ejemplo, Zoé los exhorta a:

“desarrollar la humildad en especial a los nuevos que se sienten crecidos con el trato con los estudiantes... para todos los jóvenes que van ingresando a las aulas como docentes, que cambien su manera de pensar en cuestión de las habilidades socioemocionales... prepar[ense] con cursos gratuitos porque les permite conocerse y conocer a nuestros alumnos” (Ver Anexo 17, S2.).

Dicha percepción también es compartida por Martha, “como docentes de secundaria tenemos que desarrollar competencias socioemocionales, el controlar mis propias emociones” también observa la necesidad de “controlar uno sus emociones, innovarse, estar abiertos al aprendizaje” sin importar la cantidad de experiencia en el aula, señala puntualmente “evitar la actitud de negación y soberbia por años de servicio” en su razonamiento, ella explica que hay que “darle espacio a la educación socioemocional, es una inversión, definitivamente para mejorar los aprendizajes” (Ver Anexo 17, S6.).

Igualmente, Keila concuerda y encomia a que el personal docente siga preparándose en temas que les ayuden a:

“transmitir un conocimiento a los jóvenes, es estar preparados académicamente, actualizarnos... y nunca perder los valores”, [así como], “nunca perder el amor a nuestra profesión... que no nos gane la rutina porque la rutina mata hasta el amor... el convertirnos en estrategias, seguir innovando, nunca perder la sensibilidad de que somos maestros de las generaciones venideras” (Ver Anexo 17, S7.).

Siguiendo la misma línea de la premisa de preparación pedagógica, de Jesús, invita a los maestros y maestras a:



“romper paradigmas... que ya salgan de esta cápsula... [con] capacitación permanente, no tengan miedo, sean constructivistas... donde querer es poder... no bajen la guardia, capacítense por motivación intrínseca” [y en cuanto a la] “educación socioemocional, cuiden las actividades en donde se involucra a la familia porque algunas no pueden por las condiciones precarias en las que viven” (Ver Anexo 17, S8.).

Este hallazgo de la percepción que tienen los maestros y maestras para con sus iguales, se deriva la preocupación por la calidad de las estrategias que ellos mismos observan en el colectivo del contexto en donde prestan sus servicios. Coahuila tiene un centro de formación y capacitación para docentes perteneciente a la Secretaría de Educación Pública y el Gobierno del Estado, incluso realiza encuestas para sondear las necesidades a cubrir del profesorado coahuilense y agregarlos en el catálogo de ofertas formativas, mismas que son actualizadas constantemente, el Instituto de Desarrollo Docente, Investigación, Evaluación y Certificación (IDDIEC), así mismo es conveniente resaltar que los cursos, talleres o ponencias son gratuitos y publicados en diversas redes sociales como Facebook, Twitter e Instagram.

Por último, los entrevistados hacen recomendaciones significativas para la investigación, por ejemplo, Miriam exhorta a las instancias educativas “que haya más psicólogos en cada escuela” para dar un mejor servicio de tutoría en las escuelas. Jesús, solicita a los profesores que “lleven en la evaluación el análisis del semáforo, el verde para reactivos ancla, ámbar, pocos alumnos contestaron, el rojo que nadie le contestó, por lógica los temas en rojo son los que se deben reforzar” y Martha indica la necesidad de promover “la observación del trabajo docente entre pares, para compartir estrategias de evaluación o aprendizaje” (Ver Anexo 17, S3., S8. S6.). Estos últimos comentarios derogan el trabajo en lo individual, lo cual va de acuerdo con el marco educativo y el rol de docentes (SEP, 2022), debido a que buscan el constante mejoramiento de los contenidos y principios pedagógicos que coadyuven al desarrollo crítico, creativo y reflexivo del docente a través de proyectos de colaboración que satisfagan el enfoque humanista de la educación en México como colectivo.

## Capítulo 5. Conclusiones

El estudio logró obtener información valiosa y puntual para llegar a conclusiones contundentes. También permitió ahondar en diversas reflexiones sobre las propuestas didácticas gamificadas empleadas por docentes frente a grupo para el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de Educación Básica en el estado de Coahuila, denotando en forma contundente que el profesorado se ha convertido en investigador para aplicar diversas estrategias didácticas con connotación lúdica en los educandos, dichas investigaciones parten de la necesidad por continuar con su formación académica con herramientas o insumos innovadores que coadyuven en el desarrollo de los temas que requieren abordar según la asignatura o campo formativo que le corresponda.

La investigación reveló que la vinculación existente entre la gamificación y el desarrollo de las competencias socioemocionales, es plasmada en la percepción del sondeo emocional de cada actividad observada por el profesorado clase tras clase, convirtiéndolos en expertos por su experiencia pedagógica y metodológica en la mejora de las habilidades y destrezas cognitivas, lúdicas o socioemocionales, también se demuestra que distinguen y aplican algunos elementos de la gamificación en el desempeño de algunas tareas y actividades en la praxis.

Es conveniente considerar la correlación que existe entre gamificación y el desarrollo de las competencias socioemocionales en el ámbito educativo, puesto que a través de los procesos estadísticos quedaron figurados y ratificados en el Análisis Correlacional, por lo que se comprueba y se fundamenta que existe dicha vinculación entre los dos ejes, misma que puede replicarse para futuras investigaciones.

La comprensión de la existente relación entre la gamificación y el desarrollo de las competencias socioemocionales en educación básica, es comprobada en los procesos de datos estadísticos de la Univariable, destacando las siguientes conclusiones de puntos extraídos del Eje de Desarrollo de Competencias Socioemocionales de la variable compleja de Motivación, determinando que los profesores de la Educación Básica en Coahuila, utilizan ampliamente diversas características de la gamificación y sus elementos durante su quehacer docente, sin embargo, se sugiere emplearlos con eficacia, debido a que las mecánicas del juego gamificado

pueden tener propensión a la monotonía y es prudente recalcar que para que se beneficien de las bondades de esta técnica innovadora de manera virtual o presencial, es necesario contemplar en la planeación el cambio actitudinal que se desee remediar. Su uso les ayudaría a acercarse al mundo real, apuntalando directamente en la motivación de los educandos, desarrollando temas con objetividad y dinamismo desde el interior del aula hacia un nuevo contexto cultural digitalizado.

Con respecto al objetivo de estudio de las propuestas didácticas gamificadas aplicadas por pedagogos para el desarrollo de competencias socioemocionales con estudiantes en ambientes formativos, se concluye en el Análisis Univariable del Eje de Gamificación, en la variable compleja Enseñanza-Aprendizaje, la determinación de los docentes por estar a la vanguardia en la búsqueda de nuevas tecnologías para enseñar mediante las plataformas digitales, las indagaciones que realizaron coadyuvaron en la continuidad del aprendizaje desde casa, convertido cada hogar en una extensión de la aulas desde el inicio de la pandemia de COVID-19 hasta su fin en el 2021, esta aproximación lo convirtió en docente tecnológico, denotándolo como un ser innovador que dedica el tiempo necesario para realizar su contribución en los aprendizajes de sus educandos y su dinamismo le ha permitido atender con eficacia las barreras de aprendizaje que se le presentan, resultando beneficioso para el alumnado.

Derivado de la triangulación de datos, se confirma que los docentes están comprometidos con la entrega del conocimiento y el desarrollo de competencias socioemocionales de sus estudiantes, esta sensibilidad es transmitida en el análisis de la información que sustenta dicha práctica con estrategias pedagógicas que incluyen la autorregulación, el autoconocimiento, la empatía, la colaboración y la autonomía. Los retos de tienen al trabajar en las aulas después de la pandemia de COVID-19, creó la necesidad de documentarse en temas concernientes a la mediación y tratamiento de las emociones en el aula, por lo tanto, es un área de oportunidad para los investigadores presentar propuestas que coadyuven al profesorado en su formación continua en lo concerniente a dichos temas, esta vinculación conlleva el uso de la ludicidad y el empleo de la herramienta de la gamificación por su adaptabilidad, los elementos del juego en la praxis crea entornos idóneos para la regulación socioemocional en el contexto escolar.

La respuesta a la pregunta de investigación, concierne a los efectos de las propuestas didácticas gamificadas para el desarrollo de competencias socioemocionales, dictaminándola como área de oportunidad para la implementación de la gamificación, puesto que se encontró que los docentes hacen uso de la ludicidad como estrategia de regulación emocional en el aula incluyendo algunos elementos de la gamificación, entre los cuales está los puntos, la narrativa motivacional para encaminarlos a un ambiente más seguro y relajado, propicio para el aprendizaje. Sin embargo, no se halló que la gamificación fuese una herramienta que dominaran para su efectiva aplicación, por lo tanto, se requiere la implementación de un curso-taller de formación y preparación académica sobre el tema de tesis.

Las evidencias contundentes sobre la tecnología con plataformas digitales que emplean para dar sus clases virtuales, existe falta de habilidad para el manejo de softwares, son pocos los profesores los que toman en cuenta la gamificación como técnica que les ayude a mejorar su enseñanza, además 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 sin tecnología para comprobar el avance del aprendizaje de los educandos, se ratifica la aplicación transversal del juego en la práctica educativa.

El campo educativo en México volvió 100% a la presencialidad a partir del 2022, determinando el área de oportunidad para impartir el curso-taller de Gamificación de E-actividades, diseñado a partir de la triangulación de resultados con la metodología mixta, el curso-taller se elaboró con el objetivo de motivar al gremio educativo a seguir utilizando los recursos tecnológicos gamificados en el aula, creando nuevas oportunidades de aprendizaje y presentación de contenidos didácticos. El curso fue impartido a docentes, directivos y coordinadores y asesores técnico-pedagógicos de tres instituciones, una Secundaria Federal, una Escuela Normal del Estado y un Instituto de Capacitación para profesores en el Estado de Coahuila, presentándolos con un alto dominio del manejo de plataformas gamificadas, coadyuvando en su formación constructivista, académica y profesional, mostrándose capaces de afrontar los cambios vertiginosos de la sociedad cultural y educativa en entornos digitales. La propuesta gamificada del curso-taller está diseñado para la formación continua del profesorado en Coahuila, en donde se expone que la gamificación es aplicable en todos los niveles académicos y formativos, consolidándose como un recurso didáctico en el aprendizaje.

La trascendencia existente entre la gamificación y el desarrollo competencias socioemocionales en el ámbito educativo es contundente, debido a que los docentes entrevistados denotaron el dominio de la ludicidad en la praxis, su consideración el juego es parte esencial de su enseñanza y lo valoran como una estrategia didáctica que sustenta el aprendizaje, además, el juego es parte de la vida y de la historia de toda persona, por lo tanto, esta premisa hace que nos cuestionemos, ¿qué tanto juego con mis estudiantes?, ¿cuál es el propósito de los juegos que aplico?, ¿cómo podría la gamificación cambiar la actitud de mis estudiantes?, ¿qué quiero lograr a través de la gamificación para que entre ellos se manifiesten las habilidades socioemocionales?, estas preguntas se pueden considerar como un extracto de la metacognición de la praxis pedagógica y para futuras indagaciones.

Las preguntas de investigación son respondidas para comparar la triangulación de datos con el método mixto o híbrido propuesto en el desarrollo de la tesis, éstas determinan las problemáticas predominantes al recurrir a la gamificación y el desarrollo de competencias socioemocionales en el aula, enunciadas por los profesores entrevistados, se concluye que la conectividad a internet es un problema en sus escuelas porque no llega a todas las aulas, de tal manera que para ellos es más fácil innovar sin tecnología, desafortunadamente, se pierden de los beneficios de la aplicación de la gamificación y los elementos del juego, quedando de lado la observación de resultados prometedores en el aprendizaje.

La respuesta a las preguntas centrales de la investigación, la comprensión de las problemáticas que existen en el desarrollo de competencias socioemocionales en el aula, se concluye que a algunos miembros del profesorado les falta creatividad e interés por regular las emociones de sus estudiantes, otra posibilidad es que, tal vez, algunos carezcan de formación académica en estrategias que aborden temas sociales y emocionales.

La búsqueda de respuestas es reflejada en la actitud de los docentes cuando creen que les falta saber más sobre una problemática que están vivenciando, se halló que algunos profesores, denotan el gusto por investigar y emplear sus conocimientos para vincular las habilidades lúdicas y socioemocionales con actividades innovadoras propositivas, visualizando los efectos trascendentales en el entorno escolar, dicha afirmación es presentada por los entrevistados al descubrir que sus propuestas didácticas contienen algunos elementos

gamificados para el desarrollo socioemocional, con efectos positivos, logrando cambios actitudinales en los individuos desde el aula.

Los recursos didácticos enunciados por docentes en el marco educativo con respecto a la gamificación para el desarrollo de competencias socioemocionales enmarcados en los resultados de la Univariable, con respecto al Eje de Gamificación registrada en la variable compleja de Estrategias lúdicas (el juego), se corrobora como área de oportunidad, el favorecer la participación inclusiva mediante el uso de retos y desafíos que el permitan al profesorado ver por sí mismos, que el juego en clase renueva el entusiasmo del estudiante, lo motiva, en pocas palabras los prepara cognoscitivamente. De esta manera, se determina que los maestros y maestras necesitan conocer ampliamente todos los beneficios del juego con referencia a la parte cognoscitiva, socioemocional y afectiva de sus oyentes.

En la prueba de t-Student, cuando se refiere al uso de softwares, se detectó que los docentes con menor experiencia en la docencia son más hábiles en el uso de softwares didácticos y los que menos lo usan son los que tienen mayor experiencia, independientemente de la cantidad de experiencia docente, el uso de la tecnología en las aulas prevalecerá como método de enseñanza por el profesorado en todos los niveles educativos, por lo tanto la formación académica de los futuros docentes normalistas así como formación continua de los docentes frente a grupo, debe incluir la innovación sistemática y progresiva del uso de tecnología y softwares actualizados en la impartición del aprendizaje en el aula. Además, se le debe de dar continuidad a las e-actividades que diseñaron a raíz de la pandemia, porque las TIC se consolidaron como el medio principal de comunicación con los estudiantes en todos los niveles educativos.

Por otro lado, los efectos de las propuestas didácticas gamificadas para el desarrollo de competencias socioemocionales en el entorno escolar que fueron detectadas, se derivan las siguientes conclusiones de acuerdo con los resultados del Eje Desarrollo de Competencias Socioemocionales de la variable compleja Habilidades Socioemocionales, es manifestada por los educadores del Estado de Coahuila del nivel de secundaria, ellos demuestran ser empáticos con sus alumnos, asimismo es notable que esgriman eficientemente el desarrollo de las competencias socioemocionales con sus estudiantes al identificar su facultad de asemejar,

reflexionar y compartir actividades lúdicas para la autorregulación socioemocional, también tienen como punto fuerte, el constante sistema de evaluación del desempeño socioemocional de su alumnado, por lo tanto, los beneficios de la capacitación en plataformas digitalizadas durante la pandemia de COVID-19 queda plasmada en el quehacer laboral. Por otro lado, sería conveniente continuar la investigación mediante la técnica de la observación para explorar y analizar con mayor profundidad las actividades lúdicas para la autorregulación socioemocional que convergen en la planeación e indagar el grado de éxito que han presenciado al aplicarlas.

En cuanto a las determinaciones emanadas de la prueba de t-Student sobre el profesorado femenino, quienes demuestran tener las habilidades socioemocionales más desarrolladas que los hombres, ellas no se cohiben en manifestar su sensibilidad al expresar sus sentimientos sin restricción y con más frecuencia que el sexo opuesto, por otro lado, los profesores con su característica racional que los distingue, ellos tienden a enfocarse en solucionar o resolver situaciones que impliquen una experiencia socioemocional en el entorno escolar. Por último, como característica a fin de ambos sexos, es que los docentes son empáticos con sus estudiantes denotando el trato cordial desde el inicio de la clase hasta el final, permitiendo que sus pupilos tengan una mejor disposición hacia el aprendizaje. Otra apreciación que se remarca es el hecho de que las mujeres toman la iniciativa en retroalimentar a sus estudiantes durante la clase porque ellas son más sensibles a percibir una problemática cognitiva, dándole solución manifestando empatía y cordialidad en la resolución de dudas.

## 5.1 Recomendaciones y reflexiones

Este apartado enlista algunas recomendaciones dirigidas a los docentes del nivel de secundaria en Educación Básica del Estado de Coahuila, con la finalidad de aportar de manera significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en el aula. Entre las principales por mencionar son:

- a. La actualización docente se ha convertido en la pieza clave para crear, innovar y planear clases exitosas.
- b. Preparación de planeaciones adecuadas al perfil áulico.
- c. Ser creativos e innovadores con el uso de estrategias digitales y sin tecnología.

- d. Evitar el miedo a la innovación con actividades lúdicas.
- e. Los juegos son parte de la vida, por lo tanto, se anteponen como estrategias reguladoras de actitudes negativas para transformarlas en positivas.
- f. Continuar el uso de las TIC en el aula mediante plataformas gamificadas aún después de la pandemia.
- g. Las clases impartidas en la asignatura de Tutoría y Educación Socioemocional son efectivas, sin embargo, hace falta ser creativos en el despliegue de actividades lúdicas.
- h. Directivos gestionar aulas interactivas para la aplicación de estrategias digitales en plataformas que faciliten la absorción de aprendizajes en entornos interactivos mediados por las TIC.

La creación de un curso-taller sobre el uso de los elementos del juego gamificado vinculados a los temas de las diversas asignaturas tiene la finalidad de generar conocimientos significativos, primeramente, en los servidores públicos de la educación en Coahuila, para que éstos a su vez lo transmitan a sus estudiantes, dicha acción ha sido determinante para la difusión del tema de tesis durante los estudios doctorales.

La reflexión extraída sobre los docentes que aman su profesión por vocación se percibió que desean y buscan un espacio para compartir sus conocimientos y experiencias técnico-pedagógicas. Entre sus fortalezas ellos reconocen que las emociones cuando son reforzadas de manera positiva con iniciativas didácticas para inspirar mentes y corazones con el fin de guiarlos en la ruta del saber ser y saber hacer, en contextos turbulentos después de la pandemia de COVID-19.

Por último, meditando en el desempeño de los docentes que laboran en las aulas coahuilenses, confirman el pensamiento filosófico de Vygotsky (1978), la hechura del hombre y su mente son parte de la cultura, esta premisa es contundente, porque si la mente es producto formativo, entonces también lo son, los valores, los sentimientos, las emociones, el carácter, el discernimiento y lo cognoscitivo, puesto que las particularidades del cuerpo son obras de la cultura y la educación, por lo tanto, la materia prima del profesorado al trabajar con seres



humanos únicos, con necesidades peculiares educativas se ven en la necesidad de solventar y satisfacer los requerimientos educativos del educando en las aulas coahuilenses.

## Referencias

- Abrigo Córdova, I., Acosta, N., Hurtado Armijos, A., y Castro, P. J. (2018). La matriz de consistencia: una metodología de investigación para desarrollar el estado del arte para emprendimientos artesanales enfocados en las TIC's. *INNOVA Research Journal*. 3(8.1), 176-185. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n8.1.2018.773>
- Airasian, P. (2002). La evaluación en el salón de clases. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Avendaño, D., y Avendaño, V. (2016). Evaluación de las actitudes del profesorado ante la integración de las tecnologías de la información y comunicación en el nivel superior. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*. 1(1), 14-31.
- Albert, M. (2007). *Investigación Educativa. Claves Teóricas*. Editorial McGraw-Hill.
- Aranda, M. y Caldera, J. (2019). Tesis de Grado. El fomento de habilidades socioemocionales mediante una metodología gamificada en estudiantes de bachillerato. Tesis para obtener el grado de Maestría en Procesos Innovadores en el Aprendizaje. UDG-UPC
- Aranda, M., y Caldera, J. (2018) Gamificar el aula como estrategia para fomentar habilidades socioemocionales. *Revista educ@arnos*. 8. 41-66.
- Ardila-Muñoz, J., (2019). Supuestos teóricos para la gamificación de la educación superior. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 71-84.
- Argudín, Y. (2015). Educación basada en competencias. *Revista Magistralis*, (20). <http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>
- Ary, D., Jacobs, L. C. y Sorensen, C. (2010). *Introduction to Research in Education (8<sup>th</sup>. ed)*. Wadsworth Cengage Learning. <https://www.modares.ac.ir/uploads/Agr.Oth.Lib.12.pdf>
- Bantulá, J. (2004) *Los juegos motrices cooperativos. Colección Pedagogías Corporales*. Editorial Paidotribo.
- Beltrán, A., Rivera, R. y Maldonado J. (2018). El valor de la gamificación como herramienta educativa. Gamificación En Iberoamérica. Experiencias desde la comunicación y la educación. *Universidad Politécnica Salesiana*. 97-110.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la Investigación para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Pearson Educación.
- Bisquerra, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*. 19(3), 95-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126758>
- Burke, B. (2014). *How gamification motivates to do extraordinary things*. Gartner. [www.bibliomotion.com](http://www.bibliomotion.com)
- Calderero, J., Aguirre, A., Castellanos, A, Peris, R., y Perochena, P. (2014). Una nueva aproximación al concepto de educación personalizada y su relación con las tic. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2010/201031409007>
- Campo, G. (2000). *El juego en la Educación Física Básica: juegos pedagógicos y tradicionales*. Kinesis.
- Car. W. (2000). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica (3<sup>a</sup>. ed.)*. Morata. [https://kupdf.net/download/wilfred-carr-2002una-teoria-para-la-educacion-hacia-una-investigacion-educativa-critica\\_599230f1dc0d604c4f300d18\\_pdf](https://kupdf.net/download/wilfred-carr-2002una-teoria-para-la-educacion-hacia-una-investigacion-educativa-critica_599230f1dc0d604c4f300d18_pdf)
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986) *Teoría de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Capítulo 5 pp. 140-166. [https://www.academia.edu/7360913/Wilfred\\_Carr\\_Stephen\\_Kemmis\\_1986\\_Teor%C3%ADa\\_cr%C3%ADtica\\_de\\_la\\_ense%C3%B1anza?email\\_work\\_card=title](https://www.academia.edu/7360913/Wilfred_Carr_Stephen_Kemmis_1986_Teor%C3%ADa_cr%C3%ADtica_de_la_ense%C3%B1anza?email_work_card=title)
- Cárdenas, T. (2009). Nuevas relaciones entre cultura y comunicación en la obra de Raymond Williams. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas Época II*. XV(29), 69-90
- Carvajal-Carrascal, G. y Caro-Castillo, C. (2009). Soledad en la adolescencia: análisis del concepto. *Aquichan*, 9(3),281-296. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=741/74112147008>

- Castellan C. M. (2010). Quantitative and Qualitative Research: A View for Clarity. *International Journal of Education*. 2(2) 1-14. [https://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books\\_951\\_0.pdf](https://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books_951_0.pdf)
- Castellón, L. y Jaramillo, Ó. (2012). Educación y videojuegos: hacia un aprendizaje inmersito. *Homo Videoludens*, (2) 264-281
- Castro, S., Guzmán, B. y Casado, D. (2007). *Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76102311>
- Cohen, L., Manion, M., y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6<sup>th</sup>. Ed). Routledge's Falmer
- Coll y Monereo (Eds.). (2008) *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*.
- Colectivo Educación Infantil y TIC, (2014). Recursos educativos digitales para la educación infantil (REDEI). *Zona Próxima*, (20). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=853/85331022002>
- Colom, Antoni y Mèlich, Joahn-Carles (1994). Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación. *Paidós*. 14, 59
- Comte, August. (1984). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Alianza Editorial. 4-72
- Cooper, Harris. (2020). *Reporting Quantitative Research in Psychology* (2<sup>nd</sup>. Ed.). American Psychological Association.
- Creswell, John W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. — (4th ed). Pearson Education Inc.
- Creswell, John W., Klassen, Ann Carroll, Plano Clark, Vicki L., y Smith Clegg, Katherine. (2011). Best practice for mixed methods research in the health sciences. *Office of Behavioral and Social Sciences Research*. National Institutes of Health. <https://www.obssr.od.nih.gov/wp-content/uploads/2018/01/Best-Practices-for-Mixed-Methods-Research-in-the-Health-Sciences-2018-01-25.pdf>
- Cuenca Rendón, E., Soto Barajas, B. S., Salcedo Larios, L. O., Rodríguez Meda, S. A. (2019). *Tutoría y Educación Socioemocional 1*. Editorial Umbral.
- Cuenca Rendón, E., Soto Barajas, B. S., Salcedo Larios, L. O., Rodríguez Meda, S. A. (2019). *Tutoría y Educación Socioemocional 2*. Editorial Umbral.
- Cuenca Rendón, E., Soto Barajas, B. S., Salcedo Larios, L. O., Rodríguez Meda, S. A. (2019). *Tutoría y Educación Socioemocional 3*. Editorial Umbral.
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes*. Editorial Crítica.
- Delgado, P. (2018, 14 de diciembre). La importancia de la educación socioemocional. *Observatorio de Innovación Educativa. Tecnológico de Monterrey*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/la-importancia-de-la-educacion-socioemocional>
- Delgado, P. (2020, 26 de octubre). La capacitación docente, el gran reto de la educación en línea. *Instituto para el Futuro de la Educación. Observatorio. Tecnológico de Monterrey*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/capacitacion-docente-covid>
- Delors, J. (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.
- Dewey, John. (1952). *The Child and Curriculum*. The University of Chicago.
- Diario Oficial de la Federación (15 de mayo, 2019). DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15%2F05%2F2019&print=true](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15%2F05%2F2019&print=true)
- Díaz-Barriga, A. (2022, 19 de mayo). *Conferencia magistral. Retos de la docencia ante el marco curricular 2022*. [Video]. Gobierno de México. Educación. <https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/#corteB>
- Díaz-Loving, R., Saldívar, A., Armenta-Hurtarte, C., Reyes, N. E., López Fuensanta, Moreno, M., Romero, A., Hernández, J. E., Domínguez, M., Cruz, C., y Correa, F. E. (2015). Creencias y Normas en México: Una Actualización del Estudio de las Premisas Psico-Socio-Culturales. *Psykhe (Santiago)*, 24(2), 1-25. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.24.2.880>

- Domínguez Alfonso, R. (2011). Reconsiderando el papel de los docentes ante la sociedad de la información. *Etic@net Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 9(11) 179-195. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3802006.pdf>
- Durkheim, É. y Mauss, M. (1971). “De ciertas formas primitivas de clasificación”. Contribución al estudio de las representaciones colectivas”, en Marcel Mauss, Obras II. Institución y culto.
- EduTrends (2016). Gamificación. *Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey*.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual review of psychology*, 51 (1), 665-697. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.665>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, A. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children’s resiliency and adjustment. *Child Development*, (75), 25-46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00652>.
- Ekman, P. y Oster, H. (1981). Expresiones faciales de la emoción. *Dialnet. Estudios de Psicología* (7) 117-143.
- Elkind, D. (1983). *The hurried child*, Reading Mass. Addison-Wesley
- Ferrer-Planchart, S., Fernández, R., Polanco, D., Montero, M. y Ferrer, E. (2018). La Gamificación como herramienta en el trabajo docente del orientador: innovación en asesoramiento vocacional desde la neurodidáctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 165-182. <https://doi.org/10.35362/rie7813236>
- Flick, U. (2007). *Investigación Cualitativa*. Morata
- Freud, S. (1984). *Más allá del principio de placer*. En J. L. Etcheverry (Trad.), Obras completas. (18) 1-62. Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1920).
- Fuentes, A. y Collado, J. (2019). Fundamentos epistemológicos transdisciplinarios de educación y neurociencia. *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación, (26)2019. Universidad Politécnica Salesiana [https://www.redalyc.org/jatsRepo/4418/441857903002/html/index.html#redalyc\\_441857903002\\_ref20](https://www.redalyc.org/jatsRepo/4418/441857903002/html/index.html#redalyc_441857903002_ref20)
- García-Magro, C., Martín-Peña, M., Díaz-Garrido, E. (2019). PROTOCOL: Gamify a subject without advanced technology. *Universitat Politècnica de València. WPOM-Working Papers on Operations Management*, 10 (2), 20-35. <https://polipapers.upv.es/index.php/WPOM/article/view/12662>
- Giddens, A. (1991). *Modernidad e identidad del yo*. Península
- Gerber, H. (2014). Problems and Possibilities of Gamifying Learning: A Conceptual Review. *Internet Learning Journal*. [https://www.academia.edu/10301673/Problems\\_and\\_Possibilities\\_in\\_Gamifying\\_Learning\\_A\\_Conceptual\\_Review?email\\_work\\_card=title](https://www.academia.edu/10301673/Problems_and_Possibilities_in_Gamifying_Learning_A_Conceptual_Review?email_work_card=title)
- Goleman, Daniel. (2001). *Inteligencia emocional en el trabajo. Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Kairós.
- Goleman, Daniel. (2005). *Inteligencia Emocional. Por qué es más importante el coeficiente intelectual*. Kairós.
- Goleman, Daniel. (2006). *Inteligencia social. La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Kairós.
- Goleman, Daniel. (2011). *The Brain and Emotional Intelligence*. New Insights. Kariós
- Gómez, I. (2015). Gamificación como recurso de la ingeniería en comunicación social. *Razón y Palabra*, (90). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1995/199538784009>
- Gómez Cumpa, J., Herrera Ramírez, M. I., de la Cruz Vives, M., Martínez Velasco, J. González, F., Poggioli, L., Herrera Calvero, F., Ramírez Salguero, M.I., Ruiz Bolívar, C., Cazau, P. y Martínez Miguélez, M. (2004). *Neurociencia cognitiva y Educación*. Fondo Editorial FACHSE. [https://www.academia.edu/17050226/Gomez\\_Neurociencia\\_Cognitiva\\_y\\_Educacion](https://www.academia.edu/17050226/Gomez_Neurociencia_Cognitiva_y_Educacion)
- Góngora, C., y Balán, C. (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. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5), 60-67. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55121025009>
- Gross, J. (2015). The Extended Process Model of Emotion Regulation: Elaborations, Applications, and Future Directions, *Psychological Inquiry*, (26)1, 130-137.

- Hall, G. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*, Appleton-Century-Crofts.
- Hamari, J., y Koivisto, J. (2013). Social Motivations To Use Gamification: An Empirical Study of Gamifying Exercise Association for Information Systems. ECIS 2013 Completed Research. 105. [https://aisel.aisnet.org/ecis2013\\_cr/105](https://aisel.aisnet.org/ecis2013_cr/105)
- Hargreaves, A. (1998). *The emotional practice of teaching*. *Teaching and Teacher Education*, (14), 835- 854.
- Harris, M. (1968). *El desarrollo de la teoría antropológica. Historia de las teorías de la cultura. The rise of anthropological theory. A history of theories of culture*. (1a. ed., en Español). Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Heidegger, M. (1997). El Ser y el Tiempo. *Fondo de Cultura Económica*.  
<http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Heidegger.%20Martin/Heidegger%20%20Ser%20y%20tiempo.pdf>
- Ibarrola, M. et. al. (2019). "Los desafíos que enfrenta la formación de los jóvenes para el trabajo del siglo XXI. Las escuelas de nivel medio superior y otras alternativas". Gobierno de México, SEP. [https://www.sep.gob.mx/es/sep1/educacion\\_media\\_superior](https://www.sep.gob.mx/es/sep1/educacion_media_superior)
- INEE. (2019). *Tercera Encuesta Nacional sobre la Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior*. [inee.edu.mx/up-content/uploads/2019/03/Tercera-Encuesta-Nacional.pdf](http://inee.edu.mx/up-content/uploads/2019/03/Tercera-Encuesta-Nacional.pdf)
- JMP. (2023). La prueba t. Portal de formación estadística. *JMP. Statistical Discovery LLC*. [https://www.jmp.com/es\\_co/statistics-knowledge-portal/t-test.html](https://www.jmp.com/es_co/statistics-knowledge-portal/t-test.html)
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (21). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3845/384539803006>
- Johnson R. B. y Christensen, R. (2014). *Educational Research. Quantitative, Qualitative and mixed approaches*. Sage Publications Inc. <https://studysites.sagepub.com/bjohnson5e/>
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of learning and instruction*. Game-based methods and strategies for training and education. Pfeiffer. [www.pfeiffer.com/go/kapp](http://www.pfeiffer.com/go/kapp)
- Kett, J. (1977). *Rites of passage: Adolescence in America, 1790 to Present*. Basic Books.
- LaTorre, A.; Rincón, E. y Montoya, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Lee, J. y Hammer, J. (2011). "Gamification in education: What, how, why bother?", *Acad. Exch. Q.*, 15(2), 146. [https://www.researchgate.net/publication/258697764\\_Gamification\\_in\\_Education\\_What\\_How\\_Why\\_Bot\\_her](https://www.researchgate.net/publication/258697764_Gamification_in_Education_What_How_Why_Bot_her)
- Levitt, Heidi M. (2020). *Reporting Qualitative Research in Psychology. How to meet APA Style Journal Article Reporting Standards*. American Psychological Association.
- Locke, J. (1902). *Some thoughts on education*. Cambridge University Press.
- López Calva, M. (2014). *Planeación y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje*. Trillas.
- López Rosetti, D. (2021, 29 de noviembre). Diferencias entre emociones y sentimientos. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=enKgSMHD1J0>
- Lozano, A. (2014). Teoría de Teorías sobre la Adolescencia. *Ultima década*, 22(40), 11-36. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000100002>
- Lozada, C. y Betancur, S. (2017). La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática\*. *Revista Ingenierías Universidad de Medellín*. 16 (31). DOI: 10.22395/rium.v16n31a5
- Loaiza Zuluaga, Y., Rodríguez Rengifo, J. C. y Vargas López, H. H. (2012). La práctica pedagógica de los docentes universitarios en el área de la salud y su relación con el desempeño académico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(1),95-118. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129256006>
- Luhmann, N. (1998). Complejidad y modernidad: De la unidad a la diferencia. Trotta.
- Lumsden, L. S. (1994). Student Motivation to Learn. *ERIC Digest*. (92) 1-7. <https://eric.ed.gov/?id=ED370200>

- Lumsden J., Edwards E.A., Lawrence N.S., Coyle D. y Munafò M.R. (2016). Gamification of Cognitive Assessment and Cognitive Training: A Systematic Review of Applications and Efficacy *JMIR Serious Games* 4(2): e11 <https://games.jmir.org/2016/2/e11>
- Maliqi, A., Borincaj-Cruss, I. I. (2015). The influence of Teachers on increasing Student Motivation. *Psychology*. (6), 915-921. 1. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2015.68089>
- Martínez, A. y Ríos, F. (2006). Los Conceptos de Conocimiento, Epistemología y Paradigma, como Base Diferencial en la Orientación Metodológica del Trabajo de Grado. Cinta de Moebio. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, Universidad de Chile*, (25) 111-121. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/25960>
- Martínez-Gómez, G. (2020, 26 de mayo). Los docentes de educación básica en México ante el COVID-19 ¿La emergencia como principio de innovación docente?. *COMIE Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.* <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/05/26/los-docentes-de-educacion-basica-en-mexico-ante-el-covid-19-la-emergencia-como-principio-de-innovacion-docente/>
- Martínez Seijas, D. M. (2020). La mediación como estrategia de resolución de conflictos pacífica en el ámbito escolar. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0.* 24(1), 222–244. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1276>
- Marín, V. (2015). La gamificación educativa: una alternativa para la enseñanza creativa. *Digital Education Journal, Barcelona*, (90)1-4. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/13433/pdf>
- Maycut, P., y Monrehouse, R. (1991). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Hurtado.
- Meece, J. (1997). *Child and Adolescence Development for Educators*. McGraw-Hill Interamericana.
- Mekler E, Brühlmann F, Opwis K, Tuch A. (2013) *Do Points, Levels & Leaderboards Harm Intrinsic Motivation? An Empirical Analysis of Common Gamification Elements*. In: Proceedings of the First International Conference on Gameful Design, Research, and Applications. Presented at: Gamification; October 02-04, 2013; Stratford, ON, Canada 66-73. DOI: 10.1145/2583008.2583017
- Muijs, D. (2004). Doing Quantitative Research in Education with SPSS. *SAGE publications*. <https://agr.modares.ac.ir/uploads/Agr.Oth.Lib.23.pdf>
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos de la Investigación cualitativa. *Repositorio Universidad de Da Coruña*, 102-114. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/8533>
- Muñoz, L., Herrero, R., & García, C. (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*. 425-437 [https://www.researchgate.net/profile/Angel\\_TorresToukoudidis/publication/328031316\\_Gamificacion\\_en\\_IberoamericaExperiencias\\_desde\\_la\\_comunicacion\\_y\\_la\\_educacion/links/5bb3c79092851ca9ed34ec3e/Gamificacion-en-IberoamericaExperiencias-desde-lacomunicacion](https://www.researchgate.net/profile/Angel_TorresToukoudidis/publication/328031316_Gamificacion_en_IberoamericaExperiencias_desde_la_comunicacion_y_la_educacion/links/5bb3c79092851ca9ed34ec3e/Gamificacion-en-IberoamericaExperiencias-desde-lacomunicacion)
- Observatorio de la Juventud en España. (2012). Juventud y Educación ante nuevas sociedades tecnológicas del siglo XXI. *Injuve Ministerio de derechos Sociales y Agenda 2030 Gobierno de España*. <http://www.injuve.es/observatorio/infotecnologia/juventud-y-educacion-ante-las-nuevas-sociedades-tecnologicas-del-siglo-xxi>
- OECD. (2015). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2015-Resultados, París, *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico*, 2016. <https://www.oecd.org/pisa/>
- Omeñaca, R y Ruiz, J. (2005). *Juegos Cooperativos y Educación Física*. Paidotribo.
- Oliva, H. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión*, 44(0), 1–19. <https://doi.org/10.5377/ryr.v44i0.3563>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Desarrollo en la adolescencia. Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente*. [https://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/es/](https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/)
- Ortega, J. (2008). Formación docente y uso escolar de las TIC. *Boletín de Educación*, 1(39), 28-36.
- Ortiz., A., Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*. (44). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=298/29858802073>

- Paredes, G. (2018). Los serious games como herramientas educo-informativas para el diseño de la conciencia social. *Gamificación En Iberoamérica. Experiencias desde la comunicación y la educación. Universidad Politécnica Salesiana*. 303-329.
- Pascuas, Y., Vargas, E. y Muñoz, J. (2017). Experiencias motivacionales gamificadas: una revisión sistemática de literatura. *Innovación educativa*. 17(75), 63-80.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S166526732017000300063&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166526732017000300063&lng=es&tlng=es)
- Paz, C. (2014). *Competencias docentes para la atención a la diversidad: Investigación acción en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras (Tesis de doctorado)*. Universidad de Alicante.
- Paz, C., y Estrada, E. (2017). La competencia genérica de reconocimiento y aprecio por la diversidad humana: Evaluación en la formación inicial de docentes. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 367-384.  
<https://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.19>
- Pérez, M. (2010). Estrategia lúdico-creativa: Al conocimiento y la educación por el placer. *Revista Educación*, 34 (1), 55-72.
- Pérez, J. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (2), 523-545.
- Pérez-López, I., E. Rivera y C. Trigueros. (2017). La profecía de los elegidos: un ejemplo de Gamificación aplicado a la docencia universitaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* (17)66.  
[https://www.researchgate.net/profile/Isaac\\_Perez-Lopez/publication/279850142\\_LA\\_PROFECA\\_DE\\_LOS\\_ELEGIDOS\\_UN\\_EJEMPLO\\_DE\\_GAMIFICACION\\_APLICADO\\_A\\_LA\\_DOCENCIA\\_UNIVERSITARIA/links/559bdb9308aee2c16df0260d.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Isaac_Perez-Lopez/publication/279850142_LA_PROFECA_DE_LOS_ELEGIDOS_UN_EJEMPLO_DE_GAMIFICACION_APLICADO_A_LA_DOCENCIA_UNIVERSITARIA/links/559bdb9308aee2c16df0260d.pdf)
- Pértiga Díaz, S., Pita Fernández, S. (2021). Métodos paramétricos para la comparación de dos medias. t de Student. *Fisterra*.  
<https://www.fisterra.com/formacion/metodologia-investigacion/metodos-parametricos-para-comparacion-dos-medias.-t-student/>
- Piaget, J. (1986). *La epistemología genética*. Debate.
- PLANEA. (2019). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes PLANEA 2019 Tercero de Secundaria.  
<http://www.planea.sep.gob.mx/>
- Punset, E. (2020). Inteligencia Emocional. Laboratorio de aprendizaje social y emocional. Mundo Elsa. [Videos].  
<https://mundoelsa.productdyno.com/>
- Rendón, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4137/413740778009>
- Repetto, E., y Pena, M. (2010). Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 82-95.  
<http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=55119084006>
- Restrepo, B. (2013). Fundamentos teóricos de la evaluación por competencias: trazabilidad histórica del concepto. *Uni-pluriversidad*, 13(2), 14-23.  
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/16970/14694>
- Riveros, V. y Mendoza, M. (2005). *Bases teóricas para el uso de las TIC en educación*. 12(3) 315-336.
- Rousseau, J. (1911). *Emile*. Dutton.
- Ruffino, P. (2014). From Engagement to Life or: How to Do Things with Gamification? En M. Fuchs, S. Fizek, P. Ruffino & N. Schrape. *Rethinking Gamification*. 47-68. Meson Press
- Rueda, P., Cabello E., Filella, G., y Ros, A. (2017). Los programas de educación emocional Happy 8-12 y Happy 12-16 para la resolución asertiva de conflictos en niños y adolescentes. *Innovación Educativa*, (27), 75-90.  
<https://doi.org/10.15304/ie.27.4315>
- Sánchez, J. (2015). *Gamificación. Education In The Knowledge Society (EKS)*. 16(2), 13-15.
- Shaffer, D. (2002). Capítulo 2. Teorías clásicas del desarrollo social y de la personalidad. *Desarrollo social y de la personalidad*. 41-45, 60-65. Thomson. <http://opendata.dspace.ceu.es/handle/10637/2171>

- Schettini, P., y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Edulup.
- Secretaría de Educación Pública, [SEP]. (2005). *Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas I y II*. Guía de Trabajo Educación Física.
- Secretaría de Educación Pública, [SEP]. (2017). *Educación Física. Educación básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. 15, 22-25, 29-31; 169-171.
- Secretaría de Educación Pública, [SEP]. (2017). *Educación Física. Educación básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. 15, 22-25, 29-31; 120, 169-171.
- Secretaría de Educación Pública, [SEP]. (2017). *Educación Socioemocional. Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*.
- Secretaría de Educación Pública, [SEP]. (2022). *Marco curricular y Plan de estudios 2022 Educación Básica Mexicana*. <https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/#secundaria>
- Secretaría de Educación Pública, [SEP]. (2022). *Educación Secundaria. Programa de Estudio del Campo Formativo: De lo Humano y lo Comunitario. Contenidos, diálogos, progresiones de aprendizaje, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. [https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/13\\_Secundaria\\_CF\\_DHyC\\_18ene2022.pdf](https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/13_Secundaria_CF_DHyC_18ene2022.pdf)
- Servicio Estadístico Secretaría de Educación Coahuila [SE]. (2021). Portal de Estadísticas Ejecutivas Secretaría de Educación Coahuila. [https://siecec.seducoahuila.gob.mx/dir\\_estadis\\_dash/paneles\\_resumen\\_todos\\_niveles\\_911\\_20\\_21.php](https://siecec.seducoahuila.gob.mx/dir_estadis_dash/paneles_resumen_todos_niveles_911_20_21.php)
- Silva, I. (2007). La adolescencia y su interrelación con el entorno. *Injuve Gobierno de España Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030*. <http://www.injuve.es/observatorio/familia-pareja-e-igualdad-de-genero/la-adolescencia-y-su-interrelacion-con-el-entorno>
- StatSoft, Inc. (2004). STATISTICA (data analysis software system), version 7. www.statsoft.com.
- Steele, L.; McIntosh, T., Higgs, C. (2017). Intrinsic motivation and creativity: Opening up a black box. [https://www.researchgate.net/publication/297762892\\_Intrinsic\\_motivation\\_and\\_creativity\\_Opening\\_up\\_a\\_black\\_box](https://www.researchgate.net/publication/297762892_Intrinsic_motivation_and_creativity_Opening_up_a_black_box)
- Sullivan, T., Thompson, K., Wright, R., Gross, F., y Spady, D. (1980). *Social problems: Divergent perspectives*. Wiley.
- Teixes, F. (2015). *Gamificación: Fundamentos y aplicaciones. Volumen 7 de UOC Business School*. Editorial UOC.
- Travers, R. (1979). *Introducción a la investigación educacional*. Paidós.
- Trigueros, A. (2014). Antonio Gramsci en los estudios culturales de Raymond Williams. *Methaodos. Revista De Ciencias Sociales*, 2(1), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4415/441542971002>
- Torres, M. (2010). La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias educativas. *Revista Electrónica Educare*. 14(1), 131-142. <http://doi.org/10.15359/ree.14-1.11> <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1515>
- UNESCO. (1998). *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas N°34 Estudios y documentos de Educación*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001340/134047so.pdf>
- UNESCO. (2019). *Las TIC en la educación*. <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>
- UNESCO. (2019). *Cuando la neurociencia y la IA confluyen: ¿Qué nos reserva el futuro del aprendizaje?* Entrevista a la Dra. Nandini Chatterjee Singh. <https://es.unesco.org/news/cuando-neurociencia-y-ia-confluyen-que-nos-reserva-futuro-del-aprendizaje>
- Valda, F., y Arteaga, C. (2015). Diseño e implementación de una estrategia de gamificación en una plataforma virtual de educación. *Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en*



- Bolivia*. 9(9), 65-80. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2071-081X2015000100006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2015000100006&lng=es&tlng=es).
- Valderrama, B. (2015). Los secretos de la gamificación. *Revista Capital Humano*. (295), 75. [www.capitalhumano.es](http://www.capitalhumano.es)
- Vasiliachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Gedisa.  
[https://www.academia.edu/31870665/Estrategias\\_de\\_la\\_investigacin\\_cualitativa](https://www.academia.edu/31870665/Estrategias_de_la_investigacin_cualitativa)
- Vera, J., Torres, L., y Martínez, E. (2014). Evaluación de competencias básicas en tic en docentes de educación superior en México. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*. (44). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=368/36829340010>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Austral.
- Waisburd, G. (2001). *Creatividad Inteligente. El manejo de la inteligencia emocional produce mejores ideas*. Byblos.
- Walker, A., y Shelton, B. E. (2008). Problem-Based Educational Games: Connections, Prescriptions, and Assessment Problem-Based Educational Games: Connections. *Journal of Interactive Learning Research*. (19), 663–684.
- Werbach, K., y Hunter, D. (2012). How game thinking can revolutionize your business for the win. Wharton Digital Press. <https://wsp.wharton.upenn.edu/>
- Werbach, K. (2022, 12 de agosto). *Gamification*. Wharton University of Pennsylvania. [Video]. Coursera. <https://www.coursera.org/learn/gamification/>
- Wordart (2022). Words inside letters. Version 4.7.6. <https://wordart.com/edit/bhuvmru3qkrt>
- Yu-kai, C. (2013). *Gamification Design: 4 Phases of a Player's Journey*. <http://yukaichou.com/gamification-examples/experience-phases-game/>
- Zepeda, S., & Abascal, R., & López, E. (2016). Integración de Gamificación y Aprendizaje Activo en el Aula. *Ra Ximha*, 12(6), 315-325.
- Zichermann, G., y Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media.  
[https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1808930](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1808930)

Anexos

## Anexo 1

### Alfa de Cronbach Prueba Piloto

	$\bar{X}$ si es borr.	S <sup>2</sup> si es borr.	S si es borr.	Itm-Totl Correl.	Alfa si es borr.
Invnutec	152.125	374.2344	19.34514	0.775283	0.952013
Comapju	152.875	386.4844	19.65921	0.646525	0.95304
Movsbdig	152.3125	392.7148	19.81703	0.413162	0.954397
Resdureto	152.5625	387.3711	19.68175	0.566433	0.953487
Creativo	152.3125	390.3399	19.75702	0.621237	0.953302
Teonstr	152.0625	393.6836	19.84146	0.441632	0.954166
Fasesdes	152.3125	392.9649	19.82334	0.452695	0.954116
Motivigu	152.3125	391.5898	19.78863	0.57228	0.953535
Herradig	152.375	390.6094	19.76384	0.509418	0.953814
Plataltr	152.375	393.7344	19.84274	0.460492	0.954063
Elemjueg	152.625	382.4843	19.55721	0.707613	0.952609
Jueinter	152.4375	378.9961	19.46782	0.731069	0.952386
Crearegl	152.6875	385.9649	19.64599	0.548142	0.953637
Camroles	152.6875	375.2148	19.37046	0.853247	0.951555
Inclusiv	151.9375	376.0586	19.39223	0.845141	0.951638
Retdesaf	152.3125	387.7148	19.69048	0.724565	0.952807
Competen	152.3125	389.2148	19.72853	0.522302	0.95375
Recompen	152.4375	397.9961	19.94984	0.195692	0.956237
Desempeñ	152.0625	382.8086	19.56549	0.742806	0.952452
Gamifica	152.75	386.5625	19.66119	0.714796	0.952765
Estanimo	151.9375	392.3086	19.80678	0.618757	0.953423
Reaccion	152.75	385.5625	19.63575	0.558049	0.953572
Altredan	152.1875	393.5274	19.83752	0.496708	0.953893
Cmpemoci	152.6875	382.8398	19.56629	0.761233	0.952374
Habsocil	152.5625	373.9961	19.33898	0.788833	0.951912
Socioemo	152.5	390	19.74842	0.496198	0.953906
Rflexcse	152.625	389.3594	19.73219	0.456991	0.95424
Mnjemoci	152.375	387.3594	19.68145	0.617319	0.953206
Gamsoemo	152.6875	379.0899	19.47023	0.690905	0.952658
Dsmposom	152.125	378.9844	19.46752	0.698136	0.952605
Retoint	152.1875	381.6524	19.53592	0.696661	0.952648
Premgana	152.25	389.1875	19.72784	0.424527	0.954579
Emoposit	151.875	381.6094	19.53482	0.810485	0.952104
Tratocor	151.375	402.4844	20.06201	0.327342	0.954678
Empatico	151.9375	393.8086	19.84461	0.312016	0.955329
Igemoneg	154.0625	398.1836	19.95454	0.165759	0.956915
Tecmotiv	152.125	387.4844	19.68462	0.613152	0.953229
Interact	151.6875	395.0898	19.87687	0.473906	0.954017
Oreqsoci	152	385.125	19.6246	0.649127	0.95299
Frasmotv	151.9375	387.4336	19.68333	0.625587	0.953168

## Anexo 2

### Correlación Prueba Piloto Eje Gamificación

	Invnutec	Comapju	Movsbdig	Resdureto	Creativo	Teonstr	Fasesdes	Motivigu	Herradig	Plataltr	Elemjueg	Jueinter	Crearegl	Camroles	Inclusiv	Retdesaf	Competen	Recompen	Desempeñ	Gamifica
Invnutec	<b>1.0000</b>	0.6270	0.5110	0.5350	0.5520	0.2960	0.2480	0.5520	0.3230	0.2770	<b>0.7440</b>	0.6480	0.3740	0.6280	<b>0.7370</b>	0.6420	0.3680	0.0220	<b>0.8540</b>	0.4200
Comapju	0.6270	<b>1.0000</b>	0.7140	0.1780	0.5320	0.2070	0.4690	0.4100	0.6920	0.5460	0.4900	0.6010	0.3970	0.4830	<b>0.7970</b>	0.5320	0.5200	0.1680	0.5820	0.4530
Movsbdig	0.5110	0.7140	<b>1.0000</b>	0.4190	0.3370	0.2280	0.2970	0.3370	0.6660	0.6380	0.3200	0.5420	0.5320	0.4510	0.5210	0.5670	0.2690	0.2100	0.3920	0.1600
Resdureto	0.5350	0.1780	0.4190	<b>1.0000</b>	0.3020	0.6040	0.3650	0.4140	0.3200	0.3580	0.5280	0.6270	0.6190	<b>0.7770</b>	0.4490	0.6380	0.2400	0.0770	0.3600	0.5750
Creativo	0.5520	0.5320	0.3370	0.3020	<b>1.0000</b>	0.1550	0.3730	<b>0.8560</b>	0.3500	0.1190	0.6230	<b>0.7810</b>	0.2610	0.4640	0.6540	0.7120	0.4520	0.2630	0.6100	0.4700
Teonstr	0.2960	0.2070	0.2280	0.6040	0.1550	<b>1.0000</b>	0.3670	0.4170	0.3720	0.2940	0.4140	0.5950	0.1210	0.5820	0.1940	0.2860	0.1240	0.0480	0.1530	0.4260
Fasesdes	0.2480	0.4690	0.2970	0.3650	0.3730	0.3670	<b>1.0000</b>	0.3730	0.4150	0.3450	0.3540	0.4240	0.3190	0.5880	0.5760	0.6010	-0.1800	0.1230	<b>0.7690</b>	
Motivigu	0.5520	0.4100	0.3370	0.4140	<b>0.8560</b>	0.4170	0.3730	<b>1.0000</b>	0.3500	-0.0170	<b>0.7340</b>	<b>0.8810</b>	0.1590	0.4640	0.5500	0.5680	0.2220	0.2630	0.4920	0.3360
Herradig	0.3230	0.6920	0.6660	0.3200	0.3500	0.3720	0.4150	0.3500	<b>1.0000</b>	<b>0.7770</b>	0.1170	0.4740	0.6110	0.4400	0.4910	0.3500	0.2780	0.3650	0.2350	0.3400
Plataltr	0.2770	0.5460	0.6380	0.3580	0.1190	0.2940	0.3450	-0.0170	<b>0.7770</b>	<b>1.0000</b>	-0.0790	0.2480	0.6860	0.4930	0.3550	0.3920	0.5290	0.1440	0.1530	0.3810
Elemjueg	<b>0.7440</b>	0.4900	0.3200	0.5280	0.6230	0.4140	0.3540	<b>0.7340</b>	0.1170	-0.0790	<b>1.0000</b>	<b>0.8350</b>	0.2640	0.6540	<b>0.7860</b>	0.6230	0.3200	-0.0090	0.6430	0.5160
Jueinter	0.6480	0.6010	0.5420	0.6270	<b>0.7810</b>	0.5950	0.4240	<b>0.8810</b>	0.4740	0.2480	<b>0.8350</b>	<b>1.0000</b>	0.4010	0.6830	0.7130	0.6810	0.3830	0.2230	0.5350	0.5120
Crearegl	0.3740	0.3970	0.5320	0.6190	0.2610	0.1210	0.3190	0.1590	0.6110	0.6860	0.2640	0.4010	<b>1.0000</b>	0.5700	0.5980	0.5660	0.3700	0.0450	0.1920	0.5210
Camroles	0.6280	0.4830	0.4510	<b>0.7770</b>	0.4640	0.5820	0.5880	0.4640	0.4400	0.4930	0.6540	0.6830	0.5700	<b>1.0000</b>	<b>0.7440</b>	<b>0.7690</b>	0.6130	0.1780	0.6060	<b>0.8050</b>
Inclusiv	<b>0.7370</b>	<b>0.7970</b>	0.5210	0.4490	0.6540	0.1940	0.5760	0.5500	0.4910	0.3550	<b>0.7860</b>	0.7130	0.5980	<b>0.7440</b>	<b>1.0000</b>	<b>0.7570</b>	0.6030	0.0630	0.6810	<b>0.7380</b>
Retdesaf	0.6420	0.5320	0.5670	0.6380	0.7120	0.2860	0.6270	0.5680	0.3500	0.3920	0.6230	0.6810	0.5660	<b>0.7690</b>	<b>0.7570</b>	<b>1.0000</b>	0.5670	-0.0180	0.6100	<b>0.7380</b>
Competen	0.3680	0.5200	0.2690	0.2400	0.4520	0.1240	0.6010	0.2220	0.2780	0.5290	0.3200	0.3830	0.3700	0.6130	0.6030	0.5670	<b>1.0000</b>	-0.1630	0.2980	0.6950
Recompen	0.0220	0.1680	0.2100	0.0770	0.2630	0.0480	-0.1800	0.2630	0.3650	0.1440	-0.0090	0.2230	0.0450	0.1780	0.0630	-0.0180	-0.1630	<b>1.0000</b>	0.3480	-0.1310
Desempeñ	<b>0.8540</b>	0.5820	0.3920	0.3600	0.6100	0.1530	0.1230	0.4920	0.2350	0.1530	0.6430	0.5350	0.1920	0.6060	0.6810	0.6100	0.2980	0.3480	<b>1.0000</b>	0.3830
Gamifica	0.4200	0.4530	0.1600	0.5750	0.4700	0.4260	<b>0.7690</b>	0.3360	0.3400	0.3810	0.5160	0.5120	0.5210	<b>0.8050</b>	<b>0.7230</b>	<b>0.7380</b>	0.6950	-0.1310	0.3830	<b>1.0000</b>
Estanimo	0.6490	0.1550	0.0410	0.4520	0.2140	0.6000	0.1880	0.3770	0.0860	0.0960	0.6100	0.4440	0.1360	0.5960	0.4020	0.3770	0.1700	-0.1120	0.5390	0.3790
Reaccion	0.3170	0.2570	0.1210	0.1980	0.1520	0.2300	0.3130	0.0510	0.0860	0.2880	0.3900	0.2460	0.3940	0.4650	0.4740	0.4570	0.2830	-0.0990	0.2900	0.4720
Altredan	0.4390	0.3190	0.0070	0.0350	0.4410	0.1060	0.1350	0.1530	0.0150	0.2900	0.2630	0.2190	0.0440	0.4510	0.3820	0.4410	0.6960	-0.0760	0.5660	0.4700
Cmpemoci	0.6680	0.5710	0.4380	0.3580	0.3090	0.5800	0.1660	0.4290	0.6220	0.4700	0.4970	0.5580	0.3350	0.5890	0.5350	0.3090	0.1500	0.3670	0.6200	0.2800
Habsocil	0.6040	0.3740	0.0500	0.3850	0.6080	0.4900	0.2150	0.6080	0.2590	0.1180	0.6370	0.6340	0.2450	0.5650	0.5590	0.5170	0.1950	0.2400	0.6620	0.5500
Socioemo	0.2500	0.1450	-0.0230	0.0670	-0.0290	0.2850	0.0760	0.0860	0.2410	0.1620	0.2200	0.0990	0.1820	0.3430	0.2670	0.0860	-0.1140	0.3160	0.3500	0.2130
Rflexesc	0.2400	0.1080	-0.0310	0.0900	-0.0380	-0.0810	0.1470	-0.2430	0.1080	0.4120	-0.0200	-0.1510	0.3880	0.3880	0.2850	0.2690	0.2960	0.1250	0.3440	0.3810
Mnjmoci	0.4750	0.1790	-0.1090	0.2250	0.4710	0.2620	0.2010	0.3500	0.0770	0.0860	0.3970	0.3060	0.1820	0.4400	0.4040	0.4710	0.2780	-0.0300	0.5330	0.5660
Gamsoemo	0.6470	0.3710	0.1180	0.1340	0.3390	0.0270	0.0470	0.2440	0.1700	0.2810	0.4660	0.3090	0.3980	0.3980	0.5590	0.3390	0.3460	0.0420	0.5670	0.3100
Dsmsoem	0.5230	0.4240	0.0100	0.1960	0.2990	0.2280	0.3480	0.1080	0.1010	0.2940	0.4960	0.2900	0.3290	0.5990	0.6440	0.4900	0.6190	-0.2250	0.5170	0.7130
Retpoint	0.5860	0.4120	0.0890	0.4370	0.4290	0.6520	0.2850	0.5340	0.3670	0.2120	0.5170	0.5990	0.1070	0.5540	0.4310	0.3230	0.1730	0.3560	0.5860	0.4420
Premgana	0.2970	0.1600	0.2270	0.2960	0.0950	0.1720	-0.2510	0.0950	0.3200	0.2690	0.1460	0.1970	0.2680	0.4020	0.2050	0.0950	-0.1510	<b>0.8020</b>	0.5420	0.0000
Emoposit	0.7030	0.6920	0.3270	0.4620	0.4100	0.4270	0.4690	0.2890	0.4870	0.5460	0.4900	0.5160	0.3970	<b>0.7400</b>	0.7100	0.5320	0.6170	0.1680	0.6820	0.6790
Tratocor	0.2240	0.4240	0.2000	0.3070	-0.0360	0.3580	<b>0.7270</b>	-0.0360	0.4240	0.4750	0.0550	0.1240	0.2280	0.4300	0.3350	0.2510	0.4290	-0.0700	0.0880	0.5350
Empatico	0.2640	0.0920	0.3320	0.4940	0.4170	-0.1700	0.2820	0.4170	0.2950	0.1490	0.2880	0.3310	0.6260	0.4220	0.4470	0.5130	0.1780	0.2470	0.2410	0.3150
Igemoneg	0.1900	0.4160	0.0130	-0.2000	0.2680	-0.1950	-0.0600	0.2680	0.0970	-0.2880	0.3310	0.2070	-0.1000	-0.0410	0.3660	-0.0680	-0.1210	0.4130	0.3720	0.0390
Tecmotiv	0.5130	0.0260	0.0120	0.6270	0.3800	0.2890	0.1210	0.3800	0.1280	0.2590	0.4440	0.4530	0.5040	0.5900	0.3820	0.3800	0.3990	0.1090	0.3590	0.4530
Interact	0.4750	0.0820	-0.0540	0.4630	0.0880	0.4680	0.2140	0.2430	0.2790	0.3130	0.2840	0.2900	0.3230	0.4330	0.2450	0.0880	0.3180	-0.1330	0.1670	0.3630
Oregsoci	0.5370	0.2410	0.0230	0.3790	0.2580	0.3370	0.2270	0.2580	-0.0480	0.1620	0.6600	0.4560	0.3030	0.6260	0.5550	0.3720	0.5700	-0.1670	0.3970	0.5330
Frasmotv	0.4150	0.5340	0.0310	-0.0420	0.6570	0.1190	0.2520	0.5330	0.2740	0.0730	0.5580	0.5090	0.1910	0.3650	0.6600	0.4090	0.4240	0.0750	0.5100	0.5180

En la tabla se muestra marcada con *itálica* y **negritas** la correlación existente.

# Anexo 3

## Correlación Prueba Piloto

### Correlación Eje Desarrollo Socioemocional.

	Estanimo	Reaccion	Altrean	Cmpemoci	Habsocil	Socioemo	Rflexese	Mnjemoci	Gansoem	Dsmsoem	Retroit	Premgana	Emoposit	Tratacor	Empatico	Igemoneg	Tecmotiv	Interact	Oreqsoci	Frasmotv
Invnutec	0.6490	0.3170	0.4390	0.6680	0.6040	0.2500	0.2400	0.4750	0.6470	0.5230	0.5860	0.2970	0.7030	0.2240	0.2640	0.1900	0.5130	0.4750	0.5370	0.4150
Comapju	0.1550	0.2570	0.3190	0.5710	0.3740	0.1450	0.1080	0.1790	0.3710	0.4240	0.4120	0.1600	0.6920	0.4240	0.0920	0.4160	0.0260	0.0820	0.2410	0.5340
Movsbdig	0.0410	0.1210	0.0070	0.4380	0.0500	-0.0230	-0.0310	-0.1090	0.1180	0.0100	0.0890	0.2270	0.3270	0.2000	0.3320	0.0130	0.0120	-0.0540	0.0230	0.0310
Resdureto	0.4520	0.1980	0.0350	0.3580	0.3850	0.0670	0.0900	0.2250	0.1340	0.1960	0.4370	0.2960	0.4620	0.3070	0.4940	-0.2000	0.6270	0.4630	0.3790	-0.0420
Creativo	0.2140	0.1520	0.4410	0.3090	0.6080	-0.0290	-0.0380	0.4710	0.3390	0.2990	0.4290	0.0950	0.4100	-0.0360	0.4170	0.2680	0.3800	0.0880	0.2580	0.6570
Teconstr	0.6000	0.2300	0.1060	0.5800	0.4900	0.2850	-0.0810	0.2620	0.0270	0.2280	0.6520	0.1720	0.4270	0.3580	-0.1700	-0.1950	0.2890	0.4680	0.3370	0.1190
Fasesdes	0.1880	0.3130	0.1350	0.1660	0.2150	0.0760	0.1470	0.2010	0.0470	0.3480	0.2850	-0.2510	0.4690	<b>0.7270</b>	0.2820	-0.0600	0.1210	0.2140	0.2270	0.2520
Motivigu	0.3770	0.0510	0.1530	0.4290	0.6080	0.0860	-0.2430	0.3500	0.2440	0.1080	0.5340	0.0950	0.2890	-0.0360	0.4170	0.2680	0.3800	0.2430	0.2580	0.5330
Herradig	0.0860	0.0860	0.0150	0.6220	0.2590	0.2410	0.1080	0.0770	0.1700	0.1010	0.3670	0.3200	0.4870	0.4240	0.2950	0.0970	0.1280	0.2790	-0.0480	0.2740
Platalr	0.0960	0.2880	0.2900	0.4700	0.1180	0.1620	0.4120	0.0860	0.2810	0.2940	0.2120	0.2690	0.5460	0.4750	0.1490	-0.2880	0.2590	0.3130	0.1620	0.0730
Elemjog	0.6100	0.3900	0.2630	0.4970	0.6370	0.2200	-0.0200	0.3970	0.4660	0.4960	0.5170	0.1460	0.4900	0.0550	0.2880	0.3310	0.4440	0.2840	0.6600	0.5580
Jueinter	0.4440	0.2460	0.2190	0.5580	0.6340	0.0990	-0.1510	0.3060	0.3090	0.2900	0.5990	0.1970	0.5160	0.1240	0.3310	0.2070	0.4530	0.2900	0.4560	0.5090
Crearegl	0.1360	0.3940	0.0440	0.3350	0.2450	0.1820	0.3880	0.1820	0.3980	0.3290	0.1070	0.2680	0.3970	0.2280	0.6260	-0.1000	0.5040	0.3230	0.3030	0.1910
Camroles	0.5960	0.4650	0.4510	0.5890	0.5650	0.3430	0.3880	0.4400	0.3980	0.5990	0.5540	0.4020	<b>0.7400</b>	0.4300	0.4220	-0.0410	0.5900	0.4330	0.6260	0.3650
Inclusiv	0.4020	0.4740	0.3820	0.5350	0.5590	0.2670	0.2850	0.4040	0.5590	0.6440	0.4310	0.2050	0.7100	0.3350	0.4470	0.3660	0.3820	0.2450	0.5550	0.6600
Redesaf	0.3770	0.4570	0.4410	0.3090	0.5170	0.0860	0.2690	0.4710	0.3390	0.4900	0.3230	0.0950	0.5320	0.2510	0.5130	-0.0680	0.3800	0.0880	0.3720	0.4090
Competen	0.1700	0.2830	0.6960	0.1500	0.1950	-0.1140	0.2960	0.2780	0.3460	0.6190	0.1730	-0.1510	0.6170	0.4290	0.1780	-0.1210	0.3990	0.3180	0.5700	0.4240
Recompen	-0.1120	-0.0990	-0.0760	0.3670	0.2400	0.3160	0.1250	-0.0300	0.0420	-0.2250	0.3560	<b>0.8020</b>	0.1680	-0.0700	0.2470	0.4130	0.1090	-0.1330	-0.1670	0.0750
Desempeñ	0.5390	0.2900	0.5660	0.6200	0.6620	0.3500	0.3440	0.5330	0.5670	0.5170	0.5860	0.5420	0.6820	0.0880	0.2410	0.3720	0.3590	0.1670	0.3970	0.5100
Gamifica	0.3790	0.4720	0.4700	0.2800	0.5500	0.2130	0.3810	0.5660	0.3100	0.7130	0.4420	0.0000	0.6790	0.5350	0.3150	0.0390	0.4530	0.3630	0.5330	0.5180
Estanimo	<b>1.0000</b>	0.5160	0.4380	0.7060	0.6740	0.5500	0.3320	0.4980	0.5570	0.5810	0.6780	0.3220	0.5670	0.2030	-0.0610	-0.1840	0.4640	0.5610	0.6140	0.3400
Reaccion	0.5160	<b>1.0000</b>	0.3550	0.4660	0.5440	0.6450	<b>0.7210</b>	0.5140	0.7030	<b>0.7410</b>	0.3340	0.2670	0.4280	0.2020	-0.0340	-0.0890	0.3420	0.1650	0.6450	0.3910
Altrean	0.4380	0.3550	<b>1.0000</b>	0.2940	0.4830	0.1430	0.4480	0.6230	0.5170	<b>0.7530</b>	0.3100	0.0950	0.5620	0.0360	-0.1270	-0.1000	0.3500	0.2240	0.5440	0.5790
Cmpemoci	0.7060	0.4660	0.2940	<b>1.0000</b>	0.6690	0.6930	0.3740	0.4190	0.6310	0.4700	<b>0.7440</b>	0.6340	0.6730	0.2700	0.0150	0.1620	0.3940	0.5130	0.4540	0.4320
Habsocil	0.6740	0.5440	0.4830	0.6690	<b>1.0000</b>	0.6320	0.3960	<b>0.7960</b>	0.6490	0.6410	<b>0.8200</b>	0.4190	0.6040	0.0680	0.0950	0.3150	0.5080	0.3750	0.5230	<b>0.7450</b>
Socioemo	0.5500	0.6450	0.1430	0.6930	0.6320	<b>1.0000</b>	0.6910	0.5310	0.6230	0.4940	0.5240	0.6030	0.3380	0.1140	0.0190	0.2500	0.2410	0.2780	0.3640	0.4170
Rflexese	0.3320	<b>0.7210</b>	0.4480	0.3740	0.3960	0.6910	<b>1.0000</b>	0.5400	0.7010	0.6630	0.2530	0.4720	0.4530	0.2550	0.1290	-0.0520	0.4100	0.2630	0.4470	0.2520
Mnjemoci	0.4980	0.5140	0.6230	0.4190	<b>0.7960</b>	0.5310	0.5400	<b>1.0000</b>	0.6520	<b>0.7460</b>	0.4560	0.1600	0.3850	-0.0610	0.1320	0.1680	0.5380	0.4110	0.5310	0.6910
Gansoemo	0.5570	0.7030	0.5170	0.6310	0.6490	0.6230	0.7010	0.6520	<b>1.0000</b>	<b>0.7500</b>	0.4480	0.3760	0.5310	0.0240	0.1390	0.1840	0.6320	0.5080	<b>0.7360</b>	0.5860
Dsmsoem	0.5810	<b>0.7410</b>	<b>0.7530</b>	0.4700	0.6410	0.4940	0.2530	0.4560	0.4480	0.4120	<b>1.0000</b>	0.4120	0.1260	0.6660	0.2380	-0.0400	0.0910	0.4640	0.4010	<b>0.7980</b>
Retroit	0.6780	0.3340	0.3100	<b>0.7440</b>	<b>0.8200</b>	0.5240	0.2530	0.4560	0.4480	0.1260	<b>1.0000</b>	0.4870	<b>0.7680</b>	0.4470	-0.0930	0.2340	0.4340	0.5060	0.3980	0.4240
Premgana	0.3220	0.2670	0.0950	0.6340	0.4190	0.6030	0.4720	0.1600	0.3760	0.1260	0.4870	<b>1.0000</b>	0.4000	0.0000	0.1910	0.2210	0.3200	0.1030	0.1510	0.0810
Emoposit	0.5670	0.4280	0.5620	0.6730	0.6040	0.3380	0.4530	0.3850	0.5310	0.6660	<b>0.7680</b>	0.4000	<b>1.0000</b>	0.6660	0.0100	0.1330	0.4360	0.4760	0.5310	0.4300
Tratacor	0.2030	0.2020	0.0360	0.2700	0.0680	0.1140	0.2550	-0.0610	0.0240	0.2380	0.4470	0.0000	0.6660	<b>1.0000</b>	-0.0720	-0.1050	0.0610	0.3490	0.1140	-0.0920
Empatico	-0.0610	-0.0340	-0.1270	0.0150	0.0950	0.0190	0.1290	0.1320	0.1390	-0.0400	-0.0930	0.1910	0.0100	-0.0720	<b>1.0000</b>	0.1160	0.4380	0.1240	0.0580	0.1190
Igemoneg	-0.1840	-0.0890	-0.1000	0.1620	0.3150	0.2500	-0.0520	0.1680	0.1840	0.0910	0.2340	0.2210	0.1330	-0.1050	0.1160	<b>1.0000</b>	-0.0970	-0.1530	0.0170	0.5090
Tecmotiv	0.4640	0.3420	0.3500	0.3940	0.5080	0.2410	0.4100	0.5380	0.6320	0.4640	0.4340	0.3200	0.4360	0.0610	0.4380	-0.0970	<b>1.0000</b>	<b>0.7720</b>	<b>0.7240</b>	0.2480
Interact	0.5610	0.1650	0.2240	0.5130	0.3750	0.2780	0.2630	0.4110	0.5080	0.4010	0.5060	0.1030	0.4760	0.3490	0.1240	-0.1530	<b>0.7720</b>	<b>1.0000</b>	0.5880	0.1590
Oreqsoci	0.6140	0.6450	0.5440	0.4540	0.5230	0.3640	0.4470	0.5310	<b>0.7360</b>	<b>0.7980</b>	0.3980	0.1510	0.5310	0.1140	0.0580	0.0170	<b>0.7240</b>	0.5880	<b>1.0000</b>	0.4660
Frasmotv	0.3400	0.3910	0.5790	0.4320	<b>0.7450</b>	0.4170	0.2520	0.6910	0.5860	0.6870	0.4240	0.0810	0.4300	-0.0920	0.1190	0.5090	0.2480	0.1590	0.4660	<b>1.0000</b>

En la tabla se muestra marcada con itálica y negritas la correlación existente.

## Anexo 4

### Alfa de Cronbach

	$\bar{X}$ si es borr.	$S^2$ si es borr.	S si es borr.	Itm-Totl Correl.	Alfa si es borr.
<b>Capacita</b>	322.06	2146.19	46.33	0.60	0.96
<b>Avance</b>	322.38	2125.33	46.10	0.64	0.96
<b>Platafor</b>	322.21	2154.24	46.41	0.42	0.96
<b>Resdudas</b>	322.44	2114.27	45.98	0.66	0.96
<b>Investig</b>	321.74	2136.26	46.22	0.73	0.96
<b>Estilens</b>	322.41	2114.89	45.99	0.70	0.96
<b>Fasesdes</b>	322.63	2097.97	45.80	0.69	0.96
<b>Propuest</b>	321.99	2121.69	46.06	0.70	0.96
<b>Barre rap</b>	321.61	2138.06	46.24	0.68	0.96
<b>Usosoftw</b>	322.41	2142.74	46.29	0.53	0.96
<b>Elemjueg</b>	322.33	2120.03	46.04	0.72	0.96
<b>Jueinter</b>	322.43	2107.21	45.90	0.68	0.96
<b>Creeregl</b>	322.65	2110.25	45.94	0.69	0.96
<b>Cambiol</b>	322.34	2107.77	45.91	0.72	0.96
<b>Pinclusi</b>	321.14	2163.15	46.51	0.65	0.96
<b>Planeort</b>	321.58	2132.99	46.18	0.76	0.96
<b>Comporta</b>	321.55	2138.93	46.25	0.75	0.96
<b>Espcompt</b>	321.65	2144.45	46.31	0.67	0.96
<b>Benjuego</b>	321.82	2121.86	46.06	0.77	0.96
<b>Narratva</b>	321.63	2145.27	46.32	0.68	0.96
<b>Emoprma</b>	321.34	2166.31	46.54	0.64	0.96
<b>Emosecun</b>	321.53	2160.18	46.48	0.64	0.96
<b>Anecdota</b>	323.44	2108.48	45.92	0.54	0.96
<b>Empatia</b>	321.19	2168.93	46.57	0.65	0.96
<b>Resilien</b>	321.87	2115.55	46.00	0.75	0.96
<b>Ludicas</b>	322.08	2113.36	45.97	0.74	0.96
<b>Comprdhs</b>	322.14	2119.08	46.03	0.68	0.96
<b>Autoconoc</b>	321.81	2130.39	46.16	0.73	0.96
<b>Rfxcoldhs</b>	322.05	2123.09	46.08	0.68	0.96
<b>Desmpñse</b>	322.22	2111.78	45.95	0.72	0.96
<b>Retroali</b>	321.26	2169.60	46.58	0.65	0.96
<b>Incenti</b>	321.74	2139.67	46.26	0.61	0.96
<b>Enftizeps</b>	321.31	2158.22	46.46	0.71	0.96
<b>Atiendoen</b>	321.59	2148.68	46.35	0.67	0.96
<b>Tcordial</b>	320.60	2206.35	46.97	0.44	0.96
<b>Intrinsc</b>	321.18	2168.80	46.57	0.64	0.96
<b>Tecmotiv</b>	321.24	2167.61	46.56	0.61	0.96
<b>Mediador</b>	321.27	2160.95	46.49	0.63	0.96
<b>Socializ</b>	321.50	2150.28	46.37	0.68	0.96
<b>Juegdid</b>	321.95	2113.97	45.98	0.75	0.96

## Anexo 5

### Signalíticos Sexo y Sostenimiento Educativo

<i>Sexo</i>	<b>F</b>	<b>FA</b>	<b>%</b>	<b>% A</b>
<b>Hombres</b>	383	383	40.70	40.70
<b>Mujeres</b>	558	941	59.30	100.00
Perdidos	0	941	0.00	100.00

## Anexo 6

### Signalíticos de Edad

<i>Edad</i>	<b>F</b>	<b>FA</b>	<b>%</b>	<b>% A</b>
<b>21</b>	1	1	0.11	0.11
<b>23</b>	3	4	0.32	0.43
<b>24</b>	3	7	0.32	0.74
<b>25</b>	7	14	0.74	1.49
<b>26</b>	20	34	2.13	3.61
<b>27</b>	10	44	1.06	4.68
<b>28</b>	20	64	2.13	6.80
<b>29</b>	21	85	2.23	9.03
<b>30</b>	19	104	2.02	11.05
<b>31</b>	24	128	2.55	13.60
<b>32</b>	34	162	3.61	17.22
<b>33</b>	27	189	2.87	20.09
<b>34</b>	24	213	2.55	22.64
<b>35</b>	30	243	3.19	25.82
<b>36</b>	29	272	3.08	28.91
<b>37</b>	32	304	3.40	32.31
<b>38</b>	37	341	3.93	36.24
<b>39</b>	28	369	2.98	39.21
<b>40</b>	36	405	3.83	43.04
<b>41</b>	38	443	4.04	47.08
<b>42</b>	23	466	2.44	49.52
<b>43</b>	30	496	3.19	52.71
<b>44</b>	28	524	2.98	55.69
<b>45</b>	26	550	2.76	58.45
<b>46</b>	34	584	3.61	62.06
<b>47</b>	36	620	3.83	65.89
<b>48</b>	33	653	3.51	69.39
<b>49</b>	25	678	2.66	72.05
<b>50</b>	34	712	3.61	75.66
<b>51</b>	28	740	2.98	78.64
<b>52</b>	22	762	2.34	80.98
<b>53</b>	24	786	2.55	83.53
<b>54</b>	32	818	3.40	86.93
<b>55</b>	16	834	1.70	88.63
<b>56</b>	23	857	2.44	91.07
<b>57</b>	21	878	2.23	93.30
<b>58</b>	13	891	1.38	94.69
<b>59</b>	8	899	0.85	95.54
<b>60</b>	10	909	1.06	96.60
<b>61</b>	6	915	0.64	97.24
<b>62</b>	7	922	0.74	97.98
<b>63</b>	8	930	0.85	98.83
<b>64</b>	2	932	0.21	99.04
<b>65</b>	3	935	0.32	99.36
<b>66</b>	3	938	0.32	99.68
<b>68</b>	2	940	0.21	99.89
<b>69</b>	1	941	0.11	100.00
Perdidos	0	941	0.00	100.00



## Anexo 7

### Signalíticos de Años de Experiencia Docente en el Nivel de Secundaria en Educación Básica

<i>Experiencia docente</i>	<b>F</b>	<b>FA</b>	<b>%</b>	<b>% A</b>
<b>1</b>	44	44	4.68	4.68
<b>2</b>	38	82	4.04	8.71
<b>3</b>	31	113	3.29	12.01
<b>4</b>	28	141	2.98	14.98
<b>5</b>	45	186	4.78	19.77
<b>6</b>	32	218	3.40	23.17
<b>7</b>	36	254	3.83	26.99
<b>8</b>	26	280	2.76	29.76
<b>9</b>	23	303	2.44	32.20
<b>10</b>	36	339	3.83	36.03
<b>11</b>	25	364	2.66	38.68
<b>12</b>	37	401	3.93	42.61
<b>13</b>	29	430	3.08	45.70
<b>14</b>	21	451	2.23	47.93
<b>15</b>	69	520	7.33	55.26
<b>16</b>	22	542	2.34	57.60
<b>17</b>	25	567	2.66	60.26
<b>18</b>	34	601	3.61	63.87
<b>19</b>	22	623	2.34	66.21
<b>20</b>	54	677	5.74	71.94
<b>21</b>	22	699	2.34	74.28
<b>22</b>	15	714	1.59	75.88
<b>23</b>	26	740	2.76	78.64
<b>24</b>	24	764	2.55	81.19
<b>25</b>	42	806	4.46	85.65
<b>26</b>	26	832	2.76	88.42
<b>27</b>	15	847	1.59	90.01
<b>28</b>	17	864	1.81	91.82
<b>29</b>	7	871	0.74	92.56
<b>30</b>	26	897	2.76	95.32
<b>31</b>	9	906	0.96	96.28
<b>32</b>	8	914	0.85	97.13
<b>33</b>	9	923	0.96	98.09
<b>34</b>	5	928	0.53	98.62
<b>35</b>	4	932	0.43	99.04
<b>38</b>	2	934	0.21	99.26
<b>39</b>	1	935	0.11	99.36
<b>40</b>	1	936	0.11	99.47
<b>41</b>	2	938	0.21	99.68
<b>42</b>	2	940	0.21	99.89
<b>48</b>	1	941	0.11	100.00
Perdidos	0	941	0.00	100.00

## Anexo 8

### Signalíticos de Número de Horas Frente a Grupo en el Nivel de Secundaria en Educación Básica

<i>Horas frente a grupo en secundaria</i>	<b>F</b>	<b>FA</b>	<b>%</b>	<b>% A</b>
2	3	3	0.32	0.32
4	5	8	0.53	0.85
5	15	23	1.59	2.44
6	23	46	2.44	4.89
7	2	48	0.21	5.10
8	20	68	2.13	7.23
9	14	82	1.49	8.71
10	39	121	4.14	12.86
11	6	127	0.64	13.50
12	54	181	5.74	19.23
13	15	196	1.59	20.83
14	22	218	2.34	23.17
15	65	283	6.91	30.07
16	30	313	3.19	33.26
17	11	324	1.17	34.43
18	63	387	6.70	41.13
19	11	398	1.17	42.30
20	63	461	6.70	48.99
21	23	484	2.44	51.43
22	17	501	1.81	53.24
23	1	502	0.11	53.35
24	68	570	7.23	60.57
25	43	613	4.57	65.14
26	11	624	1.17	66.31
27	16	640	1.70	68.01
28	17	657	1.81	69.82
29	6	663	0.64	70.46
30	74	737	7.86	78.32
31	11	748	1.17	79.49
32	19	767	2.02	81.51
33	16	783	1.70	83.21
34	7	790	0.74	83.95
35	30	820	3.19	87.14
36	9	829	0.96	88.10
37	9	838	0.96	89.05
38	14	852	1.49	90.54
39	6	858	0.64	91.18
40	38	896	4.04	95.22
41	8	904	0.85	96.07
42	35	939	3.72	99.79
60	2	941	0.21	100.00
Perdidos	0	941	0.00	100.00

## Anexo 9

### Signalíticos de la Zona Escolar del Nivel de Secundaria en Educación Básica de los Respondientes.

<i>Zona Escolar</i>	F	FA	%	% A
<b>101</b>	89	89	9.46	9.46
<b>301</b>	89	608	9.46	64.61
<b>504</b>	76	850	8.08	90.33
<b>401</b>	57	665	6.06	70.67
<b>105</b>	53	261	5.63	27.74
<b>503</b>	50	774	5.31	82.25
<b>106</b>	47	308	4.99	32.73
<b>103</b>	45	175	4.78	18.60
<b>203</b>	45	517	4.78	54.94
<b>201</b>	44	438	4.68	46.55
<b>102</b>	41	130	4.36	13.82
<b>110</b>	40	393	4.25	41.76
<b>506</b>	38	907	4.04	96.39
<b>202</b>	34	472	3.61	50.16
<b>402</b>	34	699	3.61	74.28
<b>104</b>	33	208	3.51	22.10
<b>108</b>	31	348	3.29	36.98
<b>508</b>	23	930	2.44	98.83
<b>505</b>	19	869	2.02	92.35
<b>510</b>	11	941	1.17	100.00
<b>107</b>	9	317	0.96	33.69
<b>501</b>	9	721	0.96	76.62
<b>109</b>	5	353	0.53	37.51
<b>403</b>	5	704	0.53	74.81
<b>411</b>	4	712	0.43	75.66
<b>502</b>	3	724	0.32	76.94
<b>205</b>	2	519	0.21	55.15
<b>405</b>	2	706	0.21	75.03
<b>145</b>	1	394	0.11	41.87
<b>406</b>	1	707	0.11	75.13
<b>408</b>	1	708	0.11	75.24
Perdidos	0	941	0.00	100.00

## Anexo 10

### Signalíticos del Municipio en donde Residen los Docentes del Nivel de Secundaria en Educación Básica en el Estado de Coahuila de Zaragoza.

<i>Municipio</i>	<b>F</b>	<b>FA</b>	<b>%</b>	<b>% A</b>
<b>Saltillo</b>	347	347	36.88	36.88
<b>Ramos Arizpe</b>	26	373	2.76	39.64
<b>Monclova</b>	36	409	3.83	43.46
<b>Ocampo</b>	20	429	2.13	45.59
<b>Cuatro Ciénegas de Carranza</b>	25	454	2.66	48.25
<b>Torreón</b>	80	534	8.50	56.75
<b>Acuña</b>	61	595	6.48	63.23
<b>San Pedro</b>	37	632	3.93	67.16
<b>San Juan de Sabinas</b>	67	699	7.12	74.28
<b>General Cepeda</b>	9	708	0.96	75.24
<b>Matamoros</b>	91	799	9.67	84.91
<b>Guerreiro</b>	3	802	0.32	85.23
<b>Morelos</b>	2	804	0.21	85.44
<b>Nava</b>	9	813	0.96	86.40
<b>Allende</b>	4	817	0.43	86.82
<b>Nueva Rosita</b>	4	821	0.43	87.25
<b>Arteaga</b>	16	837	1.70	88.95
<b>Múzquiz</b>	16	853	1.70	90.65
<b>Piedras Negras</b>	20	873	2.13	92.77
<b>Francisco I. Madero</b>	6	879	0.64	93.41
<b>Zaragoza</b>	1	880	0.11	93.52
<b>Progreso</b>	1	881	0.11	93.62
<b>Sierra Mojada</b>	1	882	0.11	93.73
<b>Lamadrid</b>	5	887	0.53	94.26
<b>Frontera</b>	23	910	2.44	96.71
<b>Villa Unión</b>	1	911	0.11	96.81
<b>Abasolo</b>	6	917	0.64	97.45
<b>Jiménez</b>	2	919	0.21	97.66
<b>Castaños</b>	4	923	0.43	98.09
<b>Parras de la Fuente</b>	6	929	0.64	98.72
<b>Agua Nueva</b>	2	931	0.21	98.94
<b>Viesca</b>	10	941	1.06	100.00
<b>Perdidos</b>	0	941	0.00	100.00

## Anexo 11

### Signalíticos de los tipos de Sostenimiento Educativo en donde el profesorado presta sus servicios en el Estado de Coahuila de Zaragoza

<b>Estatal</b>	F	FA	%	% A
No Aplica	802	802	85.23	85.23
Estatal	139	941	14.77	100.00
Perdidos	0	941	0.00	100.00

<b>Federal</b>	F	FA	%	% A
Federal	712	712	75.66	75.66
No Aplica	229	941	24.34	100.00
Perdidos	0	941	0.00	100.00

<b>Particular</b>	F	FA	%	% A
No Aplica	838	838	89.05	89.05
Privada	103	941	10.95	100.00
Perdidos	0	941	0.00	100.00

## Anexo 12

Saltillo, Coahuila a 8 de octubre de 2021

PROFR. EDUARDO AGUILAR BRONDO  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA  
P.R.E.S.E.N.T.E

Mi nombre es Claudia Alejandra Morales Escareño, soy doctorando del quinto semestre de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad Autónoma de Nuevo León, así como becaria CONACYT. El presente es para solicitarle, ante su digno cargo, el apoyo para la difusión del instrumento para docentes de Educación Básica del nivel de secundaria en la Región Sur del Estado de Coahuila, vía correo institucional.

El contenido de la investigación es de connotación científica la cual aborda cuatro temas educativos como: Gamificación, Estrategias de enseñanza-aprendizaje, Habilidades Socioemocionales y Motivación en el aula, la encuesta es anónima y sin pretensiones más allá del manejo de datos con fines exploratorios.

El instrumento está diseñado en la plataforma de TEAMS en formato de FORMS, el enlace <https://forms.office.com/r/Nx4hJiY1Va> contiene el siguiente mensaje:

Estimado compañero o compañera docente del nivel de Secundaria en Educación Básica del Estado de Coahuila:

El presente formulario es un cuestionario con fines científicos de la investigación doctoral titulado, "La gamificación como propuesta didáctica para el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de Educación Básica".

Las reformas educativas incentivan la promoción de la educación socioemocional como parte vital de la enseñanza, aunada a las innovadoras tendencias tecnológicas, representan un gran reto que ha transformado las técnicas pedagógicas frente a grupo.

El cuestionario consta de las siguientes fases para darle continuidad a la investigación.

1) Aprendizajes, 2) Estrategias lúdicas (el juego), 3) Habilidades socioemocionales, 4) Motivación.

Sus respuestas tienen connotación anónima para conservar la privacidad. De antemano apreciamos mucho su tiempo y valiosa colaboración para este estudio.

## Anexo 12... continuación página 2/2

Atentamente,

Mtra. Claudia Alejandra Morales Escareño  
Estudiante de Doctorado de la Universidad Autónoma de Nuevo León  
Dra. Angélica Vences Esparza  
Directora de Tesis. Universidad Autónoma de Nuevo León  
Co-asesora. Dra. Irma María Flores Alanís


Agradeceré en gran manera de su solidaridad en la difusión del instrumento. Sin más por el momento, quedo de usted.



Mtra. Claudia Alejandra Morales Escareño  
Docente de la Escuela Normal Superior del Estado  
Docente de Educación Física de la Secundaria No. 6 "Jesús Perales Galicia",  
Datos de contacto:  
Correo: [claudia.morales@docentecoahuila.gob.mx](mailto:claudia.morales@docentecoahuila.gob.mx),  
Cel. 8441007164  
Saltillo, Coahuila.



08/ octubre / 2021  
10:49 hrs.



08-10-2021

[hrrarrarecio@gmail.com](mailto:hrrarrarecio@gmail.com)  
[horacio.ramirez@docentecoahuila.gob.mx](mailto:horacio.ramirez@docentecoahuila.gob.mx)



## Anexo 13

### Instrumento para docentes de Educación Básica Nivel de Secundaria

Nombre de la Escuela: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_  
 Género: Mujer \_\_\_\_\_ Hombre \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Zona Escolar \_\_\_\_\_ Hrs. frente a grupo: \_\_\_\_\_ Años de experiencia docente: \_\_\_\_\_ Zona Escolar \_\_\_\_\_ Tipo de sostenimiento: Federal \_\_\_\_\_ Estatal \_\_\_\_\_ Particular \_\_\_\_\_  
 Asignatura (s) que imparte en la secundaria: \_\_\_\_\_  
 ¿Acepta ser entrevistado por la investigadora?. Responda: Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

<b>A. GAMIFICACIÓN</b>											
Estimado Docente: Seleccione la frecuencia numérica que mejor le represente según su apreciación sobre los temas: A.1. Enseñanza-Aprendizaje y B.2. Estrategias Lúdicas (el juego) La escala numérica en dónde 1 representa nunca y el 10 representa siempre. Marque cada uno de los aspectos siguientes:											
<b>A.1. Enseñanza-Aprendizaje</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
A.1.1. Dedico tiempo para capacitarme en <b>nuevas metodologías</b> de enseñanza.											
A.1.2. <b>Compruebo</b> el avance del <b>aprendizaje</b> de mis alumnos mediante estrategias lúdicas digitales.											
A.1.3. <b>Enseño mediante</b> plataformas digitales.											
A.1.4. <b>Resuelvo</b> dudas de aprendizaje a través de retos interactivos.											
A.1.5. Aplico en mis grupos <b>las nuevas metodologías</b> de enseñanza-aprendizaje que investigo.											
A.1.6. Utilizo la <b>gamificación</b> para mejorar mi estilo de enseñanza.											
A.1.7. Tomo en cuenta las <b>fases del desarrollo</b> de mis alumnos en el diseño de los juegos virtuales.											
A.1.8. <b>Considero</b> las <b>propuestas innovadoras de mis estudiantes</b> para mejorar las actividades digitales.											
A.1.9. Utilizo <b>las herramientas digitales</b> a mi alcance para eliminar las <b>barreras del aprendizaje</b> que existen en mis estudiantes.											
A.1.10. Soy <b>hábil</b> con el uso <b>softwares didácticos</b> como soporte de enseñanza de mis asignaturas.											
<b>A.2. Estrategias lúdicas (el juego)</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
A.2.1. Utilizo hábilmente los <b>elementos del juego</b> como recurso didáctico.											
A.2.2. Incluyo <b>juegos interactivos</b> en mi planeación para actividades en línea (crucigramas, ruletas, lecturas audibles, comics, cuentos, rompecabezas, etc.).											
A.2.3. Permito que mis alumnos <b>creen reglas</b> durante las actividades lúdicas.											
A.2.4. Permito el <b>cambio de roles</b> durante el juego.											
A.2.5. Favorezco la <b>participación inclusiva</b> en mis estudiantes.											
A.2.6. <b>Planeo retos y desafíos</b> como estrategia para que mis estudiantes se superen a sí mismos.											
A.2.7. Doy prioridad a <b>aplicar las actividades planeadas que incluyen retos y desafíos</b> en la clase.											
A.2.8. Promuevo el <b>espíritu de competencia</b> entre mis alumnos.											
A.2.9. Contemplo los <b>beneficios del juego</b> en mi práctica pedagógica.											
A.2.10. Utilizo la <b>narrativa</b> como estrategia para asociar hechos, ideas y conceptos.											
<b>B. COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES</b>											



<p>Estimado Docente:          Seleccione la frecuencia numérica que mejor le represente según su apreciación sobre los temas:          B.1. Habilidades socioemocionales y B.2. Motivación          La escala numérica en dónde 1 representa nunca y el 10 representa siempre.          Marque cada uno de los aspectos siguientes:</p>											
<b>B.1. Habilidades socioemocionales</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
B.1.1. Reconozco las <b>emociones primarias</b> de mis estudiantes durante la clase (miedo, tristeza, asco, ira, alegría, sorpresa).											
B.1.2. Reconozco las <b>emociones secundarias</b> de mis estudiantes en la clase. (benevolencia, perdón, respeto, gratitud, envidia, celos, odio, frustración, venganza).											
B.1.3. Registro en un <b>anecdotario</b> las reacciones de mis estudiantes durante la clase.											
B.1.4. Respondo con <b>empatía</b> a los cambios de estados de ánimo de mis estudiantes.											
B.1.5. Favorezco el desarrollo de <b>resiliencia en mis alumnos</b> a través de <b>juegos interactivos</b> .											
B.1.6. Planeo actividades lúdicas para la <b>autorregulación</b> de mis estudiantes.											
B.1.7. Comparto con mis iguales las actividades implementadas para el desarrollo de habilidades socioemocionales.											
B.1.8. Promuevo el <b>autoconocimiento</b> para el <b>manejo de emociones</b> por medio de actividades de integración social.											
B.1.9. <b>Reflexiono</b> con mis colegas el impacto y la eficacia de las actividades aplicadas para el desarrollo de las habilidades socioemocionales.											
B.1.10. <b>Evalúo</b> constantemente el <b>desempeño socioemocional</b> de mis estudiantes durante la clase.											
<b>B.2 Motivación</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
B.2.1. <b>Retroalimentación</b> a mis estudiantes durante la clase.											
B.2.2. Incentivo con <b>recompensas, puntos, insignias</b> al ganador en cada actividad.											
B.2.3. <b>Enfatizo las emociones positivas surgidas</b> en mis alumnos durante la clase para motivarlos.											
B.2.4. Atiendo las <b>emociones negativas</b> de mis estudiantes durante alguna actividad.											
B.2.5. Muestro un <b>trato cordial</b> con todos mis alumnos.											
B.2.6. Practico la <b>motivación intrínseca</b> para dar clases amenas.											
B.2.7. Aplico <b>técnicas</b> motivacionales durante la clase (frases, decálogos, dinámicas, pláticas, ejemplos o historias de vida).											
B.2.8. Intervengo como <b>mediador</b> de mis estudiantes para <b>resolver conflictos de manera constructiva</b> al interior del contexto escolar.											
B.2.9. <b>Dedico tiempo de clase</b> para fortalecer la socialización entre alumno-alumno.											
B.2.10. Utilizo frecuentemente <b>el juego didáctico</b> como medio de motivación para aprender a aprender durante la clase.											

## Anexo 14

Invitación enviada a 65 docentes para entrevistarles

Estimado docente:

Agradezco su disponibilidad para formar parte de la segunda parte de la investigación del tema de tesis La gamificación como propuesta didáctica para el desarrollo de competencias socioemocionales en adolescentes, el canal es de uso exclusivo de la investigadora para documentar el análisis de las respuestas durante las entrevistas acordadas con los participantes que dieron su consentimiento para formar parte de la investigación con la leyenda SI DESEO SER ENTREVISTADO derivada del instrumento aplicado a docentes de Educación Básica del Nivel de Secundaria en el Estado de Coahuila.

Las sesiones serán grabadas con fines de uso exclusivo para la investigación dentro del marco educativo. Por lo que la información tiene connotación CONFIDENCIAL, con lo que respecta a su identidad se le asignará un número de identificación anónimo.

En cuanto a la difusión y publicación del análisis científico de la información, su identidad o cualquier dato personal no será incluida para respetar su anonimato.

¿Qué hacer durante la entrevista?

La entrevista implica responder con objetividad y sinceridad a las preguntas que la investigadora realice sobre la cotidianidad de su labor docente con respecto a los temas de gamificación, estrategias, planificación, educación socioemocional y evaluación.

Su participación es muy valiosa ya que a partir de sus respuestas se elaborarán artículos para publicaciones nacionales e internacionales.

Atentamente,

La investigadora

Claudia Alejandra Morales Escareño

Doctorando de la Universidad Autónoma de Nuevo León y Becario CONACYT.

claudia.moralesesc@uanl.edu.mx

claudia.morales@docentecoahuila.gob.mx

WhatsApp 8441007164

## Anexo 15

### Bosquejo guía de la entrevista

A continuación, se describe el bosquejo guía utilizado en las 8 entrevistas, para la recopilación de datos cualitativos aplicada a docentes de secundaria en Educación Básica frente a grupo.

Está de acuerdo en contestar de manera audible las siguientes preguntas para el proyecto de investigación La gamificación como propuesta didáctica en el desarrollo de competencias socioemocionales en adolescentes, misma que tiene el objetivo de recuperar información sustentable para el análisis del tema.

Datos personales, cargo, años de experiencia docente, área de especialidad, cantidad de alumnos que atiende, horas frente a grupo, escuela en donde presta sus servicios, turno, fecha y hora de inicio de la entrevista.

#### *Gamificación*

- a) ¿En su práctica docente, cuál es su **opinión sobre el juego** y cuáles han sido los que ha tomado en cuenta como **sistema de evaluación**?
- b) ¿Qué tipo de **plataformas digitales** ha utilizado durante la pandemia y cuáles han sido los **resultados más relevantes** que ha experimentado al utilizar los juegos en dichas plataformas?
- c) Hoy en día el tema de la **gamificación** es más común en el aula y su **característica principal son los elementos del juego**, en su opinión, ¿qué **temas** podría considerar para gamificar?
- d) ¿Cuál considera usted que sería el **obstáculo principal** para el uso de actividades **gamificadas** en su clase, en sesiones presenciales, escenarios virtuales o híbridos durante la pandemia?

#### *Educación Socioemocional*

- 1) ¿Qué importancia le da en su labor docente el **desarrollo de competencias socioemocionales** y **qué experiencias han marcado** su clase al intervenir directamente en **la regulación emocional** de los jóvenes?
- 2) ¿Cómo ha puesto en práctica las **actividades lúdicas para relajar el ambiente** durante la clase y cuáles en su perspectiva han sido las de **mayor impacto** en sus alumnos?
- 3) Con base en su experiencia con adolescentes, me podría relatar ¿cuáles son las **emociones y reacciones más recurrentes en el aula** y si considera que el juego puede ser **regulador y motivador de expresiones y actitudes positivas**?

- 4) Cuando nota alguna **expresión negativa**, llámese facial, verbal o actitudinal de sus estudiantes, ¿qué hace usted?, ¿cómo reacciona?, ¿cómo se siente?
- 5) ¿Qué tipo de **estrategias didácticas** ha aplicado para la **autorregulación emocional** de sus estudiantes en el aula? me podría relatar algunas, por favor.
- 6) ¿Cuál es el **reto más significativo para el docente de secundaria** que tiene a bien desarrollar las competencias socioemocionales y **cuáles consideraría de mayor trascendencia** para el proceso de aprendizaje?

## Anexo 16

### Diario de la Observación

Se contemplaron las siguientes preguntas:

1. ¿Qué está pasando?
2. ¿Qué expresiones despliega el docente al interactuar entre ellos?
3. ¿Qué comportamientos tienen los alumnos en las actividades, o durante la clase?
4. ¿Qué elementos del desarrollo socioemocional se interrelacionan con la actividad?
5. ¿Qué elementos de la gamificación se interrelacionan con la actividad planeada?
6. ¿Cuál es la reflexión de la observación?

Tabla de transcripción de la observación en el aula

Código	La observación "¿Qué sucede en el aula?"				Notas personales de la observadora	
	Ítem encuesta	EJE / Cuestionario Entrevista	Categoría	S1	S2	O1
<i>Eje de Gamificación</i>						
A	A.2.1. A.2.2. A.2.9. B.2.10.	1) En su <b>práctica docente</b> , ¿cuál es su opinión sobre el juego y cuáles han sido los que ha tomado en cuenta como sistema de evaluación?	<b>Práctica docente</b>	El docente da la bienvenida con un video musical. El docente juega a jeopardy interactivo con sus estudiantes.	La docente da la bienvenida, anota en el pizarrón el tema y el aprendizaje esperado. Inicia la dinámica "botiquín de emociones" pregunta ¿Cómo estamos hoy?, los estudiantes sacan su botiquín personal de emociones y sacan las emociones positivas para iniciar bien el día.	El botiquín es una estrategia que coadyuva la integración de las emociones de los sujetos. Los alumnos introducen sus cajas personalizadas con las emociones primarias positivas que les hagan recordar momentos de alegría o felicidad, como regulación de sus sentimientos, ellos sacan fotografías, instrumentos u objetos que les hacen recordar emociones positivas.
B	A.1.10. A.1.8.	2) ¿Qué tipo de <b>plataformas digitales</b> ha utilizado durante la pandemia y cuáles han sido los <b>resultados más relevantes</b> que ha experimentado al utilizar los juegos en dichas plataformas?	<b>Plataformas digitales</b>	La dirección equipó un salón para la clase de inglés con equipo multimedia (cañón, computadora, bocinas), internet, pizarrón interactivo y lápiz digital, además el aula cuenta con pizarrón, escritorio y butacas para 40 alumnos, aunque solo tienen permitido un máximo de 15 estudiantes los cuales estaban presentes.	El aula cuenta con pizarrón, escritorio y butacas para 13 alumnos.	La docente gamifica sin tecnología en el aula. Da puntos extras por traer el material que se les pide, es creativa e innovadora en la elaboración de material didáctico con productos reciclados. Por ejemplo, el palo de lluvia que les solicitó es de materiales reciclados que encontramos en casa y la calle, este consiste en un tubo de servilletas, palillos de dientes, arroz, piedras pequeñas, pegamento o silicón.

C	<p>A.1.6. A.1.9. A.2.1. A.2.10. B.2.6.</p>	<p>3) Hoy en día el tema de la <b>gamificación</b> es más común en el aula y su <b>característica principal son los elementos del juego</b>, en su opinión, ¿qué <b>temas</b> podría considerar para gamificar?</p>	<p><b>Elementos del juego gamificado</b></p>	<p>Retroalimenta a través del juego JEOPARDY interactivo, los estudiantes escogen una tarjeta virtual proyectada en el pizarrón, contestan en inglés levantando la mano, cada uno suma sus puntos.</p>	<p>Utiliza incentivos, premios, puntos, dio paletas a los primeros 5 que terminaron la actividad medular "contorno de emociones", la cual consiste en dibujar la silueta de su cuerpo en un papel bond, después anotaron las emociones y sensaciones de acuerdo a la perspectiva del estudiante, se observa que las emociones que no quieren las anotaron fuera del contorno y las que si quieren o practican las anotaron cerca del corazón.</p>	<p>La docente reta al estudiante a anotar la mayor cantidad de emociones que han sentido.</p>
D	A.2.7.	<p>4) ¿Cuál considera usted que sería el <b>obstáculo principal</b> para el uso de actividades <b>gamificadas</b> en su clase, en sesiones presenciales, escenarios virtuales o híbridos durante la pandemia?</p>	<p><b>Obstáculos para gamificar el aula</b></p>	<p>Conectividad</p>	<p>Falta de creatividad e innovación</p>	<p>Los escenarios son infinitos para gamificar con creatividad y gran entusiasmo.</p>

Continuación Tabla del diario de la observación en el aula.

Código	Ítem encues ta	La observación "¿Qué sucede en el aula?"			Notas personales de la observadora		
		EJE / Cuestionario Entrevista	Categoría	S1	S2	O1	
<i>Eje de Educación Socioemocional</i>							
E	B.1.5. B.1.8. B.2.3. B.2.8.	5) ¿Qué importancia le da en su labor docente el <b>desarrollo de competencias socioemocionales y qué experiencias han marcado su clase</b> al intervenir directamente en la <b>regulación emocional</b> de los jóvenes?	<b>Regulación Socioemocional</b>	El docente motiva a sus estudiantes al darles pistas para las respuestas del jeopardy. Después del repaso, proyecta en la pantalla la siguiente actividad para que sus estudiantes la realicen en 15 min., luego del tiempo pregunta, en inglés ¿how are you doing?, frase que significa ¿cómo van?, los alumnos piden las respuestas, el docente las proyecta y ellos corrigen las respuestas o completan lo que les falta.	La docente motiva constantemente durante la clase a todos sus estudiantes y está al tanto de las actividades que realizan.	La docente muestra el compromiso y la importancia del tema con preparación académica y temática planeada, trae consigo su propio material.	
	F	B.1.6. B.2.4.	6) ¿Cómo ha puesto en práctica las <b>actividades lúdicas para relajar el ambiente</b> durante la clase y cuáles en su perspectiva han sido las de <b>mayor impacto</b> en sus alumnos?	<b>Actividades para relajar el ambiente de la clase</b>	El docente solo muestra a su la clase con un video de bienvenida, para que lleguen sus estudiantes con calma, se sientan en su butaca y vean el video de caricaturas, música, etc. mientras prepara el material para proyectar la siguiente actividad.	Luego les pide que cierren los ojos, y adopten una postura de montaña la cual consiste en colocar las manos en las piernas y la espalda erguida, luego les pide que pongan atención al sonido y escuchen la lluvia (sonido emitido por un instrumento musical llamado palo de lluvia), los relaja y los transporta a un lugar en donde ellos sientan paz y armonía. Los 10 alumnos traen su propio instrumento elaborado con material reciclado.	La docente adquirió un instrumento musical que lleva consigo a las clases es un "palo de lluvia", el cual imita el sonido del agua. La recomendación para que la repitan cada vez que sientan angustia o para iniciar un día lleno de trabajo, de tal manera que se remarcan las emociones primarias positivas cuando hace que sientan alegría demostrándolo con una sonrisa.
		A.2.5. B.1.1. B.1.2.	7) Con base en su experiencia con adolescentes, me podría relatar ¿cuáles son las <b>emociones y reacciones más recurrentes en el aula</b> y si considera que el juego puede ser <b>regulador y motivador de expresiones y actitudes positivas</b> ?	<b>Emociones recurrentes en el aula</b>	Se observa que en la clase de inglés los estudiantes se muestran temerosos y tímidos para responder, el maestro juega el rol de guía para garantizar el éxito de la actividad, se muestra dispuesto y genera preguntas retóricas para que sus estudiantes respondan.	Los estudiantes se muestran alegres, todos son participativos y realizan las actividades propuestas.	La docente cambia de actividad. Cuestiona a los estudiantes ¿qué son y cómo se denotan las emociones primarias negativas? Ella expone cuales son: la ira, miedo, presión, tristeza (se escucha el tren pasar y se deja de escuchar la voz de lo que dice la maestra, se perdió la información que dijo durante 1 o 2 minutos), luego ejemplifica, preguntando que sienten cuando van a cruzar las vías del tren y éste se aproxima, se va acercando y no alcanzan a cruzar. Los

				estudiantes responden "tristeza". Se le recomienda a la docente detener la clase mientras termina de pasar el tren para escuchar o hacerse escuchar ante el sonido estremecedor del tren.
<b>H</b>	<p>8) Cuando nota alguna <b>expresión negativa</b>, llámese facial, verbal o actitudinal de sus estudiantes, ¿qué hace usted?, ¿cómo reacciona?, ¿<b>cómo se siente</b>?</p>	<b>Expresiones del docente</b>	<p>El docente se muestra relajado, se observa que domina el tema y lo tiene sistematizado. Es alegre y dinámico, tiene actitud positiva, aunque los estudiantes comenten poco.</p>	<p>La docente se muestra tranquila, relajada, se observa el dominio y preparación del tema, la actitud fue positiva durante la clase, realiza intervenciones y correcciones a sus estudiantes. Crea una atmósfera de seguridad y respeto en el aula.</p> <p>La docente se muestra segura y determinante proveniente de una planeación bien estructurada.</p>
<b>I</b>	<p>9) ¿Qué tipo de <b>estrategias didácticas</b> ha aplicado para la <b>autorregulación emocional</b> de sus estudiantes en el aula? me podría relatar algunas, por favor.</p>	<b>Estrategias de autorregulación emocional en el aula</b>	<p>El docente fue motivador y dinámico en la retroalimentación de contenidos para el examen de cierre de trimestre.</p>	<p>Después de entregar una ficha con un cuestionario elaborado en colectivo durante el CTE la docente cambia de actividad, tema "contorno de emociones" da indicaciones y hay recompensa (una paleta de caramelo) para el que termine primero y punto extra. La actividad consiste en dibujar la silueta de su figura con ayuda de un compañero, luego de que ambos tienen su figura plasmada en papel de color verde, anotan sus emociones negativas fuera del contorno y la emociones positivas dentro de la silueta, la mayoría de los estudiantes lo hace cerca del corazón, tal vez porque piensan que allí es en donde se sienten las emociones, sin embargo, es muy notorio que dos estudiantes anotaron su percepción de las emociones en todo el cuerpo de la silueta, piernas, brazos, manos, pecho, estómago, cerebro y rostro. Es una actividad de reflexión y meditación en donde siente más el individuo sus emociones tanto positivas como negativas. La docente observa y retroalimenta en lo personal a cada uno, también les corrige la ortografía, porque también atiende la asignatura de español y lo hace de manera natural, todos atienden las correcciones.</p> <p>Al inicio de la clase la docente entrega una copia con un cuestionario que los estudiantes contestaron al cierre de la clase, el cual hace alusión a la metacognición de la dimensión de autorregulación socioemocional de lo visto en clase, así mismo, tienen la oportunidad de plasmar de manera escrita las emociones que experimentaron.</p>



<b>J</b>	B.1.7. B.1.9.	10) ¿Cuál es el <b>reto más significativo para el docente de secundaria</b> que tiene a bien desarrollar las competencias socioemocionales y <b>cuáles consideraría de mayor trascendencia</b> para el proceso de aprendizaje?	<b>Retos del docente</b>	Se observa que el reto principal del docente en el aula es que la actividad no esté al nivel de conocimientos de los estudiantes debido a inasistencias o por no realizar las actividades. Falta de conectividad. El docente se muestra seguro de sus proyectos debido a que ya los tiene diseñados, por lo tanto, esta fase de la planeación la tiene dominada.	El discurso de la docente está enfocado en retroalimentar y motivar positivamente a sus estudiantes. El compromiso es el 100% de participación puesto que todos ellos estuvieron involucrados activamente en cada actividad, participando y terminando cada tarea. Para el cierre, revisa el cuadernillo y pasa lista. La docente inicia y termina la clase con puntualidad.	Se observa el compromiso de la docente por trascender en sus estudiantes, la preparación de su planeación es creativa e innovadora, el material didáctico es esencial para el desarrollo de la clase debido a que se apoya en ellos para crear ambientes favorables para que sus estudiantes se sientan seguros para compartir sus emociones y sentimientos con sus compañeros. Su tono de voz es afable y denota seguridad en sus palabras. El reto principal sería dejar de preparar clase, falta de creatividad o carecer de actividades innovadoras.
----------	------------------	--	--------------------------	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

## Anexo 17

### Transcripción de las Entrevistas a Profundidad SUJETO 1

Código	Ítems encuesta	EJE / Cuestionario Entrevista	Categoría	LA ENTREVISTA 1 S1	1.1 Síntesis Notas de la Entrevistadora N1
<i>Eje de Gamificación</i>					
A	A.2.1. A.2.2. A.2.9. B.2.10.	1) En su <b>práctica docente</b> , ¿cuál es su opinión sobre el juego y cuáles han sido los que ha tomado en cuenta como sistema de evaluación?	<b>Práctica docente</b>	Pienso que todos los juegos son importantes, rompen con la rutina, entonces es necesario estar variando las actividades, pero las más exitosas son los juegos porque aparte de relajarte, aparte de divertirse pues tienes un repaso que incluye lo más importante de la clase y el alumno disfruta que es lo más importante y aprende jugando, obviamente no todas las clases, pero sí es necesario incluir las actividades lúdicas una vez por semana. Antes de un examen incluyo juegos de vocabulario.	Los juegos son para disfrutar, aprender a relajarse mediante el juego. Utiliza la ludicidad como forma de repaso de contenidos en forma presencial o híbrida, en línea es para todos.
	B	A.1.10. A.1.8.	2) ¿Qué tipo de <b>plataformas digitales</b> ha utilizado durante la pandemia y cuáles han sido los <b>resultados más relevantes</b> que ha experimentado al utilizar los juegos en dichas plataformas?	<b>Plataformas digitales</b>	Sí, uso Facebook, WhatsApp, pero los alumnos muestran poco interés en las clases virtuales.
C		A.1.6. A.1.9. A.2.1. A.2.10. B.2.6.	3) Hoy en día el tema de la <b>gamificación</b> es más común en el aula y su <b>característica principal son los elementos del juego</b> , en su opinión, ¿qué <b>temas</b> podría considerar para gamificar?	<b>Elementos del juego gamificado</b>	Pues yo creo que todo todos todas las actividades puedes hacer, la idea aquí es variarle y buscar la manera, porque ahorita en internet tenemos muchos materiales, muchos recursos que podemos estar utilizando, por ejemplo, uso la narrativa en los cuentos de las lecturas del libro, pero para primer año de secundaria varía.
	D	A.2.7.	4) ¿Cuál considera usted que sería el <b>obstáculo principal</b> para el uso de actividades <b>gamificadas</b> en su clase, en sesiones presenciales, escenarios virtuales o híbridos durante la pandemia?	<b>Obstáculos para gamificar el aula</b>	Desgraciadamente la pandemia. El sistema educativo está siendo muy benévolo con las calificaciones de los alumnos, la falta de empatía con los alumnos. Los padres no apoyan lo suficiente a sus hijos en las actividades, entonces yo le pido a los padres que se involucren.

*Eje de Educación Socioemocional*

E	<p>B.1.5. B.1.8. B.2.3. B.2.8.</p>	<p>5) ¿Qué importancia le da en su labor docente el <b>desarrollo de competencias socioemocionales</b> y <b>qué experiencias han marcado</b> su clase al intervenir directamente en la <b>regulación emocional</b> de los jóvenes?</p>	<p><b>Regulación Socioemocional</b></p>	<p>Tenemos el problema de que nos llegan muchos alumnos sin inglés de la primaria y tenemos que estar pendiente de cómo se siente el alumno, entonces lo que tratamos de hacer es hacer una clase divertida, primero que nada, que se sienta tranquilo, y cuando tú quieras involucrar a un alumno, saber exactamente cómo es ese alumno, porque hay unos muy tímidos, tratamos de hacer muchos modelos para ver cómo es esa participación para detectar el rezago. Cuando vemos un caso hablamos con el alumno, pero se cierran, se bloquean.</p>	<p>Hacer una clase divertida para conocer a sus alumnos. Identificar a los estudiantes que tienen problemas de aprendizaje. Fomentar el respeto, evitar las burlas. Tener comunicación con el estudiante - padre de familia.</p>
F	<p>B.1.6. B.2.4.</p>	<p>6) ¿Cómo ha puesto en práctica las <b>actividades lúdicas para relajar el ambiente</b> durante la clase y cuáles en su perspectiva han sido las de <b>mayor impacto</b> en sus alumnos?</p>	<p><b>Actividades para relajar el ambiente de la clase</b></p>	<p>Inicio la clase con un vídeo, el alumno sabe que si quiere ir al baño o tomar agua es solo durante el vídeo y vídeo les ayuda con la comprensión auditiva, les ayuda a hablar, cuando estamos presencial pues también cantaban, lo más importante es que al finalizar ya estaban tranquilos y les sirve de preparación. Los juegos, tenemos muchos juegos que se trabajan de acuerdo a la unidad y al nivel de los alumnos, por ejemplo "yes you are, no you aren't", buscamos actividades que les ayuden a interactuar.</p>	<p>El vídeo al inicio de la clase es para relajar la clase y mejorar la comprensión auditiva.</p>
G	<p>A.2.5. B.1.1. B.1.2.</p>	<p>7) Con base en su experiencia con adolescentes, me podría relatar ¿cuáles son las <b>emociones y reacciones más recurrentes en el aula</b> y si considera que el juego puede ser <b>regulador y motivador de expresiones y actitudes positivas</b>?</p>	<p><b>Emociones recurrentes en el aula</b></p>	<p>Ahorita la actitud de los alumnos es de temor, son poquitos alumnos, les da pena leer, le da pena participar, el carecer de ciertas habilidades hace que un alumno sea más tímido, entonces lo que hacen es recibir, recibir y no participar. Hago actividades en grupo y pongo el audio y las actividades son de las editoriales.</p>	<p>Temor, les da miedo participar, carecen de práctica, son tímidos. Hacer juegos para relajar el ambiente, es divertido y no los tiene en "alerta". La repetición de diversas formas de aprender lo mismo, el juego como práctica.</p>
H	<p>B.1.1. B.1.2. B.1.4. B.2.1. B.2.5.</p>	<p>8) Cuando nota alguna <b>expresión negativa</b>, llámese facial, verbal o actitudinal de sus estudiantes, ¿qué hace usted?, ¿cómo reacciona?, ¿cómo se siente?</p>	<p><b>Expresiones del docente</b></p>	<p>Desgraciadamente hay temas que no son de interés de los alumnos y el alumno lo demuestra, lógicamente trato de tener muchas alternativas, yo diseñé el programa y lo voy cambiando, afortunadamente tengo acceso a mucho material que nos da la SEP y trato de incluir actividades que les llame la atención a los estudiantes. Pues si da pena, vuelo a insistir, como me gusta mucho, yo me prendo, me gusta el reto, soy interactivo y le muevo. Depende de mí si veo que la actividad les gusta me motiva, creo que lo que reflejen uno es cómo reaccionan los alumnos.</p>	<p>Se siente motivado, tiene actitud positiva, busca alternativas de innovar, usa y diseña sus propios programas, juegos y actividades para la clase.</p>

I	<p>A.1.5. A.2.6. B.1.6. B.2.2. B.2.7. B.2.9.</p>	<p>9) ¿Qué tipo de <b>estrategias didácticas</b> ha aplicado para la <b>autorregulación emocional</b> de sus estudiantes en el aula? me podría relatar algunas, por favor.</p>	<p><b>Estrategias de autorregulación emocional en el aula</b></p>	<p>Tratamos de utilizar actividades significativas, sencillas, para que el alumno no batalle, es un segundo idioma, hay unidades muy difíciles, a lo mejor no me entiende y no aprende la clase, no le hablas español, pero está aprendiendo, escuchando y pero cuando llegan a tercero ya me entienden todo. Tratar de hacerle ver al alumno que sí está aprendiendo. Sí, uso estrategias de control de grupo con los vídeos al inicio de la clase, jeopardy, yes you are, no you are not, práctica de la identidad con juegos de roles.</p>	<p>Les muestra paciencia, tiene estrategias de control de grupo, jugar jeopardy, yes you are, no you are not, práctica de la identidad para medio del juego de roles. Les enseña el valor del esfuerzo, fortalece su autoestima, implementa cambio de estrategias cuando no funcionan.</p>
	J	<p>B.1.7. B.1.9.</p>		<p>10) ¿Cuál es el <b>reto más significativo para el docente de secundaria</b> que tiene a bien desarrollar las competencias socioemocionales y <b>cuáles consideraría de mayor trascendencia</b> para el proceso de aprendizaje?</p>	<p><b>Retos del docente</b></p>

Fuente: Elaboración propia

## Transcripción de las Entrevistas a Profundidad SUJETO 2

Códigos	Ítems encuesta	EJE / Cuestionario Entrevista	Categoría	LA ENTREVISTA 2 S2	2.1 Síntesis Notas de la Entrevistadora N2
<i>Eje de Gamificación</i>					
A	A.2.1. A.2.2. A.2.9. B.2.10.	1) En su <b>práctica docente</b> , ¿cuál es su opinión sobre el juego y cuáles han sido los que ha tomado en cuenta como sistema de evaluación?	<b>Práctica docente</b>	<p>De tutoría y tenemos por ahí un juego que se llama las cartas en pares he trabajado también la lotería que viene siendo yo la diseño en cuestión de español pues sobre los sinónimos antónimos en cuestión de tutoría pues es de las emociones es donde ellos pues están un poquito más interesados y motivados y ahí los va apoyando uno sobre todo en que vayan adquiriendo los conocimientos de lo que es la asignatura y a su vez que vayan trabajando lo socioemocional. menos en mi clase es sobre todo trabajar en equipo colaborativamente por ahí nosotros le ponemos lo que es unos dibujos relacionados conforme a lo que ellos están sintiendo en el momento que es lo que viven en casa que ellos éste, dibujen vayan anotando la palabra y saquen lo que es su emoción, en cuestión de español pues el juego es sobre todo bueno he llevado unas pelotitas que yo les aviento a los jóvenes, pero son pelotitas de esponja y ellos contestan. les entrega una hoja con indicaciones de qué es lo que están viviendo en la actualidad y sobre todo cuáles son las emociones que ellos éste sienten y que las expresen por medio de dibujos también este ahí pues nos podemos dar cuenta cómo están viviendo ellos ahorita en familia sobre todo por esos dibujos que plasma ellos ahí transmiten no está lo que están haciendo también la música maestra hemos este bueno yo le pongo la música este como para que ellos se sientan en paz tranquilidad, de hecho el libro de socio emocional no lo marca que el inicio de nuestras clases verdad tenemos que poner esa música sobre todo instrumental clásica. Bueno algunas actividades son de manera individual y otras en equipo, Romeo y Julieta pues es el equipo en sí se evalúa todo el equipo entonces cuando por decir ellos van a declamar es de manera individual cada uno y se les da puntos o premios por lo que hacen, bueno que yo les doy puntos para el fin del trimestre.</p>	<p>Usa juegos de mesa y juegos tradicionales, como las cartas, lotería, dibujos de autoimagen para ver lo que están sintiendo en ese momento o lo que viven en casa. La evaluación la hace con unas pelotitas de esponja que les avienta y ellos responden las preguntas. Los puntos los anota en la boleta de evaluación. Evalúa el material didáctico que hacen, da puntos por equipo, individual.</p>

B	A.1.10. A.1.8.	2) ¿Qué tipo de <b>plataformas digitales</b> ha utilizado durante la pandemia y cuáles han sido los <b>resultados más relevantes</b> que ha experimentado al utilizar los juegos en dichas plataformas?	<b>Plataformas digitales</b>	Bueno con la que yo me fui que se me hizo un poquito más fácil fue la de quiz este he manejado kahoot pero se me complica un poquito más pero la de quizz es la que sí he llevado a cabo en lo llevaba cada semana por decir, al fin de semana los juegos, verdad, de competencia donde ellos pues este van seleccionando las respuestas correctas y pues como tiene música y él es muy movido vaya entonces los jóvenes si les gustaba De hecho me decían maestra y cuando nos va a poner otra vez pies.. y entonces le decía: no pues es hasta el otro viernes. También he manejado otro que estaba prevista se llama que flipgrip sí algo así es que no puedo pronunciar, pero sí este y ahorita también estoy llevando también otro curso de otro tipo de juegos. voy viendo temas yo voy esté planeando y redactando y realizando lo que voy a presentar en quizz con mis alumnos este cuando uno realiza esto ahí se queda grabado.	Usa una gran diversidad de plataformas, innova, aprende, le gusta la tecnología y la aplica en sus clases. Utiliza TEAMS para dar clase, desde allí comparte link de kahoot, quizz, flipgrip y vídeos de youtube, así como de la plataforma de Carlos Slim por los cursos de preparación a los que se por iniciativa propia se ha inscrito.
	C	A.1.6. A.1.9. A.2.1. A.2.10. B.2.6.		3) Hoy en día el tema de la <b>gamificación</b> es más común en el aula y su <b>característica principal son los elementos del juego</b> , en su opinión, ¿qué <b>temas</b> podría considerar para gamificar?	<b>Elementos del juego gamificado</b>
D		A.2.7.	4) ¿Cuál considera usted que sería el <b>obstáculo principal</b> para el uso de actividades <b>gamificadas</b> en su clase, en sesiones presenciales, escenarios virtuales o híbridos durante la pandemia?	<b>Obstáculos para gamificar el aula</b>	

E	B.1.5. B.1.8. B.2.3. B.2.8.	5) ¿Qué importancia le da en su labor docente el <b>desarrollo de competencias socioemocionales</b> y <b>qué experiencias han marcado</b> su clase al intervenir directamente en <b>la regulación emocional</b> de los jóvenes?	<b>Regulación Socioemocional</b>	Terminé el curso de habilidades socioemocionales que también este empecé desde octubre termine apenas en estos días porque pues yo todo lo que me mandan luego, luego, me registro y lo hago a asincrónicamente y este digo a me falta este me falta el otro y aquí voy este entonces sí este sí, sí, me he capacitado y me gusta están muy bien los cursos y sobre todo me ayuda a mí bastante y me ayuda para para ayudar a mis alumnos porque se han presentado casos así extremos que dice bueno que ahora los puedo escuchar y pero tengo que canalizarlos a la instancia correspondiente. Experiencia: bueno este sobre todo a mí me gusta apoyar a los alumnos uno que me ha marcado mucho después que ellos se acerquen a mí con la confianza por este por ese apapacho de comprensión de tranquilidad. Me han platicado como que se van a suicidar o que quieren hacer lo que ya lo han hecho 2 veces intentado y todo eso y pues yo lo que es canalizar a la instancia correspondiente para que ellos pues ya vean con sus papás que por cuáles son los motivos	Importancia: Primero busca autoayuda a través de cursos que estén relacionados con el desarrollo de habilidades socioemocionales para ayudarle a sus estudiantes. Promueve la confianza en sus estudiantes para que se acerquen con ella para exponer sus problemáticas. El profesionalismo de la ética de la docente le permite detectar y canalizar a los estudiantes que están en riesgo.
F	B.1.6. B.2.4.	6) ¿Cómo ha puesto en práctica las <b>actividades lúdicas para relajar el ambiente</b> durante la clase y cuáles en su perspectiva han sido las de <b>mayor impacto</b> en sus alumnos?	<b>Actividades para relajar el ambiente de la clase</b>	Yo este, pongo música clásica. Tuve que adentrarme a poder este seleccionar música acorde, para la tranquilidad de los muchachos yo no conocía mucho de música clásica pero ahora con esto sí me estuve encontrando con algunos autores. Impacto: Bueno yo les indico que cierren sus ojos les hablo de repente pues aplaudo y despiertan como quien dice porque algunos quedan, así como muy quietecitos entonces la música es muy importante y sobre todo hablarles de una manera pausada tranquila para que ellos se sientan a gusto en mi clase sí eso es muy buena estrategia.	Si, uso la música clásica porque así lo marca el libro de educación socioemocional, juegos, comunicación asertiva, tono de voz tranquilo.

G	<p>A.2.5. B.1.1. B.1.2.</p>	<p>7) Con base en su experiencia con adolescentes, me podría relatar ¿cuáles son las <b>emociones y reacciones más recurrentes en el aula</b> y si considera que el juego puede ser <b>regulador y motivador de expresiones y actitudes positivas?</b></p>	<p><b>Emociones recurrentes en el aula</b></p>	<p>Sí bueno los alumnos en cuestión de sus emociones vienen muy algunos muy agresivos o sea traen problemas de casa que no hayan donde explotar se puede decir y lo explotan en el salón de clase y el juegos es muy importante porque es una manera de ayudarles a ellos a entender que la vida es hermosa que la vida es bella y que cada uno va a transmitir la felicidad, pues entonces, yo casi siempre les digo bueno que la vida es que es alegre que debe ser feliz porque uno así lo siente que si los demás no son felices pues nosotros hay que serlo entonces jugamos. Juego regulador de emociones: bueno uno de ellos lo que he realizado es llevarlos a al patio este, damos la vuelta a la cancha y vamos aplaudiendo y sobre todo con música también entonces este le pues como los jueguitos de doña blanca y de los calabaceados y todo y yo les voy hablando sobre todo de pues que las emociones que tenemos nosotros la felicidad pues que hay que estar este atentos a nuestra vida</p>	<p>Agresivos, explotan en el salón de clases "el juego transmite felicidad" juegan, cantan, y se relajan. Usa el botiquín de emociones para todos sus estudiantes, a los jóvenes con necesidades especiales les gusta. Cuando observa que algún estudiante tiene "rabia" los saca a caminar en el patio.</p>
	H	<p>B.1.1. B.1.2. B.1.4. B.2.1. B.2.5.</p>	<p>8) Cuando nota alguna <b>expresión negativa</b>, llámese facial, verbal o actitudinal de sus estudiantes, ¿qué hace usted?, ¿cómo reacciona?, ¿cómo se siente?</p>	<p><b>Expresiones del docente</b></p>	<p>Yo siento como tristeza porque realmente no sé todavía qué es lo que ellos traen de casa entonces pues yo empiezo a platicar de manera este calmada pausada con ellos ahorita no les damos la palmadita a esa que podíamos anterior porque también ahorita muchas cosas han cambiado que no podemos ni tocar los alumnos entonces este sí les empiezo a hablar este poco a poquito van como que relajándose y ahora sí empiezan a hablar no es que mi papá es que mi mamá sobre todo en tutoría que es una materia que ellos se expresan, cuando hay una situación ya más, este más, complicada entonces sí como la que le platicaba sí me dirijo con la psicóloga con la trabajadora social para que ellos tomen cartas en el asunto.</p>



I	<p>9) ¿Qué tipo de <b>estrategias didácticas</b> ha aplicado para la <b>autorregulación emocional</b> de sus estudiantes en el aula? me podría relatar algunas, por favor.</p>	<p><b>Estrategias de autorregulación emocional en el aula</b></p>	<p>Bueno pues yo me sentí muy bien sobre todo porque a mí me interesa todo esto me gusta lo de las tecnologías. Me gusta buscar actividades para innovar estar viendo que les puedo llevar, para que ellos me comprendan sobre todo en el español y ahorita con lo que estamos viendo la educación su emocional. Sí De hecho si les gusta porque también él en la plataforma de Carlos Slim están los vídeos, son muy cortos son muy amenos y motivadores. Que hay bueno hay muchos de español me ha ayudado mucho porque viene lo que es la ortografía y la redacción la comprensión lectora, trabajo por proyectos, todo eso viene ahí y me ha apoyado bastante, de hecho, a los alumnos les he indicado que trabajemos a veces algunas clases con esa plataforma, yo llevo mi computadora se las pongo ahí en el proyector.</p>	<p>Cuando ve a los jóvenes con rabia los camina por el patio hasta que se tranquilicen, platica con ellos de cosas espirituales. "El juego transmite felicidad" por eso aplica juegos y cantos, la caja que contiene las emociones más significativas de la vida del estudiante y que al abrirla se concentra en recordar hasta que sienten felicidad y les cambie el temperamento a uno positivo, se llama la actividad "botiquín de emociones", el alumno recurre a su caja cada vez que tenga una emoción negativa para cambiar de ánimo a uno positivo, por lo tanto, esta reflexión del estudiante a través de la metacognición le permiten generar cambios visibles en su interacción con otros.</p>
J	<p>10) ¿Cuál es el <b>reto más significativo para el docente de secundaria</b> que tiene a bien desarrollar las competencias socioemocionales y <b>cuáles consideraría de mayor trascendencia</b> para el proceso de aprendizaje?</p>	<p><b>Retos del docente</b></p>	<p>Para todos los jóvenes que van ingresando a las aulas como docentes que cambien su manera de pensar en cuestión de las habilidades socioemocionales, porque este, algunos se sienten un poquito crecidos cuando todavía no tienen esa experiencia con los jóvenes (estudiantes) ¡vaya! Entonces, es somos personas humanas tenemos errores pero que no nos falte la preparación sí preparándonos no importa la edad que tengamos no importa si ya me voy a jubilar no importa o sea el aprendizaje siempre sigue y siempre vamos a tener algo en que seguir aprendiendo la verdad sí tenga un año de servicio cero o que esté iniciando hasta el que ya está sobrepasado en años verdad y aunque termine yo voy a seguirte preparando.</p>	<p>Prepárense con cursos gratuitos. Conocemos y conocer a nuestros alumnos. Recomendación a los nuevos que se sienten crecidos con el trato con los estudiantes.</p>

Fuente: Elaboración propia

## Transcripción de las Entrevistas a Profundidad SUJETO 3

Códigos	Ítems encuesta	EJE / Cuestionario Entrevista	Categoría	LA ENTREVISTA 3  S3	3.1 Notas de la Entrevistadora  N3
<i>Eje de Gamificación</i>					
A	<p>A.2.1. A.2.2. A.2.9. B.2.10.</p>	<p>1) En su <b>práctica docente</b>, ¿cuál es su opinión sobre el juego y cuáles han sido los que ha tomado en cuenta como sistema de evaluación?</p>	<b>Práctica docente</b>	<p>Bueno la intención de implementar actividades lúdicas dentro del contexto escolar para mí ha sido muy benéfico porque cuando abordamos adolescentes o a los niños de manera directa son muy cerrados porque a veces también no saben cómo expresar sus emociones su sentir y a través del juegos eso lo aprendí vayan en la capacitación que tuve en mis primeros años después de salir de la escuela de Psicología los niños liberan muchas emociones inconscientemente te dan a entender si están aprendiendo si no están aprendiendo que están sintiendo la todas las situaciones que pueden afectar la cuestión del aprendizaje que eso es lo que yo trabajo porque en realidad no trabajo un aprendizaje quizá directamente porque el área de Psicología trabaja más y el aspecto socioemocional y los aprendizajes esperados que tengan que ver con lo socioemocional. Juegos sistema de evaluación: pues va desde los juegos libres por ejemplo utilizamos mucho lo que es el rol playing cuando estábamos de manera presencial se utiliza mucho la cuestión de la dramatización la caracterización de los muchachos este todo el que se enrollan vayan un papel que sea diferente a ellos mismos para poder trabajar las emociones otro de ellos pues son una de las cosas que implementó muchos son ejercicios de gimnasia cerebral pero a través de juegos con canciones movimientos y demás eso es lo utilizo para dar como que el énfasis o el empate con la cuestión de los aprendizajes de otros contenidos de otras materias como español matemáticas para estimular la cuestión de atención memoria retención de información y den uno del del el esquema de aprendizajes esperados de la materia de socioemocional como tal tiene un apartado que se llama metacognición y entonces ahí es donde lo meto lo voy a ir este enrollando un poquito para poder empatar con los propósitos de la escuela.</p>	<p>El juego está centrado en los aprendizajes de los estudiantes. El juego libre, el rol playing, gimnasia cerebral para estimular la memoria, la atención, arteterapia mediante dibujos y música de fondo. Se evalúa a los jóvenes con necesidades especiales con base al nivel de logro, entonces el alumno fácilmente puede sacar 10 si se hacen las adecuaciones pertinentes a la planeación del docente de grupo. Elaboró un instrumento de detección de necesidades especiales para secundaria.</p>
B	<p>A.1.10. A.1.8.</p>	<p>2) ¿Qué tipo de <b>plataformas digitales</b> ha utilizado durante la pandemia y cuáles han sido los <b>resultados más relevantes</b> que ha experimentado al utilizar los juegos en dichas plataformas?</p>	<b>Plataformas digitales</b>	<p>Sí de TEAMS de Google sí ya ve que nos sale entonces herramientas en nuestro correo institucional, las terapias por Zoom. Resultados: Todos que empezaron como que a bajar su rendimiento académico a través de las clases en línea cuando empezaron las clases en línea del año pasado que plataformas digitales.</p>	<p>Solo Zoom, TEAMS, YouTube, Facebook.</p>

C	<p>A.1.6. A.1.9. A.2.1. A.2.10. B.2.6.</p>	<p>3) Hoy en día el tema de la <b>gamificación</b> es más común en el aula y su <b>característica principal son los elementos del juego</b>, en su opinión, ¿qué <b>temas</b> podría considerar para gamificar?</p>	<p><b>Elementos del juego gamificado</b></p>	<p>Los temas: La inclusión como tengo muchos jóvenes con necesidades educativas especiales están haciendo vídeos y trípticos que se suben una vez cada 15 días a una página de YouTube y a la página de Facebook. Los ejes principales de lo que nos manejan los aprendizajes esperados de educación socioemocional el autoconocimiento la autorregulación y ahí entra la autoestima la modificación de la conducta y trabajo mucho con la metacognición o funciones cognitivas.</p>	<p>Temas: Los ámbitos de educación socioemocional se puede gamificar, la metacognición y funciones cognitivas, autoestima, autoconocimiento, autorregulación. Maneja la ludicidad que contribuya a la madurez de la estructura corporal, cognitiva y emocional, apoyo con la lateralidad para que escriban mejor.</p>
---	--	---	--	--	---

D	<p>A.2.7.</p>	<p>4) ¿Cuál considera usted que sería el <b>obstáculo principal</b> para el uso de actividades <b>gamificadas</b> en su clase, en sesiones presenciales, escenarios virtuales o híbridos durante la pandemia?</p>	<p><b>Obstáculos para gamificar el aula</b></p>	<p>A lo mejor para llevarlas a cabo la cuestión de la apertura por los tiempos dentro del contexto escolar porque ahí vuelvo a lo mismo, o sea si intervengo, en los grupos en otro de la escuela al final de cuentas los maestros pierden tiempo en cuanto a los aprendizajes que ellos tienen que llevar a cabo y pues lo tengo que hacer a destiempo y a veces, por ejemplo, sí se me ha complicado en ocasiones cuando tengo clase con ellos en la tarde, pero vuelvo a lo mismo es cuestión de actitud de los mismos docentes, verdad que uno hace tanto trabajo, y este, y no se tiene el apoyo. Precisamente, el horario que estamos manejando con este modelo híbrido me era muy difícil porque por ejemplo en secundaria se van una vez cada 3 semanas, entonces era repetir el tema 3 veces y luego sacarlos de clases y se perdían lo de la clase por estar conmigo entonces que era complicado y los atiendo una vez por semana en las tardes entonces el proyecto se hace a través de la plataforma zoom.</p>	<p>La apertura de los tiempos de intervención en la escuela trabaja a contra turno porque los docentes no dejan salir a los muchachos a USAER. Se apoya con otros docentes de la asignatura de tutoría para hacer los proyectos de USAER. Barreras actitudinales de los docentes de secundaria, no es frecuente que le presten a los jóvenes con necesidades especiales y no apoyan con los ajustes recomendados para la inclusión de contenidos.</p>
---	---------------	---	---	--	---

*Eje de Educación Socioemocional*

E	<p>B.1.5. B.1.8. B.2.3. B.2.8.</p>	<p>5) ¿Qué importancia le da en su labor docente el <b>desarrollo de competencias socioemocionales</b> y <b>qué experiencias han marcado</b> su clase al intervenir directamente en la <b>regulación emocional</b> de los jóvenes?</p>	<p><b>Regulación Socioemocional</b></p>	<p>Importancia: es toda. Es mucha diferencia lo que hacen los docentes en el salón de clase cuando los maestros y maestras motivan a sus estudiantes con frases y palabras motivacionales sacan adelante a los jóvenes. La experiencia de una joven referida con aptitudes sobresalientes AS, la problemática es que tiene identidad de género.</p>
---	--	--	---	---

F	B.1.6. B.2.4.	6) ¿Cómo ha puesto en práctica las <b>actividades lúdicas para relajar el ambiente</b> durante la clase y cuáles en su perspectiva han sido las de <b>mayor impacto</b> en sus alumnos?	<b>Actividades para relajar el ambiente de la clase</b>	Mi propuesta fue hacer una evaluación rápida de la madurez de los niños y jóvenes, luego en base a eso empezar a trabajar la estructura corporal y la gimnasia cerebral obviamente la gimnasia cerebral dentro del apartado de la metacognición pues nos va a ayudar a que el niño vaya despertando sus neuronas les vaya activando con mayor frecuencia y entonces vaya o sea esa misma activación logre que al momento de los aprendizajes. Impacto: evalúa a través de un dibujo un dibujo proyectivo son 2 pruebas en una de ellas es el dibujo de la figura humana entonces ellos se dibujan veo algunos aspectos de estructura corporal y la cuestión de la madurez en esta evaluación y después de eso vamos trabajando en la estructura con recortes que vayan haciendo ellos mismos unos no se tipo títeres para trabajar esa parte cuestiones de lateralidad en educación física.	Siempre inicio con actividades de gimnasia cerebral, música movida sin letra, por ejemplo, como la música electrónica sin letra, dibujos. La música mueve hasta el más serio. Proyecto cúdate, ámate.
	G	A.2.5. B.1.1. B.1.2.	7) Con base en su experiencia con adolescentes, me podría relatar ¿cuáles son las <b>emociones y reacciones más recurrentes en el aula</b> y si considera que el juego puede ser <b>regulador y motivador de expresiones y actitudes positivas</b> ?	<b>Emociones recurrentes en el aula</b>	Sería iniciar a trabajar con juegos de mesa en general para empezar primero por la cuestión de respetar reglas respetar turnos la cuestión con lo de la autoridad y luego ya ir manejando lo mejor dramatizaciones algo que tenga que ver con el rol playing sobre situaciones específicas Cualquiera que tenga que ver con competencia con trabajo en equipo que ellos puedan interactuar porque estar compartiendo sus mismos conocimientos con los juegos. A veces pongo música electrónica que es un poquito más movida que no tiene letra, trato de que sea música que sea sin letra, pero que sea agradable que te ambiente no que esté muy tranquila no soy de utilizarla de los pajaritos y el agua que corre y cosas así, que muy bien este ustedes utilizan más la música clásica, pero no, no esas no, yo nada más busco música electrónica sin letra o algo así música movida, para que los profes busquen música electrónica y los chicos se entusiasman sí hasta ellos empiezan a hacer las actividades y ya empiezan como que hasta ahí medio bailando moviéndose y les da esa oportunidad de incluso hasta el más callado empieza como que a moverse

- H
- B.1.1.
  - B.1.2.
  - B.1.4.
  - B.2.1.
  - B.2.5.
- 8) Cuando nota alguna **expresión negativa**, llámese facial, verbal o actitudinal de sus estudiantes, ¿qué hace usted?, ¿cómo reacciona?, ¿cómo se siente?
- Expresiones del docente**

Las a veces si he sentido, así como que, hay la actividad no está funcionando, pero luego veo que todos los demás están trabajando o sea si es solamente un caso en particular, es trabajar con todos y ya que todos estén trabajando, me acerco en lo individual con ese con ese niño que está mostrando actitudes negativas o desafiantes, entonces yo necesito primero modular el tono de voz y siempre enfatizar en las habilidades que tienen. Las actitudes más frecuentes que veo son el del aburrimiento y el fastidio eso he notado. A raíz también de lo de la pandemia o sea este manejo de del modelo híbrido a la secundaria en específico no le funcionó, se pierde la sistematicidad porque van una vez cada 3 semanas y entonces ya no es ni motivador para los muchachos, porque es así como que sienten, que no hay coherencia que les falta todo, y como los maestros van corriendo con los contenidos, pues ya es así como que la versión de que hay ahí viene un maestro, y ahí está ya, y ya estás, todavía bien cansada, el fastidio a veces sí se les nota, hasta molestos, tanto los maestros como los alumnos, y si los maestros están molestos o enojados porque van a contratiempo, pues le pasan todas esas energías también dan a los muchachos. Las cuestiones de conducta agresiva o conducta desafiante mucho tienen que ver con la cuestión de la autoridad entonces se parte de la cuestión de las reglas y no tienen reglas en casa y no tienen el conocimiento la noción no la tiene el interiorizadas de la importancia de llevar a cabo o de seguir estas reglas en todo lo que tenga que ver con la sociedad pues entonces ahí los demás tendríamos que empezar por eso por el manejo de redes.

Si todos están trabajando y solo uno no, se dirige al estudiante en lo particular y que nadie se de cuenta y preguntarle ¿qué nos pasó hoy?, esta pregunta ante jóvenes agresivos rompe su esquema al escuchar su problemática y empieza a cambiar su actitud. Después de hacer intervenciones exitosas se siente satisfecha, tiene vocación, cuando no tiene los resultados positivos, busca estrategias para tener reacciones favorables.

I	<p>A.1.5. A.2.6. B.1.6. B.2.2. B.2.7. B.2.9.</p>	<p>9) ¿Qué tipo de <b>estrategias didácticas</b> ha aplicado para la <b>autorregulación emocional</b> de sus estudiantes en el aula? me podría <b>relatar algunas</b>, por favor.</p>	<p><b>Estrategias de autorregulación emocional en el aula</b></p>	<p>Hacer conciencia a través de la metacognición de la que usted habla verdad para tener una reacción favorable. En la secundaria trato de que sean cosas más palpables que sean más sencillas que involucren más esta parte de la dramatización, del de la manipulación de objetos, no sé, sé, me ocurre la semana hace 2 semanas trabajé con ellos nuevamente las emociones con un lado yo formé un dado con una caja con las Caritas de las emociones y era de aventarlo platicar este cómo te sientes que experimentas cuando te sientes triste que experimentas cuando sientes feliz cosas por el estilo y con música es algo que también me ha ayudado. En la secundaria en a través de proyecciones dibujos igual siempre con música de fondo para que ellos salgan relajen entrenar de tranquilidad en el que inconscientemente igual a través de esa proyección en el dibujo empiezan a expresar sus emociones. En secundaria se lleva un proyecto a cabo que se llama quiérete, cuídate, amate por qué surge a raíz de los resultados de la evaluación que le comenté hace rato de la evaluación socio emocional la mayor cantidad de casos que sale con situaciones de indicadores de depresión de cutting de ideas suicidas están los grupos de tercero y se hace este proyecto con esa finalidad se empieza a trabajar que con autoestima autoconocimiento. Del arte terapia en el sentido de que vamos a crear con esa plastilina un monstruo ese monstruo que serían los miedos y aquellas inseguridades que nos hacen pues como que limitarnos y dejar salir todas esas habilidades esas cualidades. El juego de basta, esos juegos surgen del programa me caigo de risa me caigo de risa, es de chistes hay algunos contenidos que decir no son para los alumnos, pero tienen algunas otras cosas a favor.</p>	<p>Utiliza instrumentos psicológicos para detectar niños con necesidades especiales. Usa técnicas de respiración, modulación del tono de voz, enfatizar aspectos positivos de la persona, escucharlos, implementar el tiempo fuera hasta que se calmen, cuidar las palabras que dirigimos a los estudiantes, preguntarles ¿de qué manera te puedo ayudar? La docente trabaja por proyectos para la autorregulación socioemocional. Proyecto, Quiérete, cuídate, ámate. INOVA, el cual consiste en recaudar juguetes para ayudar a otros niños con menos recursos, a cargo de los niños AS. Arteterapia. Basta del programa "me caigo de la risa".</p>	
	J	<p>B.1.7. B.1.9.</p>	<p>10) ¿Cuál es el <b>reto más significativo para el docente de secundaria</b> que tiene a bien desarrollar las competencias socioemocionales y <b>cuáles consideraría de mayor trascendencia</b> para el proceso de aprendizaje?</p>	<p><b>Retos docente del</b></p>	<p>El reto más grande yo creo que es entenderlos y entenderlos a ellos como jóvenes y entender que como docentes somos esa motivación. Que hubiera por lo menos un psicólogo en cada escuela sería lo ideal. Les recomendaría a los compañeros normalistas de educación especial que sean dinámicos que traten de buscar siempre estrategias que lleven a cabo o que tengan que ver con la cuestión de mover al alumno, que sean cosas innovadoras y en las que puedan implementar incluso los recursos este de la tecnología, aprovechar que los chicos están acostumbrados ahorita, pero que sea algo innovador, que no sea solamente hacer trabajo de pedagogía y lo voy a poner a escribir y los dictados exacto porque realmente eso ya no es motivante.</p>	<p>El reto más grande es entender a los jóvenes. Ser motivador es clave para que el alumno salga adelante. Que haya más psicólogos en cada escuela. Pedagogos evitar los dictados y utilizar más los juegos, sana competencia. Utilizar dinámicas variadas y utilizar los recursos tecnológicos. Tengan una planeación más flexible, las formas de llevarla a cabo se hagan las adecuaciones.</p>

Fuente: Elaboración propia

## Transcripción de las Entrevistas a Profundidad SUJETO 4

Códigos	Ítems encuesta	EJE / Cuestionario Entrevista	Categoría	LA ENTREVISTA 4	4.1
				S4	N4
<i>Eje de Gamificación</i>					
A	A.2.1. A.2.2. A.2.9. B.2.10.	1) En su práctica docente, ¿cuál es su opinión sobre el juego y cuáles han sido los que ha tomado en cuenta como sistema de evaluación?	<b>Práctica docente</b>	Los juegos son positivos, nos ayudan a conocer a los estudiantes, por ejemplo en el tema de probabilidad, en el tema de probabilidad este yo les hice un juegos con una carrera de carros, éste se les da un dado y se les da una ficha a cada uno no son 2 dados, perdón 2 dados y una ficha a cada uno, se avienta el dado y dependiendo del número que quede, por ejemplo no sé, yo nadie escojo el número 7 y si da más veces el 7 es más probable que yo gane número 7 a que el número 2 gane porque nada más se puede una sola combinación, y la acción es que tenían que hacer era ira avanzando con el cochecito las veces que se ponga la combinación. Al que gane, se les da o ya sea un punto extra al final de Del trimestre o se les lleva premios de dulces o algo así algo que a ellos más les guste o sea ellos se les da la opción o un punto extra o un dulcito.	Los juegos son positivos, nos ayudan a conocer a los estudiantes. El juego de los carros, con el tema de probabilidad, se le da un punto al ganador o premio de dulces. El uso excesivo de aplicaciones no los ayuda a aprender el sentido numérico y cálculo mental para hacer que el cerebro trabaje, no solo para memorizar, sino para razonar el cálculo matemático.
B	A.1.10. A.1.8.	2) ¿Qué tipo de <b>plataformas digitales</b> ha utilizado durante la pandemia y cuáles han sido los <b>resultados más relevantes</b> que ha experimentado al utilizar los juegos en dichas plataformas?	<b>Plataformas digitales</b>	Bueno por ejemplo en cuestión de la escuela en la secundaria pues sí se batalla mucho porque son chicos de escasos recursos la mayoría entonces no todos tienen el dinero suficiente para un internet o meterle saldo a su teléfono o para comunicarse muchos de ellos tienen un solo teléfono en la familia y pues es el teléfono que se lleva a mamá o papá cuando van a trabajar entonces bueno lo que yo hacía era de que les mandaba las actividades y les mandaba un vídeo este explicando el tema y ya cuando ellos tuvieran la oportunidad de tener este teléfono en su mano pues ya podían ver la actividad y el vídeo para explicarles por WhatsApp.	WhatsApp, PDF con las actividades de la clase y envío de la explicación con audios de voz, también incluía videos personales de la clase con el tema. Facebook solo para avisos. El sudoku ayuda a agilizar la mente. El uso de socratic o el uso excesivo de la tecnología no los ayuda a aprender, puede ser contraproducente para el aprendizaje del alumno porque solo copia la respuesta y no razona el resultado.
C	A.1.6. A.1.9. A.2.1. A.2.10. B.2.6.	3) Hoy en día el tema de la <b>gamificación</b> es más común en el aula y su <b>característica principal son los elementos del juego</b> , en su opinión, ¿qué <b>temas</b> podría considerar para gamificar?	<b>Elementos del juego gamificado</b>	Sí, el de probabilidad, las figuras geométricas, todo lo que es figuras geométricas, también se puede con ángulos, conocer las figuras geométricas sus áreas y perímetros, podemos también utilizar el de volumen, también en adición, sustracción, multiplicación y divisiones, pues en sí casi en la mayoría de los temas de matemáticas.	Temas que se pueden gamificar, figuras geométricas, ángulos, perímetros, adición, sustracción, multiplicación, división, ecuaciones no se puede gamificar, porque es muy exacto para hacer un juego.

D	A.2.7.	4) ¿Cuál considera usted que sería el <b>obstáculo principal</b> para el uso de actividades <b>gamificadas</b> en su clase, en sesiones presenciales, escenarios virtuales o híbridos durante la pandemia?	<b>Obstáculos para gamificar el aula</b>	Hay maestros que piden cooperación para las actividades, cuando son copias, eh, pero bueno, yo creo que no todos pueden dar esa cooperación. Que los alumnos se salgan del contexto. La falta de conectividad. Yo no estoy en contra de las aplicaciones que hay, pero del uso excesivo sí, porque no prender a hacer las cosas, no van a aprender solo van a copiar entonces, el uso excesivo de las aplicaciones no los ayuda aprender.	La docente se preocupa por el gasto de datos debido a que trabaja en una comunidad ejidal de recursos limitados. Los docentes piden cooperación para las actividades. Dificultades económicas del contexto. Falta de conectividad en el área.
---	--------	--	--	---	---

**Eje de Educación Socioemocional**

---

E	B.1.5. B.1.8. B.2.3. B.2.8.	5) ¿Qué importancia le da en su labor docente el <b>desarrollo de competencias socioemocionales</b> y <b>qué experiencias han marcado</b> su clase al intervenir <b>directamente en la regulación emocional</b> de los jóvenes?	<b>Regulación Socioemocional</b>	A mí me gusta mucho que mis alumnos se respeten mutuamente y yo creo que él el cómo hables con ellos y cómo te estás bien implica mucho desde que llegas al salón y es un !Buenos días! y te lo responden, estas ayudando y te estás beneficiando y no solamente a ti sino también a ellos, porque también se ha perdido mucho el respeto de alumno a maestro y meramente pues igual de maestro alumno puesto que pues si hay o hubo en alguna ocasión compañeros que les hablaban mal este compañeros que pues se quisieron sobrepasar y entonces ahí es cuando los alumnos en lugar de quererte como maestro que te rechazan y se comportan de una manera diferente. por ejemplo, llegas al salón y les das los buenos días y silencio o están hablando entre ellos o no te hacen caso entonces ahí y entras eh chicos les estoy hablando tienen que ser caso porque si están hablando y yo les estoy diciendo Buenos días de pérdida contéstenme, porque a ¿ustedes les gustaría que yo no les contestara?, ¿qué sentirían ustedes si ustedes vienen y me preguntan y yo los ignoro?, ¿verdad que sentirían mal? - bueno pues sí maestra, Ah entonces a mí también me gusta que me pongan atención.	El respeto, como se les hable o se dirija con los estudiantes es la actitud de ellos. El estudiante a veces ignora al docente. El aplauso del grupo aumenta la autoestima y el apoyo entre pares, alumno-alumno los motiva a que se apoyen.
F	B.1.6. B.2.4.	6) ¿Cómo ha puesto en práctica las <b>actividades lúdicas para relajar el ambiente</b> durante la clase y cuáles en su perspectiva han sido las de <b>mayor impacto</b> en sus alumnos?	<b>Actividades para relajar el ambiente de la clase</b>	Respetar el aprendizaje de otros, los reto, a que todos podemos este ganar y que nadie se va a burlar porque tú eres más o porque tú eres menos porque tú sabes más o porque tú sabes menos aquí todos aprendemos de una manera muy diferente porque todos somos cabecitas diferentes y todos somos mundos diferentes y no todos aprendemos de la misma manera.	Actividad de dibujo, primero que cierren los ojos y piensen en colores, con eso en mente hacen su dibujo, los colores oscuros se refieren a carga negativa, los claros a tranquilidad y los vivos a energía. Los jóvenes vienen cargados de emociones desde casa, son adolescentes, todo les duele. El impacto: los jóvenes se abren y platican sus cosas con la maestra. Ella juzga la problemática si es necesario canalizar con la psicóloga, a veces es frustrante porque no se puede ayudar, sus estudiantes piensan "maestra chismosa".



G	A.2.5. B.1.1. B.1.2.	7) Con base en su experiencia con adolescentes, me podría relatar ¿cuáles son las <b>emociones y reacciones más recurrentes en el aula</b> y si considera que el juego puede ser <b>regulador y motivador de expresiones y actitudes positivas?</b>	<b>Emociones recurrentes en el aula</b>	Escucharlos gritar cuando voy llegando ¡ahí viene la maestra, ya nos va a poner a jugar! Esa alegría, de hecho, y si muchas veces me dicen, oye pero que les das, no les pones a hacer matemáticas y yo pues sí, bueno, pero ¿por qué se alegran si matemáticas es bien tedioso? Y yo pues para que veas. Los problemas de un lado se quedan en ese lado y no se llevan al siguiente nivel, por ejemplo, si me enojo con primero A y estoy serio, cuando voy a primero B, llego sonriente.	Alegría es igual a matemáticas. Es importante quitar ese tabú de etiquetar, gente piensa que las matemáticas como lo expresó son cuadradas y sin embargo hay muchas maneras de enseñar la verdad y el hecho de que los alumnos la reciban con alegría verdad ahí viene la maestra y todos felices pues es ese es una garantía de que sus estrategias funcionan verdad y que griten vamos a jugar pues con más razón verdad aprender jugando.
	H	B.1.1. B.1.2. B.1.4. B.2.1. B.2.5.		8) Cuando nota alguna <b>expresión negativa</b> , llámese facial, verbal o actitudinal de sus estudiantes, ¿qué hace usted?, ¿cómo reacciona?, ¿cómo se siente?	<b>Expresiones del docente</b>
I		A.1.5. A.2.6. B.1.6. B.2.2. B.2.7. B.2.9.	9) ¿Qué tipo de <b>estrategias didácticas</b> ha aplicado para la <b>autorregulación emocional</b> de sus estudiantes en el aula? me podría relatar algunas, por favor.	<b>Estrategias de autorregulación emocional en el aula</b>	

<p><b>J</b></p>	<p>B.1.7. B.1.9.</p>	<p>10) ¿Cuál es el <b>reto más significativo para el docente de secundaria</b> que tiene a bien desarrollar las competencias socioemocionales y <b>cuáles consideraría de mayor trascendencia</b> para el proceso de aprendizaje?</p>	<p><b>Retos del docente</b></p>	<p>Yo creo que el reto más fuerte sería los padres de familia sí porque bueno ahorita como le comentaba con la alumna, es de que la mamá la sobreprotege, ajá, a lo mejor lo que va a decir la mamá, es, bueno, pero yo les estoy quitando a lo mejor una carga de un alumno, pero realmente ella no sabe el problema que le hace a su hija.</p>	<p>Reto: Padres de familia, sobreprotectores de sus hijos, concientizarlos para que no afecten las emociones de sus hijos. En el contexto de rancherías y ganaderías el padre es el reto más grande porque no acepta que sus hijos estudien si se van a quedar con las parcelas.</p>
-----------------	--------------------------	---	---------------------------------	--	--

---

Fuente: Elaboración propia

## Transcripción de las Entrevistas a Profundidad SUJETO 5

Códigos	Ítems encuesta	EJE / Cuestionario Entrevista	Categoría	LA ENTREVISTA 5	5.1 Notas de la Entrevistadora
				S5	N5
<i>Eje de Gamificación</i>					
A	A.2.1. A.2.2. A.2.9. B.2.10.	1) En su práctica docente, ¿cuál es su opinión sobre el juego y cuáles han sido los que ha tomado en cuenta como sistema de evaluación?	<b>Práctica docente</b>	Al ser el maestro de artes pues eh tenemos la fama afortunada o desafortunadamente no de que es una materia una asignatura de creatividad de juegos inclusive es etiqueta no pero también es en ocasiones esto provoca que los muchachos pues no le tomen la seriedad. El juego es un recurso, insisto, que me ha servido para llevar al niño más que a una evaluación a una coevaluación en donde analicen el yo aprendí esto, y lo explique con sus propias palabras.	El juego lo uso como sistema de coevaluación.
B	A.1.10. A.1.8.	2) ¿Qué tipo de <b>plataformas digitales</b> ha utilizado durante la pandemia y cuáles han sido los <b>resultados más relevantes</b> que ha experimentado al utilizar los juegos en dichas plataformas?	<b>Plataformas digitales</b>	Pues las más básicas, como son Google meet para las videollamadas e inclusive hasta el WhatsApp como medio de comunicación, ya que hay otros recursos que la propia Universidad me empezó a proponer para yo agregar pues la práctica docente, como la plataforma Moodle, fue un reto aprender a utilizarlo le soy muy honesto pero también fue un reto para mis alumnos porque a través de este reto ellos se motivaron y cuáles son buenos pues nube de palabras por ejemplo eh la parte que les encanta es donde ellos hacen su caricatura su imagen caricaturesca su avatar y les encanta este otras aplicaciones como por ejemplo en clase que aunque no viene en la plataforma la de artes, pues bueno por ahí la supervisión escolar me ayudó a habilitar un link para que ellos me suban los trabajos una sala de arte y a ellos les motiva muchísimo pese a que son contextos que no cuentan con los insumos económicos.	Zoom, Google Meet, WhatsApp, Nube de palabras, Padlet, e-class, Moodle, aplicaciones para hacer avatares, links en plataformas proporcionadas por la supervisión de la zona escolar.

C	<p>A.1.6. A.1.9. A.2.1. A.2.10. B.2.6.</p>	<p>3) Hoy en día el tema de la <b>gamificación</b> es más común en el aula y su <b>característica principal son los elementos del juego</b>, en su opinión, ¿qué <b>temas</b> podría considerar para gamificar?</p>	<p><b>Elementos del juego gamificado</b></p>	<p>Los docentes hemos confundido la motivación de que es correcto yo no digo que no eh de apapacho de ándale tú puedes échale ganas hijo hija con la motivación de darle los recursos para que él construya su propio conocimiento la motivación extrínseca así es entonces yo he tratado de seguir mucho esa motivación indagar buscar los recursos electrónicos. Para constituir una estrategia con estos elementos son la narración, el dar puntos extra, el diseño de los avatares, también utilizar las estrategias de digitales según el ambiente de aprendizaje. Temas: Antes conocíamos la asignatura de artes como expresión apreciación y contextualización de las artes ahora con el nuevo plan y programa 2017 me la convirtieron en proyecto artístico en exploración del arte y del entorno apreciación estética y creatividad si a los chicos les encanta la práctica la danza pues vamos a bailar. Una de las estrategias ya entrados en este ambiente que de los juegos gamificados sí logró centrar la atención a los principios pedagógicos de la del educando y yo siempre he dicho se trata de entrar con la con la del niño y salirme con la mía qué hago este no sé si tengo que ver que es en un tema por ejemplo de tercero que es el arte contemporáneo y entonces yo le pido a los chicos que investigan y que traigan cada quien su información a clase, a veces yo les mando una lectura complementaria que la pueden llevar ahí.</p>	<p>Motivación intrínseca y extrínseca con sus estudiantes. Baile y danza.</p>
	D	<p>A.2.7.</p>	<p>4) ¿Cuál considera usted que sería el <b>obstáculo principal</b> para el uso de actividades <b>gamificadas</b> en su clase, en sesiones presenciales, escenarios virtuales o híbridos durante la pandemia?</p>	<p><b>Obstáculos para gamificar el aula</b></p>	<p>El maestro de artes me solicitó que llevara mi teléfono es que vas a jugar entonces pones la primera estrategia fue convencer al padre de familia que el teléfono es un recurso de aprendizaje y de enseñanza o sea la labor de convencimiento concientizar al padre de familia que no es un juego o lo que sea que el niño lo utilice, para prefieres otra cosa la verdad pero también hay recursos que él puede llegar a tener a efectos de aprender entonces primero una estrategia fue con convencimiento a los padres y la y hacer conciencia en ellos y luego ya después el reto fue con los niños este una de las estrategias empecé ok chicos lo mejor voy abstracta no vamos a trabajar no sé con nube de palabras o hacer un crucigrama en esta plataforma digital.</p>

E	B.1.5. B.1.8. B.2.3. B.2.8.	5) ¿Qué importancia le da en su labor docente el <b>desarrollo de competencias socioemocionales</b> y <b>qué experiencias han marcado</b> su clase al intervenir directamente en la <b>regulación emocional</b> de los jóvenes?	<b>Regulación Socioemocional</b>	Tomo muchos cursos socioemocionales. Yo creo que esto es un aprendizaje constante, no ha sido fácil el tema de pandemia para nadie, pero yo creo que para una adolescente menos o sea si le agregamos la revolución de emociones que trae por la edad propia le agregamos los problemas familiares que traen y más el tema social de pandemia pues es como que una olla a presión no que en cualquier momento puede desbordar y ¿cómo le hago? pues es difícil reconocer. Los docentes hemos confundido la motivación de que es correcto yo no digo que no eh de apapacho de ándale tú puedes échale ganas hijo hija con la motivación de darle los recursos para que él construya su propio conocimiento la motivación extrínseca así es entonces yo he tratado de seguir mucho esa motivación indagar buscar los recursos electrónicos.	Temperamento, pandemia, distanciamiento social, familia, hormonal, atención a sí mismo.
F	B.1.6. B.2.4.	6) ¿Cómo ha puesto en práctica las <b>actividades lúdicas para relajar el ambiente</b> durante la clase y cuáles en su perspectiva han sido las de <b>mayor impacto</b> en sus alumnos?	<b>Actividades para relajar el ambiente de la clase</b>	Me encanta poner estrategias de lectura robada, lectura en plenaria, café literario, quien tenga más robo de lectura les llevó a veces sin incentivos de pequeños dulces no creo que tampoco un bolo completo les llevo les doy puntos extra este simplemente a veces el reconocimiento simplemente tengo un niño que tiene de dificultades neurales cuando participa simplemente con yo reconocer a este niño públicamente y vamos a darle un fuerte aplauso de todos sus compañeros, él se siente reconocido, me explico.	Musicoterapia, ejercicios de respiración, chistes, memes, juegos, lectura robada, lectura en plenaria, café literario. En nuestra labor docente, al ser pedagogos, está implícito el ímpetu qué necesitamos para diseñar o adaptar las estrategias existentes para educar a nuestros estudiantes con esquemas de aprendizaje significativo.
G	A.2.5. B.1.1. B.1.2.	7) Con base en su experiencia con adolescentes, me podría relatar <b>¿cuáles son las emociones y reacciones más recurrentes en el aula</b> y si considera que el juego puede ser <b>regulador y motivador de expresiones y actitudes positivas?</b>	<b>Emociones recurrentes en el aula</b>	Las emociones que más imperan en el aula, este es el enojo, la tristeza, la frustración, porque justo ellos me lo han dicho, es que este me frustra el querer hacer las cosas y no poder, el estrés, ahora con lo de la pandemia ha generado mucho estrés y esto detona en enojo, en tristeza porque ellos dicen es que tenemos clases, que tenemos mucho trabajo, todas las materias y todos los maestros nos piden a la vez y me enojo, porque me levanto temprano profe y no me rinde el día. El juego, pues me ha servido mucho para aminorar esta carga emocional, no porque a veces, insisto, pues todos tenemos problemas, todos.	Enojo, tristeza, frustración, estrés, ansiedad.

H	B.1.1. B.1.2. B.1.4. B.2.1. B.2.5.	8) Cuando nota alguna <b>expresión negativa</b> , llámese facial, verbal o actitudinal de sus estudiantes, ¿qué hace usted?, ¿cómo reacciona?, ¿cómo se siente?	<b>Expresiones del docente</b>	Toda la estructura emocional, cursos y técnicas que tengo, este simplemente hago uso del del arte, la música me relaja entonces trató también de llevar la aromaterapia, con ellos o la musicoterapia cuando están muy cargados de emociones, a ver chicos traigan su teléfono y vamos a escuchar música cada uno con sus audios, permíteme bajarle toda esa energía que trae el grupo simplemente está con ejercicios de respiración claro y tendrás tu tensión a estar toda la clase y cállate y siéntate y permíteme hablar y permíteme y permite a tus compañeros escuchar entonces eso ha sido si la parte emocional pues todavía en su hasta ahorita, es un tabú. Desde esta cosmovisión, de las emociones positivas y negativas, no es lo malo que cualquiera se puede enojar, dice un autor, Aristóteles, si no me equivoco, el chiste es saber enojarte con la persona correcta en el momento preciso y saber actuar de una manera correcta.	Actitud positiva, desmotivado, apagado, vocación, apasionado por dar su clase.
I	A.1.5. A.2.6. B.1.6. B.2.2. B.2.7. B.2.9.	9) ¿Qué tipo de <b>estrategias didácticas</b> ha aplicado para la <b>autorregulación emocional</b> de sus estudiantes en el aula? me podría relatar algunas, por favor.	<b>Estrategias de autorregulación emocional en el aula</b>	Bueno yo les pongo la meditación, pero me funciona mejor estrategia el baile a ellos les encanta bailar y es raro en una adolescente porque les da como que pena.	Baile, música movida, escucha atenta, comunicación asertiva, diálogo, técnicas de respiración.
J	B.1.7. B.1.9.	10) ¿Cuál es el <b>reto más significativo para el docente de secundaria</b> que tiene a bien desarrollar las competencias socioemocionales y <b>cuáles consideraría de mayor trascendencia</b> para el proceso de aprendizaje?	<b>Retos del docente</b>	Un reto es el concientizar al padre de familia que el no estar bien emocionalmente es igual como es tan importante como cuando no estás bien físicamente que te duele la cabeza y que tienes que tener un médico mencionarles así se lo digo porque la compañera orientadora educativa que tenemos es psicóloga y es excelente nada más que desde el ámbito institucional no los puede atender de completamente.	Lo considera un tema tabú, padres de familia ausentes, por lo tanto, no hay acompañamiento emocional. Docentes conductistas versus comunicación asertiva.

Fuente: elaboración propia

## Transcripción de las Entrevistas a Profundidad SUJETO 6

Códigos	Ítems encuesta	EJE / Cuestionario Entrevista	Categoría	LA ENTREVISTA 6 S6	6.1 Notas de la Entrevistadora N6
<i>Eje de Gamificación</i>					
A	A.2.1. A.2.2. A.2.9. B.2.10.	1) En su práctica docente, ¿cuál es su opinión sobre el juego y cuáles han sido los que ha tomado en cuenta como sistema de evaluación?	<b>Práctica docente</b>	<p>¡Ay! no sé por cual empezar bueno el juegos definitivo ajá sí el juego definitivamente es didáctico, verdad, porque como sabemos desde niños, inclusive de grandes, es una forma de aprender debe acercarlos mucho al aprendizaje, dentro de este aprendizaje y de esta manera ayuda a que no sea monótona una clase o no sea monótono una forma de evaluar, por ejemplo el juego que a mí me gustaba más, el juego de roles por ejemplo cuando un los alumnos tenían que exponer yo les ponía una rúbrica super simple en el pizarrón sobre que era más una lista de cotejo donde les ponía no sé qué, la ortografía que ponga que califiquen en la presentación de un cartel o el del Power Point, que no lea, que explique, que ejemplifique, que tenga imágenes, bueno, así les pongo la lista de cotejo en el pizarrón y ellos me deben de traer paletas de evaluación, que a veces me la hacen hasta con el mismo lápiz o sea ni siquiera a paletas llegan, digo si tienen un abatelenguas en casa, venga, sino con un lápiz, nada más póngame un cartoncito y enumeren del 5 al 10 y ellos mismos, jugaban a ser jurados, evaluaban a sus compañeros. Este jueguito de Roles me gustaba para la evaluación, que obviamente, no fue mi idea verdad, fue una compañera, le dije ¡qué padre! inclusive hasta a los chavos que se les olvidaba a la mera hora y es con papel y le pegaron varios papeles para que pareciera cartoncito y poder levantar su paleta y por cada punto era medio punto que le que le iban bajando al compañero entonces por mayoría era la calificación que le ponía y se registraba en la carpeta de evaluación.</p>	El juego tiene ir bien planeado para plasmar las oportunidades de aprendizaje. Lo usa como práctica de conocimientos y evalúa con rúbricas, listas de cotejo, coevaluación. El juego de roles, elaboración y diseño de material didáctico por los estudiantes. Observación del trabajo docente entre pares para compartir estrategias de evaluación o aprendizaje.
B	A.1.10. A.1.8.	2) ¿Qué tipo de <b>plataformas digitales</b> ha utilizado durante la pandemia y cuáles han sido los <b>resultados más relevantes</b> que ha experimentado al utilizar los juegos en dichas plataformas?	<b>Plataformas digitales</b>	<p>estas plataformas a geniales ay no pues es que hay tantas cosas buenas y Google meet, TEAMS y Facebook, la ventaja de Facebook es que al final puedes hacer una encuesta como las que se hacen aquí en los canales de TEAMS, es una pequeña encuesta y ahí por ejemplo no sé si el tema era la entrevista dime cómo hacer el reporte de la entrevista, cuáles son las dos formas y les pones cuatro opciones y ahí te señalan, ahí o sea y uno iba haciendo como que una gráfica, está más sencillo, la verdad Facebook es más lento, TEAMS, es un poquito más rápido pero sí Kahoot para ser este los jueguitos y hay otra plataforma ¡ay! tiene nombre muy raro pero es para hacer vídeos cortos tipo Tik Tok también para para que ellos hagan un tema breve.</p>	Kahoot, tik tok, Facebook, Zoom, TEAMS.

C	A.1.6. A.1.9. A.2.1. A.2.10. B.2.6.	3) Hoy en día el tema de la <b>gamificación</b> es más común en el aula y su <b>característica principal son los elementos del juego</b> , en su opinión, ¿qué <b>temas</b> podría considerar para gamificar?	<b>Elementos del juego gamificado</b>	Español es prácticamente teoría, reglas, sí y primero hay que dominar conceptos no en el sentido estricto de un diccionario verdad porque inclusive a veces hasta les digo yo busquen sinónimos si no saben si dicen “¡ay! es que tiene el art., fem.” y digo tiene muchas cosas que a lo mejor ahorita dicen, no le entiendo, no les da tiempo le digo yo se los puedo explicar, pero lo que quiero es hacer sentir la palabra yo no puedo avanzar en ningún tema si ustedes no tienen las bases de los conceptos principales.	El juego reafirma el aprendizaje. Motivación.
---	---	---	---------------------------------------	---	---

D	A.2.7.	4) ¿Cuál considera usted que sería el <b>obstáculo principal</b> para el uso de actividades <b>gamificadas</b> en su clase, en sesiones presenciales, escenarios virtuales o híbridos durante la pandemia?	<b>Obstáculos para gamificar el aula</b>	El juego es un desorden controlado verdad es que ese es el punto porque luego también nunca falta el compañero que si de plano si hace un desorden verdad o sea no tienen intención como de esos que llegan a improvisar no, o sea, un juegos en el aula tiene que ir planeado, hasta tienes que pensar más allá porque los chavos son listos, entonces el juegos tiene que ir bien planeado bien pensado y más allá verdad, para poder ampliar este las su oportunidades de aprendizaje porque un juegos controlado, bueno cierto, un desorden controlado en un juegos, es muchísimo el aprendizaje muchísimo, pero sí me ha tocado de autoridades en que cuando empezaron con las actividades que hicieron de club, había uno de matemáticas lúdicas, ¿cómo van a ser divertidas las matemáticas? ¡claro que sí! pero bueno hay gente que dice que no o sea es de juzgar a los compañeros de autoridades que no se actualizan, porque es la palabra, no se actualizan, estes, eso es lo que detiene mucho la labor docente las ganas de innovar, si se quitan las ganas de innovar, sí usted este le atribuye la falta de motivación del docente a la innovación, ¿qué se creen?	Las ganas de innovarse. Zona de confort, autoridades educativas sin actualización del perfil docente.
---	--------	--	--	--	---

*Eje de Educación Socioemocional*

---

E	B.1.5. B.1.8. B.2.3. B.2.8.	5) ¿Qué importancia le da en su labor docente el <b>desarrollo de competencias socioemocionales</b> y <b>qué experiencias han marcado</b> su clase al intervenir directamente en <b>la regulación emocional</b> de los jóvenes?	<b>Regulación Socioemocional</b>	Al principio sí era por idealista, creo que siempre hemos sido conscientes antes de que seamos estudiantes antes de que seamos maestros somos personas yo les decía a los chavos no vengo a cambiar en la vida no es una varita mágica es algo que tienen que trabajar ustedes que empezaba con mis dinámicas que ponían al colegio porque sin meter religión ni nada o sea, no por ejemplo les ponía en una línea de tiempo de su vida, se llamaba la actividad, el camino de mi vida, exponer cosas buenas y positivas y algunos compartían lo que quisieran, verdad, los dejaban y luego al final de que platicábamos, les decía, miren de niños por lo general la vida cambia el rumbo de nuestra vida, no está en nuestras manos, está en los adultos, pero no es para que les echen la culpa, sino que ahorita ya la secundaria eres tú más responsable de tus actos, entonces, les ponía la frasecita no puedo cambiar mi pasado pero soy dueño de mi presente y consecuencia en mi futuro, cositas así, frases de motivación.	Dinámicas de comunicación asertiva. Actividades con relación a la familia. Yo como empresa, el camino de mi vida, frases motivacionales.
---	--------------------------------------	---	----------------------------------	---	--



F	B.1.6. B.2.4.	6) ¿Cómo ha puesto en práctica las <b>actividades lúdicas para relajar el ambiente</b> durante la clase y cuáles en su perspectiva han sido las de <b>mayor impacto</b> en sus alumnos?	<b>Actividades para relajar el ambiente de la clase</b>	Tuve que tomar el curso de atentamente, son los creadores del programa de estudios de tutoría, por cierto, va enfocado a educación socioemocional y tengo notas de todo, es que todos somos parte de la educación, la educación es emocional. Actividad para relajar el ambiente: No sé si sea de juegos, pero ponerles música clásica, hay eso se siente dentro de lo lúdico, pero éste, le voy a decir literalmente como piden ellos, a creo que es una cosa y primavera o verano, este cuando empiezan los violines rápidos, ellos dicen, “ponga música, pero ponga la de los violines perrones”.	Desorden controlado a través del juego, música.
G	A.2.5. B.1.1. B.1.2.	7) Con base en su experiencia con adolescentes, me podría relatar ¿cuáles son las <b>emociones y reacciones más recurrentes en el aula</b> y si considera que el juego puede ser <b>regulador y motivador de expresiones y actitudes positivas</b> ?	<b>Emociones recurrentes en el aula</b>	Bueno hacemos más que los adolescentes, al final de cuentas se topa, todo lo maximizan verdad, claro es la alegría es por mil y si es el coraje es a la N potencia entonces sí, definitivamente cuando uno les da las herramientas, el de escuchar, de respirar, ellos se contienen mucho. Entonces no es tanto el frustrar o el inhibir un sentimiento, no, no es eso, es él controlarlo y encausarlo para un bien común, el escuchar, la escucha atenta es súper importante también porque yo les dije a los muchachos si tú aprendieras si yo te ayudaría a que tu mejorarás tu escucha van a mejorar no nada más en la escuela sino tus relaciones personales porque el escuchar no es una actividad escolar es una actividad para toda la vida. Cuando llevo una pelota todos quieren agarrar la pelota si quieres que lean la producción literaria que hicieron hay una que me gusta mucho porque van doblando el papel sí y yo les voy diciendo que van escribiendo ahora escribe no sé un adjetivo tal y luego escribe un sustantivo ahí se va manejando los términos que son sustantivos que es un sí iban armando y les quedó un micro cuento chistoso todos quieren participar, sí todo en serio, todos, todos, quieren leer cómo quedó su obra y a lo mejor es un juegos muy sencillo pero están poniendo en práctica sus conocimientos y están haciendo una expresión literaria	Alegría x 1000; Enojo a la N potencia.
H	B.1.1. B.1.2. B.1.4. B.2.1. B.2.5.	8) Cuando nota alguna <b>expresión negativa</b> , llámese facial, verbal o actitudinal de sus estudiantes, ¿qué hace usted?, ¿cómo reacciona?, ¿cómo se siente?	<b>Expresiones del docente</b>	Primero tengo que estar yo en calma, este, somos espejo, entonces, si la situación es crítica y me pongo crítica yo pues no va a llegar a nada bueno, verdad, aquí siento que primero es el ejemplo, tengo que estar yo controlada, tengo que estar yo tranquila, para poder dar, eso simplemente cuando empiezan a gritar, ¿te estoy gritando?, no, ¿porque me gritas? sí o sea ya, desde ahí se le va a hacer sentir la calma.	Somos espejos, en el pedir está el dar, tengo que estar yo en calma, yo controlada, yo tranquila.

I	<p>A.1.5. A.2.6. B.1.6. B.2.2. B.2.7. B.2.9.</p>	<p>9) ¿Qué tipo de <b>estrategias didácticas</b> ha aplicado para la <b>autorregulación emocional</b> de sus estudiantes en el aula? me podría relatar algunas, por favor.</p>	<p><b>Estrategias de autorregulación emocional en el aula</b></p>	<p>Les pongo dentro de las actividades de la educación social, qué le digo, después del curso definitivamente las actividades son diferentes, pero o bueno, no diferentes sino mejorar, porque este el proyecto de vida es una actividad, primero se describen el yo como empresa, hacen su logo, haces un slogan, el primero y luego ya después me hacen el proyecto de vida, algo sencillo de cómo te ves de aquí a un año a 3 y a 10 qué te ves haciendo, ¿qué quieres hacer?, ¿qué quieres lograr?, ¿qué vas a hacer para lograrlo?.</p>	<p>Música de las guitarras rápidas, Tchaikovski, debate, basta, árbol de la vida, técnicas de respiración, línea del tiempo de la vida, proyecto de vida, técnicas de respiración.</p>
J	<p>B.1.7. B.1.9.</p>	<p>10) ¿Cuál es el <b>reto más significativo para el docente de secundaria</b> que tiene a bien desarrollar las competencias socioemocionales y <b>cuáles consideraría de mayor trascendencia</b> para el proceso de aprendizaje?</p>	<p><b>Retos del docente</b></p>	<p>Como docentes de Secundaria tenemos que desarrollar competencias socioemocionales, el controlar mis propias emociones. Definitivamente es actualizarse, esto no nos va a caer del cielo, obviamente tenemos que invertir de nuestro tiempo, en algunos casos hasta de nuestro bolsillo, sí para poder acceder a un buen curso este ahorita de atentamente fue gratuito, pero porque fue una beca. Hay cada compañero, que pues como, si ya tiene 25 años de servicio, que le van a decir a él, pues desde, ahí si nos cerramos aprender. Obviamente va a saber más que yo, el tener esa humildad de estar abierto al aprendizaje y dice bueno a lo mejor no me van a dar eh un diploma una constancia, como me daría un curso, aquí en lo particular, hacer algo más rápido, más personal, más de la escuela, más de la zona, verdad.</p>	<p>Controlar uno sus emociones. Innovarse, estar abiertos al aprendizaje. La actitud de negación y soberbia por años de servicio. Darle espacio a la educación socioemocional es una inversión, definitivamente para mejorar los aprendizajes. Observación del trabajo docente entre pares para compartir estrategias de evaluación o aprendizaje.</p>

Fuente: elaboración propia

## Transcripción de las Entrevistas a Profundidad SUJETO 7

Códigos	Ítems encuesta	EJE / Cuestionario Entrevista	Categoría	LA ENTREVISTA 7 S7	7.1 Notas de la Entrevistadora N7
<i>Eje de Gamificación</i>					
A	A.2.1. A.2.2. A.2.9. B.2.10.	1) En su práctica docente, ¿cuál es su opinión sobre el juego y cuáles han sido los que ha tomado en cuenta como sistema de evaluación?	<b>Práctica docente</b>	<p>Los juegos en los contextos de los jóvenes tienen el propósito de transmitirles un mensaje a ellos, de cambiar un comportamiento a través de una experiencia lúdica. Por ejemplo, cómo es mi materia formación, yo me baso demasiado en los valores, si una lotería una lo que es la carretilla de valores, juegos de escaleras y serpientes, juegos de la papa caliente, con el fin de que ellos reciban un aprendizaje sí un aprendizaje y una convivencia, en armonía entre ellos sobre todo siempre por lo regular edad o tercer grado yo siempre le digo a los jóvenes que tienen hago hincapié que tienen que ser bien respetuosos. El fomento de la formación en desde la cívica y la ética, pues desde niños, verdad y como cuando llegan con nosotros de adolescentes, pues sí se ve su crecimiento verdad, cuando está bien dirigido, y pues los juegos tradicionales verdad mexicanos, como la lotería, el juego de serpientes y escaleras y pues todo eso se fortalece la identidad nacional, también, para reforzar nuestras tradiciones, nuestra cultura, que no se pierdan verdad, hacer hincapié en ellos, sobre nuestras tradiciones, sobre nuestra cultura.</p>	<p>Juego de dinámicas, elementos del juego para el cambio de comportamientos como la lotería, carretilla de valores, juego de serpientes y escaleras, papa caliente, con estos juegos se trabajan los valores y la convivencia en armonía, también refuerzan las tradiciones y cultura mexicana. Evalúa el respeto.</p>
B	A.1.10. A.1.8.	2) ¿Qué tipo de <b>plataformas digitales</b> ha utilizado durante la pandemia y cuáles han sido los <b>resultados más relevantes</b> que ha experimentado al utilizar los juegos en dichas plataformas?	<b>Plataformas digitales</b>	<p>He utilizado la plataforma de TEAMS y Google meet, nada más esos dos tipos de plataformas. Resultados del uso de las plataformas: La verdad no he utilizado juegos, no he usado un juego, no he podido, pero como ahorita ya estamos presenciales, ajá, ahorita sí, desde el mes de agosto, pero cuando inicié la plataforma, le soy sincera, estábamos todos ahí de cabeza, no sabíamos, este, cómo utilizarla, fue de la noche a la mañana, eh, es tonto, sí me tomé desprevenida, pero sí estuve tomando unos cursos del TEAMS.</p>	<p>TEAMS y Google meet, YouTube. No aplicó juego en ambientes virtuales, los que relata fueron aplicados de manera presencial, por ejemplo, el juego de la democracia, igualdad, valores para el autoconocimiento y conocer las características de sus iguales, así como sus actitudes.</p>
C	A.1.6. A.1.9. A.2.1. A.2.10. B.2.6.	3) Hoy en día el tema de la <b>gamificación</b> es más común en el aula y su <b>característica principal son los elementos del juego</b> , en su opinión, ¿qué <b>temas</b> podría considerar para gamificar?	<b>Elementos del juego gamificado</b>	<p>Un juego didáctico, es un es una estrategia didáctica que el docente utiliza para enseñar. La democracia, esta también la igualdad, sí, también los valores, verdad. El nombre de la del juego se llama siento conociendo a mi amigo, consiste en pegar una hoja en la espalda de su compañero y poner todas las actitudes negativas que tiene cada uno de ellos, sin darse cuenta, y se incluyen todos los ámbitos, sí también las positivas, cuando ya se termina el juego, se quitan su hoja, al verla dicen, “no me conocía con esto y aquello”, era así o sea tú eres amable, inteligente y que tu negativo, bueno, eres, este mentiroso,</p>	<p>Utiliza el juego como potencial elemento para el cambio de comportamientos deseados en sus alumnos. Temas: la democracia, la igualdad, valores.</p>

etcétera, sus mismos compañeros empiezan con ellos.

D	A.2.7.	4) ¿Cuál considera usted que sería el <b>obstáculo principal</b> para el uso de actividades <b>gamificadas</b> en su clase, en sesiones presenciales, escenarios virtuales o híbridos durante la pandemia?	<b>Obstáculos para gamificar el aula</b>	Bueno pero esencial ya sabemos ahorita estamos restringidos por el distanciamiento virtual este es, porque, no todos se conectan, tenemos muy poco alumnado que se conecta por diferentes situaciones.	El distanciamiento social es un obstáculo muy grande.
---	--------	--	--	--	---

---

*Eje de Educación Socioemocional*

E	B.1.5. B.1.8. B.2.3. B.2.8.	5) ¿Qué importancia le da en su labor docente el <b>desarrollo de competencias socioemocionales</b> y <b>qué experiencias han marcado</b> su clase al intervenir directamente en <b>la regulación emocional</b> de los jóvenes?	<b>Regulación Socioemocional</b>	Yo siempre digo tengo que ir yo emocionalmente bien, sí, para poder transmitir a mis alumnos un conocimiento, sí, un aprendizaje que estén ellos también bien, no llegar molesta, para no transmitirle eso a ellos sino una actitud positiva, si yo voy positiva, ellos van a estar positivos en el aula. Andamos mal, para cosechar actitud positiva, definitivamente, no porque ellos ahorita en esta edad es una edad, que son adolescentes, adolecen, ellos adolecen en sus emociones y más ahorita con esta pandemia sí si llegamos regañando al muchacho gritándole, diciéndoles “no van a aprender” apenas estamos a la par con ellos, está mal manejando emocionalmente el estado de ellos, porque muchos de los jóvenes, este, no quiere hablar, aún tienen temor, tienen temor convivir con sus compañeros.	Importancia: Yo emocionalmente bien para no transmitir negatividad. Actitud positiva para cosechar actitud positiva. Experiencias: los adolescentes adolecen, por eso la exploración e indagación sobre cómo se sienten. Falta de motivación con los de tercer año, entre 14 y 15 años, les falta madurar. Le da seguimiento a la problemática de sus estudiantes, también los sensibiliza para sacarlos adelante.
---	--------------------------------------	---	----------------------------------	---	--

F	B.1.6. B.2.4.	6) ¿Cómo ha puesto en práctica las <b>actividades lúdicas para relajar el ambiente</b> durante la clase y cuáles en su perspectiva han sido las de <b>mayor impacto</b> en sus alumnos?	<b>Actividades para relajar el ambiente de la clase</b>	Utilizo yo un juego de relajación, bueno, ese lo vi en YouTube y lo implementé con los muchachos ahí donde están en sus bancas ellos sin moverse es nada más ponerse de pie yo al frente del área en la cátedra y con el sonido de los dedos un dedo y luego otro dedo la fila uno va a chequear los dedos de la mano derecha la fila 2 vaciar los dedos de la mano izquierda la y la 3 va a dar 2 zapatazos con su pie derecho mhm la fila cuatro va a dar otros 2 zapatazos 2 al mismo tiempo entonces iniciamos y empieza una 2 y estaba haciendo un sonido y a ellos se relajan se tranquilizan. Otra dinámica que aplico es, este, esa es la aprendí en la Normal Superior, es escribir en el pizarrón el abecedario y darle un valor a cada letra del uno al cuatro la mano derecha, vale uno la mano izquierda, vale 2 pierna derecha, la letra es mi pierna izquierda, vale cuatro.	Los juegos los relajan, uso videos de YOUTUBE, para salir de la rutina, "chasquido-cuaderno-libro-pizarrón", juegos de coordinación de ABC y números para sacarlos de la zona de confort.
---	------------------	---	---	---	---

G	A.2.5. B.1.1. B.1.2.	7) Con base en su experiencia con adolescentes, me podría relatar ¿cuáles son las <b>emociones y reacciones más recurrentes en el aula</b> y si considera que el juego puede ser <b>regulador y motivador de expresiones y actitudes positivas?</b>	<b>Emociones recurrentes en el aula</b>	Ahorita lo que he identificado yo más en los jóvenes, es tristeza. Como docente digo tengo que despertarlos, tengo que motivarlos, para que ellos vuelvan otra vez a lo que es la secundaria, a lo que es su etapa, oscilan entre los 14 y 15 años los jóvenes de tercero, sí y es difícil, es complicado, porque van a ir a prepa y emocionalmente les falta madurar. Cuando los percibo que están tristes, ánimo, chicos una sonrisa, aunque no me vean la sonrisa por el cubre bocas, verdad, pero saben ellos con el simple hecho la voz de uno, la tonalidad de voz tiene que ver bastante, porque si llego triste yo, voy con una voz apagada, pues los voy a pagar más de lo que están ellos, les llegó con una voz vamos chicos, alegre el estado de ánimo.	Si percibe la tristeza, cambia el tono de voz. Están en la etapa de adolecer en la que están viviendo.
H	B.1.1. B.1.2. B.1.4. B.2.1. B.2.5.	8) Cuando nota alguna <b>expresión negativa</b> , llámese facial, verbal o actitudinal de sus estudiantes, ¿qué hace usted?, ¿cómo reacciona?, ¿cómo se siente?	<b>Expresiones del docente</b>	Sí, sí, me gana en ocasiones la tristeza, porque sé que ellos están sufriendo ahorita, que están sufriendo por esta situación y a veces digo, no los tengo que apoyar, los tengo que ayudar, porque para eso estamos y si no lo hago yo a lo mejor, ¿lo va a hacer otro profe? ¿y si no lo hace el otro profe? lo tengo que hacer yo, pero ellos tienen que despertar y tienen que irse bien de aquí cuando lleguen a sus hogares, vayan con otra actitud, otro pensamiento.	Cuando la veo y siento la emoción negativa, saluda y los anima, empieza con la actividad, la modifica o ajusta la planeación, cuida el tono de voz y sondea el estado de ánimo de los estudiantes. Los adolescentes no saben ocultar sus emociones.
I	A.1.5. A.2.6. B.1.6. B.2.2. B.2.7. B.2.9.	9) ¿Qué tipo de <b>estrategias didácticas</b> ha aplicado para la <b>autorregulación emocional</b> de sus estudiantes en el aula? me podría relatar algunas, por favor.	<b>Estrategias de autorregulación emocional en el aula</b>	Yo les digo así, tienen que abrazarse muchachos o chicas, este, es que no maestra, no sí, ¿por qué no? todos cometemos errores, los concientizó el por qué están molestos, porque están enojados o porque no le quiere, o no se quieren hablar y me voy de ahí, o sea les digo, esto tiene que pasar muchachos, estar una edad ustedes que, este, al rato va a pasar y al rato les va a dar risa, esto que vivieron en secundaria ¡que les queden bonitos recuerdos!”,	Estrategias de juegos de autorregulación, dinámicas de abrazos, concientiza el porqué de las emociones negativas y se subsanan con la comunicación asertiva. Que les queden bonitos recuerdos.
J	B.1.7. B.1.9.	10) ¿Cuál es el <b>reto más significativo para el docente de secundaria</b> que tiene a bien desarrollar las competencias socioemocionales y <b>cuáles consideraría de mayor trascendencia</b> para el proceso de aprendizaje?	<b>Retos del docente</b>	Para poder transmitir un conocimiento a los jóvenes sí estar preparados académicamente nosotros como como docentes actualizar y nunca, nunca, perder los valores, nunca perder la sensibilidad de nosotros como docentes, nunca perder el amor a nuestra profesión, así tengamos 20, 30, 40 años de servicio, y que no nos gane la rutina, porque “la rutina mata hasta el amor”. Convertimos en maestros pensantes, trabajadores, analistas, estrategas, implementar lo más nuevo o la innovación.	Estar preparados académicamente, actualizarnos. Nunca perder los valores. Nunca perder el amor a nuestra profesión. "Que no nos gane la rutina porque la rutina mata hasta el amor". Convertimos en estrategias, seguir innovando, nunca perder la sensibilidad de que somos maestros de las generaciones venideras.

Fuente: elaboración propia

## Transcripción de las Entrevistas a Profundidad SUJETO 8

Códigos	Ítems encuesta	EJE / Cuestionario Entrevista	Categoría	LA ENTREVISTA 8 S8	8.1 N8
<i>Eje de Gamificación</i>					
A	A.2.1. A.2.2. A.2.9. B.2.10.	1) En su práctica docente, ¿cuál es su opinión sobre el juego y cuáles han sido los que ha tomado en cuenta como sistema de evaluación?	<b>Práctica docente</b>	Platón, decía que lo único que le gustaba al niño en esa época es jugar, "la característica del niño es aprender jugando" y muy pocos profesores lo practican. Hay una transversalidad que le podemos dar al juego, sobre todo en la actualidad, por ejemplo, las matemáticas en inglés, que le pones una multiplicación, pero el resultado tiene que ser en inglés por ejemplo 7 por 3, twenty one.	Se buscaron actividades y compilaron cuadernillos que contenían juegos en donde armaran rompecabezas por medio de la resolución de multiplicaciones y códigos de colores. Recetario de comida en donde involucran y la familia colabora en la elaboración de los alimentos, con la intención de romper paradigmas de machismo, el hombre se dedica al campo y la madre en casa.
B	A.1.10. A.1.8.	2) ¿Qué tipo de <b>plataformas digitales</b> ha utilizado durante la pandemia y cuáles han sido los <b>resultados más relevantes</b> que ha experimentado al utilizar los juegos en dichas plataformas?	<b>Plataformas digitales</b>	Se optó por trabajar en WhatsApp, Tik Tok, porque si se accedía a otras plataformas se les acababan los megas a los estudiantes.	Se optó por trabajar en WhatsApp, Tik Tok, porque si se accedía a otras plataformas se les acababan los megas a los estudiantes.
C	A.1.6. A.1.9. A.2.1. A.2.10. B.2.6.	3) Hoy en día el tema de la <b>gamificación</b> es más común en el aula y su <b>característica principal son los elementos del juego</b> , en su opinión, ¿qué <b>temas</b> podría considerar para gamificar?	<b>Elementos del juego gamificado</b>	Se buscan juegos que vinculen los temas de inglés y matemáticas, los resultados de las sustracciones, divisiones, restas, etc. las anotan con letra en inglés.	Se buscan juegos que vinculen los temas de inglés y matemáticas, los resultados de las sustracciones, divisiones, restas, etc. las anotan con letra en inglés.
D	A.2.7.	4) ¿Cuál considera usted que sería el <b>obstáculo principal</b> para el uso de actividades <b>gamificadas</b> en su clase, en sesiones presenciales, escenarios virtuales o híbridos durante la pandemia?	<b>Obstáculos para gamificar el aula</b>	La conectividad. En esa comunidad el maestro para hacer este tipo de actividades se tiene que comprar una ficha, ponía dados de, MXN\$ 50 pero hay sitios que vendan MXN\$ 100 para toda la semana, pagan mucho sin o con su plan, pero también es un desgaste económico para las familias.	Que el docente rompa paradigmas, darle transversalidad al juego, mezcla de asignaturas, "a lo mejor le da pena que se va a ver ridículo jugando con sus estudiantes, pero no". La conectividad para usar otro tipo de juegos.

E	B.1.5. B.1.8. B.2.3. B.2.8.	5) ¿Qué importancia le da en su labor docente el <b>desarrollo de competencias socioemocionales y qué experiencias han marcado su clase al intervenir directamente en la regulación emocional</b> de los jóvenes?	<b>Regulación Socioemocional</b>	En la materia de educación socioemocional se les dan estudios de caso, cómo resolvería la situación ejemplo situación en el ejido, hay un problema una problemática de agua, sí se ve lejana, tienen que ayudar a la comunidad, ¿cómo responderían en esta situación? ¿cómo ellos quisieran colaborar? ¿qué tendrían que hacer para que no hubiera un desabasto de agua?, pero también, ¿cómo poder ayudar a la gente a que esa agua se pueda reciclar y la puedan reutilizar?	Generar ambientes de aprendizaje en el aula. Ayudarles a ser resilientes. La competencia se vuelve rivalidad. Trabajar con estudios de casos, ejemplo: falta de agua ¿cuál sería su rol?, ¿cómo pueden colaborar?, contestar la problemática en familia para romper paradigmas, mejorar la comunicación y contrarrestar el machismo. Trabajo en equipo, ¿cómo se hace una birria?, receta de comida que tiene que investigar el estudiante con su familia y ayudar con las labores de la casa.
	F	B.1.6. B.2.4.		6) ¿Cómo ha puesto en práctica las <b>actividades lúdicas para relajar el ambiente</b> durante la clase y cuáles en su perspectiva han sido las de <b>mayor impacto</b> en sus alumnos?	<b>Actividades para relajar el ambiente de la clase</b>
G	A.2.5. B.1.1. B.1.2.	7) Con base en su experiencia con adolescentes, me podría relatar ¿cuáles son las <b>emociones y reacciones más recurrentes en el aula</b> y si considera que el juego puede ser <b>regulador y motivador de expresiones y actitudes positivas</b> ?	<b>Emociones recurrentes en el aula</b>	Definitivamente el juego de competencia, pero ahí es donde el maestro tiene que actuar, esa competencia no se vuelven rivalidad, tú la generas, también, la cuestión de respeto y que le digas que es una competencia sana y que no importa que se pierda o gana.	

H	<p>8) Cuando nota alguna <b>expresión negativa</b>, llámese facial, verbal o actitudinal de sus estudiantes, ¿qué hace usted?, ¿cómo reacciona?, ¿cómo se siente?</p>	<p><b>Expresiones del docente</b></p>	<p>Cuando el estudiante no tiene para la ficha de megas, el alumno se enoja. He buscado estrategias etcétera y luego les envía las actividades y dicen que como les reciben las actividades, si no tienen saldo. He buscado a los padres de familia y checo cuando fue la última conexión y me contacto con ellos, le pido al papá o la mamá que bajen las tareas, porque sí tienen conexión en el WhatsApp.</p>	<p>Cuando el estudiante no tiene para la ficha de megas, el alumno se enoja. El maestro busca a los padres de familia y checa cuando fue la última conexión y le pide al padre de familia que bajen las tareas.</p>
I	<p>9) ¿Qué tipo de <b>estrategias didácticas</b> ha aplicado para la <b>autorregulación emocional</b> de sus estudiantes en el aula? me podría relatar algunas, por favor.</p>	<p><b>Estrategias de autorregulación emocional en el aula</b></p>	<p>Actualmente de la de los estudios de caso que les damos, también, les mandamos vídeos, historietas convenientemente, para que lleguen a una reflexión de la proyección del texto.</p>	<p>Estudios de caso, videos e historietas, contestar el cuestionario que se les envía para la reflexión y proyección del texto.</p>
J	<p>10) ¿Cuál es el <b>reto más significativo para el docente de secundaria</b> que tiene a bien desarrollar las competencias socioemocionales y <b>cuáles consideraría de mayor trascendencia</b> para el proceso de aprendizaje?</p>	<p><b>Retos del docente</b></p>	<p>Una es la conectividad. Romper paradigmas con los maestros, que ya salgan de esta cápsula, donde querer es poder</p>	<p>Lleven en la evaluación el análisis del semáforo, el verde para reactivos ancla, ámbar, pocos alumnos contestaron, el rojo que nadie le contestó, por lógica los temas en rojo son los que se deben reforzar. En educación socioemocional, cuiden las actividades en donde se involucra a la familia porque algunas no pueden por las condiciones precarias en las que viven. Docentes rompan paradigmas, salgan de esa cápsula, capacitación permanente, no tengan miedo, sean constructivistas. Gestión del recurso económico para 37 estudiantes, buscando padrinos (docentes normalistas de la ENSE, ENRE, BENC, SECC. 38) para compra de megas con la finalidad de que los alumnos entregaran sus actividades semanales durante la pandemia desde el 2020. Querer es poder, no bajen la guardia, capacítense por motivación intrínseca.</p>

Fuente: elaboración propia



## Transcripción de las Entrevistas a Profundidad SUJETO 9

Códigos	Ítems encuesta	EJE / Cuestionario Entrevista	Categoría	LA ENTREVISTA 9 S9
<i>Eje de Gamificación</i>				
A	A.2.1. A.2.2. A.2.9. B.2.10.	1) En su práctica docente, ¿cuál es su opinión sobre el juego y cuáles han sido los que ha tomado en cuenta como sistema de evaluación?	<b>Práctica docente</b>	ICE9HPFCRMM. Entrevista no realizada debido a que el docente no se presentó a la cita acordada.
B	A.1.10. A.1.8.	2) ¿Qué tipo de <b>plataformas digitales</b> ha utilizado durante la pandemia y cuáles han sido los <b>resultados más relevantes</b> que ha experimentado al utilizar los juegos en dichas plataformas?	<b>Plataformas digitales</b>	<b>Sin información</b> S/I
C	A.1.6. A.1.9. A.2.1. A.2.10. B.2.6.	3) Hoy en día el tema de la <b>gamificación</b> es más común en el aula y su <b>característica principal son los elementos del juego</b> , en su opinión, ¿qué <b>temas</b> podría considerar para gamificar?	<b>Elementos del juego gamificado</b>	S/I
D	A.2.7.	4) ¿Cuál considera usted que sería el <b>obstáculo principal</b> para el uso de actividades <b>gamificadas</b> en su clase, en sesiones presenciales, escenarios virtuales o híbridos durante la pandemia?	<b>Obstáculos para gamificar el aula</b>	S/I
<i>Eje de Educación Socioemocional</i>				
E	B.1.5. B.1.8. B.2.3. B.2.8.	5) ¿Qué importancia le da en su labor docente el <b>desarrollo de competencias socioemocionales</b> y <b>qué experiencias han marcado</b> su clase al intervenir directamente en la <b>regulación emocional</b> de los jóvenes?	<b>Regulación Socioemocional</b>	S/I
F	B.1.6. B.2.4.	6) ¿Cómo ha puesto en práctica las <b>actividades lúdicas para relajar el ambiente</b> durante la clase y cuáles en su perspectiva han sido las de <b>mayor impacto</b> en sus alumnos?	<b>Actividades para relajar el ambiente de la clase</b>	S/I
G	A.2.5. B.1.1. B.1.2.	7) Con base en su experiencia con adolescentes, me podría relatar ¿cuáles son las <b>emociones y reacciones más recurrentes en el aula</b> y si considera que el juego puede ser <b>regulador y motivador de expresiones y actitudes positivas</b> ?	<b>Emociones recurrentes en el aula</b>	S/I
H	B.1.1. B.1.2. B.1.4. B.2.1. B.2.5. A.1.5.	8) Cuando nota alguna <b>expresión negativa</b> , llámese facial, verbal o actitudinal de sus estudiantes, ¿qué hace usted?, ¿cómo reacciona?, ¿cómo se siente?	<b>Expresiones del docente</b>	S/I
I	A.2.6. B.1.6. B.2.2. B.2.7. B.2.9.	9) ¿Qué tipo de <b>estrategias didácticas</b> ha aplicado para la <b>autorregulación emocional</b> de sus estudiantes en el aula? me podría relatar algunas, por favor.	<b>Estrategias de autorregulación emocional en el aula</b>	S/I
J	B.1.7. B.1.9.	10) ¿Cuál es el <b>reto más significativo para el docente de secundaria</b> que tiene a bien desarrollar las competencias socioemocionales y <b>cuáles consideraría de mayor trascendencia</b> para el proceso de aprendizaje?	<b>Retos del docente</b>	S/I

Fuente: elaboración propia

## Anexo 18

### Catálogo de Categorización del Eje de Gamificación para el Enfoque Cualitativo

EJE GAMIFICACIÓN	SUBCATEGORÍA		
CATEGORÍA	NIVEL 1 (N1)	NIVEL 2 (N2)	NIVEL 3 (N3)
<b>1. Gamificación con Tecnología</b>	Plataformas Digitales		
<b>2. Gamificación sin Tecnología</b>	Obstáculos	Conectividad	
<b>3. Práctica Docente</b>	Estrategias Digitales		
	Juegos		
<b>4. Elementos del juego</b>	Componentes	Reconocimiento Puntos Insignias Regalos Alianzas Niveles	
	Mecánicas	Cooperación Competencias Recompensas Vidas Retos	
	Dinámicas	Progresión Relaciones sociales Integración Narrativa Emociones Restricciones	
<b>5. Beneficios</b>	Habilidades Cognitivas	Resolución de problemas Sistema de Evaluación Aprendizaje basado en problemas	
	Habilidades de Socialización	Cooperación Colaboración Integración grupal	
	Respuestas Afectivas	Motivación Sentimiento de progresión Sentimientos de plenitud emocional	

*Fuente: Elaboración propia*

## Anexo 19

### Catálogo de Categorización del Eje de Educación Socioemocional para el Enfoque Cualitativo

EJE EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL	SUBCATEGORÍA		
	CATEGORÍA	NIVEL 1 (N1)	NIVEL 2 (N2)
<b>6. Emociones</b>	Emociones primarias	Emociones positivas	Alegría Sorpresa
		Emociones negativas	Miedo Tristeza Asco Ira
	Emociones secundarias	Emociones positivas	Benevolencia Perdón Respeto Gratitud
		Emociones negativas	Envidia Celos Odio Frustración Venganza
<b>7. Competencias Socioemocionales</b>	Aprender Hacer	Autorregulación	
	Aprender a Ser	Autoconocimiento	
	Aprender a Convivir	Empatía Colaboración	
	Aprender a Aprender	Autonomía	
<b>8. Ambiente Escolar</b>	Ludicidad		
	Música		
	Baile		
<b>9. Expresiones del docente</b>	Me siento...		
	Recomiendo...		
	Tengo...		
	He buscado...		
<b>10. Retos del docente</b>	Investigación		
	Estrategias didácticas		
	Propuestas pedagógicas		
	Formación Continua		

*Fuente: Elaboración propia*