

Conectando a través del juego: Roblox como estrategia para fortalecer habilidades  
socioemocionales en estudiantes de grado segundo de básica primaria

Estudiantes

Karol Johanna Torres Rivera

Ana Myriam Rojas Bolívar

Trabajo de grado para optar el título de  
Magister en Innovación Educativa

Director

Jaime Castro Martínez

Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano

Julio del 2025

## Resumen

La presente investigación analiza el potencial del metaverso Roblox como estrategia gamificada para fortalecer habilidades socioemocionales, como la empatía, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos, en estudiantes de segundo grado del Colegio El Japón IED, ubicado en Bogotá. El estudio responde a la preocupación de las docentes-investigadoras por los comportamientos disruptivos observados en el aula, asociados a dificultades en la autorregulación emocional y a la limitada capacidad para gestionar conflictos interpersonales. Desde una perspectiva pedagógica innovadora, se plantea que entornos virtuales colaborativos ofrecen oportunidades para desarrollar competencias socioemocionales en escenarios seguros, interactivos y cercanos a los intereses de los niños.

Se adoptó un enfoque cualitativo bajo la metodología de Investigación-Acción Participativa (IAP), que involucró activamente a estudiantes, docentes y familias en las fases de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación de la estrategia. Participaron 33 estudiantes de entre 6 y 8 años, seleccionados por presentar dificultades recurrentes en su interacción social y en el manejo de emociones. Las técnicas incluyeron observación participante, talleres colaborativos, portafolio fotográfico y la adaptación cualitativa de la Escala de Regulación Emocional Infantil (ERC).

Los resultados evidenciaron avances importantes en la expresión asertiva de emociones, el establecimiento de relaciones más cooperativas y una disminución en comportamientos impulsivos durante las sesiones en Roblox y en el aula. Asimismo, la participación de los niños en el diseño de actividades fortaleció su sentido de pertenencia y favoreció procesos de autorreflexión sobre sus interacciones. Se concluye que los entornos gamificados, integrados de

forma contextualizada, constituyen una alternativa pedagógica prometedora para promover la convivencia escolar y el desarrollo socioemocional en la infancia.

*Palabras clave:* Habilidades socioemocionales, gamificación, educación emocional, metaverso

Roblox, innovación educativa

## Tabla de contenido

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>5</b>
<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>	<b>7</b>
<b>CONTEXTO.....</b>	<b>10</b>
<b>JUSTIFICACIÓN .....</b>	<b>14</b>
<b>MARCO CONCEPTUAL .....</b>	<b>18</b>
LA IMPORTANCIA DE FORTALECER LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES .....	18
EL PAPEL DEL JUEGO A LO LARGO DE LA HISTORIA.....	22
BENEFICIOS DE USAR VIDEOJUEGOS EN LOS PROCESOS ESCOLARES.....	23
CONCEPTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES SOBRE METAVERSOS .....	25
<i>Impacto de los metaversos en los procesos de formación</i> .....	26
<b>ANTECEDENTES.....</b>	<b>29</b>
LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y COMPORTAMIENTOS DISRUPTIVOS .....	30
EL IMPACTO DEL JUEGO EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL .....	32
IMPLEMENTACIÓN DE RECURSOS TIC EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN .....	33
EL METAVERSO EN ESCENARIOS EDUCATIVOS .....	34
<b>PREGUNTA PROBLEMA .....</b>	<b>39</b>
<b>OBJETIVOS.....</b>	<b>39</b>
OBJETIVO GENERAL .....	39
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	39
<b>METODOLOGÍA.....</b>	<b>41</b>
PARTICIPANTES .....	46
TÉCNICAS PARTICIPATIVAS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN .....	47
<i>Escala de Regulación Emocional Infantil (ERC)</i> .....	48
<i>Observación participante</i> .....	49
<i>Portafolio con registros fotográficos</i> .....	50
<i>Talleres participativos</i> .....	52
PROCEDIMIENTOS .....	53
<i>Fase 1: Diagnóstico participativo</i> .....	53
<i>Fase 2: Planeación y diseño colaborativo</i> .....	54
<i>Fase 3: Implementación y seguimiento</i> .....	54
<i>Fase 4: Ajuste y sistematización</i> .....	55
<i>Fase 5: Evaluación participativa</i> .....	55
ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN .....	55
APORTE A LA INNOVACIÓN EDUCATIVA.....	58
CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	59
<b>RESULTADOS .....</b>	<b>63</b>
CARACTERIZACIÓN INICIAL.....	64
IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA.....	67
ANÁLISIS REFLEXIVO .....	69
CONSIDERACIONES FINALES .....	71
<b>DISCUSIÓN .....</b>	<b>76</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>83</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>86</b>
<b>ANEXO 1 .....</b>	<b>93</b>

## Introducción

En la actualidad, el desarrollo de las habilidades socioemocionales, que comprenden competencias como empatía, trabajo en equipo y solución de conflictos, entre otras, es considerado una de las necesidades más indispensables que se debe implementar dentro de los currículos educativos. El desarrollo de habilidades socioemocionales favorece un clima escolar pacífico y, asimismo, prepara a los estudiantes para su vida académica y su futuro laboral.

En el contexto colombiano, se han llevado a cabo diversas investigaciones relacionadas con las habilidades sociales y emocionales en la prevención de comportamientos escolares disruptivos que alteran el clima escolar y ponen en riesgo el bienestar emocional de los estudiantes. De acuerdo con Vásquez de la Hoz, Rodríguez y Nieto (2010), estas situaciones, entre las que se pueden mencionar la agresión verbal, la falta de atención y los conflictos interpersonales dentro del aula, se encuentran vinculadas con la incapacidad de manejar de manera adecuada las emociones y los conflictos.

Paralelamente, la incorporación de la tecnología ha propiciado un cambio importante en las relaciones sociales en diversos escenarios, especialmente en los entornos escolares, ya que estas transformaciones implican nuevos desafíos y oportunidades para el desarrollo integral de los estudiantes. Esta convergencia entre las habilidades socioemocionales y las tecnologías emergentes plantea la necesidad de explorar estrategias pedagógicas innovadoras que integren ambos elementos de manera efectiva en el proceso educativo.

Las plataformas digitales, como los videojuegos educativos, cobran sentido al ofrecer soluciones innovadoras y efectivas a dichos problemas. Roblox, por ejemplo, es una plataforma interactiva que permite construir y desarrollar mundos virtuales donde los jugadores pueden

trabajar de manera colaborativa. Esta herramienta provee un espacio novedoso en el que los estudiantes pueden desarrollar y fortalecer competencias socioemocionales en contextos simulados, al tiempo que fomenta el aprendizaje vivencial y autorreflexivo. Caprara et al. (2000) afirman que los entornos virtuales tienen un gran potencial para el desarrollo de habilidades y actitudes prosociales porque ofrecen espacios seguros y controlados donde los estudiantes pueden reflexionar sobre sus interacciones sociales.

Esta investigación buscó establecer cómo el juego en la plataforma Roblox favorece el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en los niños del grado segundo de primaria de una institución educativa distrital ubicada en la ciudad de Bogotá. A través de un enfoque cualitativo, se pretendió identificar de qué manera, desde el metaverso Roblox, los niños expresan sentimientos y emociones de manera más asertiva y construyen relaciones cercanas con sus pares, fundamentándose en principios como la tolerancia, el respeto y la aceptación.

Asimismo, se buscó aportar información valiosa que permitiese crear estrategias pedagógicas innovadoras centradas en el bienestar emocional de los estudiantes y que permitiesen evidenciar la incidencia y el valor del juego como herramienta favorable para su desarrollo integral y para mitigar los comportamientos disruptivos que pueden desencadenar situaciones de violencia escolar. Esta investigación se llevó a cabo desde el enfoque de la Investigación Acción Participativa (IAP), el cual permite que estudiantes, profesores y padres participen activamente en el diseño, puesta en marcha y evaluación de las actividades propuestas.

## Planteamiento del problema

En las comunidades educativas, los comportamientos disruptivos se han convertido en un tema de gran preocupación a nivel global debido a su impacto en la sana convivencia, tanto en colegios públicos como privados. Según el ICBF (2022), estos comportamientos afectan aproximadamente al 30% de los estudiantes en Colombia y se manifiestan a través de la falta de atención, agresiones verbales, incumplimiento de normas, dificultades para regular emociones y resolver conflictos de manera pacífica. Esta situación evidencia una problemática que requiere atención urgente dentro del sistema educativo nacional.

Es preciso retomar uno de los estudios realizados por la UNESCO (2020), organización que ha desarrollado investigaciones sobre comportamientos disruptivos en las escuelas y ha publicado el Estudio sobre habilidades socioemocionales del ERCE. Este informe hace referencia a que los estudiantes que asisten a aulas con ambientes disruptivos, caracterizados por interrupciones y desorden, tienden a mostrar niveles más bajos de habilidades socioemocionales como la empatía y la autorregulación. Este entorno dificulta la enseñanza efectiva y el aprendizaje de competencias socioemocionales esenciales para la convivencia escolar.

Asimismo, el estudio recalca que, a menor desarrollo de estas habilidades, mayor es la probabilidad de que se presenten comportamientos disruptivos. Por lo tanto, promover el desarrollo de competencias como la empatía, la autorregulación y la apertura a la diversidad es fundamental para mejorar la convivencia y reducir las conductas problemáticas en el entorno escolar.

Un informe de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019) indica que la falta de habilidades socioemocionales en los niños puede conllevar conductas violentas o disruptivas en el aula. Los estudiantes que no manejan adecuadamente sus emociones pueden tener más probabilidades de reaccionar de manera impulsiva o agresiva cuando se sienten frustrados o incomprendidos. Asimismo, presentan dificultades para reconocer emociones en los demás, situación que agrava los conflictos interpersonales.

Las situaciones anteriormente descritas han sido detectadas al interior de la institución educativa distrital El Japón, en la ciudad de Bogotá, donde asisten estudiantes desde preescolar hasta grado once en las jornadas mañana y tarde. A diario se realizan intervenciones en diferentes grados de la institución, especialmente en bachillerato, para brindar atención y orientación respecto a situaciones que afectan la convivencia escolar. Entre estas problemáticas es común encontrar amenazas, agresiones físicas y verbales, pandillismo, *bullying*, porte y amenazas con arma blanca, conflictos entre integrantes de las barras bravas y riñas, entre otras manifestaciones de violencia escolar.

En el caso de los estudiantes de primaria, a través de observaciones sistemáticas realizadas durante las clases, se ha evidenciado que son constantes las agresiones físicas y verbales por parte de algunos estudiantes, la falta de tolerancia, las amenazas, la impulsividad, el irrespeto hacia la figura de autoridad y las burlas que generan riñas entre los niños.

Asimismo, se observa el rechazo de algunos estudiantes hacia sus pares por sus condiciones físicas o de personalidad, la reproducción de patrones agresivos presentes en el hogar que son transferidos al aula de clase, y el uso de vocabulario soez como forma de expresión habitual.

Estas conductas disruptivas, registradas de manera recurrente en el contexto áulico, interfieren significativamente en el desarrollo de las actividades académicas y afectan el clima escolar, generando un ambiente poco propicio para el aprendizaje y la sana convivencia.

En virtud de lo anteriormente indicado, la problemática latente en la IED El Japón, y particularmente en los menores del grado 202 de la jornada mañana, se hace visible en las dificultades que muestran los estudiantes frente al manejo de habilidades socioemocionales saludables como la empatía, la resolución de conflictos y la autorregulación de sus emociones. Según observaciones sistemáticas realizadas por los docentes que imparten clases en este salón, estas deficiencias inciden negativamente en el comportamiento disruptivo evidenciado dentro del ambiente escolar.

Del mismo modo, se ve afectada su capacidad para interactuar efectivamente con compañeros y demás miembros de la comunidad educativa, lo cual genera consecuencias negativas no solo en la sana convivencia escolar, sino también en su rendimiento académico. Los registros docentes confirman que estas situaciones se presentan de manera recurrente, interfiriendo con el desarrollo normal de las actividades pedagógicas y creando un ciclo de retroalimentación negativa que perpetúa las conductas disruptivas.

## Contexto

La localidad octava, correspondiente al sector de Kennedy. Según la Alcaldía Mayor de Bogotá (2019-2020), cuenta con 281 establecimientos educativos, dentro de los cuales 203 centros son no oficiales, 46 colegios oficiales distritales y 73 sedes. Esta localidad presenta problemáticas sociales que ponen en riesgo a la comunidad estudiantil y se encuentran estrechamente relacionadas con la inseguridad, la venta y consumo de estupefacientes, las pandillas, las barras bravas, la prostitución y el vandalismo. Estas, constituyen riesgos latentes durante los desplazamientos de los estudiantes desde el colegio hasta sus lugares de residencia, lo que configura un contexto sociocultural complejo que incide en las dinámicas escolares y en el comportamiento de los estudiantes dentro de las instituciones educativas.

La UPL (Unidad de Planeamiento Local) Kennedy Central se caracteriza por ser un eje administrativo, político y comercial, en la cual se concentran importantes actividades de carácter económico y de abastecimiento alimenticio para la ciudad, como la Central de Abastos, donde laboran un número considerable de familias que pertenecen a la institución educativa El Japón IED. Esta UPL corresponde al estrato socioeconómico 3 y es el lugar donde se encuentra ubicada la Institución Educativa Distrital Colegio El Japón.

Este es un colegio calendario A. Su infraestructura está organizada en dos pisos y cuenta con dos canchas, biblioteca, sala de informática y aproximadamente 36 salones. En cuanto a la estructura de su sistema educativo, está distribuido en preescolar, básica primaria, básica secundaria y educación media.

De acuerdo con el PEI de la institución (2010), que se encuentra alojado en la página web, el Colegio El Japón IED se fundó en el año 1963 y se creó como institución educativa

independiente en el año 1992. Desde entonces ofrece los niveles de enseñanza desde la educación inicial hasta la educación media, y cuenta con la organización escolar por ciclos, propuesta por la Secretaría de Educación de Bogotá (SED).

La misión institucional se encamina hacia la promoción de procesos de pensamiento y competencias que contribuyan a la formación en autonomía y liderazgo para generar cambios en el entorno y participar democráticamente con respeto y tolerancia en la construcción de una sociedad más equitativa y justa. Para esta IED, la convivencia escolar juega un papel fundamental y está concebida como:

Las relaciones sociales, culturales y políticas que permiten interactuar (intercambio de acciones) e interrelacionarse (establecer vínculos) con y entre las personas, en la familia, la escuela, la comunidad y la nación. En la Institución Educativa se entiende como relaciones construidas entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa y que incluye el conflicto escolar como un escenario de aprendizaje, mediado por el diálogo democrático y justo, reconociendo que se es igual, diferente y diverso (p. 1).

La distribución de la población estudiantil del Colegio El Japón IED se reparte en tres jornadas de la siguiente manera: 38% en la jornada mañana, 37% en la jornada tarde y 25% en la jornada nocturna. El número de mujeres supera en un 25% al número de hombres matriculados. La institución educativa atiende a población pluricultural, pues ha recibido estudiantes nacidos en diferentes regiones geográficas del país y también migrantes venezolanos. El 81% son estudiantes nacidos en la ciudad de Bogotá y alrededor del 31% de los padres de familia de estos estudiantes llegaron a la capital en busca de oportunidades laborales, en condición de desplazamiento por la vida en el campo o por las carencias económicas producto de la pandemia.

Estas características demográficas y socioculturales del contexto institucional permiten comprender la complejidad del problema abordado en esta investigación. La diversidad de orígenes geográficos, las condiciones de migración y desplazamiento, así como las dificultades socioeconómicas de las familias, generan un ambiente escolar heterogéneo donde convergen diferentes experiencias de vida, expectativas y formas de relacionarse. Esta pluralidad, si bien enriquece el entorno educativo, también puede generar tensiones y conflictos que se manifiestan en comportamientos disruptivos, especialmente cuando los estudiantes carecen de las habilidades socioemocionales necesarias para gestionar la diversidad y resolver conflictos de manera pacífica.

El Colegio El Japón IED, ubicado en la localidad de Kennedy, encamina su Proyecto Educativo Institucional (PEI 2010) hacia el desarrollo del pensamiento crítico y la participación democrática. La institución busca fortalecer, a través de estos ejes, los procesos de pensamiento y autonomía, ocupándose de la formación de estudiantes con habilidades de liderazgo para que sean capaces de propiciar cambios en su entorno y participar de manera democrática en la consolidación de una sociedad más equitativa y justa.

En cuanto al manejo de lo socioemocional, el Colegio El Japón IED promueve la convivencia armónica y la formación de estudiantes con autonomía y sentido de competitividad sana, en constante preparación para alcanzar un buen desempeño en la educación superior y en el ámbito laboral. Es importante precisar que, de acuerdo con el PEI de la institución, la formación democrática y la autonomía son principios fundamentales que facilitan una sana convivencia y la regulación del ser en relación con los demás. Esta última concepción se relaciona directamente con las definiciones contemporáneas de lo socioemocional, ya que la “regulación del ser en relación con los demás” constituye el núcleo de las competencias socioemocionales.

Según Bisquerra (2009), las habilidades socioemocionales incluyen la capacidad de reconocer y gestionar las propias emociones, desarrollar empatía hacia otros y establecer relaciones interpersonales positivas. En este sentido, cuando el PEI institucional enfatiza la autonomía y la formación democrática como facilitadores de la convivencia, está reconociendo implícitamente que el desarrollo socioemocional requiere tanto del autoconocimiento y la autorregulación (dimensión intrapersonal) como de la capacidad de interactuar constructivamente con otros (dimensión interpersonal). Por tanto, la propuesta educativa del Colegio El Japón IED se alinea con los enfoques actuales que comprenden lo socioemocional como un conjunto integrado de competencias que permiten a los individuos desenvolverse efectivamente en contextos sociales diversos.

En relación con el uso de dispositivos tecnológicos, el Colegio El Japón IED se encuentra alineado con las políticas de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) denominadas "Apuestas por una educación socioemocional en la escuela", las cuales tienen como objetivo implementar en el 100% de los colegios públicos de Bogotá programas de educación socioemocional y ciudadana, así como la construcción de escuelas como territorios de paz (Secretaría de Educación del Distrito, 2023).

Estas iniciativas incluyen el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para fortalecer la calidad educativa y promover el bienestar estudiantil. La institución educativa reconoce la tecnología como una herramienta que favorece el aprendizaje y, a su vez, contribuye al fortalecimiento del desarrollo de las habilidades socioemocionales en los estudiantes (Merejildo Rivera, 2024). No obstante, diversos factores inciden en los procesos de aprendizaje y en los comportamientos estudiantiles, por lo que es fundamental comprender y regular el uso adecuado de las TIC para promover el desarrollo socioemocional saludable.

## Justificación

El fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en los niños resulta esencial en los diversos ámbitos y etapas de su desarrollo. Según Bradley (2008), un desarrollo adecuado en estas áreas genera una influencia significativa en el bienestar emocional de los menores, ya que les proporciona las herramientas necesarias para comprender, expresar y regular sus emociones de manera asertiva. Esta capacidad resulta fundamental para que puedan afrontar los desafíos emocionales que emergen en su vida cotidiana.

Según la *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL 2025), el desarrollo de estas habilidades está estrechamente relacionado con el rendimiento académico de los estudiantes. Las investigaciones demuestran que las intervenciones de aprendizaje socioemocional que abordan las cinco competencias centrales (autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable) incrementaron el rendimiento académico de los estudiantes en puntos percentiles en comparación con estudiantes que no participaron en estos programas.

En esta misma línea, es preciso retomar las ideas planteadas por Ladd (2005), quien considera fundamental profundizar en este tema, ya que el desarrollo socioemocional también desempeña un papel crucial en el establecimiento de vínculos sociales saludables y significativos. Los niños que desarrollan habilidades para comunicarse eficazmente, mostrar empatía y resolver conflictos de manera constructiva tienen mayor probabilidad de establecer relaciones positivas con sus compañeros, familiares y otros adultos de su entorno. Asimismo, estos estudiantes actúan de manera más consciente ante situaciones de conflicto, lo que contribuye a mitigar comportamientos disruptivos en el aula y fortalece el clima escolar propicio para el aprendizaje.

El confinamiento y la educación virtual generaron, en numerosos casos, incertidumbre sobre la formación integral de los estudiantes, evidenciando la necesidad de crear espacios de interacción que favorezcan el desarrollo de habilidades socioemocionales. En este sentido, Beluce y de Oliveira (2015) señalan que la motivación para el aprendizaje en entornos virtuales se ve influenciada por factores como la organización de las actividades, los métodos de enseñanza, la actitud del docente y la calidad de las interacciones entre los estudiantes.

Desde este contexto, para Bodrova y Leong (2015), el juego se constituye como una estrategia pedagógica fundamental para promover la interacción, el aprendizaje significativo y la formación integral de los estudiantes. A través del juego, los niños no solo adquieren conocimientos, sino que también fortalecen sus competencias comunicativas, aprenden a resolver conflictos, expresan sus emociones y desarrollan colaborativamente habilidades esenciales para su formación tanto en el entorno escolar como fuera de él.

En concordancia con la idea anterior, Garaigordobil (2006) considera que el juego constituye una actividad fundamental en el desarrollo infantil, ya que contribuye de manera importante al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y afectivas en los niños. Por su parte, Piaget (1962) sostiene que el juego no es solo una forma de entretenimiento, sino también una actividad que permite a los niños explorar el mundo que los rodea, experimentar diferentes situaciones y desarrollar habilidades cognitivas y sociales.

De esta manera, en la actualidad los mundos virtuales ofrecen diversas posibilidades de juego como estrategia educativa, proporcionando una gran variedad de entornos inmersivos en los cuales los niños exploran, experimentan y aprenden de forma activa. Estas plataformas digitales, además, estimulan la creatividad e imaginación, favorecen la cooperación, el desarrollo de competencias digitales y la toma de decisiones. La integración del juego en entornos virtuales

potencia el aprendizaje significativo, respondiendo a los intereses y formas particulares de interacción de las nuevas generaciones.

De esta manera, Aroca (2018) expresa que los diferentes mundos virtuales pueden representar escenarios que brindan beneficios significativos para este ámbito educativo, aprovechando ventajas como la interacción que se produce entre usuarios y con el metaverso mismo, así como la persistencia temporal, característica mediante la cual el mundo virtual continúa evolucionando aunque el usuario no esté conectado, permitiendo retomar la experiencia desde el punto donde se había iniciado al ingresar nuevamente.

Otro aspecto relevante radica en la postura de Radianti et al. (2020), en que la educación mediada por herramientas virtuales favorece el fortalecimiento de hábitos y rutinas, además de permitir la exteriorización de sentimientos y emociones que, al ser adecuadamente orientadas por el docente, pueden generar resultados positivos tanto en el entorno escolar como en las relaciones sociales. Esta modalidad de aprendizaje basada en realidad virtual puede fortalecer la comunicación con personas de diferentes lugares del mundo que compartan intereses similares, propiciando la creación de comunidades de aprendizaje, experiencias compartidas e interacciones orientadas hacia el mejoramiento colaborativo del conocimiento y el enriquecimiento del ámbito social.

Desde los Lineamientos Pedagógicos para la Educación Inicial propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (2014), el juego desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes. Durante las últimas décadas, Colombia ha experimentado una transformación educativa de alto impacto metodológico, en la cual el juego ha sido reconocido como una herramienta pedagógica valiosa para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y afectivas, considerando la facilidad que ofrece para fomentar el aprendizaje

significativo. En este contexto emergen los metaversos, aplicaciones tecnológicas que han llegado para revolucionar y transformar las perspectivas acerca del uso de juegos en línea y la manera como estos pueden favorecer la adquisición de aprendizajes y el manejo adecuado de las emociones.

El avance de los mundos virtuales ha impulsado el desarrollo del metaverso, un entorno digital inmersivo que favorece la integración de tecnologías como la realidad virtual, la inteligencia artificial y la realidad aumentada. Según Nieto (2022), el metaverso es un concepto dinámico y en evolución que está ganando relevancia en diversas áreas. A medida que las tecnologías inmersivas avanzan, el metaverso se configura como un espacio de interacción social y aprendizaje con un enorme potencial educativo. Este entorno se constituye como una extensión de los mundos virtuales tradicionales, proporcionando experiencias de mayor interacción y dinamismo personalizado, en las cuales el estudiante tiene la posibilidad de aprender mediante la exploración, la colaboración y la simulación. Este innovador escenario favorece no solo el fortalecimiento de conocimientos en el ámbito académico, sino también el desarrollo de habilidades emocionales, sociales y digitales.

En esta línea, según Ordóñez (2022), el metaverso Roblox como estrategia tecnológica incide de manera positiva en el ámbito educativo porque favorece el desarrollo de competencias del conocer, hacer, convivir y ser, fortaleciendo la autoconfianza en el establecimiento de interacciones. Además, permite afianzar teorías de aprendizaje asociadas al conectivismo, la inteligencia colectiva y el trabajo colaborativo. Esta plataforma ofrece recursos adaptativos a la nueva era, propiciando el aprendizaje lúdico, el pensamiento complejo, la actividad física, las habilidades kinestésicas y el desarrollo de actividades asíncronas.

## **Marco conceptual**

Dentro de los antecedentes teórico-conceptuales relacionados con la temática se encuentran los aportes de diversos autores con amplia y variada formación en múltiples campos disciplinares, quienes han contribuido desde su conocimiento y experticia al análisis de cómo el juego favorece el desarrollo socioemocional y cómo, en el transcurso del tiempo, se han integrado elementos tecnológicos y digitales para generar mayor impacto en las diversas dimensiones del desarrollo y áreas de formación integral del ser humano. Entre estos antecedentes teórico-conceptuales se encuentran:

### **La importancia de fortalecer las habilidades socioemocionales**

Goleman (1995) desarrolla principalmente el concepto de inteligencia emocional y, dentro de este marco teórico, abarca algunos de los componentes que actualmente se conocen como habilidades socioemocionales. El autor destaca que dichas habilidades representan la capacidad de manejar las emociones, comprender a los demás y construir relaciones saludables, aptitudes que constituyen la base para prevenir conductas agresivas y promover un ambiente de respeto mutuo. Por tanto, el desarrollo y fortalecimiento de estas habilidades socioemocionales en los estudiantes no solo resulta esencial para su bienestar personal, sino también para favorecer la convivencia pacífica en el entorno escolar. No obstante, cuando estas competencias no se desarrollan adecuadamente, aumentan las probabilidades de que se generen conflictos que pueden derivar en conductas disruptivas.

Goleman (1995) propone cinco componentes fundamentales de la inteligencia emocional. La autoconciencia es definida como la capacidad para reconocer y comprender las propias emociones en el momento en que ocurren. La autorregulación se describe como la habilidad para

manejar y controlar las propias emociones, expresándolas de manera apropiada según el contexto. La motivación constituye la habilidad para orientar las emociones hacia el logro de objetivos, manteniendo la perseverancia y la iniciativa. La empatía permite reconocer y comprender las emociones de los demás, lo que favorece relaciones interpersonales más efectivas. Finalmente, las habilidades sociales se presentan como el conjunto de destrezas que facilitan el relacionamiento eficaz con otras personas, incluyendo la comunicación, el liderazgo y la gestión de conflictos.

Goleman centró sus estudios en comprender y gestionar las emociones propias y ajenas, además de analizar cómo estas pueden influir de manera positiva en diversos aspectos de la vida cotidiana del individuo, desde las relaciones personales hasta el liderazgo y el desempeño profesional.

Bisquerra (2003), destacado investigador en el campo de la educación emocional expone en su modelo de competencias emocionales la estructuración de estas, destacando cinco habilidades que considera fundamentales.

La conciencia emocional se define como la capacidad de reconocer y comprender tanto las propias emociones como las de otros individuos, lo que incluye la habilidad para percibir y evaluar el clima emocional presente en contextos específicos. Por su parte, la regulación emocional constituye la competencia para gestionar las emociones de manera apropiada y adaptativa, abarcando la expresión emocional contextualmente adecuada, el control y modulación de los estados afectivos, el desarrollo de estrategias de afrontamiento ante situaciones adversas, y la capacidad de generar y mantener emociones positivas de forma autorregulada.

La autonomía emocional forma parte del conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, tales como la autoestima, la actitud positiva ante la vida, la responsabilidad, la capacidad de análisis crítico sobre las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y la autoeficacia emocional. La competencia social favorece las relaciones interpersonales saludables, lo que implica el manejo de habilidades sociales básicas, la comunicación efectiva, el respeto hacia los demás y la capacidad de compartir emociones.

Finalmente, las competencias para la vida y el bienestar son expuestas por Bisquerra como aquellas capacidades para mantener comportamientos apropiados y responsables, afrontando los desafíos cotidianos y contribuyendo al bienestar personal y social. Este autor enfatiza que el desarrollo de estas competencias y habilidades resulta esencial para mejorar el bienestar personal y social, dado que la educación emocional debe constituir un proceso continuo y permanente a lo largo de toda la vida.

En esta línea, Caprara (2012) destaca que los estudiantes que carecen de habilidades socioemocionales, como la autorregulación emocional, la empatía, la toma adecuada de decisiones y la resolución efectiva de conflictos, tienden a reaccionar de manera más impulsiva ante estímulos menores, lo que puede conducir a conductas violentas. Por ello, se considera fundamental implementar estrategias que faciliten la gestión positiva, efectiva y saludable de estas situaciones. En este contexto, se propone la inclusión en el currículo escolar de programas de educación emocional enfocados en fortalecer la empatía, la autorregulación y la resolución adecuada de conflictos. Dentro de su marco teórico, Caprara destaca la estrategia del *role-playing*, basada en ejercicios prácticos que permiten a los estudiantes, mediante diferentes escenarios, potenciar sus habilidades socioemocionales y mejorar su capacidad de respuesta ante situaciones de tensión.

De esta manera, para López y Guáimaro (2014), la escuela constituye un espacio fundamental que puede y debe contribuir con la formación en valores que permitan fortalecer las habilidades socioemocionales esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes. Educar en destrezas como la inteligencia emocional, la autoestima, la empatía, la comunicación asertiva, el autoconcepto y la adquisición de capacidades para resolver conflictos y trabajar en equipo, entre otras, puede contribuir a alcanzar una cultura de paz al interior de las instituciones educativas, promoviendo un ambiente educativo positivo, seguro y libre de violencia.

El desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes es expuesto por el *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL, 2020) como un factor relevante que no solo favorece y beneficia a nivel personal, sino que también forma parte de su éxito académico, social y, a largo plazo, profesional. Habilidades como la empatía, la resolución de conflictos y la autorregulación son vitales para que exista una sana convivencia en el aula y en los diversos escenarios en los cuales se desenvuelven los estudiantes, debido a que estas habilidades se hacen presentes en la interacción con compañeros y docentes. Por tanto, fortalecer estas competencias puede prepararlos tanto en el presente como en el futuro para enfrentar retos en los diferentes entornos en que se desenvuelvan.

A lo largo de la historia, el juego ha sido reconocido como una práctica inherente al desarrollo humano, facilitadora de procesos de exploración del entorno, construcción de vínculos sociales y adquisición de competencias emocionales (Huizinga, 1949; Piaget, 1962). Diversos enfoques teóricos y estudios en el campo de la psicología del desarrollo y la pedagogía coinciden en señalar que, desde las civilizaciones antiguas hasta el contexto contemporáneo, el juego ha constituido un escenario privilegiado para que los niños experimenten situaciones que estimulan

la empatía, la cooperación, la autorregulación y la resolución pacífica de conflictos (Vygotsky, 1978; Göncü y Gaskins, 2007).

### **El papel del juego a lo largo de la historia**

En concordancia con lo anterior, el juego se ha convertido a lo largo de la historia en una constante para la humanidad, desempeñando roles fundamentales en diversas culturas y épocas e influyendo de manera significativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela. Es así como para Piaget (1962), el juego ejerce un papel fundamental, ya que contribuye al desarrollo integral de la niñez; por tanto, no debe ser considerado únicamente como una forma de entretenimiento. El autor resalta que se deben reconocer las bondades que aporta, debido a que también constituye una herramienta que facilita que los niños exploren y conozcan el entorno que les rodea, convirtiéndose en un aliado del campo pedagógico que favorece el aprendizaje, la comprensión y la adquisición de habilidades para relacionarse con los demás desde los primeros años de vida. De este modo, el juego no debe ser visto solo como una estrategia recreativa, sino también educativa, pues permite el aprendizaje significativo desde las primeras etapas de la vida.

De acuerdo con Vygotsky (1978) el juego proporciona a los niños un espacio que facilita la apropiación de normas sociales y el desarrollo de competencias interpersonales. Este autor plantea que el juego fortalece la interacción social y facilita la adquisición de habilidades clave como la cooperación, la empatía y la capacidad para resolver conflictos, contribuyendo así a la construcción de relaciones interpersonales saludables. Durante estas experiencias lúdicas, los niños exploran y comprenden tanto sus propias emociones como las de otros, desarrollando su competencia emocional de manera significativa.

Asimismo, Gallardo-López y Vázquez (2018) resaltan los antecedentes teórico-conceptuales del juego a partir de la revisión de diversas teorías, entre ellas las de Vygotsky, Piaget y Claparède, que destacan el juego como una actividad lúdica que proporciona disfrute y bienestar a quienes lo practican. Esta actividad permite, además del entretenimiento, el aprendizaje, la socialización y la adquisición de valores y normas, lo cual ratifica que el juego cumple un papel fundamental a nivel socioeducativo, pues a través de su práctica se desarrollan habilidades cognitivas, motrices, sociales, afectivas y comunicativas. Por tanto, desde la perspectiva de estos autores, los docentes pueden considerarlo como un recurso educativo valioso y un aliado estratégico para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### **Beneficios de usar videojuegos en los procesos escolares**

En esta línea, Gee (2003) realiza aportes significativos al señalar que el uso de videojuegos posibilita la formación de grupos y comunidades en línea, donde se favorece el trabajo colaborativo tanto individual como grupal, así como la interacción y adquisición de habilidades sociales. Asimismo, estos entornos digitales permiten resolver de manera conjunta situaciones problemáticas, experiencias que contribuyen al desarrollo social y cognitivo de quienes interactúan con este recurso. El autor destaca que plataformas como Roblox generan un ambiente propicio para que los niños se adapten al mundo digital, considerando que este forma parte integral de su vida cotidiana. No obstante, Gee enfatiza la necesidad de que estas interacciones sean acompañadas y supervisadas por adultos para garantizar un entorno positivo y seguro.

Sánchez Rodríguez (2009) destaca cómo las instituciones educativas universitarias han incrementado de manera gradual la acogida e implementación de plataformas no comerciales de software libre en sus prácticas pedagógicas, facilitando el acceso de los usuarios a los recursos

educativos. El autor señala que se han aplicado diversos instrumentos de recolección de información a los usuarios de estas herramientas para evaluar su nivel de satisfacción y el impacto que estas tecnologías han generado en su proceso formativo, lo cual ratifica la efectividad del uso de plataformas digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos análisis permiten conocer el nivel de aceptación y las preferencias de docentes, estudiantes y otros actores del sector educativo respecto a la manera en que estas herramientas tecnológicas se adaptan a sus necesidades e intereses específicos.

Según el Marco de competencias de los docentes en materia de TIC propuesto por la UNESCO (2019), la integración de las tecnologías de la información y comunicación en el aula puede motivar a los estudiantes y mejorar significativamente sus resultados académicos. De acuerdo con estos hallazgos, se destaca la importancia de motivar a los docentes a participar en programas de capacitación en el uso y apropiación de estas herramientas, considerando que aquellos que han avanzado en este proceso de formación han contribuido, desde su intervención y experiencia, al cierre de brechas digitales. Asimismo, estos docentes han logrado un aprovechamiento efectivo de este recurso en sus metodologías didácticas, contribuyendo a la innovación educativa que responde a las necesidades de los estudiantes en el contexto actual.

En esta perspectiva, Beltrán y Xequé (2021) destacan la importancia de combinar la educación socioemocional con el diseño de recursos digitales que fomenten una cultura de paz en los contextos educativos. Los autores plantean la necesidad de crear escenarios que minimicen la violencia y los conflictos sociales que se ven reflejados en las instituciones educativas; por tanto, consideran imperativo formular nuevas estrategias que generen iniciativas relacionadas con la paz e involucren la participación de niños y jóvenes. Para ello, proponen la creación de

contenidos que impliquen el uso de las TIC para hacerlos más atractivos y significativos, resaltando las potencialidades de estas herramientas en los procesos de formación integral.

### **Conceptos teórico-conceptuales sobre metaversos**

Long (2020) define Roblox como una plataforma de juegos multijugador generada por usuarios, que constituye una de las plataformas más grandes en su categoría a nivel mundial. Esta aplicación está disponible para descarga tanto en sistemas Android como iOS, y puede ejecutarse en tabletas, computadores personales, dispositivos Xbox One y Amazon. En el ámbito educativo, los docentes pueden utilizar la plataforma digital Roblox para transmitir conocimientos a los estudiantes o para realizar simulaciones de eventos, particularmente históricos. La plataforma proporciona a los educadores acceso a tutoriales gratuitos, folletos, guías de configuración, esquemas y guías de lecciones cuando se utiliza como herramienta de enseñanza. De acuerdo con Long, únicamente en Estados Unidos, 119 instituciones educativas han implementado la plataforma Roblox para enseñar a los estudiantes programación y creación de mundos virtuales.

Por otra parte, Rospigliosi (2022) refiere que posterior a la pandemia generada por el COVID-19, se empezó a utilizar diversas herramientas tecnológicas para favorecer la comunicación, como las plataformas Teams, Zoom y Meet, las cuales se continúan empleando especialmente en los mercados laborales y universitarios para reuniones de trabajo y actividades no presenciales. En cuanto a la cultura del entretenimiento y la educación, el autor señala que Roblox y Minecraft son las plataformas más empleadas para favorecer el aprendizaje y la socialización, ya que permiten crear escenarios propios que pueden ser modificados en cualquier momento según las necesidades del usuario. Estos juegos generan un impacto positivo gracias a su acogida y se encuentran en las primeras etapas de investigación respecto a su impacto e

incidencia en el ámbito educativo. Asimismo, según Rospigliosi, se están recopilando datos más específicos para conocer de manera más precisa la incidencia negativa o los riesgos que deben ser abordados.

En contraste, Peláez (2022), en su texto titulado "El metaverso, mundo virtual para el bien social y la promoción del lenguaje inmerso", señala que en el ámbito educativo los entornos inmersivos y multisensoriales 3D proporcionan una interacción similar al mundo real en ambientes virtuales educativos, caracterizándose por ser espacios reales, continuos, interactivos y tridimensionales. La implementación del mundo virtual puede mejorar las situaciones de aprendizaje y transformar la forma de enseñanza tradicional, debido a que los metaversos tienen la capacidad de modificar los escenarios virtuales educativos para promover una mayor participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El autor destaca que el metaverso ofrece gran accesibilidad y puede adaptarse a diversos requisitos sociales, proporcionando escenarios ilimitados en áreas como educación, comercio, arte y entretenimiento. Adicionalmente, promueve la inclusión al permitir la personalización de avatares y fomenta una sociedad justa y sostenible, constituyendo una herramienta efectiva para la comunicación y la preservación cultural que defiende la dignidad, el valor y el destino de la humanidad.

### ***Impacto de los metaversos en los procesos de formación***

Flores (2023) realiza aportes significativos sobre el impacto de los metaversos, considerando que el metaverso se relaciona con el concepto de "hiperespacio-temporalidad", donde se construye un mundo virtual paralelo al mundo real. De esta manera, el metaverso trasciende los límites del tiempo y el espacio, ofreciendo a los usuarios una experiencia abierta, libre e inmersiva. Según el autor, el metaverso puede concebirse como una web evolucionada en

3D donde los usuarios navegan entre entornos y objetos artificiales, y visualizan representaciones virtuales de otros usuarios, denominados avatares. En este contexto, la pandemia del COVID-19 demostró que la educación presencial no constituye la única vía de acceso para el aprendizaje y que, aunque la educación en línea enfrenta desafíos, el metaverso ofrece soluciones innovadoras que brindan a los profesores una forma de interactuar con los estudiantes en espacios inmersivos. Para Flores, el metaverso tiende a revolucionar la educación al sustituir libros de texto y contenido multimedia por experiencias inmersivas que trasladan a los estudiantes directamente a escenarios relacionados con las disciplinas de su interés.

Por su parte, Hernández-Ramos et al. (2024), en su artículo "Roblox como estrategia de gamificación educativa", hacen referencia a la creación de juegos relacionados con la asignatura de matemáticas, evidenciando que esta plataforma puede implementarse desde cualquier área de aprendizaje. Los autores retoman los planteamientos de Gil y Prieto (2020), quienes consideran importante que los docentes desarrollen experiencias educativas apoyadas en la gamificación, ya que desde este entorno se puede generar un impacto positivo y significativo en el desempeño académico del estudiante, fortaleciendo su desarrollo integral.

Esta perspectiva evidencia una mayor factibilidad respecto al uso de Roblox como estrategia didáctica que apoye los procesos de enseñanza-aprendizaje en diversas asignaturas. Entre los beneficios que ofrece esta plataforma se encuentran la accesibilidad, la facilidad de uso, el favorecimiento de la participación, la generación de objetivos claros en los diferentes juegos, la promoción de experiencias significativas y atractivas para los estudiantes, el fortalecimiento de la colaboración, el trabajo en equipo y la competencia constructiva. Asimismo, constituye una herramienta que se adapta con facilidad para crear, jugar y compartir en mundos tridimensionales, convirtiéndose en una estrategia pedagógica innovadora que los docentes

pueden emplear como elemento facilitador del aprendizaje significativo en diferentes asignaturas y para estudiantes de distintas edades.

En otro de los estudios desarrollados, Bonales-Daimiel et al. (2024) analizan las plataformas Minecraft, Roblox y Fortnite, las cuales tienen gran acogida y constituyen las opciones más preferidas por niños cuyas edades oscilan entre los cinco y los catorce años, debido a que les brindan la posibilidad de crear sus propios avatares y entornos, potenciando así su creatividad. Adicionalmente, estos espacios lúdicos facilitan la interacción entre usuarios y permiten la participación de niños con trastorno del espectro autista (TEA). El documento resalta tanto las bondades como los riesgos que pueden presentarse cuando no existe supervisión y orientación adecuadas en el uso de estos metaversos.

Más recientemente, Moreno et al. (2024) llevaron a cabo una revisión sistemática de programas orientados al fortalecimiento de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación primaria. En su análisis de investigaciones desarrolladas en diversos países, identificaron que los programas más efectivos integran metodologías de aprendizaje lúdico y colaborativo, promoviendo competencias como la comunicación, la empatía y la resolución de conflictos. Los hallazgos revelaron una disminución significativa en los conflictos interpersonales, así como mejoras en la competencia emocional de niños entre los 5 y 12 años.

## Antecedentes

La propuesta "Conectando a Través del Juego: Roblox como estrategia para fortalecer habilidades socioemocionales en estudiantes de grado segundo" se centra en generar un impacto positivo en el entorno escolar y familiar mediante el uso del metaverso Roblox, contribuyendo al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales. A continuación, se presentan algunos estudios relevantes en este campo.

Con el fin de sustentar empíricamente la propuesta pedagógica "*Conectando a través del juego: Roblox como estrategia para fortalecer habilidades socioemocionales en estudiantes de grado segundo*", la presente sección de antecedentes se organiza en cinco apartados. Esta estructura permite abordar el objeto de estudio desde diferentes dimensiones, articulando los hallazgos investigativos.

En primer lugar, se exponen estudios internacionales y nacionales sobre el desarrollo de las habilidades socioemocionales y su relación con la presencia de comportamientos disruptivos, mostrando cómo su fortalecimiento contribuye a la mejora del clima escolar. En segundo lugar, se aborda el papel del juego en el desarrollo socioemocional infantil, resaltando su valor como mediador del aprendizaje emocional. Posteriormente, se analizan investigaciones relacionadas con la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en procesos educativos de primera infancia, enfocándose en su potencial para favorecer aprendizajes activos e inclusivos. El cuarto apartado se centra en el uso del metaverso como entorno de aprendizaje emergente, haciendo énfasis en estudios que evidencian su impacto en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Finalmente, se ofrece una síntesis que integra los principales

aportes, evidencias y vacíos identificados, los cuales justifican la pertinencia e innovación de la presente propuesta.

### **Las habilidades socioemocionales y comportamientos disruptivos**

El desarrollo de habilidades socioemocionales ha sido ampliamente estudiado por su impacto en la convivencia escolar, el rendimiento académico y la reducción de comportamientos disruptivos. A nivel internacional, uno de los estudios más destacados es el metaanálisis de Durlak y Weissberg (2011), quienes revisaron 213 investigaciones sobre programas de aprendizaje socioemocional implementados en diferentes países. Sus hallazgos evidenciaron una disminución significativa en las conductas agresivas y violentas, así como una mejora en la empatía, la resolución de conflictos y las relaciones interpersonales entre los estudiantes participantes.

Asimismo, Bisquerra (2020) documenta diversas experiencias exitosas de educación socioemocional desarrolladas en España y América Latina, entre ellas el programa RULER y los proyectos implementados en Cataluña por el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP). Estos estudios han demostrado que el fortalecimiento intencionado de las habilidades socioemocionales no solo mejora el bienestar de los estudiantes, sino que también se traduce en un mejor rendimiento académico.

En el contexto colombiano, Esparza y Sánchez (2017) llevaron a cabo un estudio con estudiantes de cuarto de primaria que habían sido reportados por comportamientos disruptivos. A partir de este diagnóstico, se diseñó un programa de intervención basado en actividades socioemocionales centradas en la expresión emocional y el desarrollo de habilidades como la empatía y la conducta prosocial. Aunque al inicio los niños presentaron dificultades para aplicar

las habilidades adquiridas, se evidenció una mejora progresiva en su comportamiento, lenguaje corporal, tono de voz y contacto visual. El estudio destacó la importancia de la participación de toda la comunidad educativa para lograr transformaciones sostenibles.

De manera institucional, el Ministerio de Educación Nacional (2020) evaluó el impacto de programas de habilidades socioemocionales en diez instituciones educativas del distrito de Bogotá. A través de encuestas, entrevistas y sesiones de trabajo orientadas a la empatía, el manejo emocional y la resolución de conflictos, el estudio reveló una mejora significativa en el clima escolar, así como una reducción de conductas disruptivas en el aula. Los resultados reafirmaron el valor de incorporar estas estrategias en los procesos de formación integral.

En la misma línea, Tobón y Rodríguez (2022) desarrollaron un estudio cuantitativo, descriptivo y correlacional con estudiantes de secundaria, con el objetivo de analizar la asociación entre los comportamientos disruptivos y los dispositivos básicos de la inteligencia emocional. A partir de la recolección de datos mediante instrumentos validados y el análisis estadístico previo y posterior a la intervención, los resultados evidenciaron que el fortalecimiento de habilidades como la empatía, la regulación emocional y la conciencia social contribuyó a disminuir significativamente las conductas problemáticas en el aula y a mejorar la convivencia escolar.

En 2023, la Secretaría de Educación de Bogotá presentó el *Informe sobre convivencia escolar*, en el cual se documentan los resultados de un proceso de formación socioemocional desarrollado en 25 instituciones educativas de la ciudad. Este estudio tuvo como objetivo fortalecer competencias como la autorregulación, la empatía y la resolución pacífica de conflictos entre estudiantes de primaria y secundaria.

La estrategia se implementó mediante talleres estructurados, diseñados por equipos interdisciplinarios, que incluyeron dinámicas participativas, actividades reflexivas y escenarios simulados para el aprendizaje emocional. Para la evaluación de la intervención, se emplearon técnicas como la observación participante, encuestas dirigidas a estudiantes y docentes, y el análisis comparativo de reportes disciplinarios generados antes y después de la implementación.

Los hallazgos del informe evidenciaron una reducción de hasta un 40 % en los comportamientos disruptivos registrados en el aula, así como avances significativos en la gestión emocional, la convivencia pacífica y la calidad de las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa.

### **El impacto del juego en el desarrollo socioemocional**

Es necesario profundizar en la importancia del juego y su incidencia en el desarrollo socioemocional. Conforme a lo expuesto por Smith y Pellegrini (2013) en su artículo titulado "El impacto del juego en el desarrollo socioemocional en la primera infancia", este extenso análisis examinó cómo el juego, tanto estructurado como no estructurado, influye en el desarrollo socioemocional de los niños en edad preescolar.

El estudio, basado en una revisión amplia de investigaciones empíricas, destaca que los niños que participan en juegos colaborativos (actividades grupales, juegos de rol y juegos simbólicos) logran desarrollar mejores niveles de empatía, cooperación y habilidades para resolver conflictos. El juego ofrece oportunidades importantes para la práctica de la autorregulación emocional, la comprensión de perspectivas ajenas y el fortalecimiento de los lazos afectivos, habilidades que resultan fundamentales para la sana convivencia.

También, Álvarez Ortiz et al., (2020), en su estudio "La función del juego simbólico en la construcción de las identidades y la participación de los niños en la Educación Infantil", examinaron cómo el juego simbólico incide en la participación de los niños y en la construcción de su identidad. A través de una propuesta pedagógica basada en el juego que los niños practican tanto en el hogar como en la institución educativa, observaron que este tipo de actividades refuerza los vínculos familiares y permite a los niños expresarse, identificarse con sus roles dentro del grupo familiar y construir su identidad. Del mismo modo, favorece el mejoramiento de sus habilidades cognitivas y motoras.

### **Implementación de recursos TIC en los procesos de formación**

Mera y Vera (2022) destacan la favorabilidad del uso de los recursos TIC en los procesos de formación a través de su estudio dirigido a niños de educación inicial, en el que también participaron las familias y los docentes con el fin de facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual mediante actividades lúdicas dentro de un entorno tecnológico. Se empleó un método cualitativo en el cual se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas, así como observación durante las clases virtuales.

Estos instrumentos permitieron destacar aspectos positivos tales como una mayor participación e interacción con las familias, dada la flexibilidad y beneficios que se observan mediante el uso de entornos virtuales. Asimismo, los niños potenciaron sus habilidades en diversos ámbitos y se evidenció mayor integración entre los participantes (padres, docentes y estudiantes). Este hallazgo permite deducir que la implementación de las TIC posibilita un aprendizaje activo, participativo e interactivo en el cual se pueden adaptar y flexibilizar las

actividades según las necesidades de los niños y los objetivos de aprendizaje que se deseen reforzar.

Loor et al. (2023) llevaron a cabo un estudio cualitativo con niños de primera infancia, con el propósito de identificar las necesidades de la comunidad educativa respecto al uso de herramientas digitales específicamente, la gamificación y los mundos virtuales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para la recolección de datos se utilizaron entrevistas aplicadas a docentes y actores educativos, cuyos resultados fueron organizados mediante una matriz DOFA. A partir del análisis, se diseñaron procesos de formación dirigidos a los docentes, quienes posteriormente incorporaron estas herramientas en sus prácticas pedagógicas.

El estudio concluye que un ambiente de aprendizaje que integre tecnologías digitales de forma pertinente tiene un impacto significativo en el desarrollo infantil, ya que incrementa la motivación, favorece la participación y permite a los niños adquirir conocimientos de manera más interactiva y significativa (Loor et al., 2023).

### **El metaverso en escenarios educativos**

Para Ordoñez (2022), fue necesario reconocer el uso de metaversos en escenarios educativos, partiendo del "Análisis de herramientas de Metaverso y su impacto en contextos educativos", en donde se analiza el impacto del metaverso en la educación, enmarcado en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). El autor utilizó una metodología cualitativa con enfoque deductivo y revisión documental de fuentes científicas.

Los resultados muestran un mayor número de investigaciones entre 2013 y 2019, y destacan el uso de herramientas como *Second Life* y *OpenSim*. Entre los aspectos positivos se

identifican el desarrollo de competencias, el aprendizaje lúdico, el trabajo colaborativo y el estímulo de inteligencias múltiples. Sin embargo, también se señalan riesgos como agotamiento cognitivo, dependencia tecnológica y exclusión por requerimientos técnicos avanzados.

Wu et al. (2023), en su estudio con una muestra de 24 niños entre los 6 y 10 años, emplearon una metodología mixta cuantitativa y cualitativa a través de actividades colaborativas de construcción con bloques. En estas experiencias se integraron estrategias basadas en realidad mixta y tecnología tangible, las cuales generaron efectos positivos en diversas áreas del desarrollo infantil. En particular, se observó un fortalecimiento en habilidades como la interacción social, la colaboración, la resolución de problemas y la narración de historias.

Los autores concluyeron que, en comparación con los juegos tradicionales, la realidad mixta puede ser una herramienta efectiva para el desarrollo de habilidades sociales, ya que responde a las necesidades de socialización propias de la infancia (Wu et al., 2023).

En el aporte presentado por González (2024) en su "Estudio exploratorio de tecnologías de Metaverso para el apoyo del aprendizaje en el primer año de primaria", se propone la integración de la aplicación MatVers: el metaverso de las matemáticas en la plataforma Roblox. Dentro de este entorno, se implementó un método de aprendizaje centrado en el conteo de números y sumas de uno y dos dígitos, utilizando un enfoque basado en modelos de integración de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en particular, los modelos SAMR (*Substitution, Augmentation, Modification and Redefinition*) y TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*).

La combinación de estos modelos permite diseñar un entorno de aprendizaje interactivo e innovador, pues no solo incorpora la tecnología de manera efectiva, sino que tiene en cuenta la

complejidad del conocimiento pedagógico y del contenido, logrando una experiencia educativa más enriquecedora. Es así como la implementación de MatVers se posiciona como una estrategia para revitalizar el interés y la eficacia en la enseñanza, proporcionando una solución integrada y atractiva para mejorar los resultados educativos en la educación básica.

Bonales-Daimiel et al. (2024), en su artículo *Children's behavior at metaverses: Interactions, digital identities, and parents' perceptions*, recopilaron información mediante observaciones no participativas y entrevistas semiestructuradas, con el objetivo de analizar el comportamiento infantil en entornos virtuales como Minecraft, Roblox y Fortnite. Los hallazgos indicaron que estos metaversos son altamente populares entre niños de 6 a 12 años, y que existen diferencias en las preferencias según el género: los niños tienden a inclinarse por juegos competitivos y de estrategia, mientras que las niñas prefieren entornos orientados a la imaginación, la creatividad y el trabajo colaborativo.

Asimismo, los autores evidencian el impacto de estos entornos virtuales en la interacción, la comunicación y la socialización infantil. En este contexto, se resalta la importancia de formar a madres, padres y cuidadores en competencias de alfabetización digital que les permitan acompañar de manera efectiva a sus hijos en el uso seguro y constructivo de los metaversos, minimizando los riesgos asociados a estas plataformas (Bonales-Daimiel et al., 2024).

En su revisión sistemática sobre la interacción social multiusuario mediada por realidad extendida Wang et al. (2024) no solo destacaron los beneficios del metaverso en términos de creatividad, motivación y participación, sino que también identificaron una serie de desafíos importantes que deben considerarse para su implementación en contextos educativos. Entre ellos se encuentran las barreras tecnológicas y de acceso, ya que el uso del metaverso requiere

dispositivos especializados y una conectividad adecuada, condiciones que no siempre están garantizadas en todas las instituciones educativas.

También se menciona la sobrecarga cognitiva, derivada del exceso de estímulos que pueden generar fatiga mental si no se planifican adecuadamente las experiencias inmersivas. A esto se suma la falta de formación docente, que limita el uso pedagógico significativo de estas herramientas. Otro aspecto crítico es la privacidad y la seguridad digital, dado que los entornos virtuales pueden exponer a los estudiantes a riesgos como el ciberacoso o la recolección no autorizada de datos. Finalmente, se advierte sobre la desigualdad en la participación, especialmente para aquellos estudiantes que presentan limitaciones en el acceso a tecnología o en sus habilidades digitales. Estos desafíos, lejos de representar barreras infranqueables, deben asumirse como oportunidades para diseñar propuestas educativas más inclusivas, éticas y efectivas.

En conclusión, los estudios revisados destacan el potencial del metaverso como un entorno educativo innovador capaz de enriquecer la experiencia de aprendizaje a través de dinámicas lúdicas, colaborativas e inmersivas. Autores como Ordoñez (2022) y González (2024) evidencian que, mediante herramientas como *Second Life*, *OpenSim* o plataformas como Roblox, es posible integrar modelos pedagógicos tecnológicos —como SAMR y TPACK— para fortalecer la motivación, la participación y el aprendizaje significativo en educación básica.

Asimismo, investigaciones empíricas como las de Wu et al. (2023) y Bonales-Daimiel et al. (2024) demuestran que la realidad mixta y los metaversos estimulan habilidades socioemocionales como la interacción social, la colaboración y la resolución de problemas, aspectos fundamentales en la formación integral de los niños. Sin embargo, se reconoce que la

implementación de estas tecnologías no está exenta de retos. Wang et al. (2024) advierten sobre barreras como el acceso desigual a recursos, la sobrecarga cognitiva, la falta de formación docente y los riesgos en seguridad digital, los cuales deben ser gestionados éticamente para garantizar entornos seguros e inclusivos.

En síntesis, el metaverso se presenta como una oportunidad transformadora para la educación, siempre que se diseñe e implemente desde una perspectiva pedagógica, crítica y contextualizada. Su incorporación responsable puede potenciar no solo el aprendizaje académico, sino también el desarrollo de habilidades socioemocionales esenciales para la convivencia y la ciudadanía digital.

### **Pregunta problema**

¿Cómo incide el diseño, implementación y ajuste participativo de una estrategia gamificada basada en Roblox en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales de los estudiantes de segundo grado del Colegio El Japón IED?

### **Objetivos**

#### **Objetivo general**

Fortalecer las habilidades socioemocionales (la empatía, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos) de los estudiantes de segundo grado del Colegio El Japón IED, mediante la implementación de una estrategia gamificada colaborativa basada en la plataforma Roblox.

#### **Objetivos específicos**

- Explorar, junto con la comunidad educativa, las manifestaciones iniciales de las habilidades socioemocionales en los estudiantes participantes mediante procesos de observación reflexiva y construcción colaborativa de saberes que permitan orientar las acciones pedagógicas del proyecto.
- Diseñar colaborativamente una estrategia gamificada en Roblox que integre actividades específicas para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, particularmente la empatía, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos.
- Implementar la estrategia gamificada con los estudiantes del segundo grado, garantizando su participación a través del seguimiento continuo y documentado de los avances en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales.

- Ajustar la estrategia gamificada con base en los resultados obtenidos para optimizar su efectividad en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales identificadas: empatía, trabajo en equipo y resolución de conflictos.
- Evaluar el impacto de la estrategia gamificada en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes mediante la aplicación de observaciones directas, instrumentos de medición estandarizados y análisis comparativo del desempeño.

## Metodología

En un contexto educativo que exige transformaciones profundas, inclusivas y sostenibles, se vuelve prioritario adoptar metodologías que no solo recojan información, sino que generen procesos de cambio y participación. En el caso del fortalecimiento de habilidades socioemocionales en estudiantes de segundo grado, es esencial reconocer la voz y la experiencia de los niños, así como la de los docentes y familias, para construir intervenciones significativas y pertinentes. Por ello, se opta por la Investigación-Acción Participativa (IAP) como enfoque metodológico, ya que permite comprender las realidades desde dentro, al tiempo que promueve el desarrollo de soluciones colaborativas y contextualizadas (McTaggart, 1991; Hernández et al., 2014).

La IAP es una estrategia investigativa de carácter cualitativo que combina el conocimiento científico con la acción transformadora, involucrando de manera activa a los participantes en todas las fases del proceso. Este enfoque reconoce que las personas directamente afectadas por una situación social poseen un conocimiento profundo de sus problemáticas y, por tanto, deben ser parte fundamental en la generación de alternativas de solución (Fals Borda, 1987). En ese sentido, los estudiantes, docentes y familias no son solo informantes, sino coinvestigadores y coautores del cambio.

Uno de los principios rectores de la IAP es la participación, que permite a los actores educativos involucrarse en el análisis de sus propias experiencias y en la toma de decisiones pedagógicas. Esta participación no se limita a una consulta simbólica, sino que implica una corresponsabilidad ética y metodológica en la generación del conocimiento (Kemmis & McTaggart, 2005). A su vez, la IAP persigue un objetivo claro de transformación social, pues no

basta con conocer la realidad; es necesario mejorarla, en este caso, mediante el desarrollo de competencias como la empatía, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos.

Otra característica distintiva del enfoque es el ciclo de acción-reflexión, compuesto por etapas interdependientes de diagnóstico, planificación, acción, observación, evaluación y reajuste. Este proceso cíclico fomenta la construcción de aprendizajes colectivos que evolucionan a partir de la práctica, generando conocimiento situado y dinámico (Carr & Kemmis, 1986).

La IAP también promueve el empoderamiento de los participantes, al fortalecer su capacidad para analizar, comprender y transformar su entorno. En el ámbito escolar, esto se traduce en la formación de estudiantes más autónomos, críticos y comprometidos con su propio proceso formativo (Sandoval, 2014). Además, este enfoque permite adaptar las estrategias a las características del contexto local, lo cual resulta crucial cuando se trabaja con población infantil, cuyas necesidades y dinámicas requieren una comprensión profunda y sensible del entorno escolar, familiar y cultural.

En el marco de esta investigación, la IAP se constituye como el enfoque metodológico más pertinente para abordar el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de segundo grado del Colegio El Japón IED, a través del uso del metaverso Roblox como herramienta pedagógica innovadora. La naturaleza participativa del enfoque permitió involucrar a los estudiantes en la creación de experiencias significativas en entornos inmersivos, así como a los docentes en la observación, análisis y reestructuración del proceso y a los padres o cuidadores en la observación y registro en la Escala de Valoración.

La implementación de Roblox dentro del marco de la IAP posibilita la creación de espacios donde el juego se convierte en una herramienta para la reflexión, la expresión emocional y la resolución colaborativa de conflictos. Al mismo tiempo, se favorece la construcción colectiva de prácticas pedagógicas innovadoras que trascienden lo meramente técnico y contribuyen a transformar las dinámicas escolares desde un enfoque inclusivo, dialógico y transformador.

Atendiendo a la naturaleza transformadora de esta investigación y a la necesidad de involucrar a los actores escolares en todo el proceso, la implementación se organiza en cinco etapas, siguiendo los principios metodológicos de la IAP:

Diagnóstico participativo: Esta etapa tiene como propósito comprender el contexto desde la perspectiva de quienes lo integran. Realizar observaciones sistemáticas dentro y fuera del aula para identificar situaciones relacionadas con la convivencia escolar y las habilidades socioemocionales más evidentes en el grupo. Adicionalmente, la aplicación de cuestionarios a padres de familia para conocer las percepciones de estos actores de la comunidad educativa respecto al desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Según señala Fals Borda (1987), el diagnóstico participativo no solo permite identificar necesidades, sino que también fortalece la conciencia crítica de los actores y posibilita "recoger los saberes populares como insumo para la transformación social" (p. 163). En el caso de los estudiantes de segundo grado, esta etapa es especialmente valiosa, ya que facilita detectar patrones de comportamiento, emociones predominantes y prácticas pedagógicas que contribuyen o limitan el desarrollo de habilidades como la empatía, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos.

**Planeación participativa:** A partir de los hallazgos del diagnóstico, se iniciará un proceso de planeación colaborativa, en el cual se diseñarán, junto con los estudiantes, actividades gamificadas orientadas al fortalecimiento de habilidades socioemocionales mediante el uso del metaverso Roblox. Esta fase busca integrar los intereses, conocimientos y experiencias de los participantes en la creación de propuestas pedagógicas significativas, contextualizadas y sostenibles.

La vinculación directa de los niños en la planeación responde al principio de democratización del conocimiento que caracteriza a la IAP, reconociéndolos como sujetos capaces de aportar a su propio proceso formativo (Kemmis y McTaggart, 2005). Así mismo, se promueve el sentido de pertenencia, el compromiso y la corresponsabilidad sobre las actividades diseñadas, fortaleciendo el vínculo entre los objetivos pedagógicos y las dinámicas propias de la infancia.

Como señalan Hernández et al. (2014), una planeación participativa no solo garantiza mayor pertinencia, sino que potencia el empoderamiento pedagógico de todos los actores involucrados. En este caso, además, se busca que las actividades respondan a las características emocionales y cognitivas propias de los estudiantes de segundo grado, mediante una estrategia lúdica, tecnológica y afectiva.

**Implementación y seguimiento:** Durante esta fase, se ejecutan las actividades gamificadas diseñadas en la etapa de planeación, desarrollando al menos tres sesiones interactivas en la plataforma Roblox. Estas sesiones estarán orientadas al fortalecimiento de habilidades socioemocionales como la empatía, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos, mediante situaciones lúdicas contextualizadas que permiten a los estudiantes experimentar, reflexionar y actuar en entornos virtuales simulados.

Simultáneamente, se lleva a cabo un seguimiento participativo, fundamentado en la observación sistemática de las interacciones estudiantiles durante el desarrollo de las sesiones. Este seguimiento permite documentar avances, dificultades y transformaciones en las conductas emocionales y sociales de los participantes. Más allá del registro descriptivo, se busca construir una comprensión reflexiva y compartida del proceso, promoviendo ajustes pedagógicos en tiempo real que respondan a las necesidades emergentes del grupo. En concordancia con Carr y Kemmis (1986), esta etapa se concibe como un momento clave del ciclo de acción-reflexión, en el que la práctica se convierte en fuente de conocimiento y transformación educativa.

**Sistematización:** Esta etapa constituye un proceso reflexivo, crítico y participativo orientado a documentar de manera rigurosa la experiencia desarrollada durante la implementación de la estrategia gamificada. La sistematización permite identificar hallazgos significativos, lecciones aprendidas y factores facilitadores o limitantes en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

Más allá de limitarse a una descripción cronológica de los eventos ocurridos, esta fase busca interpretar colectivamente el sentido y los efectos del proceso vivido, articulando las voces de los distintos actores participantes: estudiantes y docentes. Para tal fin, se emplean registros narrativos, matrices de análisis cualitativo, socializaciones grupales y sesiones de diálogo reflexivo.

Como plantea Jara (2018), sistematizar implica transformar la práctica en conocimiento, reconociendo los saberes emergentes del proceso como una fuente válida de aprendizaje pedagógico. En coherencia con los principios de la investigación-acción participativa (IAP), esta

fase no solo visibiliza el camino recorrido, sino que fortalece la autonomía, la conciencia crítica y la producción colectiva de conocimiento educativo.

Finalmente, se elaboran de forma colaborativa una serie de recomendaciones metodológicas y pedagógicas que pueden servir como base para futuras investigaciones o experiencias educativas centradas en el uso del juego y el metaverso Roblox como herramientas para el desarrollo socioemocional en contextos escolares.

**Evaluación:** La última etapa del proceso corresponde al desarrollo de una evaluación participativa, concebida como una oportunidad para analizar los cambios evidenciados en las habilidades socioemocionales de los estudiantes tras la implementación de la estrategia gamificada. Este análisis se realizará mediante el contraste entre los hallazgos del diagnóstico inicial y los logros observados al finalizar las sesiones en Roblox, permitiendo valorar de forma integral los avances individuales y grupales.

### **Participantes**

La población participante en este proyecto estuvo conformada por 33 estudiantes del grado segundo, curso 202, del Colegio El Japón IED, jornada mañana. Las edades de los estudiantes oscilan entre los 6 y 8 años, siendo 13 niñas y 20 niños. Este grupo fue seleccionado por ser representativo de la etapa del desarrollo en la cual las habilidades socioemocionales se encuentran en formación activa, y en la que se evidencian retos significativos en aspectos como la autorregulación, la empatía y la convivencia escolar.

Los estudiantes fueron seleccionados debido a que, a lo largo del acompañamiento pedagógico realizado por una de las investigadoras en su rol docente, se han observado dificultades recurrentes en el manejo de emociones, el uso del lenguaje, la interacción con pares

y la resolución pacífica de conflictos. Estas características los convierten en una población idónea para implementar una estrategia pedagógica centrada en el juego como mediador para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales.

Desde el enfoque de la Investigación-Acción Participativa (IAP), estos estudiantes no solo fueron observados, sino que también participaron activamente en el proceso de diseño y evaluación de las actividades dentro del entorno gamificado de Roblox, de manera que su voz y experiencia constituyeron elementos fundamentales para la transformación pedagógica propuesta.

Además, se incluyeron 28 cuidadores (padres, madres y familiares responsables) que participaron diligenciando la escala ERC de regulación emocional infantil. En cuanto a sus características sociodemográficas, el 82,1 % eran mujeres y el 17,9 % hombres. La edad de los cuidadores se distribuyó principalmente entre los 31 y 40 años (42,9 %) y 41 a 50 años (28,6 %), seguidos por un grupo menor entre 21 y 30 años (17,9 %). Esta caracterización fue relevante para el análisis, ya que permitió contextualizar las percepciones y respuestas dadas por los adultos responsables sobre la regulación emocional de los estudiantes. Asimismo, el equipo docente también hizo parte del proceso, brindando acompañamiento durante la implementación de la estrategia y facilitando los espacios de observación participante.

### **Técnicas participativas de recolección y análisis de información**

Para documentar y analizar participativamente los procesos de transformación en el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes de segundo grado, generados a partir de la implementación de la estrategia gamificada en Roblox, se emplearon las siguientes técnicas e instrumentos metodológicos:

### ***Escala de Regulación Emocional Infantil (ERC)***

La Escala de Regulación Emocional Infantil (ERC) fue desarrollada por Shields y Cicchetti (1997). Permite evaluar la regulación emocional en niños de entre 3 y 12 años, a partir de la observación de adultos significativos como cuidadores o docentes. Esta herramienta surge de investigaciones centradas en el desarrollo socioemocional durante la primera infancia, especialmente en menores que han enfrentado dificultades en la adaptación al entorno escolar y en la convivencia social (Shields & Cicchetti, 1997).

La Escala de Regulación Emocional (ERC) ha sido empleada ampliamente en investigaciones psicológicas y educativas, tanto en contextos clínicos para la detección de dificultades emocionales, como en escenarios escolares para identificar estudiantes que requieren apoyo en el manejo y expresión de emociones. Su uso permite observar y analizar dimensiones clave como la expresión emocional, la autorregulación, la impulsividad y la empatía, ofreciendo insumos relevantes para la intervención psicoeducativa.

En el marco del presente estudio se propone adaptar la interpretación de la Escala de Regulación Emocional Infantil (ERC), desarrollada por Shields y Cicchetti (1997), como herramienta de valoración de habilidades socioemocionales del grupo 202 del Colegio El Japón IED Si bien esta escala fue concebida originalmente desde un enfoque cuantitativo, en esta investigación será reinterpretada y utilizada como guía orientadora para la reflexión colectiva, bajo una perspectiva comprensiva y contextual, coherente con el enfoque de investigación participativa IAP.

La aplicación de la ERC se llevará a cabo de manera adaptada al entorno escolar y a las particularidades del grupo participante. La cuantificación se realizará en el marco de un estudio IAP, abordando de manera cualitativa y dialogada los comportamientos observables relacionados

con la regulación emocional, tales como la expresión de sentimientos, la tolerancia a la frustración y las estrategias de autorregulación (Anexo 1).

### ***Observación participante***

La observación participante constituye una técnica cualitativa central en el desarrollo de esta investigación, implementada en dos fases: diagnóstica y participativa. Esta técnica permite al investigador involucrarse activamente en el entorno natural de los estudiantes, generando confianza y facilitando una comprensión profunda de los comportamientos, interacciones y emociones manifestadas. En consonancia con Angrosino (2012), la observación participante combina la inmersión del investigador con el registro sistemático de información significativa, otorgando valor a las dinámicas cotidianas y a los significados que los actores construyen en la práctica.

Inicialmente, se desarrolló una fase diagnóstica. Se realizaron cinco sesiones de observación sistemática de aproximadamente 45 minutos cada una, distribuidas en distintos momentos de la jornada escolar, incluyendo el tiempo de recreo, clases de ética, educación física y espacios lúdicos en el aula. Estas observaciones tuvieron como propósito identificar situaciones relacionadas con la convivencia escolar, manifestaciones de violencia, expresiones emocionales frecuentes y la presencia o ausencia de habilidades socioemocionales como la empatía, el trabajo en equipo y resolución de conflictos. Se empleó un diario de campo estructurado como instrumento de registro, lo cual permite identificar patrones de comportamiento y situaciones relevantes para el análisis.

Posteriormente, en la fase participativa, se desarrollaron tres sesiones de juego gamificado en la plataforma Roblox, cada una con una duración aproximada de 45 a 60 minutos. Durante estas sesiones, las investigadoras participan en las actividades educativas propuestas e

integraron la observación directa de las interacciones entre los estudiantes. Se prestó especial atención a las conductas relacionadas con la expresión de emociones, la colaboración, la resolución de problemas en grupo y las reacciones frente a los desafíos presentados en el entorno virtual.

Esta estrategia metodológica proporcionó información cualitativa situada sobre las formas en que los estudiantes del curso 202 del Colegio El Japón IED interactúan, se comunican y gestionan sus emociones en contextos tanto reales como virtuales. La integración de la observación participante en el enfoque de la investigación-acción participativa fortalece la construcción colectiva de conocimiento y favorece una lectura comprensiva del desarrollo de habilidades socioemocionales desde una perspectiva contextual, crítica y transformadora<sup>1</sup>.

### ***Portafolio con registros fotográficos***

El registro fotográfico constituyó una estrategia metodológica clave en el enfoque cualitativo y participativo adoptado por esta investigación. Más allá de su función documental, la fotografía se concibe como una herramienta que permite evocar, reensamblar y resignificar experiencias vividas, en diálogo con las personas participantes. Su uso se inscribe en una perspectiva metodológica influenciada por la investigación basada en las artes, en la cual las imágenes se interpretan como dispositivos que provocan reflexión, diálogo y construcción colectiva de sentido (Hernández, 2008).

Esta técnica ha sido utilizada en investigaciones cualitativas participativas por autores como Carr y Lee (2012), quienes destacan su valor para evidenciar avances en el aprendizaje socioemocional en niños, así como por Mitchell y Allnutt (2011) en procesos de reflexión

---

<sup>1</sup> Remitirse al siguiente enlace [https://padlet.com/myriamteacher007\\_1/conectando-a-trav-s-del-juego-roblox-como-estrategia-para-fo-bz091gytdct4ojkg](https://padlet.com/myriamteacher007_1/conectando-a-trav-s-del-juego-roblox-como-estrategia-para-fo-bz091gytdct4ojkg)

colaborativa con estudiantes y docentes. Según Hernández et al. (2014), el registro fotográfico se considera una fuente válida de información cuando se utiliza de manera sistemática y ética, ya que permite al investigador capturar detalles que podrían pasar desapercibidos en un registro exclusivamente textual.

En este estudio, se emplea como instrumento de apoyo para consolidar las observaciones descritas anteriormente. Esta metodología ofrece una perspectiva visual y complementaria que puede mejorar significativamente la comprensión y el análisis de fenómenos educativos complejos, siempre que se implemente bajo criterios éticos y técnicos apropiados.

En el contexto de esta investigación, las fotografías se integraron en un álbum digital compartido (portafolio) construido de manera progresiva a lo largo del proceso de implementación. Este portafolio, alojado en la plataforma Padlet, incluyó registros visuales de las sesiones de trabajo con Roblox, momentos de interacción emocional significativa y escenas cotidianas de convivencia escolar, adicionalmente sirve como insumo para la reflexión colectiva.

Siguiendo el enfoque de la investigación basada en las artes, especialmente el uso de la autoetnografía visual (Hernández, 2008), las imágenes fueron utilizadas como puntos de partida para propiciar conversaciones reflexivas con los estudiantes. Durante la última sesión del proyecto, se desarrolló un espacio de diálogo colectivo en el aula, donde se proyectaron o dispusieron físicamente algunas de las fotografías tomadas durante las actividades. A partir de estas imágenes, se formulan preguntas como: "¿Qué está pasando aquí?", "¿Cómo te sentías en ese momento?" y "¿Qué aprendiste sobre ti o sobre los demás?". De esta manera, las imágenes no solo evocaron memorias, sino que provocaron significados y emociones que permitieron reensamblar la experiencia escolar desde la voz infantil<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Remitirse al siguiente enlace [https://padlet.com/myriamteacher007\\_1/conectando-a-trav-s-del-juego-roblox-como-estrategia-para-fo-bz091gytdct4ojkg](https://padlet.com/myriamteacher007_1/conectando-a-trav-s-del-juego-roblox-como-estrategia-para-fo-bz091gytdct4ojkg)

### *Talleres participativos*

Los talleres participativos constituyen una técnica central para la producción de datos en investigaciones cualitativas bajo el enfoque de la Investigación-Acción Participativa (IAP). En esta propuesta, se emplearon como espacios de construcción colectiva de conocimiento, reflexión y transformación pedagógica en torno al desarrollo de habilidades socioemocionales. Esta técnica permitió reunir a estudiantes e investigadoras para diseñar, experimentar y ajustar actividades en el entorno de juego de Roblox, observando los procesos de interacción emocional y social que emergieron durante su implementación.

En investigaciones aplicadas al desarrollo socioemocional, Maldonado y Díaz (2019) utilizaron talleres participativos para observar cómo los niños expresan sus emociones en actividades grupales y cómo estas pueden ser transformadas mediante estrategias lúdicas y dialógicas.

Durante la fase de intervención del proyecto, se desarrollaron tres talleres participativos presenciales con el grupo 202 del Colegio El Japón IED, cada uno con una duración aproximada de 60 minutos. La estructura metodológica de los talleres se organizó en tres momentos, nombrados a partir de las dinámicas propias de cada sesión: un momento de apertura emocional



denominado "Los Exploradores Emocionales", cuyo propósito fue generar conexión afectiva con los estudiantes y preparar el ambiente para la experiencia de aprendizaje; una fase central de interacción en el entorno virtual Roblox, como "La Isla de las Emociones", en la que se desarrollaron misiones simbólicas colaborativas enfocadas en el reconocimiento y manejo de emociones; y un momento de cierre reflexivo, que incluyó actividades como la elaboración del "Tótem de las Emociones", que incluyó prácticas de autorregulación como la respiración consciente.

## **Procedimientos**

La presente investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo de la Investigación-Acción Participativa (IAP), el cual privilegia la colaboración, la reflexión crítica y la transformación de las prácticas educativas mediante la participación de la comunidad escolar. El proceso metodológico se organizó en cinco fases que corresponden a los objetivos específicos planteados en el estudio, lo que permitió una articulación clara entre las acciones realizadas y el propósito de fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes de segundo grado mediante una estrategia gamificada basada en Roblox.

### ***Fase 1: Diagnóstico participativo***

En esta etapa se exploraron las manifestaciones iniciales de las habilidades socioemocionales (empatía, trabajo en equipo y resolución de conflictos) en el grupo 202 del Colegio El Japón IED. Se realizaron observaciones sistemáticas dentro y fuera del aula, con el fin de identificar expresiones emocionales, dinámicas de convivencia y formas de interacción entre los estudiantes. Paralelamente, se aplicaron cuestionarios breves a padres de familia para conocer sus percepciones sobre el desarrollo socioemocional de sus hijos. Esta fase permitió construir

una línea de base situada que orientara las acciones pedagógicas, evitando intervenciones genéricas y fomentando la pertinencia contextual<sup>3</sup> (Fals Borda, 1987; McTaggart, 1991).

### ***Fase 2: Planeación y diseño colaborativo***

A partir de los hallazgos del diagnóstico, se desarrollaron talleres participativos con estudiantes para diseñar colectivamente la estrategia gamificada en Roblox. En estos espacios se identificaron emociones frecuentes, situaciones escolares significativas y preferencias lúdicas, las cuales orientaron el diseño de dos escenarios virtuales que promuevan la empatía, el trabajo en equipo y la resolución pacífica de conflictos. Este proceso se guio por el principio de "diseño en marcha", que permite ajustar progresivamente las decisiones pedagógicas según las necesidades emergentes del grupo (Navarro Asencio, 2017).

### ***Fase 3: Implementación y seguimiento***

La estrategia gamificada se implementó en tres sesiones pedagógicas de 60 minutos, estructuradas en tres momentos: apertura reflexiva, experiencia inmersiva en Roblox y cierre dialogado. Durante estas sesiones se emplearon técnicas como el registro fotográfico y las notas de observación de las investigadoras. Se documentaron las interacciones estudiantiles, los comportamientos emocionales y las actitudes frente al juego, lo que permitió un seguimiento participativo de los avances en las habilidades socioemocionales.

---

<sup>3</sup> Remitirse al siguiente enlace [https://padlet.com/myriamteacher007\\_1/conectando-a-trav-s-del-juego-roblox-como-estrategia-para-fo-bz091gytdct4ojkg](https://padlet.com/myriamteacher007_1/conectando-a-trav-s-del-juego-roblox-como-estrategia-para-fo-bz091gytdct4ojkg)

#### ***Fase 4: Ajuste y sistematización***

Con base en los registros obtenidos y en la retroalimentación de los estudiantes, se realizaron ajustes a la estrategia gamificada. Esta fase se acompañó de actividades de sistematización participativa como portafolios digitales elaborados en Padlet, donde los estudiantes seleccionaron imágenes representativas de sus experiencias y respondieron preguntas orientadoras (por ejemplo: "¿Qué habilidades crees que mejoraste durante el juego?"). Estas prácticas se inspiraron en la investigación basada en las artes (Hernández, 2008) y en propuestas que valoran la imagen como herramienta para reensamblar sentidos y visibilizar las interacciones emocionales (Carrasco Segovia et al., 2023).

#### ***Fase 5: Evaluación participativa***

La fase de evaluación consistió en contrastar las observaciones iniciales con los hallazgos obtenidos tras la implementación de la estrategia. Se analizaron los productos del portafolio, los registros de juego, los relatos de familias, así como los comentarios de los estudiantes. Esta etapa no se orientó hacia la cuantificación, sino hacia la comprensión de los procesos de transformación emocional y relacional vividos, en coherencia con el enfoque comprensivo de la IAP (Anderson y Herr, 2014).

#### **Estrategia de análisis de la información**

El análisis de los datos recogidos se realizó mediante una estrategia cualitativa interpretativa, guiada por los aportes de Miles et al. (2014) y fundamentada en la codificación abierta, la identificación de categorías emergentes y la interpretación crítica de los hallazgos. El

proceso se desarrolló de manera cíclica y articulada a las fases de intervención, lo que permitió tomar decisiones pedagógicas informadas durante la marcha del proyecto.

En correspondencia con los objetivos específicos planteados en la investigación, se establecieron cinco categorías analíticas principales, cada una de ellas vinculada a los momentos clave del proceso:

1. Manifestaciones iniciales de habilidades socioemocionales: Esta categoría responde al primer objetivo específico y se centró en identificar, mediante la observación participante y cuestionarios a familias, cómo los estudiantes expresaron de manera espontánea comportamientos asociados con la empatía, el trabajo colaborativo y la resolución de conflictos antes de la intervención. Las subcategorías que emergen en esta fase incluyeron el reconocimiento emocional en el aula, la capacidad de escucha activa y las estrategias espontáneas de mediación entre pares.
2. Co-diseño pedagógico participativo: Vinculada al segundo objetivo, esta categoría abordó el proceso de creación colectiva de la estrategia gamificada basada en Roblox. A través de talleres participativos, se analizaron los aportes de los estudiantes, sus ideas en torno a las emociones en el juego y las decisiones pedagógicas que emergieron en colaboración con las investigadoras. Se contempló el valor del juego como herramienta de expresión emocional y el sentido de pertenencia hacia una estrategia construida colectivamente.
3. Interacción emocional en entorno virtual: Relacionada con el tercer objetivo específico, esta categoría analizó las formas en que los estudiantes interactuaron durante las sesiones en Roblox. A través de registros de campo, capturas del entorno de juego y observación, se indagaron las manifestaciones emocionales, el lenguaje afectivo, las decisiones

colectivas y las dinámicas de cooperación o conflicto que surgen en el entorno gamificado.

4. Mejora continua participativa: En concordancia con el cuarto objetivo, esta categoría se refiere a los ajustes realizados a la estrategia gamificada con base en las experiencias previas, retroalimentaciones de los estudiantes y análisis de los productos generados. Se consideraron aquí las adaptaciones metodológicas, los aprendizajes compartidos y las transformaciones en la dinámica del grupo como indicadores clave del proceso de mejora.
5. Transformación socioemocional: Finalmente, esta categoría responde al quinto objetivo específico y buscó identificar los cambios evidenciados en el desarrollo de habilidades socioemocionales al comparar los hallazgos del diagnóstico inicial con los registros obtenidos al cierre de la implementación. Se recogieron evidencias de evolución en la expresión emocional, la empatía entre pares, el trabajo en equipo y la resolución adecuada de conflictos, así como los aportes de las familias sobre el impacto del proceso en los estudiantes.

Para garantizar la solidez interpretativa, se empleó una triangulación metodológica entre fuentes diversas, como la observación participante, los talleres colaborativos, los portafolios fotográficos, así como el Padlet colectivo. Esta estrategia fortaleció la validez del análisis al considerar múltiples miradas sobre los procesos estudiados, en concordancia con la naturaleza dialógica y participativa del enfoque investigativo.

## **Aporte a la innovación educativa**

El presente proyecto representó una propuesta de innovación educativa al integrar de manera intencionada y coherente tres elementos clave: el uso pedagógico de tecnologías emergentes (como Roblox), el enfoque en el desarrollo de habilidades socioemocionales y la metodología de Investigación-Acción Participativa (IAP). Esta articulación no solo introdujo una transformación en las prácticas tradicionales de enseñanza en educación primaria, sino que también respondió activamente a los desafíos estructurales de las instituciones educativas oficiales, como el acceso limitado a herramientas digitales y la escasa integración pedagógica de las TIC.

Al diseñar una estrategia gamificada basada en recursos gratuitos, accesibles y adaptables como Roblox, y al promover la participación de estudiantes, docentes y familias, la propuesta contribuyó a cerrar brechas tecnológicas y pedagógicas, superando así las barreras que históricamente han dificultado la innovación en contextos escolares vulnerables.

Desde una perspectiva teórica, Sancho-Gil (2019) sostiene que una propuesta es innovadora cuando introduce cambios conscientes, contextualizados y sostenibles en la práctica educativa, orientados a mejorar la calidad del aprendizaje y la participación del estudiantado. En esta línea, la presente investigación no solo incorporó recursos tecnológicos de forma instrumental, sino que los resignificó al ponerlos al servicio del fortalecimiento socioemocional, un campo aún poco explorado en entornos virtuales inmersivos dentro del ámbito escolar.

Además, el uso del metaverso educativo a través de Roblox permitió generar un ambiente lúdico, participativo y situado que estimuló el aprendizaje significativo. Esta combinación de herramientas tecnológicas y enfoque socioemocional responde a lo que Barberá (2008) denomina

innovación didáctica mediada por TIC, en la medida en que no se limita a digitalizar contenidos, sino que transforma las relaciones pedagógicas, promueve la construcción conjunta de saberes y amplía las formas de expresión y autorregulación de los estudiantes.

Por último, al ser desarrollada mediante un enfoque de IAP, la propuesta incluyó la participación de los actores educativos en la identificación del problema, el diseño de las actividades y la evaluación del proceso, lo que la aleja de modelos impositivos y refuerza su carácter transformador, inclusivo y sostenible.

### **Consideraciones Éticas**

La presente investigación se enmarca en un enfoque ético humanizante. Bajo la metodología de Investigación-Acción Participativa (IAP), la dimensión ética no se limita al cumplimiento normativo, sino que constituye un eje transversal que orienta todas las etapas del proceso investigativo, promoviendo el respeto, la corresponsabilidad y la construcción colectiva del conocimiento.

En coherencia con estos principios, se adoptaron medidas éticas específicas para cada uno de los actores involucrados. En el caso de los estudiantes, se garantizó su participación libre y consciente mediante procesos de asentimiento informado, adecuados a su edad y nivel de comprensión. Este consentimiento fue complementado con autorizaciones escritas por parte de sus padres o acudientes, en las cuales se especificó el tipo de actividades, los instrumentos de recolección de información y, de forma diferenciada, el manejo de imágenes. Para el uso de fotografías en los que pudieran ser identificados, se incluyó un consentimiento adicional que permitió a las familias decidir si autorizaban el uso de imágenes del menor y en qué condiciones.

Con relación al manejo de las imágenes, se definieron criterios claros para su uso ético. Las fotografías fueron almacenadas en un portafolio digital seguro (Padlet), accesible solo para estudiantes, docentes y familias autorizadas. En ningún caso se hizo difusión pública sin consentimiento explícito, y cuando fue necesario, se aplicaron estrategias de anonimización visual mediante edición digital que impidiera la identificación directa. El análisis de las imágenes no se redujo a un uso ilustrativo, sino que se integró en procesos dialógicos con los estudiantes, quienes reflexionaron sobre lo que veían, vivían y sentían a través de la técnica de fotografía comentada y, en algunos casos, la construcción de *fotocollages* como forma de resignificar sus experiencias, en línea con enfoques de investigación basada en las artes (Hernández, 2008; Carrasco Segovia et al., 2023).

Los padres y acudientes también participaron a través del diligenciamiento de la escala de Regulación Emocional Infantil, se les garantizó un proceso claro de consentimiento informado, donde se especificaron los objetivos del estudio, la voluntariedad de su participación, la confidencialidad del tratamiento de sus respuestas y su derecho a retirarse sin ninguna consecuencia.

Entre las principales consideraciones éticas se contempló de manera rigurosa la protección de los entornos digitales, dado que la plataforma Roblox fue utilizada como espacio de aprendizaje gamificado. Para garantizar la seguridad de los estudiantes, se diseñó un servidor privado dentro de la plataforma, accesible únicamente mediante invitación, el cual fue administrado únicamente por el equipo investigador. Ningún participante externo pudo acceder a las sesiones. Así mismo, se desactivaron funciones como el chat abierto, el emparejamiento aleatorio con otros jugadores y la opción de interacción con perfiles no verificados.

Las sesiones en Roblox se desarrollaron exclusivamente durante la jornada escolar, en espacios supervisados por docentes y miembros del equipo investigador. Se establecieron reglas claras de uso con los estudiantes y se brindó acompañamiento permanente durante el desarrollo de las actividades, lo que permitió intervenir de inmediato ante cualquier situación imprevista. Además, se evitó el uso de nombres reales en los avatares y se asignaron seudónimos predefinidos que resguardaron la identidad de los participantes.

Todo el entorno virtual fue diseñado previamente por las investigadoras, de modo que los escenarios y las mecánicas de juego respondieron a los objetivos pedagógicos del proyecto y no permitieron la navegación libre fuera del entorno definido. Esta planificación detallada fue clave para ofrecer una experiencia digital segura, contenida y coherente con los fines educativos y éticos de la investigación.

Estas consideraciones se desarrollaron en el marco de principios bioéticos internacionales, como los establecidos en la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2013) y la Recomendación de la UNESCO sobre la Ciencia y los Investigadores Científicos (UNESCO, 2017), que orientan la investigación con sujetos humanos y promueven el respeto a la dignidad, autonomía y bienestar de los participantes.

En el contexto colombiano, se consideraron además los lineamientos de la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia, especialmente lo dispuesto en el artículo 31, que establece el derecho de los niños y niñas a expresar su opinión y ser escuchados en todos los asuntos que los afecten, y el artículo 50, que señala la obligación de proteger su intimidad, identidad e imagen. Estas disposiciones se articularon con el enfoque participativo de la presente investigación, garantizando que los estudiantes fueran reconocidos como sujetos activos, con

derecho a intervenir en los procesos que los involucraban, y que sus datos personales, voces e imágenes fueran tratados con estricta confidencialidad y respeto.

## Resultados

Esta sección presenta los hallazgos obtenidos a lo largo del proceso investigativo con los estudiantes del curso 202 del Colegio El Japón IED, en el marco de una propuesta de fortalecimiento de habilidades socioemocionales mediante una estrategia gamificada en la plataforma Roblox.

Los resultados se organizan en tres momentos analíticos. El primero corresponde a la fase de caracterización inicial, construida a partir de la aplicación adaptada de la Escala de Regulación Emocional Infantil (ERC) a los padres de familia y la realización de observación participante dentro del aula, con el fin de identificar comportamientos, patrones de relación y necesidades específicas del grupo.

En cuanto a los resultados obtenidos mediante la aplicación de la escala ERC, la comparación entre las mediciones pretest y posttest permitió identificar cambios en dimensiones específicas como la reactividad emocional, la autorregulación y la empatía. Estos datos fueron interpretados a la luz de los procesos desarrollados durante la implementación de los talleres pedagógicos, proporcionando una perspectiva integral del impacto de la estrategia propuesta y otorgando mayor rigor metodológico al análisis cualitativo.

El segundo momento incluye la implementación de la estrategia, desarrollada mediante talleres gamificados en Roblox, diseñados pedagógicamente para promover empatía, trabajo en equipo y resolución pacífica de conflictos.

Finalmente, el tercer momento corresponde a la fase de análisis reflexivo posterior a la implementación, centrado en las formas en que los estudiantes expresaron, representaron y verbalizaron lo aprendido a partir de sus experiencias en los talleres. Este análisis se construyó a

partir del portafolio fotográfico digital, que reunió imágenes seleccionadas de las sesiones de juego en Roblox y fue utilizado como recurso pedagógico para propiciar conversaciones con los estudiantes sobre lo vivido, lo sentido y lo aprendido. A través de esta estrategia, los niños identificaron emociones propias y ajenas, reconocieron situaciones de cooperación y conflicto, y reflexionaron sobre las decisiones tomadas en el entorno virtual.

### **Caracterización inicial**

Este primer momento, incluyó la observación participante y la aplicación de la Escala de Regulación Emocional Infantil (ERC) desarrollada por Shields y Cicchetti (1997), la cual se aplicó a los padres de familia con el fin de obtener una visión amplia y contextualizada del comportamiento emocional de sus hijos. Este instrumento permitió recoger información cualitativa sobre comportamientos emocionales y sociales observados en el contexto familiar, complementando las observaciones realizadas en el entorno escolar. La escala está estructurada en cinco dimensiones que, si bien no corresponden exactamente con las categorías declaradas en los objetivos del proyecto, ofrecen indicadores relevantes para comprender aspectos clave de las habilidades socioemocionales trabajadas: empatía, trabajo en equipo y resolución de conflictos.

La primera dimensión, expresión emocional, permite identificar en qué medida los estudiantes reconocen y expresan sus emociones básicas. La mayoría de los acudientes señalaron que sus hijos comunican con claridad sentimientos como alegría o tristeza, lo cual representó una fortaleza para el trabajo pedagógico en empatía y comunicación emocional.

La segunda dimensión, regulación y autocontrol, arrojó datos más complejos. Varios padres indicaron que sus hijos tienen dificultades para controlar impulsos, esperar turnos o aceptar correcciones sin reaccionar con enojo o llanto. Esta información coincide con las

observaciones escolares, donde se evidencian conductas de desbordamiento emocional ante situaciones de frustración o conflicto.

En cuanto a la reactividad emocional, se reportó que algunos estudiantes presentaron respuestas emocionales desproporcionadas ante pequeños contratiempos. Esta reactividad, entendida como baja tolerancia a la frustración, afectó la posibilidad de resolver conflictos de forma pacífica y de sostener relaciones armónicas en grupo.

La dimensión de flexibilidad y adaptación presentó variabilidad. Mientras algunos cuidadores afirmaron que sus hijos se adaptaron con facilidad a cambios en la rutina, otros reportaron resistencia, ansiedad o necesidad de estructura constante. Esta dimensión guarda relación directa con la disposición al trabajo en equipo, ya que el trabajo colaborativo requiere apertura y capacidad para ajustar decisiones en función del grupo.

Por último, en la dimensión de interacciones sociales y empatía, la mayoría de los acudientes resaltó conductas como la preocupación por los demás, la disposición a ayudar y el deseo de compartir. Estas respuestas reflejaron una base importante para fortalecer dinámicas colaborativas, lo que respaldó la elección de una estrategia de aprendizaje basada en retos cooperativos.

En continuidad con la fase diagnóstica, se realizaron observaciones sistemáticas con los estudiantes del curso 202 de la jornada de la mañana. Estas observaciones generaron registros situados y significativos, que permitieron comprender en profundidad las dinámicas de convivencia, los patrones de interacción y los desafíos pedagógicos que se presentaron durante el desarrollo cotidiano de las clases.

Como parte del proceso de caracterización inicial, se realizó una observación participante con los estudiantes del curso 202 de la jornada mañana. Esta técnica permitió registrar de manera

sistemática y directa las interacciones que se produjeron en el aula, las formas específicas en que se organizaron los grupos de trabajo, los comportamientos individuales frente a las normas escolares y las respuestas emocionales observadas ante situaciones concretas como el juego, el conflicto o el cambio de actividad. Los datos obtenidos a partir de estos registros permitieron identificar con claridad las necesidades socioemocionales del grupo y establecer criterios precisos para el diseño de las actividades de intervención.

Uno de los hallazgos más relevantes es la presencia de situaciones de exclusión social recurrente, dirigidas hacia un grupo específico de estudiantes. Durante la conformación de equipos de trabajo, algunos niños fueron rechazados de forma explícita por sus compañeros, quienes verbalizan argumentos como: "ellos pegan mucho", "siempre quieren ganar", "cuando los dejamos de primeros nos amenazan", "nos empujan", "es feo trabajar con ellos". Estas expresiones, repetidas en diferentes momentos y contextos, dan cuenta de una percepción negativa colectiva que asocia a ciertos estudiantes con conductas disruptivas, y que contribuye a su aislamiento sistemático dentro del grupo.

Otro aspecto identificado durante el proceso fue la segmentación del grupo por género, evidenciada especialmente en la conformación espontánea de equipos de trabajo y en las actividades lúdicas. Tanto niñas como niños tienden a agruparse entre sí, manifestando una preferencia clara por relacionarse con compañeros del mismo sexo. Si bien esta conducta es común en la infancia, su coexistencia con las dinámicas de exclusión previamente descritas contribuye a que algunos estudiantes queden sistemáticamente sin grupo.

Estas situaciones se documentaron en los registros de observación participante realizados por el equipo investigador, en los que se consignaron múltiples intervenciones docentes destinadas a reorganizar los grupos y garantizar la inclusión de todos los estudiantes. Esta

combinación de factores, preferencias sociales, género y etiquetamiento conductual, configuraron un patrón de exclusión sostenido que requirió atención pedagógica específica dentro de las estrategias de intervención del proyecto.

### **Implementación de la estrategia**

Esta fase se desarrolló a través de dos talleres participativos diseñados en la plataforma Roblox, adaptados pedagógicamente para estudiantes de segundo grado. Cada taller se compuso de dos sesiones de 45 minutos y tuvo como eje el fortalecimiento de habilidades socioemocionales como empatía, trabajo en equipo y resolución pacífica de conflictos. Las actividades se desarrollaron en entornos virtuales cerrados, creados especialmente para la intervención, y fueron acompañadas por docentes e investigadoras que guiaron y observaron activamente el proceso.

El primer taller, titulado "Recorriendo la Isla de las Emociones", se enfocó en el reconocimiento y manejo de emociones básicas. El escenario incluyó cinco zonas simbólicas: la Montaña de la Alegría, la Cueva del Miedo, el Valle del Enojo, la Laguna de la Tristeza y el Bosque de la Sorpresa. A través de misiones colaborativas en cada zona, los estudiantes ayudaron a personajes que enfrentaban desafíos emocionales. Por ejemplo, en la Cueva del Miedo, acompañaron a un personaje que le temía a la oscuridad, utilizando linternas y palabras de aliento. En la Montaña de la Alegría, recolectaron objetos para preparar una fiesta sorpresa. Al finalizar cada recorrido, los participantes eligieron entre varias respuestas emocionales posibles, promoviendo la reflexión crítica sobre lo vivido.

Durante el segundo taller, "El Súper Equipo Emocional", el objetivo se orientó a la construcción de una autoimagen positiva, el trabajo colaborativo y la solución de conflictos. En

la primera sesión, denominada "Ciudad Corazón", los estudiantes crearon y personalizaron su avatar con "insignias de fortalezas" como alegría, creatividad o amabilidad. Luego, realizaron misiones que les permitieron descubrir talentos y ayudar a otros personajes del entorno virtual. Finalizada la experiencia, elaboraron el dibujo de su "super avatar" acompañado de una descripción personal positiva, lo cual propició la reflexión sobre sus cualidades individuales y su contribución al grupo.

Posteriormente, en el escenario de "La Montaña de las Emociones", los estudiantes recorrieron espacios asociados a emociones como rabia, miedo, calma o tristeza. En cada punto experimentaron situaciones que invitaron a identificar estrategias de regulación emocional aplicables a la vida cotidiana, como respirar, hablar con alguien o realizar actividades artísticas. Este recorrido concluyó con la construcción de una "rueda de las emociones", donde los estudiantes representaron gráficamente sus aprendizajes.

A lo largo de los talleres se observaron avances significativos en el lenguaje emocional, la cooperación entre pares y la capacidad para resolver situaciones de conflicto en el entorno de juego. Expresiones espontáneas como "yo puedo ayudarte con eso" o "me sentí más tranquilo cuando respiré" evidencian procesos de apropiación de estrategias de autorregulación y empatía. Además, las actividades de cierre, como la creación del "Tótem de las Emociones" y los compromisos de aplicación en casa, fortalecieron el vínculo entre la experiencia virtual y la vida cotidiana.

Como complemento al trabajo en los entornos digitales y las dinámicas presenciales, se construyó un portafolio fotográfico digital que recogió imágenes seleccionadas de las experiencias vividas durante los talleres en Roblox. Este portafolio no cumplió una función

meramente documental, sino que se convirtió en un dispositivo pedagógico y metodológico de reflexión colectiva, en línea con enfoques participativos y expresivos como la investigación basada en las artes (Hernández, 2008).

### **Análisis reflexivo**











La implementación del taller en la plataforma Roblox se convirtió en una oportunidad significativa de aprendizaje para los estudiantes de segundo grado, quienes en general se mostraron atentos, motivados y dispuestos a participar. Su interés se derivó, en parte, del desconocimiento frente al uso de dispositivos electrónicos y, por otra parte, de la estigmatización que se le ha venido dando al uso de los videojuegos o de los juegos en línea, los cuales para algunos de ellos estaban prohibidos.

En un primer momento, los niños expresaron cierto temor frente a la participación en los juegos de Roblox debido a comentarios que algunos adultos o familiares (primos, hermanos, tíos, abuelos) habían generado por referencias que habían obtenido de los juegos: "son de terror", "pueden manipular a los niños", "nos pueden hacer daño", "mi mamá dice que no podemos jugar esos juegos", entre otras expresiones que inicialmente se escucharon. Sin embargo, contando con la aprobación y autorización de los padres o cuidadores para acceder a dicha plataforma de juegos con los estudiantes del curso 202, fue posible adelantar una experiencia de juego a través de la cual los participantes —en total 6 por sesión debido a que solamente se contaba con estos equipos funcionales para adelantar el proceso— transitaron por un mundo llamado "La Isla de las emociones", en donde, para ingresar, fue necesaria la creación individual de un avatar que cada niño podía personalizar a su gusto con las categorías permitidas en el juego (color del cabello, forma de la cara, vestuario, zapatos, etc.).

La interacción entre ellos fue tranquila y receptiva en general, ya que en su mayoría estuvieron atentos a cada instrucción para no perder detalles del juego. Transitar por el metaverso Roblox les permitió alcanzar algunas insignias que se obtenían conscientemente por cumplir con los retos, por encontrar y saber tratar a sus compañeros de juego de manera respetuosa, aceptando las diferencias y reconociendo el alcance de los objetivos. Se dieron cuenta durante el paso por cada isla que en algunos momentos un avatar necesitaba de otro para avanzar y transfirieron dichos momentos al papel que cumple cada uno dentro del curso 202. Por ejemplo, en la cueva del miedo, algunos de los participantes sintieron angustia por no lograr salir prontamente de allí debido al temor que genera la oscuridad; entonces pedían ayuda a los otros avatares, quienes acudieron a socorrerlos, para que no quedaran atrapados en esta cueva.

La estrategia de juego propuesta en el metaverso Roblox favoreció la integración de algunos estudiantes que en la cotidianidad del grupo presentan comportamientos disruptivos o a quienes se les dificulta en cierta medida expresar emociones de manera asertiva. El paso por cada mundo en el taller de la Isla de las emociones hizo posible la expresión de emociones como la alegría, la empatía, la sorpresa, la disposición para tomar decisiones en equipo y lograr avanzar en el juego, así como la autorregulación. En cuanto a esto último, algunos estudiantes que alcanzaban rápidamente las insignias intentaban distraerse manipulando el equipo de cómputo o apresurando al compañero para que lograra prontamente el objetivo. Sin embargo, los resultados del primer taller fueron favorables, con expectativas altas por seguir indagando sobre los juegos que contiene el metaverso Roblox, generando conciencia en la mayoría de los niños de que el uso adecuado y acompañado del juego —en este caso por la docente— puede aprovecharse para interactuar de manera adecuada, participando en la creación de los mundos y transitando por juegos de interés acordes a su edad.

**Tabla 1***Mapa de calor*

<b>Categoría / Dimensión</b>	<b>Descripción clave</b>	<b>Nivel de intensidad / calor</b>	<b>Color</b>
<b>Motivación inicial</b>	Atentos, motivados, dispuestos a participar en el taller	Muy alta	
<b>Temor inicial</b>	Miedo por comentarios u prohibiciones previas de familiares sobre Roblox.	Moderada-alta	
<b>Aprobación de adultos</b>	Padres o cuidadores autorizaron el taller.	Moderada	
<b>Interacción social</b>	Tranquila, receptiva, colaborativa.	Alta	
<b>Trabajo en equipo</b>	Necesitaron de otros para avanzar en el juego.	Muy alta	
<b>Expresión emocional</b>	Alegría, empatía, sorpresa, disposición, autorregulación.	Muy alta	
<b>Comportamientos disruptivos</b>	Distracciones tras obtener insignias rápidamente.	Moderada-baja	
<b>Transferencia al contexto real</b>	Reflexión sobre roles en el grupo.	Alta	
<b>Interés futuro</b>	Expectativas altas por seguir explorando Roblox.	Muy alta	
<b>Cambio de percepción de Roblox</b>	De verse como un peligro o ser prohibido a convertirse en oportunidad educativa.	Alta	

**Consideraciones finales**

Los resultados derivados de la aplicación de las pruebas pre y pos-intervención a los estudiantes de grado segundo participantes en la estrategia gamificada Roblox revelan hallazgos importantes sobre el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Los análisis descriptivos permitieron caracterizar la muestra según variables sociodemográficas como género y edad, tanto de los estudiantes como de sus cuidadores, mientras que los análisis inferenciales compararon los puntajes obtenidos en los componentes de habilidades socioemocionales antes y después de la implementación. Estos hallazgos cuantitativos complementan el análisis cualitativo, ofreciendo

una visión integral sobre el impacto de la intervención en dimensiones como la expresión emocional, la regulación afectiva, la regulación emocional, las funciones adaptativas y la interacción empática, evidenciando posibles cambios en el fortalecimiento de dichas competencias tras el desarrollo de la experiencia pedagógica inmersiva.

El análisis cualitativo interpretativo de los datos obtenidos durante la implementación de la estrategia gamificada en el metaverso Roblox, permitió reconocer algunos criterios importantes por parte de los estudiantes con relación a la participación, la motivación y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, a medida que se iban desarrollando los talleres propuestos. Estos resultados reflejan cómo la experiencia virtual produjo transformaciones en la manera de interactuar, percibiéndose interés por alcanzar objetivos en el juego con la ayuda de los compañeros, pues algunos retos exigían la interacción respetuosa y paciente entre los avatares. También se produjo mayor receptividad por parte de los niños porque debían reconocer a sus compañeros de juego dentro del escenario virtual, debían acompañarlos en algunos casos, esperarlos en otros y ayudarlos para conseguir las insignias, esto hizo necesario que a la par los niños se comunicaran estableciendo acuerdos para poder proceder y alcanzar el éxito en el juego.

De esta manera, se logró incluir en los grupos durante los talleres a aquellos estudiantes que en muchos momentos eran rechazados ante comportamientos disruptivos. Es importante destacar que los niños expresaron sus emociones (alegría, tristeza, enojo, sorpresa). También, en su mayoría, fueron empáticos y se logró construir aprendizajes de manera colaborativa, evidenciando el impacto de la estrategia en aspectos como la participación, la convivencia, la comunicación asertiva, la regulación emocional y las implicaciones pedagógicas de esta intervención.

El uso del metaverso Roblox facilitó una alta participación de los estudiantes de grado segundo, quienes mostraron disposición y entusiasmo frente a las actividades propuestas. Este comportamiento puede interpretarse como un indicador de motivación intrínseca asociada al aprendizaje lúdico y a la interacción en entornos virtuales. La dinámica propia del juego en Roblox, que requiere interacción, respeto de turnos y acuerdos para la construcción colectiva, generó espacios propicios para fortalecer habilidades socioemocionales como la empatía, la escucha activa y la cooperación. Durante las actividades, se observó que los estudiantes lograron negociar roles y tareas de manera efectiva, reflejando avances significativos en su capacidad de convivencia y trabajo colaborativo.

El análisis cualitativo reveló diferencias importantes en los estilos de interacción según el género. Las niñas manifestaron mayor precaución y reflexión antes de actuar en el entorno virtual, es decir, hacían preguntas antes de comenzar el juego, pensaban un poco más en la estrategia para alcanzar las insignias y se lo hacían saber a sus compañeros, expresaban el deseo por querer ayudarle a los otros para que como equipo salieran librados de los retos que demandaba el juego, expresaban el deseo por conformar los grupos de compañeros para jugar; mientras los niños demostraron mayor impulsividad y rapidez en la toma de decisiones, ya que se afanaban por querer entrar rápidamente a juego, algunos no les interesaba crear estrategias para visitar los escenarios, sino solamente jugar, se inquietaban por mover el equipo de cómputo, por expresar que ellos sabían ese juego o porque su grupo se conformara solo con sus amigos del salón. Estas diferencias de estilo socioemocional proporcionaron información valiosa que puede orientar el diseño de futuras intervenciones, considerando las particularidades individuales y de género en el desarrollo de competencias socioemocionales.

La experiencia en el metaverso también evidenció el desarrollo de competencias digitales y regulación emocional a través de momentos contrastantes de frustración y alegría intensa. La frustración surgió principalmente cuando los estudiantes no lograban alcanzar los objetivos propuestos en la plataforma; sin embargo, con el apoyo docente y la retroalimentación inmediata proporcionada por el entorno virtual, pudieron gestionar sus emociones y perseverar en las tareas. Este proceso contribuyó al fortalecimiento de la autoconfianza y el manejo constructivo de la frustración, habilidades fundamentales para el desarrollo socioemocional.

Los estudiantes de segundo grado tuvieron la oportunidad de expresar sus ideas y sentimientos a través de sus avatares y el chat controlado en Roblox, lo que les permitió practicar formas de comunicación más asertiva y respetuosa. Esta modalidad de interacción fue especialmente evidente cuando los estudiantes ofrecían sugerencias o ayuda a sus compañeros, demostrando un desarrollo progresivo en sus habilidades comunicativas y su capacidad para establecer relaciones interpersonales positivas dentro del entorno virtual.

Los hallazgos revelan importantes implicaciones pedagógicas derivadas de esta experiencia. El metaverso se consolidó como un escenario con alto potencial para el desarrollo de aprendizajes experienciales en el ámbito de las habilidades socioemocionales, al proporcionar contextos simulados que permiten la práctica de la toma de decisiones con impacto grupal en un ambiente controlado y seguro. Igualmente, se fortalecieron aspectos convivenciales del grupo, favoreciendo mayor aceptación por parte de los compañeros que presentaban conductas disruptivas. Además, la comunicación asertiva se convirtió para ellos en un aspecto importante a la hora interactuar en la plataforma Roblox, pues siempre fue necesario ponerse de acuerdo, hablar respetando el turno conversacional antes y durante el juego para saber cómo proceder desde la perspectiva e ideas de cada uno y, más aún, cuando el juego los llevaba a movilizarse

como equipo en cada mundo. Así, se evidenció la relevancia del rol docente como mediador del proceso, orientando la reflexión de los estudiantes sobre sus interacciones y emociones dentro del juego, facilitando de esta forma la transferencia de los aprendizajes del entorno virtual al contexto real de las relaciones interpersonales y el desarrollo personal.

## Discusión

Los resultados obtenidos evidencian el desarrollo progresivo de las habilidades socioemocionales de trabajo colaborativo, empatía y resolución de conflictos en estudiantes de segundo grado de educación básica primaria, derivado de la implementación de una estrategia pedagógica mediada por el entorno virtual Roblox. El fortalecimiento de estas competencias se evaluó mediante un enfoque metodológico cualitativo, fundamentado en la investigación-acción participativa (IAP), metodología que facilitó una intervención contextualizada, adaptable y en continua retroalimentación con los actores del proceso educativo.

La IAP resultó pertinente al posibilitar la participación de estudiantes, docentes y familias en el diseño, implementación y ajuste de la estrategia pedagógica, facilitando así su contextualización al entorno educativo específico. Esta metodología no solo permitió la transformación de las prácticas pedagógicas cotidianas del aula, sino también la evaluación sistemática del impacto de la intervención mediante evidencias recolectadas a través de múltiples fuentes de información, lo cual garantizó una triangulación metodológica rigurosa de los datos obtenidos.

La observación participante permitió el registro sistemático de comportamientos, interacciones y transformaciones en las dinámicas grupales durante la implementación de los talleres pedagógicos. Estas observaciones se fundamentaron en indicadores previamente establecidos y se aplicaron de manera sistemática, lo que posibilitó el análisis riguroso del progreso individual de cada estudiante en relación con las habilidades socioemocionales desarrolladas.

Adicionalmente, se empleó la Escala de Regulación Emocional Infantil (ERC) de Shields y Cicchetti (1997) como instrumento complementario de recolección de datos. Si bien el enfoque

metodológico del estudio fue cualitativo, esta escala, aplicada en las fases inicial y final del proceso de investigación, proporcionó datos cuantitativos que fueron interpretados desde una perspectiva cualitativa para identificar patrones de transformación en las habilidades socioemocionales. Los resultados obtenidos mediante la ERC se triangularon con los comportamientos registrados a través de la observación participante, lo que permitió corroborar los avances en dimensiones específicas como la empatía, la autorregulación emocional y la flexibilidad cognitiva en la resolución de conflictos.

Durante el desarrollo del primer taller denominado "Recorriendo la isla de las emociones", los estudiantes participaron en actividades estructuradas que involucraron la identificación de estados emocionales y la asistencia a personajes virtuales en situaciones emocionalmente desafiantes. En el transcurso de estas actividades pedagógicas, se registraron manifestaciones empáticas, tales como el empleo de expresiones verbales de consuelo y comportamientos colaborativos entre pares, hallazgos que se corresponden con las mejoras identificadas en la dimensión empática evaluada mediante la escala ERC.

El trabajo colaborativo constituyó una competencia transversal durante todo el proceso de intervención pedagógica. Los estudiantes debían cooperar en la resolución de desafíos colectivos, tales como la construcción del "Tótem de las emociones" o la exploración de escenarios virtuales grupales. La observación participante permitió identificar un incremento progresivo en la organización colaborativa de tareas, la toma de decisiones consensuadas y el reconocimiento de las propuestas de los pares académicos.

Durante la implementación del segundo taller denominado "El super equipo emocional", se abordaron situaciones de mediación y resolución de conflictos, en las cuales los estudiantes debían proponer alternativas pacíficas, establecer diálogos constructivos y adoptar decisiones

orientadas al restablecimiento de la armonía grupal. Se registraron transformaciones importantes en el registro lingüístico empleado, en la capacidad de identificar las causas subyacentes del conflicto y en la predisposición para la búsqueda de consensos, hallazgos que se corroboraron mediante los resultados obtenidos en la escala ERC, específicamente en los indicadores de autorregulación emocional y adaptabilidad social.

El portafolio fotográfico digital, alojado en la plataforma Padlet, complementó las evidencias observacionales al registrar de manera visual la participación, el compromiso académico y las interacciones sociales entre los estudiantes. Las imágenes recopiladas documentan momentos de cooperación, manifestación emocional y concentración durante el desarrollo de las actividades pedagógicas, constituyéndose en una fuente adicional de análisis cualitativo que enriqueció la triangulación metodológica.

Al analizar los hallazgos en relación con los objetivos específicos, se evidencian avances importantes que permiten reflexionar sobre el impacto de esta experiencia pedagógica innovadora.

En cuanto al primer objetivo específico, orientado a explorar las manifestaciones iniciales de las habilidades socioemocionales, los hallazgos confirman dificultades en la autorregulación y la empatía, coincidiendo con el estudio de Esparza y Sánchez (2017), quienes identificaron en su intervención con niños de primaria carencias en estas dimensiones, las cuales se tradujeron en comportamientos disruptivos y limitaciones en la convivencia escolar. Al igual que en su investigación, se evidencia la importancia de un diagnóstico participativo que permita orientar el diseño de estrategias pedagógicas pertinentes.

Respecto al diseño colaborativo de la estrategia gamificada en Roblox, el proceso participativo promovió en los estudiantes de grado segundo la motivación, hallazgo que se

articula con lo reportado por Loor et al. (2023), quienes en su estudio cualitativo con primera infancia concluyeron que la integración de tecnologías digitales, cuando es planeada junto con los estudiantes, incrementa la motivación, la participación y la apropiación de los aprendizajes. Esta dimensión fue visible en la disposición de los niños para proponer ideas, crear normas y cooperar en la construcción de los mundos virtuales en Roblox.

Durante la implementación y seguimiento de la estrategia, se observaron avances en habilidades de cooperación y comunicación asertiva, resultados que se alinean con el metaanálisis de Durlak y Weissberg (2011), quienes evidenciaron en más de 200 programas de aprendizaje socioemocional una mejora significativa en la empatía y resolución de conflictos tras intervenciones pedagógicas estructuradas. Asimismo, el estudio de Wu et al. (2023), que integró realidad mixta y tecnología tangible en niños de 6 a 10 años, reportó fortalecimiento de la colaboración y la resolución de problemas, hallazgo que se refleja en esta investigación al analizar las dinámicas de trabajo en equipo durante los talleres de Roblox.

En cuanto al ajuste de la estrategia, los resultados muestran que los estudiantes requerían espacios reflexivos posteriores a las sesiones inmersivas para transferir lo aprendido al contexto real, coincidiendo con las recomendaciones de Moreno et al. (2024), quienes en su revisión sistemática concluyeron que los programas de desarrollo socioemocional más efectivos integran metodologías lúdicas con espacios de metacognición y diálogo guiado para consolidar aprendizajes.

Finalmente, en relación con el impacto de la estrategia gamificada en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, es importante mencionar algunos resultados obtenidos y reportados también por la Secretaría de Educación de Bogotá (2023), donde se documentó una reducción de hasta el 40% en comportamientos disruptivos y mejoras en la convivencia tras

implementar talleres socioemocionales con metodologías participativas y lúdicas en instituciones educativas distritales.

La presente investigación reafirma que el uso pedagógico de plataformas como Roblox, cuando es acompañado de un diseño intencionado, de la participación de los estudiantes y de la reflexión guiada, puede potenciar el desarrollo de habilidades socioemocionales esenciales para la convivencia escolar. Estos hallazgos se suman a la evidencia empírica que respalda la integración de tecnologías inmersivas como recurso innovador para la formación integral, reconociendo la necesidad de superar barreras de acceso tecnológico y fortalecer la formación docente para su implementación efectiva.

Entre las limitaciones de esta investigación se encuentra, en primer lugar, el acceso y la conectividad tecnológica, pues la estrategia dependió de la disponibilidad de equipos y de una conexión estable a internet, presentándose en ocasiones fallas técnicas y limitaciones en el número de dispositivos, lo que restringió la participación simultánea de todos los estudiantes. Además, el tiempo de implementación fue reducido debido a la programación académica institucional, lo cual impidió desarrollar procesos más prolongados que facilitaran la transferencia plena de los aprendizajes socioemocionales a contextos cotidianos. De igual manera, se identificó que no siempre fue posible observar la generalización inmediata de las habilidades trabajadas en Roblox hacia los escenarios presenciales de aula y recreo, requiriendo un acompañamiento continuo para su consolidación. Asimismo, la falta de formación docente previa en el uso pedagógico de plataformas inmersivas como Roblox limitó en algunos casos el aprovechamiento máximo de la herramienta, pues este tipo de estrategias exige competencias digitales específicas para su manejo y orientación adecuada.

Otra limitante fue el alto nivel de supervisión requerido durante las sesiones, dado que los estudiantes, por su edad (6 a 8 años), necesitaban acompañamiento permanente para la navegación segura y el desarrollo de las actividades. Adicionalmente, al tratarse de un estudio con enfoque cualitativo basado en Investigación-Acción Participativa, los resultados no son generalizables a otras poblaciones, aunque ofrecen comprensiones profundas para contextos similares. Finalmente, se reconoce como limitante la influencia de factores socioemocionales externos a la escuela, pues las dinámicas familiares y contextuales de los estudiantes inciden directamente en su desarrollo socioemocional y no fueron abordadas de manera directa en esta investigación.

En síntesis, la metodología implementada, que integró talleres participativos, observación participante estructurada, portafolio fotográfico digital y la escala ERC, permitió analizar de manera rigurosa el impacto de la intervención pedagógica. Los hallazgos obtenidos se encuentran en concordancia con los referentes teóricos y empíricos consultados, los cuales sustentan el valor del juego como estrategia formativa, el potencial de las tecnologías de la información y la comunicación y los entornos virtuales inmersivos como mediadores de aprendizajes socioemocionales, así como la relevancia de los procesos participativos y metacognitivos para alcanzar transformaciones perdurables en los contextos educativos.

Esta investigación brindó aportes importantes al conocimiento en el área, pues la efectividad de Roblox como una herramienta innovadora permitió fortalecer habilidades socioemocionales, tales como la empatía, la regulación emocional, la motivación y las relaciones interpersonales en los estudiantes de grado segundo. A través de su enfoque metodológico de Investigación-Acción Participativa, integró a docentes, estudiantes y cuidadores en un proceso transformador que evidenció cómo el uso pedagógico de entornos virtuales inmersivos puede

generar aprendizajes que favorecen la expresión emocional, la empatía, la tolerancia a la frustración y la autorregulación de los niños. Este aporte amplía la visión sobre el potencial de los metaversos, al validarlos también en la educación básica primaria como escenarios de fortalecimiento socioemocional y no solo cognitivo.

Además, la investigación aportó un modelo metodológico replicable, ya que combinó la caracterización inicial de habilidades socioemocionales con el diseño, implementación, seguimiento y ajuste de estrategias gamificadas basadas en Roblox, contribuyendo a la sistematización de experiencias pedagógicas que integran juego, tecnología y formación emocional. A través de este modelo se evidenció que la intervención no se limita al uso instrumental de plataformas digitales, sino que requiere diseño intencionado y evaluación continua para generar transformaciones sostenibles en el clima escolar y el desarrollo integral.

Por otro lado, ofrece un aporte empírico al campo de la innovación educativa al visibilizar cómo el aprendizaje basado en retos y los entornos colaborativos digitales favorecen la inclusión y la interacción positiva, mitigando problemáticas como la exclusión social, la agresión verbal o las dificultades de concentración emocional, elementos que afectan directamente la convivencia escolar y el bienestar estudiantil. De esta manera, contribuye a la literatura sobre educación socioemocional, TIC y gamificación, reforzando la necesidad de integrar estos campos en los programas de formación docente y en los planes de convivencia escolar de las instituciones.

## Conclusiones

La implementación de una estrategia gamificada basada en el metaverso Roblox favoreció de manera importante el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en los estudiantes de segundo grado del Colegio El Japón IED. La participación en escenarios virtuales inmersivos permitió que los niños expresaran sus emociones de forma más asertiva, trabajaran en equipo y ejercitaran la empatía a través de talleres participativos que facilitaron su apropiación.

Los resultados evidenciaron avances sustanciales en la identificación y regulación de emociones, el manejo de la frustración y el fortalecimiento de relaciones interpersonales respetuosas. El metaverso Roblox propició un entorno seguro en el cual los niños pudieron experimentar, reflexionar y corregir sus reacciones, fortaleciendo así la autorregulación emocional y la resolución pacífica de conflictos.

La investigación demostró que el metaverso Roblox constituye una herramienta innovadora y pertinente para fortalecer habilidades socioemocionales, particularmente en contextos escolares con problemáticas de convivencia y comportamientos disruptivos. Su integración generó motivación, participación y aprendizajes orientados al desarrollo integral de los estudiantes.

Los escenarios diseñados en Roblox promovieron la toma de decisiones respecto a la participación en el juego, la solidaridad y la cooperación, elementos fundamentales para afianzar las competencias ciudadanas desde edades tempranas. Además, la experiencia favoreció el desarrollo de la autonomía emocional, ya que los niños asumieron roles activos en la planeación y resolución de desafíos en el entorno virtual.

La mediación pedagógica fue determinante para garantizar que los aprendizajes en la plataforma Roblox generaran transformaciones a partir de experiencias. La guía docente, fundamentada en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, permitió que los estudiantes transfirieran los aprendizajes vivenciados en cada escenario del juego a situaciones reales en el aula, con el propósito de mejorar el clima escolar y las formas de interacción cotidiana.

La implementación de esta estrategia de innovación permite reflexionar sobre la necesidad de fortalecer la formación docente en el uso pedagógico del metaverso y de tecnologías de inmersión en el aula, así como la importancia de una planeación cuidadosa de actividades para potenciar el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Desde la perspectiva de la innovación educativa, esta investigación aporta una experiencia concreta de integración de plataformas de metaverso en el currículo escolar, centrada en el desarrollo socioemocional. La propuesta evidencia cómo el diseño pedagógico intencional de entornos gamificados puede contribuir a transformar las prácticas escolares tradicionales, incorporando metodologías participativas que fortalecen la autonomía, la cooperación y la resolución de conflictos entre pares.

El estudio presentó limitaciones relacionadas con el acceso desigual a dispositivos tecnológicos y la conectividad intermitente en algunos hogares, lo que restringió la participación continua de ciertos estudiantes. Además, la falta de dotación de equipos de cómputo en la IED dificultó la implementación sostenida de las actividades dentro de la institución, limitando el uso del entorno virtual durante las sesiones presenciales. También debe considerarse que el tiempo disponible para el desarrollo de la estrategia fue corto, lo cual impidió observar efectos

prolongados o evaluar transformaciones sostenidas en el comportamiento. Estos factores deben tenerse en cuenta al replicar o ampliar la estrategia en otros contextos educativos.

Futuros estudios podrían profundizar en el análisis del impacto de los entornos virtuales en otras competencias escolares, como la toma de decisiones, la responsabilidad individual o la construcción de normas colectivas. También sería pertinente ampliar la muestra a otros niveles educativos, y diseñar estrategias de seguimiento que permitan identificar cambios sostenidos en el comportamiento y en las relaciones interpersonales. Otra línea de investigación posible consiste en analizar el papel del docente como mediador emocional en escenarios digitales.

## Referencias

- Álvarez Ortiz, M., Botero Pineda, S., Diaz Varela, K., Montoya David, L., Uribe Giraldo, M., & Villegas Oquendo, K. (2020). La función del juego simbólico en la construcción de las identidades y la participación de los niños y las niñas en la educación infantil. *Tecnológico de Antioquia*, Institución Universitaria.  
<https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/1189>
- Anderson, G., & Herr, K. (2014). El docente-investigador: Investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En O. Maureira & C. Montesinos (Eds.), *VI Congreso Iberoamericano de Pedagogía. Hacia una transformación educativa con sentido de equidad e inclusión* (pp. 72-104). Universidad Católica Silva Henríquez / Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Angrosino, M. V. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa* (1.ª ed.). Ediciones Morata.
- Aroca, S. (2018). *Aplicación de metaversos como herramienta de evaluación en el bachillerato* [Tesis de maestría, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Institucional UTA.  
<http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/27790>
- Asociación Médica Mundial. (2013). Declaración de Helsinki: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. *JAMA*, 310(20), 2191-2194.  
<https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>
- Barberá, E. (2008). Innovación educativa y TIC. *Revista de Educación a Distancia*, 16, 1-20.
- Beltrán Poot, A. D., & Xequé Pech, L. E. (2021). Propuesta del diseño de recursos digitales para la promoción de cultura de paz en las escuelas. *Revista Electrónica sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 8(15), 1-15.  
<https://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/734/882>
- Beluce, A. C., & Oliveira, K. L. de. (2015). Motivación de los estudiantes en entornos virtuales de aprendizaje. *Paidéia*, 25(60), 105-113. <https://doi.org/10.1590/1982-43272560201513>
- Bisquerra, R. (2003). *La educación emocional*. Rafael Bisquerra Educación Emocional.  
<https://www.rafaelbisquerra.com/educacion-emocional/>
- Bisquerra, R. (2009). Modelos de educación socioemocional. En R. Bisquerra (Coord.), *Educación emocional y bienestar* (pp. 21-40). Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2020). *La educación emocional en la enseñanza: Fundamentos, programas y estrategias*. Horsori Editorial.

- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2015). *Vygotskian and post-Vygotskian views on children's play*. *American Journal of Play*, 7(3), 371-388.
- Bonales-Daimiel, G., Moreno-Albarracín, B., & García-Rivero, A. (2024). Children's behavior at metaverses: Interactions, digital identities, and parent's perceptions. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 14(2), e202418.  
<https://doi.org/10.30935/ojcm/14338>
- Bradley, R. H. (2008). Socioemotional development in early childhood. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Child and adolescent development: An advanced course* (pp. 411-428). Wiley.
- Caprara, G. V. (1996). Reflections on the scientific status and perspectives of personality psychology. En J. Georgas, M. Manthouli, E. Besevegis, & A. Kokkevi (Eds.), *Contemporary psychology in Europe: Theory, research, and applications* (pp. 103-117). Hogrefe & Huber.
- Caprara, G. V. (2012). *La inteligencia emocional y la educación para la convivencia*. Narcea Ediciones.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zabilka, J. (2000). The contribution of peer relations to children's academic achievement. *Educational Psychology*, 20(1), 77-95.
- Carr, M., & Lee, W. (2012). *Learning stories: Constructing learner identities in early education*. SAGE Publications.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Routledge.
- Carrasco Segovia, S., Guerrero, C. A., Rees, M., & Thiele, A. (2023). Affective cartographies: Affinities and affects in arts, research, and pedagogies. En E. A. Kalantzis & J. R. M. Sundmark (Eds.), *Affective cartographies: Affinities and affects in arts, research, and pedagogies* (pp. 87-102). Routledge.
- Colegio El Japón IED (2023). *Manual de convivencia 2023-2024*.  
[https://drive.google.com/file/d/1nxfTEH\\_PYTps-JqdKSMn4jqtrTr5uNj/view](https://drive.google.com/file/d/1nxfTEH_PYTps-JqdKSMn4jqtrTr5uNj/view)
- Colegio El Japón IED (2024). *Proyecto educativo institucional*.  
<https://www.colegiojapon.edu.co/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *What is SEL?*  
<https://casel.org/what-is-sel/>

- Congreso de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006. Código de Infancia y Adolescencia*. Diario Oficial No. 46.446. [https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1098\\_2006.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm)
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Esparza, A. G., & Sánchez, C. M. (2017). El entrenamiento en habilidades sociales y su impacto en la convivencia escolar dentro de un grupo de primaria. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(30), 151-164.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5890352>
- Fals Borda, O. (1987a). *El método de investigación participativa*. Ediciones Carlos Valencia.
- Fals Borda, O. (1987b). La investigación-acción en convergencias disciplinarias. *Revista Mexicana de Sociología*, 49(1), 161-178.
- Flores-Galea, A. L. (2023). El metaverso en la educación, la escuela inmersiva. *Revista Digital de ACTA*. Business Expert Press.  
[https://www.acta.es/medios/articulos/formacion\\_y\\_educacion/147001.pdf](https://www.acta.es/medios/articulos/formacion_y_educacion/147001.pdf)
- Gallardo-López, J. A., & Vázquez, P. G. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, 24, 41-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542602>
- Garaigordobil, M. (2006). *El juego infantil y su valor psicopedagógico*. Desclée De Brouwer.
- Gee, J. P. (2003). Lo que los videojuegos tienen que enseñarnos sobre el aprendizaje y la alfabetización. *Computers in Entertainment*, 1(1), 20-20.  
<https://doi.org/10.1145/950566.950595>
- Gil, J., & Prieto, A. (2020). La gamificación como estrategia para mejorar el rendimiento académico y el desarrollo integral del estudiante. *Revista de Innovación Educativa*, 18(2), 45-60.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Göncü, A., & Gaskins, S. (Eds.). (2007). *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates.
- González, T. (2024). *Estudio exploratorio de tecnologías de metaverso para el apoyo del aprendizaje en el primer año de primaria* [Tesis de maestría]. Tecnológico Nacional de México Campus Orizaba.  
<http://repositorios.orizaba.tecnm.mx:8080/xmlui/handle/123456789/821>

- Hernández, F. (2008). *La investigación basada en las artes: Propuestas para repensar la investigación en educación*. Octaedro.
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes: Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.  
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hernández-Ramos, C., Moreno-Tapia, J., & Chong-Barreiro, M. C. (2024). Roblox como herramienta de gamificación educativa. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 3(3), 5-10.  
<https://pablolatapisarre.edu.mx/revista/index.php/rmiie/article/view/102/90>
- Huizinga, J. (1949). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Routledge & Kegan Paul.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2022). *Estadísticas de bienestar emocional en niños y adolescentes*. ICBF.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles* (2.ª ed.). ALFORJA.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559-603). Sage.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. Yale University Press.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). El impacto del juego de simulación en el desarrollo de los niños: Una revisión de la evidencia. *Boletín Psicológico*, 139(1), 1-34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>
- Long, R. U. (2020). *Roblox and effect on education: A capstone study* [Preprint]. ResearchGate.
- Loor, M. J. M., Rodríguez, A. M., Loza, C. B., & Criollo, M. L. (2023). Manejo de herramientas tecnológicas: Rincón tecnológico en la educación inicial. *Polo del Conocimiento: Revista Científico-Profesional*, 8(4), 1378-1399.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9152257>
- López, G., & Guaimaro, Y. (2014). Desarrollando las habilidades sociales desde la escuela como impulso de una cultura de paz. *Journal de Ciencias Sociales*, 2(2), 34-54.  
<https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/jcs/article/view/255>

- Maldonado, M., & Díaz, L. (2019). Talleres participativos para el fortalecimiento socioemocional en la infancia: Una experiencia desde la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(2), 45-62. <https://doi.org/10.17151/rlee.2019.15.2.4>
- McTaggart, R. (1991). Principles for participatory action research. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 168-187.
- Mera, P. P., & Vera, Z. J. A. (2022). Estrategia didáctica para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual en niños de educación inicial. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información: RITI*, 10(20), 16-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8336514>
- Merejildo Rivera, J. R., & Silva Sánchez, M. (2024). La influencia de las tecnologías de la información y comunicación en el ámbito socioemocional de los estudiantes de educación general básica. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 2654-2665. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2445>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial*. MEN. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/1171/1/LineamientoPedagogicoCurricularEdinicial.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020). *Impacto de los programas de habilidades socioemocionales en los comportamientos disruptivos en las escuelas públicas*. Editorial Ministerio de Educación Nacional.
- Mitchell, C., & Allnut, S. (2011). *Investigación visual con niños y jóvenes: Métodos participativos*. Routledge.
- Moreno, E. M., Montero, A., & Armada, J. M. (2024). Eficacia de los programas de desarrollo socioemocional aplicados en educación primaria: Una revisión sistemática paraguas. *Anales de Psicología*, 40(1), 54-68. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/488251/355321>
- Navarro Asencio, E. (2017). *Investigación-acción participativa: La práctica en la transformación de la realidad*. Universidad Autónoma de Guerrero. [https://www.uagro.mx/libros/Investigacion\\_Accion\\_Participativa.pdf](https://www.uagro.mx/libros/Investigacion_Accion_Participativa.pdf)
- Nieto, J. A. (2022). Una introducción al metaverso: Conceptualización y alcance de un nuevo universo. *AdComunica*, 24, 41-56. <https://doi.org/10.6035/adcomunica.6544>

- Ordoñez, M. (2022). El análisis de herramientas de metaverso y su impacto en contextos educativos. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(2), 366-381. <https://doi.org/10.51798/sijis.v3i2.366>
- Organización Mundial de la Salud. (2019). *Salud mental y comportamiento en las escuelas*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets>
- Peláez, I. (2022). El metaverso, mundo virtual para el bien social y la promoción del lenguaje inmerso. *Misceláneas Educativas*, 3(1), 45-62. Universidad Blas Pascal.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Norton.
- Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, 147, 103778. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>
- Rospigliosi, P. A. (2022). ¿Metaverso o simulacro? Roblox, Minecraft, Meta y el giro hacia la realidad virtual para la educación, la socialización y el trabajo. *Interactive Learning Environments*, 30(1), 1-3. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2022899>
- Sánchez Rodríguez, J. (2009). Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 34, 217-233. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36812036015.pdf>
- Sancho-Gil, J. M. (2019). Innovación educativa y desarrollo profesional docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 31-52.
- Sandoval, C. (2014). La investigación acción participativa en la escuela: Un camino hacia el empoderamiento pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, 66, 223-243.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2023a). *Apuesta por una educación socioemocional en la escuela*. [https://educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/noticia/apuesta-por-una-educacion-socioemocional-en-la-escuela](https://educacionbogota.edu.co/portal_institucional/noticia/apuesta-por-una-educacion-socioemocional-en-la-escuela)
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2023b). *Informe sobre convivencia escolar*. <https://www.educacionbogota.edu.co>
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906-916. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.906>
- Smith, P. K., & Pellegrini, A. (2013). El impacto del juego en el desarrollo socioemocional en la primera infancia: Revisión de investigaciones actuales. *Revista de Desarrollo Infantil Temprano*, 22(1), 45-67.

- Tobón Correa, A., & Rodríguez García, M. F. (2022). *Asociación entre los comportamientos disruptivos y los dispositivos básicos de la inteligencia emocional en estudiantes de secundaria* [Trabajo de grado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional UCC. <https://repository.ucc.edu.co/bitstreams/86422db8-4f22-4d03-9cd9-85586a0f687a/download>
- UNESCO. (2017). *Recomendación sobre la ciencia y los investigadores científicos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263610>
- UNESCO. (2019). *Marco de competencias digitales para docentes: Potenciar la educación para el futuro*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- UNESCO. (2020). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>
- Vásquez de la Hoz, M., Rodríguez, C., & Nieto, D. (2010). *La violencia escolar: Causas, consecuencias y estrategias de intervención*. Editorial Universidad Nacional.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, Y., Gong, D., Xiao, R., Wu, X., & Zhang, H. (2024). Una revisión sistemática sobre la realidad extendida y el compromiso social multiusuario mediado. *Sistemas*, 12(10), 396. <https://doi.org/10.3390/systems12100396>
- Wu, Y., You, S., Guo, Z., Li, X., Zhou, G., & Gong, J. (2023). MR.Brick: Diseño de un sistema de juego educativo en realidad mixta para promover las habilidades sociales y de colaboración en niños. En *Proceedings of the 2023 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-14). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3544548.3580892>

## Anexo 1

### Escala de Valoración de Habilidades Socioemocionales (ERC)

Colegio El Japón IED

Curso 202 J.M

Estudiante: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre de quien resuelve las preguntas: \_\_\_\_\_

Parentesco: \_\_\_\_\_ Edad del cuidador: \_\_\_\_\_

- Lo invitamos a responder las siguientes preguntas relacionadas con las Habilidades Socioemocionales de su hijo/a.

#### 1. Expresión Emocional:

Evalúa la capacidad del niño/a para expresar y reconocer sus emociones y las de los otros.

CRITERIO	3 Siempre	2 A veces	1 Rara vez	0 Nunca
Expresa sus emociones de manera adecuada sin excesos ni bloqueos.				
Puede describir lo que siente con palabras adecuadas a su edad.				
Reconoce sus emociones y las de los demás, a través de sus expresiones faciales y tono de voz				
Tiende a expresar alegría y emociones positivas en su cotidianidad.				

#### 2. Regulación y Autocontrol:

En este criterio se mide la capacidad del niño/a para mejorar y controlar sus emociones ante estímulos que resulten desafiantes.

CRITERIO	3 Siempre	2 A veces	1 Rara vez	0 Nunca
Logra calmarse luego de estar molesto o alterado sin necesidad de intervención constante.				
Hace uso de estrategias de autorregulación (respirar, contar hasta 10, buscar ayuda)				
Controla su enojo sin necesidad de responder con agresión física o verbal.				
Puede esperar su turno en los juegos o conversaciones sin impacientarse.				

#### 3. Reactividad Emocional:

Evalúa la facilidad con cual el niño/a se pone alterado ante dificultades y su capacidad para manejar estas emociones.

CRITERIO	3 Siempre	2 A veces	1 Rara vez	0 Nunca
Se altera con facilidad ante cambios o situaciones inesperadas.				
Reacciona de manera exagerada ante pequeñas frustraciones.				
Tiende a llorar, gritar o hacer pataleta cuando algo no sale como quiere.				
Tiene dificultades para calmarse después de una situación estresante.				

#### 4. Flexibilidad y Adaptación:

Mide la capacidad del niño/a para aceptar los cambios, adaptándose a nuevas situaciones y al manejo de la frustración.

CRITERIO	3	2	1	0

	<b>Siempre</b>	<b>A veces</b>	<b>Rara vez</b>	<b>Nunca</b>
Acepta cambios en la rutina sin alterarse de manera excesiva.				
Tolera la frustración cuando pierde un juego o no consigue lo que desea.				
Se adapta a las situaciones nuevas sin demostrar ansiedad en exceso.				
Es capaz de centrarse en una tarea sin distraerse demasiado por emociones intensas.				

### 5. Interacciones Sociales y Empatía:

Evalúa la capacidad del niño/a para interactuar con los demás y demostrar comprensión emocional.

<b>CRITERIO</b>	<b>3 Siempre</b>	<b>2 A veces</b>	<b>1 Rara vez</b>	<b>0 Nunca</b>
Escucha y respeta turnos conversacionales.				
Responde manera empática cuando alguien más está triste o molesto.				
Es capaz de resolver pequeños conflictos dialogando, sin la intervención del adulto.				
Pide ayuda cuando lo necesita en lugar de frustrarse o rendirse.				