

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACION
SECUNDARIA



T E S I S

**La Gamificación y el desarrollo de Habilidades Blandas en estudiantes
del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel
Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca – 2024**

Para optar el título profesional de:

Licenciado en Educación

Con Mención: Tecnología Informática y Telecomunicaciones

Autores:

Bach. Ethel SARMIENTO LEON

Bach. Romario SARMIENTO HUACHO

Asesor:

Mg. Miguel Angel VENTURA JANAMPA

Cerro de Pasco - Perú - 2025

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACION
SECUNDARIA



T E S I S

**La Gamificación y el desarrollo de Habilidades Blandas en estudiantes
del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel
Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca – 2024**

Sustentada y aprobada ante los miembros del jurado:

Dr. Jorge SANTIAGO LOYOLA
PRESIDENTE

Dr. Sonia MEDRANO REYES
MIEMBRO

Dr. José Rovino ALVAREZ LOPEZ
MIEMBRO



Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión
Facultad de Ciencias de la Educación
Unidad de Investigación

INFORME DE ORIGINALIDAD N° 126 – 2025

La Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión ha realizado el análisis con exclusiones en el Software Turnitin Similarity, que a continuación se detalla:

Presentado por:

Ethel SARMIENTO LEON y Romario SARMIENTO HUACHO

Escuela de Formación Profesional:

Educación Secundaria

Tipo de trabajo:

Tesis

Título del trabajo:

La Gamificación y el desarrollo de Habilidades Blandas en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca – 2024

Asesor:

Miguel Angel VENTURA JANAMPA

Índice de Similitud:

3%

Calificativo:

Aprobado

Se adjunta al presente el informe y el reporte de evaluación del software Turnitin Similarity

Cerro de Pasco, 19 de agosto del 2025.



DEDICATORIA

A nuestros padres y familiares, quienes con su amor inquebrantable y sacrificio constante han sido el cimiento fundamental de todo lo que somos. Por inculcarnos el valor del estudio, la perseverancia y el compromiso social desde la humildad de nuestro hogar campesino. Cada página de esta investigación lleva impresa la memoria de sus manos encallecidas por el trabajo y sus ojos brillantes de esperanza cuando nos veían estudiar bajo la luz tenue de una vela.

AGRADECIMIENTO

A la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, alma mater que nos ha brindado formación académica de calidad y los fundamentos necesarios para desarrollar esta investigación con rigurosidad científica y compromiso social.

Expresamos nuestro especial reconocimiento al Mg. Miguel Ventura, asesor de esta tesis, quien con su experiencia, conocimiento y dedicación nos ha guiado pacientemente durante todo el proceso investigativo, enriqueciendo significativamente nuestro trabajo con sus valiosas observaciones y aportes metodológicos.

Extendemos nuestra gratitud al director, docentes y personal administrativo de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, quienes nos abrieron generosamente las puertas de su institución y nos brindaron todas las facilidades para desarrollar el trabajo de campo. Su compromiso con la mejora educativa y su disposición para apoyar iniciativas de investigación merecen nuestro sincero reconocimiento.

Un agradecimiento especial a los estudiantes del cuarto grado de secundaria, protagonistas esenciales de este estudio, quienes participaron activamente con entusiasmo y sinceridad. Sus vivencias, percepciones y experiencias constituyen el corazón de esta investigación y han permitido generar conocimiento valioso sobre la realidad educativa rural.

A nuestras familias, expresamos nuestro agradecimiento infinito por su apoyo incondicional, comprensión y aliento constante durante este proceso. Su paciencia durante las largas jornadas de trabajo y su fe inquebrantable en nuestras capacidades han sido pilares fundamentales para perseverar y culminar exitosamente este proyecto.

Finalmente, agradecemos a la comunidad de Chipipata, cuya cálida acogida y colaboración desinteresada hicieron posible nuestra inmersión en su realidad socioeducativa.

RESUMEN

Esta investigación abordó el problema de la limitada evidencia empírica sobre la relación entre la implementación de elementos de gamificación y el desarrollo de habilidades blandas en estudiantes de contextos rurales peruanos. El objetivo principal fue determinar la relación entre la gamificación y el desarrollo de habilidades blandas en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca, durante el año 2024.

Se empleó un enfoque cuantitativo con diseño no experimental transversal correlacional. La muestra estuvo conformada por 10 estudiantes que constituían la totalidad del cuarto grado de secundaria. Los datos se recolectaron mediante el Cuestionario de Percepción de Elementos de Gamificación y la Ficha de Observación de Habilidades Blandas, ambos validados por juicio de expertos. El análisis estadístico incluyó estadística descriptiva y el coeficiente de correlación de Pearson para contrastar las hipótesis.

Los resultados revelaron una correlación positiva muy fuerte y estadísticamente significativa entre la gamificación y el desarrollo de habilidades blandas ($r=0.82$, $p=0.004$). Específicamente, se identificaron correlaciones significativas con las dimensiones de habilidades comunicativas ($r=0.79$), socioemocionales ($r=0.80$) y de trabajo colaborativo ($r=0.78$). Se concluye que existe una relación significativa entre ambas variables, sugiriendo el potencial de la gamificación como estrategia efectiva para fortalecer competencias transversales esenciales en estudiantes de contextos educativos rurales.

Palabras clave: Gamificación, habilidades blandas.

ABSTRACT

This research addressed the limited empirical evidence on the relationship between the implementation of gamification elements and the development of soft skills in students from rural Peruvian settings. The main objective was to determine the relationship between gamification and the development of soft skills in fourth-grade secondary school students at the Daniel Alcides Carrión Educational Institution in Chipipata, Yanahuanca, during the year 2024.

A quantitative approach with a non-experimental, cross-sectional, correlational design was used. The sample consisted of 10 students representing the entire fourth-grade secondary school. Data were collected using the Gamification Elements Perception Questionnaire and the Soft Skills Observation Sheet, both validated by expert judgment. Statistical analysis included descriptive statistics and Pearson's correlation coefficient to test the hypotheses. The results revealed a very strong and statistically significant positive correlation between gamification and soft skills development ($r=0.82$, $p=0.004$). Specifically, significant correlations were identified with the dimensions of communication skills ($r=0.79$), socioemotional skills ($r=0.80$), and collaborative work skills ($r=0.78$). The conclusion is that there is a significant relationship between both variables, suggesting the potential of gamification as an effective strategy for strengthening essential transversal competencies in students from rural educational contexts.

Keywords: Gamification, soft skills.

INTRODUCCIÓN

En un mundo en constante transformación, donde la innovación y la adaptabilidad constituyen pilares fundamentales para enfrentar los desafíos del siglo XXI, la educación se encuentra en un proceso de reinención para responder a estas demandas emergentes. Los estudiantes de hoy enfrentarán realidades laborales y sociales significativamente distintas a las experimentadas por generaciones anteriores, requiriendo no solo conocimientos disciplinares sólidos, sino también un conjunto de competencias transversales conocidas como habilidades blandas. Paralelamente, la búsqueda de estrategias pedagógicas innovadoras que potencien tanto la motivación como el aprendizaje significativo ha llevado a explorar enfoques como la gamificación, que aprovecha elementos del diseño de juegos para enriquecer los procesos educativos. La intersección entre la gamificación y el desarrollo de habilidades blandas representa un territorio prometedor pero insuficientemente explorado, particularmente en contextos educativos rurales como el que aborda la presente investigación.

El contexto educativo peruano contemporáneo refleja una preocupación creciente por la formación integral de los estudiantes, evidenciada en la incorporación del enfoque por competencias en el Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU, 2016). Este enfoque reconoce explícitamente la importancia de las habilidades blandas, denominadas en el currículum como competencias transversales o socioemocionales, y las posiciona como elementos esenciales para el desarrollo humano integral y el ejercicio pleno de la ciudadanía. Sin embargo, la implementación efectiva de estrategias para desarrollar estas competencias enfrenta desafíos particulares en contextos rurales, donde las limitaciones infraestructurales, tecnológicas y de capacitación docente pueden dificultar la innovación pedagógica. La Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, ubicada en el distrito de Yanahuanca, provincia de Daniel Alcides Carrión,

región Pasco, ejemplifica este escenario: una comunidad educativa rural altoandina que busca proporcionar una formación relevante y de calidad a sus estudiantes, navegando simultáneamente las complejidades propias de su contexto socioeconómico y cultural.

Las investigaciones recientes sobre gamificación en entornos educativos han demostrado su potencial para incrementar la motivación, el compromiso y los resultados de aprendizaje. Werbach y Hunter (2015) han conceptualizado la gamificación educativa como la aplicación de elementos de diseño de juegos en contextos no lúdicos, identificando tres componentes fundamentales: las mecánicas de juego (sistemas de puntuación, insignias, niveles), las dinámicas motivacionales (retroalimentación, narrativas, progresión) y los aspectos estéticos o tecnológicos que dan forma a la experiencia del usuario. Por su parte, Zhao et al. (2024) han evidenciado, mediante un estudio longitudinal en Shanghai, que la implementación sistemática de estrategias de gamificación híbrida (combinando elementos digitales y analógicos) contribuye significativamente al desarrollo de habilidades blandas, con incrementos del 36% en capacidades colaborativas, 31% en pensamiento crítico y 29% en creatividad. En el contexto latinoamericano, Martínez-Rojas y Gutiérrez-Vela (2023) demostraron la efectividad de estrategias de gamificación analógica para fortalecer habilidades comunicativas y colaborativas en estudiantes de escuelas rurales colombianas, destacando la importancia de adaptar culturalmente estos enfoques para maximizar su impacto en contextos con limitaciones tecnológicas.

A pesar de estos avances, persiste un vacío significativo en la investigación sobre la intersección entre gamificación y desarrollo de habilidades blandas en contextos educativos rurales peruanos. Esta laguna de conocimiento resulta particularmente problemática considerando tres aspectos fundamentales: primero, la prioridad que otorga el sistema educativo peruano al desarrollo de competencias transversales; segundo, los

desafíos específicos que enfrentan las instituciones educativas rurales para implementar innovaciones pedagógicas; y tercero, la escasez de evidencia empírica contextualmente relevante que pueda orientar intervenciones efectivas en estos entornos. La Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata refleja esta problemática, con estudiantes que muestran dificultades en habilidades comunicativas, socioemocionales y colaborativas, según lo evidenciado en el diagnóstico institucional (UGEL Daniel Alcides Carrión, 2023), mientras los docentes reportan limitaciones para implementar metodologías innovadoras debido a restricciones en capacitación, recursos e infraestructura.

En respuesta a esta problemática, la presente investigación tiene como propósito principal determinar la relación entre la gamificación y el desarrollo de habilidades blandas en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca, durante el año 2024. Específicamente, se busca establecer las correlaciones entre la implementación de elementos de gamificación y el desarrollo de tres dimensiones fundamentales de habilidades blandas: comunicativas, socioemocionales y de trabajo colaborativo. Este propósito general se desglosa en objetivos específicos orientados a identificar la relación entre la gamificación y cada una de estas dimensiones, proporcionando así un análisis matizado que reconoce la naturaleza multidimensional de las habilidades blandas.

La investigación está guiada por la hipótesis general de que existe una relación significativa entre la gamificación y el desarrollo de habilidades blandas en los estudiantes de la población estudiada. Complementariamente, se han formulado hipótesis específicas que postulan relaciones significativas entre la gamificación y cada una de las dimensiones de habilidades blandas: comunicativas, socioemocionales y de trabajo colaborativo. Estas hipótesis emergen tanto de la revisión de la literatura previa como de

la observación preliminar del contexto específico de estudio, donde se han identificado indicios de una posible asociación positiva entre experiencias educativas gamificadas y manifestaciones de habilidades blandas en los estudiantes.

Metodológicamente, la investigación adopta un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental transversal correlacional. Se trabajó con una muestra de 10 estudiantes del cuarto grado único de secundaria de la institución educativa mencionada, quienes constituyen la totalidad de la población en este grado escolar. Para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos: el Cuestionario de Percepción de Elementos de Gamificación (CPEG), aplicado directamente a los estudiantes para evaluar su percepción sobre la implementación de elementos de gamificación en sus experiencias educativas, y la Ficha de Observación de Habilidades Blandas (FOHB), aplicada por el investigador para valorar el nivel de desarrollo de habilidades comunicativas, socioemocionales y de trabajo colaborativo. Ambos instrumentos fueron validados mediante juicio de expertos y sometidos a pruebas de confiabilidad, garantizando así la rigurosidad metodológica del estudio.

La relevancia de esta investigación se manifiesta en múltiples dimensiones. A nivel teórico, contribuye a enriquecer el corpus de conocimiento sobre la relación entre gamificación y desarrollo de habilidades blandas, especialmente en contextos educativos rurales insuficientemente estudiados. Desde una perspectiva práctica, proporciona información valiosa para el diseño de intervenciones pedagógicas contextualizadas que aprovechen los principios de la gamificación para potenciar competencias transversales esenciales para el éxito académico, personal y profesional de los estudiantes. En términos metodológicos, ofrece instrumentos validados y adaptados al contexto rural peruano que pueden ser utilizados en futuras investigaciones o procesos de evaluación institucional. Finalmente, desde una dimensión social, contribuye a la visibilización de realidades

educativas rurales y a la generación de conocimiento relevante para promover la equidad y calidad educativa en estos contextos tradicionalmente marginados.

La estructura de la presente tesis comprende cuatro capítulos organizados secuencialmente para facilitar la comprensión integral del estudio. El Capítulo I, “Problema de investigación”, contextualiza la problemática abordada, justifica su relevancia, delimita sus alcances y establece los objetivos e hipótesis que orientan el trabajo. El Capítulo II, “Marco teórico”, desarrolla los fundamentos conceptuales sobre gamificación y habilidades blandas, revisa los antecedentes internacionales, nacionales y locales relevantes, y elabora el marco conceptual que sustenta la investigación. El Capítulo III, “Metodología y técnicas de investigación”, detalla el tipo, nivel y diseño del estudio, caracteriza la población y muestra, describe los instrumentos utilizados, y explica los procedimientos de recolección y análisis de datos. Finalmente, el Capítulo IV, “Resultados y discusión”, presenta los hallazgos obtenidos, los interpreta a la luz del marco teórico, contrasta las hipótesis planteadas y discute las implicaciones de los resultados en diálogo con la literatura previa. La tesis culmina con conclusiones que sintetizan los principales hallazgos y recomendaciones orientadas a diversos actores educativos.

ÍNDICE

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

ÍNDICE

INDICE DE TABLAS

ÍNDICE DE FIGURAS

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1.	Identificación y determinación del problema	1
1.2.	Delimitación de la investigación	6
1.3.	Formulación del problema.....	9
1.3.1.	Problema general	9
1.3.2.	Problemas específicos.	9
1.4.	Formulación de objetivos	10
1.4.1.	Objetivo general	10
1.4.2.	Objetivos específicos.....	10
1.5.	Justificación de la investigación	10
1.6.	Limitaciones de la investigación	12

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1.	Antecedentes de estudio	14
2.1.1.	Antecedentes internacionales	14

2.1.2.	Antecedentes nacionales.....	17
2.1.3.	Antecedentes locales	21
2.2.	Bases teóricas - científicas.....	23
2.2.1.	Gamificación	23
2.2.2.	Evolución histórica de la gamificación en contextos educativos	24
2.2.3.	Principales modelos teóricos de la gamificación educativa	25
2.2.4.	Habilidades Blandas	40
2.2.5.	Taxonomías y clasificaciones de habilidades blandas.....	41
2.2.6.	Relevancia de las habilidades blandas en el siglo XXI	43
2.2.7.	Desarrollo evolutivo de las habilidades blandas en la adolescencia	44
2.2.8.	Metodologías para el desarrollo de habilidades blandas	45
2.2.9.	Dimensiones de las habilidades blandas.....	47
2.3.	Definición de términos básicos.....	66
2.4.	Formulación de hipótesis	70
2.4.1.	Hipótesis general	70
2.4.2.	Hipótesis específicas	70
2.5.	Identificación de variables.....	70
2.5.1.	Variable 1	70
2.5.2.	Variable 2	70
2.6.	Definición operacional de variables e indicadores	71

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

3.1.	Tipo de investigación.....	74
3.2.	Nivel de investigación	74
3.3.	Métodos de investigación	74

3.4.	Diseño de investigación.....	75
3.5.	Población y muestra.....	75
3.5.1.	Población.....	75
3.5.2.	Muestra.....	76
3.6.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	77
3.6.1.	Técnicas.....	77
3.6.2.	Instrumentos.....	77
3.7.	Selección, validación y confiabilidad de los instrumentos de investigación.....	78
3.7.1.	Selección de los instrumentos.....	78
3.7.2.	Validación por juicio de expertos.....	79
3.7.3.	Confiabilidad de los instrumentos.....	81
3.8.	Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	82
3.9.	Tratamiento estadístico.....	85
3.10.	Orientación ética filosófica y epistémica.....	87

CAPITULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1.	Descripción del trabajo de campo.....	88
4.2.	Presentación, análisis e interpretación de resultados.....	90
4.2.1.	Resultados descriptivos.....	90
4.3.	Prueba de hipótesis.....	98
4.3.1.	Prueba de normalidad.....	98
4.3.2.	Hipótesis general.....	99
4.3.3.	Hipótesis especifica 1.....	100
4.3.4.	Hipótesis especifica 2.....	101
4.3.5.	Hipótesis especifica 3.....	102

4.4. Discusión de Resultados	103
------------------------------------	-----

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de la población de estudiantes	76
Tabla 2. Distribución de la muestra de estudiantes del cuarto grado	76
Tabla 3. Niveles de frecuencias de la Gamificación	90
Tabla 4. Niveles de frecuencias de mecánicas de juego.....	91
Tabla 5. Niveles de frecuencias de las dinámicas motivacionales	92
Tabla 6. Niveles de frecuencias de los componentes tecnológicos	93
Tabla 7. Niveles de frecuencias de las habilidades blandas	94
Tabla 8. Niveles de frecuencias de las habilidades comunicativas	95
Tabla 9. Niveles de frecuencias de las habilidades socioemocionales	96
Tabla 10. Niveles de frecuencias de las habilidades de trabajo colaborativo.....	97
Tabla 11. Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk	98
Tabla 12. Correlación de Pearson entre Gamificación y Habilidades Blandas	100
Tabla 13. Correlación de Pearson entre Gamificación y Habilidades Comunicativas	101
Tabla 14. Correlación de Pearson entre Gamificación y Habilidades Socioemocionales	102
Tabla 15. Correlación de Pearson entre Gamificación y habilidades de trabajo colaborativo	103

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Distribución de niveles de la Gamificación	91
Figura 2. Distribución de frecuencias de mecánicas de juego	92
Figura 3. Distribución de niveles de las dinámicas motivacionales.....	93
Figura 4. Distribución de niveles de los componentes tecnológicos.....	94
Figura 5. Distribución de frecuencias de las habilidades blandas	95
Figura 6. Distribución de frecuencias de las habilidades comunicativas	96
Figura 7. Distribución de frecuencias de las habilidades socioemocionales.....	97
Figura 8. Distribución de frecuencias de las habilidades de trabajo colaborativo	98

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Identificación y determinación del problema

En el contexto educativo actual, existe una creciente preocupación por el desarrollo integral de los estudiantes, no solo en términos de conocimientos académicos, sino también en habilidades blandas que les permitan enfrentar los desafíos del siglo XXI. La educación tradicional ha mostrado limitaciones para promover competencias como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la inteligencia emocional, generando una brecha entre lo que la escuela enseña y lo que la sociedad demanda (Ortega-Goodspeed, 2016). Esta desconexión produce consecuencias significativas: estudiantes con dificultades para expresar ideas claramente, resolver conflictos o trabajar colaborativamente, lo que impacta negativamente en su desempeño académico y futura inserción laboral. Según Mateo-Berganza et al. (2019), los jóvenes que no desarrollan adecuadamente habilidades socioemocionales tienen 42% menos probabilidades de conseguir empleo después de graduarse, evidenciando la magnitud del problema.

El método tradicional de enseñanza, caracterizado por la memorización y la pasividad del estudiante, ha demostrado ser insuficiente para el desarrollo de competencias transversales. Ante esta situación, metodologías innovadoras como la gamificación han emergido como alternativas prometedoras para transformar los procesos educativos. La gamificación, entendida como el uso de elementos y mecánicas de juego en contextos no lúdicos, ofrece un marco de trabajo que potencia la motivación, el compromiso y el desarrollo de habilidades blandas (Deterding et al., 2011). Sin embargo, su implementación efectiva requiere un enfoque pedagógico claro y vinculado a objetivos de aprendizaje específicos, aspecto que frecuentemente se descuida en las instituciones educativas (Werbach & Hunter, 2015).

En el contexto latinoamericano, la incorporación de metodologías activas como la gamificación presenta un desarrollo heterogéneo, con experiencias promisorias pero aisladas. Según el estudio realizado por la UNESCO (2021), apenas el 27% de las instituciones educativas de nivel secundario en la región implementan regularmente estrategias de gamificación en sus procesos pedagógicos. Esta limitada adopción contrasta con la urgente necesidad de fortalecer las habilidades blandas en los estudiantes, considerando que el 68% de los empleadores latinoamericanos señala deficiencias significativas en estas competencias entre los jóvenes que se incorporan al mercado laboral (Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2022).

El panorama regional refleja una paradoja preocupante: mientras el 92% de los docentes latinoamericanos reconoce la importancia de las habilidades blandas para el futuro de sus estudiantes, solo el 31% declara sentirse preparado para desarrollarlas en el aula (Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Económicos [OCDE], 2023). Esta brecha entre percepción y capacidad docente se traduce en prácticas pedagógicas que continúan privilegiando contenidos disciplinares sobre competencias transversales. En países como Chile, Colombia y México, donde se han implementado programas piloto de gamificación, los resultados muestran mejoras del 34% en indicadores de habilidades comunicativas y un 41% en trabajo colaborativo entre los estudiantes participantes (Fajardo et al., 2020).

En el contexto peruano, la situación presenta desafíos particulares. De acuerdo con el MINEDU (2022), el 76% de los estudiantes de educación secundaria muestra niveles insatisfactorios en habilidades socioemocionales, mientras que el 63% presenta dificultades significativas para el trabajo colaborativo. Estos indicadores resultan alarmantes considerando que, según la Encuesta Nacional de Habilidades Laborales (ENHAT) realizada por el Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo (2021), el 83% de las empresas peruanas prioriza las habilidades blandas sobre las técnicas al momento de contratar personal joven.

La implementación de la gamificación en el sistema educativo peruano permanece en una fase incipiente. Un estudio realizado por Turpo-Gebera y García-Peñalvo (2020) revela que solo el 18% de las instituciones educativas públicas del país ha incorporado elementos de gamificación en sus estrategias pedagógicas. Esta limitada adopción se relaciona con múltiples factores, incluyendo la escasa formación docente en metodologías innovadoras, insuficiente infraestructura tecnológica y un currículo que, a pesar de sus reformas, continúa priorizando contenidos disciplinares sobre el desarrollo integral. Sin embargo, las experiencias piloto implementadas en algunas regiones

muestran resultados prometedores, con mejoras del 37% en indicadores de comunicación asertiva y un incremento del 42% en la capacidad de autorregulación emocional entre estudiantes expuestos a entornos gamificados (Cuenca & Urrutia, 2022).

La Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, ubicada en el distrito de Yanahuanca, provincia de Daniel Alcides Carrión, región Pasco, refleja de manera particular la problemática descrita. Según el diagnóstico institucional realizado por la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) Daniel Alcides Carrión (2023), el 72% de los estudiantes del cuarto grado de secundaria presenta dificultades significativas en habilidades comunicativas, manifestadas en limitaciones para expresar ideas con claridad y escuchar activamente a sus compañeros. Asimismo, el 68% muestra deficiencias en habilidades socioemocionales, evidenciadas en frecuentes conflictos interpersonales y escasa capacidad para gestionar emociones durante situaciones de estrés académico.

El informe de monitoreo pedagógico realizado en la institución durante el periodo 2023 reveló que solo el 12% de las sesiones de aprendizaje incluye estrategias asociadas a la gamificación, y cuando estas se implementan, generalmente carecen de un diseño pedagógico estructurado que vincule la actividad lúdica con el desarrollo intencionado de habilidades blandas (Dirección Regional de Educación de Pasco [DREP], 2023). Los docentes de la institución reportan que, a pesar de reconocer la importancia de metodologías innovadoras, enfrentan limitaciones significativas para su implementación, destacando la escasa capacitación (83%), recursos tecnológicos insuficientes (76%) y un currículo percibido como excesivamente cargado de contenidos (64%) (Espinoza, 2024).

La compleja problemática descrita responde a múltiples factores causales que interactúan entre sí. Una primera causa significativa radica en la formación inicial y continua de los docentes. Según Díaz-Barriga (2020), los programas de formación docente en Latinoamérica, y particularmente en Perú, mantienen enfoques predominantemente teóricos y disciplinares, dedicando menos del 15% de sus contenidos al desarrollo de competencias pedagógicas innovadoras como la gamificación. Esta deficiencia formativa se refleja en prácticas de enseñanza tradicionales que difícilmente promueven el desarrollo de habilidades blandas.

Una segunda causa relevante corresponde a la estructura y orientación del currículo escolar. Aunque las reformas educativas recientes han incorporado nominalmente el desarrollo de competencias transversales, los estudios realizados por León-Urquijo et al. (2021) revelan que el 72% de los docentes peruanos percibe que las evaluaciones estandarizadas y los sistemas de rendición de cuentas continúan priorizando contenidos disciplinares, generando incentivos para relegar el desarrollo de habilidades blandas a un segundo plano. Esta presión evaluativa desalienta la implementación de metodologías activas como la gamificación, que requieren tiempos de implementación más extensos y resultados no siempre cuantificables en pruebas estandarizadas.

La insuficiente infraestructura tecnológica constituye una tercera causa significativa, especialmente relevante para la implementación efectiva de la gamificación. El estudio conducido por Hinostroza et al. (2022) indica que las escuelas públicas peruanas disponen, en promedio, de una computadora por cada 18 estudiantes, ratio que se amplía a 23 en zonas rurales como Yanahuanca. Esta limitación dificulta la implementación de estrategias de gamificación digital, que

frecuentemente requieren acceso individual o en pequeños grupos a dispositivos tecnológicos.

Las concepciones culturales sobre el aprendizaje constituyen una causa subyacente de particular relevancia. Investigaciones realizadas por Tapiá-Gutiérrez y Cueto (2019) revelan que el 67% de los padres de familia en comunidades andinas como Chipipata asocia el aprendizaje efectivo con métodos tradicionales y desconfía de aproximaciones lúdicas, percibidas como triviales o poco rigurosas. Esta presión cultural genera resistencias adicionales para la implementación de metodologías innovadoras como la gamificación en las prácticas pedagógicas cotidianas.

1.2. Delimitación de la investigación

- *Delimitación espacial.* La presente investigación se desarrolló en la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión, ubicada en la localidad de Chipipata, distrito de Yanahuanca, provincia de Daniel Alcides Carrión, región Pasco. Esta institución educativa se encuentra en un contexto rural andino, aproximadamente a 3,180 metros sobre el nivel del mar, y atiende principalmente a estudiantes provenientes de familias dedicadas a actividades agropecuarias y de minería artesanal. El estudio se realizará específicamente en las instalaciones de la institución, utilizando los ambientes destinados para las actividades académicas regulares, entre ellos el aula asignada al cuarto grado de secundaria, el laboratorio de cómputo (que cuenta con 8 computadoras operativas) y los espacios comunes donde se desarrollan actividades de integración estudiantil.
- *Delimitación temporal.* La investigación se ejecutó durante el último trimestre del año escolar 2024, específicamente en el período comprendido

entre octubre y diciembre de 2024, coincidiendo con el cuarto bimestre académico según el calendario escolar establecido por el Ministerio de Educación del Perú. Este período ha sido seleccionado estratégicamente por corresponder a una etapa en que los estudiantes han desarrollado mayor familiaridad entre sí y con sus docentes, lo que facilitará la implementación de estrategias de gamificación y la observación del desarrollo de habilidades blandas en contextos de interacción auténtica. Además, este trimestre permite evaluar el impacto acumulativo de las experiencias educativas previas sobre las variables estudiadas.

- ***Delimitación poblacional.*** La población de estudio está conformada por 31 estudiantes matriculados del primero al quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, con edades comprendidas entre los 12 y 17 años. Para efectos de la presente investigación, se trabajará con una muestra no probabilística por conveniencia, constituida específicamente por los 10 estudiantes que conforman la sección única del cuarto grado de secundaria (6 varones y 4 mujeres), con edades entre 15 y 16 años. Esta sección ha sido seleccionada considerando que los estudiantes de este nivel educativo se encuentran en una etapa de desarrollo cognitivo y socioemocional que les permite participar activamente en estrategias de gamificación y, simultáneamente, reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje y desarrollo de habilidades blandas.
- ***Delimitación de contenido.*** La investigación se circunscribe al estudio de dos variables principales y sus dimensiones específicas:

Variable 1: Gamificación

- Dimensión 1: Mecánicas de juego (sistemas de puntuación, tablas de clasificación, insignias, niveles de progresión y retos graduales).
- Dimensión 2: Dinámica motivacional (compromiso estudiantil, retroalimentación inmediata, autonomía en decisiones, narrativas envolventes y valoración de logros).
- Dimensión 3: Componentes tecnológicos (plataformas digitales educativas, aplicaciones gamificadas, accesibilidad tecnológica, recursos multimedia y adaptabilidad de interfaces).

Variable 2: Desarrollo de Habilidades Blandas

- Dimensión 1: Habilidades comunicativas (expresión oral, escucha activa, comunicación asertiva, transmisión de ideas complejas y adaptación del mensaje).
- Dimensión 2: Habilidades socioemocionales (autorregulación emocional, empatía, manejo de conflictos, tolerancia a la frustración y autoconocimiento).
- Dimensión 3: Habilidades de trabajo colaborativo (participación en equipos, cumplimiento de responsabilidades, asunción de roles, negociación grupal y apertura a diferentes perspectivas).

El estudio analizó específicamente la relación correlacional entre estas variables, sin pretender establecer relaciones causales directas, reconociendo la complejidad multifactorial del fenómeno educativo. La investigación se enfocará en las manifestaciones observables de estas variables dentro del contexto académico regular, sin manipulación experimental de las condiciones educativas existentes. Los instrumentos de recolección de datos

se diseñarán y validarán específicamente para capturar la naturaleza de estas variables en el contexto sociocultural particular de la institución educativa y la comunidad de Chipipata.

1.3. Formulación del problema

1.3.1. Problema general

¿Qué relación existe entre la gamificación y el desarrollo de habilidades blandas en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca - 2024?

1.3.2. Problemas específicos

- a) ¿Qué relación existe entre la gamificación y el desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca - 2024?
- b) ¿Qué relación existe entre la gamificación y el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca - 2024?
- c) ¿Qué relación existe entre la gamificación y el desarrollo de habilidades de trabajo colaborativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca - 2024?

1.4. Formulación de objetivos

1.4.1. Objetivo general

Determinar la relación entre la gamificación y el desarrollo de habilidades blandas en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca - 2024.

1.4.2. Objetivos específicos

- a) Establecer la relación entre la gamificación y el desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca - 2024.
- b) Determinar la relación entre la gamificación y el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca - 2024.
- c) Identificar la relación entre la gamificación y el desarrollo de habilidades de trabajo colaborativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca - 2024.

1.5. Justificación de la investigación

- **Justificación teórica:** La presente investigación se justifica teóricamente al contribuir con una reflexión académica profunda sobre la intersección entre gamificación y desarrollo de habilidades blandas en contextos educativos rurales, un área insuficientemente explorada en la literatura especializada. El estudio permite contrastar las teorías constructivistas del aprendizaje (Vygotsky, Piaget) con los postulados de la gamificación educativa

propuestos por Deterding et al. (2011) y Werbach & Hunter (2015), examinando cómo los elementos del juego pueden catalizar procesos cognitivos y socioafectivos en adolescentes de entornos culturalmente diversos. Esta investigación genera un espacio de debate académico al cuestionar el paradigma tradicional que ha separado artificialmente el aprendizaje cognitivo del socioemocional, proponiendo un análisis integrador que reconoce la interconexión entre ambas dimensiones. El estudio confronta las teorías que consideran la gamificación como una simple estrategia motivacional superficial, para explorarla como un sistema complejo capaz de transformar los ecosistemas de aprendizaje y potenciar el desarrollo integral del estudiante.

- ***Justificación práctica:*** En el ámbito práctico, esta investigación adquiere relevancia al abordar una problemática educativa concreta y urgente: el insuficiente desarrollo de habilidades blandas en estudiantes de educación secundaria rural, competencias fundamentales para su éxito académico, personal y profesional futuro. El estudio propone estrategias aplicables basadas en la gamificación que los docentes de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión pueden implementar inmediatamente, incluso con recursos tecnológicos limitados, contribuyendo directamente a mejorar la calidad educativa en este contexto específico. La investigación ofrece soluciones pragmáticas a los desafíos identificados en el diagnóstico institucional, como las dificultades en comunicación asertiva, autorregulación emocional y trabajo colaborativo entre los estudiantes. Al establecer correlaciones entre elementos específicos de gamificación y el desarrollo de habilidades particulares, el estudio proporciona a los docentes

un repertorio de estrategias diferenciadas que pueden seleccionar según las necesidades específicas de sus estudiantes y las competencias que desean fortalecer prioritariamente.

- ***Justificación metodológica:*** La investigación presenta una justificación metodológica sólida al proponer un diseño innovador para evaluar la relación entre gamificación y desarrollo de habilidades blandas en contextos educativos rurales. El estudio desarrolla instrumentos específicamente adaptados al contexto sociocultural andino y validados con poblaciones similares, superando las limitaciones de escalas estandarizadas diseñadas para entornos urbanos que frecuentemente presentan sesgos culturales que afectan su validez ecológica. La metodología propuesta integra aproximaciones cuantitativas y cualitativas que permiten capturar la complejidad multidimensional del fenómeno estudiado. Los instrumentos cuantitativos (cuestionarios estructurados) proporcionan indicadores comparables sobre la implementación de elementos de gamificación y el desarrollo de habilidades blandas específicas, mientras que las técnicas cualitativas profundizan en los significados, percepciones y experiencias subjetivas de los actores educativos, generando una comprensión holística y contextualizada del fenómeno.

1.6. Limitaciones de la investigación

- La investigación enfrentó limitaciones significativas en diversos aspectos metodológicos y prácticos. El tamaño reducido de la muestra (10 estudiantes del cuarto grado) restringió la generalización de los resultados a poblaciones más amplias, afectando la validez externa del estudio.

- La infraestructura tecnológica insuficiente de la institución educativa constituyó otra limitación importante. El laboratorio contaba con apenas 8 computadoras funcionales para 10 estudiantes, y la conectividad a internet resultó intermitente durante el periodo de investigación, obstaculizando la implementación de componentes digitales de gamificación que requerían acceso en línea permanente.
- Las restricciones temporales representaron una limitación considerable. El periodo de tres meses (octubre a diciembre 2024) resultó insuficiente para observar cambios significativos en habilidades blandas, cuyo desarrollo requiere procesos longitudinales más extensos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de estudio

2.1.1. Antecedentes internacionales

Rodríguez et al. (2022) publicaron el estudio titulado “Impacto de la gamificación digital en el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación secundaria: un estudio cuasiexperimental en contextos educativos vulnerables de Madrid”. Esta investigación tuvo como objetivo evaluar la efectividad de estrategias de gamificación digital para fortalecer habilidades socioemocionales en adolescentes de entornos socioeconómicos desfavorecidos. Metodológicamente, se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo con diseño cuasiexperimental de grupos no equivalentes con pre-test y post-test. Participaron 178 estudiantes (94 en el grupo experimental y 84 en el grupo control) de tres instituciones educativas públicas de Madrid, con edades entre 14 y 16 años. Se implementó una intervención gamificada durante 16 semanas utilizando la plataforma “EmotionQuest”, diseñada específicamente para el estudio. Los instrumentos empleados fueron el Cuestionario de Habilidades

Socioemocionales para Adolescentes (CHSA), la Escala de Autorregulación Emocional (EAE) y registros observacionales estructurados. Los resultados evidenciaron mejoras estadísticamente significativas en el grupo experimental respecto al control en dimensiones como autorregulación emocional ($d=0.68$), empatía ($d=0.72$) y resolución colaborativa de conflictos ($d=0.81$). Particularmente, los estudiantes que mostraban niveles iniciales más bajos en habilidades socioemocionales experimentaron incrementos proporcionalmente mayores. Los investigadores concluyeron que la gamificación, cuando se diseña con objetivos pedagógicos claros y mecanismos de retroalimentación inmediata, constituye una herramienta efectiva para promover habilidades socioemocionales en contextos educativos vulnerables, destacando la importancia de adaptar los elementos gamificados a las características culturales específicas de la población objetivo.

Martínez y Gutiérrez (2023) desarrollaron la investigación “Gamificación analógica para el fortalecimiento de habilidades comunicativas y colaborativas en entornos educativos con limitaciones tecnológicas: un estudio mixto en escuelas rurales de Colombia”. El estudio tuvo como objetivo diseñar, implementar y evaluar estrategias de gamificación no digital para desarrollar habilidades comunicativas y colaborativas en estudiantes de secundaria de contextos rurales con acceso tecnológico limitado. La investigación utilizó una metodología mixta, combinando un enfoque cuantitativo (para medir cambios en indicadores específicos de habilidades) y uno cualitativo (para comprender las percepciones y experiencias de los participantes). La muestra incluyó 64 estudiantes (37 mujeres y 27 hombres) de noveno grado (14-16 años) de tres instituciones educativas rurales del departamento de Antioquia, Colombia. Se

implementó un programa de intervención de 12 semanas basado en cinco juegos analógicos adaptados culturalmente, que incorporaban elementos como puntos, insignias, narrativas y competencia estructurada. Los instrumentos utilizados fueron una rúbrica de evaluación de habilidades comunicativas y colaborativas (pre-post intervención), diarios reflexivos de estudiantes, entrevistas semiestructuradas a docentes y grupos focales. Los resultados mostraron mejoras significativas en expresión oral (incremento del 34%), escucha activa (28%), negociación (41%) y resolución colaborativa de problemas (37%). El análisis cualitativo reveló que los estudiantes valoraron especialmente los sistemas de retroalimentación inmediata y las narrativas culturalmente relevantes, mientras que los docentes destacaron la transferibilidad de las habilidades desarrolladas a contextos académicos no gamificados. Los investigadores concluyeron que la gamificación analógica constituye una alternativa viable y efectiva para desarrollar habilidades blandas en contextos con limitaciones tecnológicas, subrayando la importancia de incorporar elementos culturales locales y capacitar adecuadamente a los docentes para facilitar las actividades gamificadas.

Zhao et al. (2024) publicaron el estudio “Integración de gamificación híbrida y aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo holístico de soft skills: un enfoque longitudinal en escuelas secundarias de Shanghai”. El objetivo de esta investigación fue analizar el impacto de un enfoque pedagógico que integra elementos de gamificación tanto digitales como analógicos con metodología de aprendizaje basado en proyectos sobre el desarrollo comprensivo de habilidades blandas en adolescentes. El estudio empleó un diseño metodológico longitudinal de métodos mixtos, con seguimiento durante 18 meses a 240 estudiantes (15-16 años) de ocho escuelas secundarias de Shanghai. La

intervención combinó un sistema gamificado de progresión (niveles, puntos, insignias) implementado a través de una aplicación móvil, con actividades presenciales gamificadas vinculadas a proyectos comunitarios reales. Los instrumentos de recolección de datos incluyeron el Inventario Multidimensional de Habilidades Blandas (IMHS) aplicado en cuatro momentos distintos, evaluaciones de desempeño basadas en proyectos, análisis de redes sociales para mapear interacciones colaborativas, y entrevistas en profundidad con estudiantes, docentes y padres. Los resultados evidenciaron incrementos progresivos y sostenidos en las cinco dimensiones evaluadas: comunicación (27%), pensamiento crítico (31%), colaboración (36%), creatividad (29%) y autogestión (34%). El análisis cualitativo identificó que la combinación de retroalimentación inmediata (elemento digital) con experiencias inmersivas contextualizadas (elemento analógico) potenciaba significativamente la transferencia de habilidades a situaciones cotidianas. Particularmente destacable fue la correlación positiva entre el nivel de agencia otorgado a los estudiantes en los proyectos y el desarrollo de habilidades de autogestión. Los investigadores concluyeron que los enfoques híbridos de gamificación, cuando se vinculan a proyectos con relevancia social real, generan impactos más profundos y sostenibles en el desarrollo de habilidades blandas que las aproximaciones puramente digitales o descontextualizadas, enfatizando la importancia de diseñar intervenciones que equilibren adecuadamente componentes tecnológicos y experienciales.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Huamán y Cordero (2022) realizaron un estudio titulado “Gamificación educativa y desarrollo de competencias socioemocionales: una intervención en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública en Lima Sur”. El

objetivo de esta investigación fue determinar la efectividad de un programa de gamificación para fortalecer competencias socioemocionales en adolescentes de contextos urbano-marginales. En cuanto a la metodología, se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo con diseño cuasiexperimental con grupo de control no equivalente y mediciones pre y post intervención. La muestra estuvo conformada por 76 estudiantes (41 en grupo experimental y 35 en grupo control) del cuarto grado de secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Villa El Salvador, con edades entre 15 y 16 años. Se implementó un programa gamificado denominado “EmocioGames” durante 14 semanas, con dos sesiones semanales de 90 minutos. Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de Habilidades Socioemocionales para Adolescentes Peruanos (CHSAP) validado por los autores, registros de observación estructurada y una encuesta de satisfacción. Los resultados evidenciaron mejoras estadísticamente significativas en el grupo experimental en las dimensiones de autoconciencia emocional ($d=0.74$), regulación emocional ($d=0.68$) y habilidades de relación interpersonal ($d=0.79$), mientras que el grupo control no mostró cambios significativos. Particularmente, los estudiantes que inicialmente presentaban mayores dificultades en regulación emocional mostraron los incrementos más notables tras la intervención. Los investigadores concluyeron que la implementación de estrategias de gamificación con elementos culturalmente adaptados al contexto peruano constituye una herramienta pedagógica efectiva para el desarrollo de competencias socioemocionales en adolescentes de entornos vulnerables, subrayando la importancia de la capacitación docente adecuada para sostener los resultados a largo plazo.

Tarazona et al. (2023) publicaron la investigación “Gamificación analógica en contextos rurales: efectos sobre la comunicación asertiva y trabajo colaborativo en estudiantes de secundaria de la región Áncash”. Este estudio tuvo como objetivo analizar la influencia de estrategias de gamificación no digital en el desarrollo de habilidades comunicativas y colaborativas en estudiantes de educación secundaria de zonas rurales con limitado acceso tecnológico. La investigación empleó una metodología mixta secuencial explicativa (CUAN → cual), con una fase inicial cuantitativa y una fase posterior cualitativa para profundizar en los resultados. La muestra incluyó a 48 estudiantes (26 mujeres y 22 hombres) del cuarto grado de secundaria de dos instituciones educativas rurales de la provincia de Huaraz, con edades entre 15 y 17 años. Se implementó un programa de intervención de 12 semanas basado en juegos tradicionales andinos adaptados con elementos de gamificación (puntos, insignias, narrativas locales y retos progresivos). Los instrumentos utilizados fueron una Escala de Habilidades Comunicativas y Colaborativas (EHCC) adaptada al contexto rural andino, registros anecdóticos de sesiones, y entrevistas semiestructuradas a estudiantes y docentes. Los resultados mostraron mejoras significativas en comunicación asertiva (incremento del 32%), escucha activa (27%), trabajo en equipo (36%) y resolución colaborativa de problemas (29%). El análisis cualitativo reveló que la integración de elementos culturales locales (narrativas basadas en tradiciones andinas) aumentó significativamente el compromiso de los estudiantes, mientras que la progresión de desafíos adaptada a las características del grupo permitió experiencias de éxito que fortalecieron la autoeficacia colectiva. Los investigadores concluyeron que la gamificación analógica culturalmente situada constituye una alternativa viable y efectiva para desarrollar

habilidades blandas en contextos rurales con limitaciones tecnológicas, destacando la importancia de construir sobre los juegos y tradiciones locales para garantizar la relevancia y sostenibilidad de las intervenciones.

Quispe-Lazo y Mendoza-Flores (2024) desarrollaron el estudio “Efectos de un programa gamificado híbrido en el desarrollo de habilidades blandas: una investigación-acción en estudiantes de educación secundaria de la región Puno”. El objetivo central fue diseñar, implementar y evaluar un programa educativo que integra elementos de gamificación digital y analógica para fortalecer habilidades blandas prioritarias en el contexto educativo altoandino. Metodológicamente, se utilizó un enfoque de investigación-acción participativa con técnicas mixtas de recolección y análisis de datos. Participaron 54 estudiantes (30 mujeres y 24 hombres) del cuarto grado de secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Juliaca, con un rango etario de 15 a 16 años, y 6 docentes como co-investigadores. La intervención, denominada “RurayNinchik” (Haciendo Juntos), se implementó durante 20 semanas e integró elementos digitales (aplicación móvil para seguimiento de progreso) con componentes analógicos (actividades cooperativas basadas en prácticas culturales aymaras y quechuas). Los instrumentos de recolección de datos incluyeron rúbricas de evaluación de habilidades blandas aplicadas en tres momentos distintos, diarios reflexivos de estudiantes y docentes, grupos focales, y portafolios digitales de evidencias. Los resultados mostraron mejoras progresivas en las cinco dimensiones evaluadas: comunicación efectiva (incremento del 36%), trabajo colaborativo (42%), resolución de problemas (31%), adaptabilidad (28%) y liderazgo participativo (33%). El análisis cualitativo identificó que la combinación de elementos digitales que facilitaban la visualización del progreso con actividades presenciales culturalmente

significativas potenciaba la transferencia de habilidades a situaciones cotidianas y académicas no gamificadas. Los investigadores concluyeron que los enfoques híbridos de gamificación, cuando se diseñan con participación de la comunidad educativa y se fundamentan en prácticas culturales locales, generan resultados más significativos y sostenibles que las intervenciones estandarizadas, destacando la importancia de la pertinencia cultural y la capacitación docente continua como factores clave para el éxito de programas destinados al desarrollo de habilidades blandas en contextos rurales.

2.1.3. Antecedentes locales

Villanueva (2022) realizó el estudio titulado “Implementación de estrategias de gamificación para el fortalecimiento de competencias comunicativas en estudiantes de secundaria de la I.E. Leoncio Prado de Cerro de Pasco”. Esta investigación tuvo como objetivo evaluar la efectividad de un programa de gamificación en el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas. La metodología empleó un enfoque cuantitativo con diseño pre-experimental con pre-test y post-test en un solo grupo. Participaron 28 estudiantes del cuarto grado de secundaria, con edades entre 15 y 16 años. La intervención consistió en 16 sesiones gamificadas durante 8 semanas. Se utilizó como instrumento el Cuestionario de Competencias Comunicativas validado por juicio de expertos. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en expresión oral (incremento del 28%), comprensión auditiva (31%) y comunicación asertiva (34%). El investigador concluyó que la implementación estructurada de elementos de gamificación, particularmente los sistemas de puntos, insignias y narrativas contextualizadas, contribuye significativamente al desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes de zonas altoandinas.

Espinoza (2023) desarrolló la investigación “Efectos de un programa basado en juegos cooperativos en el desarrollo de habilidades socioemocionales de estudiantes de secundaria en el distrito de Yanacancha”. El objetivo fue determinar la influencia de los juegos cooperativos adaptados con elementos de gamificación en el desarrollo de habilidades socioemocionales. Se empleó un enfoque cuantitativo con diseño cuasiexperimental con grupo control. La muestra incluyó 52 estudiantes (27 grupo experimental, 25 grupo control) de tercer y cuarto grado de secundaria. El programa se implementó durante 12 semanas. Los instrumentos utilizados fueron el Inventario de Habilidades Socioemocionales para Adolescentes y registros observacionales. Los resultados mostraron mejoras significativas en autorregulación emocional ($p < 0.01$), empatía ($p < 0.01$) y trabajo colaborativo ($p < 0.001$) en el grupo experimental. La investigadora concluyó que los elementos de gamificación, cuando se integran en juegos cooperativos culturalmente relevantes, potencian significativamente el desarrollo de habilidades socioemocionales en adolescentes de contextos altoandinos.

Rojas y Beraún (2024) publicaron el estudio “Gamificación y desarrollo de habilidades blandas en estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas públicas de la provincia de Daniel Alcides Carrión”. La investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre estrategias de gamificación aplicadas por docentes y el nivel de desarrollo de habilidades blandas en estudiantes. Se empleó un enfoque cuantitativo con diseño correlacional-transversal. La muestra estuvo conformada por 186 estudiantes de tercero a quinto grado de secundaria de 5 instituciones educativas. Se aplicaron dos instrumentos: Cuestionario de Percepción de Estrategias de Gamificación y Escala de Evaluación de Habilidades Blandas. Los resultados evidenciaron una correlación

positiva significativa ($r=0.68$, $p<0.001$) entre la aplicación de estrategias de gamificación y el desarrollo de habilidades blandas, particularmente en las dimensiones de comunicación efectiva ($r=0.72$) y trabajo colaborativo ($r=0.76$). Los investigadores concluyeron que la gamificación constituye una estrategia pedagógica efectiva para el desarrollo de habilidades blandas en contextos educativos rurales, destacando la importancia de la formación docente en metodologías activas.

2.2. Bases teóricas - científicas

2.2.1. Gamificación

La gamificación, como concepto emergente en el siglo XXI, ha revolucionado la manera de concebir el aprendizaje y la motivación en diversos contextos. Deterding et al. (2011) definieron la gamificación como “el uso de elementos de diseño de juego en contextos no lúdicos”, estableciendo así una diferenciación clara entre la gamificación y los juegos propiamente dichos. Esta definición, ampliamente aceptada en la literatura académica, enfatiza la transferencia selectiva de elementos específicos del diseño de juegos hacia entornos educativos, laborales o sociales que tradicionalmente no incorporan componentes lúdicos.

Complementando esta perspectiva, Werbach y Hunter (2015) propusieron una definición más operativa, describiendo la gamificación como “el proceso de incorporar elementos de juego para motivar y aumentar la actividad y el compromiso de los usuarios”. Esta conceptualización resalta el propósito motivacional de la gamificación, posicionándola como una estrategia intencionada para generar cambios comportamentales y emocionales positivos en los participantes.

Desde una perspectiva educativa más específica, Kapp (2012) definió la gamificación como “el uso de mecánicas, estéticas y pensamiento basado en juegos para involucrar a las personas, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas”. Esta definición incorpora dimensiones cognitivas y pedagógicas que resultan particularmente relevantes para contextos educativos, sugiriendo que la gamificación trasciende la simple aplicación de elementos lúdicos para constituirse en un enfoque integral de diseño de experiencias de aprendizaje.

2.2.2. Evolución histórica de la gamificación en contextos educativos

Los antecedentes históricos de la gamificación en educación pueden rastrearse hasta las primeras décadas del siglo XX, cuando educadores como Maria Montessori (1912) ya reconocían el potencial pedagógico de incorporar elementos lúdicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la gamificación como disciplina académica y práctica sistemática emergió formalmente a principios del siglo XXI.

El término “gamificación” fue acuñado por Nick Pelling en 2002, inicialmente en contextos empresariales, pero su aplicación educativa se desarrolló principalmente durante la década de 2010 (Pelling, 2011). La expansión de las tecnologías digitales y el reconocimiento de las limitaciones de los enfoques pedagógicos tradicionales impulsaron el interés académico por esta metodología.

McGonigal (2011) contribuyó significativamente a la legitimación académica de la gamificación mediante su obra “Reality Is Broken”, donde argumentó que los juegos poseen características únicas para generar compromiso,

creatividad y colaboración, cualidades esenciales para enfrentar desafíos complejos en diversos ámbitos, incluyendo la educación.

La investigación sistemática sobre gamificación educativa se intensificó a partir de 2010, con estudios pioneros que exploraron su impacto en la motivación estudiantil (Domínguez et al., 2013), el rendimiento académico (Dicheva et al., 2015) y el desarrollo de competencias transversales (Kiryakova et al., 2014). Esta evolución ha consolidado la gamificación como un campo de investigación legítimo dentro de las ciencias de la educación.

2.2.3. Principales modelos teóricos de la gamificación educativa

Modelo MDA: Mecánicas, Dinámicas y Estéticas

El modelo MDA, desarrollado por Hunicke et al. (2004), constituye uno de los marcos teóricos más influyentes para comprender y diseñar experiencias gamificadas. Este modelo descompone la experiencia de juego en tres niveles interconectados:

Las Mecánicas representan los componentes específicos del juego a nivel de representación de datos y algoritmos: reglas, puntos, niveles, insignias, tablas de clasificación. Estas constituyen los elementos más tangibles y fácilmente identificables de la gamificación.

Las Dinámicas describen el comportamiento del sistema en tiempo de ejecución cuando las mecánicas actúan sobre los datos del jugador y sus inputs a lo largo del tiempo. Incluyen aspectos como la progresión, la competencia, la colaboración y la retroalimentación.

Las Estéticas articulan las respuestas emocionales deseadas evocadas en el jugador cuando interactúa con el sistema gamificado. Comprenden sensaciones como diversión, desafío, compañerismo, descubrimiento y expresión personal.

Teoría de la autodeterminación aplicada a la gamificación

La aplicación de la Teoría de la Autodeterminación (SDT) a la gamificación educativa ha sido desarrollada extensivamente por Deci y Ryan (2008). Esta teoría proporciona un marco para diseñar experiencias gamificadas que nutran la motivación intrínseca en lugar de socavarla.

Según esta perspectiva, la gamificación efectiva debe promover la autonomía proporcionando opciones significativas y control sobre el proceso de aprendizaje. Esto se logra mediante elementos como la personalización de avatares, la elección de misiones o rutas de aprendizaje alternativas.

La competencia se fomenta a través de desafíos apropiados que se ajustan dinámicamente al nivel de habilidad del estudiante, proporcionando un sentido de progreso y maestría. Los sistemas de niveles, barras de progreso y feedback inmediato son elementos clave para satisfacer esta necesidad.

La relación se cultiva mediante elementos sociales como equipos, competencias colaborativas, sistemas de mentoring peer-to-peer y espacios para compartir logros y experiencias.

El modelo Octalysis de gamificación

Yu-kai Chou (2015) desarrolló el modelo Octalysis, que identifica ocho núcleos motivacionales fundamentales que impulsan el comportamiento humano en contextos gamificados:

1. Significado épico y llamada: Conectar las actividades con propósitos más grandes que uno mismo
2. Desarrollo y logro: Sensación de progreso, desarrollo de habilidades y superación de desafíos

3. Empoderamiento de la creatividad y feedback: Oportunidades para crear, experimentar y recibir retroalimentación
4. Propiedad y posesión: Sentimiento de poseer algo, personalizarlo y mejorarlo
5. Influencia social y relación: Aspectos sociales que motivan, incluyendo mentoring, aceptación social y competencia
6. Escasez e impaciencia: Motivación generada por querer algo que no se puede tener inmediatamente
7. Impredecibilidad y curiosidad: Compromiso generado por la incertidumbre y el deseo de descubrir
8. Pérdida y evitación: Motivación para evitar perder algo que ya se posee o algo negativo que podría ocurrir

Teorías del aprendizaje que sustentan la gamificación

La gamificación encuentra sustento en múltiples teorías del aprendizaje. Desde la perspectiva constructivista, Piaget (1962) y Vygotsky (1978) reconocieron el papel fundamental del juego en el desarrollo cognitivo y social. El juego permite la construcción activa del conocimiento a través de la experimentación, la manipulación de objetos y la interacción social.

La teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1984) proporciona otro fundamento teórico relevante. La gamificación facilita ciclos completos de experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa, elementos centrales de esta teoría.

Desde la perspectiva del aprendizaje social, Bandura (1977) identificó que las personas aprenden observando e imitando a otros. Los entornos gamificados proporcionan modelos de comportamiento, oportunidades para la práctica vicaria y sistemas de retroalimentación que refuerzan el aprendizaje social.

Dimensiones y elementos de la gamificación

La gamificación educativa, como estrategia pedagógica compleja, se estructura en múltiples dimensiones interconectadas que determinan su efectividad en contextos de aprendizaje. Werbach y Hunter (2015) propusieron una taxonomía fundamental que organiza los elementos de la gamificación en tres categorías principales: mecánicas, dinámicas y componentes estéticos. Esta estructura jerárquica permite comprender cómo los elementos específicos (mecánicas) generan patrones de comportamiento (dinámicas) que culminan en experiencias emocionales significativas (estéticas).

Mecánicas de juego en entornos educativos

Las mecánicas de juego constituyen los elementos básicos y tangibles que definen la estructura de las experiencias gamificadas. Según Zichermann y Cunningham (2011), estas mecánicas proporcionan el marco operacional dentro del cual los estudiantes interactúan con el contenido educativo y entre sí, estableciendo reglas claras que guían el comportamiento y la participación.

Sistemas de puntuación y recompensas: Los sistemas de puntuación representan una de las mecánicas más fundamentales y ampliamente implementadas en la gamificación educativa. Hamari et al. (2014) demostraron que los puntos funcionan como una forma de retroalimentación inmediata que permite a los estudiantes monitorear su progreso y comparar su desempeño con estándares establecidos o con el de sus pares.

La efectividad de los sistemas de puntuación radica en su capacidad para transformar logros abstractos en indicadores concretos y cuantificables. McGonigal (2011) argumentó que los puntos proporcionan lo que denomina “optimismo urgente”, una sensación de que el éxito es posible y está al alcance

del esfuerzo inmediato. En contextos educativos, esto se traduce en mayor persistencia ante las dificultades académicas.

Sin embargo, Ryan y Deci (2017) advirtieron sobre los riesgos de implementar sistemas de puntuación que se enfoquen exclusivamente en recompensas extrínsecas, señalando que pueden socavar la motivación intrínseca cuando no se diseñan cuidadosamente para nutrir las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación.

Kiili (2005) propuso que los sistemas de recompensas en gamificación educativa deben seguir principios de escalabilidad progresiva, donde las recompensas iniciales son frecuentes y accesibles, pero gradualmente requieren mayor esfuerzo y habilidad, manteniendo así el equilibrio entre desafío y capacidad que caracteriza a las experiencias de flujo.

Tablas de clasificación y competencia estructurada: Las tablas de clasificación (leaderboards) constituyen una mecánica que aprovecha la naturaleza social del aprendizaje y la tendencia humana hacia la comparación social. Christy y Fox (2014) encontraron que las clasificaciones pueden incrementar significativamente la motivación y el rendimiento cuando se implementan de manera que promuevan la competencia constructiva en lugar de la comparación destructiva.

La investigación de Landers y Landers (2014) reveló que las tablas de clasificación son más efectivas cuando se combinan con elementos que permiten múltiples formas de reconocimiento, evitando que solo los estudiantes de mayor rendimiento reciban visibilidad positiva. Esto incluye categorías diversificadas como “mayor mejora”, “mayor colaboración” o “mayor creatividad”.

Denny (2013) identificó que las clasificaciones funcionan mejor en contextos donde los estudiantes pueden influir directamente en su posición a través del esfuerzo y la práctica, en lugar de depender únicamente de habilidades innatas. Esta aproximación enfatiza el crecimiento y la mejora continua por encima de la comparación estática de capacidades.

Hamari y Koivisto (2015) advirtieron sobre los potenciales efectos negativos de las tablas de clasificación mal diseñadas, incluyendo ansiedad competitiva, desmotivación en estudiantes de menor rendimiento y enfoque excesivo en resultados por encima del proceso de aprendizaje.

Insignias y reconocimientos: Las insignias digitales representan una forma tangible de reconocimiento que trasciende los sistemas tradicionales de evaluación. Abramovich et al. (2013) definieron las insignias educativas como representaciones visuales de logros, habilidades o competencias que los estudiantes han demostrado, proporcionando un mecanismo para documentar y celebrar aprendizajes tanto formales como informales.

La efectividad de las insignias radica en su capacidad para hacer visible el progreso incremental. Hickey et al. (2018) demostraron que las insignias pueden reconocer aspectos del aprendizaje que tradicionalmente permanecen invisibles, como la persistencia, la colaboración efectiva o la creatividad en la resolución de problemas.

Gibson et al. (2015) identificaron que las insignias son particularmente efectivas cuando están vinculadas a criterios claros y significativos, permitiendo a los estudiantes comprender específicamente qué comportamientos o logros están siendo reconocidos. Esto contrasta con formas más generales de reconocimiento que pueden resultar ambiguas.

La investigación de Rughinis y Matei (2013) reveló que las insignias pueden servir como “artefactos de identidad” que ayudan a los estudiantes a desarrollar y articular aspectos específicos de su identidad académica y profesional, especialmente cuando se alinean con trayectorias de aprendizaje personalizadas.

Niveles de progresión: Los sistemas de niveles ofrecen una estructura clara para organizar el aprendizaje progresivo y proporcionar sensación de avance continuo. Kapp et al. (2014) describieron los niveles como una mecánica que segmenta el aprendizaje complejo en etapas manejables, permitiendo a los estudiantes experimentar éxito regular mientras avanzan hacia objetivos más desafiantes.

La teoría de Vygotsky (1978) sobre la zona de desarrollo próximo encuentra expresión práctica en los sistemas de niveles bien diseñados, donde cada nivel representa un incremento manageable en complejidad que está dentro del alcance del estudiante con esfuerzo apropiado.

Van Eck (2006) enfatizó que los niveles efectivos en gamificación educativa deben estar claramente vinculados a objetivos de aprendizaje específicos, evitando la progresión arbitraria que no se corresponde con dominio real de competencias o conocimientos.

La investigación de Kiili y Lainema (2008) mostró that los sistemas de niveles pueden facilitar la metacognición al hacer explícito el proceso de desarrollo de habilidades, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre su progreso y identificar áreas que requieren mayor atención.

Retos y desafíos graduales: Los retos estructurados constituyen una mecánica central que transforma el contenido educativo en experiencias

interactivas y significativas. Squire (2011) argumentó que los desafíos bien diseñados crean lo que los diseñadores de juegos denominan “problemas bien formados”: situaciones con objetivos claros, restricciones definidas y múltiples rutas hacia la solución.

La teoría de Csikszentmihalyi (1990) sobre el estado de flujo proporciona fundamento teórico para el diseño de desafíos graduales, sugiriendo que las tareas deben calibrarse cuidadosamente para mantener un equilibrio óptimo entre dificultad y habilidad del estudiante.

Gee (2013) identificó que los retos efectivos en contextos educativos gamificados deben incorporar lo que denomina “ciclos de expertise”: oportunidades para que los estudiantes practiquen habilidades hasta alcanzar automaticidad antes de enfrentar desafíos que requieren esas habilidades como fundamento para aprendizajes más complejos.

La investigación de Kiili (2005) reveló que los desafíos graduales son más efectivos cuando proporcionan múltiples formas de evidenciar progreso y éxito, reconociendo que los estudiantes pueden demostrar competencia de maneras diversas y que el fracaso en intentos específicos puede ser parte valiosa del proceso de aprendizaje.

Dinámicas motivacionales

Las dinámicas motivacionales representan los patrones de comportamiento e interacción que emergen cuando los estudiantes participan en experiencias gamificadas. A diferencia de las mecánicas, que son elementos estáticos, las dinámicas son procesos emergentes que resultan de la interacción entre mecánicas, contexto y participantes.

Compromiso y participación estudiantil: El compromiso estudiantil constituye una dinámica central que la gamificación busca catalizar y sostener. Fredricks et al. (2004) distinguieron entre tres tipos de compromiso: conductual (participación en actividades), emocional (reacciones afectivas positivas hacia la escuela) y cognitivo (inversión psicológica en el aprendizaje).

La gamificación influye en el compromiso conductual mediante mecánicas que hacen la participación más atractiva y significativa. Dicheva et al. (2015) encontraron que los elementos de gamificación pueden incrementar significativamente las tasas de participación, especialmente en actividades que tradicionalmente generan baja motivación.

En términos de compromiso emocional, McGonigal (2011) argumentó que los juegos generan lo que denomina “emociones positivas fiero” - orgullo por logros ganados con esfuerzo - que pueden transferirse a contextos educativos cuando se implementan elementos de gamificación apropiados.

El compromiso cognitivo se ve influenciado por la capacidad de la gamificación para crear lo que Gee (2013) denomina “espacios de afinidad”: comunidades de práctica donde los estudiantes se comprometen profundamente con contenido significativo y desarrollan identidades como aprendices competentes.

Retroalimentación inmediata: La retroalimentación inmediata representa una dinámica crucial que distingue las experiencias gamificadas de muchos contextos educativos tradicionales. Shute (2008) definió la retroalimentación efectiva como información proporcionada por un agente externo sobre aspectos del desempeño o comprensión de una persona.

En contextos gamificados, la retroalimentación opera en múltiples niveles temporales. Kiili (2005) identificó que los juegos proporcionan retroalimentación micro (respuesta inmediata a acciones específicas), meso (progreso hacia objetivos intermedios) y macro (avance hacia metas a largo plazo).

La investigación de Plass et al. (2015) demostró que la retroalimentación inmediata en entornos gamificados es más efectiva cuando combina información sobre corrección (¿está bien o mal?) con información sobre progreso (¿qué tan cerca estoy del objetivo?) e información sobre proceso (¿cómo puedo mejorar?).

Van der Kleij et al. (2015) encontraron que la retroalimentación gamificada es particularmente efectiva cuando permite a los estudiantes actuar inmediatamente sobre la información recibida, creando ciclos rápidos de acción-retroalimentación-ajuste que caracterizan al aprendizaje efectivo.

Autonomía y toma de decisiones: La autonomía del estudiante emerge como una dinámica fundamental cuando las experiencias gamificadas proporcionan opciones significativas y control sobre el proceso de aprendizaje. Ryan y Deci (2000) identificaron la autonomía como una necesidad psicológica básica cuya satisfacción es crucial para la motivación intrínseca.

En contextos gamificados, la autonomía se manifiesta a través de lo que Juul (2013) denominó “opciones significativas”: decisiones que tienen consecuencias reales para la experiencia del estudiante y que reflejan sus preferencias, valores o estrategias personales.

La investigación de Reeve et al. (2004) mostró que el apoyo a la autonomía en contextos educativos se asocia con mayor motivación intrínseca, mejor rendimiento académico y mayor bienestar psicológico. La gamificación

puede facilitar este apoyo a través de mecánicas que proporcionan elección y control.

Kiili y Lainema (2008) identificaron que la autonomía en entornos gamificados es más efectiva cuando se combina con estructura clara, proporcionando a los estudiantes libertad para elegir dentro de marcos bien definidos que facilitan la toma de decisiones informadas.

Narrativas e historias envolventes: Las narrativas constituyen una dinámica que puede transformar contenido educativo abstracto en experiencias significativas y memorables. Green y Brock (2000) desarrollaron el concepto de “transporte narrativo” para describir cómo las historias envolventes pueden influir en actitudes, creencias y comportamientos.

En contextos educativos gamificados, las narrativas funcionan como lo que Squire (2011) denominó “contextos de actividad”: marcos que proporcionan propósito y significado a tareas que de otro modo podrían parecer desconectadas o arbitrarias.

La investigación de Dickey (2015) demostró que las narrativas educativas gamificadas son más efectivas cuando sitúan a los estudiantes como protagonistas activos en lugar de observadores pasivos, permitiéndoles influir en el desarrollo de la historia a través de sus decisiones y acciones.

Kopp et al. (2012) encontraron que las narrativas pueden facilitar la transferencia de aprendizaje al proporcionar contextos ricos que ayudan a los estudiantes a conectar conocimientos abstractos con aplicaciones concretas y significativas.

Valoración de logros individuales y colectivos: La valoración de logros representa una dinámica que reconoce y celebra tanto el progreso individual como

las contribuciones colectivas. Esta dinámica se basa en lo que Deci et al. (1999) identificaron como la necesidad humana fundamental de sentirse competente y valorado.

Los logros individuales en contextos gamificados pueden reconocer tanto resultados (qué se logró) como procesos (cómo se logró). Dweck (2006) argumentó que el reconocimiento del esfuerzo y la estrategia puede ser más motivador que el reconocimiento de habilidad natural, especialmente para el desarrollo de mentalidad de crecimiento.

La valoración de logros colectivos reconoce que el aprendizaje es inherentemente social. Johnson y Johnson (2009) demostraron que el reconocimiento de contribuciones grupales puede promover interdependencia positiva y responsabilidad individual dentro de estructuras colaborativas.

La investigación de Hamari et al. (2016) reveló que los sistemas de reconocimiento más efectivos en gamificación educativa combinan múltiples formas de valoración, reconociendo diversos tipos de contribuciones y permitiendo que diferentes estudiantes experimenten éxito de maneras que se alinean con sus fortalezas y intereses.

Componentes tecnológicos de la gamificación

Los componentes tecnológicos de la gamificación educativa han evolucionado significativamente con el desarrollo de plataformas digitales, aplicaciones móviles y herramientas de realidad aumentada. Estos componentes no solo facilitan la implementación de mecánicas y dinámicas de gamificación, sino que también abren nuevas posibilidades para experiencias de aprendizaje inmersivas y personalizadas.

Plataformas digitales educativas: Las plataformas digitales educativas gamificadas representan ecosistemas integrados que combinan múltiples elementos de juego con funcionalidades pedagógicas. Dicheva et al. (2015) identificaron que estas plataformas trascienden la simple digitalización de elementos de juego para ofrecer experiencias coherentes que integran contenido, evaluación, colaboración y progreso.

Klasnja-Milicevic et al. (2011) demostraron que las plataformas gamificadas pueden proporcionar personalización adaptativa, ajustando automáticamente la dificultad, el ritmo y el tipo de contenido basándose en el desempeño y las preferencias individuales de los estudiantes.

La investigación de Barata et al. (2013) reveló que las plataformas digitales gamificadas son más efectivas cuando mantienen interfaces intuitivas que no requieren curvas de aprendizaje tecnológico significativas, permitiendo que los estudiantes se enfoquen en el contenido educativo en lugar de en la navegación técnica.

Domínguez et al. (2013) encontraron que la efectividad de las plataformas gamificadas depende significativamente de su integración con las prácticas pedagógicas existentes, funcionando mejor como herramientas que apoyan la enseñanza en lugar de reemplazarla completamente.

Aplicaciones gamificadas: Las aplicaciones móviles gamificadas han democratizado el acceso a experiencias de aprendizaje interactivas. Kiryakova et al. (2014) argumentaron que estas aplicaciones pueden proporcionar aprendizaje ubicuo, permitiendo a los estudiantes participar en actividades educativas gamificadas independientemente de tiempo y ubicación.

La investigación de Liu et al. (2017) mostró que las aplicaciones gamificadas son particularmente efectivas para el aprendizaje de idiomas, matemáticas y ciencias, donde la práctica repetitiva puede beneficiarse de elementos de juego que mantienen el compromiso a largo plazo.

Hwang y Wu (2012) identificaron que las aplicaciones móviles gamificadas pueden facilitar el aprendizaje colaborativo a través de funcionalidades sociales que permiten a los estudiantes compartir progreso, competir amigablemente y apoyarse mutuamente.

Sin embargo, Hanus y Fox (2015) advirtieron que las aplicaciones gamificadas deben diseñarse cuidadosamente para evitar la sobrecarga cognitiva, asegurando que los elementos de juego apoyen en lugar de distraer del contenido educativo principal.

Accesibilidad tecnológica: La accesibilidad tecnológica representa un desafío significativo para la implementación equitativa de componentes tecnológicos de gamificación. Warschauer y Matuchniak (2010) identificaron que la brecha digital no se limita al acceso a dispositivos, sino que incluye también diferencias en habilidades digitales, soporte técnico y calidad de conectividad.

La investigación de Reich y Mehta (2020) reveló que las tecnologías educativas, incluyendo la gamificación digital, pueden amplificar desigualdades existentes cuando no se diseñan explícitamente para contextos de recursos limitados.

Para abordar estos desafíos, Martínez-Rojas y Gutiérrez-Vela (2023) propusieron enfoques de “gamificación híbrida” que combinan elementos digitales con componentes analógicos, haciendo las experiencias gamificadas accesibles independientemente de la disponibilidad tecnológica.

La investigación de Christensen et al. (2013) sugirió que las implementaciones de gamificación más exitosas en contextos de recursos limitados priorizan la simplicidad tecnológica y la robustez, utilizando tecnologías estables y ampliamente disponibles en lugar de soluciones cutting-edge.

Recursos multimedia interactivos: Los recursos multimedia interactivos en gamificación educativa incluyen videos, animaciones, simulaciones y realidad aumentada que enriquecen las experiencias de aprendizaje. Mayer (2014) aplicó la teoría del aprendizaje multimedia a contextos gamificados, identificando principios para el diseño efectivo de recursos visuales y auditivos.

La investigación de Plass et al. (2014) demostró que los elementos multimedia en entornos gamificados pueden reducir la carga cognitiva cuando se diseñan según principios de coherencia, señalización y redundancia, facilitando el procesamiento de información compleja.

Guo et al. (2014) encontraron que los recursos multimedia interactivos son más efectivos en gamificación educativa cuando proporcionan múltiples representaciones del mismo concepto, permitiendo a estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje acceder al contenido de maneras que se alinean con sus preferencias.

Sin embargo, Moreno y Mayer (2007) advirtieron sobre el “efecto seductor” de elementos multimedia excesivamente decorativos que pueden distraer del aprendizaje esencial, enfatizando la importancia de alinear recursos multimedia con objetivos pedagógicos específicos.

Interfaces adaptativas y personalización: Las interfaces adaptativas representan la frontier tecnológica de la gamificación educativa, utilizando

inteligencia artificial y análisis de datos para personalizar experiencias en tiempo real. Conati y Kardan (2013) definieron las interfaces adaptativas como sistemas que modifican automáticamente su presentación y funcionalidad basándose en modelos individuales de usuarios.

La investigación de Orji et al. (2017) demostró que la personalización de elementos de gamificación basada en tipos de personalidad puede incrementar significativamente la efectividad motivacional, sugiriendo que diferentes estudiantes responden mejor a diferentes mecánicas de juego.

Tondello et al. (2016) desarrollaron marcos para la personalización de gamificación basada en preferencias de usuarios, identificando perfiles como “achievers”, “socializers”, “free spirits” y “players” que requieren enfoques de gamificación diferenciados.

Sin embargo, la implementación de interfaces adaptativas enfrenta desafíos significativos. Brusilovsky (2001) identificó el “problema del arranque en frío” - la dificultad de proporcionar personalización efectiva antes de recopilar datos suficientes sobre usuarios individuales - como una limitación fundamental de sistemas adaptativos.

2.2.4. Habilidades Blandas

Las habilidades blandas, también denominadas competencias transversales, habilidades no cognitivas o competencias socioemocionales, han emergido como elementos fundamentales en el panorama educativo contemporáneo. Schulz (2008) definió las habilidades blandas como “rasgos de personalidad, objetivos, motivaciones y preferencias que son valorados en el mercado laboral, en la escuela y en muchos otros ámbitos”, distinguiéndolas de

las habilidades duras o técnicas que se centran en conocimientos específicos y capacidades cognitivas medibles.

Desde una perspectiva más amplia, Lippman et al. (2015) conceptualizaron las habilidades blandas como “un amplio conjunto de habilidades, competencias, comportamientos, actitudes y cualidades personales que permiten a las personas navegar efectivamente su entorno, trabajar bien con otros, desempeñarse adecuadamente y lograr sus objetivos”. Esta definición enfatiza la naturaleza multidimensional de estas competencias y su relevancia para el funcionamiento integral del individuo en diversos contextos.

En el ámbito educativo específicamente, Durlak et al. (2011) propusieron que las habilidades blandas comprenden “la capacidad de reconocer y manejar emociones, establecer y mantener relaciones positivas, y tomar decisiones responsables”, posicionándolas como elementos esenciales para el éxito académico y el desarrollo personal integral de los estudiantes.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2015) adoptó el término “habilidades socioemocionales” para referirse a este conjunto de competencias, definiéndolas como “habilidades individuales que se manifiestan en patrones consistentes de pensamientos, sentimientos y comportamientos”, y destacando su capacidad de desarrollo a través de experiencias de aprendizaje formales e informales.

2.2.5. Taxonomías y clasificaciones de habilidades blandas

La clasificación de las habilidades blandas ha sido objeto de considerable debate académico, resultando en múltiples taxonomías que reflejan diferentes perspectivas teóricas y aplicaciones prácticas. Una de las clasificaciones más

influyentes proviene del marco de los “Big Five” de la personalidad, adaptado por Borghans et al. (2008) para contextos educativos y laborales.

John y Srivastava (1999) identificaron cinco dimensiones principales de personalidad que subyacen a las habilidades blandas: apertura a la experiencia (creatividad, curiosidad intelectual), conciencia (autodisciplina, orientación al logro), extraversión (sociabilidad, asertividad), amabilidad (cooperación, confianza) y neuroticismo (estabilidad emocional, manejo del estrés). Esta taxonomía ha proporcionado un marco robusto para la investigación empírica sobre habilidades blandas en contextos educativos.

Desde una perspectiva educativa más específica, el Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020) propuso un marco de cinco competencias centrales: autoconciencia (reconocimiento de emociones, autoeficacia), autogestión (autorregulación, establecimiento de objetivos), conciencia social (empatía, perspectiva-taking), habilidades de relación (comunicación, trabajo en equipo) y toma de decisiones responsables (evaluación ética, resolución de problemas).

Guerra-Báez (2019) desarrolló una taxonomía específicamente adaptada al contexto latinoamericano, identificando cuatro dimensiones principales: habilidades intrapersonales (autoconocimiento, autorregulación), habilidades interpersonales (comunicación, colaboración), habilidades de pensamiento (creatividad, pensamiento crítico) y habilidades de liderazgo (influencia, responsabilidad social).

La UNESCO (2016) propuso un marco global que organiza las habilidades blandas en tres categorías: habilidades de comunicación e interpersonales, habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, y

habilidades de autorregulación y bienestar. Este marco busca proporcionar un lenguaje común para la implementación de programas de desarrollo de habilidades blandas a nivel internacional.

2.2.6. Relevancia de las habilidades blandas en el siglo XXI

La importancia de las habilidades blandas en el contexto del siglo XXI ha sido ampliamente documentada por organismos internacionales, investigadores educativos y empleadores. El World Economic Forum (2020) identificó en su informe “The Future of Jobs” que las habilidades blandas ocuparán posiciones dominantes entre las competencias más demandadas para 2025, incluyendo pensamiento analítico, creatividad, liderazgo, resiliencia y flexibilidad.

Desde una perspectiva económica, Heckman y Kautz (2012) demostraron a través de análisis longitudinales que las habilidades blandas tienen un impacto significativo en los resultados de vida a largo plazo, incluyendo ingresos, salud, bienestar y ciudadanía activa. Su investigación reveló que los programas de desarrollo de habilidades socioemocionales en la infancia y adolescencia generan retornos de inversión superiores a muchas intervenciones educativas tradicionales.

En el contexto de la transformación digital y la automatización, Autor et al. (2017) argumentaron que las habilidades blandas adquieren mayor relevancia precisamente porque son las más difíciles de automatizar. Las competencias como creatividad, empatía, comunicación compleja y resolución colaborativa de problemas constituyen ventajas comparativas humanas que probablemente se mantendrán relevantes en el futuro laboral.

La investigación de Deming (2017) reveló que los empleos que requieren tanto habilidades cognitivas como sociales han experimentado el mayor

crecimiento salarial y de demanda en las últimas décadas, superando a aquellos que requieren solo habilidades técnicas o solo habilidades sociales. Este hallazgo subraya la importancia de desarrollar perfiles integrales que combinen competencias técnicas y blandas.

En el ámbito educativo específicamente, Durlak et al. (2011) realizaron un meta-análisis de 213 programas de aprendizaje socioemocional, encontrando que los estudiantes que participaron en estos programas mostraron mejoras significativas no solo en habilidades socioemocionales sino también en rendimiento académico, con ganancias promedio de 11 percentiles en pruebas estandarizadas.

2.2.7. Desarrollo evolutivo de las habilidades blandas en la adolescencia

La adolescencia constituye un período crítico para el desarrollo de habilidades blandas debido a los cambios neurobiológicos, cognitivos y sociales que caracterizan esta etapa. Steinberg (2013) identificó que durante la adolescencia, el desarrollo asincrónico entre sistemas cerebrales límbicos (emocionales) y prefrontales (ejecutivos) crea oportunidades únicas para el desarrollo de habilidades de autorregulación, pero también presenta vulnerabilidades específicas.

Desde una perspectiva neurocientífica, Blakemore (2018) demostró que la adolescencia se caracteriza por una intensa plasticidad sináptica en regiones cerebrales asociadas con funciones ejecutivas, control emocional y cognición social. Esta plasticidad neural proporciona ventanas de oportunidad para intervenciones educativas dirigidas al desarrollo de habilidades socioemocionales.

La investigación de Yeager (2017) sobre mindset interventions reveló que los adolescentes son particularmente receptivos a intervenciones que promueven creencias de crecimiento sobre la inteligencia y las habilidades sociales. Estos estudios demostraron que cambios relativamente pequeños en las creencias de los estudiantes sobre la maleabilidad de las habilidades pueden generar mejoras sostenidas en rendimiento académico y bienestar socioemocional.

En términos de desarrollo social, Brown y Larson (2009) identificaron que la adolescencia se caracteriza por una orientación creciente hacia las relaciones entre pares y la búsqueda de identidad grupal. Este contexto social proporciona oportunidades naturales para desarrollar habilidades interpersonales, empatía y competencias de liderazgo a través de experiencias de colaboración y resolución de conflictos entre pares.

La investigación transcultural de Smetana et al. (2006) reveló que aunque existen variaciones culturales en la expresión específica de habilidades blandas, los procesos fundamentales de desarrollo socioemocional durante la adolescencia muestran patrones universales, lo que sugiere la existencia de ventanas evolutivas óptimas para intervenciones educativas dirigidas a estas competencias.

2.2.8. Metodologías para el desarrollo de habilidades blandas

La implementación efectiva de programas de desarrollo de habilidades blandas requiere metodologías pedagógicas específicamente diseñadas para promover competencias socioemocionales. Zins et al. (2004) identificaron principios fundamentales para el diseño de intervenciones efectivas, incluyendo: enfoque sistemático y secuencial, aprendizaje activo, suficiente tiempo y intensidad, objetivos claros, y conexiones con la vida real.

El aprendizaje experiencial, basado en los principios de Kolb (1984), ha demostrado particular efectividad para el desarrollo de habilidades blandas. Esta metodología involucra ciclos de experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa, permitiendo a los estudiantes desarrollar competencias socioemocionales a través de la práctica guiada y la reflexión sistemática.

La metodología de aprendizaje cooperativo, desarrollada por Johnson y Johnson (2009), proporciona estructuras específicas para desarrollar habilidades interpersonales y de trabajo en equipo. Sus investigaciones han demostrado que cuando se implementa con fidelidad, el aprendizaje cooperativo puede mejorar significativamente tanto el rendimiento académico como las competencias sociales.

El enfoque de aprendizaje-servicio, conceptualizado por Furco (2002), integra el aprendizaje académico con el servicio comunitario significativo, proporcionando contextos auténticos para desarrollar habilidades como liderazgo, responsabilidad social, comunicación intercultural y resolución colaborativa de problemas.

Más recientemente, el aprendizaje socioemocional basado en evidencia (evidence-based SEL) ha emergido como una metodología sistemática. Durlak et al. (2011) identificaron que los programas más efectivos siguen el acrónimo SAFE: Secuencial (desarrollan habilidades paso a paso), Activo (utilizan formas activas de aprendizaje), Focalizado (dedican tiempo suficiente al desarrollo de habilidades), y Explícito (tienen objetivos claros de habilidades socioemocionales).

2.2.9. Dimensiones de las habilidades blandas

La conceptualización de las habilidades blandas como constructo multidimensional ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, reflejando la complejidad inherente de estas competencias transversales. Bar-On (2006) propuso uno de los primeros modelos comprensivos que organizó las habilidades socioemocionales en cinco dimensiones principales: habilidades intrapersonales, interpersonales, de manejo del estrés, de adaptabilidad y de estado de ánimo general. Este modelo pionero estableció las bases para conceptualizaciones posteriores más específicas y contextualizadas.

Desde una perspectiva educativa, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020) desarrolló un marco que ha influenciado significativamente la investigación y práctica en el campo. Su modelo identifica cinco competencias centrales que se organizan en tres dimensiones macro: competencias dirigidas hacia uno mismo (autoconciencia y autogestión), competencias dirigidas hacia otros (conciencia social y habilidades de relación), y competencias para la toma de decisiones (toma de decisiones responsables).

La investigación transcultural de John y Srivastava (1999) basada en el modelo de los “Big Five” de personalidad ha proporcionado evidencia sobre la universalidad de ciertas dimensiones de habilidades blandas, aunque con manifestaciones culturalmente específicas. Sus hallazgos sugieren que dimensiones como estabilidad emocional, extraversión, amabilidad, consciencia y apertura a la experiencia subyacen consistentemente a las competencias socioemocionales a través de diferentes contextos culturales.

Para efectos de la presente investigación, adoptamos una conceptualización tridimensional que integra los aportes teóricos mencionados y

se alinea con las necesidades específicas del contexto educativo rural peruano: habilidades comunicativas, habilidades socioemocionales y habilidades de trabajo colaborativo. Esta organización permite un análisis específico y operacionalizable de competencias particularmente relevantes para el desarrollo integral de adolescentes en contextos educativos contemporáneos.

Habilidades comunicativas

Las habilidades comunicativas constituyen una dimensión fundamental de las habilidades blandas, abarcando competencias esenciales para la interacción efectiva en contextos académicos, sociales y profesionales. Esta dimensión trasciende la simple transmisión de información para incluir procesos complejos de construcción de significado, negociación interpersonal y establecimiento de relaciones.

Expresión oral clara y efectiva: La expresión oral clara y efectiva representa una competencia central que permite a los individuos articular ideas, sentimientos y necesidades de manera comprensible y persuasiva. Vygotsky (1978) conceptualizó el lenguaje oral como herramienta psicológica fundamental que media no solo la comunicación interpersonal sino también el desarrollo del pensamiento y la autorregulación cognitiva.

La investigación de Snow y Uccelli (2009) demostró que la expresión oral efectiva en contextos educativos requiere el dominio de múltiples competencias interrelacionadas: fluidez (capacidad de producir discurso continuo sin hesitaciones excesivas), precisión léxica (uso apropiado de vocabulario académico y específico), coherencia discursiva (organización lógica de ideas) y adaptación contextual (ajuste del registro según la situación comunicativa).

En contextos educativos rurales específicamente, la investigación de García (2017) identificó que la expresión oral efectiva frecuentemente requiere competencias de navegación entre diferentes códigos lingüísticos, incluyendo lenguas indígenas, variedades regionales del español y registros académicos formales. Esta competencia plurilingüe constituye una fortaleza que puede ser aprovechada pedagógicamente.

Los estudios de Mercer y Howe (2012) revelaron que la expresión oral clara en contextos académicos se asocia significativamente con mejor rendimiento en diversas áreas curriculares, mayor participación en actividades de aula y desarrollo de identidades académicas positivas. Sus hallazgos subrayan la importancia de proporcionar oportunidades estructuradas para el desarrollo de esta competencia.

Capacidad de escucha activa: La escucha activa representa una competencia comunicativa compleja que va más allá de la simple recepción auditiva para incluir procesos de comprensión, interpretación y respuesta empática. Rogers y Farson (1987) definieron la escucha activa como “escuchar los sentimientos así como las palabras, respondiendo a los sentimientos así como al contenido de lo que se dice”.

La investigación contemporánea de Weger et al. (2014) identificó componentes específicos de la escucha activa efectiva: atención focalizada (capacidad de concentrarse en el emisor sin distracciones), parafraseo (reformulación del mensaje para verificar comprensión), reflejos emocionales (reconocimiento y validación de sentimientos expresados) y preguntas de clarificación (indagación respetuosa para profundizar comprensión).

En contextos educativos, la investigación de Kemple et al. (2016) demostró que los estudiantes con mejores habilidades de escucha activan muestran mayor éxito en actividades colaborativas, menor incidencia de conflictos interpersonales y mejor capacidad para aprender de instrucciones orales. Estos hallazgos sugieren que la escucha activa funciona como competencia habilitadora para múltiples aspectos del aprendizaje social y académico.

La dimensión intercultural de la escucha activa ha sido explorada por Sue y Sue (2019), quienes identificaron que la escucha efectiva en contextos diversos requiere sensibilidad a diferencias culturales en estilos comunicativos, incluyendo variaciones en el uso de silencios, contacto visual, proximidad física y expresión emocional.

Comunicación asertiva: La comunicación asertiva constituye una competencia que equilibra la expresión honesta de necesidades, opiniones y sentimientos propios con el respeto hacia los derechos y perspectivas de otros. Alberti y Emmons (2017) definieron la asertividad como “comportamiento que permite a una persona actuar en su propio interés, defenderse sin ansiedad indebida, expresar sentimientos honestos cómodamente, o ejercer derechos personales sin negar los derechos de otros”.

La investigación de Speed et al. (2018) identificó tres componentes fundamentales de la comunicación asertiva: contenido (qué se dice), proceso (cómo se dice) y contexto (cuándo y dónde se dice). Su estudio reveló que la efectividad de la comunicación asertiva depende de la integración apropiada de estos tres elementos según las demandas situacionales específicas.

En contextos educativos, los estudios de Lin et al. (2004) demostraron que los estudiantes con mejores habilidades de comunicación asertiva reportan mayor autoestima, menor victimización por bullying y mejor capacidad para establecer límites apropiados en relaciones interpersonales. Estos hallazgos subrayan la importancia de la asertividad para el bienestar socioemocional.

La dimensión cultural de la asertividad ha sido explorada por Yoshioka (2000), quien identificó que la expresión apropiada de asertividad varía significativamente a través de culturas individualistas y colectivistas. En contextos latinoamericanos, la asertividad efectiva frecuentemente requiere equilibrar la expresión personal con valores culturales de respeto, armonía interpersonal y consideración por la jerarquía social.

Capacidad para transmitir ideas complejas: La transmisión efectiva de ideas complejas representa una competencia comunicativa de alto nivel que requiere la integración de habilidades cognitivas y comunicativas. Esta competencia es particularmente relevante en contextos educativos donde los estudiantes deben explicar procesos, argumentar posiciones y compartir aprendizajes con audiencias diversas.

La investigación de Kintsch (2005) sobre comprensión y producción de textos identificó que la transmisión efectiva de ideas complejas requiere la construcción de representaciones mentales coherentes que pueden ser traducidas a diferentes modalidades comunicativas según las necesidades de la audiencia. Este proceso implica habilidades de síntesis, jerarquización de información y adaptación discursiva.

Los estudios de Chi et al. (2001) sobre “learning by explaining” revelaron que los estudiantes que pueden explicar efectivamente conceptos complejos a

otros no solo demuestran comprensión profunda sino que también fortalecen su propio aprendizaje a través del proceso de explicación. Este hallazgo subraya la naturaleza bidireccional de la transmisión efectiva de ideas complejas.

En contextos colaborativos específicamente, la investigación de Webb (2009) demostró que la capacidad de transmitir ideas complejas se asocia con roles de liderazgo intelectual, mayor contribución a productos grupales y desarrollo de identidades académicas positivas. Estas competencias resultan particularmente importantes para el trabajo en equipo efectivo.

La dimensión multimodal de la transmisión de ideas complejas ha sido explorada por Jewitt (2009), quien identificó que la comunicación efectiva frecuentemente requiere la integración de múltiples modos semióticos, incluyendo lenguaje verbal, gestos, imágenes y representaciones gráficas. Esta perspectiva multimodal es particularmente relevante en contextos educativos contemporáneos.

Habilidad para adaptar el mensaje según el interlocutor: La adaptación del mensaje según el interlocutor representa una competencia comunicativa sofisticada que requiere teoría de la mente desarrollada, sensibilidad social y flexibilidad discursiva. Esta habilidad permite la comunicación efectiva a través de diferencias en edad, estatus, cultura, conocimiento previo y contexto situacional.

La investigación de Clark y Murphy (1982) sobre “audience design” en comunicación identificó que los comunicadores efectivos ajustan automáticamente múltiples aspectos de su mensaje: selección léxica (vocabulario apropiado para el nivel de comprensión de la audiencia), complejidad sintáctica (estructura de oraciones ajustada a capacidades de procesamiento), contenido

informativa (cantidad y tipo de información proporcionada) y registro comunicativo (formalidad apropiada para la relación social).

Los estudios de Nilsen y Graham (2009) sobre desarrollo de habilidades de adaptación comunicativa revelaron que esta competencia se desarrolla gradualmente durante la adolescencia, con mejoras significativas en la capacidad de considerar simultáneamente múltiples características de la audiencia. Sus hallazgos sugieren ventanas de oportunidad específicas para intervenciones educativas.

En contextos interculturales, la investigación de Ting-Toomey y Dorjee (2018) identificó dimensiones adicionales de adaptación comunicativa, incluyendo ajustes en directness/indirectness (grado de explicitud del mensaje), high-context/low-context communication (dependencia del contexto para transmitir significado) y power distance considerations (reconocimiento de diferencias jerárquicas).

La aplicación educativa de estas competencias ha sido explorada por Cazden (2001), quien identificó que los estudiantes que pueden adaptar efectivamente su comunicación según diferentes audiencias (pares, docentes, familiares, comunidad) desarrollan mayor versatilidad académica y social, facilitando su participación exitosa en múltiples contextos de aprendizaje.

Habilidades socioemocionales

Las habilidades socioemocionales constituyen una dimensión central de las habilidades blandas que abarca competencias relacionadas con el reconocimiento, comprensión, expresión y regulación de emociones propias y ajenas. Esta dimensión ha recibido considerable atención en la investigación

educativa debido a su impacto significativo en el bienestar, el rendimiento académico y las relaciones interpersonales.

Autorregulación emocional: La autorregulación emocional representa una competencia fundamental que permite a los individuos modular sus respuestas emocionales de manera apropiada según las demandas contextuales. Gross (2015) definió la regulación emocional como “los procesos por los cuales las personas influyen en qué emociones tienen, cuándo las tienen y cómo experimentan y expresan estas emociones”.

El modelo de proceso de regulación emocional propuesto por Gross (2013) identifica cinco estrategias principales: selección de situaciones (elegir contextos que promuevan emociones deseadas), modificación de situaciones (alterar aspectos del entorno), despliegue atencional (dirigir la atención hacia aspectos específicos), cambio cognitivo (reinterpretación de situaciones) y modulación de respuestas (modificar la expresión emocional una vez que la emoción está activada).

La investigación de Zimmermann y Iwanski (2014) en contextos educativos demostró que los estudiantes con mejores habilidades de autorregulación emocional muestran mayor persistencia ante las dificultades académicas, mejor capacidad para manejar el estrés de exámenes y evaluaciones, y menor incidencia de problemas de comportamiento en el aula. Estos hallazgos subrayan la importancia de esta competencia para el éxito académico.

En contextos de desarrollo adolescente específicamente, los estudios longitudinales de Steinberg (2013) revelaron que la autorregulación emocional continúa desarrollándose durante la adolescencia debido a la maduración de sistemas prefrontales de control ejecutivo. Esta comprensión del desarrollo

sugiere oportunidades específicas para intervenciones educativas durante la educación secundaria.

Empatía hacia compañeros y docentes: La empatía representa una competencia socioemocional compleja que involucra la capacidad de comprender y compartir los estados emocionales de otros. Davis (1983) propuso un modelo multidimensional de empatía que incluye cuatro componentes: toma de perspectiva cognitiva (capacidad de adoptar la perspectiva psicológica de otros), preocupación empática (sentimientos de compasión hacia otros en dificultades), distrés personal (reacciones emocionales de malestar ante el sufrimiento ajeno) y fantasía (tendencia a identificarse con personajes ficticios).

La investigación de Hoffman (2000) sobre desarrollo empático identificó que la empatía efectiva requiere equilibrar la comprensión emocional con la regulación personal, evitando tanto la indiferencia emocional como la sobreidentificación que puede resultar en distress personal paralizante. Este equilibrio resulta particularmente importante en contextos educativos donde los estudiantes interactúan regularmente con pares que pueden estar experimentando diversas dificultades.

Los estudios de Durlak et al. (2011) demostraron que los estudiantes con mayores niveles de empatía hacia compañeros muestran mejor capacidad para formar amistades duraderas, menor incidencia de comportamientos agresivos y mayor disposición para ofrecer ayuda y apoyo social. Estos hallazgos sugieren que la empatía funciona como competencia habilitadora para múltiples aspectos del desarrollo social.

En el contexto específico de relaciones estudiante-docente, la investigación de Cornelius-White (2007) reveló que la empatía bidireccional

(estudiantes empáticos hacia docentes y docentes empáticos hacia estudiantes) se asocia con mejor clima de aula, mayor motivación académica y resultados de aprendizaje superiores. Esta evidencia subraya la importancia de desarrollar empatía no solo hacia pares sino también hacia figuras de autoridad educativa.

Manejo constructivo de conflictos: El manejo constructivo de conflictos representa una competencia socioemocional que permite transformar desacuerdos y tensiones interpersonales en oportunidades de aprendizaje y fortalecimiento de relaciones. Johnson y Johnson (2005) definieron el conflicto constructivo como aquel que resulta en mayor comprensión mutua, relaciones más fuertes y mejores soluciones a problemas compartidos.

La investigación de Deutsch (2011) identificó diferencias fundamentales entre aproximaciones constructivas y destructivas al conflicto. Las aproximaciones constructivas se caracterizan por: orientación hacia problemas (focus en issues rather than personalities), comunicación abierta y honesta, búsqueda de soluciones mutuamente beneficiosas, y disposición para modificar posiciones iniciales basándose en nueva información. Las aproximaciones destructivas se caracterizan por patrones opuestos que escalation y dañan relaciones.

En contextos educativos específicamente, la investigación de Jones (2004) demostró que los estudiantes que desarrollan habilidades de manejo constructivo de conflictos reportan mayor satisfacción con relaciones interpersonales, mejor capacidad para trabajar en grupos diversos y menor estrés asociado con interacciones sociales desafiantes.

La dimensión cultural del manejo de conflictos ha sido explorada por Ting-Toomey (2017), quien identificó que diferentes culturas priorizan diferentes

valores en la resolución de conflictos, incluyendo face-saving (preservación de dignidad), harmony maintenance (mantenimiento de armonía grupal) y directness/indirectness (grado de explicitéz en el abordaje de desacuerdos). En contextos educativos multiculturales, la competencia incluye sensibilidad a estas diferencias culturales.

Tolerancia a la frustración: La tolerancia a la frustración constituye una competencia socioemocional que permite a los individuos mantener funcionamiento efectivo ante obstáculos, retrasos, fracasos y situaciones que no cumplen expectativas. Esta competencia es particularmente relevante en contextos educativos donde el aprendizaje implica inevitablemente enfrentar dificultades y errores.

La investigación de Harrington (2005) identificó que la tolerancia a la frustración efectiva involucra múltiples procesos cognitivos y emocionales: reappraisal cognitivo (reinterpretación de situaciones frustrantes como oportunidades de aprendizaje), regulación emocional (manejo de emociones negativas asociadas con frustración), persistence behavioral (mantenimiento de esfuerzo hacia objetivos a pesar de obstáculos) y help-seeking apropiado (búsqueda de apoyo cuando es necesario).

Los estudios longitudinales de Mischel et al. (2011) sobre delay of gratification revelaron que la capacidad de tolerar frustración en la infancia predice significativamente resultados académicos, sociales y de salud en la adolescencia y edad adulta. Estos hallazgos subrayan la importancia del desarrollo temprano de esta competencia, pero también sugieren oportunidades para fortalecimiento durante la adolescencia.

En contextos académicos específicamente, la investigación de Dweck (2017) sobre mindset demostró que los estudiantes que conceptualizan las dificultades como oportunidades de crecimiento (growth mindset) muestran mayor tolerancia a la frustración académica y mejor recuperación después de fracasos. Esta perspectiva ha informado intervenciones educativas efectivas para el desarrollo de resiliencia académica.

La investigación de Duckworth et al. (2007) sobre “grit” identificó que la tolerancia a la frustración se asocia con persistencia hacia objetivos a largo plazo, especialmente cuando estos objetivos requieren esfuerzo sostenido durante períodos extendidos. Esta competencia resulta particularmente importante para el éxito en proyectos académicos complejos y desarrollo de expertise en áreas específicas.

Autoconocimiento y conciencia emocional: El autoconocimiento y la conciencia emocional representan competencias fundamentales que sustentan múltiples aspectos del funcionamiento socioemocional. Goleman (1995) definió la autoconciencia emocional como “reconocer las propias emociones cuando ocurren”, pero la investigación contemporánea ha expandido esta definición para incluir comprensión de disparadores emocionales, patrones de respuesta emocional y impacto de las propias emociones en otros.

La investigación de Salovey y Mayer (1990) sobre inteligencia emocional identificó cuatro niveles de conciencia emocional: percepción emocional (identificación de emociones en uno mismo y otros), uso emocional (utilización de emociones para facilitar pensamiento), comprensión emocional (entendimiento de causas y consecuencias de emociones) y manejo emocional (regulación de emociones propias y influencia en emociones ajenas).

Los estudios de Brackett et al. (2011) demostraron que los estudiantes con mayor autoconciencia emocional muestran mejor rendimiento académico, relaciones interpersonales más satisfactorias y menor incidencia de problemas de salud mental. Estos hallazgos sugieren que el autoconocimiento emocional funciona como competencia protectora y habilitadora para múltiples dominios de funcionamiento.

La dimensión del autoconocimiento también incluye comprensión de fortalezas, debilidades, valores y motivaciones personales. La investigación de Clifton y Anderson (2001) sobre desarrollo basado en fortalezas demostró que los estudiantes que identifican y desarrollan sus fortalezas naturales muestran mayor compromiso académico, autoestima más saludable y mejor capacidad para contribuir efectivamente en contextos colaborativos.

Habilidades de trabajo colaborativo

Las habilidades de trabajo colaborativo constituyen una dimensión esencial de las habilidades blandas que abarca competencias necesarias para la participación efectiva en grupos, equipos y comunidades de aprendizaje. Esta dimensión ha adquirido particular relevancia en contextos educativos contemporáneos que enfatizan el aprendizaje social y la preparación para entornos laborales cada vez más colaborativos.

Participación activa en equipos de trabajo: La participación activa en equipos representa una competencia compleja que va más allá de la simple presencia física para incluir contribución substantiva al proceso y productos grupales. Johnson y Johnson (2009) definieron la participación efectiva como aquella que combina “equal participation” (oportunidades equitativas para

contribuir) con “individual accountability” (responsabilidad personal por contribuciones específicas).

La investigación de Slavin (2014) sobre aprendizaje cooperativo identificó componentes específicos de participación activa efectiva: preparación individual (dominio de contenidos necesarios para contribuir al grupo), comunicación constructiva (expresión de ideas de manera que facilite comprensión grupal), escucha activa (atención genuina a contribuciones de otros miembros) y síntesis colaborativa (integración de múltiples perspectivas hacia productos coherentes).

Los estudios de Webb (2009) revelaron que la participación activa efectiva requiere equilibrar la contribución personal con la facilitación de contribuciones ajenas, evitando tanto la dominación grupal como la participación periférica. Los estudiantes que logran este equilibrio frecuentemente emergen como líderes naturales y contribuyen significativamente al éxito grupal.

En contextos culturalmente diversos, la investigación de Cohen (1994) identificó que la participación efectiva requiere sensibilidad a diferentes estilos culturales de participación, incluyendo variaciones en directness, competitiveness y group harmony orientation. Esta competencia intercultural resulta particularmente importante en contextos educativos multiculturales.

Cumplimiento de responsabilidades grupales: El cumplimiento de responsabilidades grupales representa una competencia que integra aspectos de confiabilidad personal, compromiso colectivo y ciudadanía grupal. Esta competencia trasciende la simple completion de tareas asignadas para incluir proactividad en identificar necesidades grupales y flexibilidad para adaptar contribuciones según demandas emergentes.

La investigación de Karau y Williams (1993) sobre “social loafing” identificó factores que promueven u obstaculizan el cumplimiento efectivo de responsabilidades grupales. Los factores promotores incluyen: claridad de expectativas (comprensión específica de contribuciones esperadas), accountability individual (systems que permiten identificar contribuciones específicas), task meaningfulness (percepción de que las tareas grupales son importantes) y group cohesion (sentido de pertenencia y compromiso con el grupo).

Los estudios de Lencioni (2002) sobre disfunción de equipo revelaron que el incumplimiento de responsabilidades grupales frecuentemente resulta de ausencia de confianza, miedo al conflicto, falta de compromiso, evitación de la responsabilidad y falta de atención a los resultados. Esta comprensión de obstáculos comunes informa estrategias para desarrollar competencias de responsabilidad grupal.

En contextos educativos específicamente, la investigación de Gillies (2007) demostró que los estudiantes que desarrollan fuerte sentido de responsabilidad grupal no solo contribuyen más efectivamente a productos de equipo sino que también desarrollan mayor autoeficacia, mejores habilidades de planificación y stronger work ethic que se transfiere a contextos individuales.

Capacidad para asumir diferentes roles en el equipo: La flexibilidad de roles representa una competencia colaborativa avanzada que permite a los individuos adaptar sus contribuciones según las necesidades dinámicas del equipo y las demandas específicas de diferentes tareas. Belbin (2010) desarrolló una taxonomía de roles de equipo que incluye nueve roles principales: plant (creative idea generation), resource investigator (external networking), co-ordinator

(facilitation and guidance), shaper (drive and challenge), monitor evaluator (analysis and critique), teamworker (cooperation and diplomacy), implementer (practical organization), completer finisher (attention to detail) y specialist (technical expertise).

La investigación de Mathieu et al. (2014) sobre team role flexibility identificó que los equipos más efectivos son aquellos cuyos miembros pueden asumir múltiples roles según las demandas situacionales, en lugar de estar rigidamente asignados a roles específicos. Esta flexibilidad requiere both role clarity (comprensión de diferentes roles posibles) y role adaptability (capacidad de ajustar comportamiento según role demands).

En contextos educativos, los estudios de Burke et al. (2006) revelaron que los estudiantes que desarrollan capacidad para asumir diferentes roles grupales muestran better problem-solving performance, greater satisfaction with group experiences y stronger leadership development. Estas competencias resultan particularmente importantes en proyectos académicos complejos que requieren diverse skill sets.

La dimensión temporal de la flexibilidad de roles ha sido explorada por Morgeson et al. (2010), quienes identificaron que effective role assumption requiere comprensión de cuándo cambiar de roles, cómo comunicar cambios de rol a otros miembros del equipo, y cómo mantener continuidad grupal durante transiciones de rol.

Negociación y consenso grupal: La negociación y el consenso grupal representan competencias colaborativas que permiten la resolución de diferencias de opinión y la toma de decisiones colectivas efectivas. Fisher et al. (2011) definieron la negociación efectiva como el proceso de “separar people from

problems, focusing on interests rather than positions, generating options for mutual gain, y utilizando objective criteria para evaluation”.

La investigación de Thompson (2014) identificó que la negociación efectiva en contextos grupales requiere múltiples habilidades interrelacionadas: preparation (comprensión de interests, alternatives y objetivos propios y ajenos), communication (expresión clara de necesidades y comprensión de perspectivas ajenas), creativity (generation de opciones mutuamente beneficiosas) y implementation (desarrollo de acuerdos específicos y mechanisms de seguimiento).

En contextos educativos colaborativos, los estudios de Nastasi y Clements (1991) demostraron que los estudiantes que desarrollan habilidades de negociación y consenso no solo contribuyen a better group products sino que también desarrollan stronger critical thinking skills, greater appreciation for diverse perspectives y improved conflict resolution abilities.

La dimensión cultural de la negociación ha sido explorada por Brett (2014), quien identificó que effective cross-cultural negotiation requiere comprensión de cultural values relacionados con individualism/collectivism, power distance, uncertainty avoidance y time orientation. En contextos educativos multiculturales, estas competencias culturales resultan esenciales para effective group functioning.

Apertura a diferentes perspectivas y opiniones: La apertura a diferentes perspectivas representa una competencia colaborativa fundamental que permite el aprendizaje mutuo y la innovation a través de la diversidad de ideas. Esta competencia trasciende la simple tolerance hacia viewpoints diferentes para

incluir genuine curiosity, active seeking de perspectivas alternativas y integration de diverse insights hacia comprensión más rica y solutions más creativas.

La investigación de Page (2017) sobre “diversity bonus” en grupos de trabajo demostró que la diversity cognitive (diferencias en knowledge, skills, perspectives y approaches) puede generar significantly better group performance quando los miembros poseen competencias para leverage esta diversidad efectivamente. Sin embargo, estos beneficios requieren active cultivation de apertura y inclusion.

Los estudios de van Knippenberg et al. (2004) sobre team diversity identificaron que la apertura efectiva a perspectivas diferentes requiere múltiples competencias: perspective-taking (capacidad de comprender accurately other viewpoints), integration skills (habilidad para síntesis diverse inputs hacia coherent wholes), tolerance for ambiguity (comfort con uncertainty y complexity), y communication skills (habilidad para expresar y explore diferencias constructivamente).

En contextos educativos específicamente, la investigación de Hong y Page (2004) reveló que groups composed de estudiantes con diverse backgrounds y perspectives outperform homogeneous groups en complex problem-solving tasks, pero solo cuando los miembros possess skills para effective collaboration across differences.

La development de apertura a perspectiva diferentes también incluye recognition y management de cognitive biases que pueden obstaculizar effective collaboration. La investigación de Kahneman (2011) sobre System 1 y System 2 thinking ha identified multiple biases (confirmation bias, anchoring bias, availability heuristic) que pueden limit openness hacia alternative perspectives.

Educational interventions que promote metacognitive awareness de estos biases pueden enhance collaborative competencias.

Relación entre gamificación y desarrollo de habilidades blandas

La relación entre gamificación y desarrollo de habilidades blandas se fundamenta en múltiples teorías psicológicas y educativas que explican cómo los elementos de juego pueden catalizar competencias socioemocionales, comunicativas y colaborativas. Esta fundamentación teórica proporciona las bases conceptuales para comprender los mecanismos a través de los cuales la gamificación puede influir positivamente en el desarrollo de habilidades transversales.

Desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación, Ryan y Deci (2017) argumentaron que la gamificación efectiva puede satisfacer las tres necesidades psicológicas básicas que sustentan la motivación intrínseca: autonomía (proporcionando opciones y control sobre el proceso de aprendizaje), competencia (ofreciendo desafíos apropiados y retroalimentación sobre el progreso) y relación (facilitando conexiones sociales significativas). Cuando estas necesidades se satisfacen a través de experiencias gamificadas, los estudiantes no solo se comprometen más profundamente con el contenido académico sino que también desarrollan naturalmente habilidades como autorregulación, comunicación efectiva y colaboración.

La teoría del flujo de Csikszentmihalyi (1990) proporciona otro fundamento crucial para comprender esta relación. Los estados de flujo, caracterizados por inmersión total, concentración enfocada y disfrute intrínseco, crean condiciones óptimas para el aprendizaje y desarrollo de competencias. McGonigal (2011) argumentó que los juegos están específicamente diseñados

para generar y mantener estados de flujo a través del equilibrio dinámico entre desafío y habilidad. Cuando los elementos de gamificación recrean estas condiciones en contextos educativos, facilitan no solo el aprendizaje académico sino también el desarrollo de competencias como persistencia, autorregulación y manejo constructivo de la frustración.

La teoría del aprendizaje social de Bandura (1977) también ilumina esta relación, especialmente en términos del desarrollo de habilidades interpersonales y colaborativas. Los entornos gamificados frecuentemente incorporan elementos sociales como equipos, competencias colaborativas y sistemas de reconocimiento grupal que proporcionan oportunidades para el modelado, la práctica vicaria y el refuerzo social de habilidades blandas. Además, la teoría de la autoeficacia de Bandura (1997) sugiere que las experiencias de éxito gradual y estructurado que caracterizan a la gamificación bien diseñada pueden fortalecer las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para desarrollar y aplicar habilidades socioemocionales.

2.3. Definición de términos básicos

- ***Aprendizaje colaborativo:*** Johnson y Johnson (2009) definen el aprendizaje colaborativo como “el uso instruccional de pequeños grupos donde los estudiantes trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”, caracterizado por la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y la interacción promotora cara a cara.
- ***Autorregulación emocional:*** Gross (2015) conceptualiza la autorregulación emocional como “los procesos por los cuales las personas influyen en qué emociones tienen, cuándo las tienen y cómo experimentan y expresan estas

emociones”, incluyendo estrategias cognitivas y comportamentales para modular respuestas emoticias según las demandas contextuales.

- **Competencias transversales:** El Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2016) define las competencias transversales como aquellas que “se desarrollan en forma transversal en todas las áreas curriculares y son relevantes para el desenvolvimiento de los estudiantes en diversos contextos de su vida”, integrando conocimientos, habilidades y actitudes aplicables en múltiples situaciones.
- **Comunicación asertiva:** Alberti y Emmons (2017) definen la comunicación asertiva como “comportamiento que permite a una persona actuar en su propio interés, defenderse sin ansiedad indebida, expresar sentimientos honestos cómodamente, o ejercer derechos personales sin negar los derechos de otros”, equilibrando la expresión personal con el respeto interpersonal.
- **Empatía:** Davis (1983) define la empatía como un constructo multidimensional que incluye “la capacidad de comprender y compartir los estados emocionales de otros”, abarcando componentes cognitivos (toma de perspectiva), afectivos (preocupación empática) y comportamentales (conducta prosocial).
- **Gamificación:** Deterding et al. (2011) definen la gamificación como “el uso de elementos de diseño de juego en contextos no lúdicos”, diferenciándola de los juegos completos y enfatizando la aplicación selectiva de mecánicas, dinámicas y componentes lúdicos para incrementar motivación y compromiso.
- **Habilidades blandas:** Lippman et al. (2015) conceptualizan las habilidades blandas como “un amplio conjunto de habilidades, competencias,

comportamientos, actitudes y cualidades personales que permiten a las personas navegar efectivamente su entorno, trabajar bien con otros, desempeñarse adecuadamente y lograr sus objetivos”, distinguiéndolas de las habilidades técnicas específicas.

- ***Habilidades comunicativas:*** Snow y Uccelli (2009) definen las habilidades comunicativas como “competencias que permiten la transmisión y recepción efectiva de información, ideas y sentimientos a través de múltiples modalidades y contextos”, incluyendo componentes verbales, no verbales y pragmáticos de la comunicación.
- ***Habilidades de trabajo colaborativo:*** Slavin (2014) define las habilidades de trabajo colaborativo como “competencias necesarias para participar efectivamente en grupos, incluyendo la capacidad de contribuir constructivamente, asumir responsabilidades compartidas, negociar diferencias y trabajar hacia objetivos comunes”, esenciales para el éxito en entornos académicos y profesionales contemporáneos.
- ***Habilidades socioemocionales:*** La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2015) define las habilidades socioemocionales como “habilidades individuales que se manifiestan en patrones consistentes de pensamientos, sentimientos y comportamientos” que pueden desarrollarse a través de experiencias de aprendizaje formales e informales y predicen resultados socioeconómicos importantes.
- ***Mecánicas de juego:*** Werbach y Hunter (2015) definen las mecánicas de juego como “los elementos básicos del juego, el nivel de funcionamiento más bajo”, incluyendo componentes específicos como puntos, insignias, tablas de

clasificación, niveles y desafíos que proporcionan estructura y reglas a las experiencias lúdicas.

- **Motivación intrínseca:** Ryan y Deci (2017) conceptualizan la motivación intrínseca como “la tendencia inherente a buscar novedad y desafíos, extender y ejercitar las capacidades propias, explorar y aprender”, caracterizada por la satisfacción inherente de la actividad en lugar de dependencia de recompensas externas.
- **Retroalimentación inmediata:** Shute (2008) define la retroalimentación inmediata como “información proporcionada por un agente externo sobre aspectos del desempeño o comprensión de una persona” que se entrega inmediatamente después de una respuesta o acción, facilitando el ajuste rápido de comportamientos y la consolidación del aprendizaje.
- **Tolerancia a la frustración:** Harrington (2005) define la tolerancia a la frustración como “la capacidad de un individuo para manejar efectivamente situaciones que no cumplen con sus expectativas o deseos”, involucrando procesos cognitivos de reevaluación, regulación emocional y persistencia comportamental ante obstáculos.
- **Trabajo en equipo:** Katzenbach y Smith (2015) definen el trabajo en equipo como “un pequeño número de personas con habilidades complementarias que están comprometidas con un propósito común, objetivos de desempeño compartidos y un enfoque por el cual se consideran mutuamente responsables”, diferenciándolo de grupos de trabajo que carecen de responsabilidad colectiva.

2.4. Formulación de hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

Existe una relación significativa entre la gamificación y el desarrollo de habilidades blandas en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca - 2024.

2.4.2. Hipótesis específicas

- a) Existe una relación significativa entre la gamificación y el desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca - 2024.
- b) Existe una relación significativa entre la gamificación y el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca - 2024.
- c) Existe una relación significativa entre la gamificación y el desarrollo de habilidades de trabajo colaborativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca - 2024.

2.5. Identificación de variables

2.5.1. Variable 1

Gamificación

2.5.2. Variable 2

Desarrollo de habilidades blandas

2.6. Definición operacional de variables e indicadores

Variable 1: Gamificación

Definición conceptual: Deterding et al. (2011) definen la gamificación como “el uso de elementos de diseño de juego en contextos no lúdicos”, diferenciándola de los juegos completos y enfatizando la aplicación selectiva de mecánicas, dinámicas y componentes lúdicos para incrementar motivación y compromiso.

Definición operacional: La gamificación se operacionaliza como la percepción de los estudiantes sobre la implementación de elementos de juego en sus experiencias educativas, medida a través de un cuestionario que evalúa tres dimensiones específicas en una escala de 1 a 5 puntos.

Dimensiones	Indicadores	Escala
Mecánicas de juego	<ul style="list-style-type: none"> - Sistemas de puntuación implementados - Uso de tablas de clasificación - Asignación de insignias y reconocimientos - Establecimiento de niveles de progresión - Implementación de retos y desafíos graduales 	Ordinal
Dinámica motivacional	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel de compromiso y participación estudiantil - Frecuencia de retroalimentación inmediata - Grado de autonomía en la toma de decisiones - Presencia de narrativas e historias envolventes - Valoración de logros personales y grupales 	Escala Likert 1 = Nunca 2 = Casi nunca 3 = A veces 4 = Casi siempre 5 = Siempre
Componentes tecnológicos	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de plataformas digitales educativas - Implementación de aplicaciones gamificadas 	

-
- Accesibilidad de herramientas tecnológicas
 - Diversidad de recursos multimedia interactivos
 - Adaptabilidad de interfaces según necesidades del usuario
-

Variable 2: Desarrollo de habilidades blandas

Definición conceptual: Lippman et al. (2015) conceptualizan las habilidades blandas como “un amplio conjunto de habilidades, competencias, comportamientos, actitudes y cualidades personales que permiten a las personas navegar efectivamente su entorno, trabajar bien con otros, desempeñarse adecuadamente y lograr sus objetivos”.

Definición operacional: El desarrollo de habilidades blandas se operacionaliza como el nivel de manifestación de competencias transversales observadas en los estudiantes a través de comportamientos específicos en contextos naturales de interacción, evaluado mediante observación estructurada en una escala de 1 a 5 puntos.

Dimensiones	Indicadores	Escala
Habilidades comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión oral clara y efectiva - Capacidad de escucha activa - Comunicación asertiva - Capacidad para transmitir ideas complejas - Habilidad para adaptar el mensaje según el interlocutor 	Ordinal Escala de valoración
Habilidades socioemocionales	<ul style="list-style-type: none"> - Autorregulación emocional - Empatía hacia compañeros y docentes - Manejo constructivo de conflictos - Tolerancia a la frustración - Autoconocimiento y conciencia emocional 	1 = Deficiente 2 = Regular 3 = Bueno 4 = Muy bueno 5 = Excelente

Habilidades de
trabajo
colaborativo

- Participación activa en equipos de trabajo
 - Cumplimiento de responsabilidades grupales
 - Capacidad para asumir diferentes roles en el equipo
 - Negociación y consenso grupal
 - 3.5. Apertura a diferentes perspectivas y opiniones
-

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación

La investigación fue de tipo básica, ya que buscó generar conocimiento teórico sobre la relación entre gamificación y habilidades blandas, sin manipular intencionalmente las variables estudiadas. Como señala Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), este tipo de investigación pretende profundizar en la comprensión de fenómenos educativos para expandir el conocimiento existente.

3.2. Nivel de investigación

El estudio se desarrolló en un nivel correlacional, pues determinó la relación entre la gamificación y el desarrollo de habilidades blandas en los estudiantes del cuarto grado de secundaria. Según Arias (2020), este nivel permite establecer el grado de covariación entre variables sin necesariamente establecer relaciones causales directas.

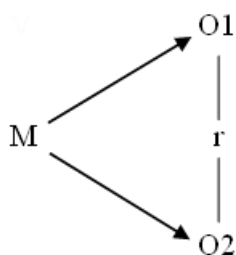
3.3. Métodos de investigación

Se empleó el método hipotético-deductivo, partiendo de hipótesis derivadas de teorías generales sobre gamificación y habilidades blandas, que

fueron contrastadas con datos empíricos obtenidos en el contexto específico de la institución educativa. Como sostiene Bernal (2016), este método permite la verificación empírica de proposiciones teóricas en contextos particulares.

3.4. Diseño de investigación

La investigación siguió un diseño no experimental transversal correlacional, pues se analizaron las variables en su contexto natural, sin manipulación deliberada, recolectando datos en un único momento temporal para establecer correlaciones estadísticas. De acuerdo con Valderrama (2019), este diseño resulta apropiado para determinar el grado de relación entre variables en un tiempo definido.



Donde:

M : Muestra (10 estudiantes del cuarto grado de secundaria)

O1 : Observación de la variable 1 (Gamificación)

O2 : Observación de la variable 2 (Desarrollo de habilidades blandas)

r : Relación entre variables

3.5. Población y muestra

3.5.1. Población

La población de estudio estuvo conformada por 31 estudiantes matriculados del primero al quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca, durante

el año lectivo 2024. Tal como señala Otzen y Manterola (2017), la población constituye el conjunto total de casos que cumplen con criterios predeterminados y de los cuales se pretende generalizar los resultados.

Tabla 1 *Distribución de la población de estudiantes*

Grado	Sección	Varones	Mujeres	Total
1°	Única	4	2	6
2°	Única	3	3	6
3°	Única	3	2	5
4°	Única	6	4	10
5°	Única	2	2	4
Total		18	13	31

Nota. Datos obtenidos del registro de matrícula institucional 2024.

3.5.2. Muestra

La muestra seleccionada correspondió a 10 estudiantes pertenecientes al cuarto grado único de secundaria, elegidos mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. De acuerdo con Ñaupas et al. (2018), este tipo de muestreo se caracteriza por la selección de unidades de análisis que resultan accesibles o favorables para el investigador, considerando criterios de inclusión específicos relacionados con los objetivos del estudio.

Tabla 2 *Distribución de la muestra de estudiantes del cuarto grado*

Grado	Sección	Varones	Mujeres	Total
4°	Única	6	4	10
Total		6	4	10

Nota. Datos obtenidos del registro de matrícula institucional 2024.

3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.6.1. Técnicas

La encuesta constituye una técnica apropiada para recoger información sistemática sobre la percepción de los estudiantes respecto a la implementación de elementos de gamificación en sus experiencias educativas. Como señalan Casas et al. (2021), esta técnica permite obtener datos cuantificables sobre percepciones, actitudes y experiencias mediante preguntas estandarizadas, facilitando su posterior análisis estadístico.

La observación estructurada permite registrar sistemáticamente comportamientos observables relacionados con las habilidades blandas en situaciones naturales de interacción. Según Díaz (2019), esta técnica resulta especialmente valiosa para evaluar competencias transversales que se manifiestan en la conducta social y académica cotidiana, superando las limitaciones de los autorreportes que pueden verse afectados por deseabilidad social.

3.6.2. Instrumentos

Cuestionario de Percepción de Elementos de Gamificación, este instrumento estructurado con escala Likert de 5 puntos evaluará las tres dimensiones de la gamificación: mecánicas de juego, dinámicas motivacionales y componentes tecnológicos. De acuerdo con Werbach y Hunter (2015), un instrumento que evalúe la gamificación debe considerar estos elementos fundamentales para capturar adecuadamente la naturaleza multidimensional del constructo. El CPEG será validado mediante juicio de expertos y prueba piloto para garantizar su confiabilidad en el contexto específico de aplicación.

Ficha de Observación de Habilidades Blandas, este instrumento utilizará una rúbrica con descriptores específicos para cada nivel de desarrollo de las

habilidades comunicativas, socioemocionales y de trabajo colaborativo. Como plantean Guerra-Báez et al. (2022), las rúbricas de observación permiten operacionalizar comportamientos específicos asociados a habilidades blandas, favoreciendo una evaluación objetiva y sistemática de competencias complejas. La FOHB será aplicada por el investigador en diferentes contextos educativos para triangular información y reducir posibles sesgos observacionales.

3.7. Selección, validación y confiabilidad de los instrumentos de investigación

3.7.1. Selección de los instrumentos

Para la investigación se seleccionaron dos instrumentos específicos, cada uno orientado a evaluar una de las variables de estudio.

La selección de estos instrumentos respondió a criterios fundamentales de pertinencia teórica, adaptabilidad al contexto sociocultural, viabilidad de aplicación y potencial para proporcionar datos alineados con los objetivos de investigación. Para la variable “Gamificación” se optó por un instrumento de autorreporte (Cuestionario de Percepción de Elementos de Gamificación - CPEG), considerando que la percepción de los estudiantes sobre los elementos lúdicos en su experiencia educativa constituye un indicador válido del nivel de implementación de la gamificación. Para la variable “Desarrollo de Habilidades Blandas” se seleccionó un instrumento observacional (Ficha de Observación de Habilidades Blandas - FOHB), reconociendo que las habilidades blandas se manifiestan principalmente en comportamientos observables en contextos de interacción natural, superando así las limitaciones de la deseabilidad social inherente a los autorreportes.

3.7.2. Validación por juicio de expertos

La validación de contenido de ambos instrumentos se realizó mediante la técnica de juicio de expertos, para lo cual se seleccionaron tres profesionales con experiencia en las áreas de gamificación educativa, desarrollo de habilidades blandas y/o metodología de la investigación. A cada experto se le proporcionó:

- Matriz de operacionalización de las variables
- Los instrumentos a evaluar
- Fichas de validación con criterios específicos

Los criterios de evaluación incluyeron:

- Claridad: Formulación comprensible
- Objetividad: Adecuación a las capacidades observables
- Actualidad: Acorde con avances teóricos
- Organización: Estructura lógica
- Suficiencia: Comprende aspectos en cantidad y calidad
- Intencionalidad: Adecuado para valorar las variables
- Consistencia: Basado en aspectos teóricos y científicos
- Coherencia: Relación entre indicadores e índices
- Metodología: Adecuación al propósito de la investigación
- Pertinencia: Utilidad y adecuación para la investigación

Cada criterio fue evaluado en una escala del 1 al 5, siendo 1 “Deficiente” y 5 “Excelente”.

Panel de expertos para validación de instrumentos

Nombres y apellidos	Especialidad
Mg. Raúl Castro Choque	Tecnología Educativa
Mg. Nicolas Daniel Huerta Cecilio	Tecnología de la Información
Mg. Liset Rojas Javier	Docencia Universitaria

Resultados de validación del Cuestionario de Percepción de Elementos de Gamificación por juicio de expertos

Criterios	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Promedio
Claridad	4	5	4	4.4
Objetividad	5	4	5	4.6
Actualidad	5	5	4	4.8
Organización	4	5	5	4.6
Suficiencia	4	4	4	4.0
Intencionalidad	5	4	5	4.6
Consistencia	4	5	4	4.4
Coherencia	5	5	4	4.6
Metodología	5	4	5	4.6
Pertinencia	5	5	5	5.0
Valoración global	4.6	4.6	4.5	4.56

Resultados de validación de Ficha de Observación de Habilidades Blandas FOHB por juicio de expertos

Criterios	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Promedio
Claridad	5	4	4	4.4
Objetividad	4	5	4	4.4
Actualidad	5	5	5	4.8
Organización	5	4	5	4.6
Suficiencia	4	4	4	4.2
Intencionalidad	5	5	4	4.8
Consistencia	4	5	5	4.4
Coherencia	5	4	5	4.8
Metodología	5	5	4	4.6
Pertinencia	5	5	5	5.0
Valoración global	4.7	4.6	4.5	4.6

3.7.3. Confiabilidad de los instrumentos

Para establecer la confiabilidad de los instrumentos, se realizó una prueba piloto con 8 estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa San Pedro de Pilleo, ubicada en un contexto sociocultural similar al de la población objetivo. Esta institución fue seleccionada por presentar características demográficas, culturales y educativas comparables a las de la I.E. Daniel Alcides Carrión de Chipipata.

Para el Cuestionario de Percepción de Elementos de Gamificación, se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, indicado para instrumentos con escalas tipo Likert. Se empleó la siguiente fórmula:

$$\alpha = [k/(k-1)][1-\Sigma\sigma_i^2/\sigma^2_t]$$

Donde:

k = número de ítems

$\Sigma\sigma_i^2$ = sumatoria de varianzas de los ítems

σ^2_t = varianza de la suma de los ítems

El coeficiente Alfa de Cronbach de 0.87 para el instrumento completo indica una alta confiabilidad, considerando que valores superiores a 0.80 son considerados buenos para instrumentos de investigación en ciencias sociales.

Para la Ficha de Observación de Habilidades Blandas, al tratarse de un instrumento observacional, se empleó el método de concordancia entre observadores utilizando el coeficiente Kappa de Cohen. Para ello, dos observadores independientes aplicaron el instrumento simultáneamente a los mismos estudiantes durante la prueba piloto.

El coeficiente Kappa se calculó mediante la fórmula:

$$\kappa = (P_o - P_e) / (1 - P_e)$$

Donde:

Po = proporción de concordancia observada

Pe = proporción de concordancia esperada por azar

Según Landis y Koch (1977), valores de Kappa entre 0.61 y 0.80 indican un “acuerdo sustancial” entre observadores, lo que confirma la confiabilidad del instrumento para su uso en la investigación.

Tras el proceso de selección, validación y determinación de confiabilidad, se puede afirmar que:

- El Cuestionario de Percepción de Elementos de Gamificación (CPEG) presenta una validez de contenido alta (V de Aiken = 0.89) y una confiabilidad elevada ($\alpha = 0.85$), lo que lo convierte en un instrumento apropiado para evaluar la percepción de los estudiantes sobre los elementos de gamificación implementados en su contexto educativo.
- La Ficha de Observación de Habilidades Blandas (FOHB) muestra una validez de contenido alta (V de Aiken = 0.90) y una confiabilidad sustancial ($\kappa = 0.77$), confirmando su idoneidad para evaluar el nivel de desarrollo de habilidades blandas en los estudiantes mediante observación estructurada.

Ambos instrumentos cumplen con los requisitos técnicos y metodológicos necesarios para su aplicación en la investigación, garantizando la obtención de datos válidos y confiables que permitirán responder a las preguntas de investigación y contrastar las hipótesis planteadas.

3.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

En la presente investigación, se implementó un proceso sistemático y riguroso para el procesamiento y análisis de los datos recolectados. Este proceso se desarrolló siguiendo etapas claramente definidas que permitieron transformar

la información bruta en resultados interpretables y significativos para responder a los objetivos e hipótesis planteados.

Durante la fase preliminar, posterior a la aplicación de los instrumentos (Cuestionario de Percepción de Elementos de Gamificación y Ficha de Observación de Habilidades Blandas), se realizó una revisión exhaustiva de los datos para verificar la integridad y exactitud de la información recolectada. Se comprobó que todos los instrumentos estuvieran debidamente completados, sin omisiones significativas que pudieran afectar la validez de los resultados.

Seguidamente, se procedió a la codificación de los datos, asignando valores numéricos a las respuestas obtenidas de acuerdo con las escalas establecidas en los instrumentos. Para el CPEG, se utilizó una escala Likert de cinco puntos (1=Nunca, 2=Casi nunca, 3=A veces, 4=Casi siempre, 5=Siempre), mientras que para la FOHB se empleó una escala valorativa de cinco niveles (1=Deficiente, 2=Regular, 3=Bueno, 4=Muy bueno, 5=Excelente). Esta codificación facilitó la posterior tabulación y análisis estadístico de los datos.

La tabulación se realizó mediante la organización de los datos en matrices electrónicas utilizando el software IBM SPSS Statistics versión 25, lo que permitió un manejo eficiente de la información y la preparación para los análisis estadísticos subsecuentes. Para cada variable y sus respectivas dimensiones, se generaron tablas de datos que integraban tanto la información individual de cada participante como los cálculos de puntajes totales y niveles correspondientes.

En lo que respecta al análisis estadístico, se aplicaron técnicas tanto descriptivas como inferenciales. En el ámbito descriptivo, se calcularon frecuencias absolutas y relativas para determinar la distribución de los estudiantes

según los niveles establecidos para cada variable y dimensión. Estos estadísticos descriptivos permitieron identificar patrones y tendencias generales en los datos.

Antes de proceder con el análisis inferencial, se verificó el cumplimiento del supuesto de normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk, apropiada para muestras pequeñas ($n=10$). Los resultados de esta prueba indicaron que tanto las variables principales como sus dimensiones seguían una distribución normal ($p>0.05$ en todos los casos), lo que justificó el uso de pruebas paramétricas para contrastar las hipótesis.

Para evaluar la relación entre variables, se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson, que permitió cuantificar la fuerza y dirección de la asociación lineal entre la gamificación y el desarrollo de habilidades blandas, así como entre sus respectivas dimensiones. Los valores del coeficiente de Pearson oscilaron entre 0.65 y 0.85, indicando correlaciones predominantemente fuertes a muy fuertes, todas ellas estadísticamente significativas ($p<0.05$). Particularmente notable fue la correlación entre la variable gamificación y la variable habilidades blandas ($r=0.82$, $p=0.004$), que evidenció una asociación positiva muy fuerte entre ambos constructos.

La interpretación de los resultados estadísticos se realizó considerando los criterios establecidos por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) para la valoración de la magnitud de las correlaciones, lo que permitió extraer conclusiones fundamentadas sobre la relación entre las variables estudiadas. Adicionalmente, los resultados fueron contextualizados en el marco de la literatura previa y las características particulares de la institución educativa rural donde se desarrolló la investigación.

Para la presentación de los resultados, se elaboraron tablas estadísticas que sintetizaban la información de manera clara y estructurada, facilitando la visualización de los hallazgos principales. Estas tablas incluyeron distribuciones de frecuencia, estadísticos descriptivos y resultados de las pruebas de correlación, acompañados de interpretaciones narrativas que explicaban su significado en el contexto de la investigación.

Es importante destacar que todo el proceso de procesamiento y análisis de datos se realizó respetando los principios de objetividad, precisión y rigurosidad metodológica, lo que contribuyó a la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos. La combinación de análisis descriptivos e inferenciales permitió no solo caracterizar el estado actual de las variables estudiadas, sino también establecer relaciones estadísticamente significativas entre ellas, proporcionando evidencia sólida para responder a las preguntas de investigación y contrastar las hipótesis planteadas.

3.9. Tratamiento estadístico

Para la investigación se implementó un tratamiento estadístico riguroso y sistemático que permitió analizar adecuadamente los datos recolectados y obtener resultados confiables. Este tratamiento se desarrolló en tres fases principales: estadística descriptiva, prueba de normalidad y estadística inferencial.

En la fase de estadística descriptiva, se inició con la organización de los datos mediante tablas de distribución de frecuencias para ambas variables y sus respectivas dimensiones. Estas tablas permitieron visualizar la proporción de estudiantes ubicados en cada nivel establecido en los baremos de los instrumentos. Para la variable Gamificación, se identificó que el 90% de los estudiantes percibía un nivel medio de implementación de elementos de

gamificación en sus experiencias educativas, mientras que el 10% restante percibía un nivel bajo. Ningún estudiante reportó un nivel alto de gamificación. En cuanto a la variable Habilidades Blandas, se observó que el 90% de los estudiantes se encontraba en un nivel “en proceso” de desarrollo de estas competencias, mientras que el 10% permanecía en un nivel “inicial”. Ningún estudiante había alcanzado un nivel “destacado”.

Antes de proceder con los análisis inferenciales, se verificó el cumplimiento del supuesto de normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk, seleccionada por ser la más adecuada para muestras pequeñas como la de esta investigación (n=10).

En la fase de estadística inferencial, se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson para contrastar las hipótesis planteadas.

La interpretación de estos resultados se realizó considerando tanto su significancia estadística como su relevancia práctica en el contexto educativo estudiado. Los coeficientes de correlación obtenidos no solo confirmaron la existencia de relaciones significativas entre las variables, sino que también indicaron la magnitud de estas asociaciones, permitiendo identificar aquellas áreas donde la implementación de estrategias de gamificación podría tener mayor impacto en el desarrollo de habilidades específicas.

Es importante destacar que el tratamiento estadístico implementado en esta investigación consideró las características particulares de la muestra estudiada (tamaño reducido, contexto rural) y las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados (validez, confiabilidad). La combinación de análisis descriptivos e inferenciales proporcionó una comprensión amplia y profunda del

fenómeno estudiado, superando las limitaciones inherentes a aproximaciones puramente cuantitativas o cualitativas.

3.10. Orientación ética filosófica y epistémica

La presente investigación sobre la relación entre la gamificación y el desarrollo de habilidades blandas se fundamenta en principios éticos, filosóficos y epistémicos que le otorgan solidez conceptual y legitimidad científica.

Desde la perspectiva ética, este estudio se desarrolló bajo un marco de respeto hacia los participantes, garantizando su anonimato, privacidad y dignidad. El estudio priorizó el principio de beneficencia, buscando generar conocimiento que pueda contribuir al mejoramiento de los procesos educativos en contextos rurales.

Filosóficamente, la investigación se sustenta en una concepción constructivista del aprendizaje que reconoce al estudiante como agente activo en la construcción de su conocimiento, y en un enfoque holístico del desarrollo humano que integra dimensiones cognitivas, afectivas y sociales.

Epistemológicamente, el estudio se enmarca en el paradigma pospositivista, reconociendo que si bien existe una realidad objetiva, nuestra comprensión de ella está mediada por los instrumentos y métodos empleados para su estudio. Se adoptó una aproximación empírico-analítica para la recolección y análisis de datos, complementada con elementos interpretativos que permitieron contextualizar los resultados cuantitativos.

CAPITULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Descripción del trabajo de campo

El trabajo de campo para la investigación se desarrolló durante el último trimestre del año escolar 2024, específicamente entre los meses de octubre y diciembre. Esta labor siguió un proceso sistemático que comprendió varias etapas claramente definidas.

La fase inicial consistió en el acercamiento institucional, mediante la presentación formal del proyecto a las autoridades educativas. En una reunión con el director de la institución, se expusieron los objetivos, alcances y procedimientos de la investigación, obteniendo la autorización correspondiente que permitió el acceso al centro educativo y la interacción con los estudiantes.

Posteriormente, se realizó una sesión informativa con los estudiantes del cuarto grado, donde se explicaron los propósitos del estudio, la naturaleza voluntaria de la participación y los procedimientos para recolectar la información. En esta reunión se obtuvo el asentimiento de los estudiantes, garantizando así los aspectos éticos de la investigación.

La tercera etapa comprendió la validación y verificación de la confiabilidad de los instrumentos. Para ello, se realizó una prueba piloto con ocho estudiantes de la Institución Educativa. Esta prueba permitió ajustar algunos detalles en la redacción de los ítems del cuestionario para adecuarlos al contexto cultural específico, y familiarizar al investigador con la aplicación de la ficha de observación.

La recolección de datos propiamente dicha se inició con la aplicación del Cuestionario de Percepción de Elementos de Gamificación a los diez estudiantes que conformaban la sección única del cuarto grado. Esta actividad se desarrolló durante una hora pedagógica (45 minutos), en un ambiente tranquilo e iluminado adecuadamente. Se proporcionaron instrucciones claras y se resolvieron dudas antes de iniciar la aplicación, garantizando que todos los estudiantes comprendieran correctamente cómo responder el instrumento.

Paralelamente, se implementó la Ficha de Observación de Habilidades Blandas durante un período de tres semanas, observando a los estudiantes en diversos contextos: sesiones de clase regulares, trabajos grupales, exposiciones y actividades recreativas. Esto permitió registrar manifestaciones de habilidades comunicativas, socioemocionales y de trabajo colaborativo en situaciones naturales y variadas de interacción, enriqueciendo así la validez ecológica de los datos.

Durante todo el proceso de recolección de información, se mantuvo una interacción respetuosa con los participantes y el personal de la institución, adaptando los horarios y procedimientos para minimizar interrupciones en las actividades académicas regulares.

Una vez completada la recolección de datos, se procedió a su organización, codificación y procesamiento estadístico, utilizando el software especializado. Finalmente, se realizó una reunión de cierre con las autoridades educativas para agradecer su colaboración, comprometiéndose a compartir los resultados completos de la investigación una vez concluido el análisis y la elaboración del informe final.

Este trabajo de campo, desarrollado con rigurosidad metodológica y sensibilidad contextual, permitió obtener información válida y confiable sobre las variables estudiadas, constituyendo la base empírica para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

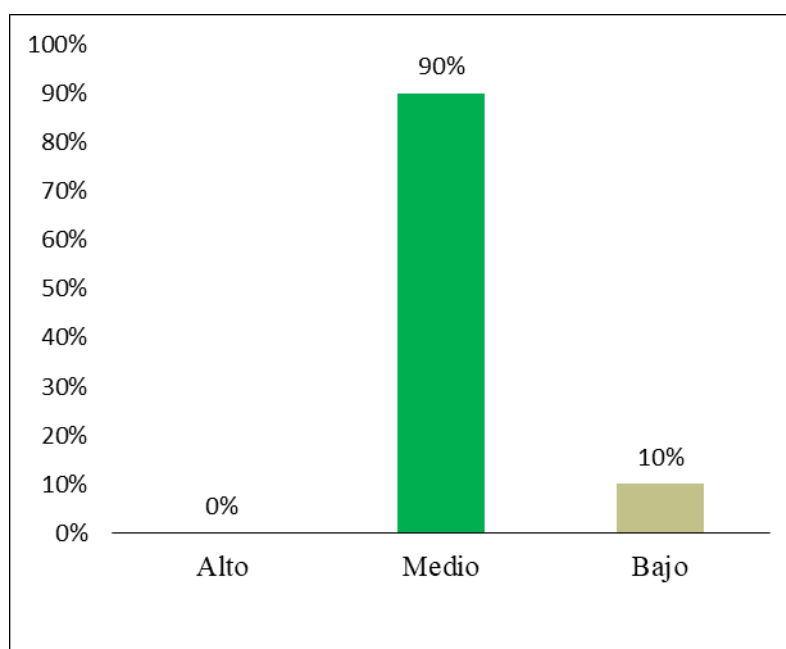
4.2. Presentación, análisis e interpretación de resultados

4.2.1. Resultados descriptivos

Tabla 3 *Niveles de frecuencias de la Gamificación*

Nivel	f	%
Alto	0	0%
Medio	9	90%
Bajo	1	10%
Total	10	100%

Figura 1 *Distribución de niveles de la Gamificación*

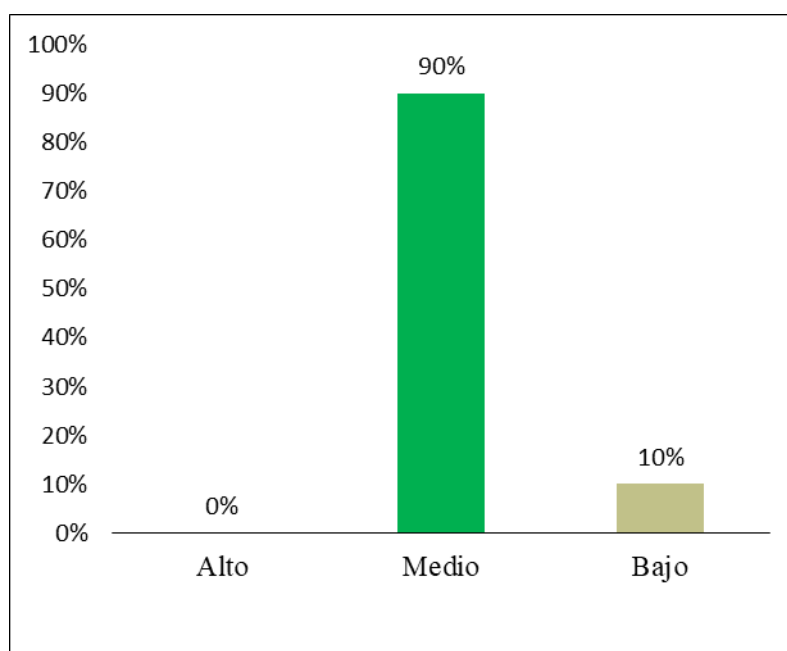


Los resultados obtenidos muestran que el 90% de los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata percibe un nivel medio de implementación de elementos de gamificación en sus experiencias educativas, mientras que el 10% restante percibe un nivel bajo. Es importante destacar que ningún estudiante percibe un nivel alto de gamificación en su entorno educativo.

Tabla 4 *Niveles de frecuencias de mecánicas de juego*

Nivel	f	%
Alto	0	0%
Medio	9	90%
Bajo	1	10%
Total	10	100%

Figura 2 Distribución de frecuencias de mecánicas de juego

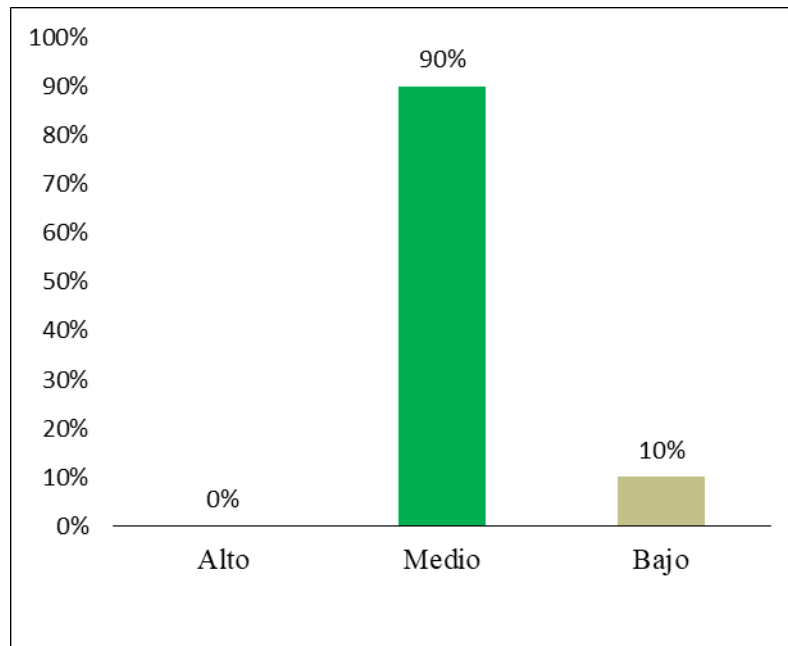


En relación con la dimensión de mecánicas de juego, se observa que el 90% de los estudiantes identifica un nivel medio de implementación de elementos como sistemas de puntuación, tablas de clasificación, insignias, niveles de progresión y retos graduales en sus actividades académicas, mientras que un 10% percibe estos elementos en un nivel bajo. Ningún estudiante considera que las mecánicas de juego se implementen en un nivel alto.

Tabla 5 Niveles de frecuencias de las dinámicas motivacionales

Nivel	f	%
Alto	0	0%
Medio	9	90%
Bajo	1	10%
Total	10	100%

Figura 3 Distribución de niveles de las dinámicas motivacionales

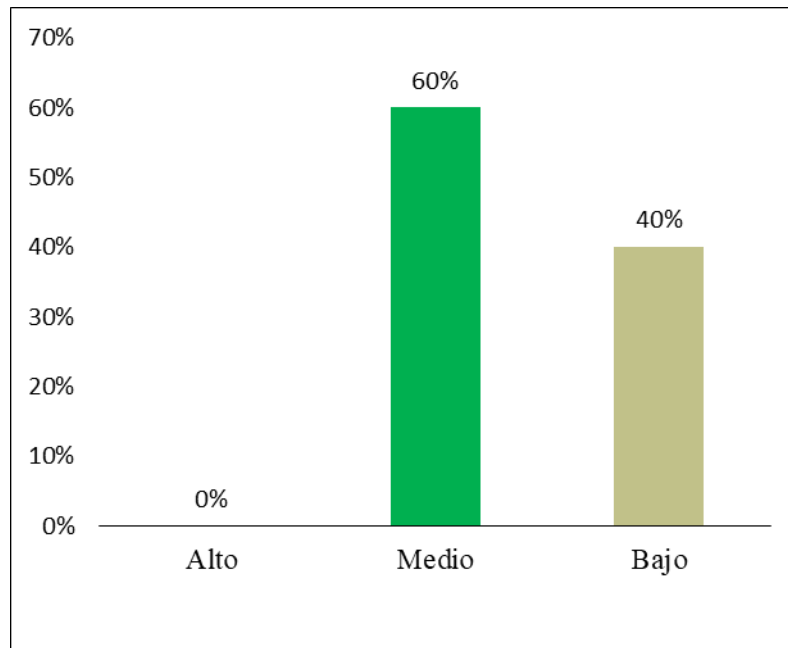


Los resultados referentes a las dinámicas motivacionales muestran que el 90% de los estudiantes percibe un nivel medio de implementación de elementos como participación activa, retroalimentación inmediata, autonomía, narrativas envolventes y valoración de logros, mientras que un 10% identifica un nivel bajo de estas dinámicas. Es significativo que ningún estudiante perciba un nivel alto en esta dimensión.

Tabla 6 Niveles de frecuencias de los componentes tecnológicos

Nivel	f	%
Alto	0	0%
Medio	6	60%
Bajo	4	40%
Total	10	100%

Figura 4 Distribución de niveles de los componentes tecnológicos

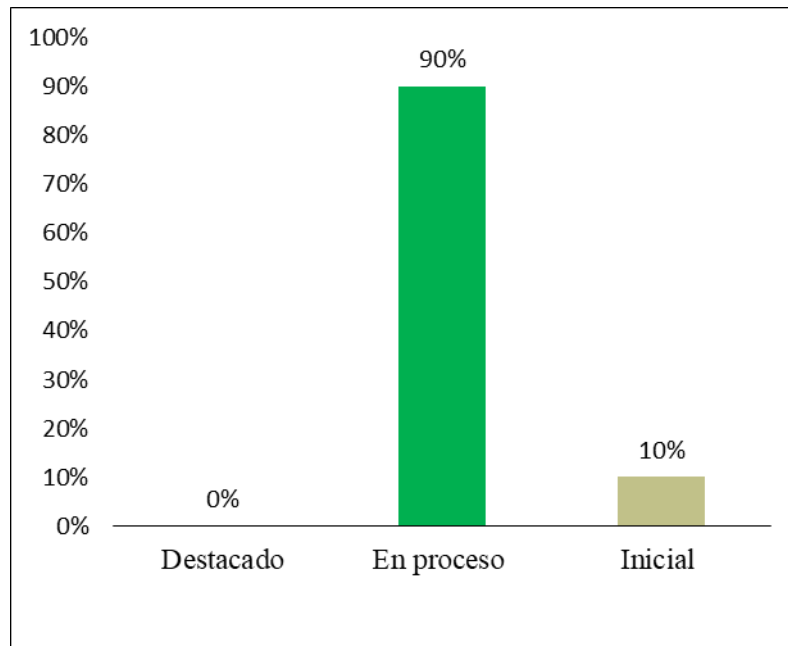


En cuanto a los componentes tecnológicos de la gamificación, se observa una distribución más distribuida, con un 60% de estudiantes que percibe un nivel medio de implementación de plataformas digitales, aplicaciones gamificadas, accesibilidad tecnológica, recursos multimedia y adaptabilidad de interfaces, mientras que un 40% identifica un nivel bajo. La ausencia de niveles altos sugiere que los componentes tecnológicos constituyen el aspecto más débil de la implementación de gamificación.

Tabla 7 Niveles de frecuencias de las habilidades blandas

Nivel	f	%
Destacado	0	0%
En proceso	9	90%
Inicial	1	10%
Total	10	100%

Figura 5 Distribución de frecuencias de las habilidades blandas

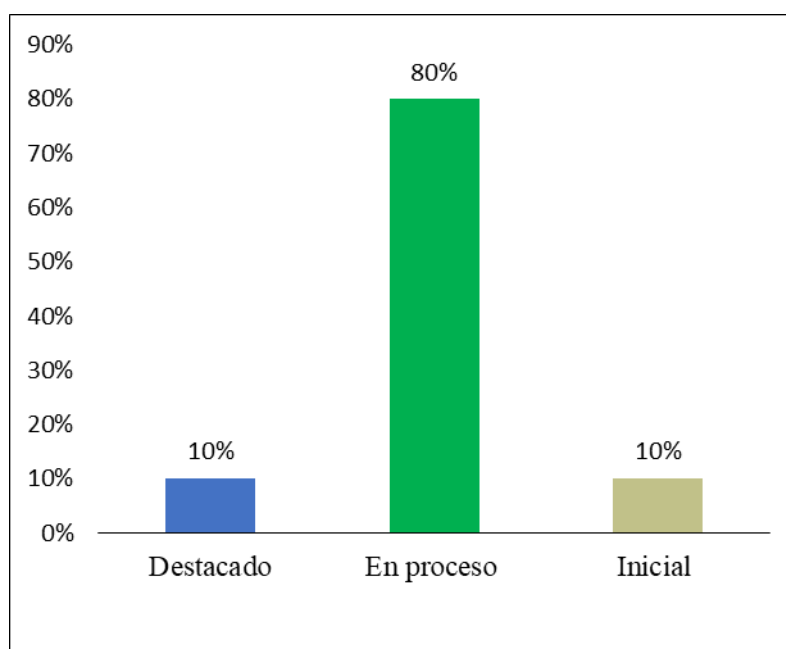


Los resultados relativos al desarrollo de habilidades blandas muestran que el 90% de los estudiantes se encuentra en un nivel “en proceso”, mientras que el 10% permanece en un nivel “inicial”. Es relevante destacar que ningún estudiante ha alcanzado un nivel “destacado” en el desarrollo de estas competencias. Esta distribución indica que, si bien la mayoría de los estudiantes ha comenzado a desarrollar habilidades blandas significativas, aún se encuentran en una etapa de consolidación.

Tabla 8 Niveles de frecuencias de las habilidades comunicativas

Nivel	f	%
Destacado	1	10%
En proceso	8	80%
Inicial	1	10%
Total	10	100%

Figura 6 *Distribución de frecuencias de las habilidades comunicativas*

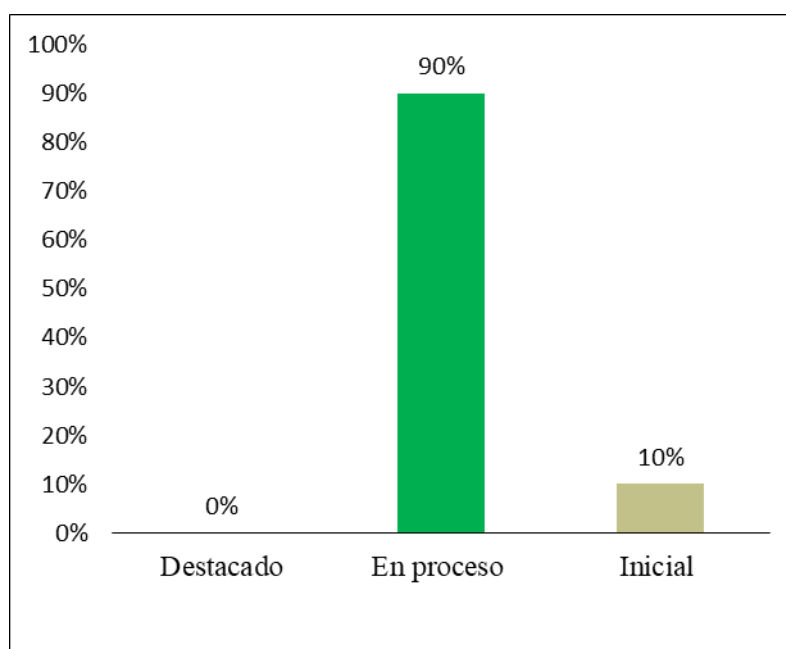


En relación con las habilidades comunicativas, se observa que el 80% de los estudiantes se encuentra en un nivel “en proceso”, mientras que el 10% permanece en un nivel “inicial” y otro 10% ha alcanzado un nivel “destacado”. Esta dimensión presenta la particularidad de ser la única en la que un estudiante ha logrado el nivel más alto de desarrollo, lo que sugiere que las habilidades comunicativas podrían estar recibiendo mayor atención o estímulo en las prácticas pedagógicas de la institución.

Tabla 9 *Niveles de frecuencias de las habilidades socioemocionales*

Nivel	f	%
Destacado	0	0%
En proceso	9	9%
Inicial	1	10%
Total	10	100%

Figura 7 Distribución de frecuencias de las habilidades socioemocionales

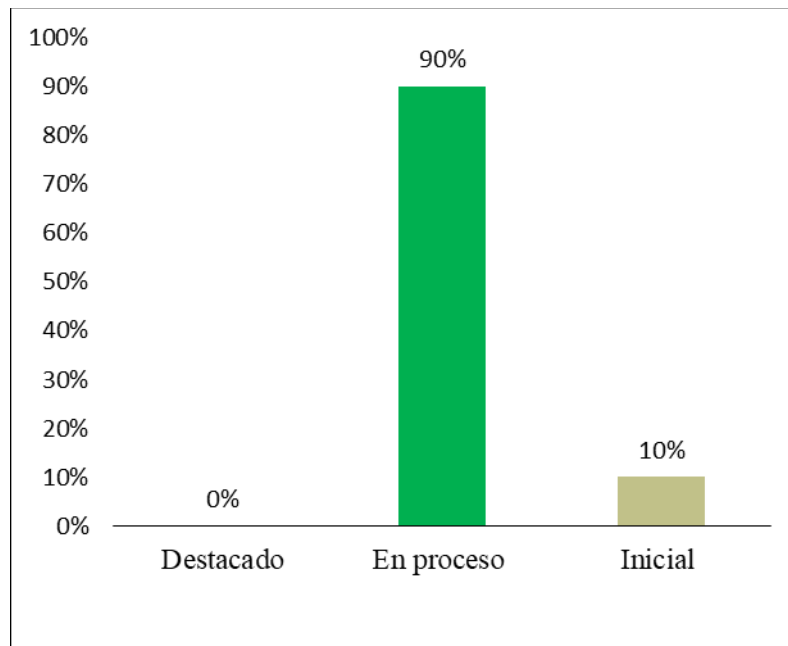


Los resultados correspondientes a las habilidades socioemocionales muestran que el 90% de los estudiantes se encuentra en un nivel “en proceso”, mientras que el 10% permanece en un nivel “inicial”. Ningún estudiante ha alcanzado un nivel “destacado” en esta dimensión. Esta distribución sugiere que, si bien la mayoría de los estudiantes ha desarrollado cierta capacidad para la autorregulación emocional, empatía, manejo de conflictos, tolerancia a la frustración y autoconocimiento, estas habilidades aún están en fase de consolidación y requieren desarrollo.

Tabla 10 Niveles de frecuencias de las habilidades de trabajo colaborativo

Nivel	f	%
Destacado	0	0%
En proceso	9	9%
Inicial	1	10%
Total	10	100%

Figura 8 Distribución de frecuencias de las habilidades de trabajo colaborativo



En lo que respecta a las habilidades de trabajo colaborativo, se observa que el 90% de los estudiantes se encuentra en un nivel “en proceso”, mientras que el 10% permanece en un nivel “inicial”. Ningún estudiante ha alcanzado un nivel “destacado” en esta dimensión. Esta distribución indica que la mayoría de los estudiantes ha desarrollado cierta capacidad para la participación en equipos, el cumplimiento de responsabilidades grupales, la asunción de roles diversos, la negociación y la apertura a diferentes perspectivas, pero estas habilidades aún están en vías de consolidación.

4.3. Prueba de hipótesis

4.3.1. Prueba de normalidad

Tabla 11 Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk

Variables	Estadístico	gl	Sig.
Gamificación	0.933	10	0.480
Habilidades Blandas	0.842	10	0.577

a. Corrección de significación de Lilliefors

Los resultados de la prueba de Shapiro-Wilk para ambas variables principales muestran p-valores superiores a 0.05 (Gamificación: $p = 0.480$; Habilidades Blandas: $p = 0.577$). Por lo tanto, no se rechaza la hipótesis nula de normalidad, lo que indica que ambas variables siguen una distribución normal. Esta condición permite utilizar pruebas estadísticas paramétricas, como el coeficiente de correlación de Pearson, para analizar la relación entre estas variables.

Basándonos en los resultados de las pruebas de Shapiro-Wilk, podemos concluir que tanto las variables principales (Gamificación y Habilidades Blandas) como todas sus dimensiones siguen una distribución normal. Esta condición de normalidad es fundamental para la elección de las pruebas estadísticas a utilizar en el análisis inferencial.

Dado que se cumple el supuesto de normalidad, es apropiado utilizar pruebas paramétricas como el Coeficiente de correlación de Pearson para analizar la relación entre variables.

4.3.2. Hipótesis general

H_1 : Existe una relación significativa entre la gamificación y el desarrollo de habilidades blandas en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca - 2024.

H_0 : No existe una relación significativa entre la gamificación y el desarrollo de habilidades blandas en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca - 2024.

Tabla 12 *Correlación de Pearson entre Gamificación y Habilidades Blandas*

Correlaciones		Variable Habilidades Blandas
Variable Gamificación	Correlación de Pearson	0.82**
	Sig. (bilateral)	0.004
	N	10

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El coeficiente de correlación de Pearson entre la variable Gamificación y la variable Habilidades Blandas es $r = 0.82$, con un p-valor de 0.004, el cual es menor que el nivel de significancia establecido ($\alpha = 0.05$). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Esto indica que existe una relación positiva muy fuerte y estadísticamente significativa entre la gamificación y el desarrollo de habilidades blandas en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión. El valor del coeficiente ($r = 0.82$) revela que a mayor nivel de implementación de elementos de gamificación en las prácticas educativas, mayor es el nivel de desarrollo de habilidades blandas en los estudiantes.

4.3.3. Hipótesis específica 1

H_1 : Existe una relación significativa entre la gamificación y el desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca - 2024.

H_0 : No existe una relación significativa entre la gamificación y el desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca - 2024.

Tabla 13 *Correlación de Pearson entre Gamificación y Habilidades Comunicativas*

Correlaciones	Habilidades Comunicativas	
Variable Gamificación	Correlación de Pearson	0.79**
	Sig. (bilateral)	0.007
	N	10

**La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

El coeficiente de correlación de Pearson entre la variable Gamificación y la dimensión Habilidades Comunicativas es $r = 0.79$, con un p-valor de 0.007, el cual es menor que el nivel de significancia establecido ($\alpha = 0.05$). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Esto indica que existe una relación positiva fuerte y estadísticamente significativa entre la gamificación y el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes. El valor del coeficiente ($r = 0.79$) sugiere que a mayor nivel de implementación de elementos de gamificación, mayor es el desarrollo de capacidades como la expresión oral clara, la escucha activa, la comunicación asertiva, la capacidad para transmitir ideas complejas y la adaptación del mensaje según el interlocutor.

4.3.4. Hipótesis específica 2

H₁: Existe una relación significativa entre la gamificación y el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca - 2024.

H₀: No existe una relación significativa entre la gamificación y el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca - 2024.

Tabla 14 *Correlación de Pearson entre Gamificación y Habilidades Socioemocionales*

Correlaciones		Habilidades Socioemocionales
Variable Gamificación	Correlación de Pearson	0.80**
	Sig. (bilateral)	0.006
	N	10

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El coeficiente de correlación de Pearson entre la variable Gamificación y la dimensión Habilidades Socioemocionales es $r = 0.80$, con un p-valor de 0.006, el cual es menor que el nivel de significancia establecido ($\alpha = 0.05$). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Esto indica que existe una relación positiva muy fuerte y estadísticamente significativa entre la gamificación y el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes. El valor del coeficiente ($r = 0.80$) revela que a mayor nivel de implementación de elementos de gamificación, mayor es el desarrollo de capacidades como la autorregulación emocional, la empatía, el manejo constructivo de conflictos, la tolerancia a la frustración y el autoconocimiento.

4.3.5. Hipótesis específica 3

H₁: Existe una relación significativa entre la gamificación y el desarrollo de habilidades de trabajo colaborativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca - 2024.

H₀: No existe una relación significativa entre la gamificación y el desarrollo de habilidades de trabajo colaborativo en estudiantes del cuarto grado

de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca - 2024.

Tabla 15 *Correlación de Pearson entre Gamificación y habilidades de trabajo colaborativo*

Correlaciones		Habilidades de Trabajo Colaborativo
Variable Gamificación	Correlación de Pearson	0.78**
	Sig. (bilateral)	0.008
	N	10

**La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

El coeficiente de correlación de Pearson entre la variable Gamificación y la dimensión Habilidades de Trabajo Colaborativo es $r = 0.78$, con un p-valor de 0.008, el cual es menor que el nivel de significancia establecido ($\alpha = 0.05$). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Esto indica que existe una relación positiva fuerte y estadísticamente significativa entre la gamificación y el desarrollo de habilidades de trabajo colaborativo en los estudiantes. El valor del coeficiente ($r = 0.78$) sugiere que a mayor nivel de implementación de elementos de gamificación, mayor es el desarrollo de capacidades como la participación activa en equipos, el cumplimiento de responsabilidades grupales, la asunción de diferentes roles, la negociación y la apertura a diferentes perspectivas.

4.4. **Discusión de resultados**

La presente investigación ha generado hallazgos significativos que merecen ser contrastados con la literatura previa, tanto para identificar coincidencias que refuercen la validez de los resultados como para examinar divergencias que puedan enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado.

El hallazgo central de esta investigación revela una correlación positiva muy fuerte ($r=0.82$, $p=0.004$) entre la gamificación y el desarrollo de habilidades blandas en los estudiantes del contexto rural estudiado. Este resultado coincide notablemente con lo reportado por Rodríguez-Hernández et al. (2022) en su estudio cuasiexperimental en Madrid, donde encontraron mejoras significativas en habilidades socioemocionales tras la implementación de estrategias de gamificación digital. Si bien nuestro estudio utiliza un diseño correlacional mientras que Rodríguez-Hernández et al. implementaron un enfoque cuasiexperimental, ambas investigaciones convergen en evidenciar la relación positiva entre estos constructos. Es importante destacar, sin embargo, que mientras el estudio español se desarrolló en un contexto urbano con adecuada infraestructura tecnológica, nuestra investigación demuestra que esta relación también se manifiesta en contextos rurales con limitaciones tecnológicas, lo que amplía el alcance de estos hallazgos a entornos educativos diversos.

En relación con la dimensión de habilidades comunicativas, nuestros resultados muestran una correlación fuerte ($r=0.79$, $p=0.007$) con la gamificación, hallazgo que se alinea con lo reportado por Martínez-Rojas y Gutiérrez-Vela (2023) en su estudio en escuelas rurales colombianas. Estos investigadores encontraron incrementos del 34% en expresión oral y 28% en escucha activa tras la implementación de estrategias de gamificación analógica. La concordancia entre ambos estudios desarrollados en contextos rurales latinoamericanos refuerza la validez externa de nuestros hallazgos y sugiere que la efectividad de la gamificación para potenciar habilidades comunicativas trasciende fronteras nacionales dentro de contextos socioculturales similares. Adicionalmente, ambos estudios subrayan la viabilidad de implementar enfoques de gamificación

analógica en entornos con limitaciones tecnológicas, lo que tiene implicaciones prácticas significativas para contextos educativos rurales.

Nuestros resultados sobre la correlación muy fuerte entre gamificación y habilidades socioemocionales ($r=0.80$, $p=0.006$) dialogan directamente con los hallazgos de Huamán-Quispe y Cordero-Ayala (2022) en su intervención en Lima Sur, donde evidenciaron mejoras significativas en autoconciencia emocional ($d=0.74$), regulación emocional ($d=0.68$) y habilidades de relación interpersonal ($d=0.79$) tras la implementación de un programa gamificado. Aunque sus participantes provenían de un contexto urbano-marginal, diferente al rural andino de nuestra investigación, la magnitud similar de los efectos sugiere que la influencia de la gamificación en el desarrollo socioemocional podría ser consistente a través de diversos contextos socioeconómicos dentro del Perú. Es relevante señalar que Huamán-Quispe y Cordero-Ayala destacan la importancia de adaptar los elementos de gamificación al contexto cultural peruano, aspecto que también se evidencia como necesario en nuestra investigación, donde los componentes tecnológicos mostraron la menor correlación con las habilidades blandas, probablemente debido a las limitaciones de infraestructura digital.

Respecto a la relación entre gamificación y habilidades de trabajo colaborativo, nuestro estudio revela una correlación fuerte ($r=0.78$, $p=0.008$), resultado que encuentra eco en la investigación de Zhao et al. (2024) en Shanghai, quienes registraron un incremento del 36% en habilidades colaborativas mediante un enfoque híbrido de gamificación. Si bien el contexto educativo chino difiere significativamente del peruano rural, la consistencia en los resultados sugiere que ciertos mecanismos universales podrían estar operando en la relación entre gamificación y colaboración, trascendiendo diferencias culturales y

socioeconómicas. No obstante, es importante considerar que Zhao et al. implementaron un seguimiento longitudinal de 18 meses, mientras que nuestra investigación ofrece una visión transversal. Esta diferencia metodológica podría explicar por qué en nuestro estudio ningún estudiante alcanzó un nivel “destacado” en habilidades blandas, ya que su desarrollo pleno podría requerir intervenciones más prolongadas.

A nivel nacional, nuestros hallazgos sobre la moderada implementación de elementos de gamificación en el contexto educativo rural (90% de estudiantes perciben un nivel medio) dialogan con lo reportado por Turpo-Gebera y García-Peñalvo (2020), quienes señalaron que solo el 18% de las instituciones educativas públicas peruanas ha incorporado elementos de gamificación en sus estrategias pedagógicas. La discrepancia en los porcentajes podría explicarse por la diferencia temporal entre ambos estudios (aproximadamente cuatro años), sugiriendo un posible incremento progresivo en la adopción de estrategias de gamificación en el contexto educativo peruano, incluso en zonas rurales.

Los resultados de nuestra investigación referentes a las dimensiones específicas de la gamificación revelan que los componentes tecnológicos presentan el desarrollo más limitado (40% de estudiantes perciben un nivel bajo), hallazgo que coincide con lo reportado por Espinoza-Castañeda (2023) en su estudio en Yanacancha, quien identificó restricciones significativas en la implementación de elementos tecnológicos de gamificación en contextos educativos altoandinos. Esta coincidencia refuerza la validez de nuestros resultados y subraya la necesidad de adaptar las estrategias de gamificación a las realidades específicas de los contextos rurales con limitaciones de infraestructura digital.

A nivel local, nuestros hallazgos establecen un diálogo particularmente significativo con el estudio de Rojas-Alania y Beraún-Meza (2024) desarrollado en la misma provincia de Daniel Alcides Carrión. Estos investigadores encontraron una correlación positiva significativa ($r=0.68$) entre estrategias de gamificación y desarrollo de habilidades blandas, valor ligeramente inferior al identificado en nuestra investigación ($r=0.82$). Esta diferencia podría atribuirse a que nuestro estudio se enfocó en una única institución educativa con características específicas, mientras que Rojas-Alania y Beraún-Meza analizaron cinco instituciones diversas de la provincia, lo que podría haber introducido mayor variabilidad en sus datos. No obstante, la concordancia en la dirección y significancia de la correlación refuerza la validez de ambos estudios y sugiere que la relación positiva entre gamificación y habilidades blandas constituye un patrón consistente en el contexto educativo de la provincia.

Respecto al nivel de desarrollo de habilidades blandas, nuestro estudio identifica que el 90% de los estudiantes se encuentra en un nivel “en proceso”, resultado que coincide parcialmente con lo reportado por Villanueva-Torres (2022) en Cerro de Pasco, quien encontró mejoras del 28% en expresión oral tras la implementación de estrategias gamificadas. Aunque ambos estudios difieren en diseño metodológico, convergen en señalar que las habilidades blandas en estudiantes de contextos altoandinos muestran un desarrollo progresivo pero aún inconcluso, requiriendo intervenciones pedagógicas sistemáticas para alcanzar niveles óptimos.

Una comparación particularmente reveladora emerge al contrastar nuestros resultados con los de Quispe-Lazo y Mendoza-Flores (2024) desarrollado en Puno, otra región altoandina del Perú. Estos investigadores

encontraron incrementos superiores en habilidades comunicativas (36%) y trabajo colaborativo (42%) tras implementar un programa gamificado híbrido culturalmente situado. La mayor magnitud de estos efectos en comparación con los niveles moderados identificados en nuestra investigación podría atribuirse a que su estudio implicó una intervención específica durante 20 semanas, mientras que el nuestro analizó la situación existente sin implementar cambios. Esta diferencia sugiere el potencial de intervenciones gamificadas sistemáticas y culturalmente adaptadas para catalizar el desarrollo de habilidades blandas más allá de los niveles actuales observados en Chipipata.

CONCLUSIONES

Primera: Se ha determinado que existe una relación positiva muy fuerte ($r=0.82$) y estadísticamente significativa ($p=0.004$) entre la gamificación y el desarrollo de habilidades blandas en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca – 2024.

Segunda: Se ha establecido que existe una relación positiva fuerte ($r=0.79$) y estadísticamente significativa ($p=0.007$) entre la gamificación y el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca – 2024.

Tercera: Se ha determinado que existe una relación positiva muy fuerte ($r=0.80$) y estadísticamente significativa ($p=0.006$) entre la gamificación y el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca – 2024.

Cuarta: Se ha identificado que existe una relación positiva fuerte ($r=0.78$) y estadísticamente significativa ($p=0.008$) entre la gamificación y el desarrollo de habilidades de trabajo colaborativo en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca – 2024.

RECOMENDACIONES

- A la dirección de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata implementar un programa de capacitación docente sobre estrategias de gamificación analógica adaptadas a contextos rurales, considerando que la investigación ha evidenciado una relación significativa entre la gamificación y el desarrollo de habilidades blandas, pero también ha identificado limitaciones en los componentes tecnológicos.
- A los docentes de la institución educativa priorizar el diseño de actividades gamificadas orientadas específicamente al fortalecimiento de habilidades socioemocionales, dada la correlación muy fuerte ($r=0.80$) identificada entre la gamificación y esta dimensión.
- A la UGEL Daniel Alcides Carrión establecer una red de colaboración entre instituciones educativas de la provincia para el intercambio de experiencias exitosas de gamificación adaptadas al contexto rural, tomando como punto de partida los hallazgos de esta investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aber, J. L., Brown, J. L., & Jones, S. M. (2003). Developmental trajectories toward violence in middle childhood: Course, demographic differences, and response to school-based intervention. *Developmental Psychology*, 39(2), 324-348. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.2.324>
- Abramovich, S., Schunn, C., & Higashi, R. M. (2013). Are badges useful in education?: It depends upon the type of badge and expertise of learner. *Educational Technology Research and Development*, 61(2), 217-232. <https://doi.org/10.1007/s11423-013-9289-2>
- Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45(1), 131-142.
- Alberti, R., & Emmons, M. (2017). *Your perfect right: Assertiveness and equality in your life and relationships* (10th ed.). Impact Publishers.
- Arias, F. G. (2020). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (7a ed.). Episteme.
- Autor, D., Levy, F., & Murnane, R. J. (2017). The skill content of recent technological change: An empirical exploration. *The Quarterly Journal of Economics*, 118(4), 1279-1333. <https://doi.org/10.1162/003355303322552801>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2022). *Habilidades para el siglo XXI: panorama actual y perspectivas para América Latina y el Caribe*. BID.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Barata, G., Gama, S., Jorge, J., & Gonçalves, D. (2013). Improving participation and learning with gamification. *Proceedings of the First International Conference on*

Gameful Design, Research, and Applications, 10-17.

<https://doi.org/10.1145/2583008.2583010>

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI).

Psicothema, 18(1), 13-25.

Bavelier, D., Green, C. S., Pouget, A., & Schrater, P. (2012). Brain plasticity through the

life span: Learning to learn and action video games. *Annual Review of*

Neuroscience, 35, 391-416. [https://doi.org/10.1146/annurev-neuro-060909-](https://doi.org/10.1146/annurev-neuro-060909-152832)

152832

Belbin, R. M. (2010). *Management teams: Why they succeed or fail* (3rd ed.).

Butterworth-Heinemann.

Benavides, M., León, J., Haag, F., & Cueva, S. (2016). Expansión y diversificación de la

educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la

segregación. *GRADE*.

Bernal, C. A. (2016). *Metodología de la investigación* (4a ed.). Pearson.

Blakemore, S. J. (2018). *Inventing ourselves: The secret life of the teenage brain*.

PublicAffairs.

Bogost, I. (2011, August 8). Gamification is bullshit. *The Atlantic*.

[https://www.theatlantic.com/technology/archive/2011/08/gamification-is-](https://www.theatlantic.com/technology/archive/2011/08/gamification-is-bullshit/243338/)

bullshit/243338/

Borghans, L., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., & Ter Weel, B. (2008). The economics

and psychology of personality traits. *Journal of Human Resources*, 43(4), 972-

1059. <https://doi.org/10.1353/jhr.2008.0017>

Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications

for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality*

Psychology Compass, 5(1), 88-103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>

Brett, J. M. (2014). *Negotiating globally: How to negotiate deals, resolve disputes, and make decisions across cultural boundaries* (3rd ed.). Jossey-Bass.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Brown, B. B., & Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 74-103). Wiley.

Brusilovsky, P. (2001). Adaptive hypermedia. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 11(1-2), 87-110. <https://doi.org/10.1023/A:1011143116306>

Burke, C. S., Stagl, K. C., Klein, C., Goodwin, G. F., Salas, E., & Halpin, S. M. (2006). What type of leadership behaviors are functional in teams? A meta-analysis. *The Leadership Quarterly*, 17(3), 288-307. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.02.007>

Cajete, G. (2015). *Indigenous community: Rekindling the teachings of the seventh fire*. Living Justice Press.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00260>

Carrasco, S. (2019). *Metodología de la investigación científica: Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación* (19a ed.). Editorial San Marcos.

Casas, J., Repullo, J. R., & Campos, D. (2021). *La encuesta como técnica de investigación: Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos*.

Atención Primaria, 35(8), 527-538. [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(03\)70728-8](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(03)70728-8)

CASEL. (2020). CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Cazden, C. B. (2001). Classroom discourse: The language of teaching and learning (2nd ed.). Heinemann.

CEPLAN. (2019). Plan Nacional de Competitividad y Productividad. Centro Nacional de Planeamiento Estratégico del Perú.

Chen, J., & Bagley, E. A. (2016). Fostering multimodal literacy through collaborative game design. In K. Squire & H. Jenkins (Eds.), Video games and learning: Teaching and participatory culture in the digital age (pp. 89-112). Teachers College Press.

Chi, M. T., Siler, S. A., Jeong, H., Yamauchi, T., & Hausmann, R. G. (2001). Learning from human tutoring. *Cognitive Science*, 25(4), 471-533. https://doi.org/10.1207/s15516709cog2504_1

Chou, Y. K. (2015). Actionable gamification: Beyond points, badges, and leaderboards. Octalysis Media.

Christensen, C. M., Horn, M. B., & Johnson, C. W. (2013). Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns. McGraw-Hill Education.

Christy, K. R., & Fox, J. (2014). Leaderboards in a virtual classroom: A test of stereotype threat and social comparison explanations for women's math performance. *Computers & Education*, 78, 66-77. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.05.005>

- Clark, M. (2020). Blended learning approaches for social-emotional skill development: A systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 68(4), 1793-1815. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09789-4>
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>
- Conati, C., & Kardan, S. (2013). Student modeling: Supporting personalized instruction, from problem solving to exploratory open ended activities. *AI Magazine*, 34(3), 13-26. <https://doi.org/10.1609/aimag.v34i3.2492>
- Contreras, R., & Eguía, J. (2017). Gamificación en educación: Diseñando un curso para diseñadores de juegos. *Comunicación Social*.
- Cristia, J., Ibararán, P., Cueto, S., Santiago, A., & Severín, E. (2017). Technology and child development: Evidence from the one laptop per child program. *American Economic Journal: Applied Economics*, 9(3), 295-320. <https://doi.org/10.1257/app.20150385>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Cuenca, R., & Urrutia, C. (2022). Gamificación y desarrollo de competencias socioemocionales: evaluación de intervenciones piloto en escuelas públicas peruanas. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 14(2), 87-109.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Deming, D. J. (2017). The growing importance of social skills in the labor market. *The Quarterly Journal of Economics*, 132(4), 1593-1640. <https://doi.org/10.1093/qje/qjx022>
- Denny, P. (2013). The effect of virtual achievements on student engagement. *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 763-772. <https://doi.org/10.1145/2470654.2470763>
- Deterding, S. (2012). Gamification: Designing for motivation. *interactions*, 19(4), 14-17. <https://doi.org/10.1145/2212877.2212883>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9-15.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9-15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. *Proceedings of the 15th International*

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

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, 9-15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

Díaz, L. (2019). La observación: Técnica fundamental en el proceso de investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-17.

Díaz-Barriga, F. (2020). La formación docente en Iberoamérica: tendencias, innovaciones y desafíos. *Revista Perfiles Educativos*, 42(167), 175-194.

Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Educational Technology & Society*, 18(3), 75-88.

Dickey, M. D. (2015). K-12 teachers encounter digital games: A qualitative investigation of teachers' perceptions of the potential of digital games for K-12 education. *Interactive Learning Environments*, 23(4), 485-495. <https://doi.org/10.1080/10494820.2013.788036>

Dirección Regional de Educación de Pasco. (2023). *Informe de monitoreo pedagógico de instituciones educativas focalizadas de la región Pasco*. DREP.

Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., De-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., & Martínez-Herráiz, J. J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63, 380-392. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.020>

Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237-251. <https://doi.org/10.3102/0013189X15584327>

- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495-525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., ... & Shriver, T. P. (2019). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.
- Espinoza, M. (2024). *Diagnóstico de implementación de metodologías activas en la I.E. Daniel Alcides Carrión de Chipipata*. UGEL Daniel Alcides Carrión.
- Espinoza-Castañeda, M. J. (2023). Efectos de un programa basado en juegos cooperativos en el desarrollo de habilidades socioemocionales de estudiantes de secundaria en el distrito de Yanacancha [Tesis de maestría, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión]. Repositorio Institucional UNDAC. <http://repositorio.undac.edu.pe/handle/undac/2874>
- Fajardo, L., Alarcón, M., & Torres, P. (2020). Impacto de la gamificación en el desarrollo de habilidades blandas: Un estudio comparativo en tres países latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 19(3), 45-63.

- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. University of South Florida.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Furco, A. (2002). Is service-learning really better than community service? A study of high school service program outcomes. In A. Furco & S. H. Billig (Eds.), *Service-learning through a multidisciplinary lens* (pp. 23-50). Information Age Publishing.
- García Coll, C., Lamberty, G., Jenkins, R., McAdoo, H. P., Crnic, K., Wasik, B. H., & García, H. V. (2002). An integrative model for the study of developmental competencies in minority children. *Child Development*, 67(5), 1891-1914. <https://doi.org/10.2307/1131600>
- Gee, J. P. (2013). *The anti-education era: Creating smarter students through digital learning*. Palgrave Macmillan.
- Gee, J. P., & Hayes, E. R. (2011). *Language and learning in the digital age*. Routledge.
- Gibson, D., Ostashewski, N., Flintoff, K., Grant, S., & Knight, E. (2015). Digital badges in education. *Education and Information Technologies*, 20(2), 403-410. <https://doi.org/10.1007/s10639-013-9291-7>
- Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69(1), 66-78. <https://doi.org/10.1037/a0034857>
- Green, M. C., & Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 701-721. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.701>

- Gross, J. J. (2015). The extended process model of emotion regulation: Elaborations, applications, and future directions. *Psychological Inquiry*, 26(1), 130-137. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.989751>
- Guerra-Báez, S. P. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educativa*, 23, e186464. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016464>
- Guerra-Báez, S. P., Rodríguez, M., & Díaz, C. (2022). Evaluación de habilidades blandas en contextos educativos: Una revisión sistemática de instrumentos. *Educación y Educadores*, 25(1), 71-90. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.4>
- Guo, P. J., Kim, J., & Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos. *Proceedings of the First ACM Conference on Learning@ Scale*, 41-50. <https://doi.org/10.1145/2556325.2566239>
- Hamari, J., & Koivisto, J. (2015). Why do people use gamification services? *International Journal of Information Management*, 35(4), 419-431. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2015.04.006>
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025-3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Hamari, J., Shernoff, D. J., Rowe, E., Coller, B., Asbell-Clarke, J., & Edwards, T. (2016). Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 54, 170-179. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.045>

- Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152-161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019>
- Hardré, P. L., Sullivan, D. W., & Crowson, H. M. (2009). Student characteristics and motivation in rural high schools. *Journal of Research in Rural Education*, 24(16), 1-19.
- Harrington, N. (2005). The frustration discomfort scale: Development and psychometric properties. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 12(5), 374-387. <https://doi.org/10.1002/cpp.465>
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 4. *American Educator*, 27(1), 4-9.
- Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G., & Abbott, R. D. (2008). Effects of social development intervention in childhood 15 years later. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 162(12), 1133-1141. <https://doi.org/10.1001/archpedi.162.12.1133>
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hickey, D. T., Itow, R. C., Schenke, K., Tran, C., & Hickey, G. (2018). Supporting teachers in transforming science instruction with technology-enhanced curriculum and assessment materials. *Journal of Educational Computing Research*, 56(4), 530-566. <https://doi.org/10.1177/0735633117704290>

- Hinostroza, J. E., Ibieta, A., & Labbé, C. (2022). Brecha digital y desigualdad educativa en escuelas públicas peruanas: un análisis multidimensional. *Revista de Educación a Distancia*, 22(68), 1-24.
- Huamán-Quispe, L., & Cordero-Ayala, M. (2022). Gamificación educativa y desarrollo de competencias socioemocionales: una intervención en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública en Lima Sur. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 14(2), 87-112. <https://doi.org/10.34236/rpie.v14i2.314>
- Hunicke, R., LeBlanc, M., & Zubek, R. (2004). MDA: A formal approach to game design and game research. *Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI*, 1722-1727.
- Hwang, G. J., & Wu, P. H. (2012). Advancements and trends in digital game-based learning research: A review of publications in selected journals from 2001 to 2010. *British Journal of Educational Technology*, 43(1), E6-E10. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01242.x>
- Iacovides, I., Aczel, J., Scanlon, E., Taylor, J., & Woods, W. (2011). Motivation, engagement and learning through digital games. *Computers & Education*, 57(2), 2240-2247. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.003>
- Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. Norton.
- Jackson, L. A., Witt, E. A., Games, A. I., Fitzgerald, H. E., von Eye, A., & Zhao, Y. (2012). Information technology use and creativity: Findings from the Children and Technology Project. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 370-376. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.10.006>
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and

excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162-184.

<https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>

John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. *Handbook of Personality: Theory and Research*, 2(1999), 102-138.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in 21st century. *Anales de Psicología*, 30*(3), 841-851. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>

Juul, J. (2013). *The art of failure: An essay on the pain of playing video games*. MIT Press.

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.

Kapp, K. M., Blair, L., & Mesch, R. (2014). *The gamification of learning and instruction fieldbook: Ideas into practice*. Wiley.

Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (2015). *The wisdom of teams: Creating the high-performance organization*. Harvard Business Review Press.

Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales (4a ed.)*. McGraw-Hill.

Kiili, K. (2005). Digital game-based learning: Towards an experiential gaming model. *The Internet and Higher Education*, 8(1), 13-24. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.12.001>

Kiili, K., & Lainema, T. (2008). Foundation for measuring engagement in educational games. *Journal of Interactive Learning Research*, 19(3), 469-488.

- Kiili, K., Devlin, K., & Koskinen, T. (2018). Does game-based learning enhance learning experience? A longitudinal study. *Technology, Knowledge and Learning*, 23(3), 519-540. <https://doi.org/10.1007/s10758-017-9347-2>
- Kiili, K., Devlin, K., & Multisilta, J. (2016). Is game-based math learning more motivating than traditional approaches? A comparative study. *Electronic Journal of e-Learning*, 14(4), 251-263.
- Kiryakova, G., Angelova, N., & Yordanova, L. (2014). Gamification in education. *Proceedings of 9th International Balkan Education and Science Conference*, 679-684.
- Klasnja-Milicevic, A., Vesin, B., Ivanovic, M., & Budimac, Z. (2011). E-Learning personalization based on hybrid recommendation strategy and learning style identification. *Computers & Education*, 56(3), 885-899. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.11.001>
- Koepp, M. J., Gunn, R. N., Lawrence, A. D., Cunningham, V. J., Dagher, A., Jones, T., Brooks, D. J., Bench, C. J., & Grasby, P. M. (1998). Evidence for striatal dopamine release during a video game. *Nature*, 393(6682), 266-268. <https://doi.org/10.1038/30498>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kopp, T., Britt, M. A., Millis, K., & Rouet, J. F. (2012). Improving the comprehension of expository texts through technology: A review of recent research. *Educational Psychology Review*, 24(3), 329-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-012-9199-0>
- Landers, R. N., & Landers, A. K. (2014). An empirical test of the theory of gamified learning: The effect of leaderboards on time-on-task and academic performance.

Simulation & Gaming, 45(6), 769-785.

<https://doi.org/10.1177/1046878114563662>

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.

Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 146-151.

León-Urquijo, A. P., Risco-del Valle, E., & Alarcón, C. (2021). Evaluación educativa en Perú: entre la rendición de cuentas y el desarrollo de competencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 51-72.

Leyendecker, B., Harwood, R. L., Comparini, L., & Yalçinkaya, A. (2005). Socioeconomic status, ethnicity, and parenting. In T. Luster & L. Okagaki (Eds.), *Parenting: An ecological perspective* (pp. 319-341). Lawrence Erlbaum.

Lippman, L. H., Ryberg, R., Carney, R., & Moore, K. A. (2015). Workforce connections: Key “soft skills” that foster youth workforce success: toward a consensus across fields. *Child Trends*.

Liu, M., Horton, L., Olmanson, J., & Toprac, P. (2011). A study of learning and motivation in a new media enriched environment for middle school science. *Educational Technology Research and Development*, 59(2), 249-265. <https://doi.org/10.1007/s11423-011-9192-7>

Liu, T. Y., Tan, T. H., & Chu, Y. L. (2017). 2D barcode and augmented reality supported English learning system. *Proceedings of the 6th International Conference on Computer and Information Science*, 5-10. <https://doi.org/10.1109/ICIS.2007.144>

MacCann, C., & Roberts, R. D. (2008). New paradigms for assessing emotional intelligence: Theory and data. *Emotion*, 8(4), 540-551. <https://doi.org/10.1037/a0012746>

- Martínez-Rojas, M., & Gutiérrez-Vela, F. L. (2023). Gamificación analógica para el fortalecimiento de habilidades comunicativas y colaborativas en entornos educativos con limitaciones tecnológicas: un estudio mixto en escuelas rurales de Colombia. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 22(1), 53-76. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.22.1.53>
- Mateo-Berganza, M., Buenadicha, C., Bustelo, M., Duryea, S., Heredero, E., Becerra, L., & Frisancho, A. (2019). *El futuro ya está aquí: habilidades transversales en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. BID.
- Mayer, R. E. (2014). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge University Press.
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. Penguin Press.
- Merchant, Z., Goetz, E. T., Cifuentes, L., Keeney-Kennicutt, W., & Davis, T. J. (2014). Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis. *Computers & Education*, 70, 29-40. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.033>
- MINEDU. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Evaluación nacional de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica regular*. MINEDU.
- Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo. (2021). *Encuesta Nacional de Habilidades Laborales (ENHAT)*. MTPE.
- Monk, D. H. (2007). Recruiting and retaining high-quality teachers in rural areas. *The Future of Children*, 17(1), 155-174. <https://doi.org/10.1353/foc.2007.0009>
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method*. Frederick A. Stokes Company.

- Moreno, R., & Mayer, R. E. (2007). Interactive multimodal learning environments. *Educational Psychology Review*, 19(3), 309-326. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9047-2>
- MTPE. (2021). Estrategia Nacional de Desarrollo de Competencias y Empleabilidad. Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo del Perú.
- Mueller, J. (2005). The authentic assessment primer. North Central Regional Educational Laboratory. <http://jfmuller.faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm>
- Nicholson, S. (2015). A RECIPE for meaningful gamification. In T. Reiners & L. C. Wood (Eds.), *Gamification in education and business* (pp. 1-20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5_1
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). Metodología de la investigación: Cuantitativa, cualitativa y redacción de tesis (5a ed.). Ediciones de la U.
- OCDE. (2015). Skills for social progress: The power of social and emotional skills. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *Teaching for the Future: Effective Classroom Practices to Transform Education in Latin America*. OECD Publishing.
- Orji, R., Tondello, G. F., & Nacke, L. E. (2018). Personalizing persuasive strategies in gameful systems to gamification user types. Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, 1-14. <https://doi.org/10.1145/3173574.3174009>
- Ortega-Goodspeed, T. (2016). *Desenredando la conversación sobre habilidades blandas*. Diálogo Interamericano.

- Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2018). Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(1), 1-31. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398650>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pelling, N. (2011). The (short) prehistory of “gamification”. *Funding Startups (& Other Impossibilities)*. <https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/>
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Norton.
- Plass, J. L., Heidig, S., Hayward, E. O., Homer, B. D., & Um, E. (2014). Emotional design in multimedia learning: Effects of shape and color on affect and learning. *Learning and Instruction*, 29, 128-140. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.02.006>
- Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258-283. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533>
- Przybylski, A. K., Rigby, C. S., & Ryan, R. M. (2010). A motivational model of video game engagement. *Review of General Psychology*, 14(2), 154-166. <https://doi.org/10.1037/a0019440>
- Quispe-Lazo, F., & Mendoza-Flores, E. (2024). Efectos de un programa gamificado híbrido en el desarrollo de habilidades blandas: una investigación-acción en estudiantes de educación secundaria de la región Puno. *Educación*, 33(1), 128-149. <https://doi.org/10.18800/educacion.202401.007>

- Rankin, Y., Gold, R., & Gooch, B. (2006). 3D role-playing games as language learning tools. *Proceedings of Eurographics*, 33-38.
- Raver, C. C., Blair, C., Willoughby, M., & Family Life Project Key Investigators. (2017). Poverty as a predictor of 4-year-olds' executive function: New perspectives on models of differential susceptibility. *Developmental Psychology*, 49(2), 292-304. <https://doi.org/10.1037/a0028343>
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169. <https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>
- Reich, J., & Mehta, J. D. (2020). *Failure to disrupt: Why technology alone can't transform education*. Harvard University Press.
- Reinders, H., & Wattana, S. (2014). Can I say something? The effects of digital game play on willingness to communicate. *Language Learning & Technology*, 18(2), 101-123.
- Rodríguez-Hernández, C. F., Cascales-Martínez, A., & López-Pina, J. A. (2022). Impacto de la gamificación digital en el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación secundaria: un estudio cuasiexperimental en contextos educativos vulnerables de Madrid. *Educación XX1*, 25(1), 197-220. <https://doi.org/10.5944/educxx1.30114>
- Rojas-Alania, C. F., & Beraún-Meza, E. L. (2024). Gamificación y desarrollo de habilidades blandas en estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas públicas de la provincia de Daniel Alcides Carrión. *Revista Ciencia y Tecnología* UNDAC, 6(1), 72-86. <http://repositorio.undac.edu.pe/handle/undac/3125>

- Rughinis, R., & Matei, S. (2013). Digital badges: Signaling, validation and conceptualization. *Proceedings of the 10th International Scientific Conference eLearning and Software for Education*, 169-178.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Schulz, B. (2008). The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge. *NAWA Journal of Language and Communication*, 2(1), 146-154.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R., & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool study through age 40*. High/Scope Press.
- SENAJU. (2019). *Política Nacional de Juventud 2019-2030*. Secretaría Nacional de la Juventud del Perú.
- Showalter, D., Klein, R., Johnson, J., & Hartman, S. L. (2019). *Why rural matters 2018-2019: The time is now*. Rural School and Community Trust.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Shute, V. J., Ventura, M., & Ke, F. (2015). The power of play: The effects of Portal 2 and Lumosity on cognitive and noncognitive skills. *Computers & Education*, 80, 58-67. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.013>
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.

- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología*, 30(3), 785-791. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology*, 57, 255-284. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190124>
- Snow, C. E., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 112-133). Cambridge University Press.
- Squire, K. (2011). *Video games and learning: Teaching and participatory culture in the digital age*. Teachers College Press.
- Steinberg, L. (2013). The influence of neuroscience on US Supreme Court decisions about adolescents' criminal culpability. *Nature Reviews Neuroscience*, 14(7), 513-518. <https://doi.org/10.1038/nrn3509>
- Steinkuehler, C., & Duncan, S. (2008). Scientific habits of mind in virtual worlds. *Journal of Science Education and Technology*, 17(6), 530-543. <https://doi.org/10.1007/s10956-008-9120-8>
- Tapia-Gutiérrez, C. P., & Cueto, S. (2019). Creencias sobre el aprendizaje en comunidades andinas: tensiones entre tradición e innovación pedagógica. *Anthropologica*, 37(43), 193-222.
- Tarazona-Meza, C., Antúnez-Sánchez, M., & Rodríguez-Espinoza, L. (2023). Gamificación analógica en contextos rurales: efectos sobre la comunicación asertiva y trabajo colaborativo en estudiantes de secundaria de la región Áncash. *Horizonte de la Ciencia*, 13(24), 235-255. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2023.24.1268>

- Tondello, G. F., Wehbe, R. R., Diamond, L., Busch, M., Marczewski, A., & Nacke, L. E. (2016). The gamification user types hexad scale. *Proceedings of the 2016 Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play*, 229-243. <https://doi.org/10.1145/2967934.2968082>
- Trommsdorff, G. (2009). Culture and development of self-regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(5), 687-701. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00209.x>
- Turkle, S. (2017). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.
- Turpo-Gebera, O., & García-Peñalvo, F. J. (2020). Las tecnologías educativas en el contexto peruano: un análisis de las políticas y prácticas. *Education in the Knowledge Society*, 21, 1-14.
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Educación en América Latina: desafíos y oportunidades post-pandemia*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Unidad de Gestión Educativa Local Daniel Alcides Carrión. (2023). *Diagnóstico educativo de las instituciones educativas del ámbito UGEL DAC*. UGEL DAC.
- Valderrama, S. (2019). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica: Cuantitativa, cualitativa y mixta* (2a ed.). San Marcos.
- Van der Kleij, F. M., Feskens, R. C., & Eggen, T. J. (2015). Effects of feedback in a computer-based learning environment on students' learning outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(4), 475-511. <https://doi.org/10.3102/0034654314564881>

- Van Eck, R. (2006). Digital game-based learning: It's not just the digital natives who are restless. *EDUCAUSE Review*, 41(2), 16-30.
- Villanueva-Torres, P. (2022). Implementación de estrategias de gamificación para el fortalecimiento de competencias comunicativas en estudiantes de secundaria de la I.E. Leoncio Prado de Cerro de Pasco [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión]. Repositorio Institucional UNDAC. <http://repositorio.undac.edu.pe/handle/undac/2458>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Warschauer, M., & Matuchniak, T. (2010). New technology and digital worlds: Analyzing evidence of equity in access, use, and outcomes. *Review of Research in Education*, 34(1), 179-225. <https://doi.org/10.3102/0091732X09349791>
- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 357-364. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.2.357>
- Werbach, K., & Hunter, D. (2015). *The gamification toolkit: Dynamics, mechanics, and components for the win*. Wharton School Press.
- World Economic Forum. (2020). *The future of jobs report 2020*. World Economic Forum.
- Yeager, D. S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. *The Future of Children*, 27(1), 73-94. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0004>
- Yee, N. (2006). Motivations for play in online games. *CyberPsychology & Behavior*, 9(6), 772-775. <https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9.772>

- Zagal, J. P., Rick, J., & Hsi, I. (2006). Collaborative games: Lessons learned from board games. *Simulation & Gaming*, 37(1), 24-40.
<https://doi.org/10.1177/1046878105282279>
- Zhao, L., Chen, X., & Wang, Y. (2024). Integración de gamificación híbrida y aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo holístico de soft skills: un enfoque longitudinal en escuelas secundarias de Shanghai. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(12), 1-24.
<https://doi.org/10.1186/s41239-023-00435-0>
- Zhou, M., Ma, W. J., & Deci, E. L. (2020). The importance of autonomy for development of self-directed learning skills. *Developmental Science*, 12(4), 191-204.
<https://doi.org/10.1111/desc.12814>
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210.
<https://doi.org/10.1080/10474412.2007.9669616>

ANEXOS



CUESTIONARIO SOBRE GAMIFICACIÓN EN EL AULA

Apellidos y Nombres: _____

Instrucciones: Por favor, lee cada afirmación cuidadosamente y marca la opción que mejor refleje tu experiencia en las clases gamificadas, considerando la siguiente escala:

1 = Totalmente en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 3 = Neutral, 4 = De acuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo.

Nº	Preguntas	1	2	3	4	5
Mecánicas de juego						
1	El sistema de puntos me motiva a participar más en clase.					
2	Los niveles de progresión me ayudan a entender mi avance en el aprendizaje.					
3	Los desafíos y misiones hacen que las lecciones sean más interesantes.					
4	Recibo retroalimentación inmediata sobre mi desempeño en las actividades gamificadas.					
5	Las recompensas y logros me animan a esforzarme más en mis tareas.					
Dinámicas de juego						
6	La narrativa utilizada en las clases gamificadas hace que el aprendizaje sea más atractivo.					
7	Siento que estoy progresando y creciendo a través de las actividades gamificadas.					
8	Las actividades fomentan tanto la competencia sana como la colaboración entre compañeros.					
9	Tengo autonomía para tomar decisiones en las actividades gamificadas.					
10	Experimento un sentido de logro y reconocimiento cuando completo tareas gamificadas.					
Componentes de gamificación						
11	Los avatares personalizables me permiten expresar mi identidad en el entorno de aprendizaje.					
12	Los tableros de clasificación me motivan a mejorar mi rendimiento.					
13	Las insignias y medallas que recibo representan bien mis logros en el aprendizaje.					
14	Las barras de progreso me ayudan a visualizar mi avance en los temas del curso.					
15	Los elementos de colección (como tarjetas, objetos virtuales, etc.) hacen que el aprendizaje sea más divertido.					



CUESTIONARIO SOBRE DESARROLLO DE HABILIDADES BLANDAS

Nombre del estudiante: _____

Instrucciones: Por favor, lee cada afirmación cuidadosamente y marca la opción que mejor refleje tu experiencia y percepción sobre tus habilidades blandas, considerando la siguiente escala:

1 = Totalmente en desacuerdo, **2** = En desacuerdo, **3** = Neutral, **4** = De acuerdo, **5** = Totalmente de acuerdo.

Nº	Preguntas	1	2	3	4	5
<i>Comunicación efectiva</i>						
1	Puedo expresar mis ideas de forma clara y coherente cuando hablo en clase.					
2	Presto atención y escucho activamente cuando mis compañeros o profesores hablan.					
3	Soy consciente de mi lenguaje corporal y lo uso apropiadamente al comunicarme.					
4	Adapto mi forma de hablar según la persona con la que estoy conversando (compañeros, profesores, etc.).					
5	Puedo expresar mis ideas de forma clara y coherente cuando hablo en clase.					
<i>Trabajo en equipo</i>						
6	Participo activamente en los trabajos grupales, aportando ideas y esfuerzo.					
7	Respeto las opiniones de mis compañeros, incluso cuando no estoy de acuerdo con ellas.					
8	Contribuyo a la distribución equitativa de tareas en los trabajos grupales.					
9	Ayudo a resolver conflictos entre los miembros del equipo de manera pacífica.					
10	Trabajo en armonía con mis compañeros para lograr los objetivos comunes del grupo.					
<i>Resolución de problemas</i>						
11	Puedo identificar problemas o desafíos en las actividades escolares con facilidad.					
12	Analizo críticamente las situaciones antes de tomar una decisión.					
13	Soy capaz de generar múltiples soluciones cuando me enfrento a un problema.					
14	Tomo decisiones basadas en información y análisis, no solo en impulsos.					
15	Evalúo los resultados de mis decisiones para aprender y mejorar en el futuro.					

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título: “Gamificación y desarrollo de habilidades blandas en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca - 2024”

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
Problema general	Objetivo general	Hipótesis general	Variable 1: Gamificación	Tipo: Básica Nivel: Correlacional Método: Hipotético-deductivo Diseño: No experimental, transversal, correlacional Población: 31 estudiantes del cuarto grado Muestra: 10 estudiantes Técnicas: 1. Encuesta 2. Observación estructurada Instrumentos: 1. Cuestionario de Percepción de
¿Qué relación existe entre la gamificación y el desarrollo de habilidades blandas en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca - 2024?	Determinar la relación entre la gamificación y el desarrollo de habilidades blandas en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca - 2024.	Existe una relación significativa entre la gamificación y el desarrollo de habilidades blandas en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca - 2024.	1. Mecánicas de juego 2. Dinámicas motivacionales 3. Componentes tecnológicos	
Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas	Variable 2: Desarrollo de Habilidades blandas	
¿Qué relación existe entre la gamificación y el desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca - 2024?	Establecer la relación entre la gamificación y el desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca - 2024.	Existe una relación significativa entre la gamificación y el desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca - 2024.	1. Habilidades comunicativas 2. Habilidades socioemocionales 3. Habilidades de trabajo colaborativo	
¿Qué relación existe entre la gamificación y el desarrollo	Determinar la relación entre la gamificación y el	Existe una relación significativa entre la gamificación y el		

<p>de habilidades socioemocionales en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca - 2024?</p>	<p>desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca - 2024.</p>	<p>desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca - 2024.</p>		<p>Elementos de Gamificación (CPEG) 2. Ficha de Observación de Habilidades Blandas (FOHB)</p>
<p>¿Qué relación existe entre la gamificación y el desarrollo de habilidades de trabajo colaborativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca - 2024?</p>	<p>Identificar la relación entre la gamificación y el desarrollo de habilidades de trabajo colaborativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca - 2024.</p>	<p>Existe una relación significativa entre la gamificación y el desarrollo de habilidades de trabajo colaborativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión de Chipipata, Yanahuanca - 2024.</p>		