



Revista Actividad Física y Ciencias

Vol. 18 N°2 (207) año 2026, pp. 158-173

ISSN (digital) 2244-7318

Segundo semestre julio / diciembre

PRAXIS PEDAGÓGICAS SUSTENTADAS EN LA LÚDICA PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

PEDAGOGICAL PRAXIS BASED ON PLAY FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES

Lic. MSc. Sandra Patricia, Saltarin Gómez

ssaltarin@ineran.edu.co

<https://orcid.org/0009-0005-3229-2372>

Recibido: 01-03-2026

Aceptado: 05-06-2026

Resumen

Enmarcadas en las exigencias de la educación contemporánea, las competencias socioemocionales se erigen como pilares esenciales vinculados al fortalecimiento del desempeño académico, lo cual trasciende la simple instrucción, toda vez que, al fundamentarse en la internalización de procesos críticos como la colaboración, la empatía, la autorregulación y la toma responsable de decisiones, reconfiguran tanto la subjetividad del estudiante como su interacción con el entorno pedagógico. El propósito de este estudio consistió en fundamentar la construcción de un corpus teórico que sustente las praxis pedagógicas lúdicas, asumiendo que estas no constituyen solamente un ejercicio de abstracción académica, sino una necesidad imperativa para dotar de sentido y sistematicidad al desarrollo socioemocional en el aula. El estudio se contextualizó en la labor docente de educación básica secundaria en las Instituciones Educativas Rafael Núñez, Simón Araujo y La Unión, ubicadas en Sincelejo, Sucre (Colombia), en la intencionalidad de ofrecer un marco referencial orientado a la transformación integral de la realidad educativa. Los hallazgos concluyen que este andamiaje teórico evidencia la naturaleza determinante de las competencias socioemocionales para el éxito académico y el bienestar estudiantil, particularmente en entornos vulnerables donde el estrés permea el clima escolar. Asimismo, se ratifica que el aprendizaje lúdico humaniza la educación, convirtiendo el aula en un escenario de experiencias significativas que potencian la empatía y la resiliencia.

Palabras clave: educación emocional, competencias socioemocionales, lúdica, praxis pedagógicas.

Abstract

Socio-emotional competencies are fundamental in contemporary education, promoting the development of collaboration, empathy, self-regulation and decision-making, factors that directly affect the improvement of academic performance. The purpose of this essay was to support the construction of a theoretical corpus that supports playful pedagogical praxis, assuming that these are not a simple exercise in academic abstraction, but an imperative need to give meaning and systematicity to socio-emotional development in the classroom. The study is contextualized in the practices of Basic Secondary Education teachers of the 'Rafael Núñez', 'Simón Araujo' and 'La Unión' Educational Institutions in the city of Sincelejo, department of Sucre, Colombia. It seeks to offer a referential framework that transforms educational reality from an integral perspective. It was concluded that: The theoretical corpus shows that socio-emotional competencies are fundamental for the academic success and well-being of students, especially in vulnerable environments where stress affects the school environment. In the same way, playful learning humanizes education, transforming the classroom into a space of experiences that promote empathy and resilience.

Keywords: emotional education, socio-emotional competencies, playfulness, pedagogical praxis.

Introducción

Las competencias socioemocionales configuran dimensiones esenciales del ser humano, de cuya profundidad emergen áreas afectivas como la autoconciencia y la gestión emocional, procesos que no operan de forma aislada, sino que se vinculan directamente en los mecanismos cognitivos facilitadores del relacionamiento social y la toma de decisiones responsables. Al respecto, Morales (2021) sostiene que su desarrollo conforma el cimiento para construir espacios de convivencia armónicos indispensables para alcanzar niveles superiores de satisfacción vital. En este sentido, las prácticas pedagógicas contemporáneas han transitado hacia la superación de la visión tradicional, al reconocer que el desempeño académico está intrínsecamente ligado a una formación integral donde las emociones actúan como el fundamento del aprendizaje (Arango, 2023).

Sin embargo, entre este reconocimiento teórico y su implementación, persiste una brecha significativa, sobre todo en el ámbito regional. Al respecto, la UNESCO (2020) señala que, si bien el estudiante latinoamericano valora positivamente la diversidad y la autorregulación, en la mayoría de los casos no logra gestionar sus emociones, lo cual deriva en dificultades de convivencia y bajo rendimiento, tendencia que se replica en el contexto colombiano, aun cuando el Ministerio de Educación Nacional MEN (2024) subraya que la resiliencia y la empatía son predictores del éxito académico, acotando que las actitudes del docente inciden directamente sobre este proceso. Del mismo modo, la realidad internacional y local evidencia una contradicción persistente: diversos estudios en México, España y Chile confirman que la educación

socioemocional no se ha integrado de forma transversal en el currículo, priorizando la dimensión cognitiva sobre la formación del ser (Sepúlveda et al. 2022). Este vacío genera una desconexión entre la teoría y la praxis, donde el docente reconoce la importancia de lo emocional, pero manifiesta carecer de las herramientas metodológicas para afrontarlo (Lozano, 2022).

Si bien desde los lineamientos del MEN se promueve una formación integral bajo un enfoque humanista y socio-cognitivo, la realidad en las aulas de las instituciones seleccionadas refleja una marcada distancia entre estas directrices y las dinámicas de convivencia cotidianas signadas por conflictos, irrespeto a la autoridad y debilidades en la resolución de problemas. Según informes internos de psico-orientación, estos déficits en la gestión del estrés y la baja autoestima impactan negativamente en el clima escolar, traduciéndose en desmotivación y ansiedad, donde la teoría pedagógica parece no encontrar asidero en la práctica diaria.

Este panorama se refleja de manera contundente en los resultados académicos. Entre 2021 y 2024, se ha evidenciado un bajo desempeño en Matemáticas y Lenguaje. Según la Secretaría de Educación Municipal (2024), en las pruebas SABER, estas instituciones ocuparon los lugares 24, 20 y 34 entre los 36 planteles públicos de la ciudad, situación que ratifica la tesis de la OCDE (2015) y Fernández-Berrocal (2008): la inteligencia cognitiva es insuficiente para garantizar el éxito si no se equilibra con competencias sociales y emocionales. Por tanto, la medición del éxito escolar no puede seguir limitándose a escalas normativas que ignoran los factores de la educación emocional (Soto et al., 2023).

Ante este escenario, surge la necesidad imperativa de transformar la praxis pedagógica tradicional integrando las competencias socioemocionales sustentadas en la lúdica. Es pertinente aclarar que la lúdica no debe entenderse como un simple recurso recreativo, sino como una estrategia mediadora que permita a los estudiantes de Sincelejo experimentar el aprendizaje desde el goce y la interacción, facilitando la internalización de normas y la gestión emocional en un entorno seguro. La ausencia de estrategias lúdicas intencionadas ha convertido a la educación socioemocional en una teoría sin aplicación práctica, imposibilitando el cierre de la brecha entre formación académica y bienestar.

Bajo esta premisa, la presente investigación propone la construcción de un corpus teórico que sustente las praxis pedagógicas lúdicas. Este esfuerzo no constituye un mero ejercicio de abstracción académica, sino el fundamento necesario para dotar de sentido y sistematicidad al desarrollo socioemocional en el aula. Al posicionar la lúdica como un eje epistemológico, se garantiza que la empatía y la resiliencia se integren de manera orgánica en el currículo, permitiendo al docente transitar de una práctica intuitiva hacia una intervención intencionada y transformadora. La relevancia de este abordaje trasciende el entorno escolar, proyectándose hacia el futuro desempeño laboral y social del individuo (Arango et al., 2024), consolidando una visión donde las competencias emocionales emergen genuinamente de las experiencias educativas y sociales vividas.

Del mismo modo, en la realidad internacional y local se evidencia una contradicción persistente: diversos estudios en México, España y Chile Este vacío genera una desconexión entre la teoría y la praxis. Los docentes reconocen y confieren relevancia a lo emocional; sin embargo, manifiestan carecer de las herramientas metodológicas para afrontarlo (Lozano, 2022).

Esta problemática adquiere matices críticos al considerar el entorno sociodemográfico de las instituciones Rafael Núñez, Simón Araujo y La Unión, situadas en el sector sur-occidental de Sincelejo. Estos planteles albergan una población de estrato 1 marcada por la alta vulnerabilidad y el impacto directo del desplazamiento forzado en Sucre (ICER, 2024). En este escenario, la heterogeneidad de las aulas no es solo académica, sino emocional; la falta de diálogo y las debilidades en la resolución de conflictos no son eventos aislados, sino manifestaciones de un tejido social fracturado que los informes de psico-orientación vinculan directamente con déficits en la autoestima y una gestión deficiente del estrés.

Este complejo entramado socioemocional tiene un correlato directo en el rendimiento académico en estas instituciones. Los resultados académicos entre 2021 y 2024 muestran una marcada tendencia hacia el bajo desempeño en las áreas de Matemáticas y Lenguaje. Según la Secretaría de Educación Municipal (2024), en las pruebas SABER, las mencionadas instituciones ocuparon los lugares 24, 20 y 34 con un promedio medio-bajo entre los 36 planteles públicos de la ciudad, situación que ratifica la tesis de la OCDE (2015) y Fernández-Berrocal (2008): la inteligencia cognitiva es insuficiente para garantizar el éxito si no se equilibra con competencias sociales y emocionales. Por tanto, la medición del éxito escolar no puede limitarse a escalas normativas que ignoran los factores de la educación emocional (Soto et al., 2023).

Esta configuración de factores deriva en la necesidad imperiosa de transformar la praxis pedagógica tradicional en una praxis pedagógica sustentada en la lúdica, interpretada como una estrategia mediadora capaz de posibilitar a los estudiantes de Sincelejo vivir la experiencia del aprendizaje desde el goce y la interacción, a partir de la internalización de normas y la gestión emocional en un entorno seguro. La ausencia de estrategias lúdicas intencionadas ha convertido a la educación socioemocional en una teoría sin aplicación práctica. Por consiguiente, resulta imperativo investigar cómo la integración de la lúdica en el quehacer docente puede cerrar la brecha entre la formación académica y el bienestar emocional, promoviendo una verdadera transformación social desde los espacios áulicos.

Bajo esta premisa, la investigación propone la construcción de un corpus teórico que sustente las praxis pedagógicas lúdicas. Este esfuerzo no constituye un ejercicio de abstracción académica, sino el fundamento preciso capaz de dotar de sentido y sistematicidad al desarrollo socioemocional. Al posicionar la lúdica como un eje epistemológico y no meramente como un recurso recreativo, se garantiza que la gestión emocional, la empatía y la resiliencia se integren de manera orgánica y transversal en el currículo, permitiendo al docente transitar de una práctica intuitiva hacia una intervención pedagógica intencionada y transformadora, capaz de responder a las realidades de vulnerabilidad de los estudiantes.

La relevancia de este abordaje trasciende el entorno escolar, puesto que el fortalecimiento socioemocional proyecta su impacto hacia el futuro desempeño laboral y social del individuo (Arango et al. 2024), consolidándose como un factor crucial para el éxito en los diversos marcos de interacción humana. En última instancia, la valoración de estas competencias debe superar la restricción de los logros académicos tradicionales o las pruebas de coeficiente intelectual, para ser comprendidas como un conjunto de acciones, pautas de pensamiento y respuestas emocionales que emergen genuinamente de las experiencias educativas y sociales vividas.

Fundamentos teóricos

La fundamentación teórica de la presente investigación se erige como el eje analítico a cuyo alrededor converge la complejidad de la relación entre pensamiento y emoción. Abordaje que va más allá de la simple descripción conceptual al integrar las praxis pedagógicas, las teorías de las facultades socioemocionales y los postulados de la lúdica, tríada esencial para comprender el fenómeno educativo contemporáneo.

Competencias Socioemocionales

En el actual escenario educativo, las competencias socioemocionales representan un imperativo en la formación integral, entendidas como el conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Esto significa que el fin último de estas competencias se orienta hacia el aporte de valor agregado a las funciones profesionales y a la promoción del bienestar personal y social (Bisquerra, 2020) dado que, el éxito vital no se mide exclusivamente por el capital intelectual acumulado, para centrarse en la capacidad del individuo de gestionar su universo afectivo e interactuar de manera asertiva con su entorno, donde la relevancia de las competencias socioemocionales se deja sentir. Al respecto, Goleman (1998) sostiene que estas facultades no son rasgos innatos e inmutables, sino habilidades aprendidas basadas en la inteligencia emocional que determinan un desempeño sobresaliente tanto en el ámbito pedagógico como en el profesional.

A favor de una mayor precisión analítica, es pertinente adoptar la clasificación propuesta por Goleman (1998), quien organiza estas competencias en dos dimensiones vinculantes:

1. Competencia Personal: Referida a la relación del individuo consigo mismo, integrando la autoconciencia (reconocimiento de estados internos), la autorregulación (gestión de impulsos) y la motivación (tendencias que facilitan el logro de metas).
2. Competencia Social: Centrada en la alteridad, abarcando la empatía y las habilidades sociales necesarias para inducir respuestas deseables en los otros.

Complementando esta visión, Pineda et al. (2024) subrayan que los procesos cognitivos, emocionales y sociales posibilitan la adaptación exitosa del individuo a las demandas del entorno, fomentando la resiliencia y optimizando la resolución de problemas. Los mencionados

autores coinciden en cuanto a que las competencias emocionales son esenciales para una vida activa y responsable, toda vez que facilitan la adaptación social y la resiliencia, en tanto su desarrollo mejora el aprendizaje, las relaciones interpersonales, la resolución de problemas y el éxito laboral. Esta evolución conceptual marca un hito en la educación moderna, desplazando el modelo convencional —donde el docente era el único depositario del saber— hacia una pedagogía donde el estudiante y su desarrollo integral constituyen el núcleo del proceso educativo.

Desde el ámbito teórico-investigativo en el contexto colombiano, la indagación científica ha permitido identificar y mitigar los déficits reflejados en el bajo desempeño académico, los cuales suelen estar asociados a vacíos en las competencias socioemocionales. Esto conlleva la necesidad de asumir posturas científicas diversas que analicen la relación intrínseca entre el comportamiento en el aula y el rendimiento escolar, dimensiones estrechamente vinculadas al éxito educativo.

Desde esta perspectiva, se aprecia que la diversidad y complejidad de las necesidades educativas en las regiones urbanas y rurales colombianas exigen posicionar el desarrollo de las competencias socioemocionales como una prioridad estratégica, a objeto de promover la formación de ciudadanos íntegros y resilientes, capaces de adaptarse a entornos cambiantes (Sistema Saberes - MEN, 2024). En este sentido, La investigación científica contemporánea corrobora la correlación intrínseca entre el equilibrio emocional y el rendimiento académico. En el contexto colombiano, estudios recientes aportan datos críticos para esta discusión. Ramírez (2026), en su análisis respecto a la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de quinto grado realizado en la Institución Educativa COMFASUCRE, demuestra que los estudiantes con mayores niveles de inteligencia emocional presentan una mejor regulación del estrés y, por ende, resultados académicos superiores, hallazgo que resalta la importancia de integrar estrategias de desarrollo emocional en el currículo escolar.

La investigación de Palencia y Ureña (2026) en la institución educativa Loperena de Valledupar, Colombia, sugiere, que la integración de estos aspectos en el modelo pedagógico depende de la consolidación de procesos de formación docente y de políticas institucionales que protejan el bienestar emocional del profesorado.

En la perspectiva de Gómez (2025) la formación socioemocional no debe percibirse como un evento aislado, sino como un componente intrínseco de la dinámica escolar que requiere de una cualificación continua en procesos de enseñanza-aprendizaje desde una retroalimentación constructiva en atención a que, durante la niñez y la adolescencia, estas competencias representan pilares esenciales para el éxito académico, el equilibrio emocional y el compromiso social del estudiante, en tanto operan como normas de actuación que aseguran el respeto mutuo y el cumplimiento de las obligaciones sociales; su carencia suele derivar en estados de frustración, rechazo social y una disminución de la autoestima, factores que permean negativamente el clima de aula.

En virtud de lo expuesto, es oportuno destacar la perspectiva de Grijalba et al. (2021) para quienes la integración de la formación socioemocional en los diseños curriculares representa una oportunidad valiosa para identificar las fortalezas y debilidades de las comunidades académicas, en tanto y en cuanto se trata no solo de sensibilizar al colectivo, sino de potenciar ambientes escolares propicios para el manejo efectivo de las habilidades sociales y emocionales, tanto desde la dimensión individual como desde la lateralidad.

Ante la evidente prevalencia de lo socioemocional como eje rector de las relaciones interpersonales, es imperativo priorizar estas facultades durante las etapas del pleno desarrollo emocional y formación de la personalidad (Abarca, 2003), de donde se desprende el compromiso ineludible ético y pedagógico de garantizar el equilibrio entre lo académico y lo socioemocional, de modo que la educación adquiera un nuevo sentido como vehículo para la construcción de una sociedad pacífica y capaz de gestionar sus diferencias.

El Modelo Pentagonal y el Marco Normativo: Hacia una Praxis Lúdica en Sincelejo

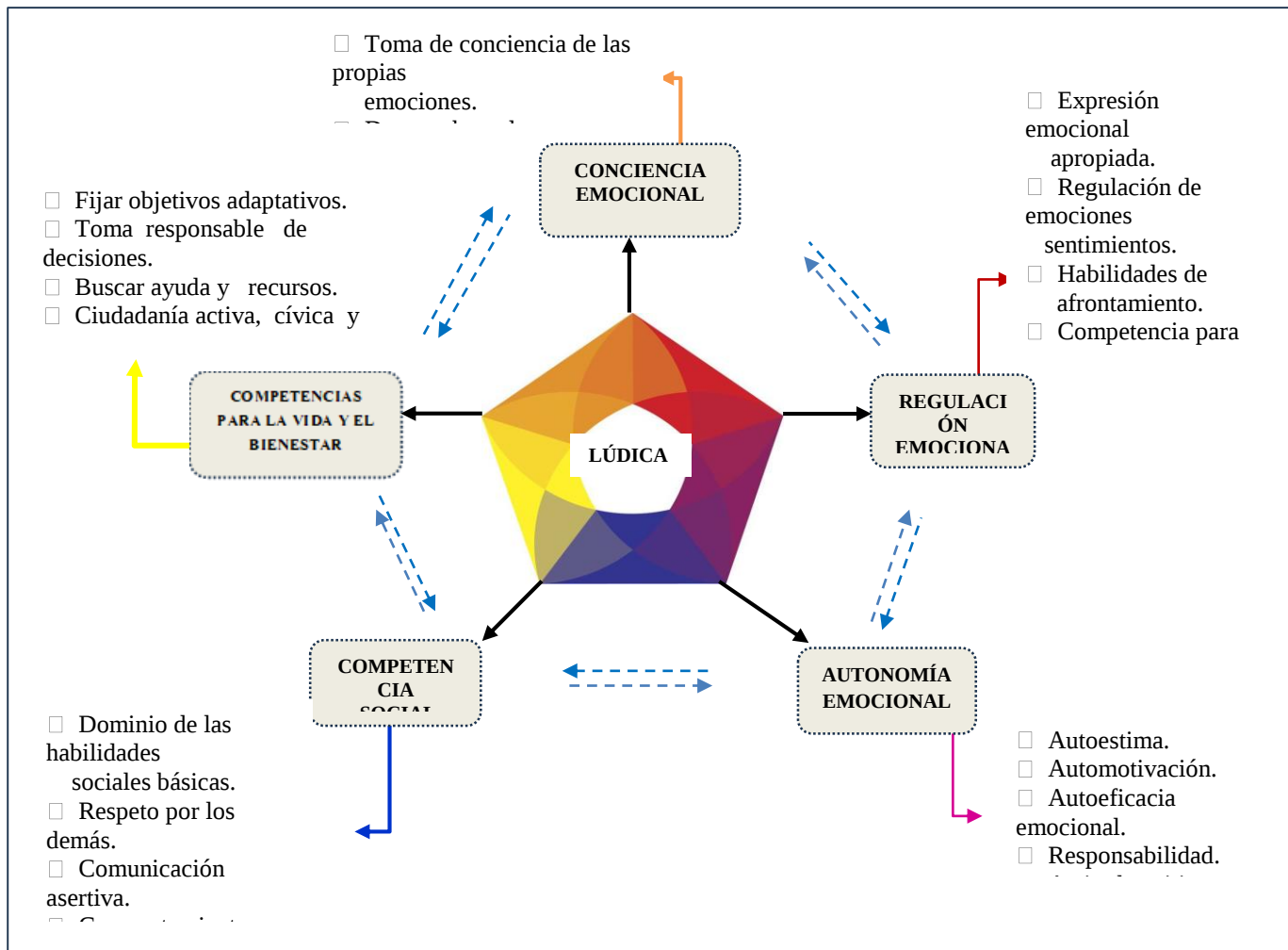
El Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales de Bisquerra (2020) se asume aquí como referente sistémico, en el cual se proponen cinco dimensiones interrelacionadas: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional (autoestima y autoeficacia), la competencia social, y las competencias para la vida y el bienestar. La relevancia de este modelo reside en que no se desarrolla de forma fragmentada, sino que requiere una práctica transversal y continuada en el currículo para consolidarse como aprendizaje significativo conducente al logro de un entorno empático y afectivo. Para ello, es pertinente establecer políticas institucionales que aseguren el acompañamiento y la capacitación permanente del profesorado, de modo de proteger su bienestar emocional y, paralelamente, elevar la calidad educativa.

Adaptar este modelo a las realidades de las instituciones educativas Rafael Núñez, Simón Araujo y La Unión en Sincelejo, Sucre, implica incorporar la lúdica como el vehículo epistemológico fundamental. Bajo este enfoque, la lúdica pasa, de ser un recurso recreativo esporádico, a transformarse en una metodología pedagógica activa capaz de catalizar la empatía y el trabajo en equipo en entornos de alta vulnerabilidad. (ver figura 1). El fomento de la atención plena y la resolución pacífica de conflictos desde este abordaje holístico fortalecerá la inteligencia emocional, tanto en discentes como en docentes, consolidando una sana autoestima y promoviendo relaciones interpersonales basadas en el bienestar.

Este abordaje encuentra un respaldo jurídico sólido en la Ley 2383 de 2024 de la República de Colombia, normativa que demanda a las instituciones educativas, promover el desarrollo integral mediante la gestión de emociones desde el preescolar hasta la educación media. Así, la construcción de este corpus teórico no solo responde a una necesidad pedagógica situada en el departamento de Sucre, sino que se alinea con las directrices nacionales que buscan transformar la realidad educativa desde la integralidad y el bienestar humano.

Figura 1

Modelo pentagonal de competencias emocionales



Nota: Fundamentada en la Teoría de la Inteligencia Emocional (Goleman, 1995) y el Modelo de Competencias Emocionales (Bisquerra, 2020). Adaptada por la Autora.

La Figura 1 presenta las dimensiones del Modelo Pentagonal, así como el desglose de los micro conceptos que configuran cada competencia. En esta visualización analítica subyace la complejidad del desarrollo socioemocional como un sistema interconectado donde cada facultad nutre y se nutre de las demás, sustentando así la intervención pedagógica situada en Sincelejo.

Teorías Emocionales y La Lúdica: Una simbiosis Pedagógica

Desde la integración de las teorías emocionales al currículo escolar, el aprendizaje trasciende la frontera de lo puramente cognitivo para redimensionarse como un proceso formativo integral, anclado profundamente en la afectividad. Bajo esta premisa, la inteligencia emocional —

articulada mediante el autoconocimiento, la autorregulación y la empatía (Salovey & Mayer; Goleman, 1995)— se posiciona como un predictor de éxito vital superior al cociente intelectual tradicional. En este escenario, la lúdica se erige como el andamiaje pedagógico sobre el cual se despliegan estas facultades, funcionando como un laboratorio de experimentación social donde el estudiante no solo acata normas, sino que gestiona en tiempo real un complejo espectro de respuestas afectivas.

Desde la neuropsicología, se sostiene que no existe aprendizaje significativo sin una impronta emocional que lo sustente. En el juego subyace la emoción como detonante de un "estado de flujo" (*flow*), el cual optimiza la arquitectura cerebral al reducir los niveles de cortisol y liberar dopamina. Esta configuración neuroquímica genera un estado de alerta relajada, donde la motivación intrínseca impulsa la perseverancia y la resiliencia ante la frustración. Al respecto, Yturalde (2024) argumenta que la lúdica satisface una necesidad humana de comunicación y goce, dotando de sentido al aprendizaje; por tanto, una praxis pedagógica que ignore esta dimensión soslaya la naturaleza funcional del cerebro humano.

Para Jiménez (1987), la lúdica no se limita al acto de jugar, sino que representa una dimensión transversal del desarrollo que fomenta el crecimiento psicosocial y la conformación de la personalidad. Bajo esta perspectiva, el *círculo mágico* del juego permite que las competencias del Modelo Pentagonal de Bisquerra (2020) transiten de la abstracción teórica a la vivencia práctica. Así, el estudiante ensaya la autonomía emocional frente al desafío y potencia la competencia social mediante el intercambio con sus pares, convirtiendo la lúdica en una forma ontológica de vivir la cotidianidad escolar.

Praxis Pedagógica: De la Educación Bancaria a la Lúdica Transformadora

La concepción de la enseñanza fundamentada en el desarrollo de las competencias emocionales se alinea con la postura crítica de Freire (1970) ante lo que denomina educación bancaria, modelo donde el estudiante es reducido a un receptáculo pasivo de depósitos informativos. Frente a esta inercia, la praxis pedagógica lúdica no se limita a la recreación, sino que se constituye como una acción dialógica que rompe la verticalidad del saber. Al jugar, el estudiante deja de ser un contenedor para convertirse en un sujeto activo que interviene su propia realidad; así, la lúdica se transforma en una herramienta de concientización, donde la unión entre teoría y acción (praxis) se orienta hacia la autonomía y la justicia social.

En este sentido, Espinoza (2023) sostiene que una praxis contemporánea efectiva depende de la capacidad reflexiva del docente, quien ha de transitar del rol de transmisor al rol de arquitecto de entornos de aprendizaje. Esta transición exige humanizar el proceso educativo (Intriago et al., 2024), asumiendo la lúdica no como una pausa activa o un evento aislado, sino como una dimensión existencial que redefine la naturaleza del aula. Según Jiménez (2022), este giro implica

distanciarse de los paradigmas conductistas-positivistas —anclados en lo mensurable— para explorar la subjetividad y el universo simbólico del sujeto que juega.

Bajo esta mirada, el rol del educador se transforma radicalmente en el de un mediador de conflictos y facilitador de experiencias vivenciales. Para Yagüe (2018), la lúdica configura la atmósfera necesaria para que la rigidez tradicional sea sustituida por la *frescura dinámica*, garantizando una seguridad psicológica que es la base de la edificación integral del individuo. Según Gallardo y Gallardo (2021), el juego opera como un mecanismo de interpretación del tejido cultural, permitiendo que el niño asimile el mundo físico y los valores sociales de manera orgánica, ya que el diseño del ambiente lúdico motiva al sujeto a mantener un equilibrio afectivo para alcanzar el objetivo propuesto. En última instancia, la integración de una lúdica con rigor pedagógico garantiza que el uso adaptativo de las emociones se consolide como una herramienta de pensamiento crítico y acción asertiva en el desarrollo del estudiante.

Finalmente, esta praxis garantiza que el Modelo Pentagonal deje de ser una prescripción externa para convertirse en una herramienta de pensamiento crítico. Al jugar, el estudiante se sumerge en una valoración constante de sus manifestaciones emocionales y las de sus pares para adaptarse al flujo del juego (Salovey & Mayer). Esta integración de una lúdica con rigor pedagógico asegura que el desarrollo socioemocional sea, ante todo, una experiencia de vida compartida y solidaria (Sierra, 2022). Su implementación exitosa requiere, por tanto, de una formación docente robusta capaz de equilibrar el goce estético con el aprendizaje profundo.

Estrategias lúdicas para el desarrollo de las Competencias Socioemocionales

El diseño y aplicación de estrategias lúdicas para el desarrollo de las competencias socioemocionales, bajo el rigor del modelo de Bisquerra (2020), constituye un eje fundamental para transformar la realidad pedagógica desde la integralidad. En el contexto específico de las Instituciones Educativas *Rafael Núñez*, *Simón Araujo* y *La Unión* en la ciudad de Sincelejo, Sucre, estas estrategias adquieren una relevancia social profunda, al responder a las necesidades particulares de la Educación Básica Secundaria en el territorio colombiano. En este contexto educacional, la lúdica se erige como el medio esencial para el fortalecimiento del ser, posibilitando a los estudiantes la exploración y la comprensión de su universo afectivo de manera creativa, en un entorno donde la convivencia y la resiliencia son pilares del éxito escolar.

Se destaca el impacto de las estrategias lúdicas sobre el desarrollo de competencias socioemocionales, toda vez que, al jugar los niños ponen en práctica la empatía, la cooperación y la negociación. Al respecto, Villalva y Copo (2020), afirman que la implementación de estrategias lúdicas facilita al docente la transformación de su estilo de enseñanza, al procurar elementos pedagógicos enmarcados en un proceso donde el estudiante se involucra de manera protagónica. Esta transformación adquiere relevancia vital, en virtud de que la inteligencia emocional, facilita la comprensión de las necesidades, pensamientos y vivencias del ser humano. Asimismo, el juego

actúa como una herramienta de indagación que permite validar y retroalimentar los aprendizajes adquiridos en los entornos familiar y social.

Cabe enfatizar que las estrategias lúdicas basadas en competencias socioemocionales posibilitan espacios seguros para que, a través del juego los estudiantes experimenten emociones, resuelvan conflictos y fortalezcan sus relaciones sociales de manera orgánica, alejando la enseñanza y de lo simplemente mecánico o impuesto. En otros términos, la lúdica representa un ecosistema donde el proceso de aprendizaje se desarrolla sin traumas, dado que prevalece la naturalidad sobre la artificiosidad, lo cual se ancla al respeto de los ritmos biológicos y psicológicos de los niños.

Se logra así, que el aprendizaje y el fortalecimiento social ocurran como una consecuencia natural de la actividad del juego y no como el resultado de instrucciones directas del docente. El estudiante socializa o a resuelve un conflicto, no en atención a normas escritas, sino porque la dinámica del juego se lo exige. Al igual que en el campo de la biología, donde lo orgánico implica que todas las partes funcionan como un todo, las estrategias lúdicas operan para que la emoción, la resolución de conflictos y la relación social se entrelacen simultáneamente y no separadamente. Es decir, el sentir y el hacer se fusionan mientras los estudiantes juegan, piensan y negocian al mismo tiempo. Visto así, puede decirse sin dudar, que el desarrollo de las competencias socioemocionales se genera desde la propia subjetividad del estudiante; el crecimiento viene de su interior; desde esta facultad los estudiantes cultivan su conocimiento a partir de vivencias experienciales en el juego, y no desde un conocimiento *bancario* que el docente deposita.

Estas actividades promueven la autoconciencia, la regulación emocional y la inteligencia social, elementos que resultan esenciales en la formación integral del estudiante. Su implementación en contextos educativos resulta altamente efectiva, especialmente en la educación básica, donde el aprendizaje basado en la experiencia se consolida como la clave para un desarrollo humano equilibrado y resiliente.

En correspondencia con lo anterior, se enfatiza que al integrar estas estrategias en las prácticas cotidianas de los docentes de Sincelejo, los espacios áulicos trascienden la instrucción mecánica para convertirse en un espacio de alfabetización emocional, en virtud de que, la praxis pedagógica deja de ser un acto aislado para ofrecerse como una respuesta situada que reconoce la identidad del estudiante, permitiendo que la conciencia y la regulación emocional se trabajen desde la realidad cultural propia. Esta visión se fundamenta en lo planteado por Amaya, et al (2024), quienes afirman que:

el manejo de las emociones en los espacios educativos se convierte en un factor que determina la forma de actuar y con ello las acciones de los individuos que se relacionan entre sí; cuando los sujetos logran comprender que las emociones hacen parte de su biología y que dependen de las interpretaciones que tenga sobre el mundo, comienzan a hacerse responsables de sus acciones y de las repercusiones en su entorno (p.3).

Amaya (2024) sugiere que la emoción no es un estado pasivo, sino un factor que motoriza el comportamiento. En los espacios educativos, el clima escolar depende de la manera en que tanto docentes como estudiantes gestionan sus sentimientos. El mal manejo de la frustración genera conflicto, caso contrario, genera la persistencia. Por tanto, siguiendo a Bisquerra diremos que la conciencia es el corazón de la autonomía emocional, entendida como el momento en que el sujeto se apropia de sus actos y comprende que su bienestar influye en el bienestar de los otros.

De este modo, la sinergia entre la teoría de Bisquerra y la aplicación lúdica en estas instituciones sucreñas no solo mejora el clima escolar, sino que dota a los jóvenes de herramientas adaptativas fundamentales para su proyecto de vida, demostrando que la emoción y el juego son, en última instancia, los verdaderos motores de la transformación educativa en la región.

Sobre la base de las estrategias lúdicas se pretende orientar a los docentes en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales y, simultáneamente generar en los estudiantes niveles óptimos de autoconfianza, conducente a la adecuada identificación y expresión de sus afectos y a la optimización de las interacciones interpersonales. La metodología de enseñanza basadas en la lúdica como estrategia y respaldada por el acompañamiento pedagógico pertinente, facilita un procesamiento profundo del aprendizaje vivencial. Es imperativo que, durante el desarrollo de las dinámicas, el docente fomente activamente actitudes de respeto, solidaridad y tolerancia, valores que constituyen la base para la construcción de la conciencia emocional y las habilidades sociales.

A la luz de este enfoque, la praxis educativa ha de priorizar la enseñanza de la expresión emocional fusionando el lenguaje verbal y el corporal, permitiendo la reproducción de estados afectivos en escenarios simulados, donde la incorporación de técnicas de respiración y relajación consciente se consolida como una herramienta esencial para que el estudiante logre una gestión y regulación emocional asertiva frente a los desafíos de su entorno. A continuación, se recomiendan algunas estrategias que pueden adaptarse y desarrollarse en función del contexto y el nivel educativo (ver tabla 1).

Tabla 1
Estrategias lúdicas para el desarrollo de las competencias socioemocionales

DIMENSIÓN(MODELO PENTAGONAL)	ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN LÚDICA	DESCRIPCIÓN ANALÍTICA DE LA PRAXIS
1. Conciencia Emocional	Dispositivos de dramatización proyectiva y cartografías corporales.	Implementación de escenarios de simulación donde el estudiante identifica, etiqueta y localiza somáticamente sus estados afectivos, transitando del reconocimiento intuitivo a la alfabetización emocional consciente.
2. Regulación Emocional	Dinámicas de gamificación para la gestión de la impulsividad y el afrontamiento.	Aplicación de sistemas lúdicos con reglas escalonadas de dificultad, diseñados para someter al sujeto a retos de tolerancia a la frustración, promoviendo el tránsito de la reactividad impulsiva hacia respuestas adaptativas y controladas.

Tabla 1(cont.)

DIMENSIÓN (MODELO PENTAGONAL)	ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN LÚDICA	DESCRIPCIÓN ANALÍTICA DE LA PRAXIS
3. Autonomía Emocional	Desafíos de autoeficacia y laboratorios de retos intelectuales individuales.	Experiencias lúdicas orientadas al fortalecimiento del autoconcepto, donde la superación autónoma de obstáculos consolida la seguridad personal y disminuye la dependencia de reforzadores externos, validando el potencial interno.
4. Competencia Social	Metodologías de interdependencia positiva y juegos de cooperación asertiva.	Dinámicas de participación colectiva que exigen la negociación de significados, la escucha dialógica y el ejercicio de la empatía situacional, convirtiendo el aula en un microsistema de convivencia pacífica y respeto mutuo.
5. Competencias para la Vida y el Bienestar	Talleres de expresión polivalente, juegos de roles y dinámicas de cohesión grupal.	Actividades integradoras que simulan desafíos de la cotidianidad social, fomentando la toma responsable de decisiones y el bienestar subjetivo mediante la resolución creativa de problemas y la proyección ética del individuo.

Nota: Fundamentada en la Teoría de la Inteligencia Emocional (Goleman, 1995) y el Modelo de Competencias Emocionales (Bisquerra, 2020). Adaptada por la autora.

Conclusiones

A partir del análisis de la realidad educativa en las instituciones de Sincelejo, escenario del estudio, se revalida que la construcción de un corpus teórico para las praxis pedagógicas lúdicas no es solamente un ejercicio académico, sino una necesidad imperiosa de dotar de sistematicidad y sentido al desarrollo socioemocional en los espacios áulicos. Este corpus teórico, muestra que las competencias socioemocionales operan como el cimiento sobre el cual se edifica tanto el éxito académico como el bienestar integral de los estudiantes, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad donde factores como el estrés y la falta de autorregulación impactan negativamente en el clima escolar.

En este sentido, la lúdica se erige como un eje epistemológico y un dispositivo de mediación capaz de humanizar el proceso educativo, transformando el aula, de un espacio de recepción pasiva en un ecosistema de experiencias vivenciales donde la empatía, la resiliencia y la autonomía emocional se consolidan a través del goce y la interacción segura. Por ello, La integración de las competencias socioemocionales en la educación contemporánea representa un cambio de paradigma donde el éxito vital ya no se mide únicamente por el capital intelectual, sino por la capacidad del individuo para gestionar sus emociones e interactuar de forma eficiente con su entorno.

De acuerdo con los fundamentos teóricos, estas competencias son habilidades aprendidas que permiten un desempeño sobresaliente de los sujetos a lo largo de su vida enmarcado en la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales. En este contexto, el Modelo Pentagonal de Bisquerra propone un enfoque integral que incluye la conciencia y regulación emocional, la autonomía, la competencia social y las habilidades para la vida, las cuales han de integrarse transversalmente al currículum académico y practicarse de manera continuada de modo que se consoliden como aprendizajes significativos.

Para que este desarrollo ocurra de manera efectiva, la lúdica ha de asumirse, más que como un recurso recreativo, como un eje epistemológico fundamental capaz de superar la visión limitada subyacente en la enseñanza rígida y mecánica. Desde la neuropsicología educativa, se sustenta que el juego genera un estado de flujo o bienestar que reduce los niveles de cortisol y libera dopamina, facilitando una alerta relajada ideal para la apertura cerebral hacia nuevos conocimientos, toda vez que no existe aprendizaje significativo sin una emoción que lo respalde. Así, la lúdica funciona como un laboratorio de entrenamiento social donde el estudiante experimenta y gestiona un espectro complejo de emociones en tiempo real, permitiendo que conceptos abstractos se transformen en vivencias prácticas y significativas.

Esta transformación requiere una praxis pedagógica innovadora que rompa con el modelo de educación bancaria donde el estudiante es un contenedor pasivo, para avanzar hacia una educación liberadora y crítica basada en la acción consciente. Bajo este enfoque, la práctica docente se redefine como una síntesis dialéctica entre la reflexión teórica y la acción transformadora en los espacios áulicos vistos como ecosistemas de experiencias vivenciales. En consecuencia, el rol del educador evoluciona de ser solo un transmisor de contenidos a convertirse en un diseñador de entornos lúdicos y un mediador de conflictos al crear una atmósfera de seguridad psicológica que humaniza el proceso educativo y garantiza el desarrollo integral del individuo.

Referencias

- Abarca, M. (2003). La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica. Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/42457>
- Amaya, K., Cataño, A. y Colina, M. (2024). La mirada emocional de la educación. “El desafío del docente del siglo XXI”. *Revista UNIMAR*, 42(1), 189-206. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1>
- Bisquerra, R. (2020). *Un modelo de competencias emocionales* <https://www.rafaelbisquerra.com/un-modelo-de-competencias-emocionales/>
- Caballero, A. (2026). Competencias socioemocionales y cultura de paz en el contexto escolar colombiano. *EPISTEME KOINONIA*, 9(17), 326-336. <https://doi.org/10.35381/e.k.v9i17.4918>

-
- Carter, N. (2019). El impacto del estrés académico en el bienestar estudiantil. *Journal of Student Affairs Research*, 54(2), 115-128
- Espinoza, A. (2023). La praxis pedagógica: fundamentos y dimensiones en el contexto educativo actual. *Sinopsis Educativa*, 23(1), 69-80.
- Gallardo, J. y Gallardo, P. (2021). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Hekademos: revista educativa digital*, N°. 24, 2018, págs. 41-51 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542602>
- Goleman, D. (1998). *La Práctica de la inteligencia emocional*. Traducido del inglés por F. Mora y D. González Raga, Trads. Editorial Kairós. <https://mendillo.info/Desarrollo.Personal/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf>
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Le Libros. <https://iuymca.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>
- Gómez, M. (2025). Componentes esenciales de las competencias socioemocionales en educación ante los desafíos de la sociedad actual. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 10(20), 158-174. <https://doi.org/10.35381/r.k.v10i20.4634>
- Grijalba, N., García, L., & Pérez, Y. (2021). La formación socioemocional busca cupo en la escuela primaria en Colombia. *Rev. Foro Educativa* 36(1), 133-148
- Intriago, L., Casa, S., Hernández, F., Sornoza, C. & Cedeño, R. (2024). Estrategia lúdica para desarrollar las competencias emocionales a los estudiantes de tercer año de educación general básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12945
- Jiménez, C. (marzo 24, 2022). *La lúdica y juego* <https://carlosalbertojimenez.com.co/la-ludica-y-juego/>
- Jiménez, C. (1987). *La Lúdica como Experiencia Cultural. Etnografía y hermenéutica del juego*. Editorial: Magisterio
- Palencia, J. y Ureña, Y. (2026). Educación Emocional como Eje Estructurante del Discurso Pedagógico en el Contexto Escolar Colombiano. *CONOCIMIENTO, INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN CIE*, 1(22), 59-70. <https://doi.org/10.24054/kvp02k83>
- Pineda, R., Suárez, N. & Figueroa, T. (2024). Competencias socioemocionales en educación: Una mirada reflexiva de su evolución e importancia para la formación integral de los estudiantes. *Línea Imaginaria*, (19), 1261-1290 <https://doi.org/10.56219/lineaimaginaria.v1i19.3262>
-

-
- Pino, Y. y Runge, A. (2021). Aproximaciones teóricas a la lúdica como dimensión antropológica en *Revista Lúdicamente*, Vol. 10, N° 19, Buenos Aires. <https://dialnet.unirioja.es>
- Palchucán Fuentes, N. R., Andramuño Bermeo, M. J., Pailiacho Yucta, H. R., & Rodríguez Galarza, G. P. (2026). Estrategias lúdicas para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en estudiantes de Educación Básica e Inicial. *Revista De Investigación Educativa Niveles*, 3(1), 41–52. <https://doi.org/10.61347/rien.v3i1.85>
- Ramírez, K. (2026). *Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los estudiantes del grado 5°2 de la Institución Educativa COMFASUCRE, Sincelejo, durante el año 2025*. Corporación Universitaria del Caribe – CECAR. Disponible en: <https://repositorio.cecar.edu.co/handle/cecar/11666>
- Ruiz, M. (2017). El juego: Una herramienta importante para el desarrollo integral del niño en Educación Infantil. Grado de Maestro en Educación Infantil. Universidad de Cantabria. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/11780/RuizGutierrezMarta.pdf>
- Sierra, V. (2022). La lúdica: Instrumento para fortalecer los procesos de aprendizaje en niños. *GACETA DE PEDAGOGÍA*, (42), 171–192. <https://doi.org/10.56219/rgp.vi42.513>
- Villalva, M. y Copo, J. (2020). Estrategias lúdicas en el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños de preparatoria de la Unidad Educativa 19 de septiembre. *Revista Científico – Educacional de la provincia Granma*. Cuba pp. 324-333. <https://dialnet.unirioja.es>
- Yagüé, L. (2018). El método lúdico para la formación de valores ético-cívicos en básica secundaria. *Revista Conrado*, 14(65), 106–111. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/822>
- Yturalde, E. (2024). *La Lúdica, el Constructivismo y el Aprendizaje Experiencial*. www.yturalde.com.

La autora

Lic. MSc. Sandra Patricia, Saltarin Gómez

Licenciada en Matemáticas de la Universidad de Sucre (Colombia). Especialista en Administración de la Informática Educativa. Universidad de Santander (Colombia). Magister en Gestión de la Tecnología Educativa. Universidad de Santander (Colombia). Doctorante en Educación de la UPEL (Venezuela) Laboro en la Institución Educativa “Rafael Núñez” de Sincelejo-Sucre (Colombia). Docente de aula de Básica Secundaria Media colombiana.