



TRABAJAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL MEDIANTE

LA GAMIFICACIÓN: BREAKOUT DIGITAL

TITULACIÓN: GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

AUTORA: VICTORIA CARRASCO GARRIDO

TUTORA: MARIA CARMEN LLORENTE CEJUDO

MODALIDAD DE TFG: DISEÑO DE PROPUESTA FORMATIVA

ÍNDICE

RESUMEN	2
ABSTRACT	2
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	3
2. MARCO TEÓRICO.....	5
BLOQUE I:	5
2.1. ¿Qué entendemos por inteligencia emocional?	5
2.1.1. <i>Inteligencia emocional en el ámbito educativo</i>	8
2.1.2. <i>¿Qué son las emociones?</i>	10
2.1.3. <i>Definición y descripción de las emociones básicas</i>	11
2.1.4. <i>Clasificación de las emociones</i>	15
BLOQUE II.....	17
2.2. ¿Qué es la gamificación?.....	17
2.2.1. <i>Elementos de la gamificación</i>	19
2.2.2. <i>Tipos de gamificación</i>	25
2.2.3. <i>Tipos de estudiantes jugadores</i>	26
2.2.4. <i>Beneficios de la gamificación en el aula.</i>	26
2.2.5. <i>¿Qué es el breakout?</i>	28
2.2.6. <i>Beneficios del breakout</i>	29
4. METODOLOGÍA DEL TFG	31
4.1. Propuesta de intervención	31
4.1.1. <i>Descripción general del recurso</i>	31
4.1.2. <i>Objetivos</i>	35
4.1.3. <i>Competencias claves</i>	35
4.1.4. <i>Contenidos</i>	35
4.1.5. <i>Duración recomendada</i>	36
4.1.6. <i>Recursos materiales, espaciales y humanos</i>	36
4.1.7. <i>Espacio donde se puede utilizar</i>	36
4.1.8. <i>Evaluación</i>	37
4.1.9. <i>Tratamiento a la diversidad</i>	37
5. CONCLUSIONES	37
6. ANEXOS:	40
Anexo I:	40
.....	40
Anexo II:	40
Anexo III:	41

Anexo IV:	41
Anexo V:	42
Anexo VI:	42
Anexo VII:	43
Anexo VIII:	43
Anexo IX:	44
Anexo X:	44
Anexo XI:	45
Anexo XII:	45
Anexo XIII:	46
Anexo XIV:	46
Anexo XV:	47
Anexo XVI:	47
Anexo XVII:	48
Anexo XVIII:	48
Anexo XIX:	49
Anexo XX:	50
Anexo XXI:	50
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51

RESUMEN

La propuesta tiene su origen debido a la importancia que cobran las nuevas tecnologías en nuestro día a día, especialmente en el aula y la gran relevancia que presentan estas para los discentes. Asimismo, es de vital importancia trabajar en la necesidad de impulsar un cambio en el sistema educativo actual en lo que al sistema de enseñanza- aprendizaje se refiere, pues es bastante obsoleto. Esto genera un alumnado desmotivado y con pocas ganas de aprender. El recurso que se expone a continuación tiene como fin que el alumnado trabaje la inteligencia emocional adquiriendo competencia emocional desde una temprana edad a través de un recurso lúdico e interactivo, generando así un aprendizaje significativo que tiene como consecuencia la motivación intrínseca y extrínseca del alumnado. A través de esta estrategia gamificada, se pretende dar un giro a la visión actual de la tecnología demostrando que, si se hace un buen uso de la misma, puede tener un resultado fructífero y positivo, en lugar de causar un efecto contraproducente.

Palabras clave: inteligencia emocional, gamificación, breakout, competencia emocional, identificación de emociones.

ABSTRACT

The proposal has its origin due to the importance of the new technologies in our day to day, especially in the classroom and the great relevance that they present for students. Likewise, it is vitally important to work on the need to promote a change in the current educational system as far as the teaching-learning system is concerned, since it is quite obsolete. This generates an unmotivated student with little desire to learn. The resource set out below is for students to work on emotional intelligence by acquiring emotional competence from an early age through a playful and interactive resource, thus generating significant learning that results in the intrinsic and extrinsic motivation of the students. Through this strategy, it is intended to turn the current vision of technology around, demonstrating that, if it is made a good use of it, this can have a fruitful and positive result, instead of a counterproductive effect.

Keywords: emotional intelligence, gamification, breakout, emotional competence and identification of emotions.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Esta propuesta nace debido a la gran relevancia que presenta la Inteligencia emocional en nuestros días. Más necesariamente, en tanto que el no disponer de las herramientas para la autorregulación y la relación con los demás supone que, según el último informe TALIS realizado en el marco de un estudio internacional sobre enseñanza y el aprendizaje, publicado por el Ministerio de educación y formación profesional (2019), el profesorado dedique el 18 % de su tiempo a intentar controlar y gestionar problemas de disciplina en el aula pues, si tuviéramos una buena inteligencia emocional, esto no ocurriría ya que aprenderíamos a regular nuestras emociones y conocernos a nosotros mismos.

Actualmente, una fuerte corriente educativa respalda la importancia y la urgencia de educar las emociones y los sentimientos para el desarrollo integral del individuo. La experiencia muestra que para facilitar el aprendizaje y la creatividad es fundamental el progreso tanto de la vida intelectual, como de la emocional. No es suficiente contar con capacidad intelectual, puesto que si falta la motivación, el compromiso, una correcta socialización y los compromisos sociales, el desarrollo de los/as alumnos/as va a ser deficitario y poco efectivo en lo que respecta a las Competencias Sociales. Cuando la educación no incluye los sentimientos, no pasa de ser una simple instrucción. La escuela debe promover situaciones que posibiliten el desarrollo de la sensibilidad y el carácter del alumnado, sobre la base de que en el quehacer educativo se involucra tanto el ser físico como el mental, el afectivo y el social, en un todo globalizado (Suberviola, 2018).

Cada vez más instituciones educativas están reconociendo que, además de información y formación intelectual, los/as alumnos/as necesitan aprender un tipo de habilidades más allá de las propiamente cognitivas con objeto de afrontar de un modo eficaz múltiples problemas personales y sociales. En definitiva, suscriben la importancia del aprendizaje de los aspectos socioemocionales para facilitar la adaptación global de los/as ciudadanos/as en una sociedad cambiante. Es por esto por lo que la escuela debe comprometerse con la doble misión de educar tanto la parte intelectual como la emocional, teniendo la certeza de que ambos aprendizajes están inseparablemente conectados.

El aprendizaje emocional es vital para la persona. Los/as niños/as que son competentes emocionalmente, es decir, que gestionan bien sus sentimientos, que reconocen y responden a los sentimientos de los/as demás y regulan y controlan las emociones, tienen mayor facilidad para desarrollarse de un modo correcto en cada área de su vida; con su familia, con sus

compañeros/as, en la escuela, en la sociedad etc., además son eficaces para desarrollar sus propios proyectos personales y sociales de vida con mayores garantías de éxito y felicidad.

Siguiendo en la línea de Ibarrola (2016) experta en inteligencia emocional destaca que no nos damos cuenta, pero sentimos antes de nacer, luego, venimos ya con emociones. Sin embargo, en general, la educación se centra en desarrollar la dimensión cognitiva, dejándolas a un lado como si fuera que, por el hecho de madurar, por el hecho de ir creciendo vamos a saber manejarlas y no es así, por ello es necesario educarlas, aprender a gestionarlas. De ahí surge la necesidad de esta propuesta a través de una metodología innovadora y dinámica que permite fomentar el aprendizaje como es la gamificación, más concretamente el Breakout (Ceraín, 2022).

La neurociencia, desde hace 25 años, nos está dando aportaciones importantísimas sobre cómo los procesos cerebrales pueden cambiar funcional y estructuralmente si se desarrolla una buena educación emocional. Mora (2013), doctor en medicina y neurociencia por la universidad de Oxford, en su libro “Sólo se puede aprender aquello que se ama” expone que el centro de los descubrimientos neuro-educativos es el binomio indisoluble de emoción-cognición: toda idea se fija en el cerebro asociándose a una emoción que nace de las percepciones sensoriales del entorno de aprendizaje. Así, sin emoción no hay aprendizaje, ni desarrollo favorable de los sistemas neuronales. Ahora bien, esta emoción puede motivarse por el placer o por el dolor, únicamente el primero es el que permite que las personas aprendan, actúen y se desarrollen de una manera saludable.

La primera conclusión de la ciencia es que emociones agradables como la curiosidad, la calma, la confianza en sí mismo y en los demás ayudan a mantener la atención y facilitan la memoria, por lo que el aprendizaje es más efectivo; mientras que, emociones desagradables como el aburrimiento, la frustración, el miedo, la tristeza desvían la atención y entorpecen la concentración. Es por esto por lo que dicha propuesta está basada en la gamificación, que Deterding et al. (2011) la definen como el uso de elementos de diseño del juego en contextos de no juego, mientras que Kapp (2012) y Zichermann y Cunningham (2011) puntualizan que consiste en utilizar las mecánicas del juego, su estética y sus estrategias para involucrar a la gente, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas. Strickland and Kaylor (2016) sugieren que el uso del aprendizaje basado en juegos puede conllevar una experiencia que facilita y motiva el interés y el aprendizaje del alumnado. (Moreno Fuentes, 2019).

Se ha optado por esta estrategia puesto que tal y como destaca De Soto (2018), es necesario un cambio metodológico en la enseñanza y la necesidad de aplicar nuevas herramientas educativas que mejoren el rendimiento del alumnado, es decir, es necesario que el docente utilice herramientas innovadoras y nuevas estrategias didácticas que ayuden a fomentar la participación del alumnado y aumente su motivación.” (De Soto, 2018, p. 30)

2. MARCO TEÓRICO

BLOQUE I:

2.1. ¿Qué entendemos por inteligencia emocional?

En 1990, los psicólogos, Salovey y Mayer (1990) publican el primer escrito científico relacionado con la inteligencia emocional con el título Emotional Intelligence. Pero este artículo no tuvo importancia en el instante de su publicación por lo que tuvo que esperar hasta 1995, momento en el que Goleman (1995) lo retoma en su libro Inteligencia Emocional, unido a su planteamiento de las ocho inteligencias de Gardner (1995). La inteligencia emocional tiene sus antecedentes en el proyecto de Spectrum et al. (1984). Ésta fue creada como equiparación a la idea de una inteligencia única. Gardner (1995) fue el primero en afirmar que la inteligencia académica no es un elemento determinante para saber la inteligencia de una persona. Este planteamiento se percibe en ciertas personas que, a pesar de conseguir puntuaciones académicas excelentes, poseen graves problemas para controlar otras dimensiones de su vida cotidiana como, por ejemplo, ser sensible a los estados de ánimos de otras personas.

A continuación, atendiendo a Ozáex (2015) se muestran las definiciones más destacadas de inteligencia emocional, pues pese a que es un término muy investigado se muestra detalladamente aquellas más relevantes.

Según Goleman (1996), la inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social. (Goleman, 1996, p. 43-44). Más tarde, reformula esta definición de la siguiente manera: “capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y

gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales” (Goleman, 1999, p. 98).

Por otro lado, Martineaud y Elgehart (1996) definen inteligencia emocional como “capacidad para leer nuestros sentimientos, controlar nuestros impulsos, razonar, permanecer tranquilos y optimistas cuando no nos vemos confrontados a ciertas pruebas, y mantenernos a la escucha del otro” (Martineaud y Elgehart, 1996, p. 48). Así mismo, Cooper y Sawaf (1997, p. 52), afirman que la inteligencia emocional es “la aptitud para captar, entender, y aplicar eficazmente la fuerza y la perspicacia de las emociones en tanto que fuente de energía humana, información, relaciones e influencia”.

Siguiendo a Mayer y Salovey (1997), la inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual.

En este sentido, Bar-On (1997) define inteligencia emocional como un conjunto de competencias, herramientas y comportamientos emocionales y sociales, que determinan cómo de bien percibimos, entendemos y controlamos nuestras emociones.

Para Mehrabian (1997), la inteligencia emocional incorpora las habilidades de percibir las emociones personales y la de otras personas; tener dominio sobre las emociones propias y responder con emociones y conductas apropiadas ante diversas circunstancias; participar en relaciones donde las emociones se relacionen con la consideración y el respeto; trabajar donde sea, en la medida de lo posible, gratificante desde el punto de vista emocional; armonización entre el trabajo y el ocio.

Haciendo mención a Mayer y Cobb (2000) estos manifiestan que: “La inteligencia emocional se convierte en una habilidad para procesar la información emocional que incluye la percepción, la asimilación, la comprensión y la dirección de las emociones”

Atendiendo a Weisinger (2001) la inteligencia emocional está definida como “El uso inteligente de las emociones en forma intencional, haciendo que las emociones trabajen para el individuo, las cuales ayudan a guiar el comportamiento y a pensar que mejoren los resultados” (Weisinger, 2001, p. 7) y Valles (2005) define inteligencia emocional como “capacidad intelectual donde se utilicen las emociones para resolver problemas” (Valles, 2005, p. 33).

Según Fernández Berrocal y Ruiz Aranda (2008), la Inteligencia Emocional (IE) ha surgido en los últimos 25 años como un concepto muy relevante del ajuste emocional, el bienestar personal, el éxito en la vida y las relaciones interpersonales en diferentes contextos de la vida cotidiana.

No obstante, siguiendo a Suberviola (1990) donde los autores Peter Salovey de la Universidad de Harvard y John Mayer de la Universidad de New Hampshire, definen formalmente el término de Inteligencia emocional como: *habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual* (Mayer & Salovey, 1997, p. 4).

Actualmente, el concepto de inteligencia emocional hace referencia a un constructo que complementa el concepto tradicional de inteligencia, enfatizando las contribuciones emocionales, personales y sociales dentro de la conducta inteligente.

La evidencia empírica demuestra los enormes beneficios personales y sociales que tiene el desarrollo de las Competencias Emocionales que constituyen la Inteligencia Emocional, siendo un importante predictor del éxito en la vida y del bienestar psicológico general. Por ello, la escuela debe incluir dentro de sus propuestas didácticas programas que desarrollen dichas competencias.

El Informe Delors (UNESCO, 1996) reconoce que la Educación Emocional es un complemento indispensable en el desarrollo cognitivo y social, además de una herramienta profiláctica incomparable en los conflictos interpersonales, puesto que muchos problemas tienen su origen en el ámbito emocional. Por lo tanto, una correcta instrucción emocional, no solo va a favorecer a la propia persona, sino que también va a incidir en una sociedad menos violenta y más justa.

En torno a la definición de Inteligencia Emocional se están desarrollando interesantes discrepancias que se relacionan estrechamente con el concepto de Educación Emocional. Esto, en gran parte, se debe a que en la escuela tradicional se consideraba que un niño era inteligente cuando dominaba ciertas materias como las lenguas clásicas, las matemáticas, etc. Actualmente, sin embargo, autores como Extremera y Fernández-Berrocal (2016) postulan que esta concepción ha entrado en crisis debido a dos razones: la primera es que la inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito laboral, puesto que los/as profesionales más

prestigiosos son los/as que tienen la habilidad de conocer y manejar sus emociones y las de los/as otros/as de un modo eficaz y la segunda es que la inteligencia en términos de Cociente Intelectual (C.I) no garantiza el éxito en nuestra vida cotidiana, no contribuye a nuestro equilibrio emocional ni a nuestra salud mental.

Una de las definiciones y conceptualizaciones sobre Educación Emocional más extendida y completa, es la proporcionada por Bisquerra (2009, p. 158). que determina que es: *un proceso, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello, se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social*

2.1.1. Inteligencia emocional en el ámbito educativo

Luna-Ccoa (2021) señala las palabras de la UNESCO (2017) que considera que las emociones son parte fundamental en el desarrollo humano determinando que la inteligencia emocional abarca desde tener consciencia de las emociones que siente cada persona, hasta entender las emociones de otras personas, lo que implica también una adecuada autorregulación y manejo emocional, tener tolerancia hacia las frustraciones y presiones del medio externo; desde otro punto de vista es concebida como la capacidad humana primero de sentir, con ello de poder comprender, controlar y en caso sea necesario modificar emociones propias o de otras personas, esto conlleva a que cada ser humano tiene la oportunidad de dirigir y equilibrar emociones, evitando reprimirlas (Fernández et al., 2019). La inteligencia emocional se perfecciona en la práctica diaria que se desarrolla y refuerza durante toda la vida, lo que implica que se va desarrollando desde los primeros años de vida, desde percibir, entender, utilizar y regular emociones y que, si bien nunca se alcanza un punto final, cada día se tiene la posibilidad de ir desarrollando.

La inteligencia emocional tiene un papel transcendental en todas las áreas de desarrollo del ser humano. Dentro del ámbito educativo, al observar al estudiante como un ser integral, las emociones toman relevancia no solo desde una perspectiva pasiva sino también desde la intervención oportuna desde los primeros años de vida escolar, esto permitirá a los estudiantes conocerse a sí mismos y a establecer relaciones sociales sanas con otras personas, fortaleciendo el desarrollo socioemocional. (Valenzuela y Portillo, 2018). Esto sumado a que la inteligencia emocional ha ido cobrando gran importancia dentro de la educación debido a que se usa para

promocionar el bienestar psicológico de los estudiantes, facilitándoles la comprensión del entorno que los rodea, así como brindándoles las competencias necesarias para enfrentar las diferentes circunstancias que se presentan, buscando que prospere como un proceso educativo que ha de ser permanente y continuo, favoreciendo el desarrollo integral de los estudiantes (Gonzales et al., 2019).

El sistema educativo en la actualidad tiene la necesidad de incluir a la inteligencia emocional como uno de sus pilares debido a que el rendimiento académico y el desarrollo de los estudiantes en la práctica educativa está condicionada por sus estados emocionales, de un óptimo desarrollo emocional dependerá la calidad educativa y al estar todo concatenado no se puede abordar el pensamiento y las emociones como dos tópicos aislados, sino por el contrario como una dualidad para favorecer el desarrollo de los estudiantes en sus contextos educativos (García et al., 2020). Al realizar el estudio sobre inteligencia emocional en la educación se encuentra que el 90% de las implementaciones producen altos efectos positivos en los estudiantes, optimizando sus habilidades socioemocionales, dotándolos de la capacidad para aprender a afrontar las dificultades académicas surgidas dentro de su diario vivir estudiantil y regular sus emociones. (Puertas et al., 2020), por ello la implementación de proyectos de inteligencia emocional en un colegio considera integrar de manera transversal la participación y desarrollo de la salud mental, desde aspectos que hoy en día no solo son necesarios sino imprescindibles como el desarrollo de la autoestima, la comunicación asertiva, el manejo de la ansiedad, la prevención del estrés, etc. (Vizconde, 2016).

En definitiva, dentro del ámbito educativo el desarrollo de la inteligencia emocional les permitirá a los estudiantes mantener un equilibrio y gestionar de manera adecuada las emociones y el pensamiento crítico dinamizará el proceso de enseñanza –aprendizaje generando que los escolares asuman un rol protagónico logrando discernir para tomar decisiones oportunas, convirtiendo estas dos capacidades en elementos fundamentales dentro de la educación, potenciando las habilidades de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y en su desarrollo integral.

2.1.2. ¿Qué son las emociones?

Etimológicamente, podemos decir que la palabra emoción proviene de dos elementos: la raíz “movere” que significa “moverse” y el prefijo “e” que significa algo así como “movimiento hacia”.

Por otro lado, la RAE define emoción como una “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”.

Atendiendo a lo mencionado según Suberviola (2020) se pone de manifiesto que, a lo largo de muchos siglos, desde que se comenzó a reflexionar sobre las emociones, se consideraba que éstas eran obstáculos para la mente. Platón, filósofo griego del S. IV a. c, afirmaba que debíamos desconfiar de ellas, que nos podían llevar al engaño, ya que eran propias de la parte irracional del alma. No fue hasta la publicación del libro, «La expresión de las emociones en los animales y en el hombre», en 1872, donde Darwin manifestó la importancia funcional de las mismas. Las emociones, además de facilitar la adaptación del individuo al entorno físico, posibilita la acomodación a su entorno social. Pues, como señalaba Aristóteles, “cualquiera puede enfadarse, eso es muy fácil. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y de la forma correcta, eso, ciertamente, no resulta tan fácil”.

Desde su aparición ha sido una construcción teórica con una repercusión importante que ha generado un amplio número de estudios en los que se realizan definiciones sobre el término y, sobre los componentes que la engloban.

En cambio, Bisquerra (2016) señala que una emoción es un *estado complejo del organismo caracterizado por una perturbación que predispone a una respuesta organizada, que se genera como respuesta a un acontecimiento externo o interno*. Las emociones se clasifican en agradables y desagradables, según la sensación que nos provoquen. Todas las emociones son válidas y nos vienen a dar algún tipo de información, tienen un propósito.

Según Damasio (2000), las emociones son complejas colecciones de respuestas químicas y neuronales que regulan al organismo para actuar frente a un fenómeno determinado. Se desencadenan de forma automática y son fundamentales para la supervivencia. Las emociones constan de cinco componentes: expresión motora, componente cognitivo, componente neurofisiológico, componente motivacional y la experiencia subjetiva. Cada uno tiene funciones específicas y dependen de diferentes subsistemas del organismo (Mulligan y Scherer, 2012).

En lo que refiere a la expresión motora Darwin (1782) planteó que la expresión facial es uno de los medios primarios en los que se refleja la emoción. Su posterior reconocimiento por parte de un agente externo cumple un papel fundamental en la interacción social ya que sirve como guía para el comportamiento humano (Alonso-Recio et al, 2012).

Dentro de los modelos teóricos de procesamiento emocional, se encuentra el modelo de procesamiento de emociones básicas. Este plantea la existencia de unidades mínimas de emociones que son discretas (Armony, 2008). Las mismas se caracterizan por ser innatas, universales, de procesamiento automático y sin influencia sociocultural (Sander y Scherer, 2009; Ekman y Cordaro, 2011).

En cuanto a la clasificación de las emociones, por un lado, se encuentra la postura clásica sobre la existencia de 6 emociones básicas que incluye miedo, enojo, sorpresa, alegría, tristeza y asco (Matsumoto y Ekman, 2009; Damasio, 2000). Por otro lado, un estudio actual que investigó la dinámica temporal de las expresiones faciales que conforman las emociones planteó que son 4: tristeza, alegría, asco/enojo y sorpresa/miedo. Lo que sucede en estos últimos casos es que se comparten códigos de procesamiento y representación (unidades de acciones) a través de ciertos movimientos de músculos faciales; la sorpresa y el miedo comparten la apertura de los ojos y el arqueado de las cejas, mientras que el asco y el enojo comparten la nariz arrugada (Jack et al, 2014).

En lo que respecta a las investigaciones realizadas sobre el reconocimiento de las emociones básicas se encontraron estudios descriptivos neuropsicológicos en sujetos normales que plantean que miedo es frecuentemente confundido con sorpresa y viceversa, y que asco es confundido en mayor medida con enojo (Calvo y Lundqvist, 2008; Tottenham et al., 2009; Calvo y Nummenmaa 2015).

2.1.3. Definición y descripción de las emociones básicas

Quintanilla et al., (2021) señala que, hasta donde sabemos, la trayectoria evolutiva del conocimiento de las emociones llamadas “básicas” ha sido estudiada ofreciendo resultados parciales y contradictorios. La mayor parte de los investigadores coinciden en que las emociones básicas son aquellas emociones discretas que cuentan con patrones neuronales, corporales y motivacionales fijos y que se originan en estructuras cerebrales subcorticales (Ekman y Cordaro, 2011; Izard, 2011). Se suelen considerar como básicas la alegría, la tristeza, el enfado, el miedo, la sorpresa y el asco, aunque las más estudiadas han sido las cuatro primeras

(Tracy y Randles, 2011). A partir de los resultados de diferentes investigaciones, de forma general, se suele considerar que a los dos años los niños identifican las expresiones faciales de la alegría, el enfado, la tristeza y el miedo y empiezan a conocer algunas de sus causas. Este inicio se consolida a los 3 años, cuando los niños ya dominan estos componentes básicos del conocimiento emocional (Camras, 1992; Harris et al., 2016; Molina et al., 2014; Stein y Levine, 1989). Dado que este conocimiento se ha considerado bastante universal y generalizado, a menudo ligado a las habilidades innatas de reconocimiento y expresión emocional, han sido pocos los trabajos dirigidos a buscar las posibles variaciones culturales, individuales o ligadas a emociones específicas (Elfenbein y Ambady, 2002).

En la actualidad, sin embargo, algunos autores cuestionan la universalidad de las expresiones emocionales y encuentran mucha más variabilidad cultural, situacional e individual de lo que hasta ahora se asumía (Barrett et al., 2019; Barrett y Russell, 2014). En este sentido, estudios recientes revelan que la IE durante el primer año de vida está condicionada por la experiencia del bebé con su entorno social (Hoehl, 2013). Se sugiere, además, que la IE depende del avance del desarrollo motor y cognitivo, así como de las consecuencias que estas nuevas habilidades generan en el entorno inmediato del niño. Hoehl (2013) ofrece evidencias utilizando diferentes estrategias de medición (fMRI, potenciales evocados o eye-tracking) para captar las preferencias de mirada de los bebés ante las expresiones faciales de diferentes emociones. Esta autora encuentra que las preferencias de mirada de las expresiones faciales cambian a lo largo del desarrollo temprano. Hasta los cuatro meses de edad los bebés prefieren mirar las caras que expresan alegría. Más adelante, cuando empiezan a gatear y tienen cierta movilidad, la expresión facial que prefieren mirar es la de miedo o susto. Por último, hacia los dos años prefieren la cara de enfado. Esta secuencia de preferencia de mirada de expresiones faciales emocionales obedece, según Hoehl (2013), a la relación que se establece con el adulto. La sonrisa del adulto en contacto con el bebé en los primeros meses de vida es mucho más frecuente que cualquier otra expresión emocional. Sin embargo, la propia actividad del niño cuando empieza a deambular provoca en el adulto la expresión de miedo o susto ante las posibles amenazas del medio. Así, al llegar a los llamados ‘terribles dos’, cuando los niños exploran mucho más activamente su medio y el adulto tiene la necesidad de establecer reglas básicas de funcionamiento para garantizar que el niño cumpla con ellas (“no metas el dedo en el enchufe”, “no te acerques aquí”, etc.), el enfado se convierte en una expresión fundamental para controlar el comportamiento del niño.

Otros estudios también han observado diferencias en la comprensión ligadas a emociones específicas en niños un poco más mayores. Por ejemplo, Fernández-Sánchez et al. (2014) utilizaron el Affective Knowledge Test (AKT; Denham, 1986) y encontraron que entre los dos y los tres años los niños identificaban mejor las expresiones faciales de alegría, tristeza y enfado que la de miedo y encontraron diferencias en cuanto al etiquetado verbal. En cambio, para el componente de causalidad, los niños entendían mejor el enfado que la tristeza, la alegría y el miedo.

Una de las aportaciones más relevantes es la de Widen en la que los resultados de esta autora muestran un conocimiento asíncrono en la IE y la y en la etiqueta lingüística (Widen, 2013). Así, según sus estudios, a los 3 años los niños manejan mejor las etiquetas de la alegría (95% de aciertos), tristeza (65%) y enfado (80%), mientras que los aciertos son muy bajos para el asco (menos del 10%), la sorpresa (30%) y el miedo (25%). A los 5 años los niños mejoran significativamente en el manejo de la etiqueta de la sorpresa (70%) y el miedo (45%) y se mantienen los niveles de acierto de la alegría, la tristeza y el enfado. A nuestro modo de ver, esta falta de sincronía en el conocimiento de las diferentes emociones coincide con los resultados de Hoehl (2013) en niños más pequeños y sugiere una relación de dependencia entre el conocimiento emocional y la experiencia del niño.

Igualmente, el estudio comparado en niños criados en diferentes entornos sociales y culturales revela pautas de conocimiento emocional diferentes. Estos estudios también cuestionan la idea de una pauta universal en la expresión de las emociones básicas.

En resumen, estas evidencias indican al menos dos cuestiones importantes en el desarrollo emocional: una, que la IE y la CE durante los primeros años de vida no parecen ocurrir sincrónicamente y dos, que el contexto sociocultural y la experiencia interpersonal tienen un papel preponderante en el modo en el que se organiza el conocimiento emocional, tal y como plantean algunas teorías funcionalistas de la emoción (Camras, 2011; Cole y Moore, 2015).

Si nos centramos en las teorías sobre el Desarrollo del Conocimiento Emocional en la Infancia, la mayoría de los autores sostienen que la comprensión emocional en la infancia se fundamenta en un mecanismo cognitivo que permite identificar las expresiones faciales asociadas a las emociones básicas (Izard, 2007; Saarni y Harris, 1989). Posteriormente, los niños entienden también las situaciones que dan lugar a esas emociones. Estas dos habilidades básicas son las que nos permiten ser conscientes de la emoción. En esta línea, Pons et al. (2004)

plantean una estructura jerárquica de la organización de la comprensión emocional, de tal modo que la emoción sería un contenido o subproducto del procesamiento cognitivo. Al evaluar los aspectos cognitivos del conocimiento emocional, esta teoría no se pronuncia sobre la sincronía o asincronía de comprensión de las diferentes emociones. Sin embargo, habría diferencias individuales, las cuales son derivadas de otros procesos cognitivos como el desarrollo del lenguaje (Pons et al., 2003).

Según Mar Romera (2018), maestra, licenciada en pedagogía, psicopedagogía y experta en educación emocional, existen diez emociones básicas presentes en todos los seres humanos: “desagradables” serían el miedo, la rabia, la culpa, la tristeza y el asco. Como emoción neutra está la sorpresa. Y en las emociones “agradables” tenemos la alegría, la curiosidad, la seguridad y la admiración. De la combinación de éstas, surgen todas las demás. Son inevitables.

De acuerdo con la Teoría de las Emociones Diferenciales (TED), Izard (2007) sostiene que el factor biológico es un elemento imprescindible para la experiencia emocional. Esta predisposición biológica, según la TED, supone que las emociones son entidades discretas que mantienen una relación estrecha con otros desarrollos sociales y cognitivos. De este modo, las emociones básicas discretas motivan diferentes acciones y tienen una clara función adaptativa.

Específicamente, cada emoción tiene relevancia en cada período de la vida en términos ontogenéticos. Así, por ejemplo, en la primera infancia la alegría ayuda al establecimiento de relaciones con los demás, el enfado ayuda a protestar contra el malestar, etc. Al igual que las tesis funcionalistas, la TED sostiene la importancia de la referencia social como un hito que marca la conciencia de las expresiones emocionales en los demás y que dichas expresiones pueden estar dirigidas para significar o valorar las situaciones. Desde la TED las emociones se entienden como entidades discretas genéticamente determinadas que, además, están al servicio de la identidad, la autoconsciencia y las reglas sociales en una relación bidireccional. Así, la experiencia emocional y los procesos cognitivos son procesos que se influyen mutuamente (Abe e Izard, 1999; Izard, 2009). En este sentido, la TED asume las tesis funcionales de las emociones. Sin embargo, la prueba desarrollada por Izard y colaboradores, Emotion Matching Task (Morgan et al., 2010), dirigida a analizar el conocimiento emocional de los niños de 3 a 6 años, evalúa dicho conocimiento a través de las habilidades de IE, las causas de la situación que provoca tal emoción y el etiquetado emocional. Esto es, mide los componentes del conocimiento emocional al igual que el TEC o el Affective Knowledge Test (AKT). Así pues, trata el conocimiento emocional por sus aspectos más cognitivos, descartando las posibles diferencias de conocimiento entre unas u otras emociones.

Otras posturas teóricas, como las defendidas por Saarni (1999) y Denham (2007), coinciden en plantear que las competencias emocionales se desarrollan estrechamente vinculadas a las competencias sociales. Ambas autoras señalan que el conocimiento emocional es la parte nuclear de la competencia emocional, manteniendo una estrecha relación con la regulación emocional, el autoconcepto y la identidad.

No obstante, otras teorías sostienen que el conocimiento emocional se organiza en categorías y son una construcción conceptual (Hoemann et al., 2019; Russell, 1990). Esta teoría, contraria a la idea de la emoción como una entidad emergente y predispuesta biológicamente, plantea que las categorías emocionales son conceptos que se desarrollan paulatinamente. Así, se parte de dos grandes categorías emocionales, marcadas por los dos grandes polos de la valencia emocional (i.e., positiva vs. negativa) y se van adquiriendo ciertas habilidades cognitivas que permiten diferenciar unas de otras (i.e., el reconocimiento facial, la etiqueta verbal, la causa de la emoción, etc.). Por ejemplo, llegar a entender la diferencia entre el enfado y la tristeza no dependería de un solo componente (la expresión facial o la etiqueta verbal) sino de varios. Gracias a la experiencia se iría produciendo la distinción de categorías discretas que identificamos como alegría, tristeza, miedo, etc. (Barrett y Russell, 2014; Widen et al., 2015). Otro rasgo importante de esta teoría es que, aunque la identificación de la expresión emocional es el primer elemento que se adquiere, a partir de los años preescolares la etiqueta verbal de la emoción se convierte en un componente mucho más relevante que la IE (Widen et al., 2015). Es decir, para estos autores los niños comienzan fijándose en las expresiones faciales para conocer las emociones básicas, pero muy pronto la expresión deja de tener relevancia y el conocimiento se organiza alrededor de la etiqueta verbal, la causa, la consecuencia o la forma de regular la emoción. Todo este conocimiento se expresa de forma lingüística y así se va organizando un “guion” específico de conocimiento donde se almacena la información acerca de cada emoción.

2.1.4. Clasificación de las emociones

Romera (2017) sostiene que “no debemos clasificar las emociones como buenas o malas, sino como agradables o desagradables. Todas las emociones son necesarias ya que nos permiten adaptarnos a nuestro entorno garantizándose así nuestra supervivencia”.

Atendiendo a diversos autores, estos encuentran distintas definiciones y tipología de emociones básicas pues Eckman (1972), psicólogo estadounidense, afirma que hay seis

emociones básicas y universales: alegría, tristeza, ira, miedo, sorpresa y asco. Esto significa que “es posible identificar ciertas señales fisiológicas específicas y acontecimientos que anteceden a su aparición, y que son compartidas por todas las culturas”. A pesar de la popularidad de su teoría, investigaciones posteriores han puesto en cuestión sus planteamientos.

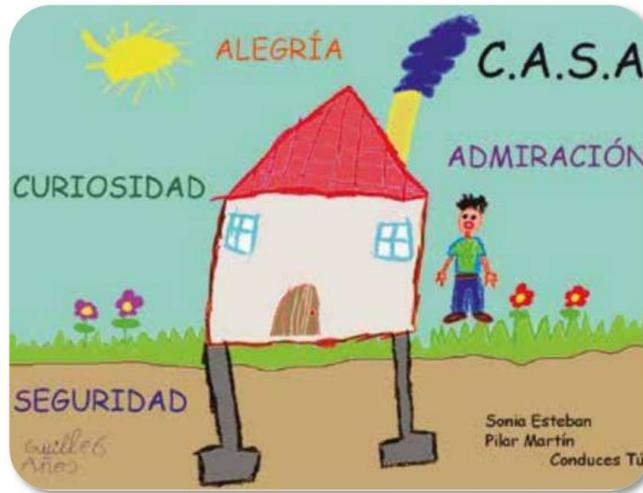
Posteriormente, en 2014 un estudio publicado en la revista *Current Biology* por científicos de la Universidad de Glasgow en Escocia, Reino Unido contrapone este planteamiento y manifiesta que las emociones universales fundamentales son únicamente cuatro pues demostraban que emociones como la sorpresa y el asco compartían ciertos rasgos con alguna de las otras cuatro emociones.

En contraposición, Aguado (2018), amplía la lista con un total de 10 emociones que son las siguientes: alegría, tristeza, rabia/ira/enfado, culpa, asco, miedo, seguridad, curiosidad, admiración y sorpresa.

Dentro del ámbito educativo resulta conveniente trabajar bajo este paradigma emocional ya que proporciona simetría al balance entre emociones agradables y desagradables. Mientras que el modelo de Paul Eckman (1972) presenta una sola emoción entendida como positiva o agradable, el modelo de Roberto Aguado (2014) presenta cuatro: curiosidad, admiración, seguridad y alegría.

Tanto las emociones agradables como las desagradables son necesarias para nuestro desarrollo intra e interpersonal. Pero tan solo cuatro de las 10 emociones enumeradas anteriormente consiguen propiciar un clima emocional que favorezca la convivencia y el aprendizaje. Roberto Aguado explica en una entrevista que cada día tenemos más profesores que se sienten como en CASA dentro del aula y que consiguen que sus alumnos también se sientan cada vez más en CASA dentro de la escuela. Y es que el acrónimo C.A.S.A, término acuñado por Pilar Martín y Sonia Esteban y explicado en su artículo Conduces tú: coaching educativo, respirando el cambio (2017), nos indica este conjunto de emociones que favorecen el aprendizaje tanto en el aula como en el resto de los ámbitos de nuestra vida. Como profesores, un objetivo constantemente presente en el diseño de todas nuestras sesiones de aula deberá ser conseguir un ambiente C.A.S.A. que promueva el aprendizaje de nuestros alumnos y genere talento, alejándonos de aquellas emociones desagradables.

Figura 1. Concepto del ambiente CASA.



Fuente: adaptado de Sangrador Merino, J. (2017)

BLOQUE II

2.2. ¿Qué es la gamificación?

Las metodologías innovadoras surgen como un instrumento para incrementar la motivación de los estudiantes y, por consiguiente, propiciar un mayor aprendizaje (Parraga-González et al., 2020). Se han propuesto como características más importantes de estas metodologías (Rodríguez et al., 2012): (1) fomentar el rol activo del estudiante como investigador, (2) poner énfasis en la interacción, (3) establecer relaciones horizontales de comunicación y (4) divulgar el conocimiento generado. Entre las diferentes metodologías innovadoras que han surgido en la última década, encontramos la gamificación, que se define como el diseño de actividades jugadas en contextos ajenos al juego (Deterding et al., 2011) para influir en el comportamiento de las personas.

Atendiendo a los resultados obtenidos de la Virtual Conference on Educational Research and Innovation de CIVINEDU 2021 (2021), no debemos olvidar la necesidad de la aparición del concepto de gamificación pues, tal y como muestra Álvarez (2022) la gamificación o ludificación educativa surge ante la necesidad de cambiar la metodología tradicional de la enseñanza propuesta por el enfoque magistral (Morillas Barrio, 2016), siendo el siglo XX cuando se han empezado a sistematizar investigaciones al respecto, en las que han tenido una gran influencia los videojuegos, sobre todo, desde los años noventa.

Manzanares (2020) en su artículo manifiesta que esta es una de las técnicas que mayor impacto pedagógico ha generado en la última década el término traducido de la voz original inglesa gamification, cuya seña identitaria es la toma de elementos propiamente habituales de los juegos. En lo que a su definición respecta, se han ofrecido múltiples propuestas para tratar de explicar en qué consiste esta práctica (Deterding, Khaled, Nacke y Dixon, 2011; Kapp, 2012; Marczewski, 2013; Marín y Hierro, 2013; Teixes, 2015; Rodríguez y Santiago, 2015; y Marín, 2018). En esta ocasión, tomaremos como referencia a Foncubierta y Rodríguez (2014, p.2) por la concisión y alcance de su planteamiento: *[...] la técnica o técnicas que el profesor emplea en el diseño de una actividad, tarea o proceso de aprendizaje (sean de naturaleza analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuación, dados, etc.) y/o su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula.*

La gamificación posee un carácter antropológico y didáctico, propio de los juegos, los cuales pueden considerarse un elemento común a todas las culturas y, por lo tanto, inherente a nuestra naturaleza (Pascuas Rengifo et al., 2017). Ahora bien, esta estrategia consiste en aplicar principios, mecanismos y elementos propios de esos juegos dentro un ambiente de aprendizaje para influir en la conducta psicológica y social de los estudiantes de modo que se produzcan cambios en su comportamiento y se incremente la motivación, favoreciendo la participación y la resolución de problemas (Díaz Cruzado y Troyano Rodríguez, 2013; Observatorio de Innovación Educativa, 2016) En este sentido, se diferencia de los juegos serios (serious games) y del aprendizaje basado en juegos (game-based learning) en que estos utilizan juegos o videojuegos para conseguir sus respectivos fines, mientras que la gamificación se vale únicamente de algunos de sus principios y elementos en un intento de motivar en el aprendizaje (Observatorio de Innovación Educativa, 2016).

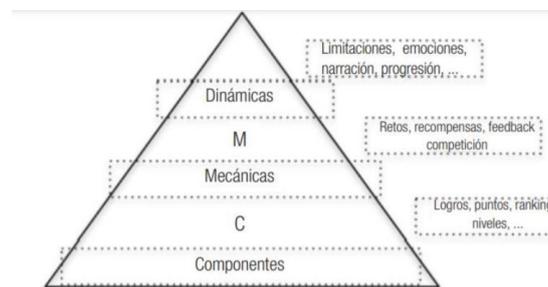
Existe cierta confusión a la hora de delimitar en qué consiste la aplicación de esta estrategia por una errónea inferencia en la interpretación de su concepto. Durante esta clase de experiencias el aprendizaje se viste de juego, lo que no significa –y he aquí parte de la confusión– que juguemos a un juego cerrado, entendiéndose este, como un producto físico ya existente. Simplemente reproducimos su estructura para maximizar, pedagógicamente hablando, sus beneficios y proyección en el campo correspondiente. La gamificación plantea la realización de experiencias alrededor de universos o narrativas en las que los aprendientes se ven inmersos. Situaciones que crean dinámicas que evocan sensaciones; sensaciones que

despiertan acciones que, a su vez, generan respuestas que se vehiculan en forma de retos y tareas significativas. Un sinfín de productos y subproductos de carácter actitudinal, social, lingüístico, instrumental, etc., que nos revelan una preciada información de todo cuanto acontece en el aula. El conjunto de acciones que surgen a partir de la interacción de los aprendientes en el aula trae consigo un feedback de gran valía. Por un lado, para el discente, que obtiene un juicio de valor en cada ciclo de actividad y, por otro, para el propio docente, pues le permite corregir deficiencias observables y así perfeccionar su didáctica y/o gestión del aula.

2.2.1. Elementos de la gamificación

Atendiendo a Manzanares (2020) a continuación, se explican qué elementos conforman la gamificación para ofrecer una visión holística de la dimensión pedagógica que posibilita esta emergente técnica. Tras haber descrito el concepto de gamificación, debemos identificar los elementos de esta experiencia ludificada. Lo haremos mediante el análisis de una de las clasificaciones más extendidas, como es la realizada por Werbach (2012) en el que se contempla tres niveles de concreción que se aprecian en la siguiente figura:

Figura 2. Elementos de la gamificación.



Fuente: adaptado de Ortiz- Colón, Jordán y Agredal (2018, p.5)

Toda experiencia de gamificación se caracteriza por la conjugación de: 1) dinámicas; 2) mecánicas y 3) componentes. A modo introductorio, siguiendo a Contreras (2016, p. 58) diremos que las dinámicas y las mecánicas confluyen durante el desarrollo del juego. Los componentes, por su parte, vendrían a ser el modo en que se evidenciaría nuestro grado de aprovechamiento a lo largo de todo el proceso.

Las dinámicas se posicionan en la cúspide del “aparato instrumental” y son consideradas como el engranaje sobre el que se articula el proceso en plenitud. Parafraseando a González (2016, p. 17) destacamos que hablar de dinámicas es hablar de las necesidades que empujan a

los seres humanos a abordar determinadas actividades y, en consecuencia, a adoptar ciertos comportamientos. La realización de dichas tareas supone, como contrapartida, experimentar una sensación de satisfacción que atiende a razones tan plurales como así lo es la naturaleza del ser humano. De nuestras diferencias nace la diversidad que dibuja distintas maneras de sentir y de ver nuestras inquietudes más irracionales satisfechas (el deseo de competir, la satisfacción que genera ayudar a otros, etc.). Las dinámicas, según Alejaldre y García (2016, p. 76), “determinan el comportamiento de los estudiantes y están relacionadas con la motivación de nuestros aprendientes”. Abarcan, igualmente, la ambientación en que transcurren cada uno de los hechos contextualizados, así como las diferentes reglas llamadas a moldear la evolución natural del juego.

Las dinámicas responden a una tipología muy diversa, vamos a señalar algunas de ellas que son la narrativa, las relaciones sociales, las limitaciones o restricciones, las emociones, el estatus y el progreso de los estudiantes- jugadores.

Las dinámicas responden a una tipología muy diversa, vamos a señalar y explicar algunas de ellas:

1) La narrativa –también denominada guion de juego–: catapulta a los participantes de la experiencia a una atmósfera novedosa que viene a introducir la acción que se desarrollará a posteriori. Es el punto de partida de la historia central, el corazón de la trama. El abanico temático es muy rico y puede dar lugar a sinfín de subgéneros (misterio, terror, acción, aventuras, suspense, etc.). Por ello es crucial, como apuntábamos, que conozcamos y acotemos los intereses de nuestros alumnos para potenciar al máximo su curiosidad e inmersión en nuestro proyecto. Como enuncia Parente (2016, p. 14) “en un proyecto de gamificación, es también necesario tener en cuenta los usuarios [a los] que se va a intentar aplicar esas técnicas para garantizar su correcto dimensionamiento y su optimización”.

2) Las relaciones sociales: los seres humanos somos animales sociales y el contacto con el resto de los miembros de una comunidad nos reporta beneficios tangibles e intangibles, como la aprobación, rechazo, admiración, respeto, etc. También sensaciones contrarias. Así como una mayor o menor disposición a colaborar con el resto. Como gestores de toda iniciativa gamificada nos encontramos ante la tesitura de seleccionar qué modalidad de interrelación entre nuestros participantes definirá el curso de nuestra tarea puntual o asignatura completa. Así, la disyuntiva girará alrededor de la cooperación o de la competición entre los alumnos como dos grandes polos de trabajo.

3) Las limitaciones o restricciones: marcan la pauta y condicionan, consecuentemente, el modo en que se desarrollará el proyecto. Se materializan por medio del conjunto de reglas o normas que marcan los límites del juego para que este se lleve a cabo en armonía.

4) Las emociones: inherentes al proceso del que se es partícipe y que trataremos de regular para así dotar a los aprendientes del mayor bienestar posible.

5) El estatus: comúnmente asociado a la necesidad individual de sentir el reconocimiento por parte de los miembros del grupo en sus muy distintas realizaciones y manifestaciones (respeto, admiración, pleitesía, etc.). Como señala González (2016, pp. 17-18), “todos los elementos de la mecánica de juego conducen a esta dinámica”. Nos propone, como medios facilitadores de dicho estado, la presentación de distintos niveles de dificultad, la condecoración para premiar la consecución de objetivos, la superación de retos o la clasificación global.

6) El progreso de los estudiantes-jugadores: que, como agente implicado, valora muy positivamente la consecución de pequeñas metas y también asiste a la evolución de sus capacidades a tenor del esfuerzo invertido. Para ello, tendremos que secuenciar de manera escalada los distintos grados de dificultades que conformarán los retos para no frustrar la progresión de nuestros alumnos.

El siguiente estamento de la pirámide corresponde a las mecánicas, es decir, los instrumentos que posibilitan que la acción ligada a las dinámicas anteriormente descritas sea efectiva. Existe una gran diversidad de mecánicas de juego aplicables a la gamificación. Vamos a hacer un repaso por las más populares a partir de las clasificaciones de Werbach y Hunter (2012). Estos son los retos, las recompensas, el feedback, la competición, la cooperación, el azar y los turnos.

1) Los retos: engloban las distintas acciones llamadas a lograr un objetivo concreto que, por lo general, suponen cierto nivel de dificultad para el jugador sin que llegue a ser inalcanzable. Se diseñan con la intención de despertar la curiosidad de los alumnos para incitarles no solo a empezar a jugar, sino también a que no dejen de hacerlo. Los retos fijados pueden orientarse tanto a corto como a largo plazo, en cuyo caso, será necesaria la temporalización correspondiente. Los desafíos, entendidos estos como tareas de habilidad, permiten a los aprendientes desarrollar sus capacidades.

2) Las recompensas: superar con éxito los distintos retos que se estipulen concederá a los aprendientes determinados privilegios y premios, a veces de tipo directo, otras de tipo acumulativo, que deberán reunir de forma consecutiva para poder canjearlos por un bien mayor. Estas pueden ser fijas, predeterminadas de antemano por parte del gestor de la tarea o proyecto gamificado; aleatorias en las que el contenido del premio es un misterio, pues los estudiantes-jugadores conocen la existencia de una gratificación, pero no tienen ninguna información sobre cómo y cuándo conseguirla por lo que la incertidumbre aumenta su deseo. También hay recompensas inesperadas que son absolutamente imprevistas por parte de los discentes. Normalmente llegan tras efectuar algún logro determinado y ese alegre desconcierto supone una motivación extra. Finalmente están las existencias sociales las cuales son los compañeros quienes otorgan un reconocimiento a un participante. Viene a ensalzar el rol desempeñado por algún miembro del colectivo.

3) El feedback: además de darnos una valiosa información con la que medir nuestro nivel de acierto o error en el curso de las tareas, asistirá nuestro progreso y guiará el proceso de aprendizaje. También funcionará como instrumento para informarnos sobre la administración de recompensas, valorando positivamente a los más cumplidores y alertando a los más rezagados o con mayores problemas.

4) La competición: experimentar la sensación de vencer y poder obtener, a cambio, alguna recompensa es una práctica altamente estimulante para gran parte de los jugadores. Trasladar al aula este tipo de prácticas elevará la motivación del grupo.

5) Cooperación: juntos somos más fuertes, porque reunimos a priori un mayor número de habilidades que deberían permitirnos ser más eficientes en el transcurso de una determinada actividad. También puede hacernos mejorar nuestras habilidades sociales y alimentar el rol que ejercemos en el grupo.

6) El azar: es una constante en infinitos momentos de nuestra vida y, cómo no, en el juego. Como apostilla Ripoll (2016, p. 29), “el azar está asociado a la sorpresa que permite generar que los usuarios vivan unos picos de interés, y una forma de asociarlo en un proyecto gamificado es asociarlo directamente con la narrativa”. ¿Quién no disfruta en esa décima de segundo en que la incertidumbre del qué pasará cambia el curso de las cosas? El azar tiene ese atributo que añade al juego una marcha extra. Y si podemos importarlo dentro de nuestro proyecto, ¿por qué no hacerlo?

7) Turnos: en toda actividad grupal se presume necesaria la alternancia de participación de los diferentes miembros del grupo. Para que se acate correctamente debe existir equidad de oportunidad entre todos los participantes.

Por último, vamos a tratar el tercero de los niveles inscritos en la pirámide de la gamificación: los componentes. Este estamento plasma, generalmente, a través de distintivos visuales la manera en que las dinámicas y las mecánicas han confluído a lo largo de las distintas tareas planteadas durante la gamificación. Siguiendo a Werbach y Hunter (2012, p. 80) podemos diferenciar entre los avatares, los puntos, las insignias y trofeos, las clasificaciones, los niveles, el desbloqueo de contenidos y los regalos.

1) Los avatares: son nuestra tarjeta de presentación ante el grupo y nos identifican virtualmente. Su elección, para algunos jugadores, supone la posibilidad de crear una identidad nueva bajo la que poder expresar actitudes u opiniones que, de otro modo, sobre todo en público, podría generarles incomodidad. En el caso de actividades que impliquen el uso de redes sociales, plataformas de gestión de aula, blogs o chats, se favorece que los usuarios más introvertidos tengan un rol más activo al salvaguardar su imagen tras esa “barrera”.

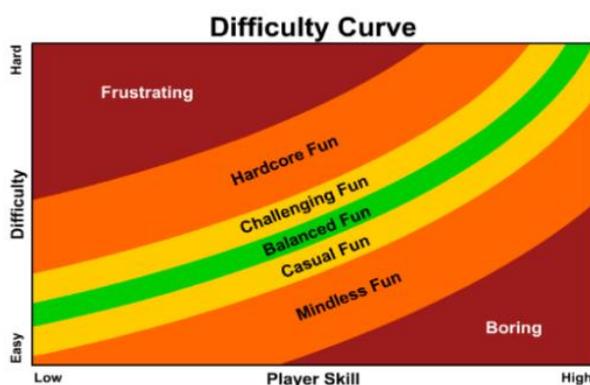
2) Los puntos: son la forma más común de cuantificar el grado de superación del objetivo, acción, reto, tarea, simulación, etc., en que nos vemos inmersos. Nos revela una valiosa información, a modo de feedback, sobre el aprovechamiento obtenido en un momento concreto de la evaluación en cuestión. En el ámbito de la gamificación van ligados al rol que desempeñamos durante el progreso de la experiencia; podemos acumularlos, pero también perderlos, lo que nos permite permanecer motivados para poder superarnos, mantenernos u obtener algún tipo de beneficio futuro al canjear esos puntos por un bien mayor.

3) Insignias y trofeos: pueden adquirir forma física o virtual. También pueden coleccionarse. Pese a que no se trate de una forma de reconocimiento creada ad-hoc para la gamificación, su inserción en esta tiene una justificación motivacional. Esto se debe a que sirven para manifestar y exhibir logros conseguidos, así como para establecer sinergias comunes con otros participantes del mismo entorno con los que se comparte algún rasgo encomiable, lo cual reafirma el sentido de filiación y pertenencia a un grupo.

4) Las clasificaciones: ponen en liza el trabajo y estado actual de cada uno de los participantes. Sirven como elemento de referencia para baremar los esfuerzos y cuantificar ordinalmente qué posición posee cada cual. Pretenden favorecer la competitividad de los distintos participantes al tiempo que les motiva para seguir la “confrontación”.

5) Los niveles: hacen referencia a la gradación de los contenidos vinculados a los desafíos y retos marcados según la complicación que estos imprimen. Se recomienda comenzar con actividades más sencillas, asequibles, que supongan algún tipo de dificultad pero que no sean un escollo que lastre las ganas de seguir. Como señala González, M. (2016, p. 163) “la dificultad influye de forma crítica en el mantenimiento de la motivación de los jugadores, afecta sobre todo al volumen de tiempo que invertirán en la situación gamificada”. Podemos tomar como referencia la curva de la dificultad característica de los videojuegos ideada por Maletz (2012) para inspirar el diseño de esta estrategia.

Figura 3. Curva de la dificultad



Fuente: Adaptado de Maletz (2012)

6) Desbloqueo de contenidos: conseguir determinados objetivos o realizar acciones concretas durante el transcurso de la gamificación puede tener premio en distintas formas: pistas nuevas para resolver posibles acertijos en un escape room, obtener los subtítulos para realizar alguna actividad de comprensión audiovisual en clase de lengua extranjera, etc.

7) Los regalos: son aquellos bienes a los que podemos tener acceso mediante el canjeo de puntos u otros elementos que hayamos acumulado con anterioridad para obtener una recompensa mayor. Son de diversa naturaleza como también lo es su explotación, que estará sujeta a la creatividad del docente. Los estudiantes podrán comprar pequeños privilegios, ayudas y claves gracias al esfuerzo y los méritos alcanzados previamente por su trabajo

Los elementos que integran cada una de estas tres categorías que acabamos de presentar no responden a una clasificación cerrada, todo lo contrario. Cualquier otro mecanismo enfocado a la consecución de los objetivos didácticos marcados y, por ende, al aprendizaje, tendrán cabida. El sistema es flexible, así como su interpretación y posterior puesta marcha. Para llevar correctamente una propuesta gamificada, no será necesario el uso de todos y cada uno de los elementos disponibles, sino aquellos que resulten más pertinentes para lograr las metas preestablecidas.

2.2.2. Tipos de gamificación

No existe demasiada información para realizar una clasificación en base a la tipología, pero González (2014, p. 161) se hace eco de este hecho justificando la juventud de su término y propone un modelo de clasificación tripartito que distingue entre tres dimensiones: 1) el objetivo, 2) la forma y 3) el fondo. Según el primero de estos parámetros de acción, la intervención podría focalizarse tanto en la audiencia meta, “el quién” (para modificar comportamientos) como en el contenido, “el qué”. La forma nos lleva al espacio en que tiene lugar la puesta en marcha de la gamificación y comprende 1) entornos virtuales o digitales, 2) “medios físicos”, 3) o plataformas mixtas, a partir del empleo de ambas extensiones, virtuales y físicas. Por último, tendríamos el fondo, es decir, el contexto de inserción de la ludificación. Este se subdivide, además, en dos bloques: entretenimiento y gamificación seria.

Otra clasificación más concisa y, al mismo tiempo, específicamente orientada en el área de Educación es la propuesta que aparece en Barros (2016, p. 18) según la cual podemos contemplar dos modalidades de gamificación. La primera, recibe la denominación de gamificación superficial –o de contenido– y tiene lugar en fases muy determinadas del currículo. Por lo tanto, su aplicación se circunscribe a ciclos breves de trabajo, como puede ser el caso de una sesión particular. Incorporan elementos muy sencillos tales como las puntuaciones o el empleo de tableros de juego. La segunda forma de gamificación que, a diferencia de la primera, se extiende en su totalidad en el diseño integral de un programa, asignatura o curso es la estructural o profunda. En ella, tiende a contarse con una narrativa y cobra notable importancia la implicación y el progreso de los estudiantes-jugadores. Así, requiere de una planificación conceptual mucho más amplia, ha de ser congruente con los objetivos marcados y debe contar con un mayor número de elementos del sistema.

Los autores recomiendan cierta reflexión antes de emprender y aplicar un sistema gamificado. Descartan comenzar con grandes cambios estructurales y nos aconsejan, como punto de partida, probar pequeñas experiencias piloto para ir midiendo el nivel de respuesta y aceptación de los estudiantes ante la nueva metodología de trabajo.

2.2.3. Tipos de estudiantes jugadores

Dentro de la aplicación de esta metodología podemos encontrarnos con distintos perfiles, atendiendo a una de las clasificaciones más célebres diseñada por Bartle (1996, citado en Alejaldre y García, 2016, p. 78) que diferencia cuatro clases de perfiles:

1) Asesinos: en este grupo se encuentran los más ambiciosos. Aquellos que destacan por su sed de victoria y son altamente competitivos. Anhelan triunfar por encima de todas las cosas.

2) Triunfadores: disfrutan activamente de la experiencia de juego, superar sus retos, alcanzar metas y, por supuesto, obtener recompensas. Tienen pensamiento ganador.

3) Sociables: crear lazos afectivos y establecer una red de contactos es, para ellos, la verdadera esencia del juego. Jugar es compartir, una llave hacia vivir una experiencia común que, en plural, suma mucho más.

4) Exploradores: son los más curiosos e inquietos por conocer los entresijos y secretos del proyecto. El descubrimiento y la sorpresa son el motor que les incita a jugar.

2.2.4. Beneficios de la gamificación en el aula.

Las ventajas de la gamificación tal y como manifiesta Álvarez García, B. son muy numerosas pues se fomenta la creatividad o el desarrollo de habilidades y capacidades diversas, se es capaz de adaptar el ritmo personal de los estudiantes, enriqueciendo las oportunidades de aprendizaje y se permite otorgar retroalimentación inmediata. Asimismo, se enfatiza la implicación y la motivación tanto intrínseca como extrínseca; se mejora no solo el comportamiento y las habilidades de los estudiantes, sino también el proceso de evaluación y de adquisición de conocimientos, se fomentan la competencia amigable, la participación, la atención, las emociones y la asistencia entre otros, se convierten las tareas tediosas en atractivas, también se fortalecen vínculos con la estructura social, se fideliza a los usuarios, se provee un ambiente seguro y gratificante, etc. (véanse Díaz Cruzado y Troyano Rodríguez [2013]; Morrillas Barrio [2016]; Observatorio de Innovación Educativa [2016]; Pascuas Rengifo, Vargas Jara y Muñoz Zapata [2017]).

Siguiendo a Greaves, R., & Vlachopoulos, D. (2023) atendiendo a Vlachopoulos y Makri (2017) y Baiden et al. (2022) destacan los beneficios motivacionales del uso de la gamificación a través de la tecnología para incorporar prácticas y lograr resultados en las organizaciones educativas.

Mitre Pérez, E. (2020) considera que la gamificación es una modalidad de enseñanza muy útil que progresivamente puede convertirse en una herramienta fundamental para la innovación activa. Además, al incrementar el uso de la gamificación en las aulas, se fomentarán de forma indirecta otras innovaciones educativas.

Otra ventaja del uso de la gamificación en educación es la alta motivación que reciben los alumnos, ya que prefieren realizar actividades lúdicas en vez de las realizadas tradicionalmente y favorece que los alumnos se impliquen ante un reto atractivo.

Entre estas actividades tradicionales destacan los términos de “examen” y “tarea” que llegan a causar odio, estrés y una presión innecesaria entre los estudiantes, ya que la mayoría de los estudiantes relacionan estos conceptos con experiencias pasadas frustrantes. También se indica que no es difícil conseguir esta motivación a los alumnos a corto plazo sino a largo plazo, y conseguir que exista un compromiso prolongado en el tiempo. De esta manera, y al ver los alumnos el proceso de enseñanza-aprendizaje como atractivo, se favorece la adquisición de competencias. La motivación está estrechamente relacionada con el compromiso. Los alumnos, al estar más motivados, y sentirse protagonistas de la actividad en cuestión, se comprometen mucho más con las tareas a realizar. No obstante, esta metodología presenta algunas desventajas como son la mayor habilidad de los alumnos en materia digital (y la correspondiente formación necesaria del profesorado en ella), las restricciones del currículo educativo (y del tiempo lectivo) para su aplicación, los problemas del trabajo grupal, etc. En adición, cabe señalar que: 1) la gamificación no garantiza el aprendizaje; 2) carecemos de estudios sobre sus efectos a largo plazo y sus limitaciones, así como estos son escasos, y 3) se trata de una estrategia difícil, cara y que consume tiempo (véanse Observatorio de Innovación Educativa, 2016; Pascuas Rengifo, Vargas Jara y Muñoz Zapata, 2017) por lo que se podría contemplar la opción de combinar esta con otras propuestas innovativas de aprendizaje.

Otra ventaja de la gamificación es la obtención más frecuente de recompensas respecto a la enseñanza tradicional, en la que las únicas recompensas para los alumnos son las calificaciones. Además, estas recompensas, a menudo son sinónimo de retroalimentación inmediata, informan a los estudiantes de su progreso y los motivan con dichas recompensas

para continuar el juego. La retroalimentación inmediata también permite que los estudiantes intenten resolver los ejercicios de distintas formas, pudiendo aprender de sus errores en cada intento, lo que también puede definirse como la “libertad para equivocarse” que describen otros autores. Al mismo tiempo, el docente también obtiene retroalimentación mucho más inmediata que por los métodos tradicionales, permitiéndole conocer el nivel real de adquisición de conocimientos por los alumnos y si fuese necesario podría cambiar su estrategia para que el alumnado alcance los objetivos establecidos.

La gamificación mejora también la colaboración y sociabilización entre los distintos alumnos, mejorando sus capacidades de trabajar en equipo y la cohesión entre ellos, además de optimizar las habilidades de cada uno de ellos. Los alumnos también aprenden a comprender distintos puntos de vista, y otras formas de resolver los problemas, lo que ayudará a reforzar lo aprendido.

Otro aspecto fundamental de la gamificación es que esta modalidad de enseñanza ayuda a la asimilación de contenidos curriculares complejos, particularmente los teóricos, involucrando activamente al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta metodología ayuda a los alumnos a ejercitar su memoria ya que, al conectar los nuevos aprendizajes con otros adquiridos anteriormente, los retendrán de una manera más sencilla.

Debemos tener en cuenta también que jugar y, por ende, la gamificación, desarrolla la creatividad de los estudiantes. En los distintos juegos que se propongan, los alumnos se enfrentarán a problemas no cotidianos que deberán resolver con imaginación. Por último, y no por ello menos importante, jugar es divertido. Jugar causa diversión entre los estudiantes y genera una sensación de placer mientras dure el juego. Al aprender jugando es posible que los alumnos lleguen a asociar ese placer de jugar, al hecho de estar aprendiendo.

2.2.5. ¿Qué es el breakout?

Los Escape Rooms, tal y como los conocemos, se inspiran en la estructura de los videojuegos.

Los primeros Escape Room comenzaron en Japón en 2007 y llegaron en 2012 a Estados Unidos (French, 2015). Otros autores como Glabraith (2016) señalan que un Escape Room demanda el uso de una gran variedad de personalidades en los jugadores y el empleo del

pensamiento crítico; además, de destacar que la comunicación y la distribución de las tareas son elementos clave para conseguir lograr el objetivo.

Estudios como los de Mawhirter & Garofalo (2016) en estudiantes universitarios de enfermería constataron que los juegos de simulación reducían el estrés del alumnado hacia los contenidos, incrementaban la motivación y el compromiso con la asignatura, permitían la identificación de las habilidades de los estudiantes y mejoraban la adquisición de los conocimientos y competencias clave de las materias.

No obstante, Escape Room y “breakout” no son lo mismo, pues tal y como señala Negre (2017) un "breakout" se define como un juego “donde el objetivo consiste en abrir una caja cerrada con diferentes tipos de candados. Para conseguir los códigos que los abren es necesario resolver problemas, cuestionarios y enigmas”. Este tipo de estrategia metodológica permite que el alumnado (a) sea capaz de adaptarse a cualquier contenido curricular, (b) promocióne la colaboración y el trabajo en equipo, (c) desarrolle el pensamiento crítico y la habilidad para resolver problemas, (d) mejore la competencia comunicativa, (e) plantee retos ante los que se debe perseverar, (f) construya pensamiento deductivo, (g) aprenda a trabajar bajo presión, (h) sea los protagonistas del aprendizaje y que, además, tenga un componente lúdico que incremente la motivación (Negre, 2017).

2.2.6. Beneficios del breakout

Hemos podido analizar algunos beneficios del breakout a través de un estudio llevando a cabo la aplicación del breakout en el Grado en Educación Primaria del Centro Universitario “Sagrada Familia” con un total de 39 personas que contestaron siendo 34 mujeres y 5 hombres.

Gracias a este estudio se confirma, según Moreno Fuentes (2019) lo que pone de manifiesto Corchuelo-Rodríguez (2018) “la gamificación emerge como una herramienta pertinente para motivar el desarrollo de contenidos y la participación de los estudiantes en el aula” y, además, experiencias como esta demuestran el potencial que tiene esta estrategia de enseñanza-aprendizaje para acercar los contenidos y desarrollar las competencias en el alumnado de grados universitarios, en especial, de los relacionados con la educación.

Esta herramienta no solo es beneficiosa para estudiantes, sino también para futuros docentes pues, tal y como señalan Pérez- López y Rivera García (2017) el uso de esta estrategia de enseñanza-aprendizaje con futuros docentes “abre la puerta a una estrategia perfectamente

transferible al ámbito de las diferentes etapas educativas que constituyen cualquiera de sus áreas de aprendizaje”.

Tras analizar las opiniones del alumnado implicado podemos constatar el alto grado de satisfacción que estos presentan en cuanto a lo aprendido y la metodología empleada y, cabe destacar la importancia de que un alto porcentaje de alumnado emplearía la gamificación cuando ejerzan como futuros docentes lo que nos lleva a pensar que buscarán un tipo de metodología centrada en los intereses del alumno/a y que potencie sus capacidades y competencias.

Según los resultados del estudio, el diseño e implementación de la experiencia basada en el juego tuvieron éxito y permitieron la realización de una actividad interactiva. El alumnado fue capaz de utilizar y recordar los contenidos y destrezas relacionadas con dos de los bloques teóricos de la guía docente y, además, el trabajo en grupos cooperativos cumplía con uno de los requisitos del EEES donde se establece que el alumnado ha de ser capaz de trabajar en equipos homogéneos y heterogéneos de forma eficaz.

Si tenemos en cuenta los tipos de aprendizaje, estas estrategias de aprendizaje resultan elementales para atender a los diferentes estilos de aprendizaje. Así pues, el alumnado más kinestésico a la hora de aprender tiene que moverse por el aula y realizar actividades donde manipule objetos. A su vez, el alumnado con un aprendizaje más conectado con las capacidades visuales también se ve atendido gracias a las pistas visuales y a los recursos online utilizados (mapas, videos, imágenes, etc.) y, por último, los alumnos con una tendencia a la utilización de las capacidades auditivas también encuentran un espacio donde sentirse más cómodos a través del uso de audios y grabaciones a lo largo del juego.

3. OBJETIVOS DEL TFG

Objetivo general: Promover en los estudiantes de educación primaria la inteligencia, emocional a través del uso de estrategias gamificadas como metodologías innovadoras.

- Objetivo específico 1: Adquirir destrezas que le permitan al estudiante de educación primaria gestionar su inteligencia emocional.
- Objetivo específico 2: Identificar qué aspectos influyen en la inteligencia emocional a través del juego

- Objetivo específico 3: Ser capaces de delimitar sus propias emociones a través de estrategias gamificadas para aumentar su propio concepto de inteligencia emocional.

4. METODOLOGÍA DEL TFG

La metodología llevada a cabo está sustentada en la realización de una propuesta didáctica basada en el aprendizaje por descubrimiento a través de una exhaustiva búsqueda de información. Dicha propuesta y su temática, la inteligencia emocional, surge tras la gran relevancia que posee esta idea, pues es imprescindible educar desde una edad temprana a los discentes en este ámbito, con el objetivo de que el alumnado adquiera una salud mental de calidad respaldada bajo una buena educación en inteligencia emocional. La propuesta de intervención se desarrolla con más exactitud a continuación.

A fin de concienciar a los destinatarios de la propuesta, se ha optado por una metodología gamificada, lúdica y activa de manera que el aprendizaje que se genere sea significativo, siendo el alumnado el principal protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, vemos dicha propuesta más detalladamente.

4.1. Propuesta de intervención

4.1.1. Descripción general del recurso

El recurso va dirigido al alumnado de segundo siglo, concretamente de cuarto de Educación Primaria. Este consiste en un breakout educativo cuya temática es la enseñanza e interpretación de emociones. La trama del breakout está basada en la serie de dibujos animados de Kuzco. De esta manera pretendemos llegar a los niños y niñas puesto que se trata de una serie de dibujos entretenida, llamativa y cercana a la edad de los destinatarios de la propuesta facilitando así que se interesen por el contenido y el continente del recurso.

El breakout consta de 4 pruebas y una prueba final de mayor envergadura, siendo un total de 5 las estancias que deben superar para completar la misión. Como es lo propio del breakout, cuando supera la prueba recibe un código, este tendrá que guardarlo el alumno o alumna para introducirlo en la misión final y cumplir así el objetivo que es salvar a la yama de Kuzco que lo tiene Pakal, el famoso rey Maya.

En el Anexo I, podemos ver el mapa inicial en el que Kuzco nos da la bienvenida, nos pone al corriente de la situación y nos explica qué debemos hacer en la primera estancia. En todo momento se hace uso de materiales interactivos y se hace uso del refuerzo positivo, así como de la transmisión de expectativas positivas a través de los personajes, estas son del tipo: “Tú puedes hacerlo” o “Lo harás genial”, también se crea un sentimiento de pertenencia y de importancia en el juego puesto que los personajes necesitan la ayuda del alumno o alumna para salvar a la yama y si lo necesitan es porque saben que él o ella puede hacerlo. Gracias a este gesto, el alumno piensa que tiene una función haciéndole sentir importante y participe de su propio proceso de enseñanza- aprendizaje.

Cada estancia consta de tres tareas, a excepción de la prueba final que al ser la más importante, requiere mayor complejidad. En la primera estancia que podemos ver en el Anexo II aparecerán varios gifs que representan distintas emociones y el explorador tendrá que seleccionar la opción correcta para poder pasar a la siguiente. De lo contrario, salta un mensaje de error que vemos en el Anexo III en el que aparece Yzma, la villana de la serie la cual les obliga a volver a intentarlo. Si la misión se cumple correctamente, aparece un mensaje final de misión cumplida, cada mensaje varía según la estancia en la que nos encontremos ya que cada mensaje, atendiendo a los personajes nos pedirá algo distinto, ya sea encontrar una llave, a la yama, resolver algo, etc. Esta primera actividad permite al alumnado ver una emoción en distintos contextos, la imagen que se presenta se trata de dibujos animados y personajes de ficción con los que están familiarizados, ya que, debido a la temprana edad, se pretende partir de lo básico para afianzar esto para posteriormente avanzar con metodologías más complejas.

Al finalizar cada etapa, aparece un mensaje con un regalo de los dioses. Este regalo es un número que tendrán que memorizar o anotar para introducirlo al final de la misión, pues es lo que les permitirá abrir la jaula para rescatar a la yama. El ejemplo del código lo podemos ver en el Anexo IV.

Para pasar de una estancia a otra, a veces no se pasa pulsando únicamente un botón de siguiente, sino que hay que interactuar con los distintos elementos de la pantalla, ya sea pulsando en algún sitio o deslizando el ratón por encima, un ejemplo de ello se puede apreciar en el Anexo V.

La segunda estancia consiste en un laberinto en el que el rey Pakal se enfada y desordena las letras de las palabras. Estas palabras son las emociones básicas según Aguado y tienen que averiguar la palabra que representa la emoción correspondiente, tal y como se ve en el Anexo

VI. Nuevamente, esta estancia consta de tres actividades similares las cuales se resuelven de la misma manera. Esta presenta tanto emociones, primarias o básicas como secundarias para trabajar con la estrategia de multinivel ya que habrá niños que tengan más adquiridas las emociones que otros, de esta forma se garantiza el aprendizaje de todos para afianzar el concepto a aquellos que ya lo tienen y para introducirse a los que no. De nuevo, tras finalizar correctamente la etapa, aparece un mensaje transmitiendo ánimo y expectativas positivas e indicando qué debemos hacer para pasar al siguiente reto. Esto se aprecia en el Anexo VII.

En la estancia número tres, se han fugado palabras, ya sea una o varias, de manera que quedan huecos vacíos que hay que completar. Estos están relacionados con la definición de una emoción. De esta manera se pretende conseguir que el alumnado adquiera la información más relevante y en qué consiste el concepto relacionado con la emoción, así como qué podemos sentir si nos viene esa emoción o, por el contrario, si estoy viviendo ciertas sensaciones es porque estoy sintiendo esta emoción concreta, también expresamos cómo nos sentimos cuando nos sentimos inseguros para afrontar sobre todo las emociones que no son tan agradables, pero sí más frecuentes y no sabemos cómo gestionarlas porque no sabemos identificarlas. Lo vemos a continuación en el Anexo VIII

También nos encontramos con acertijos, no relacionados con la identificación de emociones, pero que se trabaja de manera transversal la comprensión oral, pues deben leer muy detenidamente las pistas que brindan los distintos personajes y prestar atención a la información que se les presenta por lo que es un buen recurso para trabajar la atención sostenida. Sirva de ejemplo el Anexo IX que se muestra en el apartado correspondiente.

La cuarta y penúltima prueba consiste en identificar las emociones de manera visual, como puede ser a través de emoticonos, jugando también con los colores con los que se identifican a las mismas. Por ejemplo, el amarillo representa a la alegría, el rojo la ira/furia/rabia o el azul que se relaciona con la tristeza. En esta ocasión, las emociones están atrapadas en frascos, para descubrir cuáles son cada una deberán arrastrar la antorcha y comprobar en qué pócima está la emoción que se les pide. Anexo X.

A medida que va avanzando el breakout, se van intercalando con juegos de buscar algún objeto para poder pasar a la siguiente, esto hace que sirva de descanso entre prueba y prueba para no saturar al alumnado con la misma temática. De esta forma conseguimos que sigan mostrando interés por el juego, haciendo que quiera seguir con la actividad. Como por ejemplo el Anexo XI número.

Con la estancia número cinco y por ende la prueba final, queremos concienciar al alumnado de que hay múltiples formas de sentir las emociones y de percibir estímulos. No solo sentimos emociones con elementos visuales, sino que también se puede sentir emoción con estímulos auditivos, por ejemplo, cuando escuchamos un sonido, o, como es el caso de esta prueba: una canción. Para ello, tendrán que visionar el vídeo escuchando muy atentamente a cada canción y posteriormente deberán responder las preguntas. Un ejemplo de ello se puede ver de manera visual en el Anexo XII. Como esta última prueba puede resultar más compleja, el alumnado en caso de duda cuenta con una pista que le puede servir de apoyo. Esta ayuda consiste en la imagen de un personaje del cuento de “El monstruo de los colores” que les dará una idea de la emoción que transmite cada canción (Anexo XIII).

Una vez pasadas todas las estancias, aparece en escena la yama atrapada con el candado. Ese candado podemos verlo en el Anexo XIV y cuando se clickea, nos conduce a la última acción que es poner el código formado por todos los números que hemos ido apuntando a lo largo de la aventura. Si se introduce el código correctamente, se dará la misión por terminada. Si no, se tendrá que intentar de nuevo hasta conseguir desbloquear el candado y salvar a la yama. En los siguientes Anexos XV, XVI, XVII, se verá el candado para introducir el código, cuando el código es incorrecto y cuando es correcto respectivamente.

Finalmente, una vez que el código introducido es correcto y el jugador o jugadora consigue salvar a la yama, aparecen todos los personajes que han participado en el breakout para despedirse agradeciéndole la implicación y participación a modo de refuerzo positivo (Anexo XVIII). Para ver el recurso al completo debe dirigirse al siguiente enlace: [ESCAPE ROOM SALVA A LA YAMA](#)

Cabe destacar que el escape room se puede realizar tanto de manera grupal como individual. De este modo, en pruebas como la última, el alumnado se podrá percatar de la diversidad y subjetividad de las emociones, pues no es algo cerrado y estructurado, sino que una misma canción a cada uno le puede transmitir una cosa, aunque aquí se tenga que elegir una en concreto, pero se podría genera un debate a posteriori del juego a modo de reflexión.

4.1.2. Objetivos

- Conceptuales:

- Conocer e identificar las emociones básicas.
- Adquirir un mayor conocimiento de las emociones propias.
- Identificar las emociones de los demás

- Procedimentales:

- Trabajar las técnicas de relajación para mantener el control de las emociones acorde a las situaciones.
- Desarrollar habilidades tecnológicas básicas.

- Actitudinales

- Controlar las emociones negativas
- Comprender las actitudes ante las emociones.

4.1.3. Competencias claves

Según lo establecido en el Decreto 101/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en el presente recurso se desarrollan las siguientes competencias clave:

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia digital
- Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Competencia ciudadana.
- Competencia emprendedora.

4.1.4. Contenidos

Los contenidos que se van a trabajar son los correspondientes a las emociones básicas, principalmente las referidas a Aguado. Se pretende trabajar fundamentalmente las emociones primarias como la alegría, el enfado, el miedo, la culpa, la tristeza, la ira, la rabia la calma. Así como otras emociones como la curiosidad, la seguridad, la sorpresa, el asombro, el amor, admiración, la inseguridad y el asco. No solo se persigue la adquisición de estas emociones, sino también algunos valores como la tolerancia, el respeto entre las personas, la empatía, la autoestima ya que, si tienes buena inteligencia emocional, generalmente, tendrás una buena

autoestima. Esta transversalidad generará a personas emocionalmente competentes y podrán regular tanto sus propias emociones como las ajenas.

A su vez, de manera transversal, esta propuesta tiene como fin trabajar los contenidos relativos a las competencias digitales, fomentando así el uso y el buen manejo de las TIC, pues siendo una población perteneciente a la sociedad de la información, hacer un buen uso y tener manejo de estas competencias tecnológicas, harán del alumnado una población digitalmente formada.

4.1.5 Duración recomendada

Este recurso tiene una duración de 7 minutos aproximadamente y se puede incorporar en cualquier temporalización.

4.1.6. Recursos materiales, espaciales y humanos

En lo que respecta a los recursos materiales se requieren dispositivos tecnológicos tales como tablets u ordenadores. Además, si se quisiera exponer el escape room en el aula para realizarlo de manera colectiva, se necesitaría un ordenador con el proyector o pizarra digital en la que proyectar la actividad. Otro elemento indispensable para trabajar con este material sería el acceso a internet y altavoces.

En lo que a los recursos espaciales se refiere, únicamente se requiere de un espacio donde se disponga de acceso a internet y a la electricidad. Lo más idóneo sería un aula, aunque teniendo los recursos mencionados anteriormente, se podría extrapolar a cualquier entorno que el docente considere.

Si hablamos de los recursos humanos, aquellos que se precisan son la actitud positiva y participación del alumnado y la supervisión, guía y moderación del docente. Pues, es el propio niño o niña quien guía el proceso en todo momento descubriendo pistas y resolviendo el breakout.

4.1.7. Espacio donde se puede utilizar

Como he mencionado anteriormente, se puede usar en cualquier espacio donde se disponga de los recursos materiales, espaciales y humanos.

A nivel de uso, este recurso puede ser utilizado tanto en las diversas asignaturas o espacios de aprendizaje, como en talleres relacionados con la enseñanza y el manejo de las emociones tanto propias, como ajenas.

4.1.8. Evaluación

La actividad una vez puesta en práctica será evaluada por el alumnado a través de una diana a modo de heteroevaluación y a su vez, el docente evaluará los conocimientos adquiridos del alumnado a través de los “exit tickets” para que este tenga un feedback rápido y eficaz sobre el aprendizaje del alumnado durante la realización de la actividad. Ambos recursos se pueden ver los Anexos XX y XXI respectivamente.

4.1.9. Tratamiento a la diversidad

Se trata de un recurso diverso en tanto que cada emoción lo es y la manera en la que la siente cada individuo también, por lo que se promueve el respeto, la atención a la diversidad, la empatía y el apoyo entre iguales para afrontar la emoción que cada uno quiera sentir en algún momento concreto.

5. CONCLUSIONES

La propuesta de intervención cumple con los objetivos diseñados en el presente TFG, principalmente el objetivo general ya que la inteligencia emocional y la enseñanza de las emociones se promueven a través de una metodología activa, dinámica y participativa mediante un recurso nuevo e innovador como es la gamificación y el breakout. Este formato “videojuego” hace que algo que está tan de moda en la actualidad, se lleve al ámbito educativo acercando la realidad del alumno y sus intereses al aula y al proceso de enseñanza- aprendizaje.

Si analizamos el objetivo específico 1, vemos que también cumple su propósito en tanto que el breakout nos permite conocer las emociones e identificarlas. Al conocer dichas emociones, nos facilita posteriormente saber gestionarlas y afrontar las distintas situaciones o sensaciones que nos puedan producir. De la misma forma se cumple el objetivo específico 2 y por consiguiente el tercero, que consiste en delimitar las propias emociones a través de estrategias gamificadas para aumentar el concepto propio de inteligencia emocional ya que, a través de este juego, nos permite reforzar aquellas emociones que ya conocíamos y amplificar la propia inteligencia emocional con las nuevas que no teníamos adquiridas. Esto nos convierte en personas emocionalmente competentes.

En cuanto a la elaboración de la propuesta, he de decir que pasé por diversas fases. Una primera en la que me agobié porque pensé que mi propuesta podía llegar a ser insuficiente en comparación con otros trabajos por ahí publicados cuya extensión era mucho mayor. Posteriormente, me sentí muy bloqueada con la búsqueda bibliográfica pues no encontraba

información que fuera de mi agrado y tampoco pensara que estuviera a la altura de la envergadura que un Trabajo de Fin de Grado presenta.

Por otro lado, cuando llegó el momento de elaborar mi recurso, me causó un alto grado de estrés, ansiedad y frustración. Qué ironía, pensé, estoy haciendo mi trabajo sobre la inteligencia emocional y yo casi la pierdo. Fue muy frustrante para mí porque con la idea que yo tenía en mi cabeza no disponía de los recursos para llevarla a cabo y no encontraba las herramientas para hacerlo tampoco, ahí me planteé abandonar y dejarlo para la siguiente convocatoria, pero gracias a mucha fuerza de voluntad y tras muchos tutoriales de Genially en YouTube, me fui habituando con el programa, seguí indagando para ver qué podía hacer que me gustase con los recursos que tenía hasta que empecé a entenderlo, aunque eso implicara cambiar el diseño que muy a mi pesar debía hacer. Poco a poco cuando ya estaba habituada a la aplicación casi al completo, siempre pensaba: “por favor que me deje hacer todo lo que quiero” porque no me habría gustado sentir otra vez tener una idea buena y no poder realizarla porque la página no te lo permita. Pasé por muchas ideas, incluso busqué otras aplicaciones para realizar breakouts y escape rooms y ninguno funcionó. Era un proceso bastante lento, que requería muchas horas tanto de investigación e información, como de su posterior elaboración, hasta que al fin empecé a crear.

Una vez que comencé a desarrollar todo el recurso, se me iban ocurriendo más ideas, más elementos que podía introducir, más cuadros de diálogo, otros que iba modificando e interacciones, formatos y conversaciones que iba cambiando hasta que por fin estaba disfrutando y me trasladé a primero de carrera, en la asignatura de TIC, en plena pandemia. Esa era la sensación que yo quería sentir, la de disfrutar fusionando educación y tecnología. Me trasladé a aquellos momentos en los que Karen nos daba apoyo para gestionar la pandemia y las distintas actividades y proyectos que nos mandaba y yo disfrutaba, muchísimo, porque de ella también aprendí lo bonito de esta profesión, disfrutar haciendo lo que te gusta con ideas y proyectos nuevos e innovadores y pensé en lo rápido que pasa el tiempo pensando que hace tres años estaba haciendo una tarea o proyecto “corriente” y ahora al fin, mi trabajo de fin de grado con el que tantas emociones he experimentado, pese a toda mi autoexigencia y mi perfeccionismo haciendo que todo encaje y cuadre perfecto, hasta el más mínimo detalle que la persona que lo hace quizás no se percate, pero yo como creadora sé que ese ínfimo error está ahí y con eso basta.

A pesar de todos los contratiempos aquí está, mi breakout basado en la inteligencia emocional y sinceramente, es algo que yo utilizaré como futura docente en mi aula no solo por la relevancia de la temática, sino por el inmenso cariño que le voy a guardar siempre a este pequeño gran proyecto. Proyecto el cual debo agradecer infinitamente su apoyo y paciencia a mi tutora, Karen y por qué no dedicárselo a ella, a mi familia y amigos por todo el apoyo y ánimo recibido, pues sin ellos mi ilusión y motivación no habría sido la misma y por qué no a mí también, por haberlo sacado pese a todos los acontecimientos personales que he ido superando y aun así he podido finalizarlo. Gracias.

6. ANEXOS:

Anexo I:

Kuzco nos da la bienvenida



Anexo II:

Estancia número 1



Anexo III:
Mensaje de error



Anexo IV:
Número del código tras completar la misión



Anexo V:
Interacción con los elementos de la pantalla



Anexo VI:
Estancia número 2



Anexo VII:

Mensaje de acierto tras hacer correctamente la actividad correspondiente



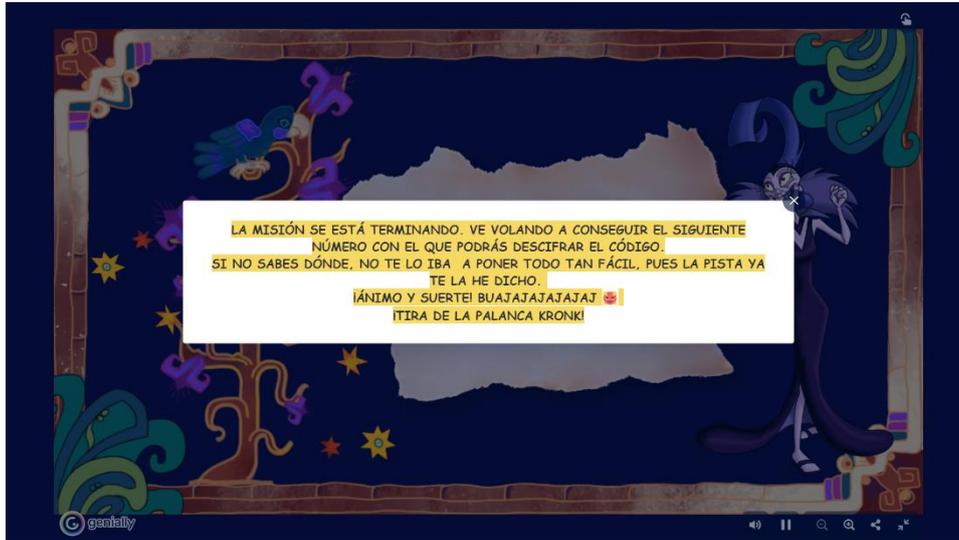
Anexo VIII:

Ejemplo de la tercera estancia



Anexo IX:

Muestra del acertijo de algunas transiciones entre estancias.

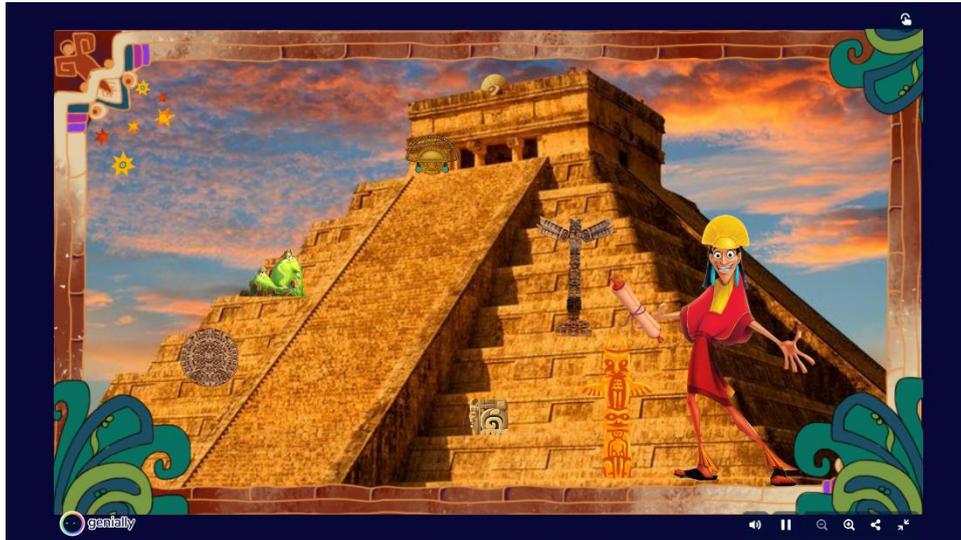


Anexo X:

Ejemplo de la actividad de la estancia 4



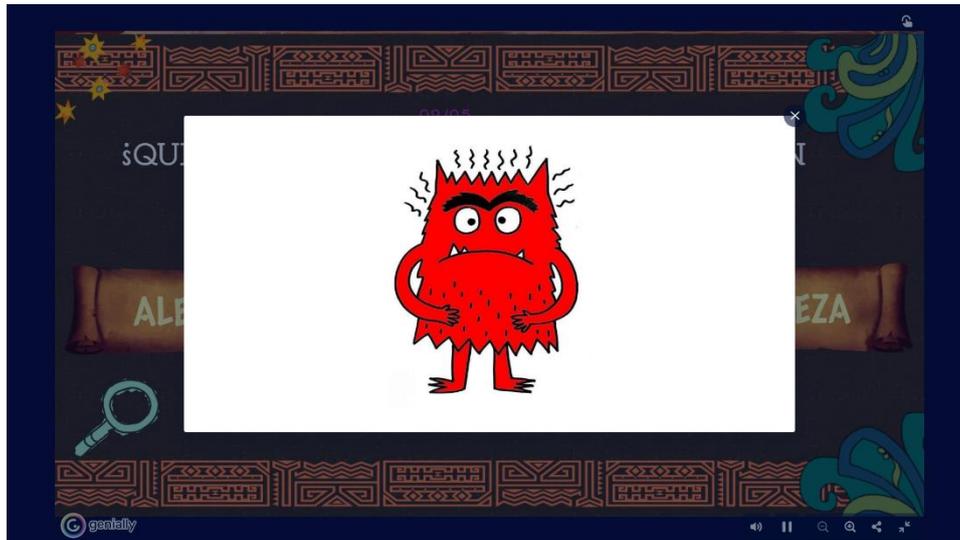
Anexo XI:
Reto de encontrar el objeto para pasar de estancia



Anexo XII:
Ejemplo de actividad de la prueba final, estancia 5



Anexo XIII:
Pista de la prueba final



Anexo XIV:
Escena de la yama atrapada



Anexo XV:
Candado de desbloqueo



Anexo XVI:
Código incorrecto



Anexo XVII:
Código correcto



Anexo XVIII:
Parte de despedida

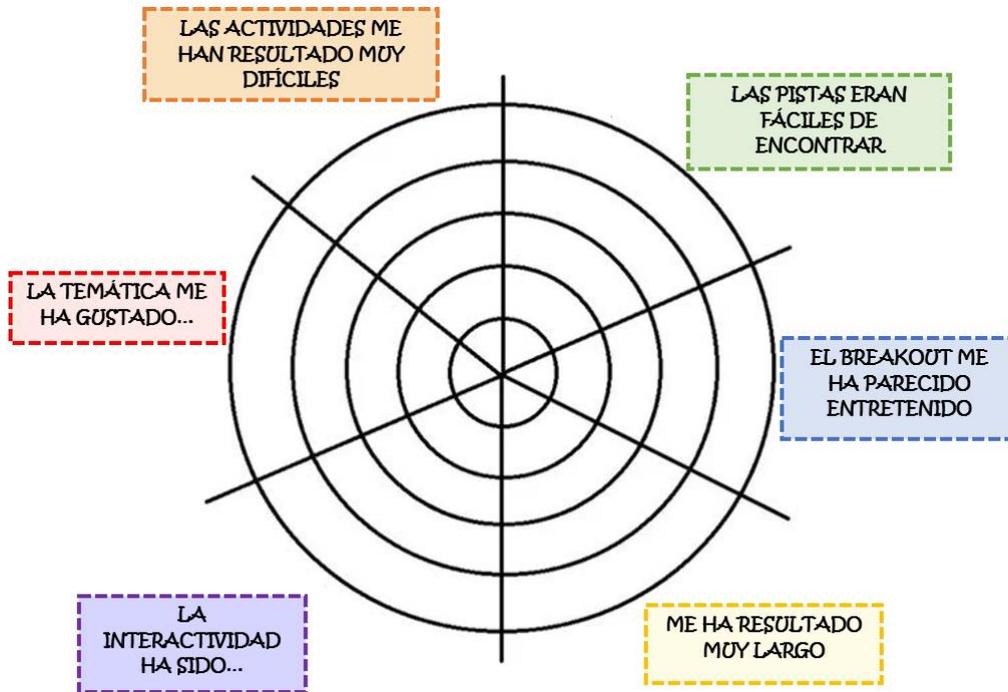


Anexo XIX:

URL de acceso al escape room completo: [ESCAPE ROOM SALVA A LA YAMA](#)



Anexo XX:
Diana de evaluación



Fuente: elaboración propia

Anexo XXI:
Exit tickets

NOMBRE Y APELLIDOS: _____ FECHA: _____

¿QUÉ HEMOS APRENDIDO HOY?

- SEÑALA TRES EMOCIONES QUE HAYAS VISTO EN EL BREAKOUT

- ¿CUÁL HA SIDO TU ESTANCIA FAVORITA? ¿POR QUÉ?

- ¿CÓMO TE HAS SENTIDO HACIÉNDOLO? RODEA



Fuente: elaboración propia

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado Romo, R. (15 de julio de 2014) Lo importante no es saber lo que hay que hacer (...). [Vídeo]. <https://youtu.be/SyPEkccoDbE>

- Bisquerra, R. (2016). 10 ideas clave: Educación emocional. Graò

- Carla Cossin, F., Yanina Rubinstein, W. y Gustavo Politis, D. (2017) ¿Cuántas son las emociones básicas?: Estudio preliminar en una muestra de adultos mayores sanos. *Anuario de investigaciones*, 24, 253-257. <https://www.redalyc.org/journal/3691/369155966032/movil/>

- Ceraín Berasategui, A. R. (2022). Emociones y aprendizaje. *Jameos digital: revista digital del CEP de Lanzarote*, (10), 59-61. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/224547/emociones.pdf?sequence=1>

- Decreto 101/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 90, de 15 de mayo de 2023, pp. 8470/1 <https://www.ecoem.es/wp-content/uploads/2023/05/andalucia-decreto-101-2023-curriculo-LOMLOE-educacion-primaria.pdf>

- Fernández Berrocal, P. y Ruiz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 421- 436. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1289/1363>

- Greaves, R., y Vlachopoulos, D. (2023). El uso de la gamificación como vehículo de intercambio pedagógico para el desarrollo profesional del profesorado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 245-264. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34026>

- Ibarrola, B. (2016): Aprendizaje emocionante. SM

- Luna-Ccoa, V. (2021). La inteligencia emocional en el desarrollo del pensamiento crítico. *Maestro y Sociedad*, (número especial), 167-176. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5454/5162>

- Manzanares Triquet, J. C. (2020). Generación Z y gamificación: el dibujo pedagógico de una nueva sociedad educativa. *Tejuelo* 32, 263-298. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.263>

- Mitre Pérez, E. (2020). *Gamificación en Procesos de Fabricación: Un Escape room educativo*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de León]. https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/13203/TFG_Mitre_P%c3%a9rez_Emilio.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ministerio de educación y formación profesional (2019). TALIS 2018 Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español. Madrid: Ministerio de educación y formación profesional.
- Moreno Fuentes, E. (2019). El “Breakout EDU” como herramienta clave para la gamificación en la formación inicial de maestros/as. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (67), 66-79. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/1247>
- Ozáex Aguilar, M.T. (2015). *Inteligencia emocional en educación primaria Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*. 1(3), 51-60. <http://riai.jimdo.com/>
- Quintanilla, L., Giménez-Dasí, M., Sarmiento-Henrique, R. y Lucas-Molina, B. (2021). La Comprensión Asíncrona de las Emociones Básicas: un Estudio Longitudinal con Niños de 3 a 5 Años. *Psicología Educativa*, 28(1), 71 - 79. <https://doi.org/10.5093/psed2021a27>
- REDINE (Ed.). (2021). Conference Proceedings CIVINEDU 2021. Madrid, Spain: Redine.
- Sangrador Merino, J (2019). *Actividades de aula para el desarrollo de la Inteligencia Emocional mediante TIC*. [Trabajo fin de máster, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/38995/TFM-G1067.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Suberviola, I. (2020). Aspectos básicos sobre el concepto y puesta en práctica de la coeducación emocional. *Foro de Educación*, 18(1), 189-207. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.682>