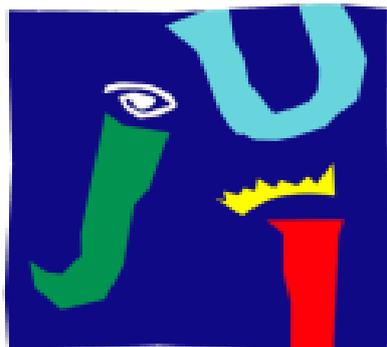


Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas



**UNIVERSITAT
JAUME I**

Trabajo Fin de Máster:

Diseño de un programa de alfabetización emocional, desarrollado a través de la gamificación: una aplicación al alumnado del módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL) del Ciclo Formativo de Grado Medio de Técnico en Gestión Administrativa.

Nombre del alumno: Eliseo Vinuesa Betoret

Nombre del tutor: Vicente Tortosa Edo

Curso académico de presentación: 2022/2023

Especialidad cursada: Formación Profesional, Rama Administrativa.

Índice General

Resumen.....	4
Abstract	4
1. Introducción	5
1.1. Justificación de la Investigación	6
1.2. Intencionalidad del TFM.....	10
2. Marco Teórico	11
2.1. Antecedentes de la Investigación.....	11
2.2 Perspectiva Teórica	13
2.2.1 Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 2001)	13
2.2.2 Teoría del Flujo (Csikszentmihalyi, 1990).....	14
2.2.3 Modelo de Zichermann y Cunningham (2011).....	15
2.2.3. Alfabetización Emocional	16
2.2.4 Elementos de la Alfabetización Emocional (AE).....	20
2.2.5. Gamificación.....	21
2.2.6. Programa de Intervención.....	25
2.2.7 Mejora Educativa.....	27
3. Marco Metodológico.....	28
3.1. Aproximación Epistemológica del Enfoque Mixto	28
3.2 Instrumentos del estudio.	32
4. Desarrollo del Programa de AE, a través de la gamificación, para el alumnado del módulo de FOL.	33
4.1 Fase 1. Análisis de contexto	33
4.1.1. Identificación de necesidades.	34
4.1.2 Formulación de objetivos.....	40
4.2 Fase 2. Planificación de las acciones.....	40
4.2.1. Actividad 1. “Conócete a ti mismo y encuentra empleo”	44
4.2.2 Actividad 2. “La ira en la producción en cadena”	47
4.2.3 Actividad 3. “PicFeel, analizar cómo te sientes”	48
4.2.4 Actividad 4. “El proceso del Burnout”	49
4.2.5 Criterios para la Evaluación de las Actividades.	52
6. Conclusiones.....	55
7. Bibliografía y Webgrafía	58

Índice de tablas.

- Tabla 1. Categoría: Dinámicas	23
- Tabla 2. Categoría: Mecánicas	23
- Tabla 3. Categoría: Componentes.....	24
- Tabla 4. Objetivos, variable y principales instrumentos del estudio	30
- Tabla 5. Resultados del cuestionario	38
- Tabla 6. Temporalización de las actividades	43
- Tabla 7. Premios actividad nº4	52
- Tabla 8. Criterios para la evaluación de las actividades	53
- Tabla 9. Cuestionario de satisfacción Docente	54

Índice de graficas

- Grafica 1. Media de las repuestas del cuestionario.....	39
---	----

Índice de anexos

- Anexo 1. Entrevistas	62
- Anexo 2. Cuestionario modulación de las emociones.....	65
- Anexo 3. La flor de las emociones.....	66
- Anexo 4. Las 24 fortalezas de Seligman.....	67
- Anexo 5. Ficha suministrada en actividad n.4.....	68
- Anexo 6. Ficha suministrada en actividad n.4	69
- Anexo 7. Autoevaluación en el manejo de las emociones por el alumnado	70

Resumen

El presente Trabajo Final de Máster (TFM) tiene como objetivo *general proponer la hipotética ejecución de un programa de alfabetización emocional, desarrollado a través de la gamificación, dirigido al **alumnado** del módulo de **Formación y Orientación Laboral (FOL)** del Ciclo Formativo de Grado Medio de **Técnico en Gestión Administrativa**. En concreto, en el Centro Público IES Botànic Cavanilles, ubicado en el municipio de La Vall d'Uixó en la Provincia de Castellón*. Se desglosa en las bases teóricas referenciales que se sitúan en la *teoría de las Inteligencias Múltiples, Gardner (2001), teoría del flujo, Mihaly Csikszentmihalyi (1990) y el modelo de Zichermann y Cunningham (2011)*, encontrando estos enfoques acertados para este estudio. Desde el punto de vista metodológico se consideró la *Investigación cualitativa y cuantitativa del enfoque mixto como método* para aproximarse al estudiantado como informante clave. Se acudió al empleo de la observación participativa natural, la entrevista semiestructurada, cuestionarios y el análisis de documentos. Además, para llevar a cabo el proceso de análisis de la información se realizó la categorización, recurriendo a la triangulación de las pruebas que permitió evidenciar, verificar y comparar los resultados obtenidos. Sobre estos principios básicos se logró sustancialmente comprender desde el contexto del estudio, interpretar la realidad educativa y desarrollar el presente informe analítico desde la perspectiva reflexiva e investigativa del autor.

Descriptor: Alfabetización Emocional, Gamificación, Formación y Orientación Laboral.

Abstract

The general objective of this Master's Final Project (TFM) is to propose the hypothetical execution of an emotional literacy program, developed through gamification, aimed at students of the Training and Occupational Guidance (FOL) module of the Intermediate Training Cycle. Technician in Administrative Management. Specifically, at the IES Botànic Cavanilles Public Center, located in the municipality of La Vall d'Uixó in the Province of Castellón. It is broken down into the referential theoretical bases that are located in the theory of Multiple Intelligences, Gardner (2001), flow theory, Mihaly Csikszentmihalyi (1990) and the model of Zichermann and Cunningham (2011), finding these successful approaches for this study. From the methodological point of view, the qualitative and quantitative research of the mixed approach was considered as a method to approach the student body as a key informant. We resorted to the use of natural participatory observation, the semi-structured interview, questionnaires and the analysis of documents. In addition, to carry out the information analysis process, categorization was carried out, resorting to the triangulation of the tests that allowed to demonstrate, verify and compare the results obtained. On these basic principles it was substantially possible to understand from the context of the study, interpret the educational reality and develop this analytical report from the reflective and investigative perspective of the author.

Descriptors: Emotional Literacy, Gamification, Training and Labor Orientation.

1. Introducción

Los estudios que se realizan en el campo de la Formación y Orientación Laboral (FOL) en la actualidad, poseen un significativo alcance en los entornos de aprendizaje. Porque a través de la FOL es viable caracterizar las necesidades de apoyo que el alumnado pueda necesitar, adicionalmente de otras situaciones que puedan acontecer en dicho ámbito. De allí mismo también es posible localizar posibles mejoras que principalmente y de manera práctica resuelvan las debilidades que se manifiesten en dicho campo. Por esta razón, se concibe este Trabajo Final de Máster (TFM) centrado en la investigación del entorno de aprendizaje, para planear ejemplos de actividades educativas a favor del estudiantado y vinculadas con la sociedad. Ofreciendo como principal recurso para ello, el reconocimiento a la educación emocional que trata de optimizar el conocimiento en el individuo, incidiendo en las emociones.

Desde esta perspectiva, la FOL se ha convertido en un tema de elevado interés en el ámbito de la educación emocional. Sobre este último, Bisquerra Alzina (2009) sostiene que *“la alfabetización o educación afectiva, es un proceso educativo continuo y permanente que tiene como objetivo promover el desarrollo emocional como un complemento importante del desarrollo cognitivo, los cuales son elementos esenciales en el desarrollo integral de la personalidad”* (p.158). De este modo, la alfabetización o educación afectiva, como la define el precitado autor, se deduce que es un proceso progresivo que contribuye al desarrollo de la personalidad de acuerdo con la influencia que se recibe del contexto que se habita, permitiendo identificar al individuo consigo mismo y con el resto de las personas. Siguiendo en la misma línea, Bisquerra Alzina op cit, (2004) explica que:

El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de habilidades emocionales. Consciente que es un proceso educativo continuo y sostenible que tiene como objetivo fomentar y educar el desarrollo de las habilidades emocionales, que son parte importante del desarrollo humano a lo largo de la vida (p.95).

De lo expuesto se entiende que la educación emocional tiene como propósito direccionar al ser humano a potenciar integralmente las capacidades desde el punto de vista personal y social en el medio en que se desenvuelve. De allí que, con la intención de promover la FOL hacia la educación emocional, se ilustra este TFM que muestra una propuesta de intervención sobre la *alfabetización emocional (AE)*, basada en el empleo de la gamificación como un ejemplo de metodología activa. Todo ello, con el propósito de

favorecer al alumnado del módulo de FOL **del ciclo medio, de Técnico en Gestión Administrativa** sus competencias emocionales, permitiéndoles ganar seguridad en su futuro ingreso en el mercado laboral.

En este sentido, partiendo de la idea y efectos de las prácticas profesionales realizadas en el instituto de enseñanza secundaria y formación profesional *Botànic Cavanilles*, se propone primordialmente el estudio de la *alfabetización emocional* enmarcada en la modalidad del enfoque mixto. Así, se pretende desarrollar la argumentación teórica vinculada con la experiencia y conocimientos obtenidos. De esta manera se presenta este TFM estructurado en cuatro apartados.

En el primer apartado se esboza un enfoque situacional del tema investigado, describiendo los objetivos de la investigación, objetivo general y objetivos específicos indicando asimismo la justificación del estudio.

En el segundo apartado se muestra el marco teórico, que comprende los antecedentes coherentes con otras investigaciones que guardan similitud con el tema de estudio. Al mismo tiempo se presenta el estado de la cuestión contenido en los aportes de teóricos y conceptual que sirven de respaldo, además para entender y comprender el campo que fue investigado.

En el tercer apartado se representa la ventana metodológica de la investigación llevada a término, en cuyo abordaje está el enfoque mixto: *“Los métodos de investigación mixta enriquecen la investigación desde la triangulación con una mayor amplitud, profundidad, diversidad, riqueza interpretativa y sentido de comprensión. Para implementar la metodología mixta, con el fin de conseguir una mayor eficacia en la investigación, los investigadores deben tener en cuenta todas las características pertinentes de los métodos cuantitativo y cualitativo.”* (K. Delgado, F. Gadea, S. Vera Quiñonez 2010, p. 13).

En el cuarto apartado se plantea la estructuración y diseño de la propuesta, la cual describe los ciclos que se han de desarrollar para alcanzar los objetivos propuestos en el marco de transformar la realidad estudiada. Finalmente, se generan las propuestas de mejoras y reflexiones finales.

1.1. Justificación de la Investigación

La enseñanza en la educación busca primordialmente el desarrollo de las personas acorde a la realidad social donde vive. Por lo tanto, asume la misión de propiciar cambios para lograrlo, al facilitar estrategias que tengan la finalidad de potenciar en ellas habilidades

que se correspondan con dicha transformación. De modo que puedan ser más creativos, autónomos y desarrollen un pensamiento crítico sobre la racionalidad de sus acciones.

De acuerdo con esto, se hace indispensable la participación con el profesorado en el que recae la noble labor que ejercen; introduciendo estrategias pedagógicas innovadoras y reflexivas. Que puedan provocar en el alumnado, el desarrollo de habilidades que el mismo desconoce, incrementando sus expectativas y el interés ante el hecho educativo.

El propósito de este TFM es proponer la alfabetización emocional a través de la gamificación como método entre la formación académica y la necesidad de motivar a los alumnos. De esta manera se justifica este estudio centrado en la práctica docente, caracterizado por la observación en jóvenes estudiantes, que muestran la necesidad de hallar motivación y respuestas eficaces a sus expectativas personales, académicas y de interacción social con las demás personas de su entorno.

En el caso particular del **alumnado** del *módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL) del ciclo formativo de grado medio de **Gestión Administrativa***, resulta oportuno mencionar la importancia de crear otras formas de enseñanza. Pues cabe describir la experiencia de la observación realizada durante las prácticas docentes del autor, durante los momentos de interacción del alumnado entre sus pares. Observando algunos rasgos relacionados con la falta de comunicación e interacción social. Logrando distinguir una comunicación imprecisa manifestada por la descortesía, ausencia de empatía y conflictos de intereses.

Evidentemente, estos son rasgos que van en detrimento de una interrelación más afectiva, amistosa y cortés entre ellos mismo. Teniendo en cuenta que las interrelaciones *“son aquellas relaciones que se establecen entre al menos dos personas y son parte esencial de la vida en sociedad y en los ámbitos que la sociedad determina, como el laboral”* (Martínez, 2017, p. 97). En palabras sencillas, las interrelaciones personales óptimas son un marco muy importante para el éxito a nivel socio-profesional, y estas deben ser positivas.

De la misma manera se pudo constatar en dicho desarrollo práctico, la falta de atención por parte del alumnado hacia el profesor cuando estructuraba las clases sobre la base de lecciones magistrales. Observando en el alumnado una falta de interés en la labor expositiva del docente, proyectando la idea y la sensación de un ambiente poco motivante. Ante la frecuencia en que estos hechos suceden en el aula, se deberían de implementar pautas que regulen los comportamientos contraproducentes.

Estos comportamientos condujeron al autor del presente TFM a un proceso de interés, por indagar sobre su origen y solucionar tales conductas mediante el uso de nuevas

estrategias educativas que logren mantener enfocada la atención del alumnado en las diversas actividades académicas.

Habitualmente los centros de enseñanza utilizan estrategias que tradicionalmente fueron empleadas en las antiguas generaciones del alumnado. Ahora bien, es importante subrayar que algunas de estas estrategias son necesarias y muchas siguen vigentes. Pero para mejorar ciertas áreas del comportamiento conductual, en la actualidad existen nuevas herramientas cuyos resultados positivos están lo suficientemente contrastados para ser implementados.

En el caso de la generación actual, el estudiantado por lo general es tecnológicamente más inquieto y le produce mayor motivación estar descubriendo y explorando los alcances que hoy en día las innovaciones educativas y la misma tecnología mediante elementos virtuales les pueden llegar a ofrecer. En virtud de esto, se exterioriza en el alumnado necesidades de experimentar nuevas formas para aprender, dejando entrever conductas que no son las apropiadas de ser exhibidas en los centros de aprendizaje, ni en ningún otro espacio cívico de convivencia.

Ahora bien, de acuerdo con el planteamiento anterior, se trata de ofrecer opciones que giren en torno a la cotidianidad, que los lleven a vivir nuevas e interesantes experiencias, exponiéndoles a la realidad tanto como sea viable. Para ello es necesario aplicar estrategias activas y dinamizadoras como la gamificación, propias de los juegos, que son utilizadas desde la óptica de la didáctica para la enseñanza del contenido curricular. En opinión de Hernández Aguilar Op cit., (2021):

El uso de la gamificación y sus diversos elementos es una metodología innovadora, puede despertar el interés de los estudiantes, suponiendo este beneficio no solo en la adquisición de contenidos, sino también en el desarrollo de competencias y habilidades propias del siglo XXI con las que constituir a los próximos adultos (p.3).

En apoyo a este punto, cabe mencionar el planteamiento de Teixes (2015): *“La gamificación es la aplicación de recursos como juegos y dinámicas en contextos no lúdicos para modificar comportamientos de los individuos mediante acciones sobre su motivación”* (p.20). De lo anterior se deduce que el uso de la gamificación ratifica los beneficios que la misma aporta en el abordaje de atraer la atención del estudiantado, reconociéndole sus cualidades y potencialidades en dirección a alcanzar con éxitos los contenidos de los planes académicos y por ende aumentar la motivación, compromiso consigo mismo con tendencia a elevar positivamente el rendimiento escolar.

En otras palabras, es necesario que los docentes realicen actividades más dinámicas en el aula, para que el estudiantado se sienta motivado, interesado, entusiasmado y donde crea que las metodologías activas, escogiendo entre ellas la gamificación sean parte de la respuesta que anima al alumnado a ser protagonistas de su aprendizaje.

Todo ello mediante la combinación de sistemas de aprendizajes abiertos en el que la educación emocional y la gamificación se pueden alinear entre el desarrollo cognitivo, social y el trabajo del estudiantado dentro del aula. Así, *“la educación emocional tiene como objetivo optimizar el desarrollo humano y está diseñada como parte de un proceso educativo continuo y permanente que se puede enseñar desde la primera infancia hasta la edad adulta”* (Bisquerra Alzina op cit, 2004, p.96).

Por la misma razón, la educación emocional y la gamificación se consideran una formula eficaz en donde el profesorado y el estudiantado juegan un rol protagonista en la promoción del aprendizaje significativo.

Conduciendo así al autor a desarrollar algunas preguntas que al mismo tiempo sirven para delimitar el presente TFM, como son: ¿Qué perspectivas tienen los participantes con relación a la educación emocional y los juegos en la enseñanza? ¿Cómo mejoraría mediante la educación emocional el comportamiento del alumnado en el aula? ¿Qué cambios produciría el uso de estrategias lúdicas en el desarrollo cognitivo del alumnado?

Para obtener respuesta a estas preguntas, se expone la importancia de este estudio, factible y coherente con la propuesta de mejorar las relaciones interpersonales del alumnado desde la Alfabetización Emocional (AE). Además, es coincidente con la importancia que en el preámbulo de la Ley Orgánica de Educación (LOE) le confiere a la educación, sobre la certeza de que:

Tanto el bienestar individual como el colectivo dependen de la educación. Maximizar el desarrollo de estas habilidades, fortalecer la comprensión de la personalidad, la identidad y la realidad, integrar las dimensiones cognitiva, afectiva y axiológica para promover la convivencia democrática y el respeto a las diferencias sociales individuales. (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 2020).

Con este propósito, se justifica el desarrollo del presente TFM, desde la dimensión afectiva y axiológica, que ofrecen estrategias que permiten gestionar asertivamente la alfabetización emocional. Siendo esta una herramienta que el docente puede utilizar para

ayudar al alumnado a manejar sus sentimientos y sensaciones. De tal manera que pueda educar las emociones desde el ámbito educativo formal con el propósito de reducir conductas nocivas en el sujeto que las realiza y para su grupo social (Bisquerra, 2011).

Por su parte, Valmaseda Balanzategui (2009) asegura: *“los aspectos relativos al desarrollo social, emocional, no han formado parte de ese conjunto de objetivos educativos que constituyen lo que podríamos denominar el núcleo duro de las decisiones educativas”* (p. 2).

Indudablemente, estas premisas de los citados autores frente a los hechos planteados determinan la pertinencia de la investigación sobre el diseño de un Programa de Alfabetización Emocional, desarrollado a través de la Gamificación, dirigido al alumnado **del módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL) del ciclo formativo de grado medio de Administración y Gestión.**

Con base a lo anterior, desde el punto de vista académico, este TFM trata un tópico relevante para la formación profesional (FP). Así, de acuerdo con los elementos que definen el perfil profesional: *“las competencias profesionales, personales y sociales describen un conjunto de conocimientos, habilidades y competencias, entendidas como autonomía y responsabilidad, que permiten atender las demandas del sector productivo, e incrementar la empleabilidad y promover la cohesión social.* (Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, 2011, Artículo 7, numeral b). Como se puede inferir la FP se concibe como un medio para capacitar a las personas que coadyuven al progreso económico de la nación, el propio, y desarrollarse en el contexto social.

De ahí se deriva la importancia de intervenir, a partir de la implementación de un programa didáctico, para plantear oportunidades de aprendizaje continuo al estudiantado. Un programa que sirva para construir actitudes que favorezcan la realización de comportamientos adecuados para la convivencia y para aprender con interés.

1.2. Intencionalidad del TFM

Como complemento de la presente investigación, la intención que se persigue es:

Diseñar un programa de alfabetización emocional, desarrollado a través de la gamificación, para el alumnado del módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL).

También preceden las directrices que son:

- Indagar las necesidades que tiene el alumnado en lo que se refiere a la educación emocional y la gamificación en la enseñanza.

- Valorar la importancia de la educación emocional para el uso de la gamificación en el alumnado.
- Reflexionar sobre la puesta en marcha de un programa de alfabetización emocional, fundamentado en la gamificación, que favorezca el desarrollo de los procesos cognitivos del alumnado del módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL).

En definitiva, la presente investigación ilustra el TFM que describe las actividades de campo realizadas durante las prácticas profesionales, en el período comprendido entre el 9 de enero y el 3 de marzo, del año 2022. Dichas prácticas se impartieron en el Centro Público IES Botànic Cavanilles, ubicado en el municipio La Vall d'Uixó de la provincia de Castellón, España.

2. Marco Teórico

El marco teórico contiene una panorámica de distintas bibliografías pertinentes al tema de estudio investigado y situación contextual que incluye contenido teórico y conceptual seleccionado para respaldar el TFM. Según Bernal Torres (2010, p. 124): *“el marco de referencia es el marco general de la fundamentación teórica y antropológica en la cual se desarrolla el estudio”*. Este marco sitúa las referencias siguientes:

2.1. Antecedentes de la Investigación

Una investigación relacionada con el tema de estudio es la de Socorro (2022) quien realizó un trabajo de investigación titulado: *“Aplicación de las habilidades de inteligencia emocional en el alumnado, desde una perspectiva metodológica lúdica”*. La finalidad del estudio fue lograr entender cómo se identifican, expresan y se comprenden las emociones al desarrollar juegos lúdicos. Metodológicamente, empleó un enfoque cuantitativo, teniendo como base la investigación descriptiva. En concreto, se realizó una encuesta para explorar la perspectiva de los docentes, sin dejar de lado otros factores responsables de la formación del alumnado. Entrevistó a 21 docentes de educación infantil, 21 docentes de educación básica y 8 expertos. Los resultados le llevaron a concluir la indudable relación positiva existente entre la inteligencia emocional y el aprendizaje, a través de actividades lúdicas. Este trabajo de investigación guarda relación con este estudio, puesto que está pensado para demostrar la factibilidad de la gamificación en ambientes de aprendizaje, para desarrollar la inteligencia emocional y contribuir en el desarrollo pleno de las capacidades cognitivas.

Dentro de ese marco, Hernández Aguilar (2021) realizó un estudio titulado *“Inteligencia emocional y gamificación: una propuesta de intervención educativa desde la Acción Tutorial”*. El objetivo del estudio fue demostrar la importancia de la inteligencia emocional mediante el empleo de la gamificación, para motivar al alumnado de educación secundaria. Llevando a cabo una investigación descriptiva y documental dando lugar a la producción de una propuesta de intervención, representado por un plan estratégico para la mejora de la inteligencia y educación emocional del estudiantado.

En dicho estudio, el autor concluye que: “usar la gamificación como técnica de motivación en el aula no solo favorece el aprendizaje, sino que también crea un sentido de pertenencia y conexión en el aula. Además, genera habilidades digitales y de pensamiento para actuar y adaptarse a los cambios del siglo XXI” (Hernández Aguilar, 2021, p. 55). Los aportes de este trabajo para el presente estudio residen en que ambos trabajos están interesados en promover la motivación e intereses del estudiantado en el proceso de aprendizaje, sobre las bases de educación emocional y el empleo de la estrategia didáctica de la gamificación.

De modo similar, Castelló Gorgues & Romanos Hernando (2021) realizaron un Trabajo de Fin de Máster titulado: *“Enseñar jugando es posible. Ludificación en el aula”*. Con el objetivo de abordar el uso de metodologías activas mediante el uso de la lúdica, para motivar y facilitar el aprendizaje en entornos virtuales. Dicho TFM se basó en una investigación descriptiva y de revisión documental. En base a los resultados obtenidos concluyen que es positivo implementar la lúdica porque une lo nativo con lo nuevo, por un lado, la alegría, la competencia y los retos desafiantes intrapersonales, que la mayoría de las personas lleva dentro; y, por el otro lado, distinguir el perfil de nativos digitales dentro de las aulas para quienes a menudo es más fácil de entender mecánicas de juego en lugar de conceptos tradicionales.

Por ello, el estudio comentado anteriormente tiene similitudes, sirviendo de apoyo al presente trabajo, pues hace referencia a la metodología lúdica como una importante estrategia didáctica que permite al estudiantado motivarse y explorar el mundo en el que están inmersos. Al mismo tiempo, favorece desarrollar la interacción, el interés por lo que les rodea, las interrelaciones personales y lograr un equilibrio entre el conocimiento emocional y el académico.

Aspectos que propician la toma de decisiones en la vida personal y profesional. Finalmente, sitúa el uso de la gamificación en la praxis como un medio para investigar, expresarse y mostrar como entiende el alumnado la sociedad actual.

Por su parte, Blasco (2019) presentó una tesis de maestría titulada: “*Programa de alfabetización emocional como paso previo a la inserción laboral*” en la Universidad Jaume I. En dicho TFM señaló como objetivo general: “*Elaborar una propuesta de programa de intervención sobre Inteligencia Emocional en las aulas*”. Realizó una investigación cualitativa empleando el enfoque de *la investigación acción* planteado por *Kurt Lewin*. Haciendo uso de un cuestionario para acopiar la información, los resultados sirvieron de referencia para la propuesta de un programa adaptado a las necesidades y características del estudiantado. La correspondencia con este estudio proviene de la similitud que ambos estudios persiguen con respecto a la labor de una *alfabetización emocional* basada en los postulados de la inteligencia emocional.

Asimismo, se crean alineamientos estratégicos que permiten promover la orientación educativa y laboral con metodologías activas para preparar al alumnado a ser más competitivos ante los desafíos del mercado laboral.

2.2 Perspectiva Teórica

El TFM actual se abordó desde una perspectiva teórica, que consiste en presentar teorías y aportes de autores relacionados con el problema de la investigación. Además, con dichas perspectivas teóricas se pretende promover la solución del problema estudiado (Urréa et al., 2022, p. 34).

2.2.1 Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 2001)

Gardner (2019) sostiene que:

Hay una visión alternativa que se basa en un enfoque radicalmente diferente de la razón y conduce a una visión muy diferente de la escuela. Es una imagen de múltiples valores que reconoce muchos aspectos diferentes de la cognición, tiene en cuenta que las personas tienen diferentes habilidades y diferentes estilos cognitivos. (p.31).

Esta teoría trata de enseñar la existencia de un enfoque absolutamente diferente de la razón y totalmente distinto a lo que es concebido en la escuela. Es una imagen de múltiples valores que permite el reconocimiento de muchos aspectos que son diferentes en el proceso cognitivo. Teniendo en cuenta que, el individuo por naturaleza es un ser diferente entre los demás, en relación con las potencialidades y habilidades cognitivas que posee y, por ende, discrepa en las diferentes formas que tiene para abordar la realidad cognoscente.

A juicio del citado autor, es importante reconocer que hay espacio para el desarrollo de más de una facultad en el camino hacia el aprendizaje. En relación con la planificación de estrategias educativas, es necesario tener presente que éstas deben enfocarse a partir del entendimiento de que cada persona tiene diversas formas para desarrollar las potencialidades de su inteligencia. Por ello, *“Los responsables de la planificación educativa deben decidir qué métodos son los más adecuados para ayudar a un estudiante a lograr una cualificación, habilidad o tarea deseada”*(Gardner, 2001, p. 289).

En el mismo orden de ideas, esta teoría es importante para el actual estudio, porque plantea la importancia de conocer la pluralidad de la mente para concebir la realidad, hecho necesario para producir programas educativos donde el estudiando obtenga experiencias de aprendizaje significativas y cercanas a su propia cotidianidad.

2.2.2 Teoría del Flujo (Csikszentmihalyi, 1990)

La teoría del flujo se atribuye al trabajo de Mihaly Csikszentmihalyi (1990). En un material publicado por Global Learning Communities titulado: “Flow: The Psychology of Optimal Experience” (Flujo: la psicología de la experiencia óptima), dicho autor afirma:

Lo que hace que la experiencia sea realmente gratificante es un estado de conciencia llamado flujo: un estado de concentración tan centrado que la actividad se absorbe por completo. Todo el mundo experimenta el flujo de vez en cuando y reconoce sus características: las personas se sienten fuertes, llenas de energía, en control sin esfuerzo, inconscientes y en la cima de sus capacidades. Tanto el sentido del tiempo como los problemas emocionales parecen desaparecer y aparece un emocionante sentido de trascendencia (Csikszentmihalyi, 2000, p. 1).

Expresado en la manera más elemental, cuando los individuos perciben una agradable emoción en lo que hacen, les conduce a alcanzar un mayor nivel de concentración que automáticamente se traslada al conocimiento y aprendizaje de la tarea que realizan. De lo anterior se deduce que la concentración es un componente necesario para el desarrollo cognitivo. Aplicado a la enseñanza, se relaciona con demostraciones de comportamientos positivos entre el alumnado, como el aprendizaje consciente; aun cuando se encuentra inmerso en el disfrute de la actividad que realiza. Muy propicio también, para evidenciar la intervención, eficacia y el trabajo colaborativo, como aportaciones que son necesarias para producir interés en el aula.

En relación con esto, Csikszentmihalyi Ob. Cit, (1990, p.3) hace referencia al fenómeno del disfrute, que incluye ocho componentes básicos que suelen ser las respuestas más comunes que expresan las personas cuando tienen una experiencia positiva:

- Promover más oportunidades para afrontar y completar las tareas.
- Desarrollar una mayor capacidad de concentración en lo que se hace.
- Alcanzar claridad en las competencias de los objetivos marcados.
- Facilitar la retroalimentación inmediata.
- Actuar con una profunda implicación, pero sin esfuerzo. Lo que le sustrae al individuo de la conciencia de las preocupaciones y frustraciones de la vida cotidiana.
- Utilizar las emociones para ejercer control sobre las acciones.
- Desaparecer la negligencia, aunque, paradójicamente la autoestima se fortalece una vez superada la experiencia de flow.
- Alterar la sensación de duración del tiempo.

En cuanto a las características enumeradas, estas son necesariamente las particularidades que aporta la gamificación cuando es combinada con la planificación educativa. Permitiendo que el estudiantado tenga acceso a experiencias positivas en las que aprenden y al mismo tiempo puedan dominar comportamientos disruptivos, como los generados cuando lo que hacen no es lo suficientemente interesante.

La combinación de todos estos elementos crea una sensación de profundo disfrute, que es tan gratificante que las personas sienten que vale la pena el gasto energético solo para completar las tareas, con una percepción del esfuerzo menor. Estas consecuencias se dan principalmente en aquellas actividades que para el alumnado son desafiantes y que requieren de habilidad para realizarlas. Aunque las experiencias óptimas se crean en secuencias de actividades reguladas y orientadas a objetivos delimitados por reglas (Csikszentmihalyi Ob. Cit, 1990, p.3).

En este marco, la teoría referida es de gran apoyo para este TFM, ya que sincroniza ideas en cuanto a la búsqueda de nuevas formas relacionadas con el desarrollo del trabajo académico; de tal manera que, el estudiantado logre aprender con esfuerzo y en control de sus propias emociones, los contenidos académicos que orientan su formación profesional.

2.2.3 Modelo de Zichermann y Cunningham (2011)

Este modelo señala la definición del *término gamificación* como:

Proceso de pensamiento del juego y mecánica del juego para involucrar a los usuarios y resolver problemas. Este marco para entender que la gamificación es poderosa y flexible se puede aplicar fácilmente a cualquier problema que se pueda resolver al influir en la motivación y el comportamiento humano (Zichermann & Cunningham, 2011, p. 14).

Esta definición de Zichermann & Cunningham (2011) reúne una serie de cualidades como: 1) la influencia de la gamificación en la motivación y la conducta; y 2) las implicaciones que tiene para la resolución de conflictos. Particularidades que para el propósito del estudio que se realiza son importantes. De modo que la gamificación se puede percibir como un instrumento flexible que interactúa entre el logro y la recompensa.

La gamificación yace como un proceso que *“libera dopamina al cerebro, reforzando biológicamente y de manera positiva la actividad cerebral, provocando cambios sin precedentes en el comportamiento humano”* (Zichermann & Cunningham Ob. Cit., 2011, p. 17).

De acuerdo con los citados autores, a través de la gamificación se puede entonces considerar al alumnado como un ente activo, constituido por ser el principal receptor de su propio aprendizaje. Supone un mecanismo básico que implementar en la creación de programas de alfabetización emocional dirigidos, en este caso, al alumnado que cursa el módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL).

En los enfoques *de la teoría de las inteligencias múltiples, la teoría del flujo y el modelo de Zichermann & Cunningham*, se reconoce que los procesos del desarrollo cognitivo, que implican concentración en el aprendizaje de las tareas, exigen una actuación exclusivamente reflexiva por parte de los docentes, en relación con los conocimientos necesarios para tomar decisiones en cada situación y en cada contexto.

Desde este punto nace la importancia de conocer sobre las teorías antes mencionadas ya que el alumnado tiene formas diferentes de aprender y necesitan de técnicas o estrategias que respondan y se adapten a estas diferentes formas para obtener el aprendizaje.

2.2.3. Alfabetización Emocional

Las interrelaciones humanas son las formas en que las personas se relacionan, basadas en demostraciones de afecto, emoción y comunicación de ideas. Así, estas expresiones afectivas son las formas más comunes que las personas tienen para mostrar interés por los demás, en los momentos en que necesitan vincularse. En ese sentido, las interrelaciones son modos de vida en sociedad y, por lo tanto, no hay argumento posible para dejarlas de lado cuando se trata de convivencia. Su importancia radica en que las personas son aún más capaces de desarrollarse, conectarse, participar y al mismo tiempo influir en todo lo concerniente al contexto social al cual pertenecen.

Evidentemente, son aspectos que se entrelazan para personificar la complejidad del ser humano, existiendo la tendencia a ser evaluados positiva o negativamente, según las

particularidades y consecuencias para el propio individuo y los grupos sociales. En virtud de ello, se justifica la importancia y el papel que juegan las emociones en las relaciones interpersonales, siendo estas estudiadas durante décadas por autores que se preocupan por entender y comprender estos comportamientos. Comportamientos que en ocasiones pueden ser negativos para la convivencia, representados en conductas disruptivas o problemáticas.

La propuesta que el presente trabajo hace sobre la alfabetización emocional se justifica porque las emociones son la fuente de las interrelaciones basadas en el respeto, la tolerancia y, por ende, en la armonía emocional. Cabe destacar que el término “*alfabetización emocional*”, es inicialmente atribuido al *psicólogo Claude Steiner*, experto en *análisis transaccional*, en el cual provee técnicas especiales para mejorar los dominios emocionales de las personas mediante la indagación de la familia y exploración del ámbito social. Con dicho término, se examina aquellas posibilidades en donde los sujetos sean agentes activos de cambio a causa de la comprensión del escenario que le rodea (Chandezon & Lancestre, 1984, p13.).

Ahora bien, en relación con la terminología *alfabetización emocional*, Steiner y Perry (1997) conceptualizan:

Es la capacidad que las personas necesitan para reconocer, comprender, expresarse de manera socialmente apropiada y manejar sus emociones, y para reconocer, comprender y responder adecuadamente a las emociones expresadas por los demás. Usando la analogía de la alfabetización, una persona emocionalmente alfabetizada es capaz de leer o interpretar signos y símbolos: signos fisiológicos, expresiones faciales y otros elementos no verbales de comunicación y situaciones interpersonales (Steiner y Perry, 1997, como se citó en Valmaseda Balanzategui, 2009, pp.2-3).

No obstante, más allá de reconocer la capacidad de identificar emociones, la alfabetización emocional consiste también en el aprendizaje de modularlas, controlarlas a partir de entenderlas como una respuesta fisiológica del organismo. Las emociones forman parte del mecanismo de sobrevivencia de las personas, por medio de las cuales se percibe un estímulo, pasando por unos filtros cognitivos; es decir, donde se valora su peligrosidad, y se manifiestan por unos cambios fisiológicos (Fernández et al, 2011). Por su parte, Bisquerra (2005) sostiene que la educación formal debe ocuparse de las emociones por la importancia que tienen en la conducta humana. En palabras de dicho autor:

Reconocemos la educación emocional como un proceso educativo continuo y permanente, cuyo fin es fomentar el desarrollo de las habilidades emocionales

como parte importante del desarrollo integral de la persona, formándola para la vida. Todo ello para aumentar el bienestar personal y social (p, 96).

Evidentemente, las opiniones planteadas suponen que educar se refiere a la posibilidad de que el alumno adquiera las competencias; es decir, los conocimientos y habilidades para el procesamiento de las emociones de una manera positiva para él mismo y su entorno. En otras palabras, partiendo del concepto de “*emoción*” ya aludido anteriormente se trataría de cultivar las emociones, domesticarlas, para imponer la razón ante el instinto de supervivencia y situarse en el contexto de la sociedad actual, en la cual el diálogo y la empatía se sitúan como herramientas preponderantes para solucionar conflictos.

En este sentido, el objetivo de la alfabetización emocional es identificar la emoción que se produce en uno mismo y en los demás, controlar los efectos negativos de emociones como la ira, la consolidación de emociones positivas como la alegría y tener capacidad de automotivación (Bisquerra, 2005).

El propósito general de la *educación o alfabetización emocional*, además de los expuestos, es consensuar salidas a los conflictos, a través del respeto. Así, Acosta Mesa (2008) argumenta que: “*El uso eficaz de las claves de la comunicación afectiva, el uso eficaz de la gestión de los propios estados emocionales también se puede aplicar en el ámbito familiar y en la escuela*” (p. 26). Según se ha citado el contexto o espacio a proporcionar estas herramientas cognitivas son las instituciones educativas, como lugar de encuentro donde prevalecen diferencias de caracteres, familiares y culturales. En el ámbito educativo es donde se reflejan, además, los métodos y bases que han tenido los sujetos para interrelacionarse, y van configurando su personalidad, especialmente en los primeros años de actividad escolar.

Cabe señalar que no se debe pasar por alto la primacía de la familia como primer referente educativo del ser humano, sino que, por el contrario, también se debe educar emocionalmente. Y, por tanto, la familia es también un espacio de formación. Montiel Patiño & Suárez Estéve, (2018) subrayan: “*En la familia una persona recibe sus primeras experiencias y participa en la formación de valores y cosmovisión, es también es un contexto donde sus condiciones de desarrollo son favorables y saludables para su personalidad*” (párrafo 2, p1.).

Sin embargo, se debe tener en cuenta que en el seno de muchas familias se descuida la formación de valores como el componente emocional, por lo que los familiares pueden no contar con todas las herramientas necesarias para orientar a personas sanas emocionalmente ni puedan abordar las emociones intelectual y éticamente.

La inteligencia emocional promueve una cultura de desarrollo consecuente en las áreas que componen la complejidad del ser humano. En este propósito, Vallés (2023) menciona: "*Para alcanzar la madurez emocional no basta con llamarlo aprendizaje accidental, durante el cual el alumno aprende del entorno sin miedo a la intención, sino al desarrollo de la emocionalidad inteligente y modulada requiere una actividad didáctica consciente y sistemática*"(p. 5).

Dicho esto, es necesaria una *alfabetización emocional* que consiga favorecer el control de emociones negativas y propiciar las positivas, en el entorno tanto familiar como educativo, por ser los principales espacios para la modelación emocional y conductual del individuo. Ahora bien, toda acción educativa tiene un marco cultural y social en el cual se desarrolla y por el cual es influenciada.

En este sentido, la alfabetización emocional debe evitar todos aquellos elementos que sean perjudiciales en relación con los grupos socioculturales. La educación emocional es definitivamente una educación racional donde se necesita pensar, analizar y comprender lo que se siente, para tener sensaciones y comportamientos satisfactorias consigo mismo y de respeto con los congéneres y el distinto.

Esa domesticación de las emociones guía al sujeto a ser más crítico y de ser necesario, ante un conflicto, optar por una defensa argumental en lugar de un comportamiento violento del cual siempre es responsable la irracionalidad. Sobre estas bases empíricas, es oportuno aclarar que en la literatura algunos autores emplean el término "*alfabetización emocional*", "*educación emocional*" o "*inteligencia emocional*" indistintamente.

Todos estos términos tienen el mismo propósito en relación con la formación continua y permanente, educación que tiene lugar dentro de la educación formal, desarrollada por y entre la comunidad educativa. A estas ideas generales, Salovey & Delgado Campbell (2013) acotan: "*La inteligencia emocional es una habilidad para usar las emociones, para que estas nos ayuden a resolver los problemas que se nos presentan en la vida diaria de una mejor manera*" (p.3).

2.2.4 Elementos de la Alfabetización Emocional (AE)

Los elementos de la alfabetización emocional (AE), se respaldan en las habilidades sociales. Según Mayer y Salovey (1990) estas habilidades son: “*Percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional y regulación emocional*”. Pero también contiene un componente cognitivo y conductual, que incluye estrategias para promover el diálogo y la resolución de conflictos y la tolerancia a la frustración. En definitiva, una relación cognitiva debe fomentar un pensamiento que tenga en cuenta diferentes puntos de vista, que considere las causas y consecuencias de los hechos, evitando los prejuicios y un desarrollo objetivo (Vallés, 2023).

De forma sucinta, se pueden definir los componentes de la AE de la siguiente forma:

- Percepción, evaluación y expresión de las emociones: consiste en la identificación de las emociones propias y ajenas, y expresar las propias de una manera adecuada.
- Facilitación emocional del pensamiento: se trata de entender la emoción para que el pensar la discrimine y se convierta en una emoción que cause bienestar.
- Comprender y analizar emociones: implica comprender el significado de las emociones, de dónde provienen y por qué. Es decir, reconocer la posibilidad de emociones ambivalentes.
- Regular reflexivamente la emocionalidad: involucra la posibilidad de modular, contener, modificar los impulsos emocionales. Deviene de la capacidad de reflexionar sobre lo que siente y canalizarlo de una manera conveniente para sí mismo y su entorno (p.6).

En concordancia con la opinión de los autores Bisquerra (2020), Vallés (2023) y Fernández y Extremera (2023), las habilidades o competencias sociales se definen como la capacidad para mantener relaciones satisfactorias con otras personas, lo que significa que un individuo socialmente competente tiene los conocimientos, actitudes y comportamientos como la escucha atenta, empatía, respeto, tolerancia, comunicación persuasiva, resolución de conflictos, diálogo, pasividad ante la frustración y la crítica.

Por lo tanto, la competencia emocional es ante todo una construcción ética y psicológica necesaria para la convivencia “*sana*”, que debe incluir entre otros valores el respeto y la tolerancia. De lo contrario simplemente se produce la violencia con sus consecuencias negativas, las cuales son reprobadas por la sociedad.

Sobre lo anterior, Vallés Ob. Cit (2023) coincide con Biggs (s/f) al señalar que la alfabetización emocional puede controlar las emociones, por eso es importante conocerlas, comprenderlas y gestionarlas, es decir, el conocimiento es poder y el pensar permite elegir

qué acciones tomar en base a la información que se tiene. En ese mismo contexto, tanto las competencias como el autocontrol consisten en la capacidad del individuo de modificar, modular o anular los impulsos negativos en medio de una situación estresante socialmente (Canet, 2016; Pérez, 2018).

En este sentido, la voluntad interviene para regular el autocontrol, si se decide no ser o hacer algo, que el sujeto identifica como no conveniente o perjudicial para sí mismo o para el grupo social en el que se integra.

2.2.5. Gamificación

La gamificación forma parte de las metodologías activas. Estas se definen como aquellas que buscan en su desarrollo el protagonismo del estudiantado en el proceso de aprendizaje. López et al, (2022) argumentan que las metodologías activas son aquellos *“métodos que pongan al alumno en el centro del proceso, donde la enseñanza no dependa del profesor y el contenido, sino del alumno y las actividades que realiza para lograr el aprendizaje”* (p.1422). En cuanto al enfoque teórico de estas metodologías se sustenta en el constructivismo, y tienen por objetivos promover el aprendizaje significativo para el alumnado por medio del análisis, debate y reflexión del contenido desarrollado.

Entre las ventajas se encuentran el aprendizaje en equipo, actividad que motiva al alumnado por el desarrollo dinámico que se produce, permitiendo el aprendizaje por asociación más que por repetición. Del mismo modo, desarrolla la comunicación asertiva, autoestima, valores éticos y autonomía personal (Asunción, 2019; Palazón et al, 2011). Dentro de este contexto, son varias las técnicas que se apoyan en las metodologías activas, entre ellas se encuentran, el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, flipped Classroom y la gamificación. Esta última se entiende como una dinámica que se fundamenta en elementos del aprendizaje basado en experiencias, juegos, metas, objetivos, narrativa, compromiso y reglas que le diferencian de otras metodologías activas. Según Eguia et al (2017):

Las experiencias de juego deben proporcionar valor a medida que el usuario las experimenta. Al crear estrategias para estas características, el objetivo es garantizar que el jugador tenga una variedad de experiencias diferentes, y se debe planear qué dinámicas se quieren generar dentro o fuera del aula (p.15).

En apoyo a este punto, cabe mencionar el planteamiento de Huamaní (2021) al citar que las experiencias de aprendizaje mediante el uso de la gamificación se caracterizan por producir mayor efecto en lo que se refiere a la motivación del estudiante. Vinculado a estas premisas Hernández et al (2022) indican: “El uso de la gamificación en la educación es un

gran beneficio para la motivación, la interacción con los alumnos y efectos sociales” (p.13).

Considerándose de esta manera que la gamificación es una dinámica educativa que utiliza elementos lúdicos para el desarrollo del proceso cognitivo. Se trata de una metodología que emplea diferentes recursos que permiten la creación y construcción de nuevos conocimientos.

Todo proceso de gamificación persigue el aprendizaje e implica necesariamente utilizar elementos y técnicas de juego para una comprensión completa de su finalidad y la obtención de mejores resultados en el entorno de aprendizaje (Alejaldre Biel & García Jiménez, 2016, p.74). Al respecto, Kevin Werbach y Dan Hunter (2012) enumeran estos *elementos en tres categorías: dinámicas, mecánicas y componentes*. Tal y como se muestra en la Figura 1.

Figura 1. Elementos de la gamificación



Nota. La figura representa los elementos de la gamificación. Tomado de *Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza del español* (p.76) por Alejaldre Biel L & García Jiménez, 2016, Agilice Digital.

Seguendo a Alejaldre Biel & García Jiménez op. cit (2016), p.75), los elementos de la gamificación se explican de la siguiente manera:

- *Mecánicas*: se entiende por mecánicas a los principales componentes del juego, sus reglas, motor y funcionamiento.
- *Dinámicas*: es cómo se desencadenan las mecánicas, que determinan el comportamiento del estudiantado y se relaciona con su motivación.
- *Componentes*: son los recursos y herramientas que dispone el docente para planificar las actividades del juego.

Las siguientes tablas muestran ejemplos de dinámica, mecánica y componentes.

Tabla 1. Categoría: Dinámica

Dinámica	Propósito
Emociones	Curiosidad, competitividad, frustración, felicidad.
Narración	Una historia continuada es la base del proceso de aprendizaje.
Progresión	Evolución y desarrollo del jugador/alumno.
Relaciones	Interacciones sociales, compañerismos, estatus, altruismo
Restricciones	Limitaciones o componentes forzosos.

Nota: Esta tabla muestra la categoría Dinámica. Tomado de Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza del español (p.76) por Alejaldre Biel & García Jiménez, 2016, Agilice Digital.

Tabla 2. Categoría: Mecánica

Mecánicas	Propósitos
Colaboración	Trabajar juntos para conseguir un objetivo
Competición	Unos ganan y otros pierden. También contra uno mismo
Desafíos	Tareas que implican esfuerzo, que supongan un reto
Recompensas	Beneficios por logros
Retroalimentación	Cómo lo estamos haciendo
Suerte	El azar influye
Transacciones	Comercio entre jugadores, directamente o con intermediarios
Turnos	Participación secuencial, equitativa y alternativa

Nota: Esta tabla muestra la categoría Mecánica. Tomado de Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza del español (p.77) por Alejaldre Biel L & García Jiménez, 2016, Agilice Digital.

Tabla 3. Categoría: Componentes

Componentes	Propósito
Avatar	Representación visual del jugador
Colecciones	Elementos que pueden acumularse
Combates	Batalla definida
Desbloqueo de contenidos	Nuevos elementos disponibles tras conseguir objetivos
Equipo	Trabajo en grupo con un objetivo común
Gráficas sociales	Representan la red social del jugador dentro de la actividad
Huevos de pascuas	Elementos escondidos que deben buscarse
Insignias	Representación visual de los logros
Límites de tiempo	Competir contra el tiempo y con uno mismo
Misiones	Desafíos predeterminados con objetivos y recompensas.
Componentes	Propósito
Niveles	Diferentes estadios de progresión y/o dificultad.
Puntos	Recompensas que representan la progresión
Clasificaciones y barras de progreso	Representación gráfica de la progresión y logros
Regalos	Oportunidad de compartir recursos con otros
Tutoriales	Familiarizarse con el juego, adquisición de normas y estrategias

Nota: Esta tabla muestra la categoría Componentes. Tomado de Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza del español (p.77) por Alejaldre Biel L & García Jiménez, 2016, Agilice Digital.

2.2.6. Programa de Intervención

Los programas de intervención son conocimientos estructurados sobre una área, aspecto o ámbito determinado al objeto de cambiar una “realidad” o situación que se reconoce como problemática o no apropiada (Freiria y Feid, 2005).

Con relación a los programas de intervención referidos al ámbito de la inteligencia emocional, se ha avanzado poco en los centros educativos, según los resultados procedentes del Estudio Nacional sobre la Educación Emocional, en los Colegios de España (2021), realizado por el Instituto de Inteligencia Emocional y Neurociencia Aplicada, de la encuesta realizada a 557 docentes, de 109 colegios. Así, se estima que solo el 6 % de las escuelas públicas y privadas atienden a la importancia del componente emocional, incluyéndola de forma parcial en sus programas educativos, aun cuando existen acuerdos establecidos por la UNESCO.

Sin embargo, hay que destacar que se han realizado intervenciones importantes en este ámbito, como la llevada a cabo por la Fundación Botín a través del programa denominado “Educación Responsable”, dirigido a niños y adolescentes en edades comprendidas de 3 a 16 años, a fin de propiciar su desarrollo emocional (Fundación Botín, 2021).

Este programa se basa en la aplicación de recursos educativos y materiales provenientes de la literatura, la música y las artes plásticas, en diferentes ámbitos educativos y contextos escolares. Adaptados a diferentes niveles de la enseñanza desde infantil hasta la universidad. Revelando los siguientes efectos positivos con relación a las competencias emocionales de los alumnos:

- El alumnado mejora su definición y comprensión de sus sentimientos, así como su creatividad.
- Los maestros ven una reducción en el comportamiento agresivo, el aislamiento social y la ansiedad del alumnado.
- Las familias informan mejoras en las habilidades emocionales y los comportamientos sociales, como la generosidad, la empatía y la cooperación.
- Los centros mejoran la convivencia, el clima escolar y el bienestar de los alumnos.

Sin embargo, ni en el *Marco Estratégico para la Cooperación Europea* en el ámbito de la educación y la formación 2020, ni en el currículum de FOL existen contenidos en relación con la educación emocional, siendo este tipo de educación uno de los pilares que sustenta algunas de las competencias laborales más importantes que se les exigirán al

estudiantado en las empresas, como futuros profesionales. Un sujeto sin habilidades para relacionarse puede crear conflictos por muy competente que sea en el aspecto técnico.

En esta línea, es importante acotar que estos aspectos son coherentes con el propósito de proyectar un programa de *alfabetización emocional*, teniendo en cuenta las fases realizadas por Bisquerra Alzina y García Navarro (2018). Estas fases son:

Figura 2. Representación de las fases para la eficiencia del programa de alfabetización emocional.



Nota. Adaptado de “Participación Educativa” (p.15), Consejo Escolar. Revista Participación, educación emocional y convivencia, 2016, Vol. 5 (8).

Para que dicho programa se materialice dentro de un marco estable debe partir desde la identificación de las necesidades, a través del análisis del contexto, para lograr adaptar los objetivos que persigue la AE, mediante el uso de la gamificación. Todo ello siguiendo el esquema representado en la figura 2. Ahora bien, partimos desde la concepción de un proyecto de innovación educativa el cual no será ejecutado, por ser una mera propuesta, planteada tras la finalización del periodo de prácticas docentes. Por tanto, la fase de ejecución no será implementada al no contar con el tiempo suficiente, ni tampoco será evaluada, al no poder recopilar los datos que permitan su análisis.

Por esta razón, el presente trabajo se centrará fundamentalmente en la investigación realizada por el autor, a través de diferentes herramientas tanto cualitativas como cuantitativas para esclarecer la problemática del contexto. Y tras analizar los datos recogidos, diagnosticar y dar una posible solución a la falta de modulación emocional observada entre el alumnado del módulo del FOL.

Esta solución deberá ser realista y estar ajustada al currículo del módulo en cuestión. De aquí nace la importancia de su correcta planificación, que será también junto a la investigación una parte importante del trabajo realizado

Analizar el contexto y planificar su estructura, así como pautar previamente su ejecución, permitirá mejorar su transferencia con el fin de producir los cambios de conducta deseados, tras su hipotética puesta en práctica. Y, sobre todo, su diseño debe permitir evaluar los resultados obtenidos tras su supuesta aplicación, para lograr extraer conclusiones sólidas que permitan cuantificar el nivel de mejoras producidas con el único fin de conocer los verdaderos cambios producidos.

El seguimiento de las fases de la Figura 1, en el presente trabajo cumplen una doble misión, pues permiten estructurar correctamente su desarrollo y la vez implementar nuevas mejoras. Se pretende con ello generar sinergias que retroalimentan la búsqueda de los objetivos preestablecidos.

2.2.7 Mejora Educativa

El término mejora educativa describe en la actualidad otro término muy utilizado como es la innovación educativa. En cuanto que ambos surgen como un espacio de oportunidades para propiciar cambios en el ámbito educativo, especialmente en la manera de hacer las cosas. Así, el objetivo es poder desarrollar diferentes acciones positivas encaminadas a propiciar la transformación de la experiencia de aprendizaje, para mejorar su calidad.

Desde una perspectiva más precisa, Carbonell (2001) define la innovación como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas (p.16).

Basados en estas proposiciones, nace la inquietud de rediseñar y actualizar las formas de enseñar para que las experiencias de aprendizaje puedan despertar mayor interés del alumnado. “Hoy sabemos que los cambios educativos, para que lleguen a “calar” en las aulas, tienen que generarse desde dentro y capacitar al Centro para desarrollar su propia cultura innovadora, potenciar la toma de decisiones e implicar al profesorado en un análisis reflexivo de sus prácticas” (Bolívar, 1995, p. 246).

Mediante las ventajas que brinda la educación emocional, enfocada sobre el estudiantado, se logra proporcionarle herramientas para ser mejores individuos a lo largo de su vida (Orejudo Hernández & Planas Domingo, 2016).

La sociedad es cambiante y las personas inmersas en ella también, por lo tanto, la educación es el medio ideal para propiciar estos desafíos de transformación a través de la mejora educativa.

3. Marco Metodológico

Este apartado esencialmente detalla la metodología asumida en la investigación acometida, considerando una serie de elementos que deben ser compatibles con la situación planteada y logren dar respuestas a las preguntas ya formuladas. Designado como marco metodológico porque trata sobre la identificación y discusión de metodologías de investigación (Latorre Beltrán, 2010).

Todo ello para obtener la información recolectada como autor, al objeto de ser organizada de acuerdo con los fines del presente TFM, en el contexto del estudio. Y concretamente, para el Diseño de un Programa de Alfabetización Emocional, desarrollado a través de la Gamificación, dirigido al alumnado del Módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL) del ciclo formativo de grado medio de Gestión Administrativa. De acuerdo con lo planteado se exponen los aspectos siguientes.

3.1. Aproximación Epistemológica del Enfoque Mixto

En el siguiente punto se reseñan dos aspectos como son: el origen de la idea desde el punto de vista objetivo (paradigma cuantitativo), y desde el punto de vista subjetivo (paradigma cualitativo) ambos desde la perspectiva de la intersubjetividad del enfoque mixto (Hernández Sampieri, Roberto et al., 2014). En este sentido, se elige el enfoque mixto, debido a que en la elaboración del trabajo de investigación se toman en cuenta instrumentos cuantitativos y cualitativos (Hadi Mohamed et al., 2023) a fin de comprender el objeto de estudio desde lo general a lo específico.

Tabla 4. Objetivos, variable y principales instrumentos del estudio

Objetivos específicos	Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Instrumento
Indagar las posibles necesidades que tienen el estudiantado en materia de educación emocional y gamificación.	Educación emocional	Educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra y Pérez (2012, p.1).	Será medido a través de la revisión y análisis documental. Entrevistas personales. Mediante la aplicación de un cuestionario validado. Y la observación participante natural.	-Conciencia emocional. -Regulación emocional. -Autonomía emocional. -Competencia social. -Competencia para la vida y el bienestar.	Observación participativa. Entrevista y cuestionario.

	Gamificación	La Gamificación es el uso de estrategias, modelos, dinámicas, mecánicas y elementos propios de los juegos en contextos ajenos a éstos, con el propósito de transmitir un mensaje o unos contenidos o de cambiar un comportamiento, a través de una experiencia lúdica que propicie la motivación, la implicación y la diversión (Molina y Faraón Llorens, 2022).	Será medido a través de la revisión y análisis documental. Observación participante natural. Y entrevistas personales.	- <i>Dinámica:</i> Limitaciones Emociones Progresión Narración Relaciones - <i>Mecánica:</i> Competición Cooperación Colaboración Feedback - <i>Componentes:</i> Logros Niveles Puntos	Observación participativa. Entrevista
Valorar la importancia del control emocional en el proceso de enseñanza del alumnado.	Control emocional	El autocontrol emocional es la capacidad que nos permite gestionar de manera correcta nuestras emociones, sin que sean éstas las que nos dirijan a nosotros. De lo que se trata es que todas las emociones, tanto las positivas como las negativas, se experimenten y se expresen de forma adecuada.	Entrevistas personales. Y mediante la aplicación de un cuestionario.	-Expresar emociones -Empatía -Relaciones interpersonales	Observación participativa. Entrevista y cuestionario

<p>Implementación de un programa de alfabetización emocional, basado en la gamificación, que favorezca el sano desarrollo de las relaciones interpersonales entre el alumnado.</p> <p>En concreto del módulo de formación y orientación laboral.</p>	<p>Relaciones interpersonales</p>	<p>Según Bisquerra (2003 p.23), una relación interpersonal “es una interacción recíproca entre dos o más personas.” Se trata de relaciones sociales que, como tales, se encuentran reguladas por las leyes e instituciones de la interacción social.</p>	<p>Entrevistas personales.</p> <p>Mediante la aplicación de un cuestionario.</p> <p>Y la observación participante natural.</p>	<p>Modulación del comportamiento</p>	<p>Observación participativa.</p> <p>Entrevista y cuestionario</p>
--	-----------------------------------	--	--	--------------------------------------	--

Fuente. Elaboración propia.

3.2 Instrumentos del estudio.

El periodo de observación se desarrolló a lo largo de las prácticas docentes, relativas al máster de Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, rama FP. Durante 3 semanas, en las cuales el autor del presente TFM formó parte del claustro. Manteniendo un perfil neutro durante el desarrollo de las clases y sin impartir ningún tipo de contenido académico ni representar el papel de docente.

En el tiempo entre sesiones del citado periodo, el autor adoptó un perfil más dinámico para intentar naturalizar su presencia, relacionándose con el alumnado para compartir sus inquietudes e integrarse en el grupo. De este modo, logró entender las situaciones tanto personales como familiares de cada uno, con la doble finalidad de discernir la salud de las interrelaciones entre ellos y con el docente.

Esta observación participativa sigue la línea de lo argumentado por Martínez Miguelez Ob. Cit (2004), quien precisa que ésta: *“Es cuando el investigador convive con tantas personas o grupos de personas como quiera estudiar y comparte sus usos, costumbres, estilos y formas de vida”* (p.89).

Además de la observación arriba mencionada, para la recolección de información cualitativa durante este ciclo, el autor empleó como instrumento la entrevista semiestructurada, entendiendo que: *“En la investigación cualitativa, la entrevista es una herramienta técnica epistemológicamente muy acorde con este método y su teoría metodológica”* (Martínez Miguelez Op. Cit, 2004, p. 93). Estas entrevistas se realizaron con todo el alumnado. Dichas entrevistas confirmaron las dificultades del estudiantado para expresarse con claridad y de forma adecuada con sus iguales o superiores. Estas dificultades fueron reconocidas por ellos mismos.

En el campo de la recopilación de datos cuantitativos, se empleó un método tradicional como es el cuestionario, basado en la *versión en castellano de la Wong and Law Emotional Intelligence Scale* (Extremera N., Rey, L., & Sánchez-Álvarez, 2019). El instrumento WLEIS está compuesto por 16 ítems con una escala tipo Likert de 7 puntos y evalúa el nivel de inteligencia emocional percibida.

Este cuestionario validado es idóneo porque con sus datos permite al autor completar la triangulación de las 3 fuentes de información para analizar el contexto e identificar las necesidades.

4. Desarrollo del Programa de AE, a través de la gamificación, para el alumnado del módulo de FOL.

El propósito de este estudio de investigación es brindar al centro público IES Botànic Cavanilles un programa instruccional, que busca cultivar la educación emocional basado en la necesidad que refleja la falta de motivación e interés del estudiantado. Todo ello en un contexto educativo desde la acción-reflexión, que le permita adquirir al alumnado competencias emocionales que se conviertan en: *seguridad, confianza, autoconocimiento, autocontrol, empatía, habilidades sociales y motivación*. El objetivo es lograr que transite hacia su madurez emocional, a través del módulo de FOL y prepararle para ser mejores ciudadanos y profesionales.

El programa se estructura en las siguientes fases:

- Fase 1. Análisis de contexto: Identificación de necesidades, conclusiones a las necesidades y formulación de objetivos.
- Fase 2. Planificación y criterios para su posible evaluación.

4.1 Fase 1. Análisis de contexto

Se cumplió a través de la observación directa en el contexto donde se realiza el estudio, el Centro Público IES Botànic Cavanilles. Instituto de educación secundaria, dependiente de la *Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana*, que imparte enseñanzas de educación secundaria, formación profesional y programas específicos de garantía social, conforme al (Real Decreto 83/1996). La muestra del estudio son 10 alumnos y alumnas del primer curso del ciclo medio de Técnico en Gestión Administrativa, del módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL). Con edades comprendidas entre los 17 y 19 años.

Se adoptó, además, la técnica de la encuesta, utilizando un cuestionario como instrumento para medir el nivel de inteligencia emocional del alumnado. Esta es una forma común de recopilar datos sobre las emociones y percepciones de las personas hacia un determinado sistema o situación. Este enfoque cuantitativo permite obtener información objetiva y medible sobre cómo se sienten las personas en relación con el entorno en cuestión.

Además del cuestionario, se realizaron entrevistas semiestructuradas al alumnado para obtener información de primera mano sobre sus experiencias y sus reacciones ante propuestas de cambio. Las entrevistas proporcionan un espacio para explorar las respuestas emocionales y las experiencias personales de los participantes de una manera

más detallada y contextual con su entorno familiar y académico. Esto puede ayudar a obtener información adicional y capturar matices que no se podrían obtener a través de métodos puramente cuantitativos. Siguiendo el planteamiento del IA se hizo partícipe al alumnado en el estudio del caso, para ello se les puso en contexto con la problemática. Ante el dialogo generado en el aula y las preguntas abiertas formuladas, solo un 20% conocía de la existencia de técnicas orientadas hacia la modulación de las emociones.

En resumen, al combinar diferentes técnicas de recogida de información, como la observación participativa, la encuesta y la entrevista semiestructurada, se obtiene una visión más holística y ajustada para la detección de las necesidades, tanto individuales como grupales. En concreto, se recogieron datos sobre las emociones, percepciones y experiencias del alumnado en relación con el sistema en estudio.

Esta información triangulada entre las diferentes técnicas fue muy valiosa para comprender las necesidades y preocupaciones del estudiantado. Además, sirvió para identificar áreas de mejora y formular propuestas de cambio consensuadas por ellos mismos, ante las cuales se sienten más cómodos y son más respetuosos al trasladarles parte de la responsabilidad en su hallazgo y posterior mejora.

4.1.1. Identificación de necesidades.

Los diversos comportamientos en la vida diaria de las personas son la forma de evidenciar las competencias emocionales que poseen de manera natural. Tal es el caso de la población analizada de jóvenes matriculados en del módulo de FOL, que se preparan para su futura inserción en el mercado laboral.

Cabe tener en cuenta que las emociones son el centro de la madurez en el individuo y cuando no son las adecuadas suponen comportamientos perjudiciales. En este sentido, las emociones son necesarias para establecer interrelaciones personales complejas en los ambientes excesivamente cambiantes, como puede ser un centro educativo cuando el alumnado está en una etapa de crecimiento personal. Esto provoca un marcado déficit de madurez emocional y estados afectivos negativos, como consecuencia baja actitud y motivación de los estudiantes hacia lo académico (Ezeiza Urdangarin et al., 2015)

Tal como se ha explicado con anterioridad, las necesidades más palpables detectadas durante el desarrollo de las prácticas profesionales en el instituto de enseñanza secundaria y formación profesional Botànic Cavanilles han sido las interrelaciones personales complejas (socialización) y la poca motivación hacia la materia, manifestada por una parte del alumnado a quien se les imparte el módulo de Formación y Orientación Laboral.

Para lograr identificar las necesidades de dicho alumnado se siguieron diferentes instrumentos: la observación participativa, entrevistas semiestructuradas y cuestionario.

a) Observación participativa

Durante la observación participativa realizada en el curso formal de las prácticas, se confirmó que tanto las relaciones sociales como la actitud inactiva en el aula demuestran que existe poca gestión emocional en el alumnado del estudio. Esta repercute en su grado de implicación e interés en los contenidos curriculares del módulo de FOL.

Fruto de este proceso, se pudo ver en dicho alumnado actitudes pasivas reflejadas ante las dinámicas que se les imparten en el aula. Durante las jornadas de observación se percibió la inexistencia de metodologías, técnicas o estrategias que motiven el desarrollo constante y la formación permanente. Además, no se percibieron estrategias que promuevan el desarrollo de capacidades más afectivas, tanto con ellos mismos como hacia los demás. Por consiguiente, fue notable la falta de atención y autonomía, así como la baja participación. Además, se constató emociones como la frustración, los enfados y el temor a los contenidos ligeramente más complejos, cuya transferencia profesional no parecían entender.

El desarrollo de estas capacidades permite comprender y regular las propias emociones, así como también comprender y responder de manera empática a las emociones de los demás. Al cultivar el autoconocimiento de las emociones por medio de la inteligencia emocional se promueve un desempeño afectivo que contribuye a construir relaciones sólidas y a abordar los desafíos emocionales de manera constructiva. Controlar estas emociones es indispensable para interactuar de manera afectiva con los demás y promover relaciones positivas.

El autor observó que gran parte del rol de pasividad que les ha tocado sentir se debe, en parte, al estilo docente tradicional del profesor titular del módulo de FOL. Visto que, al sentirse poco activos, les produce la sensación de aburrimiento, el cual “es considerado un estado emocional desagradable, en el que el sujeto siente cansancio, fastidio o tedio” (Aguilar et al., 2010, p.2). La metodología significativa por recepción de la mayoría de las sesiones generaba un clima negativo en el aula, sin participación ni espontaneidad. Así, el alumnado no lograba seguir el contenido formativo y ante cualquier consideración del docente su respuesta era negativa y poco proactiva. Todo ello generaba un clima de elevada tensión, llegando a afectar a sus propias relaciones interpersonales como compañeros de clase.

b) Entrevistas semiestructuradas

El objetivo de las entrevistas era encontrar formas de motivar al estudiantado en sus compromisos académicos, brindando un ambiente más atractivo y agradable. A través de las entrevistas se hizo partícipes al alumnado en la indagación del problema. De este modo, surgieron ideas valiosas que fueron fundamentales para sustentar, generar y diseñar el plan de intervención.

De manera cualitativa, mediante las entrevistas semiestructuradas, se confirmó por el propio estudiantado la carencia de habilidades dentro del grupo de muestra para asimilar y comprender las propias emociones, así como para utilizarlas como una fuente de motivación y guía en la toma de decisiones. La frustración y la inatención selectiva con la transferencia del contenido curricular solo mejoraron levemente cuando se les propuso el uso de juegos como alternativa a las lecciones magistrales.

A raíz de ello, se presentan las 10 entrevistas (anexo 1, página 61) realizadas al alumnado. En primer lugar, la práctica totalidad del alumnado entrevistado no conocía el concepto de gamificación.

Tras, conocer su definición opinaban de manera favorable en relación con el posible divertimento que supondría su aplicación. Además, en su totalidad concuerdan con que la gamificación es importante para fomentar el proceso de aprendizaje y la concentración en el aula. Aunque algunos mostraban ciertas reticencias por su incredulidad ante el desconocimiento de dicho concepto. Finalmente, todos ellos se mostraron muy favorables a su posible aplicación en clase.

Con la participación del alumnado, se esbozaron una serie de criterios sobre los cuales debería de versar a su juicio el programa:

- Establecer metodologías en las que el alumnado tenga la oportunidad de expresar sus emociones y participar de forma abierta y segura.
- Incorporar actividades con el currículo que promuevan la reflexión emocional. Por ejemplo, después de una lectura o de ver un video, pedir al alumnado que identifiquen las emociones que piensan que han experimentado los personajes y que compartan cómo se sienten con esas emociones.
- Fomentar la práctica de la escucha activa en el aula. Anima al estudiantado a prestar más atención a sus compañeros cuando hablan sobre sus emociones, mostrando interés genuino y respetando el turno de palabra.

En este sentido, se deduce que la gamificación es la metodología que utilizar para implementar una mejora educativa que acondicione sus procesos cognitivos durante el aprendizaje de los contenidos del módulo FOL. Tal como lo señalan Casazola Cruz et al. (2022) la gamificación mejora el proceso de aprendizaje, lo que es consistente con la percepción del alumnado de un mejor ambiente de aprendizaje.

c) Cuestionario

Con el objeto de conocer más de cerca las percepciones del alumnado en sus procesos cognitivos se usó como instrumento el cuestionario "*Wong and Law Emotional Intelligence Scale*" (anexo 2, página 65), realizado por los diez alumnos y alumnas que conforman la muestra. La estructura de este cuestionario verificado integra los cuatro factores principales, que permiten evaluar las emociones en:

- 1- Evaluación de las propias emociones o percepción intrapersonal. Este factor se compone de 4 ítems que evalúan la capacidad de una persona para reconocer y comprender sus propias emociones. Por ejemplo, "La mayoría de las veces sé distinguir por qué tengo ciertos sentimientos".
- 2- Evaluación de las emociones de los demás o percepción interpersonal. Este factor incluye 4 ítems que exploran la habilidad de una persona para comprender y percibir las emociones de los demás. Por ejemplo, "Conozco siempre las emociones de mis amigos a través de sus comportamientos".
- 3- Uso de las emociones o asimilación. Este factor se compone de 4 ítems que evalúan la capacidad de una persona para utilizar las emociones de manera constructiva. Por ejemplo, "Siempre me animo a mí mismo para hacerlo lo mejor que pueda".
- 4- Regulación de las emociones. Este factor incluye 4 ítems que exploran la habilidad de una persona para regular y controlar sus emociones. Por ejemplo, "Me puedo calmar fácilmente cuando me siento enfadado".

Estos factores representan dimensiones específicas de la inteligencia emocional y permiten una evaluación más detallada de las habilidades emocionales. El instrumento WLEIS está compuesto por 16 ítems con una escala tipo Likert de 7 puntos y evalúa el nivel de inteligencia emocional percibida, desde: 1. Completamente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Más bien en desacuerdo, 4. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 5. Más bien de acuerdo, 6. De acuerdo, 7. Completamente de acuerdo.

Como bien se detalla en la siguiente tabla, las diferentes respuestas seleccionadas por el alumnado se desglosan en columnas, una por cada dimensión emocional analizada.

Tabla 5. Resultados cuestionario

ALUMNADO	PERCEPCIÓN INTRAPERSONAL	PERCEPCIÓN INTERPERSONAL	ASIMILACIÓN EMOCIONAL	REGULACIÓN EMOCIONAL	INTELIGENCIA EMOCIONAL TOTAL
1	5,5	4,25	3	2,75	3,875
2	4,75	4	3	2,75	3,625
3	5,5	4,75	3,5	3	4,1875
4	6	5	3,75	2,5	4,3125
5	5,5	5	4	4	4,625
6	7	6	4	3,75	5,1875
7	6	5,5	2,75	3	4,3125
8	4	3	3,5	4,75	3,8125
9	5,5	4,75	4,5	4	4,6875
10	6	5,75	5,5	4,5	5,4375
TOTAL	55,75	48	37,5	35	

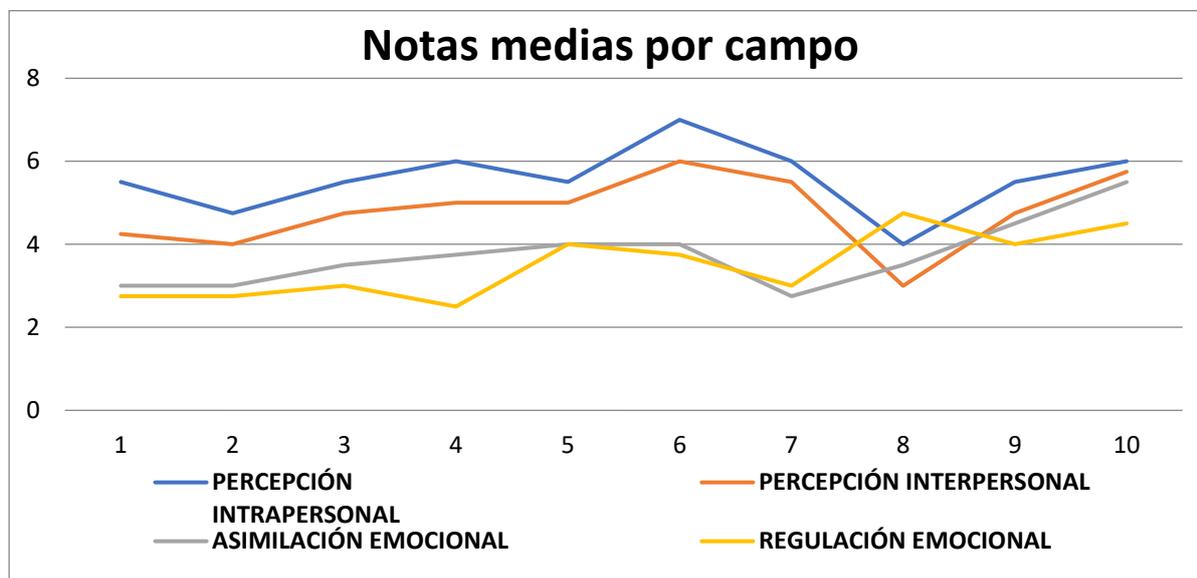
Fuente. Elaboración propia.

A la luz de los resultados, se corrobora el desequilibrio emocional diagnosticado a través de la observación participativa. La regulación emocional junto con la asimilación emocional son las dos dimensiones con los valores más bajos. Componentes ambos muy importantes en la inteligencia emocional, ya que permiten a las personas comprender, utilizar y gestionar de manera efectiva sus propias emociones, lo que contribuye a un mayor bienestar emocional y mejores habilidades sociales.

A diferencia, la percepción intrapersonal muestra los valores más altos, lo cual hace suponer de modo optimista que de verdad el alumnado sabe diferenciar y comprender sus propias emociones correctamente. También a raíz de estos resultados, se debería plantear la hipótesis sobre la existencia de un sesgo en su propia percepción. Con ello y todo, hay que reconocer que aun ante el riesgo de un resultado que no se ajuste a la realidad, sigue siendo la capacidad que mejor asimila el alumnado en el cuestionario. Por lo tanto, parte con ventaja frente a las otras.

En la siguiente gráfica se reflejan las notas por cada alumno, en los diferentes ámbitos emocionales analizados por el cuestionario.

Gráfica 1. Media de las repuestas del cuestionario



Fuente. Elaboración propia.

Se observa como la regulación en amarillo y la asimilación en gris, no llega a superar de media los 5 puntos. Manteniendo los dos ámbitos una media de 4 puntos en las respuestas seleccionadas en la encuesta. Este resultado se corresponde con estar ni de acuerdo ni en desacuerdo, dato representativo de la falta de formación emocional del grupo. Este diagnóstico grupal afecta a la mayoría de los integrantes de la muestra.

d) Conclusiones tras la identificación de necesidades.

El elevado nivel de frustración y pasividad detectado en el alumnado del estudio a través de la observación, a lo largo de las sesiones, se puede ahora entender mejor tras las entrevistas y encuesta realizadas. Así, se ha podido confirmar un desequilibrio emocional que afecta en gran medida a todo el grupo de la muestra. Es curioso observar como la percepción intrapersonal se desmarca positivamente en el cuestionario. Esta habilidad permite tener una mayor comprensión de nosotros mismos, también implica ser consciente de los pensamientos y creencias que influyen en nuestras emociones y comportamientos. Por ello, considero que es una buena base, desde la que construir el resto de las competencias, ya que conocer y comprender nuestras propias emociones es el primer paso para detectar y seguidamente entender las emociones de los demás (interpersonales).

Ahora bien, la regulación emocional es muy baja y el propio alumnado se dio cuenta de este problema al verse reflejado en los datos, por su elevado nivel de apatía,

aburrimiento, tristeza e indiferencia. El alumnado asumía parte de la responsabilidad, pero haciendo atribuciones externas orientando la culpa hacia las metodologías tradicionales aplicadas hasta el momento. No obstante, a través de las entrevistas se vislumbra una solución a esta cuestión, gracias a la aceptación que tiene entre el alumnado la gamificación, como una metodología motivadora y participativa.

Por tanto, y gracias a las referencias obtenidas mediante las técnicas de IA, se reafirman la necesidad de implementar un programa de alfabetización emocional, para impulsar una parte de sus necesidades emocionales, y lograr mejorar la experiencia del aprendizaje a través de la gamificación.

Además, es necesario potenciar la transferencia de estas acciones positivas por medio del contenido curricular de FOL, cuando en un futuro próximo como técnicos profesionales deban integrarse al mundo laboral, compartiendo espacios de trabajo y coordinando sus labores de forma eficiente, gracias a las estrategias desarrolladas mediante el citado programa de AE.

4.1.2 Formulación de objetivos

Objetivo General

Diseñar un programa de alfabetización emocional desarrollado a través de la gamificación, dirigido al estudiantado de primer curso, del módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL) del ciclo medio de Gestión Administrativa, en el Centro Público IES Botànic Cavanilles.

Objetivos Específicos

- Realizar un diagnóstico de la gestión emocional del alumnado, a quienes va dirigido el programa.
- Determinar cuáles son las emociones que con mayor dificultad se manejan en el grupo del aula.
- Estructurar el plan operativo para el desarrollo del programa de AE, basando las actividades en la gamificación, dentro del currículo de FOL.

4.2 Fase 2. Planificación de las acciones

En la fase 2 se diseñó el plan de acción, como resultado de la colaboración y aportes del estudiantado a través de los instrumentos utilizados (cuestionarios y entrevistas). El plan de acción o intervención se basan en la comprensión obtenida del diagnóstico situacional y

la revisión de documentos, en lugar de acciones tomadas como resultado de un hábito, creencia o conocimiento puro.

Para el desarrollo del presente trabajo y la implementación de la alfabetización emocional en las aulas, me fundamento en la programación de la asignatura de Formación y Orientación Laboral (FOL). Esto me permite enmarcar las actividades dentro de esta materia y establecer una conexión realista entre ellas y la práctica de la inteligencia emocional. Los contenidos básicos del módulo de FOL, para el Ciclo Medio de Técnico en Gestión Administrativa, se encuentran regulados en el Real Decreto 1126/2010 (BOE 10/09/2010) por el que se modifica el Real Decreto 1631/2009, de 30 de octubre, y constan de:

- A. La búsqueda activa de empleo
 - Análisis de los intereses, aptitudes y motivaciones personales para la carrera profesional
- B. La Gestión del conflicto y equipos de trabajo
 - Métodos para la resolución o supresión del conflicto.
- C. El contrato de trabajo
- D. La seguridad social, empleo y desempleo
- E. La evaluación de los riesgos profesionales
 - Valoración de la relación entre trabajo y salud.
 - Análisis de riesgos ligados a las condiciones ergonómicas y psicosociales.
- F. La planificación de la prevención de riesgos en la empresa
- G. La aplicación de medidas de prevención y protección a la empresa
 - Protocolo de actuación ante una situación de emergencia.

El plan se ha adaptado a las necesidades del grupo y se deberá implementar durante el segundo y tercer trimestre, siguiendo con el desarrollo regular de las clases programadas al inicio del curso y siguiendo la secuencia lógica del libro de texto, según se estructuró por el departamento de FP en rama Administrativa del centro IES Botànic Cavanilles.

Adaptando el programa de AE al currículo y a los recursos disponibles (libro de texto) y no al revés. Siguiendo la temporalización establecida desde el inicio del curso, basada en el libro de texto utilizado para impartir el módulo de FOL, el cual se cita a continuación:

Formación y orientación laboral 9.ª edición 2022. [González acedo, José Carlos, Pérez aroca,](#) Rosario de Ediciones, Paraninfo.

Distribución temática del libro de texto:

- 1. La relación laboral
- 2. El contrato de trabajo

3. La jornada laboral y la retribución
4. Modificación suspensión y extinción del contrato de trabajo
5. Participación de trabajadores en la empresa
6. La Seguridad Social
- 7. La salud laboral**
8. La gestión de la prevención en la empresa
- 9. Los riesgos profesionales**
10. El plan de autoprotección y los primeros auxilios
11. Los equipos de trabajo
- 12. La gestión del conflicto**
13. La carrera profesional
- 14. La búsqueda de empleo**

Para secuenciar el conjunto de actuaciones se ha decidido estructurar el programa en dos bloques, que se implementarían hipotéticamente durante el segundo y tercer trimestre para intentar corregir las principales carencias detectadas. Iniciando el proyecto con el abordaje de las áreas en las que más se necesita trabajar emocionalmente, como una solución adaptada a las necesidades concretas del grupo investigado.

Esta estrategia nos permite captar la atención del alumnado, logrando su compromiso interno en la implementación del programa de AE. Es fundamental que se involucren personalmente en esta iniciativa, ya que se ha demostrado que una simple asociación superficial no es efectiva. Así, el alumnado percibe el “feedback” necesario en la relación entre alumno y profesor. En consecuencia, la distribución será la siguiente:

- En primer lugar, se realizarían las actividades correspondientes al primer bloque, que se centra en la regulación de las emociones y su asimilación. Por tratarse de dos de las competencias emocionales menos desarrolladas, como se vio en apartados anteriores, se impartirán durante el segundo trimestre.
- En segundo lugar, se llevarían a cabo las actividades relacionadas con el segundo bloque, que aborda la evaluación de las emociones propias y la evaluación de las emociones de los demás. Dichas actividades se impartirán durante el tercer trimestre.

Dentro de cada bloque se programarán dos ejemplos de actividades ligadas con el currículo de FOL. Mediante el uso de la gamificación intentaremos generar un clima participativo que brinde las herramientas necesarias para que el alumnado mejore su comportamiento, a la vez que permita avanzar con el contenido del módulo. Las actividades se desarrollarán durante varias sesiones que se distribuyen según muestra la siguiente tabla, donde se establecen también los factores emociones que se intentan fomentar con cada una de ellas.

Tabla 6. Temporalización de las Actividades

Bloque	Trimestre	Contenidos básicos RD 1631/2009		Tema libro texto	Emociones que trabajar	Actividad	Sesiones
B1	2º	La búsqueda activa de empleo.	Análisis de los intereses, aptitudes y motivaciones personales para la carrera profesional	T14.La búsqueda de empleo.	-Asimilación de las emociones. Auto motivación.	1. Conócete a ti mismo y encuentra empleo.	3
		La Gestión del conflicto y equipos de trabajo.	Métodos para la resolución o supresión del conflicto.	T12. La gestión del conflicto.	-Regulación de las emociones. Ira, rabia, frustración.	2. La ira en la producción en cadena.	2
B2	3º	La evaluación de los riesgos profesionales.	Valoración de la relación entre trabajo y salud. Análisis de riesgos ligados a las condiciones ergonómicas y psicosociales.	T7. La salud laboral.	-Evaluación de las emociones propias. Auto conocimiento.	3. PicFeel analiza cómo te sientes.	1
		La aplicación de medidas de prevención y protección a la empresa.	Protocolo de actuación ante una situación de emergencia.	T9. Los riesgos profesionales.	-Evaluación de las emociones de los demás. Relaciones interpersonales.	4. El síndrome de Burnout.	2

Fuente. Elaboración propia.

El objetivo principal de las actividades propuestas es promover la alfabetización emocional en el alumnado, preparándolos para enfrentarse al mundo laboral a la vez que mejoran sus dinámicas de comportamiento en el aula. Se busca lograr lo siguiente:

- Mayor autoconocimiento y comprensión de las propias emociones.
- Mejor control y autorregulación de las emociones.
- Comprender y entender las emociones de los demás.
- Mejorar la gestión de las relaciones interpersonales a través de una comunicación efectiva.

La descripción de cada una de las actividades detallará su ejecución, esta será dividida en diferentes etapas a lo largo de las distintas sesiones de cada bloque. Las puntuaciones alcanzadas en las diferentes actividades servirán para establecer una clasificación general. Con el objetivo de fijar una meta a largo plazo que permita mantener el nivel de motivación durante el desarrollo de los dos bloques. Siempre intentando fomentar una sana competitividad y reconocer a los grupos más comprometidos.

4.2.1. Actividad 1. “Conócete a ti mismo y encuentra empleo”

El alumnado debe tener motivación para no decaer en el intento de encontrar un empleo. El objetivo de esta actividad es que el alumnado tome conciencia de sus propias emociones, para lograr construir otras que le reporten un beneficio, como por ejemplo la motivación.

Así, el alumnado aprenderá a conocerse mejor y a tomar consejos para superar una entrevista de trabajo, aplicado a la IE. Esta actividad se desarrolla en tres etapas / sesiones:

✚ Primera etapa, “La Flor de las Emociones de Robert Plutchik” (anexo 3, página 66)

Esta etapa tiene por objetivo que el estudiantado, primero identifique sus propias emociones y las represente gráficamente a través de la Flor. Segundo, reflexione sobre el porqué de su respuesta emocional, para conocerse un poco mejor a sí mismo.

El profesor citará 4 situaciones influyentes en el entorno laboral. Y el alumnado deberá indicar a través de la flor que sentimientos les evoca como, por ejemplo:

- Casi siempre, a primera hora del día tienes un atasco que te hace llegar 10 min tarde al trabajo. ¿Cómo te sientes al llegar al trabajo?
- De vuelta a casa en tu coche, tras el trabajo, siempre conduces más rápido de lo normal. ¿Cómo te sientes al llegar a casa?

- Es viernes y en 30 min comienza tu fin de semana. Pero debes terminar el último trabajo físico de la semana aplicando todas y cada una de las medidas de protección oportunas. ¿Cómo te sientes?
- Tras pelear con tus hijos por no querer ir al cole y llegar 5 min tarde al trabajo, tu jefe te exige de forma impertinente realizar un trabajo, el cual no es de tu competencia. ¿Cómo te sientes al responderle?

La primera etapa de esta actividad fomenta la detección de eventos desencadenantes de las emociones. Ayuda en la expresión emocional debido a que facilita la atención e identificación de las emociones propias. Finalmente, aumenta la capacidad de gestión y manejo de las emociones debido a la comprensión emocional.

El autoconocimiento que se promueve en esta etapa es necesario para que el estudiantado sepa manejar y estructurar sus emociones dentro del entorno laboral, para que estas siempre jueguen a su favor, por muy condicionante que sea el entorno.

Segunda etapa. “Las 24 fortalezas de Seligman” (anexo 4, página 67)

Se le proporciona al alumnado una hoja que contiene las 24 fortalezas de Seligman, junto con sus respectivos significados, así como una hoja de evaluación de estas fortalezas. La finalidad del juego es que pongan nombre a su juicio sus cualidades más notorias.

Tras una breve explicación, se les solicita que se autoevalúen del 0 al 10 en cada una de las fortalezas. Para facilitar el proceso, se muestran ejemplos de valoraciones utilizando, por ejemplo, las fortalezas del propio docente. Una vez completada la primera evaluación, se les pide que seleccionen las cuatro fortalezas con la puntuación más alta.

En caso de empate en la valoración de las fortalezas y existiendo más de cuatro con la misma puntuación, se les anima a reflexionar nuevamente y reevaluar esas fortalezas, hasta que finalmente solo queden las cuatro fortalezas más valoradas y definitorias de las capacidades del propio alumnado.

A continuación, individualmente deberán dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Demuestras poseer esas fortalezas ante cualquier situación en la que te encuentras?
- ¿Muestras esas fortalezas en todos tus círculos?
- ¿En cuales los muestras más?, ¿En cuales menos?
- ¿Hay alguna fortaleza que no esté entre las más valoradas que te gustaría desarrollar más?

Tras su respuesta, el profesor propone a la clase, que reflexione sobre las 4 situaciones planteadas en la primera etapa y responda a las siguientes dos preguntas:

- ¿Cómo volverías a actuar ante las mismas situaciones, si esta vez aplicas tus fortalezas?
- ¿Crees que, aplicando tus fortalezas en las distintas situaciones de la primera etapa, tus sentimientos son ahora más positivos, dentro de la misma situación?

La finalidad es que el estudiantado aplique sus mejores fortalezas para asimilar las emociones propias, consiguiendo modificarlas para actuar desde el positivismo, modificando su respuesta.

Se pretende que el propio alumno sea consciente de cómo construir emociones nuevas, comprendiendo primero, e intentando modificar después su respuesta para generar acciones positivas en vez de negativas.

Tercera etapa. “Entrevista de trabajo”

El objetivo de esta etapa es pretender reforzar su capacidad de automotivación y autoestima, al sentirse perfectamente aptos para afrontar una entrevista de trabajo, donde deberán aplicar la asimilación de las emociones vista en las dos etapas anteriores.

Realizaremos por parejas un role-playing en donde se simularán entrevistas de trabajo.

Previamente se condicionará al entrevistador para que sobreactúe una emoción en concreto, ante la ignorancia del candidato (saldrá del aula), que deberá reconducir la entrevista para salir airoso y poner en valor sus buenas aptitudes para el puesto. El entrevistador deberá representar los siguientes roles:

1. Entrevistador: Agresivo, furioso, todo le parece mal.
2. Entrevistador: Muy desconfiado, no se cree nada de lo que le dicen.
3. Entrevistador: Frio y distante, persona de pocas palabras, bajo nivel de energía.
4. Entrevistador: Muy hablador, no escucha a penas, solo habla el.
5. Entrevistador: Vanidoso, altivo, arrogante, engreído, fanfarrón, alto nivel de energía.

Esta dinámica busca romper el hielo, para vencer el miedo y nerviosismo que puede generar una entrevista de trabajo. Los nervios y las incertidumbres deben ser modulados por emociones positivas para sentirse capaz y manejar correctamente la frustración.

En resumen, las tres etapas de la actividad n°1 tienen la siguiente duración y necesitan de los siguientes recursos:

- Duración: una sesión por etapa.
- Recursos: pizarra, folios en blanco y lápices para hacer anotaciones, anexo 3, página 66 y anexo 4, página 67.
- Recompensa: el alumnado grupalmente, tendrán la libertad de realizar en la pizarra una clasificación con las mejores entrevistas de la 3ª etapa. El mejor valorado conseguirá el aplauso del aula, y el peor valorado deberá borrar la pizarra.

4.2.2 Actividad 2. “La ira en la producción en cadena”

En esta actividad se brinda a los participantes las herramientas para comprender y regular adecuadamente la emoción de la ira, evitando que desemboque en comportamientos violentos. Se plantean preguntas y situaciones para estimular la reflexión y se promueve la creación de un listado de técnicas para regular y afrontar la ira de manera saludable.

Primera sesión: Se explica al alumnado la importancia de tomar conciencia sobre la emoción de la ira y cómo una mala gestión puede dar lugar a comportamientos violentos, así como las tres formas de afrontarla: respuesta agresiva, respuesta pasiva o respuesta asertiva.

Y se van planteando las siguientes preguntas:

1. ¿Qué situaciones o eventos suelen provocarte ira?
2. Cuando experimentas ira, ¿hacia qué dirección enfocas tu atención y tus pensamientos?
3. ¿Qué estrategias sueles emplear cuando sienten ira? ¿La aceptas, la reprimes o permites que te arrastre? ¿Cómo te sientes con la forma en la que has abordado la ira hasta ahora?
4. En relación con la ira, ¿cómo te gustaría manejar la situación, de una manera ideal?

Segunda sesión: Tras las respuestas, Se plantea el siguiente caso práctico:

En una empresa dedicada a la fabricación de vehículos, el sistema de trabajo es a turnos y por equipos, donde los trabajadores comparten largas jornadas juntos. Estos desempeñan trabajos muy repetitivos y especializados. En concreto, 100 coches al día pasan por sus manos.

La cadena de producción por la cual trascurren los vehículos incesantemente reduce en gran medida el tiempo de trabajo de cada tarea. Y la prima por productividad que paga la empresa a los trabajadores, por realizar su trabajo más rápido, ha desencadenado en un clima de violencia y conflicto en toda la empresa. Como el trabajo es en cadena, dos integrantes del mismo equipo han llegado incluso a pelearse.

Se solicita al alumnado que colabore en grupos de 3, para elaborar en conjunto un listado de técnicas destinadas a regular y afrontar la ira de manera adecuada. Se les pide que describan y expongan en grupo cómo les gustaría abordar la ira y qué pasos concretos se les ocurre para implementar estas técnicas y solucionar el conflicto surgido, además de hallar la raíz del problema.

Regulación emocional: Se les invita a reflexionar sobre qué situaciones o eventos les provocan ira y se les da la oportunidad de compartir sus experiencias. Y aplicar dichas soluciones en un caso real de conflicto dentro de una empresa.

- Duración: dos sesiones.
- Recursos: pizarra, caso práctico, folios en blanco y lápices para hacer anotaciones.
- Recompensa: el alumnado grupalmente, tendrán la libertad de realizar en la pizarra una clasificación con los grupos que logren desgranar con mayor precisión el caso práctico planteando desde el prisma emocional. El mejor valorado conseguirá el aplauso del alario, y el peor valorado deberá borrar la pizarra.

4.2.3 Actividad 3. “PicFeel, analizar cómo te sientes”

Esta actividad supone formar 3 equipos pequeños. Se asigna a cada uno una situación laboral desencadenante de diferentes emociones, relacionadas con las condiciones ergonómicas y psicosociales, como pueden ser:

- a) Insatisfacción laboral.
- b) Sobreesfuerzos físicos.
- c) Movimientos repetitivos.

El alumnado deberá ponerse en el papel e indagar sobre dichas situaciones para descubrir por ellos mismos las emociones que se pueden llegar a generar y cómo afecta estas al desempeño del puesto de trabajo. Así mismo, qué pensamientos positivos o negativos se sienten y cómo puede ser el clima dentro de una empresa cuando se experimentan esas emociones.

Seguidamente la actividad continua mediante la aplicación "PicFeel" (descargada previamente en su dispositivo móvil). PicFeel es una innovadora herramienta social creada por la empresa tecnológica "Emotional Apps", fundada por el profesor de Psicología Social Edgar Bresó y el profesor de Lenguajes y Sistemas Informáticos Francisco Ramos de la Universitat Jaume I (UJI) de Castellón.

Permite compartir contenido a la vez que sirve como diario de las emociones de forma más gráfica e intuitiva. Promoviendo la propia conciencia emocional. Con ella el alumnado deberá buscar las 3 imágenes que mejor describen el entorno laboral donde se pueden llegar a generar las emociones resultantes que han experimentado.

Los demás miembros de la clase toman notas de las imágenes y las descripciones. Al finalizar las representaciones se genera un debate. Cada grupo explica sus propias emociones y todos opinan sobre ellas. Además, comentan si los compañeros lo hicieron bien y si ellos también coinciden en la manera de gestionar una posible solución. Se responden preguntas para evaluar cuánto ha aprendido cada grupo sobre su emoción específica. Ellos mismos plasmarán a su juicio una clasificación de las imágenes más emocionantes.

El profesorado les motivará en el uso continuado de esta herramienta para identificar, anotar y analizar sus propias emociones generadas hasta final de curso, a raíz del clima generado en el aula.

- Duración: una sesión.
- Recursos: pizarra, dispositivo móvil o tableta (se dispone en el aula de dos dispositivos para el uso compartido ante la inexistencia de este)
- Recompensa: el alumnado grupalmente, tendrán la libertad de realizar en la pizarra una clasificación con los grupos que logren las imágenes más emocionantes. El mejor valorado conseguirá el aplauso del aulario, y el peor valorado deberá borrar la pizarra.

4.2.4 Actividad 4. "El proceso del Burnout"

En este juego durante dos sesiones, el alumnado deberá ir completando las diferentes estaciones por las que transcurre el trabajador de una empresa hasta llegar a padecer el síndrome de Burnout. Para así, conocer las causas de su origen, las consecuencias laborales y psicológicas que se producen en el afectado y, sobre todo, como diagnosticarlo y corregirlo a tiempo.

Por medio de la aplicación "Test MEIT", siglas en inglés de (The Mobile Intelligence Test Emocional), aprenderán a identificar las emociones de los demás. El alumnado deberá descargar al inicio de la clase la aplicación, del creador "Emotional Apps".

Esta prueba de habilidad se enfoca a evaluar tres aspectos clave: La capacidad de percepción emocional. La comprensión de las emociones. La habilidad para gestionar las emociones. Una vez todos los participantes tengan operativa la aplicación, se iniciará la actividad.

El proceso del Burnout es una actividad que cuenta con 6 estaciones distribuidas por el aula, en las cuales el alumnado deberá transitar en grupos de 3 integrantes al azar, de modo aleatorio ya que no estarán secuenciadas. Cada una de las estaciones tendrá un objetivo diferente, que deberán completar al realizar una actividad ligada a los conocimientos que se intentan asumir sobre el síndrome de burnout.

El alumnado dispondrá de 7 min en cada estación, una vez transcurrido el tiempo deberán cambiar de estación, con independencia de haber superado o no la misión.

Primera sesión: en relación con el contenido a tratar en cada estación, cabe destacar:

 ***La estación del entusiasmo y la dedicación:***

- En 7 minutos el alumnado deberá citar 6 ejemplos de entusiasmo y dedicación en el mundo laboral, ya sean reales o ficticios.

Ejemplo: Terminar el trabajo solicitado por el jefe antes de tiempo, llegar al puesto de trabajo siempre 1h antes de la hora oficial de entrada.

 ***La estación del deterioro emocional y el agotamiento:***

- En 7 minutos cada miembro del grupo deberá relatar de forma breve una experiencia personal que le haya llevado a sentir ansiedad de forma recurrente.

Ejemplo: Cada vez que tenemos un examen, en un primer momento no me siento capaz de superarlo, pero después poco a poco se me pasa.

 ***La estación de la despersonalización:***

- El alumnado debe definir, en 7 minutos (con la ayuda de sus compañeros y todo lo aprendido hasta el momento sobre las emociones) qué significa para ellos en 4 líneas el concepto de la despersonalización.
- Además, el alumnado debe citar 4 emociones que pueden, a su juicio, producirse. ¡Arriégate sin miedo!

Pequeña pista: No percibir el sentido al trabajo.

La estación de la disminución de la realización personal o apatía:

- En esta estación el alumnado encontrará una serie de recursos, como textos y un video en el que se les detallará como se manifiesta esta fase en el entorno laboral. El alumnado tendrá 7 minutos en total para tratar de asumir estos conocimientos.
- Finalmente, en una ficha suministrada con un listado de diferentes emociones (anexo 5, página 68), el alumnado deberá seleccionar cuales son las *emociones intrapersonales* correctas implicadas en esta etapa.

La estación del agotamiento total, consecuencias para la salud:

- En esta estación el alumnado volverá a encontrar una serie de recursos, como textos y un video en el que se les detallará como se manifiesta esta fase en el entorno laboral. El alumnado tendrá 7 minutos en total para tratar de asumir estos conocimientos.
- En esta estación el alumnado deberá rellenar una ficha suministrada con un listado de diferentes síntomas llamados “somáticos” (anexo 6, página 69). Y seleccionar de entre ellos los síntomas correctos que afectan a la salud del trabajador en esta estación.
- Además, deberán indicar como afectan estos síntomas a las relaciones interpersonales dentro de un grupo de trabajo.

Una vez finalizado el tiempo de todas las etapas se paraliza el juego y se entregan las actividades al docente para su corrección.

Segunda sesión: Objetivo, analizar las habilidades de IE del alumnado, para seguidamente ordenar a su juicio las diferentes estaciones del proceso de Burnout (primera sesión) correctamente desde el inicio al final.

Por ello, el alumnado deberá realizar el “Test MEIT” (innovadora herramienta social creada por la empresa tecnológica "Emotional Apps"), previamente descargada en sus móviles, para conocer su coeficiente de IE. De esta forma se les prepara para interiorizar las emociones desarrolladas durante las diferentes estaciones del juego, y entrenar su ojo clínico a la hora de percibir las emociones de los demás. Con el último objetivo de poder diagnosticar un caso real de Burnout en el futuro.



Estación final: Tras realizar por completo el “Test MEIT”, ordena correctamente a tu juicio las 5 etapas del burnout. Tienes 7 minutos:

- Duración: dos sesiones.
- Recursos: dispositivo móvil o tableta (se dispone en el aula de dos dispositivos para el uso compartido ante la inexistencia de este), diapositivas con las pruebas, papel y lápiz, las fichas suministradas en el anexo 5, página 68 y anexo 6, página 69.
- La puntuación obtenida se muestra en la siguiente tabla. Sumatorio de ambas sesiones.

Tabla 7. Premios actividad nº4

Ganadores	Puntuación	Premio
6 estaciones correctas	4 puntos	Aplauso de toda la clase
Entre 4 y 6 correctas	3 puntos	5 sentadillas
entre 2 y 4 correctas	2 punto	15 sentadillas
entre 1 y 2 correctas	1 punto	1 vuelta al patio
Menos de 1 correctas	0 punto	Copiar las respuestas correctas
Ausentes, no participantes	1 punto negativo	Ellos se lo pierden

Fuente. Elaboración propia.

4.2.5 Criterios para la Evaluación de las Actividades.

Este apartado se incluye dentro de la fase de planificación de las acciones, pues como ya se mencionó en apartados anteriores, la propuesta de innovación educativa planteada en el presente TFM no fue implementada. La razón que no permitió su ejecución fue la falta de tiempo para su implementación durante el corto periodo de las prácticas docentes.

Lo que se refleja en este proyecto es el trabajo realizado por el autor para investigar el problema conductual observado en el estudiantado y la posterior recopilación de documentos, que permite esbozar el marco teórico de esta propuesta de programa sobre AE. Todo ello con el fin de intentar solventar una problemática muy concreta del propio módulo de FOL, lo que restaría de curso escolar.

Tras esta explicación se propone, para evaluar el programa, utilizar técnicas correspondientes al paradigma cualitativo y cuantitativo.

Estos son los criterios de evidencia (tabla 8). Los criterios de evidencias son los datos, que contienen las pistas para las acciones que el investigador puede usar en forma de interpretaciones y explicaciones específicas de acciones.

Tabla 8. Criterios para la evaluación

Criterios para la Evaluación	
Criterios de Evidencia	Técnica
<p>•Habilidades de competencias emocionales esperadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejorar las habilidades sociales. • Mejorar la autoestima. • Reducir el aburrimiento • Reducir el papel pasivo en el aula. • Aumentar el interés por el hecho académico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Registros de control y evaluación del ciclo. Estos registros son los datos que puede utilizar para mostrar las mejoras que han tenido lugar. - Recoger información. - Identificar criterios de mejora. - Seleccionar fragmentos de datos que sirvan como evidencia de la mejora. - Casar esa evidencia con la preocupación inicial de la investigación. - Presentar su trabajo a otros para que juzguen si ha tenido lugar la mejora establecida (Latorre Beltrán op. Cit., 2010, p.51).

Fuente. Elaboración propia.

Asimismo, para la sistematización se empleará el diario de campo para registrar los siguientes datos:

- Lugar
- Fecha
- Objetivo de la actividad
- Recursos
- Técnica
- Experiencias vivenciadas
- Acuerdos establecidos entre los participantes.

Y finalmente, se plantea el cuestionario de satisfacción docente (tabla 9) donde el profesorado podrá plasmar las observaciones percibidas durante la realización de las actividades propuestas a lo largo de 9 ítems.

Tabla 9. Cuestionario de satisfacción Docente

Cuestionario Satisfacción Docente	Criterios de				
	1	2	3	4	5
1- Grado de satisfacción con respecto a la duración de las actividades					
2- Grado de satisfacción con los recursos utilizados en las dinámicas					
3- Grado de satisfacción con los recursos utilizados en las mecánicas					
4- Grado de satisfacción con los recursos utilizados en los componentes					
5- El programa cumple con los objetivos previstos					
6- El programa presenta un aporte significativo en el proceso de enseñanza					
7- En el programa se manifiestan comportamientos de responsabilidad y compromiso por parte de los involucrados.					
8- Mejora la eficiencia académica del estudiantado					
9- Mejora el proceso de armonía del estudiantado en el aula					
10- Mejora la satisfacción percibida por el estudiantado					
Resultados de la Evaluación					
Valoración de los criterios		Nivel de desempeño		Escala de valoración numérica	
10		Alto			
9-8		Medio			
7-6		Bajo			
5 y menos de los criterios presentados		Muy bajo			
Observaciones de los resultados obtenidos				Sugerencias	

Instrucciones: Marque con una X los criterios que considera que se cumplen.

Cuestionario: El presente cuestionario se ha elaborado con el fin de evaluar el grado de satisfacción del docente con el desarrollo de las actividades de AE. Mediante los siguientes criterios de evaluación: (1) No se cumple en absoluto, (2). Apenas se Cumple; (3). A veces se Cumple (4). Se cumple casi todo el tiempo; (5). Siempre se cumple.

Fuente elaboración propia.

Por consiguiente, también se aplicará al alumnado un cuestionario politómico (anexo 7, página 70) utilizando la escala Likert: Muy de Acuerdo. Bastante de acuerdo. Ni de acuerdo ni en desacuerdo. Bastante desacuerdo y Muy en desacuerdo.

Con un total de cinco alternativas posibles para que el alumnado se autoevalúe en el manejo de las emociones, permitiendo plasmar los cambios experimentados gracias a la formación recibida durante el desarrollo de las actividades de AE. Todo ello con el objetivo de contrastar los datos obtenidos después de su aplicación, para permitir cuantificar el grado de mejora con vistas a implementar las correcciones oportunas

6. Conclusiones.

Sobre la base de los resultados obtenidos durante la fase IA se concluye que, de acuerdo con lo planteado en el objetivo, se ha logrado diseñar un ejemplo de intervención sobre la alfabetización emocional, desarrollada a través de la gamificación, para dar respuesta a los problemas específicos de la muestra del estudio.

El alumnado del primer curso del ciclo medio de Gestión Administrativa, durante el segundo y tercer trimestre, del módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL).

Se concluye que, para la práctica educativa, es importante que el profesorado sea conocedor de las competencias emocionales y sus procesos de desarrollo. Del modo en que influyen en la personalidad del alumnado y como su práctica educativa, influye también en el propio profesorado. En este sentido, es un error concentrar los esfuerzos de la educación emocional en la etapa de secundaria o FP. Puesto que los problemas que se observan en esta etapa se han gestado con anterioridad. Por ello creo, que una mayor atención al desarrollo emocional en la etapa de primaria evitaría muchos de los problemas que aparecen posteriormente y mejoraría el bienestar tanto del alumnado como del profesorado e incrementaría la motivación y el aprendizaje.

Además, se requieren planes formativos específicos para que el profesorado tome consciencia y pueda optimizar el gran potencial educativo presente en el desarrollo emocional y social de su alumnado. Así mismo, el hecho de que el raramente observen a sus compañeros de profesión realizando su labor, supone un freno en la evolución de sus competencias. Ya que entre docentes se pueden generar una fuente formativa que permita incrementar la incidencia positiva para el alumnado. Del modo en que se planifica la formación de los docentes, con normalidad únicamente se observa a otros colegas ejerciendo su labor durante el periodo de prácticas del grado universitario o máster en

educación. De haberse producido esta observación, se podría también haber llegado con mayor facilidad a las conclusiones a las que llega el autor durante el desarrollo del presente TFM. Con la intención de potenciar las necesidades del grupo investigado.

También se ve necesaria una mejora en la comunicación entre alumno y profesor con el empleo de refuerzos verbales. Dicha práctica puede otorgar una mayor seguridad y motivación, para propiciar emociones como la alegría el entusiasmo, la confianza y optimismo.

Se concluye que existen diversos tipos de estrategias lúdicas que pueden ser utilizadas por el docente del aula, para fomentar el aprendizaje del estudiantado de manera natural, espontánea y divertida. Aplicar estas estrategias, haciendo partícipes al alumnado en la búsqueda del equilibrio entre formación y diversión, es una buena técnica que les traslada la responsabilidad de su correcta implementación.

Ahora bien, con relación al primer objetivo específico: indagar las necesidades que tiene el estudiantado en materia de educación emocional y gamificación, se puede concluir que existe un gran interés por parte del estudiantado para implementar estrategias didácticas más dinámicas al objeto de incluir los contenidos programáticos, junto actividades participativas que fomenten la colaboración y las relaciones interpersonales.

Respecto al segundo objetivo: valorar la importancia del control emocional en el proceso de enseñanza del estudiantado, se concluye que los jóvenes tienen mayor oportunidad de aprender cuando el contenido curricular del módulo en cuestión interactúa con ellos a través de metodologías más participativas, como por ejemplo el gamín. Esto le otorga al docente mayor confianza en su labor, al tratarse de una herramienta útil para desarrollar métodos activos y dinámicos, donde el estudiantado aprenda por el descubrimiento y pueda desarrollar la autoconfianza y mejorar el control sobre sus emociones, como es el ejemplo de las actividades propuestas en este TFM.

En relación con el tercer objetivo: planificar un programa de alfabetización emocional, basado en la gamificación, que favorezca el desarrollo de las relaciones interpersonales entre el estudiantado del módulo de formación y orientación laboral. Se concluye que no se ha podido implementar, pero sí que se han realizado una serie de propuestas de actividades que sirven de ejemplo para el desarrollo de capacidades emocionales y formativas a modo de intervención en el aula.

Limitaciones de la investigación.

La investigación que sirve de base a las medidas propuestas en el presente TFM, en un primer momento pretendían aspirar a ser implementadas durante el periodo de prácticas docentes. Para lograr cerrar el ciclo de la Investigación-Acción.

Nada más lejos de la realidad, la falta de tiempo y preparación dilato el plazo de planificación al adentrarse el autor en un terreno desconocido como es el de las emociones, más propio de la psicología.

A través del desarrollo de este TFM donde la investigación ha sido la pieza angular, el autor a vislumbrado como es plausible entender ciertas situaciones que se dan en los centros de formación y enseñanza. Este trabajo refleja por tanto el paradigma ante cual se enfrentan muchos docentes al intentar innovar sus metodologías. Debiendo de mediar con eficiencia entre la carga laboral y la implementación de mejoras en sus estrategias docentes.

Lo cual no resulta nada fácil, además su esfuerzo se incrementa si las mejoras se pretenden implementar durante el curso lectivo, para corregir una problemática concreta no detectada con anterioridad a su inicio, como es el caso de este TFM.

Comprender esta situación pone en valor la labor de aquellos docentes que gracias a su dedicación emplean una gran parte de su tiempo en indagar, investigar y planear dichas actuaciones. Para fomentar cambios positivos con el único fin de acompañar mejor al alumnado durante su aprendizaje.

A la principal limitación (el corto periodo de duración de las prácticas docentes relativas al máster de formación para el profesorado) se le une el no haber podido ejecutar y por consiguiente evaluar los resultados.

Dada la especificidad de las propuestas planteadas, no conseguir una retroalimentación con las experiencias y opiniones del alumnado durante su ejecución, hacia el autor. Impide encontrar mejores conclusiones acerca de la efectividad del programa propuesto.

Futuras líneas de investigación.

Por esta razón se plantean una serie de futuras líneas de trabajo con las cuales se pretende implementar el programa, con vistas a observar su futura eficacia. Ya, que las actividades propuestas se pueden ampliar perfectamente a los demás módulos de FOL, de los diferentes ciclos de FP que se imparten en el instituto Botànic Cavanilles.

También se esbozó en un primer momento el intentar actuar desde un programa de tutorización junto con el módulo de FOL. Para entre los dos, generar una sinergia con la fuerza necesaria para producir cambios reales en el alumnado, pero sobre todo con el objetivo de prolongar las actuaciones de AF en el tiempo.

Para finalizar, sería también interesante implementar programas de AF en aquellos ciclos formativos donde el componente humano y el de las relaciones interpersonales cobre mayor importancia, como puede ser por ejemplo en las familias de:

- Administración y Gestión
- Comercio y marketing
- Hostelería y turismo
- Imagen y sonido
- Imagen personal

Donde el manejo de las competencias emocionales en las relaciones personales y jerárquicas con la empresa o el cliente, así como en grupos de trabajo. Son fundamentales para el éxito profesional y personal.

7. Bibliografía y Webgrafía

Aguilar, N. G. L., Dorantes, L. S., & de Psicología-Xalapa, F. (2010). El aburrimiento en clases. *Procesos Psicológicos y Sociales*, 6(1 y 2). <https://www.uv.mx/psicologia/files/2013/06/El-Aburrimiento-En-Clases.pdf>

Bernal Torres, César Augusto. (2010). *Metodología de la investigación* (Tercera). Pearson Educación. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>

Bisquerra Alina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Ed. Síntesis.

Bisquerra Albina, Rafael. (2004). La educación emocional en la formación del profesorado. 19(3), pp.95-114. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>

blog/humans.txt. (2022, junio 6). 10 actividades para trabajar la empatía en secundaria. Vaca Editorial. <https://www.vacaeditorial.com/blog/actividades-para-trabajar-la-empatia-en-secundaria/>

Csikszentmihalyi, M. (2000). *FLOW: The Psychology of Optimal Experience*.

Casasola Cruz, O. D., Farfán Aguilar, J. A., & Canga Iaya Sevillano, L. M. (28 de mayo de 2022). Gamificación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes universitarios. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), pp.637-647. doi: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.364>

Durston, J. W., Miranda, F., & United Nations (Eds.). (2002). Experiencias y metodología de la investigación participativa. CEPAL, División de Desarrollo Social.

Elliott, John. (2005). El cambio educativo desde la investigación-acción (Cuarta). Morata, S. L. <http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/PLANEACIONYDISENOCURRICULAR/document/Elliott-El-Cambio-Educativo-Desde-La-IA.pdf>

Ezeiza Urdangarin, Beatriz, Izagirre Gorostegi, Antton, & Lakunza Arreg, Aranza. (2015). Inteligencia emocional. Gipuzkoako Foru Aldundia. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/11/Programa-Inteligencia-Emocional-Secundaria-12-14-a%C3%B1os.pdf>

Gardner, Howard. (2001). Estructuras de la Mente (Sexta reimpresión (FCE, Colombia)). Fondo de Cultura Económica LTDA. https://www.academia.edu/5224535/Gardner_Howard_Teor%C3%ADa_De_Las_Inteligencias_Multiples

Gardner, Howard. (2019). Inteligencias múltiples (Paidós Educacion). Planeta, S. A. 978-84-493-3625-6

Gobierno de Canarias. (2021, mayo 4). Beneficios docentes de la competencia emocional. Blog del Área de Convivencia. <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/convivencia/2021/05/04/beneficios-docentes-de-la-competencia-emocional/>

Hadi Mohamed, M.M, Martel Carranza, C.P, Huayta Meza, F.T, Rojas León, C.R, Arias Gonzáles, J.L. (2023). Metodología de la Investigación—Guía para el Proyecto de Tesis. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.073>

Hernández Aguilar, Irene. (2021). Inteligencia emocional y gamificación: Una propuesta de intervención educativa desde la Acción Tutorial [Universidad de Alcalá]. https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/53253/TFM_Hernandez_Aguilar_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Uzcátegui, Ramón Alexander. (2003). CARBONELL SEBARROJA, J. La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Madrid: Morata, 2001, 127 p. Revista de Pedagogía, 24(71), 469-473. Recuperado en 12 de junio de 2023, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922003000300006&lng=es&tling=es.

Bolívar, A. (1995a). El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular. Granada: FORCE. Referencia biblio grafica pegar en la bibliografía: Extremera N., Rey, L., & Sánchez-Álvarez, N. (2019). Validation of the Spanish version of the Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S). Psicothema, 31(1), 94-100. <http://doi.org/10.7334/psicothema2018.147>

Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos, & Baptista Lucio. María del Pilar. (2014). Metodología de la investigación (Sexta). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V. <http://www.digitalrepositorio.com/files/original/97a5883a1d6106e6ac908afd7ea838d1.pdf>

Huamaní, E. G. (2021). La gamificación como estrategia de motivación y dinamizadora de las clases en el nivel superior. Educación, 27(1), Article 1. <https://doi.org/10.33539/educacion.2021.v27n1.2361>

Latorre Beltrán, A. (2010). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. (1. ed., 10. reimpr). Graó.

Martínez Miguelez, Miguel. (2004). Ciencia y Arte en La Metodología Cualitativa (Primera). Trillas, S.A:

https://www.academia.edu/29811850/Ciencia_y_Arte_en_La_Metodologia_Cualitativa_Martinez_Miguelez_PDF

Martínez. Raúl Antonio. (2017). Las relaciones interpersonales en la empresa. Realidad Empresarial, pp.37-38. <https://doi.org/10.5377/reuca.v0i3.5999>

Matos, Cinta. (2022, mayo 18). Actividades para desarrollar la inteligencia emocional. <https://www.neuronup.com/psicologia/actividades-para-desarrollar-la-inteligencia-emocional/>

Montiel Patiño. Gina Eugenia & Suárez Estéve, Ángela Elena. (2018). La familia: Espacio por excelencia para la educación familiar. VARONA, 67. <https://www.redalyc.org/journal/3606/360671782007/html/>

Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. (s. f.).

Ríos Ramírez, Roger Ricardo. (2017). Metodología para la investigación y redacción. (Primera-Digital. Grupo de investigación (SEJ 309) eumed.net de la Universidad de Málaga, España). Servicios Académicos Intercontinentales S.L. <https://www.eumed.net/libros-gratis/2017/1662/1662.pdf>

Salovey, P. & Delgado Campbell, Santiago. (2013). ¿Qué es inteligencia emocional? <https://psiquiatria.facmed.unam.mx/wp-content/uploads/2022/06/2022-Inteligencia-emocional.pdf>

L. G. (2022). Aplicación de las habilidades de inteligencia emocional en el alumnado desde una perspectiva metodológica lúdica. [Europea UE]. https://titula.universidadeuropea.com/bitstream/handle/20.500.12880/3596/TFM_Laura%20Garcia%20Socorro.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Teixes, Ferran. (2015). Gamificación: Fundamentos y aplicaciones. <https://www.editorialuoc.cat/gamificacion-fundamentos-y-aplicaciones>

Urréa, H. R., Cotto, J. J. R., Sánchez, J. L. O., Díaz, G. E. G., & Saldarriaga, G. (2022). Metodología de la Investigación. https://acvenisproh.com/libros/index.php/Libros_categoria_Academico/article/view/22

Vallés Arándiga, Antonio. (2023). Disruptividad y Educación Emocional. <https://es.scribd.com/document/345570623/Disruptividad-y-Educacion-Emocional-Valles-pdf>

Valmaseda Balanzategui, Marian. (2009). La alfabetización emocional de los alumnos sordos. <http://www.cultu>

Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). Gamification by Design (Primera). O'Reilly Media, Inc., 1005 Gravenstein Highway North, Sebastopol, CA 95472. http://storage.libre.life/Gamification_by_Design.pdf

Anexo 1. Entrevistas semiestructuradas

RP1 ¿Conoces que el concepto de gamificación?

RE1 “Algo he escuchado sobre ello, ¿eso son juegos para aprender, ¿no? Podría ser una forma de hacer que el entrenamiento sea más divertido y desafiante”.

RE2 “No tengo ni idea de que significa. ¿Será que la gamificación tiene algo que ver con los deportes?”.

RE3 “Si. Es como cuando juegas a algo, pero también estás aprendiendo. ¡Es genial porque no te das cuenta de que estás estudiando!”.

RE4 “¿Gamificación? Eso suena como un juego on-line. No tengo ni idea de qué es la gamificación, pero suena como algo que podríamos jugar en el ordenador. ¿Quizás sea un nuevo juego?”.

RE5 “Nunca había oído hablar de la gamificación, pero suena como si fuera una palabra que inventó un YouTuber. ¿Tendrá algo que ver con Tik-Tok?”.

RE6 “Gamificación... ¿es algo relacionado con los videojuegos? Tal vez sea una forma de mejorar la experiencia de juego”.

RE7 “Tal vez la gamificación sea algo que se utiliza en el ámbito empresarial para motivar a los empleados. Podría tratarse de algo para incentivar el rendimiento laboral”.

RE8 “No estoy seguro, pero suena como si fuera un término que se usa en el mundo del marketing. ¿Podría ser una estrategia para hacer que los productos o servicios sean más atractivos mediante la inclusión de elementos de juego?”.

RE9 “Gamificación... ¿será algo relacionado con la creación de juegos? Tal vez sea una técnica para diseñar y desarrollar juegos interactivos”.

RE10 “Sí. ¡Es como convertir cualquier cosa en un juego! Puedes hacer que lavar los platos sea divertido si lo conviertes por ejemplo en una competición”

Tras esta pregunta, se hacía una breve definición del concepto.

RP2 ¿Crees que su uso en clase puede ser divertido?

RE1 “pienso que debe ser más motivante para aprender. En lugar de solo leer y escuchar, podríamos experimentar y resolver desafíos a través de juegos”.

RE2 *“opino, que jugando pasa el tiempo más rápido” Sería una forma de romper la monotonía”.*

RE3 *“creo que sí, y además ¿Está relacionado con los temas de los estudios, ¿no?”*

RE4 *“¡Claro que sí! La gamificación en clase suena mucho más emocionante que solo escuchar al profesor todo el tiempo”.*

RE5 *“Absolutamente. Me encantaría tener actividades interactivas y desafiantes en clase. La gamificación podría hacer que aprender sea más divertido y entretenido”.*

RE6 *“Sí, definitivamente. La gamificación podría convertir las clases en algo más interactivo y colaborativo”.*

RE7 *“La gamificación podría hacer que las clases sean más interesantes y atractivas”.*

RE8 *“La gamificación podría ayudar a mantenernos más comprometidos y concentrados en clase”.*

RE9 *“Sí, creo que la gamificación podría hacer que la clase sea menos aburrida”.*

RE10 *“Competir con nuestros compañeros en clase sería genial”.*

RP3 ¿Crees que los juegos pueden facilitar el aprendizaje?

RE1 *“Creo que sí, porque uno desarrollaría más concentración. Los juegos pueden hacer que las clases sean también más divertidas”.*

RE2 *“Entiendo que es una manera, fácil y espontanea de aprender”.*

RE3 *“¡Si es muy probable, y quizás! uno se interese más por la materia”*

RE4 *“Convertir los conceptos en juegos quizá nos haría recordar mejor lo que aprendemos”.*

RE5 *“Absolutamente. Los juegos pueden ayudar a captar nuestra atención y mantenernos enfocados, porque ahora siempre termino perdiendo el hilo de la clase”.*

RE6 *“Con lo que me aburro en clase, los juegos pueden despertar el interés por esta asignatura”.*

RE7 *“Por lo que parece, sí. Pero no tengo ni idea, no me termina de sonar bien”.*

RE8 *“¡Claro que sí! Los juegos pueden fomentar la colaboración y el trabajo en equipo”.*

RE9 *“Según tu nos has explicado son una maravilla. Se tendrá que ver, no sé”.*

RE10 *“No sé yo como aprender el temario, con juegos. Pero si tu lo dices. Me parece buena idea”.*

RP4 ¿Te gustaría hacer en clase juegos con los que a la vez puedas aprender?

RE1 *“Si, cualquier cambio de este estilo dentro del aula sería positivo. Si los juegos en clase hacen que las lecciones sean menos aburridas, entonces estoy totalmente a favor”.*

RE2 *“Si, me gustaría, porque los contenidos de las materias se aprenden con más fluidez. Si podemos jugar y aprender al mismo tiempo, sería como matar dos pájaros de un tiro”.*

RE3 *“Claro, yo uso los juegos de las apps, son muy interesantes. Los juegos nos mantendrían despiertos y motivados, sin duda alguna”.*

RE4 *“¡Obvio, me encantaría! Aprender mientras juegas, ¿qué más se puede pedir?”.*

RE5 *“¡Por supuesto! Sería la forma perfecta de pasar el rato en clase, sin aburrirse y aprendiendo al mismo tiempo”.*

RE6 *“Los juegos harían que las clases sean más interesantes, y seguro que todos estaríamos más involucrados”.*

RE7 *“Jugar en clase suena mucho mejor que escuchar al profesor todo el día”.*

RE8 *“No estoy seguro, me gusta la idea de divertirme en clase, pero no sé si los juegos realmente ayudarían en el aprendizaje”.*

RE9 *“Me gustaría probarlo y ver cómo funciona, pero tengo dudas sobre si los juegos realmente nos ayudarían a entender los conceptos”.*

RE10 *“Si, pero no estoy segura de cómo funcionaría, ¿cómo se aseguraría el profesor de que los juegos realmente nos enseñen algo útil?”.*

RP5 ¿Cómo te sientes tras terminar una clase de FOL?

RE1 *“No estoy seguro de cómo me siento exactamente. Creo que es una combinación de diferentes emociones: aburrimiento, curiosidad, frustración, dependiendo del día”.*

RE2 *“No lo sé realmente. A veces me siento desconectado emocionalmente, como si no estuviera realmente involucrado en lo que se está enseñando”.*

RE3 *“Pues hay momentos en los que me siento motivado y otros en los que simplemente quiero que la clase termine pronto”.*

RE4 *“Me siento bien, pero me parece una clase monótona”.*

RE5 *“No siento muchas emociones, simplemente estoy ahí sin realmente involucrarme. Simplemente estoy pasando el tiempo sin sentirme conectado. Sin más”.*

RE6 *“No estoy seguro de cómo me siento emocionalmente en clase de FOL, solo sé que me aburro muchísimo”.*

RE7 *“No puedo evitar sentirme enfadado, siento que es una pérdida de tiempo y me frustra”.*

RE8 *“Me siento como si estuviera perdiendo el tiempo, el aburrimiento es constante y me resulta difícil mantener la concentración”.*

RE9 *“Me siento irritado, el contenido y la forma en que se enseña me frustra”.*

RE10 *“¿Para qué quieres tu saber eso? Yo paso”.*

Anexo nº2. Cuestionario Modulación de las Emociones

Encuesta de carácter confidencial

EDAD:

SEXO:

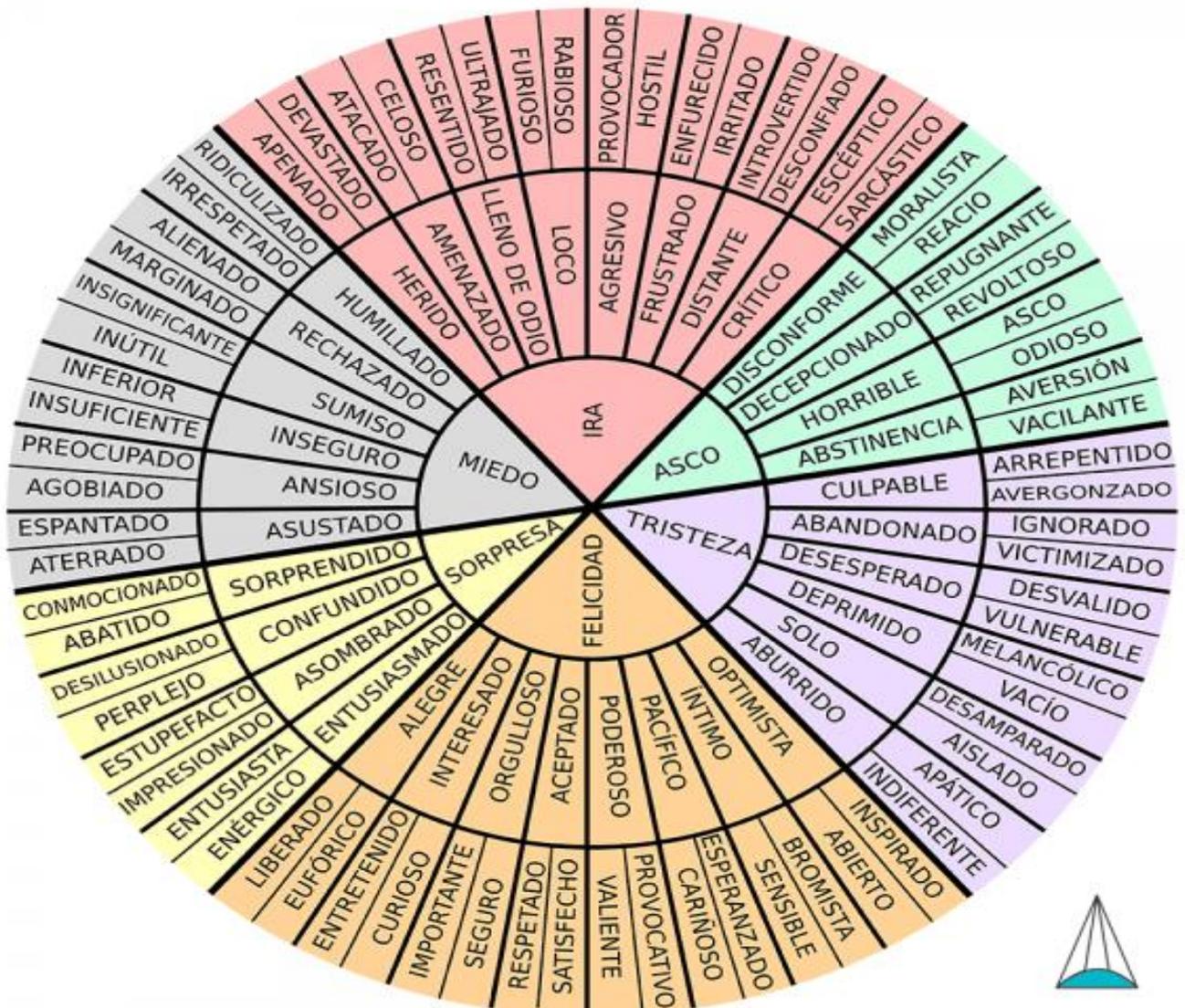
A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Señale con un círculo la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. *No emplee mucho tiempo en cada respuesta.*

1. Completamente en desacuerdo.
2. En desacuerdo.
3. Más bien en desacuerdo.
4. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
5. Más bien de acuerdo.
6. De acuerdo.
7. Completamente de acuerdo.

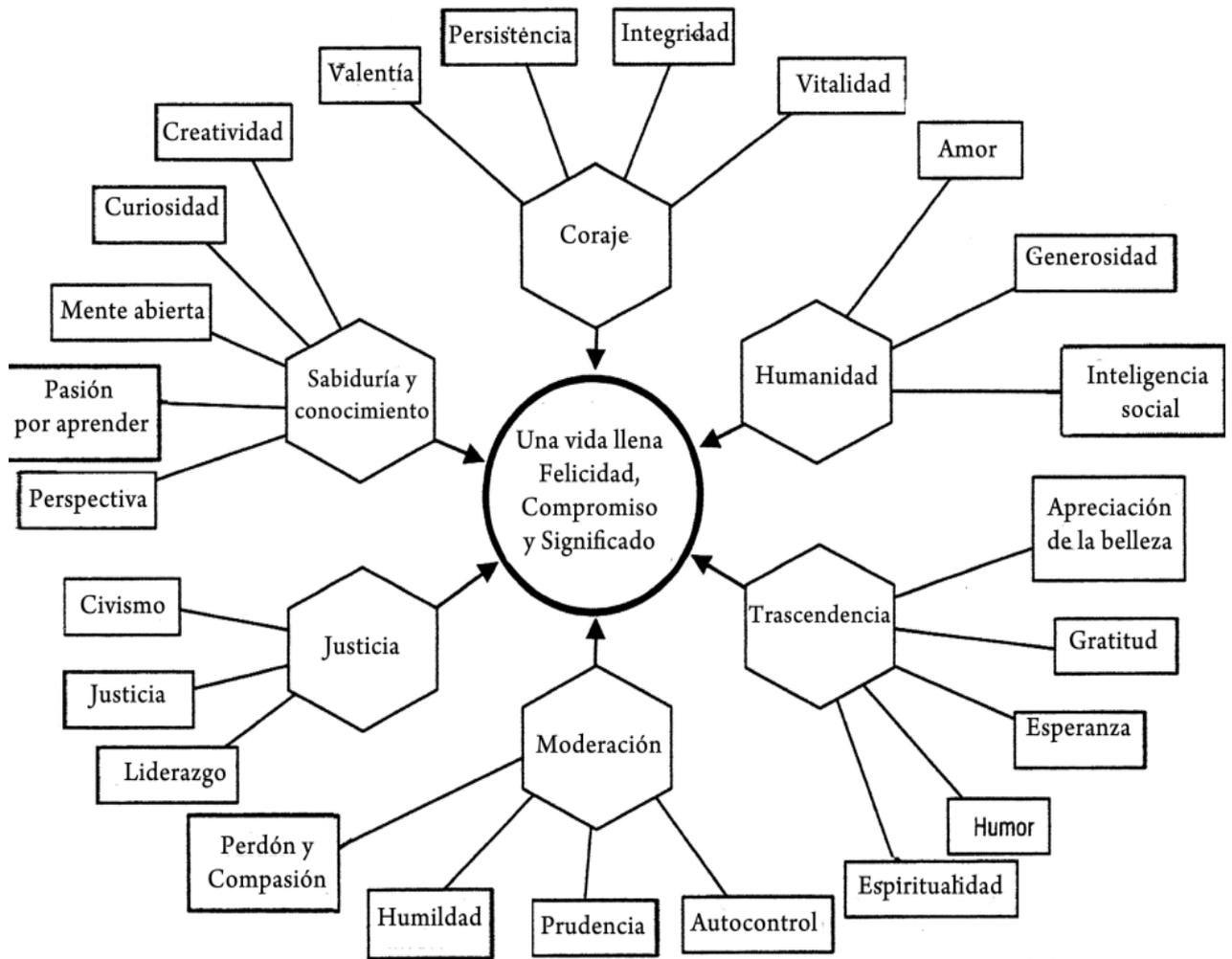
1.- La mayoría de las veces sé distinguir porqué tengo ciertos sentimientos. (P Intra)	1 2 3 4 5 6 7
2.- Conozco siempre las emociones de mis amigos a través de sus comportamientos. (P Inter)	1 2 3 4 5 6 7
3.- Siempre me fijo metas y luego intento hacerlo lo mejor para alcanzarlas. (AE)	1 2 3 4 5 6 7
4.- Soy capaz de controlar mi temperamento y manejar las dificultades de manera racional. (RE)	1 2 3 4 5 6 7
5.- Tengo una buena comprensión de mis propias emociones. (P Intra)	1 2 3 4 5 6 7
6.- Soy un buen observador de las emociones de los demás. (P Inter)	1 2 3 4 5 6 7
7.- Siempre me digo a mí mismo que soy una persona competente. (AE)	1 2 3 4 5 6 7
8.- Soy capaz de controlar mis propias emociones. (RE)	1 2 3 4 5 6 7
9.- Realmente comprendo lo que yo siento. (P Intra)	1 2 3 4 5 6 7
10.- Soy sensible a los sentimientos y emociones de los demás. (P Inter)	1 2 3 4 5 6 7
11.- Soy una persona auto motivadora. (AE)	1 2 3 4 5 6 7
12.- Me puedo calmar fácilmente cuando me siento enfadado. (RE)	1 2 3 4 5 6 7
13.- Siempre sé si estoy o no estoy feliz. (P Intra)	1 2 3 4 5 6 7
14.- Tengo una buena comprensión de las emociones de las personas que me rodean. (P Inter)	1 2 3 4 5 6 7
15.- Siempre me animo a mí mismo para hacerlo lo mejor que pueda. (AE)	1 2 3 4 5 6 7
16.- Tengo un buen control de mis propias emociones. (RE)	1 2 3 4 5 6 7

- Percepción Intrapersonal = (P Intra) /4: _____
- Percepción Interpersonal = (P Inter) /4: _____
- Asimilación Emocional = (AE) /4: _____
- Regulación Emocional = (RE) /4: _____
- Inteligencia Emocional total = (P Intra+P inter+AE+RE) /4: _____

Anexo 3. La flor de las emociones de de Robert Plutchik.



Anexo 4. Las 24 fortalezas de Seligman



Anexo 5. Ficha suministrada en actividad nº4. Estación de la disminución de la realización personal o apatía

Indica las 8 emociones intrapersonales más relevantes de esta estación.

Alegría	Nerviosismo
Entusiasmo	Incertidumbre
Euforia	Culpa
Júbilo	Remordimiento
Regocijo	Arrepentimiento
Placer	Vergüenza
Satisfacción	Humillación
Contento	Inadecuación
Diversión	Confusión
Optimismo	Perplejidad
Esperanza	Desorientación
Serenidad	Desesperación
Calma	Desamparo
Paz	Impotencia
Tranquilidad	Indiferencia
Relajación	Apatía
Comodidad	Aburrimiento
Amor	Desinterés
Cariño	Desapego
Afecto	Excitación
Bondad	Enojo
Empatía	Irritación
Ternura	Impaciencia
Compasión	Hostilidad
Admiración	Agresión
Gratitud	Resentimiento
Reconocimiento	Incredulidad
Sorpresa	Sorpresa negativa
Asombro	Envidia
Fascinación	Frustración
Perplejidad	Rabia
Curiosidad	Ira
Interés	Enfado
Intriga	Hostilidad
Tristeza	Resentimiento
Dolor	Venganza
Melancolía	Desprecio
Desesperanza	Desagrado
Desconsuelo	Repulsión
Angustia	Miedo
Pena	Ansiedad
Nostalgia	Pánico
Soledad	Temor
Cautela	Preocupación
Sospecha	Inseguridad
Desconfianza	Desesperación

Anexo 6. Ficha suministrada en actividad nº4. Estación del agotamiento total, consecuencias para la salud

Indica los 10 síntomas somáticos más relevantes del Burnout.

Dolor de cabeza	Respiración rápida
Mareos	Ronquidos
Náuseas	Cambios en el ritmo cardíaco
Vómitos	Presión arterial alta
Dolor abdominal	Presión arterial baja
Dolor de espalda	Cambios en la frecuencia urinaria
Fatiga	Dolor al orinar
Debilidad	Urgencia urinaria
Pérdida de apetito	Incontinencia urinaria
Aumento del apetito	Sangre en la orina
Pérdida de peso inexplicada	Dolor en los testículos
Aumento de peso inexplicado	Cambios en la menstruación
Palpitaciones	Dolor pélvico
Dolor en el pecho	Dolor en los senos
Falta de aliento	Cambios en la función sexual
Dolor muscular	Disfunción eréctil
Rigidez muscular	Problemas de lubricación vaginal
Temblores	Dolor en las articulaciones
Sudoración excesiva	Hinchazón de las articulaciones
Palidez	Rigidez articular
Enrojecimiento de la piel	Calambres musculares
Picazón	Dolor de piernas
Erupciones cutáneas	Dolor en los pies
Sequedad de la piel	Sensación de ardor en los pies
Cambios en la textura del cabello	Dolor en el pecho
Pérdida de cabello	Dolor de estómago
Cambios en las uñas	Sensación de llenura después de comer poco
Cambios en la visión	Estreñimiento
Visión borrosa	Diarrea
Sensibilidad a la luz	Sangre en las heces
Zumbido en los oídos	Cambios en la micción
Problemas de audición	Sensación de bulto en la garganta
Ronquera	Sensación de opresión en el pecho
Dificultad para tragar	Sensación de hinchazón en el abdomen
Sequedad de boca	Nerviosismo
Salivación excesiva	Insomnio
Úlceras bucales	Somnolencia
Cambios en el gusto	Pesadillas
Dolor de garganta	Cambios en el apetito sexual
Congestión nasal	Inquietud
Secreción nasal	Cambios en la temperatura corporal
Estornudos	Sensación de frío
Dificultad para respirar	

Anexo 7. Autoevaluación en el manejo de las emociones del alumnado.

Encuesta de carácter confidencial

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Señale con un círculo la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. *No emplee mucho tiempo en cada respuesta.*

EDAD:

SEXO:

Cuestionario Satisfacción Alumnado

	1	2	3	4	5
A. Conciencia emocional					
- Puedo describir mis sentimientos y emociones en palabras					
- Puedo darme cuenta cuando mi amigo está molesto.					
- Mantengo un buen humor incluso cuando sucedan cosas malas.					
- Puedo darme cuenta cuando un amigo/a esta triste.					
- Puedo mantener un buen humor incluso cuando las personas a mi alrededor están de mal humor.					
- Conozco por su nombre el tipo de emoción que siento, alegría, tristeza, ira o rabia. Puedo percibir en los demás sus emociones y sentimiento.					
- Puedo mantener un buen humor incluso cuando las personas a mi alrededor están de mal humor.					
B. Regulación emocional					
- Puedo describir los sentimientos que experimento en un momento dado.					
- Siento mis cambios de humor.					
C. Autonomía emocional					
-Las emociones que demuestro en el salón de clases, no son realmente las que					
-Necesito que otros reconozcan mis logros.					
-Me gusta recibir elogios por mi trabajo.					
-Asumo con responsabilidad mis propios actos					
-Me es más fácil resolver problemas cuando estoy de buen humor.					
-Me siento capaz de enfrentar con éxitos situaciones desfavorables que en momento					
D. Competencia social					
-Puedo establecer buenas relaciones con las demás personas.					
-Me llevo bien con mis compañeros de clases					
-Me siento bien cuando estoy con otras personas					
-Respeto a los demás cuando nos están de buen humor					
-Respeto las ideas y puntos de vistas de los demás.					
-Me doy cuenta en una mala experiencia que debí haberme portado mejor.					
E. Competencias para la vida y el bienestar:					
-Observo mi comportamiento cuando estoy cerca de personas que me aprecian.					
-Aprendo y recuerdo más cuando estoy de buen humor.					

Fuente elaboración propia.

