



Universidad  
de Alcalá

Inteligencia emocional y gamificación: una  
propuesta de intervención educativa desde la

Acción Tutorial

Emotional intelligence and gamification: a  
proposal for educational intervention from  
Tutorial Action.

Irene Hernández Aguilar

Tutoras: Mirian Checa Romero y Susana Domínguez Santos

Máster en Psicopedagogía

Universidad de Alcalá

Curso 2020-2021

## Agradecimientos

Qué bonito es poder mirar hacia atrás y decir: "Me lo propuse y lo logré". Con la entrega de este Trabajo Fin de Máster cierro una etapa más de mi vida, una etapa que, aún mostrándome todo lo que he aprendido, todo lo que he conseguido con mi esfuerzo y todo lo que me ha aportado, también me ha hecho ver la cara de una formación online y la parte "negativa" de mi exigencia conmigo misma.

Es cierto que cuando algo te gusta y es vocacional como se suele decir en esta profesión, tus ganas son las que hacen que ganes. Sin embargo, en estos 11 meses creo que no he estado sola en este camino y, aunque en cierto modo me da pena escribir unos agradecimientos porque con ellos se acaba la experiencia, considero que no podía terminarla sin darles una vez más las gracias.

Mil gracias a mis tutoras, Mirian y Susana, por darme la oportunidad de ser su primera cotutorización, por apoyarme la idea desde el principio, aguantarme todos estos meses por mail, tutoría o después de clase y, sobre todo, por haber estado ahí y haberme animado cuando más me estaba costando. Fuisteis la mejor elección.

Mil gracias a mis padres y mi hermano por entenderme una vez más cuando ni yo misma lo hacía, por su paciencia y por cada momento de apoyo.

Mil gracias a mi abuela por entender parte de mi ausencia este año y llorar de alegría cada una de mis notas.

Mil gracias a Kristel por convertirse en lo mejor de este máster, por aguantarme mi emoción, mis lloros y mis nervios, pero, sobre todo, por ser esa Pili y Mili que todas tenemos en algún lado.

Mil gracias a mis amigas, Lourdes, Nidia y Carmen, por los consejos, los mensajes de desahogo y los momentos de desconexión.

Mil gracias a Esther por apoyarme desde el primer día, por confiar en mí cuando yo misma lo dudé, por escucharme y por ese abrazo cuando después de todos estos meses, exploté.

*"Menos mal que aún quedan personas que confían en ti para que consigas hacer realidad tus sueños. Y es con esas con las que hay que quedarse"* (Redry, s.f.)

*"Las emociones se basan en el presente, pero están influenciadas por el pasado y ejercen influencia sobre el futuro" (L. Greenberg)*

## Resumen

El desarrollo de este Trabajo Fin de Máster recoge y analiza la importancia de la educación e inteligencia emocional en el desarrollo íntegro del ser humano, apreciando no solo las competencias y efectos que esta tiene sobre el mismo, sino señalando también la incidencia y los trastornos emocionales que su falta ocasiona en el individuo, apuntando la etapa adolescente como un período crítico de desarrollo y cambios significativos en el menor.

Asimismo, se destaca el valor de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, señalando el uso de la gamificación y sus diferentes elementos como una metodología innovadora con la que promover el interés del alumnado, suponiendo esta un 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.

Por último, con objeto de promover la inteligencia emocional dentro de las aulas, se presenta una propuesta de intervención, la cual, a partir del uso de la gamificación como metodología principal, muestra la adquisición de los diferentes bloques de contenido a partir de la temática de Stranger Things, favoreciendo no solo la motivación y participación del alumnado, sino también el conocimiento de trastornos emocionales en el individuo a partir de sus personajes, promoviendo de este modo un aprendizaje global y significativo con el que no solo adquirir competencias para su bienestar, sino también para su desarrollo digital.

Palabras clave: inteligencia emocional, adolescencia, bienestar, desarrollo íntegro, gamificación, aprendizaje significativo

## Abstract

The development of this Master's Thesis includes and analyses the importance of education and emotional intelligence in the comprehensive development of the human being, appreciating not only the competences and effects that these have on a person, but also pointing out the incidence and emotional disorders that the lack of it causes on the individual, focusing on the adolescent stage as a critical period of development and significant changes on the minor.

Likewise, the value of motivation in the teaching-learning process is highlighted, noting the use of gamification and its different elements as an innovative methodology to promote the interest of the pupils, this being a benefit not only in the acquisition of contents, but also in the development of competences and skills characteristic of the 21st century to constitute the next adults.

Finally, with the aim of promoting emotional intelligence in the classroom, an proposal of intervention is presented, which using gamification as the main methodology, shows the acquisition of the different blocks of content based on the theme of Stranger Things, favouring not only the motivation and participation of pupils, but also the knowledge of emotional disorders in the individual based on its characters, thus promoting global and significant learning to not only to acquire skills for their well-being, but also for their digital development.

Keywords: Emotional intelligence, adolescence, well-being, comprehensive development, gamification, significant learning

## Índice

<b>1. Introducción y Justificación.....</b>	<b>8</b>
<b>2. Objetivos.....</b>	<b>9</b>
<b>3. Marco Teórico.....</b>	<b>10</b>
<b>3.1. La Educación e Inteligencia Emocional En El Desarrollo del Individuo.....</b>	<b>10</b>
3.1.1. Competencias y Efectos de la Inteligencia Emocional.....	13
3.1.2. La adolescencia. Una etapa de cambios en el desarrollo del alumnado.....	16
3.1.3. Trastorno de Ansiedad en el adolescente.....	18
<b>3.2. El Juego Y El Aprendizaje. La Gamificación Educativa Como Estrategia Motivadora Para La Enseñanza Y El Desarrollo Del Alumnado.....</b>	<b>23</b>
3.2.1. La Importancia De La Motivación En El Desarrollo Y Aprendizaje Del Alumnado.....	26
3.2.2. Entornos Gamificados. Elementos De Diseño Para Gamificar El Aula.....	29
3.2.2.1. Tipos de jugadores.....	29
3.2.2.2. Dinámicas, Mecánicas Y Componentes De La Gamificación.....	31
3.2.3. Beneficios De La Gamificación En Entornos Educativos.....	34
3.2.4. El Uso De La Gamificación Y Las Nuevas Tecnologías En El Aula De Educación Secundaria. El Desarrollo De Las Habilidades Y Competencias Del S. XXI.....	36
<b>4. Metodología.....</b>	<b>38</b>
<b>5. Propuesta De Intervención.....</b>	<b>39</b>
<b>5.1. Introducción Y Justificación.....</b>	<b>39</b>
<b>5.2. Marco Legislativo.....</b>	<b>40</b>
<b>5.3. Contexto y Destinatarios.....</b>	<b>41</b>
<b>5.4. Metodología y Organización.....</b>	<b>42</b>
<b>5.5. Objetivos del Proyecto.....</b>	<b>46</b>
<b>5.6. Contenidos.....</b>	<b>48</b>
<b>5.7. Diseño de la Propuesta de Intervención.....</b>	<b>49</b>

5.7.1. Temporalización.....	49
5.7.2. Desarrollo Gamificación.....	49
5.7.3. Actividades.....	51
5.7.4. Adaptaciones Curriculares.....	53
5.7.5. Evaluación de la Propuesta.....	54
<b>6. Conclusiones.....</b>	<b>55</b>
<b>7. Limitaciones.....</b>	<b>56</b>
<b>8. Prospectiva.....</b>	<b>56</b>
<b>9. Bibliografía.....</b>	<b>58</b>
<b>10. Anexos.....</b>	<b>64</b>
<b>10.1. Anexo 1: Temporalización.....</b>	<b>64</b>
<b>10.2. Anexo 2: Narrativa.....</b>	<b>65</b>
<b>10.3. Anexo 3: Avatar.....</b>	<b>68</b>
<b>10.4. Anexo 4: Tablero de Bloques.....</b>	<b>68</b>
<b>10.5. Anexo 5: Panel de Puntos.....</b>	<b>69</b>
<b>10.6. Anexo 6: Recompensas.....</b>	<b>69</b>
<b>10.7. Anexo 7: Insignias.....</b>	<b>70</b>
<b>10.8. Anexo 8: Tabla de Actividades.....</b>	<b>71</b>
<b>10.9. Anexo 9: Tabla de retos.....</b>	<b>82</b>
<b>10.9. Anexo 10: Test de Asertividad (Act. 11) .....</b>	<b>85</b>
<b>10.10. Anexo 11: Evaluación de los bloques de contenido.....</b>	<b>91</b>
<b>10.11. Anexo 12: Evaluación Final.....</b>	<b>95</b>
<b>10.12. Anexo 13: Autoevaluación docente.....</b>	<b>96</b>

## Índice De Figuras

<b>Figura 1: Consecuencias de la gamificación en el cerebro humano.....</b>	<b>25</b>
<b>Figura 2: Pirámide de elementos de la gamificación.....</b>	<b>32</b>
<b>Figura 3: Matriz de los diferentes tipos de jugadores y asociación de los elementos de la gamificación en función de su motivación.....</b>	<b>33</b>
<b>Figura 4: Análisis DAFO.....</b>	<b>36</b>
<b>Figura 5: Portada propuesta de intervención.....</b>	<b>39</b>
<b>Figura 6: Contenidos propuesta de intervención "Stranger Emotions" .....</b>	<b>48</b>
<b>Figura 7: Elementos gamificación.....</b>	<b>50</b>

<b>Figura 8: División de actividades por bloque de contenidos.....</b>	<b>51</b>
<b>Figura 9: Retos y actividades complementarias.....</b>	<b>53</b>
<b>Figura 10: Perfil educativo de instagram para la propuesta gamificada.....</b>	<b>66</b>
<b>Figura 11: Tablero geniaaly portales de juego (bloques de contenido).....</b>	<b>68</b>
<b>Figura 12: Panel de puntos ClassDojo.....</b>	<b>69</b>
<b>Figura 13: Tarjetas de puntos.....</b>	<b>70</b>

## **Índice De Tablas**

<b>Tabla 1: Temporalización anual propuesta de intervención "Stranger Emotions".....</b>	<b>64</b>
<b>Tabla 2: Actividades de la propuesta de intervención divididas por bloques de contenido.....</b>	<b>71</b>
<b>Tabla 3: Retos de la propuesta de intervención.....</b>	<b>82</b>

## 1. Introducción y Justificación

Nuestro ritmo de vida, los cambios que sufre la sociedad, la propia transición vital del individuo, así como los últimos acontecimientos a nivel mundial, son solo una parte de los factores que influyen en el desarrollo del ser humano, unos factores que requieren de una educación en inteligencia emocional para así favorecer no solo el bienestar del individuo, sino también para promover su adaptación y regulación emocional ante el medio en el que se desenvuelve.

Dentro del proceso y desarrollo educativo del alumnado, podemos observar como todas las miradas, intereses y cambios legislativos han ido a parar únicamente a la educación cognitiva y académica del este.

Sin embargo, en la búsqueda por un desarrollo íntegro del menor, es necesario señalar la relevancia que adquiere la educación emocional, no solo con referencia al ámbito y rendimiento escolar, sino también como beneficio para su bienestar personal, social y emocional.

El desarrollo de este Trabajo Fin de Máster persigue no solo mostrar la trascendencia que posee la educación e inteligencia emocional en el bienestar y crecimiento del individuo, sino en cómo esta favorece al alumnado en una etapa de importantes cambios como es la adolescencia, período en el que como veremos, existe un elevado porcentaje de diagnósticos por trastorno psicoemocional.

Asimismo, la motivación y las relaciones sociales constituyen un elemento significativo en el aprendizaje y desarrollo del alumnado, por lo que, a partir del uso de la gamificación como técnica de motivación en el aula, se busca crear espacios dinámicos con los que promover el interés de las alumnas y los alumnos hacia su educación, favoreciendo con ello su participación, aprendizaje significativo y relaciones interpersonales.

Por último, con el fin de fomentar la implantación de este tipo de programas educativos hacia la formación emocional, este estudio presenta una propuesta de intervención en el aula, donde a partir del uso de la gamificación (y de la introducción de elementos motivadores relacionados con el juego), se promueve la adquisición de habilidades y competencias propias de la inteligencia emocional desde la Acción Tutorial, buscando de este modo favorecer el



bienestar y desarrollo de nuestro alumnado adolescente, dotándolo de aquellos contenidos con los que poder conocerse, gestionar sus emociones, vivir en sociedad y desarrollarse plenamente como individuo del siglo XXI.

## 2. Objetivos

Los objetivos generales que persigue el desarrollo y realización de este TFM son:

- Mostrar la relevancia que posee la Inteligencia y Educación Emocional en el desarrollo del alumnado adolescente.
- Definir el uso de la gamificación como técnica de motivación en el aprendizaje y desarrollo del alumnado de Educación Secundaria.
- Promover la creación de programas de educación emocional en las aulas de educación secundaria, a partir de técnicas de motivación como la gamificación

Asimismo, de manera complementaria podemos distinguir una serie de objetivos específicos con los que ampliar la finalidad de dicho estudio y propuesta:

- Señalar la educación emocional como una deficiencia en el currículo y en el desarrollo educativo del alumnado de secundaria.
- Mostrar la ansiedad como uno de los trastornos emocionales con mayor incidencia en la etapa adolescente.
- Señalar la importancia de la motivación y las relaciones interpersonales en el desarrollo de la personalidad y el aprendizaje del alumnado de secundaria.
- Analizar y valorar el uso didáctico de metodologías innovadoras como la gamificación, teniendo en cuenta sus elementos, así como los beneficios y las posibles amenazas de su implantación.
- Introducir en la práctica educativa metodologías como la gamificación, incentivando así la motivación y el éxito académico de los estudiantes.
- Acercar al alumnado adolescente al desarrollo de habilidades y competencias propias del siglo XXI con las que potenciar su aprendizaje y desarrollo.

- Diseñar una propuesta de intervención con la que favorecer y mejorar la educación e inteligencia emocional del alumnado a partir del uso de la gamificación.

### 3. Marco Teórico

#### 3.1 La Educación E Inteligencia Emocional En El Desarrollo Del Individuo

La Psicología del Desarrollo en su estudio hacia los cambios y la evolución del individuo a lo largo de su ciclo vital, muestra la importancia que tiene el desarrollo y aprendizaje del ser humano, definido este por una serie de factores que marcarán su vida, es decir, elementos y capacidades físico-cognitivas, sociales, morales y emocionales que formarán parte de su progreso y crecimiento, desde su nacimiento e infancia hasta su edad adulta.

La educación constituye uno de los principales instrumentos en el desarrollo óptimo e íntegro de la persona, estableciendo un medio con el que construir y formar la mejor versión de sí misma. A partir de la educación, el individuo se conoce a sí mismo, se valora, se enfrenta al mundo que le rodea y se acepta tal y como es, buscando con ello no solo la adquisición de conocimientos, sino también su bienestar y felicidad.

Varios estudios científicos, así como autores, muestran el valor e importancia que tiene el desarrollo integral infantil en la vida del ser humano, pues una correcta intervención y educación permitirá la adquisición y alcance de competencias, habilidades, capacidades y aprendizajes que repercutirán no solo en la infancia del individuo, sino también en la satisfacción de sus necesidades humanas y en el descubrimiento de las diferentes áreas de su vida.

El desarrollo humano está compuesto, tal y como señalan autores como Erikson (1987) y Piaget (1999), de una serie de etapas en las que el individuo va formándose como persona, sufriendo una serie de cambios en sus capacidades, su madurez y su experiencia que, junto con la interacción con el entorno físico y sociocultural, van definiendo su personalidad y autorregulando su comportamiento.

Sin embargo, en el desarrollo infantil y adolescente del individuo, es importante destacar la educación emocional, es decir, aquella que Bisquerra (2000:243), define como "un proceso educativo, continuo y permanente" con el

que complementar el desarrollo cognitivo del ser humano, proporcionándole de este modo, elementos y habilidades emocionales con las que afrontar los diferentes retos que presenta la vida, aumentando así su bienestar social y personal.

Dentro de la educación en general y el currículum educativo en particular, el proceso educativo y de desarrollo se encuentra fundamentalmente centrado en la enseñanza cognitiva y la adquisición de contenidos académicos, olvidando con ello el aprendizaje de competencias y habilidades emocionales.

La escuela como segundo agente de socialización y aprendizaje, constituye un miembro fundamental en el desarrollo íntegro del individuo, teniendo como labor no solo formarlo cognitivamente y académicamente, sino dotarlo también de un aprendizaje y adquisición de competencias con las que educarlo hacia el conocimiento de sus emociones y sentimientos, favoreciendo en el mismo el desarrollo y formación de su personalidad integral, siendo de este modo una necesidad con la que justificar la inclusión y enseñanza de la educación emocional en el currículum y en el aula.

Con referencia al marco legislativo de nuestro país, la vigente Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, así como próxima ley educativa que entrará en vigor en algunas etapas del próximo curso escolar (Ley Orgánica, 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), muestran cómo la educación emocional queda ubicada en un segundo plano del currículum, señalando únicamente en dicho documento que el fin de la educación escolar es alcanzar el desarrollo íntegro de la persona, apuntando en su preámbulo que "se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales" (LOMCE, 2013:6). Del mismo modo, el artículo 19 con referencia a los principios pedagógicos, cita que "se pondrá especial atención a la educación emocional y en valores [...] para el desarrollo de las competencias transversales que promuevan la autonomía y reflexión" (LOMLOE, 2020:21)

De este modo y, ante la ligera intención de introducir en las aulas contenidos y competencias relacionadas con la Inteligencia Emocional, han sido las propias Comunidades Autónomas quienes, en casos como el de Canarias con la implantación de la asignatura de "Educación Emocional y para la

Creatividad" en 2014 o el País Vasco con la elaboración de un programa de Educación Emocional por parte de la Diputación Foral de Guipúzkoa en 2015, han incluido en sus clases dichas competencias emocionales como un área más del currículo y no como un elemento transversal y esporádico.

Y, es que, tal y como apunta Bisquerra (2003), la mayoría de los problemas que encontramos en las aulas, derivan de un analfabetismo emocional, justificando de este modo desde un argumento psicopedagógico la importancia y necesidad de incluir competencias y contenidos emocionales dentro del contexto educativo con los que promover la afectividad y el razonamiento dentro del propio aprendizaje.

Asimismo, según la teoría de las Inteligencias Múltiples, Gardner (2001) distingue nueve inteligencias que el individuo activa, potencia y desarrolla en función de las experiencias vividas y el ambiente en el que se desenvuelve, manifestándose estas como ciertas habilidades y comportamientos reconocidos dentro de un determinado entorno, destacando en este caso y, en relación con el desarrollo y la educación emocional de la persona, las inteligencias intrapersonal e interpersonal, es decir, aquellas a partir de las cuales, autores como Goleman (1996) o Mayer y Salovey (1997) constituyen como Inteligencia Emocional, es decir, aquella inteligencia sobre la que realizar sus investigaciones y pensamientos pedagógicos, definiendo esta como el modo en el que el individuo se relaciona y comporta con el entorno que le rodea, teniendo en cuenta las competencias, actitudes y destrezas con las que reconocer, manejar y dirigir sus sentimientos, pensamientos y acciones, siendo además, capaz de identificarlos y percibirlos tanto en sí mismo como en los demás.

El contexto global del siglo XXI muestra la complejidad educativa con la que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje del individuo en las aulas, mostrando la necesidad de tener en cuenta desarrollos y competencias más allá de las meramente académicas e intelectuales, señalando de este modo la necesidad de vinculación y desarrollo conjunto de dichas competencias con la inteligencia emocional, reflejando no solamente la importancia de esta en cuanto a la comprensión, percepción y regulación emocional, sino destacando, además, su vinculación con aspectos de la personalidad del individuo, tales como la autoestima, la identidad o el comportamiento.

Y, es que, en definitiva, el desarrollo de las relaciones interpersonales, el bienestar psicológico, el rendimiento académico o la adaptación del individuo a su entorno, constituyen, tal y como señala el campo de la Psicología Evolutiva, una parte esencial del desarrollo cognitivo y la educación, siendo un elemento que, las instituciones educativas en su búsqueda por instaurar una educación y aprendizaje global para el individuo, han de plantear como un proceso educativo en el que aprendizaje cognitivo y emocional se encuentre interconectado, teniendo como objeto final de los mismos, establecer una adecuada intervención con la que permitir alcanzar en el niño unas condiciones favorables que constituyan su desarrollo integral.

### ***3.1.1 Competencias y Efectos de la inteligencia emocional***

El desarrollo integral del individuo, tal y como se ha apuntado, se encuentra definido por el desarrollo y aprendizaje de contenidos cognitivos e intelectuales, así como por la educación emocional y afectiva del mismo.

Comúnmente se ha atribuido el término de inteligencia, al conjunto de procesos cognitivos a partir de los cuales aprender y saber comportarse, teniendo de este modo la capacidad para saber adaptarse a nuevas situaciones e intercambios con el entorno (Piaget, 1979 y Binet, 1983). Sin embargo, Gardner (1990) presenta una teoría en la que formula la inteligencia como un elemento de carácter multidimensional en el individuo, revolucionando el contexto educativo a partir del concepto de "inteligencias múltiples".

En dicha teoría, Gardner señaló la importancia de entender la inteligencia no como un éxito para triunfar en la vida y obtener un gran expediente académico, sino como una capacidad a desarrollar, teniendo en cuenta que todos nacemos con unas potencialidades genéticas que, en función del entorno en el que nos desenvolvamos, se desarrollarán de un modo u otro.

Con relación a la inteligencia emocional, es decir, aquella compuesta por las inteligencias interpersonal e intrapersonal que Gardner establece, autores como Goleman (1995) destacaron la relevancia de dicho término como el éxito que adquiere el individuo en la vida sin necesidad de poseer grandes habilidades académicas, es decir, como la habilidad del individuo para adaptarse y dar respuesta a las diversas situaciones que le planteé la vida, comprendiendo de

este modo sus emociones, así como razonando y controlando tanto las propias como las de los demás.

Dicha inteligencia emocional se encuentra dividida en cinco componentes diferentes (Goleman, 1995): autocontrol, conocimiento de uno mismo, automotivación, empatía y habilidades sociales, componentes a partir de los cuales, se consideran las competencias emocionales, entendidas estas como "el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales" (Bisquerra, 2003, citado en Mikulic *et al*, 2017:375).

Estas competencias emocionales, siguiendo el marco teórico de la educación emocional, son estructuradas por Bisquerra (2000) en:

- Conciencia emocional: entendida como la capacidad del individuo para tomar conciencia y entendimiento, tanto de sus propias emociones como de las de los demás, siendo capaz de ponerle nombre a las mismas, a partir de su identificación, su habilidad expresiva y su razonamiento.
- Regulación emocional: configurada como la capacidad para llevar a cabo un manejo de las emociones adecuado en el que se relacionan emoción, cognición y comportamiento, estableciendo diversas estrategias de afrontamiento y regulación emocional, a partir de las cuales, autogenerar emociones positivas con las que favorecer el propio bienestar.
- Autonomía personal: constituida por una serie de elementos y características que conforman la autogestión emocional, es decir, la actitud positiva, la autoestima, el análisis crítico, la responsabilidad ante la vida o la resiliencia. Esta competencia se encuentra centrada en el yo del individuo, en la capacidad que tiene este de mantener una relación positiva consigo mismo, de asumir la toma de sus propias decisiones, así como de adaptarse y enfrentarse a las diversas situaciones de su vida.
- Habilidades sociales: constituye aquella competencia a partir de la cual, el individuo establece y mantiene relaciones positivas con otros individuos, entendiendo estas en función al dominio de las habilidades sociales, la comunicación expresiva y receptiva, el

respeto hacia los demás, la cooperación y asertividad, así como la solución y gestión de conflictos y situaciones de carácter emocional.

- Habilidades para el bienestar y la vida: supone la capacidad para adoptar actitudes favorables para la vida, buscando no solo el propio bienestar, sino también contribuyendo al alcance de este en la comunidad, asumiendo decisiones personales, académicas, familiares o sociales con las que alcanzar los objetivos planteados.

De este modo, a partir de las competencias emocionales señaladas, podemos apuntar sobre los efectos que su enseñanza y el desarrollo de la inteligencia emocional en el aula tienen sobre el alumnado.

En cuanto al rendimiento académico, centrándonos en la etapa adolescente que es la que estudiará este marco teórico, es preciso señalar que este período vital es especialmente delicado debido a las diversas transiciones que experimenta el individuo. Y, es que, autores como Mestre y Fernández-Berrocal (2007), demuestran a partir de diversas investigaciones de carácter empírico, cómo el alumnado con menor formación en inteligencia emocional, posee un menor rendimiento académico. Asimismo, Extremera y Fernández-Berrocal (2003) o Durán *et al.* (2007) plantean en sus estudios cómo la educación en inteligencia emocional presenta un significativo efecto sobre el rendimiento académico del alumnado, señalando que aquellos con mayores índices de inteligencia emocional, muestran no solo mayor capacidad de adaptación escolar y social, sino también mayores actitudes de carácter positivo hacia la realización de tareas, toma de decisiones y organización.

Del mismo modo, en cuanto a los conflictos escolares y la propia salud y bienestar del alumnado, es preciso señalar la importancia que tiene la adaptación de este a su entorno, ya que la educación en inteligencia emocional no solo supone un factor protector en cuanto a la comprensión y gestión emocional, sino que permite reducir los niveles de violencia e impulsividad, presentando menores índices de incidencia en trastornos emocionales, así como mayor optimismo y satisfacción personal ante la vida (Extremera y Fernández-Berrocal, 2007 y Martínez de Antoñana *et al.* 2004).

Asimismo, la finalidad de la educación es proporcionar al alumnado un desarrollo pleno de su personalidad, dotándolo de todas aquellas habilidades y

competencias con las que permitirle ser en el futuro un ciudadano formado no solo cognitiva y académicamente, sino también preparado emocionalmente, promoviendo la organización de la educación en torno a los cuatro pilares fundamentales que señala Delors (1996): aprender a pensar, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a decidir.

Es, por tanto, y en definitiva, por lo que autores como Zins et al. (2004) remarcan la importancia que tiene la educación y la aplicación de programas de inteligencia emocional en el alumnado, promoviendo y favoreciendo en el mismo una correlación positiva entre su bienestar personal, sus relaciones socioemocionales y su rendimiento académico, señalando de este modo que este tipo de habilidades no son innatas en el individuo, sino que es necesario aprenderlas y trabajarlas para fomentar y observar los efectos que la misma tiene sobre el desarrollo óptimo e íntegro del ser humano, apuntado tal y como cita Greenberg (2002) que la regulación y los cambios emocionales solo pueden cambiar de un modo, siendo sustituidos por otras emociones, buscando con ello sentirnos cómodos con las mismas a partir de su percepción, comprensión, aceptación y regulación.

### ***3.1.2 La adolescencia. Una etapa de cambios en el desarrollo del individuo (alumnado).***

La adolescencia constituye un período evolutivo de transición, madurez y desarrollo entre la niñez y la edad adulta, siendo una etapa importante para la formación de la identidad del individuo, pues como señala Erikson (1987) durante el quinto estadio de su teoría Psicosocial, el adolescente busca la identidad con la que definirse para toda su vida, estableciéndose una etapa en la que reflexionar y encontrarse a uno mismo a partir de la exploración y compromiso, influyendo en ello su entorno, familia y él como persona.

La adolescencia establece una etapa de la vida en la que el individuo se conoce, determina su yo y atraviesa un período de inestabilidad. De acuerdo con autores como Eccles *et al.* (1989), la adolescencia constituye una etapa del ser humano en la que este sufre un proceso de reorganización, de autoconocimiento y de cambios, a partir de los cuales alcanzar el ajuste definitivo de su personalidad, entendiéndolo esta, tal y como refiere Allport (1975), como la unión



de todos los rasgos y características que definen la forma de percibir, pensar o sentir del individuo.

Asimismo, y con relación al apartado anterior de este marco teórico, la adolescencia supone un momento clave en el desarrollo y crecimiento emocional del individuo, pues los cambios no solo en él mismo, sino también en el contexto en el que se desenvuelve, generan en este una ambivalencia emocional, repercutiendo directamente sobre su estilo de vida y la comprensión del mundo que le rodea, generando en ocasiones diversas problemáticas, tanto en su desarrollo como en su bienestar.

Los resultados obtenidos en diversas investigaciones, así como los estudios citados por autores como Soriano y Osorio (2008), señalan que la carencia de una educación e inteligencia emocional en el individuo puede suponer en este, el desarrollo de problemas y efectos negativos ante la falta de control de sus emociones, desencadenando en él trastornos emocionales como ansiedad, estrés, depresión o problemas de identidad. Así pues, el desarrollo y la educación emocional en el ser humano constituye un elemento primordial durante su infancia y crecimiento, suponiendo un cambio en la forma de educar al alumnado, yendo más allá de la propia transmisión y adquisición de conocimientos.

La sociedad globalizada del siglo XXI en la que viven y se desarrollan los adolescentes, se encuentra caracterizada por una serie de cambios y ritmos que afectan a las diversas dimensiones de su vida, provocando en ciertas ocasiones que estos se encuentren incapacitados a la hora de afrontar dichas dificultades.

La adolescencia supone un momento clave en el desarrollo del menor, ya que experimenta dos cambios fundamentales en su vida. Por un lado, el momento en el que abandona su infancia para entrar en la etapa adolescente, mientras que, por otro lado, se enfrenta también a ese momento en el que deja esa etapa joven y de adolescente para integrarse en el mundo de los adultos.

Esta etapa adolescente se encuentra caracterizada por una serie de cambios físicos, neurológicos, intelectuales, sociales y afectivos que influirán en el desarrollo y comportamiento del menor, teniendo a su vez en cuenta, la comunidad, cultura y entorno en el que este se encuentra, así como su maduración.

Esta serie de cambios están estrechamente vinculados con la educación emocional, ya que constituyen un momento de ambivalencia emocional en el individuo que justifica en mayor medida la necesidad y relevancia que la intervención educativa tiene en este ámbito.

Los cambios físicos, los primeros signos de la pubertad, la preocupación por el aspecto ante una sociedad que se rige por los cánones de belleza, la rebeldía ante los adultos o la importancia de sus relaciones personales, son solo una lista de los aspectos que marcan el desarrollo de los adolescentes, influyendo no solo en su modo de ver la vida y tomar decisiones, sino también, en su autoestima, su razonamiento crítico y su procesamiento de la información.

Como consecuencia y conclusión a este apartado, cabe señalar la relación existente entre la inteligencia emocional y el desarrollo adolescente, permitiendo de este modo justificar la importancia y relevancia que adquiere la educación emocional en el desarrollo y formación del individuo, señalando así, la necesidad de dotar al alumnado en su etapa educativa de contenidos y habilidades emocionales que se encuentren reflejadas en el currículo escolar, promoviendo de este modo que los menores no solo adquieran competencias con las que expresar sus emociones y sentimientos de manera transversal, sino que se persiga una educación con la que, bajo unas condiciones y cultura emocional, el individuo adquiera unas competencias y habilidades con las que hacer frente a los diversos cambios, tanto de su vida como de su crecimiento físico, social y psicológico.

### **3.1.3 Trastorno De Ansiedad En El Adolescente**

Definida como *la sociedad del riesgo* por algunos autores como Beck (1998) o Giddens (2000), la adolescencia, tal y como se ha señalado, constituye una etapa de vulnerabilidad para el individuo, repercutiendo esta de manera significativa en su desarrollo.

Diversas investigaciones muestran en sus resultados cómo aquellos individuos y, en este caso, adolescentes con una baja formación y adquisición de competencias emocionales, poseen mayor probabilidad y tendencia a desarrollar trastornos psicológicos emocionales como ansiedad, estrés o depresión, así como problemas de identidad, expresando con ello una falta de

habilidades a partir de las cuales pedir ayuda (Ciarrochi *et al.* 2003, citado en Alegre, 2006).

Centrándonos en la ansiedad como un trastorno emocional que, tal y como apunta la doctora Mardomingo (2005), constituye una de las patologías psiquiátricas con mayor porcentaje de prevalencia entre la población adolescente (suponiendo entre un 9 y un 21% de la población general), podemos señalar dicho trastorno como un sentimiento natural en el desarrollo de la vida cotidiana del individuo, en el que niños y adolescentes se enfrentan durante su crecimiento a diversas situaciones de amenaza, tanto personales como sociales, las cuales en combinación con otro tipo de factores de carácter genético o de personalidad, pueden promover la aparición de cuadros clínicos por ansiedad (Mardomingo, 2004a).

La ansiedad establece la aparición de reacciones fisiológicas que nuestro cuerpo experimenta ante la defensa de situaciones que considera peligrosas, reaccionando ante estímulos que, sin una causa objetiva que lo justifique, son percibidos como una amenaza para el individuo.

Estos cuadros clínicos son considerados como ansiedad patológica en el momento en el que existe un estímulo amenazante ante el cual se produce una reacción excesiva, presentando el individuo una serie de sintomatología cognitiva, somática, de malestar y neurovegetativa, que perjudica el desarrollo de la autoestima y la adaptación social del menor.

Generalmente, este tipo de trastorno emocional presente en algunos niños y adolescentes, se encuentra asociado a diferentes factores etiopatogénicos como son los componentes genéticos, rasgos de la personalidad y comportamiento del menor, estilos de crianza, situaciones sociales desfavorables, así como dificultades académicas y acontecimientos estresantes (Ochando, 2008 y Galiano *et al.*, 2016).

Algunos de los síntomas que permiten detectar y advertir la posible existencia de un trastorno por ansiedad en el alumnado y, en este caso, adolescente son: preocupación, pérdida del sueño y del apetito, miedo, inseguridad, pensamientos negativos, dificultades en la atención y concentración, así como la anticipación y temor ante hechos concretos, apuntando a su vez el acompañamiento a estos de otro tipo de sintomatología somática como: problemas gastrointestinales, cefaleas, dificultades respiratorias

y sensación de falta de aire, aceleración de la frecuencia cardiaca, sudoración o temblores entre otros.

En cuanto a las presentaciones clínicas de la ansiedad en la etapa infantil y adolescente, esta incluye la siguiente tipología de manifestaciones que podemos encontrar:

- Fobias simples: La fobia simple constituye una angustia y temor que el adolescente sufre como respuesta ante un estímulo o situación, generando en este un intenso malestar que conlleva la limitación del desarrollo normal de la vida del individuo.
- Ansiedad por separación: Este tipo de ansiedad es característico de la infancia, sin embargo, es posible encontrarlo también en la etapa adolescente, constituyendo una sensación de intensa angustia en el individuo como consecuencia de una separación paternofilial, experimentando un temor irracional ante el pensamiento de que exista la posibilidad de que le ocurra algo a sus progenitores, así como el hecho de percibir un sentimiento de nostalgia idealizado de su pasado.  
Este tipo de ansiedad es más característico y frecuente en familias sobreprotectoras, manifestando de este modo los menores su temor mediante sentimientos de tristeza, apatía, falta de concentración e incluso agresividad ante la dificultad y la problemática presente en las relaciones sociales, sobre todo, en el ámbito escolar con sus compañeros.
- Fobia escolar: Constituye una de las manifestaciones más comunes en el alumnado, suponiendo la incapacidad de este para acudir al centro como respuesta ante el miedo o temor irracional que algún aspecto del mismo supone en el menor. Este tipo de ansiedad suele estar relacionado con el temor de los adolescentes a los exámenes, las relaciones sociales, las críticas, el futuro, etc.
- Trastorno de pánico: Caracterizado por la aparición de reiteradas crisis de ansiedad de manera imprevisible. Suele tener una duración aproximada de 10 minutos y va acompañada de la existencia de una sintomatología cognitiva y/o somática

(sudoración, parestesia, mareo, sensación de asfixia, aceleración cardiaca, etc.)

- **Ansiedad generalizada:** Este tipo de ansiedad se caracteriza por la presencia de una preocupación y temor por la vida en general, mostrando inquietud y angustia ante aspectos como los exámenes, las relaciones familiares y sociales, acontecimientos del futuro o la simple probabilidad de que pueda pasarle algo.

Este tipo de ansiedad suele darse en menores sobreprotegidos por sus padres, quienes no solo favorecen su vulnerabilidad, sino que, además, le privan del enfrentamiento ante la vida y los problemas que le surjan, favoreciendo de este modo, la existencia de diversos episodios de ansiedad.

- **Fobia social:** La etapa adolescente, junto con los cambios que conlleva, caracteriza en ocasiones al individuo por su falta de confianza en sí mismo, llevándole a experimentar sentimientos de miedo y vergüenza ante la realización de actividades que suponen mantener un contacto social, ya que temen hacer el ridículo y ser juzgados por los demás.

Asimismo y con referencia a la actualidad, la llegada de la pandemia mundial por COVID-19 el pasado año 2020, ha supuesto en la sociedad un vuelco y una transición en el desarrollo personal de los individuos, término que, autores como Pérez (2013:24) definen como “un período de cambio significativo entre dos etapas de estabilidad que exige un importante esfuerzo de adaptación, [...] cuyo desenlace, positivo- mayor madurez, autoconocimiento, satisfacción personal- o negativo- depresión, conductas autodestructivas-, es desconocido a priori”.

Esta situación pandémica y su confinamiento han provocado, provocan y provocarán diversos efectos e impactos psicológicos en el desarrollo y bienestar social y emocional del individuo y, en este caso, del adolescente.

El informe de La Alianza para la protección de la niñez y adolescencia en la acción humanitaria (2019) señala que en situaciones en las que se dan enfermedades de carácter infeccioso como la actual pandemia por coronavirus, los entornos y contextos en los que se desenvuelven y desarrollan niños y

adolescentes se ven afectados, estableciendo en ocasiones un desequilibrio que puede traer consigo riesgos como son los problemas psicológicos.

Los meses de confinamiento domiciliario, los cambios de rutinas (cierres de centros educativos o restricciones), las medidas de salud pública, el aislamiento social, así como los casos en los que algún menor o familiar han sido hospitalizado, sin contar con los posibles fallecimientos en el entorno directo de estos, han influido en algunos casos de manera desfavorable en la salud mental de niños y adolescentes.

Este impacto socioecológico sobre el adolescente supone en el mismo el riesgo de desarrollo de estrés psicosocial o ansiedad, un hecho que además se ha visto agravado por la falta de educación emocional en los menores, así como los medios relacionados con la asistencia y el acceso a los servicios de salud mental.

Según la investigación *Consequences of COVID-19 Confinement of Anxiety, Sleep and Executive Functions of Children and Adolescents in Spain* dirigida por la Dra. Lavigne (2021), tras el confinamiento derivado de la COVID-19, siete de cada diez menores de entre 6 y 18 años han manifestado diversas puntuaciones de carácter medio-alto por ansiedad, repercutiendo esta de manera considerable en las funciones ejecutivas del individuo, dificultando de este modo su autorregulación emocional, motivación, adaptación y resolución de problemas, capacidad organizativa y planificación, etc.

Dicho estudio señala, además, la edad preadolescente y adolescente como aquella en la que los individuos han presentado unos niveles de ansiedad más elevados, instando con ello la necesidad no solo de promover un seguimiento psicológico y psicopedagógico con el que paliar los síntomas, sino también, la necesidad de invertir y favorecer la implantación de programas con los que prevenir y tratar los trastornos y la educación emocional, dotando de este modo al alumnado de habilidades y competencias relacionadas con la inteligencia emocional, las cuales desde edades tempranas beneficien de este modo a los menores en su bienestar y gestión emocional.

En definitiva, son numerosos los estudios e investigaciones que apuntan a la ansiedad como un trastorno psicológico que afecta cada vez en mayor medida a la población adolescente de nuestro país, constituyendo una afección emocional que en muchas ocasiones y en relación con esta pandemia, se ha

visto repercutida por la incertidumbre ante la situación, el distanciamiento social la falta de rutinas por una escolarización semipresencial, así como los casos en los que las dificultades económicas y familiares han trascendido significativamente en la conciliación y cuidado familiar. Es por ello, por lo que la Asociación Española de Pediatría (AEP) desde la unidad de Sociedad de Psiquiatría Infantil ha dado la voz de alarma ante esta situación, impulsando la necesidad de adoptar unas medidas a partir de las cuales promover la salud mental infantil y la educación emocional desde la infancia, apuntando que "debemos recordar que los niños y adolescentes de hoy son los adultos españoles de las próximas décadas" (AEP, citado en Mancebo, 2021).

### **3.2 El Juego Y El Aprendizaje. La Gamificación Educativa Como Estrategia Motivadora Para La Enseñanza Y El Desarrollo Del Alumno**

El juego, especialmente en los niños y adolescentes, ha sido considerado siempre como un medio de entretenimiento y diversión. Sin embargo, esa perspectiva social y cultural que generalmente estos tienen, ha cruzado las barreras hacia el ámbito educativo, convirtiéndose también en un elemento y estrategia con la que promover el desarrollo y aprendizaje.

No obstante, tal y como destaca Trujillo (2017:38), "el juego es consustancial al ser humano y forma parte de su aprendizaje, pero con frecuencia ha sido expulsado de la educación formal, relacionándolo sólo con el momento de ocio". Y, es que, como ejemplo y reflejo de dicha afirmación, tenemos la educación llevada a cabo en nuestros colegios e institutos, donde es posible apreciar cómo el alumnado pasa de un aprendizaje motivador y dinámico en la etapa de Educación Infantil, donde el juego es el principal motor en la adquisición de su conocimiento y desarrollo, a un aprendizaje serio en etapas como Educación Primaria y Secundaria, en las que el rol del aprendizaje cambia, adquiriendo una visión en la que prima el rendimiento, el esfuerzo y la perseverancia, perdiendo por lo tanto el juego su reconocimiento y convirtiéndose únicamente en un elemento de ocio y entretenimiento.

Sin embargo, autores como Vygotsky (1978) y Piaget (1999) ya señalaban hace años el valor que adquiriría el juego dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo no solo en la adquisición de aprendizajes

significativos desde una perspectiva motivadora, sino también en la adquisición de características como la memorización, la estimulación mental, la atención o las habilidades sociales, es decir, elementos atribuidos a ese aprendizaje serio de las etapas educativas mencionadas anteriormente, a partir de los cuales conectar al alumnado con sus intereses, fomentando en estos un papel activo en la adquisición y desarrollo de su propio aprendizaje (Cornellà *et al.*, 2020).

La educación, al igual que la sociedad, se encuentra en un proceso de continuo cambio, ya no solo con relación a las diversas leyes educativas que rigen el currículo y, por lo tanto, el proceso educativo, sino también, en cuanto a las necesidades del alumnado, sus motivaciones y las metodologías con las que alcanzar un aprendizaje íntegro y de calidad. Dentro de esas motivaciones, podemos apreciar como las nuevas generaciones, en concreto, la población juvenil, se encuentra especialmente atraída por la era digital, es decir, por el uso de medios informáticos, redes sociales y videojuegos, siendo estos últimos, un gran potencial con el que promover el cambio metodológico de las escuelas hacia una vertiente educativa con la que alcanzar experiencias de aprendizaje significativas en el alumnado, destacando en ellas principios educativos como: el principio del aprendizaje activo y crítico, el principio de compromiso con el aprendizaje, el principio de identidad, el principio del logro o el principio de descubrimiento (Gee, 2004).

La gamificación como técnica de motivación en el aula constituye una herramienta con la que introducir elementos y técnicas propias de los juegos en contextos ajenos al juego (Werbach y Hunter, 2013), teniendo como objeto motivar, en este caso, dentro del ámbito educativo, al alumnado hacia la realización y adquisición de conocimientos que, en principio, no resultan y perciben como atractivos.

El concepto de gamificación supone un giro en lo que a estrategias de motivación en el proceso educativo se refiere, adoptando un cambio de rol en el que el alumno deja de ser un mero espectador de su aprendizaje, para convertirse en el verdadero protagonista del mismo. A partir de esta técnica, el docente debe crear experiencias de aprendizaje en las que el alumnado participe y se comprometa en la construcción de su conocimiento, dejando de ver este como una obligación aburrida y monótona.



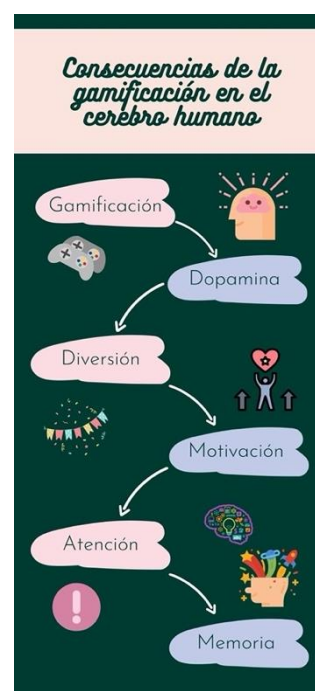
Dentro de la perspectiva del uso del juego como herramienta de motivación en contextos educativos, es preciso diferenciar términos que, de un modo u otro, pueden llevar a la confusión. Y, es que, aunque la gamificación y el Aprendizaje Basado en Juegos (*Game Based Learning*) tengan como objetivo principal alcanzar la motivación del alumnado y adquirir a partir de este un aprendizaje significativo, dichos términos no son iguales pues, el primero de ellos utiliza elementos y dinámicas de juego en entornos no necesariamente lúdicos, adaptando sus reglas y metas, tanto a los contenidos como al ritmo y necesidades del alumnado, permitiendo de este modo que el alumno pueda practicar, repetir los conceptos y aprender de los errores, utilizando de manera complementaria una metodología de base con la que conducir al aprendizaje; mientras que, por otro lado, la metodología ABJ introduce, adapta o crea juegos como método de aprendizaje, utilizando estos como medio a partir del cual aprender contenidos concretos que se adapten al propio juego.

No obstante, ambas estrategias, además de perseguir la misma finalidad, generan en el alumnado emociones propias del juego tales como la motivación, el interés y la participación, a partir de las cuales, alcanzar los objetivos y contenidos planteados para su aprendizaje, fomentando con ello la adquisición de diversas habilidades y competencias con las que desarrollar la mejor versión de sí mismos, tanto personal como académicamente.

Y, es que, en definitiva y, tal y como consideran autores como Llorens *et al.* (2016), detrás de la relación que hay entre el uso de la gamificación en el aula y la motivación del alumnado por el proceso de enseñanza-aprendizaje, existe una explicación neurocientífica, a partir de la cual, la liberación en nuestro cuerpo de dopamina como resultado de la diversión ante la

**Figura 1.**

*Consecuencias de la gamificación en el cerebro humano*



*Fuente: Elaboración propia adaptada de Llorens et al. (2016)*

realización de determinadas actividades, produce en nosotros sentimientos como la motivación, el placer y la atención, es decir, sentimientos que mejoran en el alumnado dificultades como la desmotivación, la baja autoestima o la falta de concentración, potenciando de este modo en el alumnado su rendimiento ante el aprendizaje.

### **3.2.1 La Importancia De La Motivación En El Desarrollo Y Aprendizaje Del Alumnado.**

La motivación constituye uno de los principales motores que impulsan toda conducta en cualquiera de los diferentes ámbitos de nuestra vida, ya sea en el proceso de enseñanza-aprendizaje o en la vida en general, siendo el proceso que nos dirige e impulsa hacia la actuación o consecución de nuestros objetivos y metas.

En referencia a la definición de la motivación de manera general, podemos encontrar esta formulada de distintos modos. Sin embargo, la mayoría de autores coinciden en definirla como el “conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta” (Beltrán (1993); González *et al.* (1996) citados en Alegre (2010:139))

Asimismo, con relación al ámbito educativo y, ante dicha definición, cabe señalar que la motivación escolar explica cómo el alumnado posee una determinada conducta hacia una meta académica determinada, centrada en aquello que le impulsa y acerca a su propio proceso de aprendizaje, incidiendo de este modo en su disposición y persistencia hacia los objetivos que promueven en él su interés, curiosidad y esfuerzo (Alemany *et al.*, 2015).

De este modo, se puede afirmar y señalar que la motivación constituye un elemento fundamental en la adquisición de contenidos, aprendizaje y desarrollo del alumnado, siendo un componente con el que promover no solo su interés y curiosidad, sino también su propio conocimiento.

No obstante, dentro de la motivación del alumnado, también encontramos la desmotivación del mismo, sobre todo en referencia al período que constituye la etapa adolescente. Y, es que, tal y como señala García (2015), dicha desmotivación aparece en el individuo cuando este deja de ser curioso, cuando avanza en las diversas etapas de su vida o cuando, en el caso del adolescente, este empieza a definir su personalidad, su identidad, sus gustos e intereses,

siendo estos últimos los que constituyen la particularidad del alumno y el desafío del docente por identificarlos y darles no solo inercia, sino una motivación y estimulación continua y permanente durante todo el proceso.

Asimismo, en la ardua tarea de educar y motivar al alumnado está la realidad ante la que se enfrenta día a día el profesorado, teniendo no solo que personalizar y flexibilizar la enseñanza ante la diversidad de sus alumnos, sino también compaginar los intereses y motivaciones de estos con un currículo cerrado en el que se marcan aquellos contenidos que necesariamente deben aprender.

El diseño y constitución de ambientes interactivos junto con la realización y socialización del alumnado en actividades prácticas relacionadas con los contenidos, favorece en estos y en el vínculo con el docente, no solo una mayor comprensión de los conocimientos, sino también un mayor compromiso con el logro. (Davis y Bellocchi, 2019)

Cabe mencionar que existen diversos enfoques en cuanto a la motivación se refiere, diferenciándose estos en función de las fuentes de motivación que impulsan al individuo a actuar.

Por un lado, encontramos el enfoque cognitivo, es decir, aquel que impulsa la motivación intrínseca, siendo aquella que traslada en este caso al alumnado hacia una recompensa interna a partir de su curiosidad, interés y su propio proceso de crecimiento y aprendizaje individual. Asimismo, por otro lado, podemos hablar de un enfoque conductista, a partir del cual se promueve una motivación extrínseca en la que el verdadero premio y recompensa es aquella recibida de manera indirecta como incentivo y compensación externa, proporcionando en el individuo una satisfacción con independencia de la propia actividad y, en este caso, aprendizaje (Reeve, 1994).

Como ejemplo de esta motivación extrínseca se encuentra la gamificación como técnica de motivación en el aula, es decir, una estrategia a partir de la cual estimular y promover en el alumnado su motivación hacia el aprendizaje, utilizando factores externos que fomenten el interés y curiosidad del estudiante mediante la incorporación de elementos y técnicas de juego (Rodríguez y Santiago, 2015).

No obstante, la gamificación en el ámbito educativo busca conseguir la motivación en lo referente al aprendizaje en el aula, siendo consciente de la

diversidad de niños y niñas que se encuentran en ella, teniendo como denominador común el juego. Esta técnica de motivación utiliza incentivos a corto plazo, es decir, recompensas y premios externos, con los que motivar el rendimiento e interés de manera puntual al alumnado, persiguiendo, sin embargo, alcanzar a largo plazo una motivación intrínseca en la que el verdadero y único premio sea el propio aprendizaje del estudiante.

La función del docente dentro del aula y, por tanto, en relación con el proceso de aprendizaje del alumnado, debe ser la de promover y establecer la búsqueda de la motivación intrínseca del mismo, estableciendo el interés y curiosidad del alumno como objeto y motor de su aprendizaje.

Sin embargo, la motivación intrínseca en muchos casos no es un estímulo suficiente en la adquisición de conocimiento del alumno, utilizándose en estos casos como refuerzo el estímulo y recompensa externa, es decir, la motivación extrínseca, a partir de la cual se conseguirá motivar al alumnado de manera puntual y en un corto plazo, complementándose así ambos tipos de motivación y buscando con ello el alcance de un aprendizaje y desarrollo óptimo e integro en estos.

Y, es que, tal y como consideran algunos autores, el proceso de aprendizaje en el contexto escolar es inconcebible sin un elemento como es la motivación, ya sea esta intrínseca o extrínseca, añadiendo a su vez que:

La mejora del aprendizaje y del rendimiento académico pasa por la consideración tanto de los componentes cognitivos como motivacionales, es decir, el conocimiento y regulación de los procedimientos debe ir asociado a que los alumnos estén motivados e interesados por las tareas y actividades académicas. Para obtener éxitos académicos y óptimos resultados de aprendizaje, los alumnos necesitan tener tanto “voluntad” como “habilidad”, lo cual refleja con claridad el grado de interrelación existente entre lo afectivo-motivacional y lo cognitivo dentro del aprendizaje escolar (Pintrich y De Groot (1990) citados en Gallardo y Camacho (2008:47)).

De este modo podemos concluir señalando la importancia que adquiere la motivación del alumnado en su aprendizaje y, como consecuencia de ello, en su desarrollo, suponiendo no solo un factor con el que reforzar su autoestima y bienestar afectivo y social, sino constituyendo en el mismo una disposición

positiva hacia su propio conocimiento, alcanzado con ello aprendizajes significativos que mejoren su calidad educativa y rendimiento académico.

### **3.2.2 Entornos Gamificados. Elementos De Diseño Para Gamificar El Aula**

Una de las características que define a la gamificación es el uso de elementos propios del juego, convirtiendo por lo tanto en lúdico, ambientes y cosas que en principio no lo son. La gamificación supone una innovación pedagógica en lo que al aprendizaje se refiere, aportando al alumnado no solo motivación e interés con respecto a la adquisición de conocimientos, sino brindándole también a partir del uso de dichos elementos, el desarrollo de habilidades y competencias como: compromiso, flexibilidad, autonomía, colaboración o resolución de conflictos (Burkley *et al.*, 2017).

Asimismo, el uso de experiencias gamificadas y la presentación e introducción de elementos del juego contribuyen al "*learning by doing*", es decir, a que el alumno "aprenda haciendo", permitiéndole experimentar diversas emociones, así como adquirir valores que favorezcan su desarrollo y la construcción de su personalidad.

Dentro de los diferentes elementos del sistema de gamificación, el docente debe conocer para su implantación en el aula, los tres pilares fundamentales sobre los que este se constituye, es decir, las dinámicas, las mecánicas y los componentes de juego (Rodríguez y Santiago, 2015), teniendo del mismo modo en cuenta, la diversidad y los tipos de jugadores que existen y su actitud e interacción ante los determinados componentes del juego.

#### **3.2.2.1 Tipos De Jugadores**

Los individuos y, en este caso, los alumnos, reflejan su personalidad a partir de la interacción y actitud con aquello que les rodea, estableciendo una diversidad que no solo se encuentra marcada por sus conocimientos o necesidades, sino también por su comportamiento.

Existen diversos autores que señalan una serie de categorías, en base a las cuales clasificar los jugadores del sistema gamificado teniendo en cuenta sus intereses, preferencias y/o patrones de acción e interacción. Esta clasificación de jugadores se encuentra estrechamente relacionada con la Teoría del Flujo de Csikszentmihalyi (1998), señalando como flujo "el estado mental en el cual la

persona está completamente inmersa en la actividad que está desarrollando [...] implicándose de manera completa y disfrutando en su práctica" (Teixes, 2015:27), vinculando por lo tanto el estado emocional del alumno con el desempeño y compromiso hacia su aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior y, tomando como referencia los intereses del alumnado con relación al juego, Bartle (1996) propuso una serie de perfiles de jugadores en función de su personalidad y comportamientos, permitiendo de este modo que, dentro del ámbito educativo, el docente pueda estudiar los mecanismos de motivación que mueven a su alumnado con el fin de diseñar y desarrollar una propuesta de gamificación adecuada a estos. Estos perfiles de jugadores se clasifican y caracterizan por:

- Killers o asesinos: Motivados por la competición con el resto de participantes, tienen como fin ser los primeros, ganar y quedar por encima de los demás cueste lo que cueste.
- Achiever, recolectores o triunfadores: Su finalidad en el juego es superar los objetivos y retos marcados en el sistema gamificado, obteniendo de este modo, puntos y recompensas con las que recibir el reconocimiento del resto de jugadores.
- Socializer o socializadores: Interesados en constituir conexiones sociales y crear redes de amigos, estableciendo el aspecto social por encima de la propia estrategia de juego.
- Explorers o exploradores: Motivados por descubrir lo desconocido, conocer nuevas dinámicas en el juego y autosuperarse.

Dentro del objetivo de conseguir la motivación de los jugadores en el sistema gamificado, este a su vez persigue actuar y alcanzar una motivación desde el punto de vista intrínseco, es decir, desde el interés y la acción del propio individuo por su propio aprendizaje. Y, es que, la motivación intrínseca no se basa en la adquisición de recompensas y premios externos, sino que está condicionada por: la interacción con los demás (socializer), el dominio y logro de las tareas (killers), la capacidad de decisión (explorers) o la finalidad y reconocimiento por lo que se hace (achiever).

No obstante, dentro de esa motivación y en relación con los elementos y pilares que caracterizan la gamificación, es preciso adecuar estos a la diversidad del alumnado, señalando que todos poseemos características que definen a

cada tipo de jugador, pero que, sin embargo, predominan en mayor o menor medida con una tipología en concreto, siendo de este modo necesario que en el diseño y creación del sistema gamificado, se tengan en cuenta los diversos perfiles del jugador con el fin de establecer unas dinámicas, mecánicas y componentes de juego motivadores y adaptados a cada uno de estos, promoviendo así factores de interés en cada uno de ellos, los cuales favorezcan el desarrollo y éxito de la propuesta gamificada.

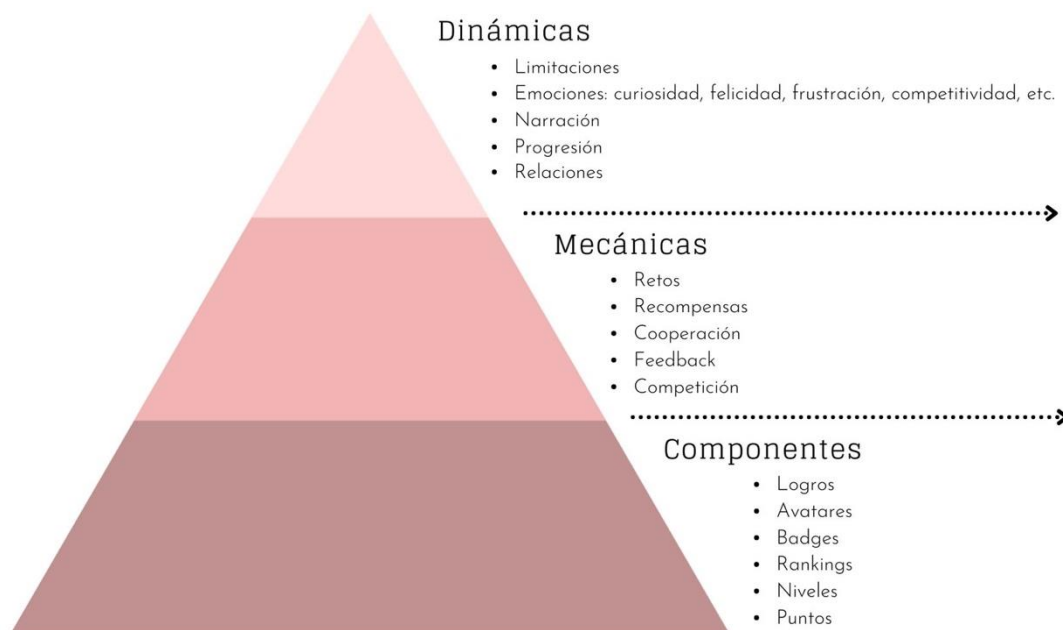
### **3.2.2.2 Dinámicas, Mecánicas Y Componentes De La Gamificación**

Una vez señalada la importancia e impacto que supone la gamificación como estrategia motivacional en el aula, es preciso conocer los elementos y herramientas a partir de las cuales diseñar y establecer no solo la propuesta gamificada, sino también la relación entre los jugadores y el propio juego, siendo a partir de las dinámicas, mecánicas y componentes, desde donde se atraiga y promueva la motivación del alumnado, consiguiendo desde el equilibrio de estos, un desarrollo íntegro y global en los alumnos, el cual favorezca su evolución dentro del sistema y les convierta dentro del mismo, en el centro y protagonista de su propio aprendizaje y conocimiento.

Para determinar cuáles son aquellos elementos indicados para cada tipo de jugador, existen diversos modelos clave de la gamificación. Sin embargo, teniendo en cuenta lo anterior, así como las motivaciones que promueven el comportamiento y acción de estos, tras una revisión bibliográfica y análisis de los datos, se aprecia la falta de consenso existente entre los diversos autores, quienes no determinan y constituyen una definición clara para cada tipo de elementos, así como una clasificación común de los mismos, teniendo que decantarse este estudio teórico por aquel modelo de categorización que destacan Werbach y Hunter (2013) y Sailer et al. (2013), quienes siguiendo la organización de los tipos de jugador de Bartle (1996), formulan una serie de herramientas y elementos propios del juego con los que configurar la experiencia gamificada y alcanzar las necesidades y motivaciones, en este caso, del alumnado.

**Figura 2.**

*Pirámide de elementos de la gamificación.*



*Fuente: Elaboración propia adaptada de Werbach y Hunter (2013)*

Werbach y Hunter (2013) proponen, de este modo, tres tipos de elementos diferentes para el diseño y creación de la gamificación, siendo estos: dinámicas, mecánicas y componentes. (Figura 2)

- Las **dinámicas** constituyen el elemento más abstracto dentro de la gamificación, es decir, se trata de aquellas motivaciones que van a determinar la involucración y comportamiento de los participantes en el propio juego, estableciendo el control y ritmo de la propuesta con el fin de superar las distintas mecánicas. Ejemplos de las dinámicas son: narrativa, competición, emoción, limitaciones, etc.
- Las **mecánicas** forman las normas de funcionamiento del sistema gamificado, constituyendo los procesos básicos a partir de los cuales generar compromiso de participación e interés por parte de los jugadores en la gamificación. Ejemplos de mecánicas son: competición, cooperación, feedback, etc.
- Los **componentes** son los elementos que generan emoción en el juego, configurando el mismo y sirviendo como estrategia para



orientar el comportamiento de los jugadores, estando estos impulsados por la adquisición de diversas recompensas (puntos, reconocimiento, estatus adquirido), las cuales les permiten ver su progresión dentro del sistema. Ejemplos de componentes son: puntos, niveles, premios, clasificaciones, retos, etc.

En definitiva, la integración y complementación de los diversos elementos que configuran los sistemas de gamificación, constituyen la piedra angular del propio juego y, en el ámbito educativo, del proceso de enseñanza-aprendizaje, estableciendo no solo el equilibrio con el que alcanzar el éxito de su implantación entre los diversos jugadores y sus características, sino fomentando a su vez, la motivación, el compromiso y la participación del alumnado tanto en el juego como en su propio proceso de conocimiento.

### Figura 3.

*Matriz de los diferentes tipos de jugadores y asociación de los elementos de la gamificación en función de su motivación*



*Fuente: Elaboración propia adaptada de Bartle, 1996 y Sailer et al., 2013*

### 3.2.3 Beneficios De La Gamificación En Entornos Educativos

Hasta ahora al referirnos al término de gamificación en el aula, nos habíamos centrado en su definición, en la diferencia de esta con respecto al aprendizaje basado en el juego o en los diferentes elementos que la configuran.

Sin embargo, al igual que el resto de estrategias y metodologías educativas, la gamificación posee una serie de beneficios que impulsan al docente a incorporarlas en el aula, suponiendo un medio con el que alcanzar el cambio significativo que buscan en el aprendizaje de su alumnado. En este sentido y, de acuerdo con Zichermann y Cunninham (2011), así como Torres y Romero (2018), el uso de la gamificación en el ámbito educativo destaca por aportar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, beneficios tales como:

- Incrementa la motivación del alumnado y los docentes, despertando la curiosidad de los estudiantes por aprender, descubrir y experimentar.
- Refuerza la autoestima del alumnado y fomenta en ellos el desarrollo de su creatividad.
- Facilita la adquisición de contenidos a partir de la experiencia y favorece el desarrollo de habilidades y competencias.
- Mejora la atención y concentración, aumentando así el rendimiento académico.
- Informa y retroalimenta al alumnado sobre su progreso.
- Garantiza y favorece el aprendizaje significativo, pudiendo extrapolarlo a otros ámbitos.
- Genera cooperación y potencia la adquisición de habilidades y relaciones sociales.
- Promueve un entorno seguro para aprender y modifica el comportamiento del alumnado.
- Favorece el correcto uso de las nuevas tecnologías y herramientas digitales.

Asimismo, y ante la implantación de nuevas técnicas de aprendizaje en el aula, es preciso que los docentes conozcan tanto los aspectos positivos como los negativos de la misma, observando así los puntos fuertes y débiles ante los que enfrentarse, determinando de este modo con mayor exactitud el análisis

interno y externo sobre el que realizar la propuesta, pudiendo establecer de esta forma y de manera adecuada un sistema de gamificación ajustado a las condiciones y el contexto, a partir del cual poder alcanzar los objetivos planteados.

De este modo y, como cierre al punto de estudio, es necesario que, como docentes, no solo conozcamos los beneficios y puntos positivos del uso de la gamificación en el aula, sino que, además, contemos con un análisis DAFO (Debilidades- Amenazas- Fortalezas- Oportunidades) a partir del cual actuar, estableciendo de este modo un sistema gamificado flexible y personalizado, entendiendo que, en cuanto a debilidades, podemos encontrar un claustro docente al que le falte formación sobre esta nueva metodología, así como la reticencia del mismo ante la necesidad de invertir tiempo en la creación y desarrollo de los sistemas; con referencia a las amenazas, aunque el uso de las TICs ha aumentado en los últimos años, debemos ser conscientes de las limitaciones no solo de conocimiento, sino también de recursos por parte del alumnado y sus familias; asimismo, en cuanto a fortalezas, cabe señalar como se ha mencionado anteriormente, el poder de motivación que el uso de este tipo de estrategia tiene sobre el alumnado y su aprendizaje, favoreciendo no solo su predisposición, sino también la adquisición de nuevas competencias; por último, las oportunidades que su implantación brinda, destacan la mejora de los resultados académicos de los estudiantes, suponiendo un medio con el que mejorar la innovación educativa y promover la personalización y adaptación del proceso educativo a las características y necesidades del alumnado.

**Figura 4.***Análisis DAFO*

*Fuente: Elaboración propia.*

### **3.2.4 El Uso De La Gamificación Y Las Nuevas Tecnologías En El Aula De Educación Secundaria. El Desarrollo De Las Habilidades Y Competencias Del S.XXI.**

A lo largo del período escolar del alumnado, este experimenta y genera diversas experiencias y situaciones que en ocasiones pueden influir significativamente en el proceso de formación y adquisición del aprendizaje, hecho que adquiere especial relevancia cuando se refiere a la etapa de educación secundaria. Y, es que, la adolescencia, tal y como hemos visto, supone una etapa clave y significativa en la vida de las personas, tratándose de un período fundamental en cuanto a cambios físicos, psicológicos, así como aspectos relacionados con la construcción de la identidad o la reflexión y exploración de uno mismo, constituyendo en definitiva la personalidad del individuo. (Gómez-Fraguela *et al.*, 2008).

Según Werbach y Hunter (2012) existen seis pasos fundamentales para poder gamificar algo. En el caso de este estudio, estos se han adaptado al contexto educativo y la etapa de secundaria, aunque cabe señalar que son totalmente extrapolables a otro cualquier nivel. Estos pasos son:

- Definir los objetivos a alcanzar, estableciendo con ello los contenidos y competencias que se quieren adquirir para así configurar y desarrollar el sistema.
- Establecer las conductas que los diferentes agentes educativos van a llevar a cabo en la propuesta.
- Predefinir la tipología de jugadores, así como los elementos de juego adecuados a cada uno de estos en base a sus gustos y actuaciones.
- Idear una narrativa y actividades con las que promover la interacción entre el sistema gamificado y el alumnado, favoreciendo así su participación.
- Convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje en una propuesta con la que el alumnado se divierta y quiera aprender.
- Implementar las herramientas adecuadas a cada situación, flexibilizando y personalizando de este modo el sistema al alumnado.

Asimismo, a partir del uso de la gamificación en el aula, se introducen en la misma recursos y medios digitales con los que promover el desarrollo de aprendizajes dinámicos y motivadores, favoreciendo de este modo una educación con posibilidad de acceso a diversidad de recursos e información, interacción interpersonal continua, así como herramientas actualizadas capaces de favorecer las habilidades para el siglo XXI.

Y, es que, el auge y la continua evolución del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), constituye un elemento primordial en el desarrollo de propuestas de intervención en el aula, favoreciendo no solo el uso de nuevas metodologías y recursos educativos, sino promoviendo la adquisición en el alumnado de una nueva formación caracterizada por el desarrollo en el individuo de habilidades y competencias propias del siglo XXI.

La sociedad del conocimiento en la que se encuentra inmerso el alumnado, se caracteriza por el uso y conocimiento de las nuevas tecnologías, constituyendo de este modo, un medio a partir del cual tener al alcance de su mano un elevado número de información con el que adquirir conocimientos en los diferentes ámbitos de su vida (Van Laar et al. 2017).

Los avances tecnológicos por los que se encuentra caracterizada nuestra cultura digital suponen un cambio constante en el modo de enfrentarnos a la vida, al trabajo o a nuestras relaciones personales, siendo necesario para ello que adquiramos nuevas competencias con las que ser competentes y desarrollarnos con éxito en la sociedad en las que vivimos.

Dentro del ámbito educativo es necesario señalar una serie de competencias que autores como Almerich *et al.* (2018) apuntan como esenciales en el desarrollo académico y laboral del individuo, destacando entre ellas el pensamiento crítico, la resolución de conflictos, la creatividad, el trabajo cooperativo, la competencia en TIC, las habilidades interpersonales o las habilidades en comunicación (UNESCO, 2015; Hinostraza, 2017; Erstad y Voogth, 2018).

Asimismo, ante estas competencias Almerich *et al.* (2018) realiza una clasificación de las mismas en función a dos subconjuntos, por un lado, aquellas competencias consideradas de alta habilidad o del pensamiento, así como por otro, aquellas que determina como competencias superiores en TIC.

No obstante, ante esta diferenciación sustancial, autores como Erstad y Voogt (2018), consideran que el proceso de enseñanza-aprendizaje de las mismas no debe ser adquirido de manera separada, sino como un conjunto de competencias con las que complementarse unas a otras (Gargallo *et al.*, 2018).

#### **4. Metodología**

El desarrollo y la elaboración del presente Trabajo Fin de Máster, así como la consecución de los objetivos citados, se encuentra caracterizado por un uso y enfoque metodológico heterogéneo. Primeramente, con referencia al marco teórico expuesto, se ha realizado una revisión bibliográfica con el fin de llevar a cabo una investigación descriptiva y documental, a partir de la cual seleccionar, analizar y valorar las diferentes fuentes de información bibliográfica, realizando para ello una búsqueda exhaustiva con la que poder fundamentar y desarrollar los distintos temas de estudio elegidos. Dicha investigación ha girado en torno a diversas fuentes de datos, realizando la búsqueda en repositorios digitales como "Scopus", portales de difusión bibliográfica como "Dialnet" y "SciELO", diversas revistas científicas, el repositorio digital de la biblioteca de la Universidad de Alcalá entre otras universidades, el buscador académico de

"Google Scholar", así como otras herramientas y recursos de producción científica.

Asimismo, el desarrollo y la investigación realizada en el marco teórico ha permitido dar paso a la elaboración de una propuesta de intervención con la que cubrir las necesidades y aspectos analizados, estableciendo un proyecto con el que señalar los conocimientos adquiridos, creando con ello un plan de intervención didáctica con el que mejorar la inteligencia y educación emocional del alumnado, señalando un trastorno emocional como es la ansiedad en los adolescentes e introduciendo en el aula la aplicación de elementos y componentes de la gamificación como estrategia para favorecer la motivación del alumnado y con ello su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 5. Propuesta De Intervención

### Figura 5.

*Portada propuesta de intervención*



*Fuente: Elaboración propia.*

### 5.1 Introducción y Justificación

Tal y como se ha destacado en la introducción principal de este Trabajo Fin de Máster, así como en el desarrollo del marco teórico del mismo, la planificación de esta propuesta de intervención sigue principalmente el objetivo de promover la creación de programas de educación emocional dentro de las aulas, favoreciendo de este modo el desarrollo y bienestar del alumnado.

La adolescencia como etapa clave, así como vulnerable del individuo, constituye un período de cambios y emociones relevantes en el mismo, siendo

necesaria una educación en inteligencia emocional con la que no solo conocerse, sino con la que disponer de las herramientas y competencias necesarias para la regulación y control, tanto de sí mismo como de las relaciones con el resto.

Es por ello, por lo que, a partir del uso de la gamificación como técnica de motivación en el aula, se propone establecer una propuesta de intervención en la que combinar la educación emocional y el interés del alumnado a partir de elementos propios del juego.

Dicha propuesta es diseñada para su realización en el 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria, constituyendo una etapa en la que el alumnado con 16 años se encuentra en un período de la adolescencia donde los cambios físicos, sociales y psicológicos son importantes en su desarrollo, siendo de este modo, un proceso de experiencias emocionales para las que la adquisición de dichos contenidos es esencial.

De este modo, desde la Acción Tutorial y la narrativa elegida de Stranger Things (titulando la propuesta como "Stranger Emotions") se busca establecer una conexión de interés y motivación por parte del alumnado, donde la pertenencia, el sentimiento de protagonismo y el desarrollo de retos y actividades relacionadas con la misma, favorezca no solo la participación de los estudiantes, sino también su deseo por aprender.

Y, es que, a partir de dicha temática no solo se narrará la historia del sistema gamificado, sino que, además, a partir de la presentación de sus personajes se trabajará la presencia de trastornos emocionales como la ansiedad, el cual constituye un elevado porcentaje de diagnósticos en el alumnado adolescente.

Por último, además del uso de la gamificación como medio motivador para el aprendizaje del alumnado, esta propuesta perseguirá a través del uso de otras metodologías complementarias, la adquisición de un aprendizaje óptimo e interdisciplinar con el que promover el conocimiento del alumnado, así como sus relaciones sociales, teniendo en todo momento a este como protagonista de todo su desarrollo.

## **5.2 Marco Legislativo**

La presente propuesta de intervención guarda relación y se encuentra enmarcada bajo el marco legislativo constituido por diversas leyes y documentos



oficiales del Estado. En primer lugar, con referencia a la ley que recoge los principios y finalidades de la educación, así como la organización de las enseñanzas y sus etapas, es preciso citar la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), actual ley de educación, la cual no sustituye, sino, modifica y complementa a la anterior, Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Asimismo, pese a que todavía no se encuentra vigente, es preciso señalar la nueva ley educativa, es decir, la Ley Orgánica, 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), la cual, aunque ya se encuentra aprobada, no entrará en vigor en algunos de los cursos de Educación Secundaria Obligatoria hasta el próximo curso escolar.

Complementariamente al uso de la ley educativa como principal punto de referencia, esta propuesta toma como marco normativo, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, así como el propio decreto de la comunidad autónoma en la que se encuentra contextualizada, Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Dicha normativa reúne los objetivos, competencias, elementos transversales y criterios de evaluación que orientarán el proceso de enseñanza-aprendizaje de este proyecto, teniendo como fin del mismo alcanzar el desarrollo personal, intelectual, emocional y social en el individuo, independientemente de sus características y condiciones.

### **5.3 Contexto y Destinatarios**

La propuesta de intervención desarrollada ha sido diseñada y enmarcada dentro del contexto educativo de un centro escolar, concretamente, en el 4º curso de Educación Secundaria del IES Grande Covián, ubicado en el municipio de Arganda del Rey.

Este centro de carácter público posee una línea de escolarización de 8-9 aulas por curso, descendiendo estas de manera progresiva hasta llegar a 1 en la etapa de Bachillerato.

El alumnado matriculado en este centro procede mayoritariamente de los diferentes centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la localidad,

perteneciendo estos, de manera general, a una clase socioeconómica y cultural de carácter medio-bajo, siendo gran parte de sus familias de origen rumano, hispanoamericano y marroquí, teniendo también gran afluencia de alumnos y alumnas de etnia gitana.

De acuerdo a la problemática señalada en el marco teórico, así como la justificación de esta propuesta, el proyecto "Stranger Emotions" se encuentra diseñado y dirigido a la enseñanza e intervención con el alumnado de 4º de ESO-B (rama de Ciencias Sociales), compuesto por 23 estudiantes (13 chicas y 10 chicos) de diversas nacionalidades y ritmos de aprendizaje.

Asimismo, este programa de intervención educativa busca no solo educar al alumnado en inteligencia emocional o en el conocimiento de trastornos emocionales como son la ansiedad, sino que también tiene como fin, motivar a los estudiantes, promover en ellos el interés y la participación hacia su propio aprendizaje, favoreciendo con ello su bienestar personal, así como las relaciones sociales con el resto del alumnado, fomentando con ello la adquisición de habilidades y competencias tanto emocionales como para la vida, convirtiéndose de este modo en individuos preparados para el desarrollo del siglo XXI.

De igual modo, esta prevención e intervención es muy importante hacérsela llegar a los distintos agentes que componen la comunidad educativa, favoreciendo de este modo la atención y actuación ante las diversas necesidades y observaciones que puedan advertir, completando y complementando, por lo tanto, dicho programa de intervención. Sin embargo, esta propuesta al estar encuadrada bajo el uso de la gamificación como técnica de motivación para el alumnado, utilizando elementos propios del juego, así como medios digitales para su aprendizaje, únicamente se encontrará destinada a los propios alumnos y alumnas.

#### **5.4 Metodología y Organización**

La etapa de Educación Secundaria constituye un período complicado y trascendente en el desarrollo del individuo, suponiendo, desde la perspectiva didáctica, un doble objetivo ante la realización e implementación de una propuesta de intervención. En cuanto a los aspectos emocionales y afectivos, debemos potenciar el desarrollo óptimo de la personalidad del alumnado, afianzando unos valores que le permitan crecer y desenvolverse como ser

humano en la sociedad. Asimismo, con relación a los aspectos intelectuales y culturales, el proceso de enseñanza debe estar orientado a la adquisición de unos contenidos, competencias, habilidades y actitudes que preparen al alumno no solo en lo referente a su éxito académico, sino también hacia la percepción y responsabilidad como ciudadano en el mundo que le rodea.

Es, por ello, que el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre el que se encuadra esta propuesta de intervención, se encuentra caracterizado por una serie de metodologías y estrategias, a partir de las cuales potenciar no solo la motivación del alumnado en lo referente al proceso educativo y la adquisición de su propio conocimiento, sino también a fomentar el aprendizaje de unos contenidos que le guíen y orienten hacia la consecución de los objetivos y competencias marcadas en torno a la educación emocional.

La propuesta, como se señala en el marco empírico, surge como análisis de las necesidades y carencias que posee el alumnado de Educación Secundaria en relación con la Educación Emocional, partiendo de cómo la falta y el desconocimiento de dichos contenidos influye en la presencia y el desarrollo de trastornos emocionales como es la ansiedad, señalando, además, la manera en que esto ha influido en el menor a la hora de afrontar los acontecimientos y normativas derivadas de la situación pandémica por COVID-19, aumentando la desmotivación por el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como influyendo en el desarrollo y personalidad de los mismos.

De este modo, la presente propuesta de intervención se encuentra constituida bajo diversos programas y metodologías de aprendizaje. Por un lado, se llevará a cabo a partir de la combinación de dos programas emocionales: Self-Science y el programa de Educación Emocional de Renom (2003), mientras que, por otro, su puesta en práctica girará en torno a cuatro principales metodologías y estrategias de intervención: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), gamificación, aprendizaje cooperativo y comunidades virtuales de aprendizaje.

Con relación a los programas emocionales, cabe destacar que el programa Self Science se centra y promueve en el alumnado el aprendizaje emocional a partir de una serie de componente con los que favorecer el desarrollo y aprendizaje de los diferentes contenidos: conciencia y dominio de los sentimientos, toma de decisiones, manejo del estrés, autoaceptación, empatía, comunicación, asertividad y resolución de conflictos.

Asimismo, con relación al programa de Educación Emocional de Renom (2003), se realizará la división por bloques de contenido de las diferentes competencias emocionales a tratar en la propuesta, siendo estas, tal y como establecen Bisquerra y Pérez (2012): conciencia emocional, regulación emocional, autonomía, habilidades sociales y habilidades para el bienestar y la vida.

Del mismo modo, centrándonos en las metodologías a partir de las cuales llevar a cabo la práctica educativa de la propuesta, podemos señalar el ABP como una metodología que permite al alumno recibir un aprendizaje significativo en el que no adquiere los contenidos desde una perspectiva memorística, sino desde la respuesta a sus inquietudes e intereses, favoreciendo en él un aprendizaje libre, autónomo y activo, en el que la figura del docente constituye una guía y orientación en su desarrollo. A partir de este tipo de metodología, se favorece y fomenta a su vez la creación de ambientes en los que el alumno siente que es el protagonista de su propio aprendizaje, permitiéndole participar, compartir, cooperar y resolver sus dificultades atendiendo a sus ritmos y necesidades.

Con relación a esta figura protagonista del alumno en la adquisición del conocimiento, el proyecto de intervención gira también en torno al uso de la gamificación como técnica de motivación en el aula, suponiendo una estrategia lúdica a partir de la cual introducir en el contexto educativo y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, distintos elementos del juego con los que incentivar el interés y la acción del alumnado. Con el uso de la gamificación, la propuesta de intervención se contextualiza bajo una narrativa y componentes adaptados al perfil y características del grupo, teniendo como fin, motivarlo y guiarlo hacia la consecución de los objetivos y competencias marcadas, brindándole una experiencia didáctica con la que favorecer la adquisición de hábitos y rutinas de estudio, las cuales propicien en el alumno aprendizajes significativos en los que constituya el centro de su aprendizaje, quedando reflejado así su proceso, compromiso y motivación.

Asimismo, el ABP y la gamificación constituyen dos estrategias del proceso educativo en las que adquiere relevancia la complementación de las mismas con el aprendizaje cooperativo, fomentando con ello el principio de

socialización, así como la adquisición y desarrollo de competencias clave en la vida con las que ir más allá del simple almacenamiento de contenidos.

La implementación del aprendizaje cooperativo en el aula beneficia el aprendizaje de todo el alumnado en el proceso educativo, modificando las relaciones interpersonales entre los individuos y favoreciendo la aceptación de la diversidad entre estos. (Parrilla (1992), citado en Torrego y Negro (2012))

La pandemia por COVID19 ha supuesto en la sociedad una barrera en cuanto a las relaciones sociales, un acto que, sobre todo a los adolescentes, ha perjudicado en lo referente al desarrollo y limitación en estas, repercutiendo en su estado emocional y motivación. Es por ello, por lo que la metodología basada en el aprendizaje cooperativo, busca también alcanzar dicha motivación en el alumnado, dejando de lado la enseñanza tradicional y el individualismo, para potenciar el trabajo en equipo, permitiendo de este modo que a partir de grupos heterogéneos, los alumnos no solo muestren interés por el proceso educativo, sino que, además, mejoren las relaciones con sus compañeros, respeten las diferencias del resto y, en definitiva, desarrollen actitudes y sentimientos con los que crear un clima cálido y acogedor en el que se produzcan cambios favorables en el comportamiento y aprendizaje del alumnado.

Por último, en cuanto a metodologías presentes en la propuesta de intervención, cabe mencionar las comunidades virtuales de aprendizaje, una estrategia pedagógica emergente que se encuentra estrechamente ligada en la actualidad a la situación pandémica y de confinamiento anteriormente citada. Esta metodología se encuentra constituida por espacios cooperativos en los que el alumnado comparte sus conocimientos y alcanza en equipo los objetivos y contenidos definidos. Y, es que, a partir de las comunidades de aprendizaje, el alumnado establece un aprendizaje dialógico en el que participa, interactúa y dialoga en un contexto al que siente que pertenece, pudiendo gracias a las nuevas tecnologías alcanzarlo de manera virtual, abriendo un amplio abanico de opciones no solo en cuanto a la búsqueda de información, sino también al espacio donde adquirirla, pudiendo extrapolar su aprendizaje fuera del entorno escolar y permitiendo de este modo que el alumnado siga aprendiendo en una modalidad semipresencial.

La propuesta seguirá los siguientes principios de intervención:

- Promover el desarrollo de aprendizajes significativos a partir de los conocimientos previos del alumnado, planificando y adaptando de este modo el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Impulsar el aprendizaje en equipo y las relaciones entre iguales.
- Favorecer la creación de experiencias didácticas a partir de la observación y la experimentación, dotando de este modo de un aprendizaje global y óptimo al alumnado.
- Fomentar el conocimiento y aprendizaje del alumnado con relación a sus motivaciones e intereses.
- Promover la creación de entornos cálidos y seguros para el desarrollo de los aprendizajes y las relaciones del alumnado, estableciendo una planificación adecuada tanto a las características y necesidades de estos, como a los recursos, espacios y agentes disponibles para ello.

## 5.5 Objetivos Del Proyecto

El fin de la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria es proporcionar al alumnado una serie de conocimientos y elementos básicos con los que promover la adquisición de habilidades y competencias que favorezcan en ellos el aprendizaje íntegro, significativo y autónomo con el que prepararlos no solo para su formación académica posterior, sino también para su inserción a la vida laboral y, en definitiva, para su desarrollo como individuos.

Los objetivos sobre los que se enmarca esta propuesta de intervención, muestran aquellos principios en torno a los que se girará el aprendizaje y desarrollo del alumnado dentro de dicho proyecto, siendo estos:

- Favorecer el desarrollo integral del alumnado a partir de la inteligencia y educación emocional, así como de sus componentes y habilidades.
- Conocer y comprender la existencia de trastornos emocionales como la ansiedad.
- Identificar y reconocer las respuestas y rasgos fisiológicos, cognitivos y conductuales de la ansiedad.

- Introducir y fomentar el uso de estrategias y técnicas de relajación y gestión emocional con las que favorecer el bienestar personal y social del alumnado, la reestructuración cognitiva, la resolución de conflictos y la toma autónoma de decisiones.
- Promover la mejora de las relaciones interpersonales y las habilidades sociales satisfactorias del alumnado.
- Potenciar la motivación y el éxito académico del alumnado a través de la aplicación pedagógica de la gamificación y las TIC.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conocer e introducir los diferentes bloques que constituyen la educación e inteligencia emocional: conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socioemocionales y habilidades de la vida.
- Fomentar el conocimiento emocional en uno mismo y el reconocimiento de los sentimientos y emociones en los demás.
- Promover la expresión de los sentimientos, fomentando la diversidad y el respeto por las emociones del resto.
- Establecer y desarrollar técnicas y habilidades con las que autorregular y gestionar las emociones.
- Favorecer la confianza, afecto y cohesión de grupo potenciando las habilidades de relación interpersonal, así como las estrategias de comunicación y expresión social.
- Acercar al alumnado el conocimiento de trastornos emocionales como la ansiedad, así como la prevención, la sintomatología y el impacto que tiene esta en el desarrollo del individuo.
- Introducir y proporcionar técnicas de relajación y gestión emocional con las que prevenir y/o disminuir la ansiedad que generan algunas situaciones cotidianas.
- Potenciar la progresiva formación positiva de la autoestima y el autoconocimiento de cada individuo, a partir del reconocimiento y la aceptación de las capacidades y limitaciones de uno mismo.
- Acercar al alumnado a la toma de conciencia de aquellos factores que inducen al bienestar, facilitando estrategias con las que

promover la toma de decisiones de manera autónoma y la resolución de conflictos.

- Introducir el uso de la gamificación y las TIC en el aula con el objeto de motivar al alumnado y promover en este un aprendizaje significativo y unas relaciones interpersonales propias de las competencias del siglo XXI.

## 5.6 Contenidos

### Figura 6.

*Contenidos propuesta de intervención "Stranger Emotions"*

#### Conciencia emocional

- Concepto de emoción.
- Tipología emocional.
- Percepción de las emociones propias y de las de los demás.
- Clasificación de las emociones.
- La expresión y comunicación verbal y no verbal de las emociones.

#### Regulación emocional

- Estrategias de regulación emocional
- Control de los sentimientos y el comportamiento
- La relajación y el mindfulness
- Identificación de situaciones extresantes

#### Autonomía

- Valoración de las capacidades de uno mismo.
- Autoconcepto y autoestima.
- La influencia de los demás en nuestro desarrollo.
- Habilidades y destrezas en uno mismo.

#### Habilidades sociales

- Escucha activa.
- Comunicación interpersonal.
- El estilo asertivo.
- Empatía.
- Los factores emocionales y la ayuda.

#### Habilidades para el bienestar y la vida

- Actitud positiva ante la vida
- Organización y desarrollo personal.
- Toma de decisiones .

*Fuente: Elaboración propia*



## **5.7 Diseño (Desarrollo) de la Propuesta de Intervención**

### **5.7.1 Temporalización**

La propuesta de intervención planteada se encuentra organizada para llevarse a la práctica durante todo el curso 2021/2022, es decir, del 8 de septiembre al 24 de junio.

Su organización y desarrollo será llevado a cabo dentro del horario establecido para la acción tutorial, teniendo en cuenta que esta se encuentra constituida por una hora semanal de tutoría en el aula.

Asimismo, teniendo en cuenta que dentro del Plan de Acción Tutorial del centro se realizan otra serie de actividades, programas y acciones, esta propuesta se realizará en torno a 15 sesiones llevadas a cabo con una separación entre unas y otras de dos semanas, dejando tanto el mes de septiembre como el de junio libres para la realización de evaluaciones iniciales, presentaciones, así como otras dinámicas o propuestas. No obstante, el 22 de septiembre se introducirá la propuesta con el fin de desarrollar la motivación del alumnado, incentivando en él su curiosidad e interés por el proyecto.

Las sesiones se llevarán a cabo los miércoles a segunda hora siguiendo la organización temporal establecida. No obstante, es preciso señalar que, dentro de los bloques marcados, las actividades podrán tener cierto movimiento y flexibilidad en función de las necesidades y el desarrollo que vaya presentando su puesta en práctica. (Ver Anexo 1)

### **5.7.2 Desarrollo Gamificación**

La propuesta gamificada sobre la que gira el desarrollo de las actividades, así como adquisición de contenidos y competencias que permitirán la consecución de los objetivos y contenidos establecidos, se encuentra constituida por una serie de elementos a partir de los cuales introducir y desarrollar el sistema gamificado, buscando con ello no solo la motivación e interés del alumnado, sino también la adecuación a los diferentes perfiles y capacidades, promoviendo de este modo su participación, involucración y protagonismo dentro del propio aprendizaje.

Tal y como recoge la Figura 7, el desarrollo de esta propuesta de gamificación utiliza una serie de elementos de juego gamificados, a partir de los

cuales promover y fomentar la motivación e interés del alumnado por el proyecto y la adquisición de los contenidos. (Werbach y Hunter, 2013)

**Figura 7.**

*Elementos gamificación*

Narrativa	El sistema gamificado gira en torno a la temática de <i>Stranger Things</i> , teniendo como protagonistas a los niños de la serie, quienes, debido a diferentes razones, presentan un trastorno emocional por ansiedad que dará paso al conocimiento de cada bloque/portal. (ver Anexo 2)
Avatar	A partir de la creación individual de un avatar, el alumnado adquiere y genera compromiso e identificación, sintiendo que forma parte del juego. (Ver Anexo 3)
Tablero de bloques	Mediante el tablero de bloques (a partir del uso de genially), el alumnado conocerá en todo momento el avance que tiene sobre el juego, mostrándole en este caso a partir de los portales con el otro mundo, los bloques que le quedan para acabar con el <i>Demogorgon</i> . (Ver Anexo 4)
Retos	Los retos constituirán las diversas actividades, tanto de aula como complementarias, que el alumnado deberá superar para avanzar en el juego y conseguir los puntos y recompensas.
Panel de puntos	A partir del uso del panel de puntos, el alumnado recibirá un <i>feedback</i> inmediato de su progreso y avance en el juego, pudiendo hacer uso de los mismos para la adquisición de recompensas. (Ver Anexo 5)
Recompensas	Como fomento de la motivación y participación del alumnado en el sistema gamificado, los alumnos y las alumnas podrán adquirir recompensas de dos formas distintas: 1) A partir de la consecución de algunos de los retos planificados. 2) A partir del canjeo de los puntos acumulados por su participación. (Ver Anexo 6)
Badges (insignias)	El uso de insignias permitirá al alumnado conocer cuáles son aquellos bloques de contenido que ha concluido, siendo estas, elementos significativos en la narrativa del juego. (Ver Anexo 7)

*Fuente: Elaboración propia.*

### 5.7.3 Actividades

El desarrollo de la propuesta de intervención se realizará en torno a la consecución y adquisición de 5 bloques de contenido/portales, los cuales, tal y como se ha señalado en el apartado de metodología, siguiendo las competencias y bloques emocionales establecidos por Bisquerra (2012), estos se dividen en: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía, habilidades sociales y habilidades para el bienestar y la vida.

De este modo, cada bloque contará con 3 sesiones de trabajo, dividiéndose estas en las siguientes actividades (por razones de falta de espacio en el cuerpo del trabajo, el desarrollo de las actividades se encuentra en el Anexo 8):

#### Figura 8.

*División de actividades por bloque de contenidos.*

#### Conciencia emocional

- Actividad 1: Stranger Emotions
- Actividad 2: Emociónate
- Actividad 3: El demonio que habita en mí

#### Regulación emocional

- Actividad 4: Cacao emocional
- Actividad 5: Vencer el miedo
- Actividad 6: Mindfulness

#### Autonomía

- Actividad 7: Yo, mi, me, conmigo
- Actividad 8: El traje nuevo del emperador
- Actividad 9: 16 añitos

#### Habilidades sociales

- Actividad 10: Empati...¿qué?
- Actividad 11: Tu respuesta a la asertividad
- Actividad 12: Bullvina

#### Habilidades para el bienestar y la vida

- Actividad 13: La rueda de la vida
- Actividad 14: Yo decido
- Actividad 15: De mayor quiero ser...

*Fuente: Elaboración propia.*

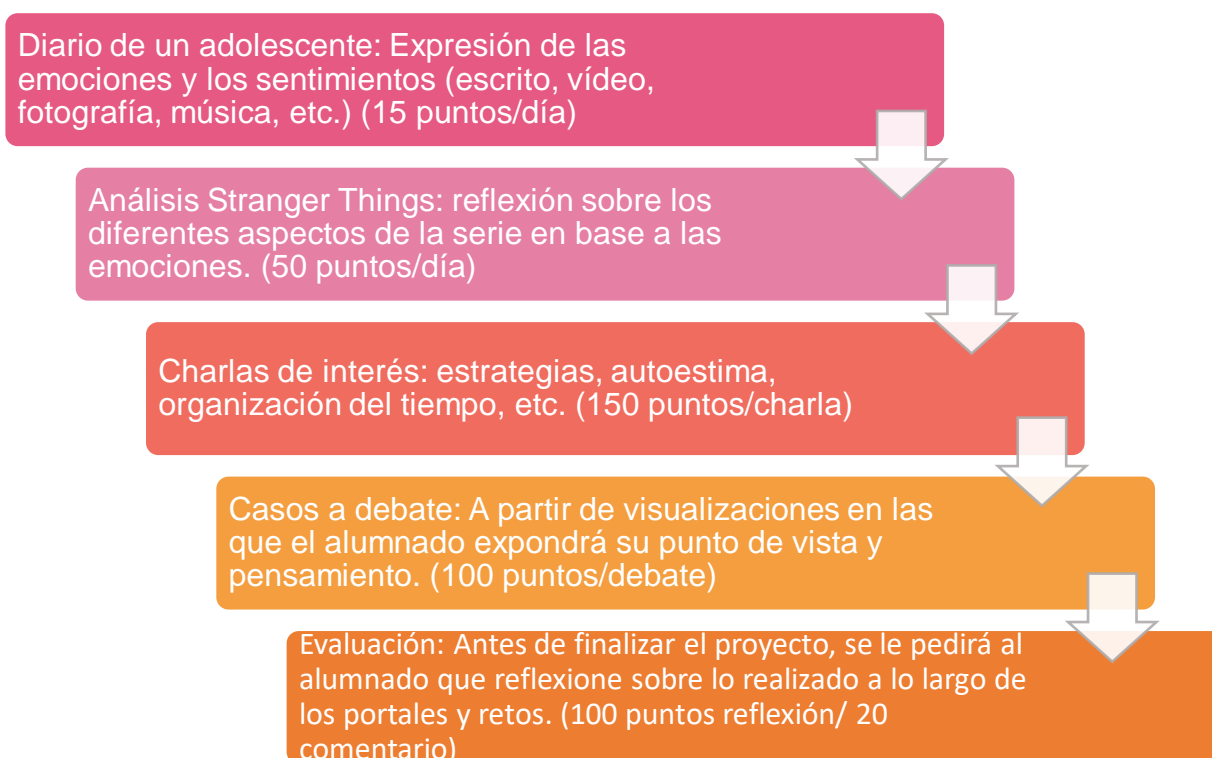
Asimismo, y como complementación a las actividades comunes llevadas a cabo en el aula, se propondrán otra serie de retos de carácter voluntario a partir del uso de la plataforma social de Instagram, promoviendo de este modo no solo la adquisición de competencias y habilidades propias del siglo XXI, sino también el buen uso de las redes sociales, favoreciendo de este modo su motivación ante la adquisición de contenidos y realización de actividades mediante medios digitales de los que, generalmente, son usuarios.

El uso de esta red social conllevará el seguimiento de una serie de normas, ya que se trata de un perfil educativo destinado al aprendizaje escolar y la educación emocional, siendo de este modo, usuarios privados que únicamente tendrán como seguidores al resto de alumnado del grupo-aula, compartiendo de manera libre el contenido que suban como parte de los retos, tanto con el grupo en general como con la docente en particular.

Por último, relacionado también con las herramientas digitales, se propondrá el uso de Twitch, una plataforma para la realización de streamings, es decir, la retransmisión de sesiones en directo, así como la visualización de diversos contenidos, charlas o capítulos de la serie, donde aprovechando la semipresencialidad de las clases, así como el uso de los recursos informáticos por parte del alumnado, se promoverá su interacción, el establecimiento de relaciones interpersonales con el resto de los compañeros y compañeras, así como el trabajo de competencias como la toma de decisiones, el pensamiento crítico o la identidad digital.

Este tipo de recursos digitales no solo promoverá la adquisición de diversas competencias y habilidades en el alumnado adolescente, sino que, además, le integrará y acercará en mayor profundidad a la propuesta didáctica, permitiendo con ello recompensar al alumnado desde la gamificación de dichas herramientas, creando con ello un entorno llamativo con el obtener puntos y experiencias con las que promover su motivación, su imaginación y la relación directa con el contenido.

(Al igual que con el desarrollo de las actividades de esta propuesta, el desarrollo de los retos se encuentra en el Anexo 9)

**Figura 9.***Retos y actividades complementarias**Fuente: Elaboración propia.*

#### **5.7.4 Adaptaciones Curriculares**

Uno de los principios fundamentales por los que se encuentra caracterizada esta propuesta de intervención es la inclusión y el aprendizaje significativo de todo el alumnado.

Es por ello, por lo que aún estando detallado el procedimiento y la puesta en práctica de cada una de las actividades, así como del proceso de gamificación a partir del cual motivar al alumnado, su desarrollo y proceso puede ser modificado y personalizado en cualquier momento, atendiendo de este modo a las características, necesidades y capacidades de los alumnos y las alumnas, dándoles de este modo la oportunidad de acceder, participar y aprender a todos.

### **5.7.5 Evaluación de la Propuesta**

La evaluación constituye un elemento muy importante en lo que al proceso de enseñanza-aprendizaje se refiere, sirviendo como herramienta directa para el análisis y reflexión de la práctica educativa.

Es por ello, por lo que el propio planteamiento de la evaluación debe servir al docente para la planificación, diseño y desarrollo de los propios objetivos y competencias a alcanzar, permitiendo de esta forma conocer cómo está funcionando la propuesta, así como los cambios y acciones necesarias para la mejora de la misma.

De este modo, esta propuesta de intervención se encuentra caracterizada por poseer una evaluación de carácter continuo y formativo (Ver Anexo 11). Para ello, lo primero que se realizará es una evaluación previa a partir de una tertulia dialógica con la que medir el nivel de conocimiento del alumnado, sirviendo esto como medio de información para saber desde dónde partir y hacia dónde ir, modificando y personalizando el contenido y las actividades a las características y necesidades del alumnado.

En segundo lugar, toda la propuesta educativa se encontrará en continua evaluación a partir del proceso gamificado, sirviendo tanto el recuento de puntos, el uso de las redes sociales y la interacción del alumnado, así como el cuaderno de la profesora, como medio de observación y análisis de la progresión de los estudiantes, favoreciendo a partir de los resultados obtenidos flexibilizar el desarrollo de la propuesta con el fin de alcanzar un aprendizaje significativo en todos los alumnos y alumnas.

De igual modo, se realizará una evaluación final con la que completar la propuesta, pudiendo conocer si los contenidos han sido realmente adquiridos, así como si su aprendizaje ha sido relevante en el alumnado (Ver Anexo 12). Y, es que, al no tratarse de una asignatura en concreto, ni seguir unos objetivos ni contenidos fijados directamente en el propio currículo escolar, esta evaluación tendrá como objeto no solo mostrar el avance y conocimiento de los estudiantes al final del mismo, sino la valoración cualitativa de todo su proceso, valorando de este modo su participación, interés y esfuerzo.

Por último y para conocer la implicación y el desarrollo docente, se presentará una autoevaluación docente con la que poder realizar un listado de

control y conocer de este modo si se han llevado a cabo los contenidos y objetivos previamente pautados. (Anexo 13).

## 6. Conclusiones

La inteligencia emocional como elemento fundamental en la educación y desarrollo del individuo muestra la necesidad de su reconocimiento e inclusión en un currículo que, lejos de implantarla como contenido esencial en la educación del menor, la señala únicamente como competencia de carácter transversal.

El estudio teórico de este TFM ha permitido observar la relevancia que tiene la educación e inteligencia emocional en el crecimiento y bienestar del alumnado, señalando no solo la repercusión que adquiere sobre la personalidad y desarrollo del mismo, sino también la influencia que tiene sobre este con respecto a los cambios que experimenta tanto a nivel personal como social.

Del mismo modo, la investigación realizada ha permitido conocer en mayor profundidad cómo es la etapa adolescente, apuntando con ello los cambios relevantes que sufre el individuo en los diferentes aspectos de su vida, así como la incidencia que estos tienen sobre el menor en función del entorno en el que se desarrolla, pudiendo generar en base a esa falta de competencias emocionales un trastorno psicoemocional como es la ansiedad.

Es por ello, por lo que el uso de la gamificación como técnica de motivación en el aula, no solo favorece la adquisición de aprendizajes en el individuo, sino que, además, genera en este un sentimiento de pertenencia y vinculación con el que promover el desarrollo del alumnado, fomentando la adquisición de competencias digitales y del pensamiento con las que desenvolverse y adaptarse a los propios cambios del siglo XXI.

Por último, la creación y diseño de una propuesta de intervención educativa, muestra la posibilidad de introducir la educación emocional en el aula, estableciendo no solo la adquisición de bloques de contenido que, tal y como señalan Fernández- Berrocal y Estremera (2002), favorecen al individuo su adaptación al entorno social y natural, sino que, además promueven en el mismo actitudes de motivación e interés encaminadas a la motivación intrínseca con la que favorecer el propio aprendizaje del alumnado.

## 7. Limitaciones

En cuanto a las limitaciones presentadas en el desarrollo de este Trabajo Fin de Máster, considero que la principal ha sido a nivel personal en cuanto al salto y adaptación de un ciclo educativo a otro, ya que la programación y el desarrollo de la propuesta de intervención en el aula para el alumnado de secundaria, dista mucho del ciclo de educación infantil en el que estoy graduada.

Asimismo, en cuanto a la propia programación, considero que otra de las limitaciones a señalar con relación a su puesta en práctica podría ser la falta de conocimiento por parte del alumnado con respecto a la serie, no siendo un problema en base a contenido, pero si en cuanto a la motivación y el interés mostrado por el mismo, dificultando de este modo el desarrollo del sistema gamificado y, como consecuencia, la adquisición de aprendizajes significativos.

Por último, considero que el tema del uso de las redes sociales y los medios digitales puede ser algo controvertido, ya que, aunque gran parte del alumnado posee dispositivos con los que llevar a cabo este tipo de proyectos, es cierto que puede existir algún caso en el que se carezca de los mismos, suponiendo del mismo modo una reticencia por parte de algunos progenitores ante la creación y el uso de redes sociales.

## 8. Prospectiva

Con relación a la prospectiva de este estudio teórico y propuesta de intervención, considero que a partir de su puesta en práctica se podría observar y analizar el efecto que el diseño y la inclusión de este tipo de programas en el aula tiene sobre el alumnado, ya no solo a nivel personal y emocional, sino también académico, permitiendo con ello plantear la posibilidad de ampliación a otros cursos, promoviendo de este modo la creación de programas de centro con los que formar de manera regular a los estudiantes en inteligencia emocional, favoreciendo de este modo su bienestar y desarrollo global.

Del mismo modo, en la realización de este Trabajo Fin de Máster se ha hecho una pequeña revisión sistemática con el fin de encontrar ejemplos de propuestas de intervención en las que se muestre de manera conjunta el trabajo de ambos estudios teóricos. Pese a encontrar únicamente estos de forma individual, considero que propuestas de este tipo como la que este trabajo



recoge, podrían mejorar el aprendizaje del alumnado de manera significativa, aportándoles no solo el conocimiento y formación emocional, sino también proporcionándoles una motivación e interés hacia su propio aprendizaje con el que favorecer el proceso de enseñanza de los mismos.

## 9. Bibliografía

- Alegre, O.M. (2006).** Cultura de paz, diversidad y género. *Investigación en la escuela*, 59, 57-68.
- Alegre, O. M. (2010).** *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas.* Alcalá de Guadaíra, Eduforma.
- Aleman, I., Campoy, I., Ortiz, M. y Benzaquén, R. (2015).** Las orientaciones de meta en el alumnado de secundaria: Un análisis en un contexto multicultural. *Publicaciones*, 45, 83-100.
- Allport, G. (1975).** *La personalidad: su configuración y desarrollo.* Barcelona: Editorial Herber
- Almerich, G., Díaz, I., Cebrián, S., y Suárez, J.M. (2018).** Estructura dimensional de las competencias del siglo XXI en alumnado universitario de educación. *Relieve*, 24(1).
- Bartle, R. A. (1996).** Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Players Who Suit MUDs. *Journal of MUD Research*, 1(1)
- Beck, U. (1998).** *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad.* Barcelona: Paidós.
- Beltrán, J. (1993).** *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje.* Madrid: Síntesis.
- Binet, A. (1983).** La inteligencia: su medida y educación. *Infancia y Aprendizaje*, 22, 115-120.
- Bisquerra, R. (2000).** *Educación emocional y bienestar.* Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012).** Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de España*, 12.
- Buckley, P., Doyle, E., y Doyle, S. (2017).** Game On! Students' Perceptions of Gamified Learning. *Educational Technology & Society*, 20(3), 1-10.
- Cornellà, P., Estebanell, M. y Brusi, D. (2020).** Gamificación y aprendizaje basado en juegos. Consideraciones generales y algunos ejemplos para la Enseñanza de la Geología. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28 (1), 5-19.
- Csikszentmihalyi, M. (1998).** *Aprender a fluir.* Ed. Kairós

- Davis, J.P. y Bellocchi, A. (2019).** Undramatic emotions in learning: A sociological model. *Emotions in late modernity*, 114-128
- Durán, A., Extremera, N., y Rey, L. (2007).** Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42, 1069-1079.
- Decreto 48/2015**, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, 118,10-309
- Delors, J. (1996).** *Los cuatro pilares de la educación*. UNESCO. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI (91-103). Madrid: Santillana/UNESCO
- Eccles, J. Wigfield, A., Flanagan, C., Miller, C., Reuman, D. y Yee, D. (1989).** Self-concepts, domain values and self-esteem: Relations and changes in early adolescence. *Journal of Personality*, 57,283-310.
- Erikson, E.H. (1987).** *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Ediciones Hormé.
- Erstad, O., & Voogt, J. (2018).** The twenty-first century curriculum: issues and challenges. En J. Voogt, G. Knezek, R. Christensen, & K.W. Lai (Eds.), *Second Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, (pp. 19-36). Cham, Germany: Springer.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003).** La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97- 116.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002).** La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana en Educación*.
- Galiano M.C., Castellanos T. y Moreno T. (2016).** Manifestaciones somáticas en un grupo de adolescentes con ansiedad. *Revista Cubana de Pediatría*. 88(2).
- Gallardo, P. y Camacho, J.M. (2008).** *La motivación y el aprendizaje en educación*. Sevilla: Wanceulen educación.

- García, J. (2015).** *La motivación, el punto clave de la educación: Curso de cocina rápida*. Burgos: Servicio de publicaciones e imagen institucional de la Universidad de Burgos
- Gardner, H. (2001).** *La inteligencia reformulada, las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Ediciones Paidós
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J.M., Almerich, G., Verde, I., y Cebriá i Iranzo, M. A. (2018).** Validación dimensional del Student Engagement Questionnaire (SEQ) en población universitaria española. Capacidades del alumno y entorno de enseñanza/aprendizaje. *Anales de Psicología*, 34(3), 519-530.
- Gee, J. P. (2004).** *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Archidona: Aljibe
- Giddens, A. (2000).** *Un mundo desbocado*. Madrid: Taurus.
- Goleman, D. (1996).** *La inteligencia Emocional*. Barcelona: Ed. Kairós.
- Gómez-Fraguela, J. A., Fernández, N., Romero, E., & Luengo, A. (2008).** El botellón y el consumo de alcohol y otras drogas en la juventud. *Trastornos Adictivos*, 20(2), 211-217.
- González, R., Valle, A., Núñez, J. C. y González-Pineda, J. A. (1996).** Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8, 45-61
- Greenberg, L. (2002).** *Emociones: una guía interna*. Barcelona: Paidós.
- Hinostroza, J.E. (2017).** *TIC, educación y desarrollo social en América Latina y el Caribe*. Montevideo, Uruguay: UNESCO.
- Kashani, J. H., y Orvaschel, H. (1990).** A community study of anxiety in children and adolescents. *The American Journal of Psychiatry*, 147(3), 313–318.
- La Alianza para la Protección de la Niñez y Adolescencia en la Acción Humanitaria. (2019).** *Nota técnica: protección de la niñez y adolescencia durante la pandemia del coronavirus*. [https://www.unicef.org/media/66276/file/SPANISH\\_Technical%20Note:%20Protection%20of%20Children%20during%20the%20COVID-19%20Pandemic.pdf](https://www.unicef.org/media/66276/file/SPANISH_Technical%20Note:%20Protection%20of%20Children%20during%20the%20COVID-19%20Pandemic.pdf)
- Lavigne, R., Costa, B., Juárez-Ruiz, R., Real, M., Sánchez-Muñoz, M., y Navarro, I. (2021).** Consequences of COVID-19 Confinement on Anxiety,

Sleep and Executive Functions of Children and Adolescents in Spain. *Frontiers in Psychology*, 12.

**Ley Orgánica 2/2006**, de 3 de mayo, de Educación. Jefatura del Estado. Boletín Oficial del Estado, de 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 1-110

**Ley Orgánica 8/2013**, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Jefatura del Estado. Boletín Oficial del Estado, de 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921

**Ley Orgánica 3/2020**, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. Boletín Oficial del Estado, de 30 de diciembre de 2020, núm. 340, 122.868-122.953

**Llorens, F., Gallego, F. J., Villagra, C. J., Compan, P., Satorre, R., y Molina, R. (2016)**. Gamification of the Learning Process: Lessons Learned. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías Del Aprendizaje*, 11(4), 227-234

**Mancebo, S. (2021)**. II Congreso Digital de la AEP. Los pediatras advierten de una "pandemia" de problemas de salud mental en la población infanto-juvenil y urgen un plan de prevención y respuesta.

**Mardomingo M.J. (2004a)** *Trastornos de ansiedad. El anhelo sin fin*. En: Mardomingo MJ, ed. *Psiquiatría para padres y educadores*. Madrid: Narcea

**Martínez de Antoñana, R., Pulido, M., Berrios, M.P., Augusto, J.M., Luque, P.J. y López, E. (2004)**. Inteligencia emocional percibida y calidad de vida en estudiantes. *Revista de psicología social aplicada*, 14 (2), 61-78.

**Mayer, J. D. y Salovey, R. (1997)**. *What is Emotional Intelligence? Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: BasicBooks.

**Mestre, J.M., y Fernández-Berrocal, P. (2007)**. *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide.

**Ochando G. (2008)**. La ansiedad en la edad pediátrica. *Pediatría Integral*. 12(9), 901-06.

**Pérez, J. (2013)**. *Aprender de los grandes cambios vitales*. Valencia: Tirant Lo Blanc

**Piaget, J. (1979)**. *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.

**Piaget, J. (1999)**. *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Psychology Press.

- Real Decreto 1105/2014**, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, 3, 169-546
- Reeve, J. (1994).** *La motivación*. Barcelona: Herder.
- Renom, A. (2003).** *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis
- Rodríguez, F. y Santiago, R. (2015).** Gamificación. Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima del aula. Barcelona: OCEANO.
- Sailer, M., Hense, J., Mandl, H. y Klevers, M. (2013).** Psychological perspectives on motivation through gamification. *Interaction Design and Architecture(s) Journal*, 19, pp. 28-37
- Soriano, E. y Osorio, M.M. (2008).** Competencias emocionales del alumnado “autóctono” e inmigrante de educación secundaria. *Bordón*, 60 (1), 129-148.
- Teixes, F. (2015).** *Gamificación. Motivar jugando*. España: Editorial UOC
- Torrego, J.C. y Negro, A. (Coords. (2012).** *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torres, Á., y Romero, L. (2018).** *Gamificación en Iberoamérica: Experiencias desde la comunicación y la educación*. Quito, Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Trujillo, F. (2017).** Del juego a la gamificación. Mitos y leyendas de las TIC. *Aula de innovación educativa*, 267, 38-40
- UNESCO (2015).** Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? Paris, France: UNESCO.
- Van Laar, E., Van Deursen, A.J., Van Dijk, J. A., y de Haan, J. (2017).** The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in human behavior*, 72, 577-588.
- Vygotsky, L.S. (1978).** *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Werbach, K. y Hunter, D. (2013).** *Gamificación. Revoluciona tu negocio con las técnicas de los juegos*. Madrid: Pearson

- Zichermann, G., y Cunningham, C. (2011).** *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Canada: O'Reilly Media.
- Zins, J.E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R.P. y Walberg, H.J. (2007).** The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 17 (2-3),191-210

## 10. Anexos

### 10.1 Anexo 1: Temporalización

**Tabla 1:**

*Temporalización anual propuesta de intervención "Stranger Emotions"*

SEPTIEMBRE	MIÉRCOLES	OCTUBRE	MIÉRCOLES	NOVIEMBRE	MIÉRCOLES	DICIEMBRE	MIÉRCOLES
	8: LIBRE		6: ACT. 1		3: ACT. 3		1: ACT. 5
	15: LIBRE		13: LIBRE		10: LIBRE		8: N. LECT
	22: INTROD.		20: ACT. 2		17: ACT. 4		15: ACT. 6
	29: LIBRE		27: LIBRE		24: LIBRE		22: LIBRE
						29: N. LECT.	

ENERO	MIÉRCOLES	FEBRERO	MIÉRCOLES	MARZO	MIÉRCOLES
	5: N. LECT.		2: ACT. 8		2: ACT. 10
	12: LIBRE		9: LIBRE		9: LIBRE
	19: ACT. 7		16: ACT. 9		16: ACT. 11
	26: LIBRE		23: LIBRE		23: LIBRE

ABRIL	MIÉRCOLES	MAYO	MIÉRCOLES	JUNIO	MIÉRCOLES
	6: ACT. 12		4: LIBRE		1: LIBRE
	13: N. LECT.		11: ACT. 14		8: LIBRE
	20: LIBRE		18: LIBRE		15: LIBRE
	27: ACT. 13		25: ACT. 15		22: LIBRE
				29: LIBRE	

*Fuente: Elaboración propia.*



## 10.2 Anexo 2: Narrativa

El desarrollo de la propuesta gamificada gira en torno a la temática de "Stranger Things", una serie destinada al interés de un público a partir de la etapa adolescente que nos servirá como hilo conductor de nuestra intervención, logrando de este modo captar la motivación y el interés del alumnado a partir de su participación y la superación de los diferentes bloques de contenido con los que no solo aprender, sino también interactuar con el grupo, conocerse y adquirir habilidades y competencias para su desarrollo.

La narrativa de la propuesta se iniciará con la llegada al aula de un email por parte del gobierno estadounidense, quien en colaboración con una serie de psicólogos del Centro Nacional de Investigación español, están realizando una serie de experimentos e investigaciones con las que entender el comportamiento del ser humano en su etapa adolescente. Dicho email tendrá adjunto un vídeo que se proyectará en el aula, donde el alumnado podrá entender la misión que tiene en el proyecto, así como las pautas que debe seguir.

Asimismo, será el momento de realizar un pequeño debate con el que comenzar la propuesta, conocer a partir de una evaluación previa qué conocimientos posee el alumnado sobre el tema e iniciar los pasos con los que dotar al alumnado de los perfiles y elementos de juego necesarios para llevar a cabo el proyecto gamificado. En primer lugar, tendrán que responder al email, comprometiéndose con lo acordado, así como realizando un pequeño resumen grupal con el que mostrar dichos conocimientos, los cuales, además, servirán como comparativa para ellos mismos al final de la propuesta.

Del mismo modo, posteriormente deberán crearse un avatar con el que sentirse identificados y representados en el sistema gamificado, permitiéndoles de este modo definirse y sentirse incluidos dentro del mismo. Junto con esta creación del avatar, individualmente cada alumno y alumna se abrirá un perfil educativo de instagram, el cual será privado y únicamente podrá ser utilizado para el contenido y desarrollo de la propuesta, teniendo como seguidores al resto de compañeros y compañeras del grupo. Dicho perfil será su medio de comunicación, interacción, participación y aprendizaje dentro y fuera del aula, permitiendo al alumnado comprometerse y ser autónomo.

**Figura 10.**

*Perfil educativo de instagram para la propuesta gamificada*



*Fuente: Elaboración propia.*

Posteriormente, en la siguiente sesión, el alumnado obtendrá una carta con un código QR en su interior, a partir del cual acceder no solo al perfil principal de instagram del experimento, sino también al enlace de genially con el que poder empezar el desarrollo de los bloques de contenido y aprendizaje de la propuesta.

Dicho tablero de contenido se distribuirá en 5 bloques, los cuales, señalados en el apartado de contenidos de este estudio, guiarán al alumnado en su aprendizaje y progreso dentro del proyecto. Estos bloques simularán los portales de acceso al "otro mundo" (espacio significativo en el desarrollo de la serie), los cuales el alumnado tendrá como objetivo cerrar, no solo para no dejar escapar al Demogorgon (monstruo del otro mundo que representará dentro del proyecto el desarrollo de trastornos emocionales como es la ansiedad), sino también para progresar en la propuesta y alcanzar las insignias que permitirán demostrar los contenidos adquiridos y la realización de las misiones/retos realizados.

Cada portal representará a un personaje distinto de la historia, presentando con su ficha de investigación no solo sus datos personales, sino también su diagnóstico, su sintomatología, así como las razones que le han llevado a la misma:

- **Eleven:** Conciencia emocional. Ansiedad ante la pérdida de un familiar.
- **Will:** Regulación emocional. Ansiedad ante la experiencia en el otro mundo.
- **Lucas:** Autonomía emocional. Ansiedad ante las comparaciones y diferencias físicas con el resto.
- **Dustin:** Habilidades socioemocionales. Ansiedad ante el rechazo y el bullying recibido por el alumnado.
- **Max:** Habilidades para el bienestar y la vida. Ansiedad ante el control y manipulación recibido por su hermano.

Dentro de cada portal, el alumnado encontrará tres sesiones de aprendizaje, las cuales se llevarán a cabo según el calendario de temporalización, culminando la última con la adquisición de una insignia representativa que dará paso al siguiente bloque/portal, así como establecerá un contacto con el propio sistema y los investigadores, enviando mensajes al alumnado con los que mantenerlos motivados e interesados por el desarrollo del mismo.

Asimismo, además de estas actividades y retos realizados en el aula, el alumnado de manera autónoma, deberá participar e interesarse por el desarrollo de la propuesta, observando el perfil de instagram, así como los avisos de streaming en Twitch, ya que será a partir de estos donde el alumnado reciba retos complementarios con los que seguir aprendiendo, así como obteniendo puntos.

A partir de este tipo de retos, se realizarán charlas, debates, actividades en las que el alumnado pueda expresarse, conocerse y contar su opinión, así como vivencias, permitiendo de este modo no solo conocerse a sí mismo, sino también hacerlo con el resto de sus compañeros y compañeras, estableciendo así conexiones interpersonales con las que favorecer su relación.

Con relación a los puntos nombrados anteriormente, cada actividad, reto e interacción del alumnado será valorado, tanto positiva como negativamente, siendo significativa su involucración para la adquisición de las diferentes recompensas dentro del sistema, pudiendo conocer en todo momento su progresión y comparativa, a partir del panel de puntos.

Por último, el contacto individual y grupal con el sistema y, por tanto, con el gobierno y psicólogos, será continuo, permitiendo de este modo realizar una evaluación formativa y continua de todo el proceso, sabiendo así si es necesario realizar modificaciones tanto en el calendario, como en las actividades propuestas. Dicho proyecto finalizará con la adquisición de una última insignia que no solo dará por concluida la misión y propuesta, sino que, además, servirá como evaluación y cierre final, realizando por un lado, un reto individual con el que el alumnado proyectará los contenidos adquiridos a partir de su perfil de instagram y, por otro lado, a partir de una actividad grupal con la que realizar un debate y reflexión crítica, respondiendo de este modo a esa misión inicial en la que, tanto el gobierno estadounidense como los psicólogos del CNI, buscaban entender el comportamiento de los adolescentes.

### 10.3 Anexo 3: Avatar

A partir del siguiente enlace, el cual se publicará en el perfil principal de instagram de la propuesta, el alumnado podrá acceder para realizar su avatar personalizado, creando así su imagen de juego e identificándose dentro del mismo: <https://www.funko.com/pop-yourself>

### 10.4 Anexo 4: Tablero bloques de juego

**Figura 11.**

*Tablero genially portales de juego (bloques de contenido)*

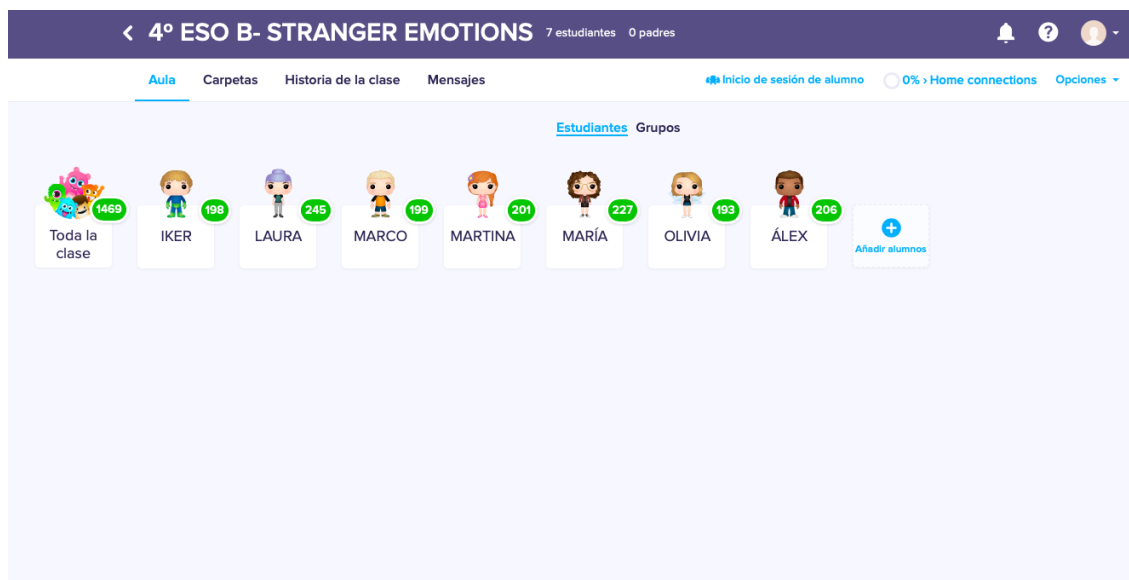


*Fuente: Elaboración propia.*

## 10.5 Anexo 5: Panel de puntos

**Figura 12.**

*Panel de puntos ClassDojo*



*Fuente: Elaboración propia.*

## 10.6 Anexo 6: Recompensas

A partir de la adquisición de puntos, el alumnado podrá distribuir y gestionar los mismos bajo su deseo, pudiendo acumular mayor cantidad para alcanzar recompensas más valiosas, así como destinar los mismos al intercambio por mayor cantidad de pequeñas recompensas.

Teniendo en cuenta que la propuesta será llevada a cabo durante la hora de tutoría, el uso de las recompensas podrá extrapolarse a la asignatura correspondiente que complementariamente dé la tutora en el grupo-clase.

### **RECOMPENSAS:**

- **10 puntos:** Vale por elegir una canción/vídeo en los últimos 5 min de clase.
- **20 puntos:** Vale por un pase directo al baño sin pedir permiso.
- **35 puntos:** Vale por salir 5 minutos antes al recreo.
- **50 puntos:** Vale por multiplicar por 2 los próximos puntos conseguidos.
- **75 puntos:** Vale por cambiar el sitio con un compañero/a durante 1 día.

- **90 puntos:** Vale por elegir pareja/grupo en el próximo trabajo.
- **100 puntos:** Vale por un día sin deberes.
- **250 puntos:** Vale por 5 minutos de ayuda con el libro durante un examen.
- **500 puntos:** Vale por tener un día extra para la entrega de un trabajo.
- **1.000 puntos:** Vale por 0,5 extra en la nota final de la evaluación.

**Figura 13.**

*Tarjetas de puntos.*



*Fuente: Elaboración propia.*

## 10.7 Anexo 7: Insignias

A partir del uso de insignias, el alumnado pondrá fin a los bloques/portales de la propuesta, sirviendo no solo como reconocimiento, motivación y premio ante su aprendizaje y participación, sino también como avance y progresión visual dentro del propio sistema gamificado.

Asimismo, la adquisición de insignias supondrá el contacto con el gobierno estadounidense o los psicólogos del CNI, dando así paso al siguiente

bloque de contenido y, por lo tanto, a la siguiente ficha de investigación de los personajes.

En esta propuesta, el alumnado recibirá un total de 5 insignias diferentes, una por cada bloque de contenidos concluido, pudiendo mostrar a través de emojis en su perfil de instagram, cuáles son los que poseen:

- **CONCIENCIA EMOCIONAL:** Luces
- **REGULACIÓN EMOCIONAL:** Teléfono
- **AUTONOMÍA EMOCIONAL:** Gorra
- **HABILIDADES SOCIALES:** Bicicleta
- **HABILIDADES PARA EL BIENESTAR Y LA VIDA:** Demogorgon

## 10.8

### 10.9 Anexo 8: Tabla de actividades

Además de las actividades de cada bloque, las cuales se verán y realizarán en el aula durante las sesiones de tutoría elegidas, los retos de carácter complementario y voluntario, se subirán al perfil de instagram donde, además, podrán encontrar más información y contenidos sobre los bloques de la propuesta.

#### Tabla 2:

*Actividades de la propuesta de intervención divididas por bloques de contenido*

### Conciencia emocional

<b>1. Nombre de la actividad: Stranger Emotions (20 puntos)</b>	
Espacio: Aula de referencia	Duración: 1 sesión (50 min)
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir el concepto de educación emocional.</li> <li>• Promover el conocimiento de las emociones a partir de su comprensión y expresión.</li> <li>• Asociar las emociones a las diferentes reacciones corporales que el individuo experimenta.</li> </ul>	

<p>Desarrollo: Para poder hablar de las emociones es necesario que en primer lugar el alumnado las conozca y sepa identificarlas, poniéndoles nombre y asociándolas a situaciones que le hacen experimentarlas. En esta actividad, el alumnado en asamblea nombrará aquellas emociones que conoce, señalando a partir de qué síntomas y expresiones corporales detecta dicha emoción no solo en sí mismo, sino también en los demás.</p> <p>Del mismo modo, posteriormente, el alumnado compartirá con el grupo qué situaciones son las que le hacen manifestar dicha emoción, trabajando a partir del diálogo el número de alumnos y alumnas que comparten dicha experiencia, así como la manera que tienen de identificarlas y hacerles frente.</p>
Recursos: Docente y orientadora.
Evaluación: La evaluación de las sesiones y del conjunto del bloque de contenido se realizará a partir de una tabla de registro. (Ver Anexo 11)

<b>2. Nombre de la actividad: Emocíonate (20 puntos)</b>	
Espacio: Aula de referencia	Duración: 1 sesión (50 minutos)
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer en la música diversas emociones.</li> <li>• Utilizar la música como medio para expresar y reconocer las emociones.</li> </ul>	
<p>Desarrollo: La música constituye un recurso a partir del cual el individuo experimenta diversas emociones, pudiendo ser estas diferentes a las del resto. Es por ello, por lo que, a partir de esta actividad, se le reproducirá al alumnado diferentes canciones, teniendo estos que exponer ante el resto de compañeros qué es lo que les ha transmitido, así como el recuerdo o situación a la que les ha transportado. Esta actividad la debatirán en grupo grande, promoviendo de este modo competencias como la escucha activa, el trabajo en equipo y la comunicación.</p>	
Recursos: Ordenador o altavoz, docente y orientadora.	
Evaluación: La evaluación de las sesiones y del conjunto del bloque de contenido se realizará a partir de una tabla de registro. (Ver Anexo 11)	



<b>3. Nombre de la actividad: El demogorgon que habita en mí (50 puntos)</b>	
--	--

Espacio: Aula de referencia	Duración: 1 sesión (50 min)
-----------------------------	-----------------------------

Objetivos:

- Expresar las emociones de manera adecuada.
- Conocer la ansiedad como trastorno emocional, así como su tipología y síntomas.
- Promover la comunicación y la expresión de las emociones y sentimientos del alumnado.

Desarrollo: Los miedos, la angustia, la ira o la tristeza son emociones que en diversas ocasiones experimenta nuestro alumnado. Con relación al primer personaje de la narrativa (Eleven), se trabajará cómo la pérdida de un familiar o una situación de carácter negativo nos afecta a los individuos, pudiendo desarrollar en algunos casos un trastorno por ansiedad. Desde esta actividad se conocerá la ansiedad como un trastorno emocional, señalando aquella sintomatología que posee, así como los tipos de ansiedad posibles a desarrollar.

Con este reto, se busca conocer al alumnado y favorecer su expresión y comunicación, no solo con el fin de saber qué es lo que sabe sobre el tema, sino también como medio para que adquiriera confianza, se relacione y exprese sus sentimientos, mostrando en aquellos casos que lo deseen cómo se sienten o cómo han vivido alguna situación (por ejemplo, la pandemia)

Recursos: Docente.

Evaluación: La evaluación de las sesiones y del conjunto del bloque de contenido se realizará a partir de una tabla de registro. (Ver Anexo 11)

## Regulación emocional

<b>4. Nombre de la actividad: Cacao emocional (20 puntos)</b>	
Espacio: Aula de referencia	Duración: 1 sesión (50 min)
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar la regulación emocional a través de distintas estrategias.</li> <li>• Promover la escucha activa y la expresión de ideas.</li> </ul>	
<p>Desarrollo: En este reto, la docente realizará la técnica cooperativa 4-2-1, a partir de la cual se realizará la actividad en tres fases.</p> <p>En primer lugar, repartirá entre el alumnado cuatro casos en los que es necesario establecer una estrategia de regulación emocional, teniendo los estudiantes que proponer de manera individual una respuesta, estrategia o solución adecuada a la situación propuesta.</p> <p>En segundo lugar, el alumnado con el mismo caso se unirá por parejas para poner en común sus ideas, analizando, comparando y evaluando sus propuestas para ver a través de sus argumentaciones, cuál es aquella propuesta o propuestas que mejor respuesta y enfrentamiento dan al problema definido.</p> <p>Por último, todas las parejas con el mismo caso se unirán, unificando sus propuestas, así como debatiendo y explicando qué es lo que los ha llevado a la misma, teniendo entre todos que llegar al acuerdo de cuál de todas es la que consideran que favorecería la regulación emocional del mismo.</p>	
Recursos: Tarjetas con los diferentes casos emocionales, docente y orientadora.	
Evaluación: La evaluación de las sesiones y del conjunto del bloque de contenido se realizará a partir de una tabla de registro. (Ver Anexo 11)	

<b>5. Nombre de la actividad: Vencer el miedo (20 puntos)</b>	
Espacio: Aula de referencia	Duración: 1 sesión (50 min)
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar la capacidad para vencer los miedos.</li> <li>• Aprender a identificar y expresar nuestros miedos.</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover el desarrollo de habilidades y técnicas con las que afrontar los miedos.</li> </ul>
<p>Desarrollo: Los miedos constituyen un elemento muy importante en el desarrollo del individuo, ya que, con relación a estos, tomamos diversas decisiones en nuestra vida que afectan a nuestro futuro.</p> <p>A partir de esta actividad, trabajaremos la ansiedad que, en el caso de la serie, Stranger Things, tiene Will como causa de su visita al otro mundo. Para ello le pediremos a los estudiantes que piensen y dibujen/describan en un papel algo que les produce miedo. Una vez lo tengan, les pediremos que piensen una situación o acción que ese miedo les ha impedido realizar</p>
<p>Recursos: Folios, material de escritura, docente y orientadora.</p>
<p>Evaluación: La evaluación de las sesiones y del conjunto del bloque de contenido se realizará a partir de una tabla de registro. (Ver Anexo 11)</p>

#### **6. Nombre de la actividad: Mindfulness (50 puntos)**

<p>Espacio: Gimnasio</p>	<p>Duración: 1 sesión (50 min)</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a controlar las emociones y a sustituir los pensamientos negativos por otros positivos.</li> <li>• Aplicar y conocer la técnica del mindfulness como estrategia de regulación emocional.</li> </ul>	
<p>Desarrollo: Para esta actividad se contactará con la organización SAKURA, la cual se dedica a la divulgación, estudio y práctica del mindfulness. Esta organización se encargará de formar y dotar a nuestro alumnado de pautas y estrategias con las que superar aquellas situaciones personales que provocan en los mismos estrés o ansiedad, aumentando de esta manera la capacidad de manejar dichas situaciones. Todo esto dará pie a obtener una mejor calidad en la toma de decisiones, una mayor creatividad en la resolución de conflictos y un mejor mantenimiento del equilibrio y foco mental.</p>	
<p>Recursos: Esterillas, docente y asociación SAKURA.</p>	
<p>Evaluación: La evaluación de las sesiones y del conjunto del bloque de contenido se realizará a partir de una tabla de registro. (Ver Anexo 11)</p>	

## Autonomía emocional

<b>7. Nombre de la actividad: Yo, mi, me, conmigo (20 puntos)</b>	
Espacio: Aula de referencia	Duración: 1 sesión (50 min)
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover el autoconocimiento en el alumnado.</li> <li>• Expresar las creencias y el valor que nos damos a nosotros mismos.</li> </ul>	
Desarrollo: En esta actividad pediremos al alumnado escriba en unas frases cómo es, así como qué es lo que puede hacer, promoviendo con ello que realicen una autovaloración de sí mismos, respondiendo posteriormente si las frases que han desarrollado les potencian como individuos o si, por el contrario, les limitan, qué emociones y sentimientos crean en ellos mismos, así como la posibilidad de mejorarlos o cambiarlos.	
Recursos: folios, material de escritura y docente.	
Evaluación: La evaluación de las sesiones y del conjunto del bloque de contenido se realizará a partir de una tabla de registro. (Ver Anexo 11)	

<b>8. Nombre de la actividad: El traje nuevo del emperador (20 puntos)</b>	
Espacio: Aula de referencia	Duración: 1 sesión (50 min)
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer la valoración positiva de las cualidades propias y de las personas.</li> <li>• Aprender a autovalorarnos, mejorando la confianza en uno mismo</li> </ul>	
Desarrollo: Esta actividad de carácter grupal permitirá que cada estudiante observe cómo le ve el resto de sus compañeros, recibiendo de este modo elogios que quizás él/ella mismo/a no ve en su persona. Para ello, el alumnado se colocará en círculo, poniéndose uno detrás de otro. Posteriormente, se repartirá un folio a cada estudiante, donde estos tendrán que escribir su nombre en la parte superior, así como una característica o valoración sobre sí mismo. Una vez todos lo tengan, tendrán que ir rotando los folios hacia delante, escribiendo cada estudiante una característica	

positiva de cada compañero/a, promoviendo de este modo al final de la propia actividad, la valoración de cada persona sobre nuestra figura, favoreciendo con ello nuestra autoestima y autoconcepto.
Recursos: folios, materiales de escritura, docente y orientadora.
Evaluación: La evaluación de las sesiones y del conjunto del bloque de contenido se realizará a partir de una tabla de registro. (Ver Anexo 11)

<b>9. Nombre de la actividad: 16 añitos</b>	
Espacio: Aula de referencia	Duración: 1 sesión (50 min)
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar los cambios y el comportamiento que tiene el individuo en su etapa adolescente a partir de la canción "16 añitos)</li> <li>• Promover la reflexión crítica, así como la comunicación a partir del trabajo en equipo.</li> </ul>	
<p>Desarrollo: Con el fin de que el alumnado conozca un poco más sobre los cambios y las características propias de su etapa adolescente. se propone en esta actividad la reproducción y análisis de la canción "16 añitos" de Dani Martín, la cual muestra los cambios, comportamientos y pensamientos que tiene un adolescente a esa edad.</p> <p>En la actividad se reproducirá una primera vez la canción, para que aquel alumnado que no la conozca, la escucha por primera vez. Después, se les contará la función que tienen en el reto, debiendo escuchar con atención de nuevo la canción para, posteriormente, por grupo de trabajo, ir analizando sus estrofas.</p> <p>En el análisis y reflexión de la canción, pediremos al alumnado que describa como es el comportamiento, la actitud, los sentimientos e ideas del protagonista de la canción. Asimismo, se le preguntará por su opinión sobre la misma, buscando conocer si piensa que es feliz, el por qué cree que actuaba así, cuál era su automotivación, qué importancia tiene la demostración del poder en la canción, si el protagonista se mostraba tal y como era, etc.</p> <p>Por último, a partir de la puesta en común con todos los grupos, se les preguntará ¿qué es lo que creéis que hace que el individuo cambie su</p>	

comportamiento para actuar de este modo?, favoreciendo con ello el debate y la expresión de las ideas individuales de cada uno.

Recursos: Ordenador o altavoz, folios, material de escritura y docente.

Evaluación: La evaluación de las sesiones y del conjunto del bloque de contenido se realizará a partir de una tabla de registro. (Ver Anexo 11)

## Habilidades sociales

### 10. Nombre de la actividad: Empati..¿qué? (20 puntos)

Espacio: Aula de referencia

Duración: 1 sesión (50 min)

Objetivos:

- Desarrollar la empatía en el alumnado.
- Concienciar sobre el efecto que nuestras acciones pueden tener en los demás.

Desarrollo: Con este reto se expondrá el caso de Dustin quien presenta síntomas por ansiedad debido al bullying que sufre por parte de sus compañeros de colegio. En esta actividad se le mostrará al alumnado una conversación de whatsapp, algo muy común para ellos con lo que lograr que se sientan identificados y se favorezca de este modo su participación.

A partir de dicha conversación, el alumnado tendrá que identificar qué es lo que ocurre, si se trata de una situación conocida o no conocida para ellos, qué han sentido según han ido conociendo el desarrollo de la historia, así como si alguna vez han vivido una situación que los llevara a experimentar esos sentimientos.

A través de la asamblea, se promoverá el diálogo en grupo, permitiendo de este modo que el alumnado no solo se abra al resto de compañeros y compañeras, sino que además se exprese, favoreciendo de este modo la escucha activa, la comunicación interpersonal y la expresión emocional.

Recursos: Historias, ejemplos y docente.

Evaluación: La evaluación de las sesiones y del conjunto del bloque de contenido se realizará a partir de una tabla de registro. (Ver Anexo 11)

<b>11- Nombre de la actividad: Tu respuesta a la asertividad (20 puntos)</b>	
Espacio: Aula de referencia	Duración: 1 sesión (50 min)
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir el concepto de asertividad</li> <li>• Conocer la asertividad que posee el alumnado para manifestar sus deseos.</li> </ul>	
Desarrollo: Para el desarrollo de esta actividad se le expondrá al alumnado qué es la asertividad, mostrándoles la importancia que esta tiene a la hora de manifestar y expresar nuestros deseos y pensamientos a los demás. Posteriormente, cada estudiante de manera individual, realizará un test con el que establecer una escala de conducta asertiva, compartiendo los resultados obtenidos en grupo, así como expresando lluvia de ideas sobre cómo se pueden promover las conductas asertivas en las relaciones sociales. Ver Anexo 10) (obtenido de Segura (s.f))	
Recursos: Test asertividad, docente y orientadora.	
Evaluación: La evaluación de las sesiones y del conjunto del bloque de contenido se realizará a partir de una tabla de registro. (Ver Anexo 11)	

<b>12. Nombre de la actividad: Bullying (50 puntos)</b>	
Espacio: Aula de referencia	Duración: 1 sesión (50 min)
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar al alumnado los efectos que el acoso y bullying tienen sobre las relaciones sociales y la autoestima del individuo</li> <li>• Promover actitudes con las que favorecer las relaciones sociales</li> </ul>	
Desarrollo: Teniendo en cuenta la historia de Dustin, se recibirá en el aula a la asociación contra el acoso escolar NACE, la cual impartirá una sesión al alumnado con la que qué es el acoso, cómo se puede prevenir, así como cuáles son los signos que nos indican que alguien está siendo acosado. Posteriormente, se trabajarán diferentes dinámicas y estrategias de relación social con las que hacer frente a este tipo de situaciones, promoviendo las relaciones interpersonales sanas y respetuosas.	
Recursos: Docente, orientadora y Asociación NACE	

Evaluación: La evaluación de las sesiones y del conjunto del bloque de contenido se realizará a partir de una tabla de registro. (Ver Anexo 11)

### Habilidades el bienestar y la vida

#### 13. Nombre de la actividad: La rueda de la vida (20 puntos)

Espacio: Aula de referencia

Duración: 1 sesión (50 min)

Objetivos:

- Establecer aquellas áreas de nuestra vida que nos importan.
- Reflexionar sobre cómo queremos mejorar y desarrollar nuestra vida.

Desarrollo: Para el desarrollo de esta actividad repartiremos al alumnado dos ruedas de la vida. A continuación, le pediremos que establezca en ellas 8 ámbitos/áreas que considere importantes en su vida, para así posteriormente, valorar, por un lado, la importancia y significado que le da a cada una de ellas, así como por otro, la realidad de cómo vive y dedica tiempo a esa área.

Por último, de manera individual tendrán que unir los puntos de cada rueda y contrastar los resultados obtenidos, observando las diferencias existentes entre la rueda de cómo les gustaría que fuera su vida y la rueda de cómo está siendo su vida, permitiendo de este modo que realicen una reflexión crítica sobre qué pueden hacer para mejorar y equilibrar esas áreas, promoviendo de este modo su bienestar personal.

Recursos: ruedas de la vida, material de escritura y docente.

Evaluación: La evaluación de las sesiones y del conjunto del bloque de contenido se realizará a partir de una tabla de registro. (Ver Anexo 11)

#### 14. Nombre de la actividad: Yo decido (20 puntos)

Espacio: Aula de referencia

Duración: 1 sesión (50 min)

Objetivos:

- Fomentar en el alumnado la organización y planificación de su vida para alcanzar así el bienestar.



<ul style="list-style-type: none"> <li>Definir la importancia de ser nosotros mismos quienes tomemos nuestras decisiones</li> </ul>
<p>Desarrollo: Con relación a la actividad anterior, se trabajará en esta sesión la importancia que tiene la organización y la toma de decisiones autónoma, promoviendo con ello la creación de un horario con el que establecer una planificación de cómo el alumnado quiere desarrollar su vida, siendo este quien fije unos horarios con los que destinar el tiempo disponible a aquellas tareas o áreas de importancia que quiere organizar.</p> <p>Es importante no solo la decisión y realización del mismo, sino el compromiso propio del estudiante para su realización, ya que de ello depende alcanzar el bienestar propio, así como los objetivos y deseos marcados.</p>
<p>Recursos: Folios, material de escritura, docente y orientadora.</p>
<p>Evaluación: La evaluación de las sesiones y del conjunto del bloque de contenido se realizará a partir de una tabla de registro. (Ver Anexo 11)</p>

<b>15. Nombre de la actividad: De mayor quiero ser... (50 puntos)</b>	
<p>Espacio: Aula de referencia</p>	<p>Duración: 1 sesión (50 min)</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Promover en el alumnado la toma autónoma de decisiones para la vida.</li> <li>Decidir en base a nuestras emociones y deseos qué es lo que nos hace felices</li> </ul>	
<p>Desarrollo: En esta última actividad, teniendo como personaje del bloque a Max, aprovecharemos la sesión para trabajar la decisión sobre la elección de itinerario el curso siguiente, ya que, al pasar el alumnado a bachillerato, este tendrá que decidir qué rama de conocimiento es la que más le gusta, señalando con ello que la toma de decisiones, aún siendo expresadas con nuestro entorno, deben ser una elección propia, favoreciendo de este modo nuestra autonomía y nuestros deseos. Durante la sesión el alumnado expondrá qué es aquello que ha pensado o decidido que quiere estudiar en un futuro, valorando de este modo junto al resto de compañeros cuál es el itinerario que mejor se asocia a dichos deseos.</p>	

Recursos: Docente y orientadora.
Evaluación: La evaluación de las sesiones y del conjunto del bloque de contenido se realizará a partir de una tabla de registro. (Ver Anexo 11)

## 10.10 Anexo 9: Tabla de retos

### Tabla 3:

#### *Retos de la propuesta de intervención*

<b>1. Diario de un adolescente.</b>
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover la reflexión y comunicación del alumnado.</li> <li>• Favorecer las relaciones sociales y la comunicación del alumnado a través de las redes sociales y las TIC.</li> </ul>
Desarrollo: Este reto se desarrollará a lo largo de toda la propuesta y consistirá en que el alumnado reflexione y muestre a través de su perfil educativo de instagram cómo se siente o qué es aquello que le ha marcado el día. El reto podrá realizarse de manera libre, ya sea a través de una publicación, una foto, una historia o un reels.
Recursos: Dispositivos digitales propios del alumnado.
Evaluación: Esta actividad se evaluará a partir de las publicaciones que el alumnado vaya subiendo a sus perfiles educativos, siendo todas correctas (salvo aquellas que contengan faltas de respeto), promoviendo de este modo el interés y participación del alumnado, así como su expresión emocional. El valor de este reto será: 15 PUNTOS por cada día de contenido.

### **2. Análisis Stranger Things**

Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover la reflexión y análisis crítico del alumnado.</li> <li>• Favorecer las relaciones sociales y la comunicación del alumnado a través de las redes sociales y las TIC.</li> </ul>
---

**Desarrollo:** A partir de la presentación de los diferentes personajes de la serie "Stranger Things", el alumnado tendrá que presentar en su perfil de instagram cómo las situaciones que viven los personajes, influyen en su desarrollo y personalidad, hablando del mismo modo de la sintomatología presente en los mismos.

El reto podrá realizarse de manera libre, ya sea a través de una publicación, una foto, una historia o un reels.

**Recursos:** Dispositivos digitales propios del alumnado.

**Evaluación:** Esta actividad se evaluará a partir de las publicaciones que el alumnado vaya subiendo a sus perfiles educativos, siendo todas correctas (salvo aquellas que contengan faltas de respeto), promoviendo de este modo el interés y participación del alumnado, así como su expresión emocional. El valor de este reto será: 50 PUNTOS por personaje analizado.

### **3. La inteligencia emocional a debate**

**Objetivos:**

- Favorecer la comunicación y el análisis del alumnado sobre los contenidos adquiridos, promoviendo con ello el respeto y reflexión sobre otros puntos de vista.
- Favorecer las relaciones sociales y la comunicación del alumnado a través de las redes sociales y las TIC.

**Desarrollo:** A partir de la visualización de diferentes vídeos sobre inteligencia emocional que el alumnado encontrará en el perfil de instagram, este tendrá que exponer su punto de vista, así como debatir con el resto de compañeros y compañeras que es lo que estos vídeos han suscitado en ellos.

Para ello, podrán realizar diversas publicaciones en las que expongan qué es lo que piensan sobre lo que han visto, pudiendo del mismo modo, exponer su opinión ante las publicaciones del resto del alumnado a partir de la publicación de diversos comentarios en los perfiles de cada uno.

**Recursos:** Dispositivos digitales propios del alumnado.

**Evaluación:** Esta actividad se evaluará a partir de las publicaciones que el alumnado vaya subiendo a sus perfiles educativos, siendo todas correctas

(salvo aquellas que contengan faltas de respeto), promoviendo de este modo el interés y participación del alumnado, así como su expresión emocional. El valor de este reto será: 100 PUNTOS por vídeo y 20 PUNTOS por comentario en los perfiles del resto del alumnado.

#### 4. Sesiones de Twitch

Objetivos:

- Adquirir diversos contenidos a partir de experiencias externas al contexto escolar, favoreciendo con ello la ampliación de conocimiento y puntos de vista dentro de la educación e inteligencia emocional.
- Favorecer las relaciones sociales y la comunicación del alumnado a través de las redes sociales y las TIC.

Desarrollo: A partir de la plataforma de Twitch, el alumnado recibirá sesiones formativas de diversas asociaciones y profesionales con las que ampliar su conocimiento en inteligencia emocional.

Estas sesiones les permitirán no solo adquirir nuevos contenidos y puntos de vista, sino que, además, favorecerán su reflexión y debate en grupo, pudiendo exponer su reflexión a partir de las diferentes herramientas que ofrece la plataforma, así como expresándose libremente en su perfil educativo de instagram.

Recursos: Dispositivos digitales propios del alumnado.

Evaluación: Esta actividad se evaluará a partir de las publicaciones que el alumnado vaya subiendo a sus perfiles educativos, siendo todas correctas (salvo aquellas que contengan faltas de respeto), promoviendo de este modo el interés y participación del alumnado, así como su expresión emocional. El valor de este reto será: 150 PUNTOS por sesión en la que se haya participado.

## 10.11 Anexo 10: Test asertividad (actividad 11)

### ¿QUÉ DIRÍAS O HARÍAS ANTE ESTAS SITUACIONES?

1. Un compañero me dice que soy muy simpático.
  - a) «Gracias»
  - b) Me pongo colorado y no digo nada
  - c) «Gracias, siempre soy así de simpático»
2. Una compañera de clase ha hecho algo muy bien.
  - a) «No está mal»
  - b) «Está bien, pero el del otro compañero está mejor»
  - c) «¡Qué bien te ha salido!»
3. Estoy haciéndome una careta para disfrazarme y un compañero me dice que no le gusta.
  - a) «¡Siento que no te guste, a mí sí me gusta!»
  - b) «¿Y qué pasa si no te gusta? No es para ti»
  - c) Me quedaría cortado y no sabría qué decirle
4. Mi mejor amigo se ha olvidado de traerme los apuntes que le había prestado y que necesito para hacer el trabajo de clase.
  - a) «No importa, no me hacen falta» (aunque los necesites)
  - b) «¡Siempre te olvidas de todo! Ya no te vuelvo a prestar nada»
  - c) «Hombre, es que los necesito ahora, ¿no puedes buscarlos, ya que tu casa no está lejos?»
5. Quedo con un amigo para ir al cine. Llega media hora tarde y no me da ninguna explicación.
  - a) «No está bien que me hayas hecho esperar tanto y ni siquiera te disculpes»
  - b) No le digo nada, no me atrevo
  - c) Entro al cine enfadado y paso de él
6. Necesito que alguien me haga un favor
  - a) «¿Puedes hacerme un favor?» y le explico lo que quiero
  - b) Le insinúo que necesito que me haga un favor
  - c) Le obligo a que me lo haga
7. Sé que mi amigo está preocupado porque su madre está enferma.
  - a) «Pareces preocupado, ¿puedo ayudarte en algo?»
  - b) Estoy con él pero no le digo nada
  - c) «¿Qué diablos (u otra palabrota) te pasa?»
8. Me invitan a una fiesta de cumpleaños y no tengo dinero para comprar un regalo y llevarlo. Un amigo me dice: ¿estás preocupado?
  - a) «Sí, es que no tengo dinero para comprar el regalo»
  - b) «No es nada»
  - c) «Estoy mal, déjame en paz»
9. Un amigo o amiga me acusa de haberle robado el reloj y no es cierto.
  - a) «No fui yo quien lo cogió: no se debe acusar a nadie, si uno no está seguro»
  - b) «¡No he sido yo imbécil!»
  - c) «¿Por qué dices eso?»
10. Alguien me pide que me fugue con él de clase.
  - a) Me voy con él sin ganas y no digo nada
  - b) «¡Déjame en paz y haz el idiota tu solo!»
  - c) «¿Por qué quieres fugarte? Explícamelo»
11. Alguien me felicita por algo que he hecho muy bien.
  - a) No me atrevo a decirle nada
  - b) «¡Sí, soy un genio!»
  - c) «Gracias»
12. Alguien ha sido muy amable conmigo.
  - a) «Has sido muy bueno conmigo, gracias»
  - b) Sólo le doy las gracias, sin decirle por qué, tímidamente.
  - c) «Me has tratado bien, pero me merezco un poco más»
13. Voy en el autobús con mis amigos y llevo la radio a toda marcha y un chico me dice: perdona, ¿podrías bajar el volumen?

- a) Apago la radio asustado.
  - b) «¡Mira tú el tío este: si te molesta, te aguantas!»
  - c) Le digo que perdona y bajo el volumen
14. Estoy haciendo cola y alguien se cuela delante de mí.
- a) Hago comentarios en voz baja, como por ejemplo: «algunas personas tiene mucha cara», sin decir nada directamente a esa persona
  - b) «¡Vete al final de la cola, imbécil!»
  - c) «Nosotros estamos antes: por favor, vete al final de la cola»
15. Alguien me pone un mote que me molesta bastante.
- a) «Yo no me llamo así; no me lo vuelvas a decir»
  - b) Lo miro serio, pero no le digo nada
  - c) «Como me lo vuelvas a decir, te la ganas»
16. Alguien tiene algo que yo quiero utilizar.
- a) No se lo pido y me quedo sin usarlo
  - b) Se lo quito
  - c) Se lo pido por favor
17. Alguien me pide que le preste algo mío, pero es nuevo y no quiero prestarlo.
- a) «Mira, es nuevo y no quiero prestarlo; tengo miedo de que se rompa»
  - b) «No me hace mucha gracia prestarlo, pero puedes cogerlo»
  - c) «¡No, cómprate uno!»
18. Unos chicos están hablando de una película que a mí me gusta mucho y también quiero dar yo mi opinión.
- a) Me acerco al grupo y participo en la conversación cuando tengo oportunidad de hacerlo
  - b) Me acerco al grupo y espero sin decir nada
  - c) Interrumpo y doy mi opinión
19. Estoy haciendo un dibujo y alguien me pregunta: ¿qué haces?
- a) Continúo dibujando y no me atrevo a decir nada
  - b) «¿Y a ti qué te importa?»
  - c) Dejo un momento de dibujar, le explico lo que estoy haciendo y le enseño el dibujo
20. Veo cómo alguien tropieza y cae al suelo.
- a) Me río y digo: «¿por qué no miras por dónde vas?»
  - b) «¿Te has hecho daño? y le ayudo a levantarse»
  - c) No hago nada, por timidez
21. Me golpeo la cabeza con una estantería y me duele. Alguien me dice: ¿estás bien?
- a) «Estoy bien, ¡déjame en paz!»
  - b) «Me he dado un golpe; gracias por preguntarme»
  - c) «No es nada»
22. Rompo un cristal jugando a la pelota y culpan a otra persona.
- a) «No, no lo ha roto él; fue culpa mía»
  - b) «Me parece que él no fue»
  - c) «¡Qué mala suerte tienes!»
23. Alguien me ha insultado.
- a) No le digo nada, pero en mi cara se ve que estoy herido
  - b) Le insulto yo también
  - c) «No me gusta que me insulten: no vuelvas a hacerlo»
24. Me encuentro en la playa con la chica (el chico) que me gusta y quiero acercarme y hablarle.
- a) La llamo (lo llamo) a gritos y le digo que se acerque
  - b) Voy hacia ella (él) y empiezo a hablarle
  - c) No hago ni digo nada
25. Alguien a quien no conozco me para en la calle y dice «¡hola!».
- a) «¿Qué (aquí una palabrota) quieres?»
  - b) «¡Hola!, ¿quién eres?, ¿nos conocemos?»
  - c) Digo «¡hola!» en voz baja y me voy

Las preguntas siguientes, **de la 26 a la 30**, no se refieren directamente a la asertividad, sino a los pensamientos causal, alternativo, consecuencial, el de perspectiva, y medios-fin. Ahora no se trata de elegir una de las respuestas, sino de que escribas brevemente tu parecer, en respuesta a lo que se pregunta.

26. Un amigo te pide que vayas con él al cine, pero tú quieres quedarte en casa para hacer otra cosa.
- ¿Existe un problema en esa situación, sí o no?
  - Si existe un problema, ¿quién o quiénes lo tienen? (Escríbelo.)
  - ¿Cuál es el problema? (Escríbelo.)
27. Se va la luz cuando estás viendo en la televisión un programa que te gusta. ¿Cuántas cosas distintas podrías hacer? (Escríbelas.)
28. Le dices a tu familia que vas a llevar a tu hermano a una excursión y que tú lo cuidarás. Ya en la excursión, te pones a jugar y te olvidas de él. Cuando vas a buscarlo, ves que tu hermano no está. ¿Qué pasaría si vuelves a tu casa y dices que tu hermano se ha perdido?
29. Imagina que tu hermano está en cama con la gripe, con un gran dolor de cabeza. Tú tienes un equipo de música a un volumen muy alto. Si tú estuvieras en su lugar, ¿qué le dirías o qué harías?
30. Te vamos a dar el principio y el final de una historia. Tú tienes que inventarte la parte central de la historia, lo que falta.
- Son las seis de la tarde. Te quieres dar un baño, porque es más relajante que una ducha. En esto, alguien te llama para decirte que van a dar una película interesantísima en la televisión.*
- El final de la historia es que la vecina de abajo está tocando, indignada, el timbre de tu puerta. ¿Qué pasó, qué pudo pasar?*

**HOJA DE RESPUESTAS****(Escala de conducta asertiva para adolescentes de 12-14 años)**

Ítem del 1 al 25	a	b	c
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			



**HOJA DE RESPUESTAS**  
**Ítem del 26 al 30**

**Ítem 26** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Ítem 27** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Ítem 28** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Ítem 29** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Ítem 30** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**CLAVE DE RESPUESTAS****(Escala de conducta asertiva para adolescentes de 12-14 años)**

El 0 = conducta asertiva; El 1 = conducta agresiva; El -1 = conducta inhibida

Ítem del 1 al 25 ítem	a	b	c
1	0	-1	1
2	-1	1	0
3	0	1	-1
4	-1	1	0
5	0	-1	1
6	0	-1	1
7	0	-1	1
8	0	-1	1
9	0	1	-1
10	-1	1	0
11	-1	1	0
12	0	-1	1
13	-1	1	0
14	-1	1	0
15	0	-1	1
16	-1	1	0
17	0	-1	1
18	0	-1	1
19	-1	1	0
20	1	0	-1
21	1	0	-1
22	0	-1	1
23	-1	1	0
24	1	0	-1
25	1	0	-1

### PARA EVALUAR LAS PREGUNTAS 26 A 30

#### Ítem 26

Criterios para asignar puntos:

- \* En la 1.ª pregunta: SÍ es 1 y NO es 0.
- \* La respuesta correcta a la 2.ª es: yo y luego mi amigo.
- \* La respuesta correcta a la 3.ª es: que no puedo al mismo tiempo hacer lo que quiero y agradar a mi amigo. Y a mi amigo le pasará algo parecido cuando se lo diga.

#### Ítem 27: soluciones alternativas.

Se puntúa con un punto cada respuesta distinta, con un máximo de seis puntos en total (aunque dé más respuestas). El único criterio para aceptar las respuestas como válidas, es que sean posibles y adecuadas para la solución del problema, independientemente de su originalidad o rareza. Las respuestas no válidas no restan puntos.

#### Pregunta 28: pensamiento consecuencial.

Puntuar cada consecuencia que ofrezca el alumno, de 1 a 3 puntos, según su acierto. Se puntúa un máximo de 6 consecuencias, de modo que la suma total no pasará de 18 puntos.

#### Pregunta 29: pensamiento de perspectiva o empatía.

Se puntúa la respuesta de 1 a 3 puntos, según haya sido de buena la identificación con su hermano.

#### Pregunta 30: pensamiento medios-fin.

Valorar la mejor respuesta (si es que da varias posibilidades), y hacerlo de 1 a 5, según lo buena que sea esa explicación, como medio para llegar al final (por ejemplo: me dejé el grifo abierto y está cayendo agua por su techo; o puse la tele muy alta y le molesta el ruido; o doy patadas en el suelo al ver la tele, etc.).

### 10.12 Anexo 11: Evaluación de los bloques de contenido

ÍTEMS	SIEMPRE	A VECES	NUNCA	OBSERVACIONES
El tiempo de desarrollo de las actividades ha sido el adecuado.				
El espacio en el que se ha llevado a cabo ha permitido realizar de manera satisfactoria las actividades.				
El clima y ambiente de trabajo ha sido el adecuado.				
Los recursos utilizados han sido adecuados y suficientes.				

Se han alcanzado los objetivos previstos.				
Se han trabajado los contenidos establecidos.				
La metodología utilizada para el desarrollo de los bloques de contenido ha propiciado el interés y participación del alumnado.				
Se han encontrado dificultades en el desarrollo y la puesta en práctica de algunas actividades.				
Se han planteado propuestas con las que mejorar la propuesta de intervención y aprendizaje del alumnado.				

ÍTEMS	SIEMPRE	A VECES	NUNCA	OBSERVACIONES
El alumnado conoce y distingue las diferentes emociones, siendo capaz de asociar estas a las diferentes reacciones que las mismas producen en el cuerpo del ser humano.				
El alumnado es capaz de expresar sus emociones y de comunicar las mismas en función de sus sentimientos.				
El alumnado conoce el trastorno emocional de la ansiedad, así como los diferentes síntomas que permiten su identificación.				

El alumnado entiende la diferencia entre autoestima y autoconcepto, estableciendo una valoración y análisis positivo sobre sus cualidades y las de los demás.				
El alumnado se muestra empático ante el resto, entendiendo que su comportamiento y acciones repercuten en el bienestar de los demás.				
El alumnado conoce el término "asertividad" y es capaz de ponerlo en práctica en su vida diaria manifestando sus deseos y pensamientos a los demás.				
El alumnado entiende la importancia de las relaciones sociales para el desarrollo y la vida del ser humano, estableciendo así actitudes con las que favorecer su convivencia con el resto.				
El alumnado reflexiona y es crítico con el desarrollo de su vida, analizando aquellas áreas y aspectos que le importan o quiere mejorar para la mejora de su bienestar.				
El alumnado es capaz de organizarse y establecer una planificación de su día a día, mostrando de este modo la toma de decisiones en su vida.				

El alumnado se muestra autónomo en la toma de decisiones, siendo capaz de llevar a cabo estas con relación a sus emociones y bienestar.				
El alumnado conoce los diferentes bloques de contenido relacionados con la educación emocional y sabe distinguir los mismos respecto a sí mismo y al resto.				
El alumnado es capaz de establecer técnicas y estrategias de regulación emocional tanto para sí mismo como para el resto.				
El alumnado muestra respeto y empatía ante la emociones y sentimientos de los demás.				
El alumnado se comunica y expresa con el resto favoreciendo de este modo las relaciones sociales con los demás.				
El alumnado realiza un adecuado uso de las TIC, mostrando capacidades y competencias aptas para su desarrollo en el s. XXI.				

### 10.13 Anexo 12: Evaluación Final

Para el desarrollo de esta evaluación final del proyecto, se le pedirá al alumnado que valore de manera objetiva la propuesta a partir de 5 preguntas de carácter abierto:

1. ¿Qué es lo que más te ha gustado de las actividades y retos realizados?  
¿Por qué?
2. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de las actividades y retos realizados?  
¿Por qué?
3. ¿Crees que a partir de la realización de este proyecto tus conocimientos y estrategias emocionales han cambiado? ¿Por qué?
4. ¿Consideras necesario que se realicen este tipo de propuestas para que el alumnado se forme en inteligencia emocional?
5. Resume aquello que te ha aportado esta propuesta, señalando si lo consideras necesario algún ejemplo o situación que quieras destacar.

### 10.14 Anexo 13: Autoevaluación Docente.

INDICADOR	1	2	3	4	5
<b>A. PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS</b>					
Diversifico actividades dentro de la programación.					
Hago uso de las nuevas tecnologías y recursos digitales.					
Establezco situaciones de aprendizaje con relación a las características psicoevolutivas del alumnado.					
Organizo el tiempo de aprendizaje de acuerdo al desarrollo y evolución del alumnado.					
<b>B. PRESENTACIÓN DE LOS CONTENIDOS</b>					
He proporcionado el material adecuado para la realización de las actividades de la propuesta.					
Los tiempos y espacios han sido flexibles para el desarrollo de las actividades.					

Utilizo materiales adecuados para trabajar con el alumnado la comprensión de los contenidos establecidos en el proyecto					
<b>C. COMPROBACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE LOS CONTENIDOS</b>					
Las actividades y retos presentados permiten obtener información sobre qué y cómo está aprendiendo el alumnado					
Vínculo conocimientos previos con otros nuevos para la adquisición de aprendizajes significativos.					
Tomo alguna medida cuando el alumnado presenta dificultades de aprendizaje o no han aprendido lo propuesto					
Compruebo regularmente el grado de aprendizaje del alumnado.					
Planteo actividades que impliquen un aumento de complejidad según vayan alcanzando algunas competencias					
<b>D. CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL PROCESO EDUCATIVO</b>					
Organizo el aula y la distribución del alumnado de forma que permita el trabajo cooperativo					
Organizo los espacios para el logro de los aprendizajes esperados					
Establezco altas expectativas del logro educativo de mi alumnado					
<b>E. ACTUACIONES QUE PERMITAN LA MEJORA DEL AUTOCONCEPTO ENTRE LOS ALUMNOS</b>					
El feed- back que proporciono al alumnado enfatiza sus logros y no solo las limitaciones o dificultades presentadas.					
<b>F. RESPONSABILIDADES PROFESIONALES</b>					
Trabajo en colaboración con otros docentes y personal educativo.					
Reoriento mi práctica de acuerdo con las necesidades que surgen en el desarrollo docente.					
Establezco relaciones de colaboración con los demás miembros de la comunidad educativa					



G. ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN					
Utilizo distintos métodos, contextos e instrumentos de evaluación					
Los criterios de evaluación que utilizo son suficientemente claros para comprobar la adquisición de contenidos en el alumnado.					