

Implementación de un sistema gamificado en el contexto de las
competencias emocionales de los docentes de básica primaria de la Institución
Educativa San Luis Gonzaga del municipio de San Luis- Tolima

Yohann Camilo Solórzano Céspedes

ID.000441886

Universidad Pontificia Bolivariana – Seccional Bucaramanga

Escuela de Ciencias Sociales

Bucaramanga, Colombia

2022

Implementación de un sistema gamificado en el contexto de las
competencias emocionales de los docentes de básica primaria de la Institución
Educativa San Luis Gonzaga del municipio de San Luis- Tolima

Yohann Camilo Solórzano Céspedes

ID.000441886

Proyecto de grado presentado como requisito para optar al título de
Magíster en Gestión de la Educación

Director (a):

Nancy Viviana Lemos Ramírez, PhD.

Universidad Pontificia Bolivariana – Seccional Bucaramanga

Escuela de Ciencias Sociales

Bucaramanga, Colombia

2022

Dedicatoria

A todos aquellos que me abrazaron con sus palabras en momentos de grandes desafíos existenciales; a todos los que me permitieron pensar distinto y alzar mi voz... dedico este esfuerzo, a quienes hoy hacen parte de mis sueños y pensamientos; familia, amigos, niños, niñas, colegas y maestros colombianos, para que la educación deje de ser nuestra más preciada quimera y se convierta en la mayor fuente de inspiración.

Esta tesis, es dedicada a las personas que tuvieron a bien, enriquecer mi vida y pensamiento con algo de esperanza, persistencia, alivio y confianza...

En honor a todas ellas, dedico esta tesis, pero en especial a mi sobrina Mariana, a mis padres Mario Solórzano y María Céspedes; y por supuesto, a mis abuelos, que siempre me dijeron — ¡tú puedes mijo!

Agradecimientos

Decir “gracias” representa mucho más que un simple gesto de cortesía; en su semántica más profunda, esta palabra guarda reconocimiento, tributo y gratitud. De este modo, quiero extender infinitos agradecimientos al Dios posible de los que creemos; por su compañía y consuelo en mis momentos de soledad involuntaria. Deseo también, agradecer a mi familia, por comprender mis ausencias; a mi hermano Raphael Solórzano por ser símbolo de esfuerzo y disciplina; a mi primo Sergio Esteban Prada por su tiempo y dedicación, y a todos aquellos que fueron generosos con su conocimiento.

Expreso mi gratitud a la Dra. Nancy Viviana Lemos Ramírez, por acompañarme en este desafío intelectual; a todos los docentes de la Maestría en Gestión de la Educación por generar espacios de interlocución, conocimiento y creatividad; a la Universidad Pontificia Bolivariana seccional Bucaramanga, por su apoyo y colaboración y al Ministerio de Educación Nacional por la oportunidad de formación académica y cualificación profesional.

Con profundo respeto, expreso mis agradecimientos a la Institución Educativa San Luis Gonzaga del municipio de San Luis, Tolima; a su Rectora Ruth Bivian Acosta Zárrate y a todo el cuerpo profesoral que participó en el desarrollo de la investigación.

“Creí saberlo todo. Hasta que entendí que nada sabía. Entonces, supe algo”.

José Narosky

Tabla de Contenido

Introducción.....	18
Planteamiento del Problema.....	23
Justificación.....	42
Objetivos.....	67
Objetivo General.....	67
Objetivos Específicos.....	67
Marco Referencial.....	68
Antecedentes.....	68
Referentes Internacionales.....	68
Antecedentes Nacionales.....	84
Marco Teórico.....	90
Gamificación.....	91
Psicología y Gamificación.....	96
Los Juegos como Patrones.....	99
Diferencias entre Jugar, Juego y Gamificación.....	101
Rasgos Históricos de la Gamificación.....	102
Elementos Básicos para Potenciar la Motivación.....	103

Ética de la Gamificación.....	104
La gamificación en la educación.....	106
Competencias emocionales	108
Relación Inteligencia emocional y competencia emocionales.....	108
Inteligencia Emocional.....	111
Competencias Emocionales.....	114
La Conciencia Emocional.....	124
Regulación Emocional.....	126
Autonomía Emocional.....	130
Competencia Social.....	133
Competencias para la Vida y el Bienestar.....	136
Incidencia de las competencias emocionales.....	138
Métodología.....	140
Diseño.....	140
Hipótesis.....	145
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.....	146
Cuestionario Sociodemográfico.....	146
Procedimiento.....	155
Resultados	161
Perfil sociodemográfico.....	161

Análisis estadístico	167
Pretest.....	168
Postest.....	169
Puntaje por dimensión.....	170
Discusión de los Resultados.....	183
Conciencia Emocional: Competencias Intra e interpersonales.....	223
Regulación Emocional: Manejo del estrés y la tensión	225
Cociente emocional pretest	226
Contraste entre pretest y posttest, una vez realizado el ejercicio de gamificación.....	227
Conclusiones.....	230
Recomendaciones.....	234
Referencias	237
Anexos	277
Sistematización Pretest.....	278
Sistematización Posttest.....	281
Consentimiento informado.....	283
Autorización para el manejo de información	289
Ficha de información sociodemográfica	291
Inventario de Bar- On.....	293
Sistema Gamificado.....	1

	8
Sistema gamificado: “Travesía 1.0”	6
Presentación	6
Contexto y elementos del sistema gamificado	7
Generalidades del sistema gamificado	8
La narrativa: Sobre Rayer Stevenson.	12
Reglas y otras condiciones del juego	13
De los jugadores	13
Condiciones iniciales	13
Del reconocimiento, las insignias y la acumulación de puntos	14
De la interacción entre los jugadores y Rayer Stevenson	15
De las consecuencias	15
De la interacción entre jugadores.....	16
De los retos individuales y colectivos	16
Del uso de los dispositivos móviles	17
Del ganador	17
Descripción del juego	18
Nombre.....	18
Objetivo general del juego	19
Público:.....	19
Características del juego	19

	9
Dinámicas.	19
Mecánicas.	19
Narrativa inicial: Mensaje de entrada.....	19
El avatar:.....	20
Resumen técnico para los retos digitales.....	21
Resumen técnico	21
Storyboard	22
El valor de la recompensa (insignias y puntos).....	22
El engagement.....	23
“El encuentro”	24
Bonus retro.....	25
Descripción general de los Niveles y retos.....	25
Nivel 0:Construye tu identidad	26
Reto 1. Construye tu avatar.	26
Reto 2. Elige tus poderes.....	27
Nivel 1: Activando las emociones “primer viaje”	28
Reto 1. Humanidad.	28
Reto 2. Encuentra las emociones.	29
Nivel 2: La serpiente y los fantasmas de la inconsciencia “Segundo viaje”	30
Reto 1. Batalla contra la serpiente.....	31

	10
Reto 2. Fantasmas	32
Nivel 3. El escorpión del desequilibrio “Tercer viaje”	32
Reto 1. Batalla contra el escorpión.	33
Reto 2. Escape final.	34
Paso a paso del sistema gamificado	35
Antes de iniciar	35
Líder.	36
Organizadores logísticos.	36
Animador.	36
Supervisor	36
Asistente técnico.	36
Contabilizador.	36
Asistente de insignias y puntuación.	36
Personal de apoyo para los juegos de mesa.	36
Rayer Stevenson:	36
Participantes:	37
Encuentros preparatorios.....	37
Práctica previa con otros grupos	37
Conversación previa con los participantes	38
Detalles que no deben conocer de manera previa los participantes	38

	11
¿Qué compartir con los participantes en la conversación previa?	39
Datos informativos	39
Duración aproximada de la inmersión.....	39
Naturaleza de los retos	40
Reglas y condiciones.....	40
Prueba técnica en los dispositivos móviles para los retos digitales.	40
Inicio del juego.....	40
Ritual de iniciación	41
Materiales a utilizar en el ritual de iniciación	44
Nivel 0. Construye tu identidad.....	44
Reto 1. Construye tu avatar	45
Reto 2. Elige tus poderes.....	48
El encuentro 1	49
Materiales necesarios para el nivel 0:	50
Nivel 1. Activando las emociones “Primer viaje”	51
Reto 1. Humanidad	53
Reto 2. Encuentra las emociones	55
El encuentro 2	64
Materiales necesarios para el nivel 1:	65
Nivel 2. La serpiente y los fantasmas de la inconsciencia “segundo viaje”	65

	12
Instrumentos del juego de mesa: la serpiente de la inconsciencia	66
Instrucciones reto 1 del nivel 2	77
El encuentro 3	88
Bonus retro 1 por 130.000 puntos	88
Materiales necesarios para el nivel 2:	89
Nivel 3. El escorpión del desequilibrio	90
Instrumentos del juego de mesa: El escorpión del desequilibrio	90
Instrucciones reto 1 del nivel 3	93
Reto 2. Escape final.....	95
Bonus retro.....	98
Bonus retro extra	100
El encuentro final	105
Materiales a utilizar en la ultima fase.....	106
Referencias	107

Listado de Tablas

Tabla No. 1: Criterios de inclusión y exclusión	143
Tabla No. 2: Escala de puntuación para el cociente emocional en el instrumento BAR - ON (ICE)	150
Tabla No. 3: Escalas y subescalas del instrumento BAR - ON (ICE)	150
Tabla No. 4: Pares de reactivos para el índice de consistencia	153
Tabla No. 5: Valoración de reactivos positivos y negativos	154
Tabla No. 6: Número de participantes por sexo	161
Tabla No. 7: Número de participantes por estado civil	162
Tabla No. 8: Número de participantes por edad	163
Tabla No. 9: Años de experiencia docente de los participantes	164
Tabla No. 10: Sector donde laboran los participantes	164
Tabla No. 11: Nivel de formación de los docentes	165
Tabla No. 12: Relación de índice de consistencia para el pretest	168
Tabla No. 13: Relación de índice de consistencia para el postest	169
Tabla No. 14: Prueba de rangos con signos de Wilcoxon	180
Tabla No. 15: Relación de componentes de la inteligencia emocional con las competencias emocionales	184
Tabla No. 16: Relación directa entre componentes, competencias emocionales y el sistema gamificado	187
Tabla No. 17: Relación de puntaje para el cociente emocional total en el pretest	192
Tabla No. 18: Relación de puntaje para el cociente emocional total y el porcentaje en el postest	195
Tabla No. 19: Componente intrapersonal en el pretest	201
Tabla No. 20: Componente intrapersonal en el postest	204

Tabla No. 21: Componente interpersonal en el pretest	208
Tabla No. 22: Componente interpersonal en el postest	210
Tabla No. 23: Componente de adaptabilidad en el pretest	213
Tabla No. 24: Componente de adaptabilidad en el postest	214
Tabla No. 25: Componente del manejo del estrés para el pretest	216
Tabla No. 26: Componente del manejo del estrés para el postest	217
Tabla No. 27: Afecto o estado de ánimo para el pretest	219
Tabla No. 28: Afecto o estado de ánimo para el postest	220
Tabla No. 29: Cociente emocional y diferencias significativas de los participantes en el pretest y postest	227

Listado de Figuras

Figura No. 1: Puntaje en la competencia intrapersonal	164
Figura No. 2: Puntaje en la competencia interpersonal	165
Figura No. 3: Puntaje en la competencia adaptabilidad	166
Figura No. 4: Puntaje en la competencia Manejo de estrés	167
Figura No. 5: Puntaje en la competencia afecto	167
Figura No. 6: Puntaje en la competencia intrapersonal	168
Figura No. 7: Puntaje en la competencia interpersonal	169
Figura No. 8: Puntaje en la competencia adaptabilidad	170
Figura No. 9: Puntaje en la competencia manejo de estrés	171
Figura No. 10: Puntaje en la competencia afecto	172

RESUMEN GENERAL DE TRABAJO DE GRADO

TITULO:	Implementación de un sistema gamificado en el contexto de las competencias emocionales de los docentes de básica primaria de la Institución Educativa San Luis Gonzaga del municipio de San Luis- Tolima.
AUTOR(ES):	Yohann Camilo Solórzano Céspedes
PROGRAMA:	Maestría Gestión de la Educación
DIRECTOR(A):	Nancy Viviana Lemos Ramírez

RESUMEN

Ante el vacío encontrado en el abordaje del componente emocional de los maestros y el creciente interés por la implementación de la gamificación en el contexto educativo, el presente estudio buscó establecer la relación entre la aplicación de un sistema gamificado y las competencias emocionales de los docentes de básica primaria de la Institución Educativa San Luis Gonzaga. La muestra contó con 17 profesores seleccionados bajo un esquema no probabilístico, los cuales participaron en todas las etapas propuestas. Para ello, se determinó los niveles de cociente emocional de cada uno, a través del instrumento de Bar-On(I-CE) (adaptación al español), con un Alpha de Cronbach para la escala total de 0.93. Fue necesario aplicar dicho instrumento antes y después de la inmersión en "la travesía 1.0", el cual constituye un juego que combina elementos análogos y digitales de creación auténtica, diseñado con una intención formativa sobre la base de competencias como la conciencia y la regulación emocional y las dimensiones intrapersonal e interpersonal. El método de investigación respondió al enfoque cuantitativo y a un diseño cuasiexperimental con alcance correlacional. Para completar el ciclo del estudio, fue necesario abordar procesos estadísticos que permitieron analizar el comportamiento de una variable en presencia de la otra. Como resultado del pretest, se obtuvo un cociente emocional global de 94.05 que corresponde con un potencial medio en desarrollo; en algunos casos específicos se observaron promedios muy bajos en los resultados por perfil individual. Posterior a la implementación del juego, el puntaje general para el postest fue de 99.7, lo que evidencia un moderado, pero apreciable aumento en todas las dimensiones. De este modo, es posible concluir que las competencias emocionales pueden ser gamificadas y que su abordaje denota cambios positivos en los niveles del cociente emocional en los educadores de básica primaria.

PALABRAS CLAVE:

Gamificación, competencias emocionales, docentes

Vº Bº DIRECTOR DE TRABAJO DE GRADO

GENERAL SUMMARY OF WORK OF GRADE

TITLE: Implementation of a gamified system in the context of the emotional competencies of elementary school teachers of the San Luis Gonzaga Educational Institution in the municipality of San Luis-Tolima.

AUTHOR(S): Yohann Camilo Solórzano Céspedes

FACULTY: Maestría Gestión de la Educación

DIRECTOR: Nancy Viviana Lemos Ramírez

ABSTRACT

Given the gap found in the approach to the emotional component of teachers and the growing interest in the implementation of gamification in the educational context, the present study sought to establish the relationship between the application of a gamified system and the emotional competencies of teachers of elementary school of the San Luis Gonzaga Educational Institution. The sample had 17 teachers selected under a non-probabilistic scheme who participated in all the proposed stages. For this, the levels of emotional quotient of each one were determined, through the Bar-On instrument (I-CE) (adapted to Spanish), with a Cronbach's Alpha for the total scale of 0.93. It was necessary to apply this instrument before and after the immersion in "the journey 1.0", which constitutes a game that combines analog and digital elements of authentic creation, designed with a formative intention on the basis of skills such as awareness and emotional regulation, and the intrapersonal and interpersonal dimensions. The research method responded to the quantitative approach and a quasi-experimental design with a correlational scope. To complete the cycle of the study, it was necessary to approach statistical processes that allowed analyzing the behavior of one variable in the presence of the other. As a result of the pretest, a global emotional quotient of 94.05 was obtained, which corresponds to a medium potential in development; in some specific cases very low averages were observed in the results by individual profile. After the implementation of the game, the general score for the posttest was 99.7, which shows a moderate, but appreciable increase in all dimensions. In this way, it is possible to conclude that emotional competencies can be gamified and that their approach denotes positive changes in the levels of emotional quotient in primary schooleducators.

KEYWORDS:

Gamification, Emotional Competencies, Teachers.

Vº Bº DIRECTOR OF GRADUATE WORK

Introducción

Es necesario considerar que la gamificación y las competencias emocionales constituyen los elementos centrales del presente estudio, de allí la importancia de generar algunas aproximaciones iniciales a nivel teórico y/o conceptual que permitan abonar el terreno de la investigación y esclarecer sus fundamentos y alcances; asimismo, se estima conveniente especificar en las siguientes líneas cómo se ha estructurado el presente trabajo; de tal forma, que se pueda reconocer la sistematicidad, coherencia y articulación de cada una de las etapas.

En atención a las variables mencionadas, Mero y Castro (2021), han planteado que la gamificación en el ámbito académico constituye un elemento valioso en la construcción de estrategias didácticas y pedagógicas; su implementación puede generar efectos positivos en la obtención de resultados. Así mismo, la integración de elementos de implicación y motivación — característicos de estas metodologías — coadyuvan para un mejor desempeño en el proceso de aprendizaje (Gómez y Ávila, 2021). En esencia, la inserción de la lúdica sobre la base de una educación gamificante, pueden incidir en elementos como la concentración y el esfuerzo sostenido para alcanzar objetivos serios (Acosta et al., 2020).

Es precisamente alrededor de estos objetivos serios, donde emerge el siguiente aspecto a tratar. Tiene que ver con las competencias emocionales entendidas como integración de saberes, facultades, destrezas y disposiciones para el desarrollo de una conciencia que posibilite la percepción y comprensión de las emociones propias y ajenas; todo ello, con el objeto de

canalizarlas, expresarlas y regularlas de manera tal, que se favorezcan los procesos de adaptabilidad y el procesamiento de los fenómenos emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007; Cortázar, 2017; Rodríguez y Gordillo, 2021).

En consecuencia, enlazar la ludificación con las emociones en un contexto escolar específico y con una muestra de docentes del nivel de básica primaria, constituye el centro de este trabajo, cuya finalidad de manera concreta, consiste en establecer la relación entre la aplicación de un sistema gamificado y las competencias emocionales. Lo anterior, ante la necesidad de contribuir al desarrollo de la educación emocional específicamente en la formación y preparación de los docentes (Herrera y Buitrago, 2019; Vaello y Vaello, 2018).

Desde esta perspectiva, el sistema educativo debe responder a las necesidades del mundo actual, y para ello debe transformar sus modelos de enseñanza, los cuales han estado centrados en conceptos academicistas; de allí la necesidad de transitar hacia una visión holística de la educación que integre las competencias blandas (Chica et al., 2020). En este contexto, las competencias emocionales en los docentes presentan un fuerte eco en su bienestar físico y emocional, repercuten ampliamente en sus formas de vida; adicionalmente, resultan consustanciales a la hora de definir su estilo educativo y enfrentar los desafíos que demanda su labor; el desarrollo de sus emociones incide al momento de gestionar sus prácticas escolares (Ávila, 2019).

Ahora bien, existe un limitado abordaje de las competencias emocionales en los pregrados, lo que constituye una de las inquietudes y reflexiones fundamentales en los procesos

de formación profesional; sin embargo, preocupa aún más que la preparación de los futuros maestros también presenta dicho vacío; de este modo, tales aproximaciones a la problemática, sacan a la luz, la importancia de incursionar en una educación emocional, donde el cuerpo profesoral constituye un elemento fundante (Torres et al., 2020).

El análisis de esta problemática, generó el desarrollo de la presente investigación, en la cual se buscó establecer la relación entre la variable gamificación y competencias emocionales con una muestra de 17 docentes de básica primaria de la Institución Educativa San Luis Gonzaga; para tal objetivo, fue fundamental determinar el nivel de cociente emocional de los participantes, antes y después de la fase de inmersión en un sistema gamificado.

Para comprender mejor la dinámica de la investigación, es necesario aclarar que la obtención del nivel de cociente emocional de los profesores y profesoras participantes, se dió mediante la aplicación del instrumento de Bar-On (I-CE) y sus 133 reactivos. Posteriormente, se procedió a la implementación del sistema gamificado de creación auténtica denominado “la travesía 1.0”; para finalmente, comparar los resultados del pretest y el postest.

En las líneas subsiguientes se podrá encontrar, una ampliación del problema que dió origen a la presente investigación, en el cual se expresa de forma concreta la situación y el contexto; todo ello, en coherencia con la formulación de los objetivos, el desarrollo y la delimitación de los demás apartados (Bauce, 2016). En este orden de ideas, se explicita el problema de la investigación, se resalta el valor y el sentido de la misma y se determina el alcance.

Seguidamente, se encontrará con la justificación, donde se fundamenta la elección del tema. Esta sección constituye un elemento importante en el que se describen algunas razones que soportan el tema de investigación (Chaverri, 2018). Para el caso particular del estudio, se abordan las competencias emocionales en los docentes; por tal razón, se incluyen algunos argumentos objetivables sobre la problemática y su contribución al campo crítico que supone el alcance de la investigación.

Luego, se articulan el objetivo general y los objetivos específicos entendidos como propósitos explícitos relacionados con el problema de investigación (Bastidas, 2019). Para el presente caso, responden a preguntas relacionadas con la implementación de un sistema gamificado en el contexto de las competencias emocionales, y la relación entre sus variables.

Enseguida, se propone un marco referencial en el que se relacionan algunos antecedentes sobre la implementación de sistemas gamificados en diversos contextos; de igual forma, se explicita la teoría que soporta la investigación, lo que permite identificar una tradición teórica para fundamentar el método, el diseño y la etapa de desarrollo en coherencia con las variables seleccionadas (Cortez, 2018). En esta sección, se resalta el marco teórico vinculado al tema; allí se discurre sobre consideraciones generales, constructos, marcos conceptuales y desarrollos teóricos sobre la gamificación y las competencias emocionales.

De igual importancia, el siguiente apartado corresponde con el método investigativo, ampliamente relacionado con los instrumentos utilizados, la recolección de datos y el recorrido metodológico, pues permite comprender el ciclo de la investigación (Corona, 2016). Por lo

anterior, se especifican las características metodológicas y el diseño de investigación, cuyo enfoque es cuantitativo de alcance correlacional. Lo anterior se sintetiza en las especificidades del método utilizado; esto es, lo referido a la tipología y diseño de la investigación, y su relación con la población y muestra, así como las alusiones a las variables de estudio, la técnica e instrumentalización y la forma en que se lleva a cabo el procesamiento y manejo de la información para realizar la exposición de los resultados.

En las últimas secciones, se abordan los resultados y la discusión, producto de la sistematicidad del ciclo investigativo. Se presenta un breve resumen de los hallazgos que supera la alusión a datos estadísticos (Escamilla, 2018). En esta sección se especifica lo concerniente a la instrumentalización del proceso y a la interpretación de resultados en concordancia con los objetivos propuestos, que para el caso, tiene un fuerte énfasis en la relación de las variables bajo estudio, ludificación y emociones en el ámbito educativo.

Finalmente, se explicitan las conclusiones relacionadas con los hallazgos y su interpretación. En esta sección se busca dar respuesta al planteamiento del problema y luego hacer las recomendaciones a que dieran lugar (Bermudez et al., 2021). Por último, figuran las referencias y los anexos.

A manera de síntesis, las emociones hacen parte fundamental en la vida de los seres humanos, permanecen siempre, desde el inicio hasta el final de la existencia (González, 2021). De ahí que esta investigación indague por el componente emocional de los docentes, para contribuir

al desarrollo de propuestas que respondan a la necesidad de una educación emocional integrada a la escuela y a la vida de todos los seres humanos (Bisquerra y García, 2018).

De esta forma, se busca resaltar la importancia de las competencias emocionales de los docentes, a la espera de que la información obtenida y los aportes prácticos del presente estudio, constituyan un referente para resignificar el curso del proyecto educativo, así como ser catapulta para el desarrollo de futuras intervenciones acerca del tema.

Planteamiento del Problema

Los años 90 presentan importantes desarrollos e iniciativas sobre las competencias emocionales como una innovación soportada en diversas teorías sobre el cognitismo y el humanismo (Palomero, 2009). Con la incursión del término “inteligencia emocional” desarrollado por Salovey y Mayer en 1990 (Fragoso, 2015) , empezaron a configurarse vínculos con otros desarrollos; por ejemplo, con la inteligencia social que, comprende una serie de habilidades y capacidades para canalizar y gestionar las emociones propias y las de los otros, así como identificarlas y aprovechar la información proporcionada, para conducir el pensar y el actuar de tal manera que se obtengan ventajas y beneficios que redunden en el reconocimiento del otro en las relaciones interpersonales (Bautista y Liza, 2016),.

De igual forma, se reflexiona también, desde la realidad de la educación colombiana, sobre la urgencia de contar con docentes que desarrollen adecuados niveles de competencias emocionales aplicadas desde su rol en las relaciones con los diferentes miembros de las comunidades educativas, pero de manera fundamental con sus estudiantes, bajo el supuesto de la necesidad de establecer vínculos afectivos que favorezcan el desarrollo integral de sus educandos (Herrera y Buitrago, 2019).

Las competencias emocionales (CE) se han convertido en un tema emergente que comienza a abordarse de manera paulatina en el contexto educativo (Herrera y Buitrago, 2019); para el caso específico de Colombia en el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016-2026 (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017) por ejemplo, existen algunas alusiones sobre la importancia de desarrollar tales competencias. Aunque no se mencionan de manera

directa y puntual, al revisar las especificidades de los desafíos estratégicos, se observa una proyección de la educación que vincula las competencias ciudadanas y las habilidades para la vida como factores claves en el marco de una educación integral. Sin embargo, es posible encontrar un vacío en esta materia, toda vez que las instituciones educativas no logran articular el desarrollo de dichas competencias a los currículos y a las pedagogías que sustentan los proyectos educativos institucionales (Berumen et al., 2016; Herrera y Buitrago, 2019).

El vacío anterior resuena en las propias políticas del país y en la materialización de proyectos educativos —en todos los niveles— que aún no logran del todo la dinámica esperada con relación al componente emocional (Acosta, 2017). Esto se traduce no solo en pocas experiencias significativas en las escuelas sobre el tema, sino en los quiebres que presentan incluso las instituciones formadoras de maestros en el país, lo que significa que existe una ruptura en el proceso de articulación entre las políticas del gobierno, las instituciones formadoras de maestros y las escuelas (Chica et al., 2020).

Según el estudio realizado por Chica et al. (2020) en el que se analiza el componente emocional en los planes de estudio de 75 escuelas normales de Colombia donde se forman maestros de primaria, se encontró que solo el 1,3% logran integrar categorías de emocionalidad, lo que permite comprender que las mallas curriculares de más del 90% de escuelas normales en el país aún no han logrado una aproximación a los desafíos estratégicos del PNDE que se relacionan con las competencias ciudadanas, las habilidades para la vida y las competencias emocionales propiamente dichas. A partir de estas precisiones se puede establecer una relación

entre la poca preparación que tienen los maestros en materia de competencias no técnicas, con el número limitado de propuestas explícitas para el abordaje del componente emocional en las instituciones educativas (Costa et al., 2021).

El panorama de formación profesional para los maestros colombianos presenta una marcada debilidad en las CE; los programas que cursan en el nivel de pregrado no cuentan en su mayoría con una articulación en materia de inteligencia emocional (IE), habilidades sociales y competencias humanísticas (Herrera y Buitrago, 2019; Rendón, 2017; Torres et al., 2020). Así las cosas, resulta complejo que al llegar a las instituciones puedan generar estrategias curriculares efectivas alineadas con el desarrollo personal y humano de sus estudiantes. Al no recibir formación en dicho componente, pueden presentar dificultades para adoptar las políticas estatales sobre competencias ciudadanas al currículo. De este modo, los maestros, adquieren conocimientos disciplinares específicos, pero su misión va más allá de la didáctica del contenido del área o ciencia a cargo, pues la labor de educar también comprende el desarrollo de CE que les permitan a sus estudiantes equilibrar la cognición, la emoción y la acción (Fernández y Montero, 2016; Martín et al., 2017; Rendón, 2019; Torres et al., 2020).

Vale la pena analizar los resultados del estudio realizado por Torres et al. (2020) a siete programas de licenciatura en diferentes Universidades de Colombia, para determinar los niveles de apropiación de las CE en 310 estudiantes y futuros maestros. De acuerdo a este análisis se pudo concluir que ningún promedio corresponde con el nivel muy alto, y que existen programas con niveles muy bajos que ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer la formación de estos

licenciados, que se enfrentarán a múltiples retos en sus instituciones educativas al momento abordar las relaciones sociales. Dicho de otra manera, los profesores requieren educación emocional y contar con los recursos necesarios para desarrollar alternativas que los conduzcan a ser emocionalmente inteligentes; de tal manera, que su formación les permita abordar las experiencias de aula con mayor asertividad (Barrientos et al., 2019).

Bajo esta misma línea de reflexión, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, llevo a cabo una investigación con el objeto de indagar sobre el componente emocional de los maestros en formación de su facultad de educación; a este respecto concluyen que, la propia estructura curricular presenta vacíos en las CE, lo que puede tener una repercusión negativa en el proceso educativo (Buitrago et al., 2017). Desde esta perspectiva, puede observarse falta de explicitud del componente emocional en los programas de formación docente, es decir, existe una limitación de estas competencias porque las abordan tangencialmente en la categoría de competencias transversales lo que puede a su vez, representar en los maestros dificultades y carencia de recursos teóricos y/o metodológicos para enfrentar dicho componente en el contexto escolar (Palomera et al., 2008; Rendón, 2017).

Aunando a lo anterior y según Pérez y Filella (2019), desde el ámbito educativo ha existido una proclividad a anteponer los saberes disciplinares sobre cualquier otra dimensión; las instituciones educativas de todos los niveles han centrado durante décadas su atención en las funciones prácticas de desarrollo del pensamiento y el aprendizaje heredadas de la lógica positivista; como lo afirma Gardner: “bajo la égida del positivismo, sólo se aceptaban los

hechos materiales sólidos y no tenían cabida las ideas, las emociones ni los valores” (1997, p. 70).

En efecto, los modelos de enseñanza se mantuvieron distantes de esa concepción humanística de las emociones que apenas empieza a considerarse (Herrera y Buitrago, 2019). Todo ello por la percepción de que la emocionalidad no tenía ningún tipo de correspondencia con los procesos superiores del pensamiento, dejando serias limitaciones en el sistema educativo; estos vacíos empiezan a aflorar con los descubrimientos de la neurociencia, de la tecnología y de otras disciplinas que han visibilizado los nexos existentes entre el aprendizaje y las emociones, entre lo racional y lo emocional (Benavidez y Florez, 2019; Elizondo, Rodríguez y Rodríguez, 2018; Fernández y Montero, 2016; Parra, 2019).

En este contexto, es necesario acotar cuál es el papel de la educación emocional y cómo ésta se vincula con el desarrollo humano y cognitivo (Cueva y Montero, 2018); conviene, además, reflexionar sobre los vacíos puntuales heredados del sistema educativo del siglo XX en materia de las emociones y que han presentado las instituciones educativas de todos los niveles (Bermúdez, 2020; Bisquerra y otros, 2012; Marconi, 2017).

Si bien la educación puede ser entendida como fenómeno que constituye hoy día un proceso ubicuo con una inevitable inserción de tecnologías (Baéz y Clunie, 2019) que además ensambla toda la sociedad con sus instituciones; también es necesario reconocer que existe una función de capital importancia en manos de actores visibles que pertenecen a una escala educativa formal, como lo son la escuela y los docentes (Pacheco, 2017); es gracias a estos

agentes que convergen en espacios e ideas que se materializan muchos proyectos y que se potencializan diversas competencias cuyo desarrollo no se pueden dejar al flujo espontáneo (Vivas, 2003); sino que requieren de planificación y formalización científica y pedagógica; de tal forma, que se vehiculen los cambios en perspectiva de una mejor sociedad (Sánchez, 2019).

Lo expuesto anteriormente visibiliza la magna responsabilidad que tienen los agentes educativos frente a la transformación del currículo y de sus prácticas (Ferreira, 2018); por ende, conviene generar un análisis crítico y concienzudo de los vacíos en los que se ha venido insitiendo a lo largo de estas líneas, y que tienen que ver con un estancamiento en el tiempo que no ha permitido integrar a los haceres pedagógicos a la visión holística del ser humano en la que se denota una importante dimensión emocional; es como si las instituciones hubiesen quedado durante décadas cristalizadas, porque no fluyen en concordancia con las transformaciones que demanda la sociedad (Burgos y Cifuentes, 2015); lo que en muchos casos hace de las instituciones estructuras rígidas y de espaldas a las necesidades de los estudiantes y de la misma Institución como órgano colegial que debe atender esa transformación social (Ortega et al., 2020).

Es así como, aunque la educación formal y tradicional logró implantarse con algunos aciertos, el deber ser de la escuela ha cambiado como han cambiado las personas y la sociedad en general, por lo cual, un plan formativo limitado al contenido por sí, resulta hoy día incompleto, máxime cuando ha proliferado en los últimos años, la imperativa necesidad de una educación

integral que valore el ser en todas sus dimensiones incluyendo lo afectivo y lo emocional (Roman y Poenitz, 2018).

Hasta este punto valdría la pena preguntarse cuál es el complemento o las nuevas apuestas que debe emprender el sistema educativo para llegar al punto de equilibrio con la sociedad, o por lo menos, para disminuir de alguna manera la deuda histórica que han tenido las reformas educativas y la escuela en su relación con el ser humano (Barrios y Peña, 2019; Muchiut, 2018)). De este modo, y con suficiente evidencia científica sobre la relación entre emoción y cognición (McConnell, 2019), la pregunta que sigue sería por el concepto de educación emocional, solo así se puede empezar a aliviar el peso de una educación con tantos vacíos.

Por lo anterior, la educación emocional ha de comprenderse como proceso continuo (Edo y Domingo, 2020) en el que se potencia el desarrollo emocional, este último no solo como elemento indispensable de la cognición, sino como condicionante para garantizar una educación holística y en equilibrio, abarcadora no solo del saber, sino de la búsqueda del bienestar individual, físico, social y emocional. Así las cosas, se piensa en una educación libre del sesgo racional y consecuente con un ser humano complejo que además de pensar, también siente y conecta circuitos más complejos a nivel neurológico (Benavidez y Florez, 2019; Roman y Poenitz, 2018).

Como se ha dicho, desde una perspectiva ampliada del fenómeno educativo que valora el componente emocional, resulta relieve pensar en un ciclo de formación que debe iniciar con el

profesorado (Bisquerra y García, 2018; Olivares y Gamarra, 2019), pero, además, es necesario analizar el *status quo* de los planes curriculares de las instituciones formadoras de maestros, en pro de una reflexión sobre lo que se hace en la práctica educativa y lo que se estudia desde la teoría (Colén, 2017). Lo anterior, para discurrir sobre los corolarios pedagógicos que emergen a partir de los años de andadura por el sistema educativo y así, evaluar el nivel de explicitud de las emociones y la relevancia que estas cobran en la estructura curricular (Magallanes, 2017). Esto permite generar una visión crítica sobre la importancia del rol docente en los procesos de alfabetización emocional propia y de sus estudiantes.

Dentro de este marco, y desde una panorámica regional, la facultad de Educación de la Universidad del Tolima (UT, 2021), presenta en sus programas para las licenciaturas, los planes formativos y Planes Educativos de los Programas (PEP). Se puede observar un importante y destacado componente técnico, específico y profesional en el que prima el saber disciplinar y los contenidos pedagógicos y didácticos. Aunque existe un componente básico socio humanístico no se logra observar con exactitud y concreción una estrategia importante que integre las competencias emocionales a desarrollar con los futuros maestros licenciados. Esta perspectiva crítica genera la necesidad de buscar mayor coherencia con un escenario ideal de alfabetización emocional para docentes como lo plantea Cejudo et al. (2015), el cual se soporta sobre el presupuesto de formar maestros con una visión integral donde confluyan de manera decisiva las competencias emocionales. Por ello, si un docente se interesa por las emociones que suscita su didáctica y los contenidos, tendrá una visión más clara sobre cómo repensar los procesos y

métodos de aprendizaje para favorecer la implicación y el desarrollo cognitivo de sus estudiantes (Anzelin et al., 2020).

Se puede precisar que si bien en la fundamentación de los PEP de las licenciaturas de la UT (2021), se toca dicho componente a saber, a la hora de ver una proyección de la materialización (transferencia de los saberes) de tales visiones en una práctica real, no es posible, o por lo menos, no se logra comprender cómo articulan la emocionalidad al curso y flujo de las asignaturas; lo que supone un vacío frente a la ingente necesidad de integrar una estrategia para la alfabetización emocional (Rojas, 2019). Por lo tanto, aunque ya existe un soporte y una proyección desde los documentos institucionales persiste un velo que invisibiliza lo pragmático y que no permite concebir con claridad un programa de educación emocional que sea coherente con la tesis de un modelo de formación docente integral. Estas ideas, se relacionan ampliamente con los hallazgos de Torres et al. (2020) sobre la poca integración de competencias emocionales en las licenciaturas de varias universidades colombianas. Desde su estudio aporta: “Estos resultados también confirman lo encontrado en otros estudios, cuando refiere que existe analfabetismo emocional, al atender conductas y no emociones de los estudiantes en el aula, llevando a la importancia de implementar programas que eduquen integralmente” (p.302).

En este mismo contexto, la Escuela Normal Superior de Ibagué (ENSI, 2021) publica el Plan de Formación Complementaria (PFC) que da cuenta de los módulos de formación que desarrollan los futuros normalistas y maestros del departamento. La ENSI (2021) en su plan de formación incluye una serie de didácticas, cursos relacionados con fundamentos pedagógicos,

uso de las TIC y el desarrollo de proyectos educativos de gran interés; sin embargo, en lo que respecta a las competencias emocionales en los docentes, a la educación emocional y al componente humanístico, no se alcanza a percibir alguna alusión explícita. Hasta este punto, resulta evidente el vacío común que estudios como el de Chica et al. (2020) sobre la base de las 75 Escuelas Normales que se ha referenciado en líneas anteriores concluye: “Los resultados evidencian en las normales analizadas un paradigma cognitivista dominante que es necesario resignificar; potenciando la formación de nuevas generaciones de docentes para que asuman el papel estratégico de modeladores y alfabetizadores emocionales” (p.93).

Lo anterior, permite una importante reflexión sobre la conveniencia de fortalecer la educación colombiana desde un primer frente estratégico que tiene que ver con robustecer los programas de las escuelas normales a través de sus ciclos de formación docente complementaria, pero también desde las facultades de educación de las Universidades, para que las licenciaturas atiendan las necesidades emergentes de formación humana y social a través de las competencias emocionales (Herrera y Buitrago, 2019). Al pensar en estas transformaciones o complementaciones de la estructura curricular se está proyectando un profesorado con mayor capacidad de integrar a su quehacer un saber adaptable y crítico; en el que los avances de la neurodidáctica y la psicología educativa puedan ser vinculados a la praxis de manera sistemática, para lograr un mejor desempeño profesional, a tono con las necesidades humanas y con los experiencias que han demostrado la incidencia del factor emocional en la vida de las personas (Bisquerra y García, 2018; Mulsow, 2008).

Existen estudios que hablan de un analfabetismo emocional (Bisquerra, 2018; Vaello y Vaello, 2018), que limita la capacidad de respuesta de los maestros frente a las emociones y conductas de sus estudiantes, lo que refuerza la idea de enriquecer el currículo con estrategias alternativas eficientes cuyo centro sea las CE, para así, dar respuesta a un Proyecto Educativo Institucional coherente con el principio de integralidad (Torres et al., 2020). Si bien existen numerosos estudios e investigaciones internacionales sobre el tema de las emociones en el contexto educativo (Bisquerra, 2007; Goleman, 2010; Esteves et al., 2019; Martínez, 2019; Sánchez y Fragoso, 2019), para el caso específico de Colombia, el abordaje de este aspecto resulta aún rezagado y muy limitado (Rendón, 2017; Rendón, 2019; Fernández y Montero, 2019). Aunque se cuente con el desarrollo de algunas experiencias y programas, el recorrido que ha hecho el MEN, junto a las Secretarías de Educación y a las instituciones educativas resulta muy incipiente (Buitrago y Herrera, 2019).

Estos vacíos, pueden revelar la tendencia academicista de un sistema educativo que ha priorizado durante siglos la búsqueda de estrategias para responder a una sociedad preocupada por el desarrollo económico y por la acumulación de conocimientos y contenidos. El enfoque que ha imperado corresponde con el desarrollo de habilidades cognitivas y con programas que han dejado a la zaga aspectos sociales y emocionales, que, en últimas, parecieran ser elementos accesorios de las agendas educativas (Buitrago et al., 2017; García et al., 2018). Desde esta óptica, es posible pensar en la necesidad de transformar las organizaciones educativas de todos los niveles para irrumpir con el modelo reduccionista e incompleto que persiste en los currículos

y en las prácticas educativas para que los maestros en formación y aquellos que están en ejercicio dirijan sus esfuerzos hacia el abordaje de dimensiones vitales como lo son las CE (Chica y Sánchez, 2015; Anzelin et al., 2020).

Por lo anterior, resulta complejo poder concebir un Proyecto Educativo Institucional que integre el componente emocional cuando los propios maestros quienes son los que dinamizan los procesos no han sido formados para el desarrollo de tales competencias (Chica et al., 2020). A este respecto y atendiendo los aportes de la investigación adelantada por Torres (2020) con estas instituciones formadoras de maestros, se encuentra una incidencia del 91.8% de competencias cognitivas frente al 8,2% de competencias humanísticas de las cuales se subraya un 1,3% que corresponde con las competencias emocionales específicas. Esto implica que los planes de formación docente aún permanecen sobre la base de un modelo cognitivista. Tal modelo que reciben en su preparación profesional es de igual manera transferido al ámbito laboral.

Así las cosas, se logra vislumbrar una política educativa que recientemente ha puesto la mirada de manera tangencial sobre el componente humanístico y sociológico que configura el ser emocional; como evidencia de ello se encuentra el proyecto de ley 381 de 2019 (Congreso de la República de Colombia, 2019), en el que se busca permear los currículos con una apuesta transversal fundamentada en los conceptos que la neurociencia ha desarrollado a la luz de la relación del aprendizaje, la enseñanza y las emociones.

También cabe señalar, que el Senado de la República, ha manifestado la necesidad de integrar a la educación colombiana una cátedra sobre las competencias emocionales como

mecanismo de prevención de conflictos y de bienestar (Congreso de la República, 2021). Sin embargo, a pesar de las políticas y apuestas recientes, es notorio el marcado énfasis en el desarrollo intelectual que se conjuga con prácticas tradicionales de transmisión que priorizan el contenido pese en áreas como la lengua, matemáticas y ciencias (Chacón, 2019).

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede considerar que el foco de la problemática está en las limitadas alternativas para enfrentar los conflictos y los fenómenos de índole social y personal por parte de las instituciones y de los diferentes agentes del contexto educativo (Arias, 2008; García y Niño, 2018). Al analizar el decurso del proceso formativo de los próximos docentes y de aquellos que se encuentran en pleno ejercicio, lo que logra verse es el mismo paradigma incompleto representado en un excesivo énfasis en el abordaje disciplinar con superfluas reformas curriculares. De ahí que existan maestros con bajos niveles de apropiación de las CE y como consecuencia, limitadas experiencias educativas sobre la base de un currículo integrador que inserte las habilidades sociales (Barrientos et al., 2019; Chica y Sánchez, 2015).

Dicho de otra manera, este contexto pretende develar cómo las organizaciones educativas, las instituciones formadoras de maestros y la política nacional preferentemente, necesitan atender las limitaciones de los maestros de cara a los territorios para ajustar su apuesta pedagógica con los requerimientos sociales (Zambrano, 2019). Lo dicho hasta aquí supone que una estructuración de saberes en los docentes puede generar un despegue de propuestas que reviertan de algún modo el vacío existente frente al abordaje de las CE. Por tal razón, es posible plantear que los maestros protagonistas del aparato educativo requieren mayores y mejores

recursos para enfrentar las realidades sociales y culturales. Esto implica formarse en lo que deben formarse para enriquecer sus propuestas pedagógicas (Hernández, 2017).

Todavía cabe preguntarse ¿en qué deberían formarse los maestros?, ¿qué deben aprender los estudiantes?, o ¿cuál es el tipo de sociedad que se espera tener? Frente a estos interrogantes pudiera existir una línea de reflexión sobre la tesis de que los docentes deben aprender y aplicar muchas cosas y que los estudiantes deben aprender otras tantas para poder enfrentar los retos y desafíos del mundo actual (Fondo, 2019); sin embargo, tales interrogantes sin únicas respuestas se multiplican y se reconfiguran encontrando otros sentidos sobre las expectativas de formación docente. En este punto tal vez se pudiera cuestionar con ojo crítico, en qué no han sido formadas las comunidades y en qué urge formar a los profesores como propulsores del cambio (Cabeza et al., 2018); la palabra urgencia tiene que ver con una necesidad intrínseca de la sociedad.

Con lo anterior, se pretende plantear la necesidad de introducir en el campo de formación y aplicación docente el componente humanístico emocional (Badía, 2014; Bisquerra, 2005; Elizondo et al., 2018; Martín et al., 2017; Souza y Carbonero, 2019); todo ello, ante el déficit y las carencias observadas que indican escasa formación docente para enfrentar los retos que impone la misión educativa desde la proyección de una educación integral que considere la relación entre las emociones y el aprendizaje.

De allí, se puede precisar que las competencias emocionales como parte fundamental de esa humanización e integralidad de la que se ha hablado, resultan poco abordadas en las instituciones formales de educación (Henaó y Marín, 2019); el modelo pedagógico que permea el

sistema educativo ha hecho que los diferentes agentes pongan la mirada sobre otros aspectos del currículo (competencias técnicas disciplinares) no menos importantes, pero tampoco exclusivas (Gómez, 2019; Neri y Hernández, 2019).

Teniendo en cuenta que en el contexto actual, las relaciones sociales se complejizan cada vez más, resulta conveniente generar otros mecanismos para el abordaje de las competencias humanísticas, de tal forma, que se logre alimentar la reflexión sobre conceptos de empatía, resolución de conflictos y gestión de las emociones; por ejemplo, generando la puesta en marcha de acciones que consoliden estrategias para el fomento y desarrollo del componente socioemocional (Mórtigo y Rincón, 2018; Rendón, 2015).

Lo anterior permite pensar en acciones innovadoras —principio *sine qua non* — toda vez que las estrategias empleadas que corresponden con un tipo de enfoque magistral y tradicional, parecen no alcanzar el valor práctico que se debe asumir al momento de abordar las competencias emocionales (Pérez y Filella, 2019). Esta idea se relaciona con la perspectiva de que el aprendizaje en términos generales y específicos debe superar la mera transmisión pasiva de la información (Feyen, 2020).

En consonancia con lo dicho hasta ahora sobre el aprendizaje, es importante comprender su relación con la educación emocional, no solo desde la intención de procurar conceptos y teorías para suponer un mayor desempeño intelectual (Prieto, 2018), sino que al hilo de la reflexión del componente humanístico, también se promuevan habilidades y destrezas emocionales sobre la base de una metodología atractiva y lúdica, que pueda integrar variables y

factores asociados que los modelos tradicionales no han contemplado (Rodríguez y Gordillo, 2021).

A este respecto, lo que se encuentra en muchas instituciones son cátedras continuas sobre la axiología, estas últimas han estado acompañadas de castigos. “...se recurre al correctivo o castigo frente a conductas inapropiadas, pero no se hace uso del diálogo razonado” (Rendón, 2015, p. 238). Esta perspectiva, genera unos hilos conductores de reflexión sobre cómo articular el componente humanístico al currículo para que las competencias emocionales sean abordadas mediante propuestas más efectivas; todo ello, está supeditado a la formación de los docentes y a su capacidad para el desarrollo de alternativas innovadoras (Pérez et al., 2016; Guichot y De la Torre, 2018).

En tal sentido, el contexto propuesto hasta ahora, no solo genera una problematización desde el vacío en el currículo — específicamente en lo referido a las competencias humanísticas—sino que también revela debilidades en las formas en que vienen abordándose los fenómenos emocionales en las instituciones (Anzelin et al., 2020). Por lo tanto, es posible asumir una postura sobre la necesidad de adoptar y adaptar metodologías innovadoras. Así las cosas, la didáctica ha empezado a integrar en esa búsqueda del cómo, una metodología emergente denominada “gamificación”, que en esencia logra instaurar maneras y estilos pedagógicos y didácticos que irrumpen con los modos tradicionales de una educación bancaria que hasta el momento no ha producido el impacto esperado (Rodríguez y Gordillo, 2021).

En esta dirección, las variables que contempla la ludificación están asociadas a la búsqueda de estrategias motivacionales altamente relacionadas con garantizar mayor implicación de las personas frente a la consecución de objetivos, y al desarrollo de contenidos educativos serios, factores importantes al momento de pensar la enseñanza y su estrecha relación con el aprendizaje (Aranda y Caldera, 2018; Perdomo y Rojas, 2019).

Desde esta óptica, es posible que los currículos de las instituciones educativas puedan mejorar en cuanto a su pertinencia con la construcción de escenarios y propuestas innovadoras que a su vez sean generadoras de valores agregados en materia de eficiencia (Guichot y De la Torre, 2018). Metodologías como la gamificación pueden incidir de manera contundente en el abordaje de las emociones en el ámbito educativo; ya que estas apuestan a nuevas formas de enseñanza- aprendizaje en tanto alternativas didácticas y pedagógicas; y a consecuencia, pueden generar mayores ventajas sobre las formas de implicación de maestros y estudiantes en el abordaje del componente emocional (Aranda y Caldera, 2018; Fernández, Ordoñez, Vergara y Gómez, 2020; Rodríguez y Gordillo, 2021).

Llegados a este punto, es necesario precisar que ante la escasa formación en competencias emocionales que han recibido los maestros (Torrijos et al., 2018); las propias debilidades del currículo en materia de competencias blandas no técnicas (Herrera y Buitrago, 2019); las limitaciones para construir estrategias de abordaje emocional y la necesidad imperante de atender las relaciones entre: aprendizaje- emociones, convivencia-educación emocional, modelo integral-currículo... entre otras (Elizondo et al., 2018); el estudio propone el diseño de

un sistema gamificado con las especificidades que supone el abordaje de las competencias emocionales en un contexto de formación docente. Sin embargo, el punto neurálgico de la investigación estriba en rastrear la relación que puede existir entre la ludificación como metodología emergente y las competencias emocionales; la particularidad del estudio tiene que ver con el relacionamiento de las propias variables y su nexos con la línea de innovación que se ampliará más adelante.

De cara a esta realidad, es necesario establecer que la Institución Educativa San Luis Gonzaga ha desarrollado un perfil del docente donde se resaltan algunas competencias y habilidades muy importantes, pero coexiste así mismo, una falta de explicitud reflejada en ausencias en el discurso sobre las competencias emocionales con que debe contar el cuerpo profesoral (PEI, 2020).

Así mismo, la presente investigación se desarrolla sobre la necesidad de abordar el componente emocional de los docentes, toda vez que en los acompañamientos y observaciones de clase realizadas por el “Programa Todos a Aprender” del Ministerio de Educación Nacional, no se ha encontrado un abordaje explícito de las competencias emocionales ni en los macrocurrículos ni en los microcurrículos; por lo tanto, se suscita la necesidad de investigar sobre este constructo, con el objetivo de proponer un escenario de aplicación, que permita direccionar la mirada hacia la incursión de la educación emocional, proyectando una fuerte repercusión en el desarrollo integral de los docentes y estudiantes (Granada y Granada, 2021).

En virtud de lo anterior, el presente trabajo está enfocado en establecer la relación entre la aplicación de un sistema gamificado y las competencias emocionales de los docentes de básica primaria. Resulta de suma importancia determinar las asociaciones entre las variables mencionadas; por tanto, el estudio busca responder el siguiente interrogante: ¿qué relación existe entre la gamificación y el abordaje de las competencias emocionales de los maestros y maestras de básica primaria de la institución educativa San Luis Gonzaga de San Luis Tolima?

Justificación

Para iniciar, es necesario comprender la base que sostiene el presente estudio, el cual fija su atención en el componente emocional inserto en el fenómeno educativo, este último tan complejo como cambiante (De Jesús et al., 2007; González, 2018). Por ello, sin pretender agotar las ideas, se espera una aproximación a las especificidades y particularidades, tanto del fenómeno emocional y su relación con el acto educativo, como con la forma en que puede abordarse en el contexto escolar, es decir, lo atinente al método... al cómo (Navarro y Samón, 2017). Para ello, es conveniente analizar el papel y las necesidades de los sujetos que interactúan en la escuela, centro de vivencias y proyecciones sociales, (Pallares et al., 2018; Tarabini, 2020).

Si bien, en las escuelas coexisten diversas personas con diferentes roles de vital importancia, para este caso, se introduce un énfasis especial en los docentes en tanto actores sui generis y protagonistas de los procesos de innovación y cambio. Toda vez que, de su saber, de su actuar y de su pensar dependen importantes procesos en la formación de las futuras generaciones (Rojas, 2019).

Las siguientes razones se centrarán en la necesidad de repensar la educación con el propósito de proyectar un ser humano integral en el que convergen factores cognitivos y emocionales (Melamed, 2016; Pinedo et al., 2017). Es posible observar ahora, los aportes de la presente investigación, no solo desde la expansión del conocimiento, si no desde el valor práctico y experiencial que generan estas propuestas de desarrollo y aplicación (Vargas, 2009; Tejedor, 2018); las cuales, por su naturaleza, superan el objeto contemplado y la investigación básica,

para trascender a una escala superior, donde hay suficiente espacio para hacer, evaluar y proponer (Lozada, 2014).

De ahí que, para tener una representación de lo que supone el presente proyecto, se ofrece un esquema compuesto por dos aristas; la primera, relacionada con la contribución al conocimiento desde la educación emocional, y la segunda, desde la categoría metodológica que responde al cómo; todo ello, con criterios pedagógicos y didácticos. Así las cosas, es posible encontrar una contribución en el intento de superar los vacíos en el conocimiento (Maldonado, 2018), pero también desde la generación de herramientas prácticas para transitar por una propuesta auténtica y contextualizada.

Por consiguiente, al reflexionar sobre los porqués de una educación emocional reaparece el maestro como eslabón y principio de la cadena formativa (Bisquerra y López 2020), este primer nivel permitirá una proyección del efecto dominó positivo, en el que se produce aprendizaje en cascada, a través de la transferencia del saber de un grupo poblacional a otro (Inga, 2021), y aunque tal proceso no corresponde con el alcance inicial del proyecto, si constituye una mirada con tintes de sostenibilidad, escalabilidad e innovación con un fuerte acento en los docentes en tanto promotores de los cambios (Pila et al., 2020).

No obstante, resultaría incompleta la reflexión si se pensara solo en el qué y en quienes; de este modo, surgen nuevas inquietudes que resuenan en el cómo; para que los descubrimientos no se limiten a negaciones o a afirmaciones teóricas, sino para que coexista una combinación entre teoría y práctica (praxis) reflexión y aplicación del saber (Ponce, 2019). Es desde esta

categoría de análisis donde inicia el abordaje y combinación de la gamificación y las competencias emocionales; la primera para lograr esa aproximación inicial a la posibilidad del cómo y la segunda, para resignificar el ideal de la educación actual.

Por consiguiente, la construcción de una propuesta de esta naturaleza posibilita no solo el desarrollo y el análisis de teorías, sino la observación de las variables gamificación y emociones, las cuales atraviesan todo el recorrido metodológico del presente estudio. Así, se puede establecer la relación entre ellas y generar ideas, recomendaciones, o hipótesis para futuros estudios (Hernández y Mendoza, 2018). De la misma forma, se hará un aporte para resolver una problemática en un contexto determinado con fines prácticos y coherentes orientados hacia la innovación y la gestión educativa (Martínez, 2018).

De manera que, el centro de este estudio cobra gran importancia, pues está constituido básicamente por el componente emocional en los maestros y maestras —actores insustituibles— quienes requieren ser formados en competencias genéricas y transversales, para que los procesos y las dinámicas en las instituciones educativas sean enriquecidas con nuevas visiones y con propuestas generadoras de bienestar emocional en los distintos niveles (Costa et al., 2021).

Así mismo, resulta indispensable contar con ideas precisas sobre el foco de estudio, condición que permite una contextualización amplia para poder alinear la visión internacional, nacional y regional mediante un estudio teórico inicial que suscite a su vez, la práctica de una alternativa en pro de una aproximación al hacer (Colén y Gonzalez, 2017); todo ello en concordancia con una postura teórica que soporte la investigación y contribuya al desarrollo de la

psicología, la pedagogía, la didáctica y las disciplinas que se relacionan con el acto educativo (Loreto, 2020). Por lo anterior, vale la pena rescatar los aportes teóricos y prácticos que permean el presente estudio.

Acorde con lo anterior, la investigación además de lograr una fundamentación sobre la concepción del componente emocional en el contexto escolar, permitirá valorar aspectos del currículo que se encontraban en el olvido y amalgamarlos con una práctica que surge desde la capacidad innovadora (Pérez y Filella, 2019).

Se puede condensar lo dicho hasta aquí, retomando algunas consideraciones entorno a las variables que hacen parte de este estudio; por un lado, la gamificación en tanto, metodología emergente con un potencial en estudio ascendente (Ortiz et al., 2018) y por otro, las competencias emocionales como constructo que genera nuevas concepciones sobre el ser humano (García, 2019). Así, la conjugación de la gamificación y las emociones se convierten en un importante terreno para explorar.

Es necesario recalcar que el ejercicio investigativo surge sobre el sustentáculo de una realidad específica, y se orienta sobre la pertinencia y las necesidades contextuales de un ecosistema educativo (Aarón, 2016); asimismo, se integra a la línea de innovación pedagógica de la Universidad Pontificia Bolivariana (UBP), de tal forma, que se logre coherencia entre los alcances de la Maestría en Gestión de la Educación, la formación investigativa y la transformación de las realidades educativas. Todos estos elementos se ampliarán en el presente y subsiguientes apartados.

Para continuar, se examinarán brevemente algunas ideas que giran en torno a lo ya mencionado sobre las variables de estudio, y para ello es necesario volver a la esencia de las emociones. Estas, permean la vida de los seres humanos (Gil, 2016; García, 2019); en el ámbito educativo inciden directamente sobre los maestros y estudiantes quienes interactúan y se relacionan sobre la base de lo que piensan y sienten, configurándose así, un ambiente dinámico de socialización rica donde el clima emocional puede variar según las propias maneras de ser, hacer y conocer (Hargreaves, 2000 citado en Buitrago et al., 2017).

Por lo expuesto anteriormente, resulta necesario que el cuerpo profesoral posea experticia en el manejo de las emociones; ello involucra el desarrollo y acceso a un buen marco teórico y a la consolidación de estrategias que integren las competencias emocionales (CE), de tal manera, que puedan plantear mejores formas de gestionar la dimensión social y las dinámicas de interacción entre los diferentes sujetos que convergen en el escenario escolar (Abarca et al., 2002 citado en Buitrago et al., 2017; De Souza y Carbonero, 2019).

Resulta substancial comprender el rol de las emociones en el proceso del aprendizaje; en el desarrollo cognitivo; y en la potencialización del pensamiento crítico (Pulido y Herrera, 2017). Su adecuado o errado tratamiento pueden obstaculizar o favorecer el aprendizaje, así como, proporcionar mecanismos que mejoren o debiliten la dimensión social (Smith, 2019). El fortalecimiento emocional en los niveles intra e interpersonal transforman el pensar y el actuar, por lo que en la esfera educativa incide en el rendimiento y el bienestar tanto de los maestros como de los estudiantes (Herrera y Buitrago, 2019).

Las instituciones educativas pueden convertirse en un escenario ideal para el aprendizaje socioemocional, toda vez que constituyen un tejido social que desafía continuamente las personas a descubrir nuevas y mejores formas de relacionarse y enfrentar los dilemas éticos y sociales (García et al., 2018). Diferentes investigaciones han referido, por ejemplo, que el desarrollo adecuado del componente emocional genera mejores alternativas para hacerle frente a los problemas, así como mejores herramientas para abordar el estrés (Torres et al., 2020).

Este último se ha convertido en un fenómeno que incide en todos los sujetos del contexto escolar y de manera importante en los profesores, quienes no poseen las herramientas necesarias para gestionarlo (Serrano et al., 2018). Al respecto, las habilidades emocionales contribuyen significativamente a la reducción del estrés y posibilitan el fortalecimiento de las relaciones con los demás (Chica y Sánchez, 2015; Jiboku, 2015 citado en Buitrago et al., 2017).

Hasta este punto, se puede señalar que resulta imperante para las organizaciones educativas generar propuestas eficaces de formación y autoformación de los maestros en materia de CE (Hernández, 2017); todo ello, bajo la perspectiva de una institución que funciona como sistema autopoiético capaz de reconfigurar sus formas de hacer y aprender. Resulta demandante ante los vacíos generados por un sistema educativo aislado, avizorar un enfoque híbrido que permita el desarrollo del componente humanístico que durante tanto tiempo estuvo en el vilo de los currículos educativos (Chica y Sánchez, 2015; Ojalvo y Curiel, 2018).

Ahora bien, el avance de la ciencia; el surgimiento de nuevos fenómenos sociales; la efervescencia de un mundo caótico; y en general, el nuevo panorama que ha emergido durante el

siglo XXI, lleva a las organizaciones educativas a resignificar su labor desde diferentes categorías a saber: desde lo curricular para dar respuesta al qué; desde lo didáctico para reflexionar sobre el cómo; y desde lo comunitario para considerar el impacto y las necesidades humanas (Berrío, 2019; Rivera et al., 2021); de ahí que los maestros como actores educativos, hacedores y constructores de la pedagogía deban poner su mirada sobre esos aspectos que las anteriores generaciones no habían contemplado (Nieva y Martínez, 2016).

La transición de una sociedad cambiante ha aflorado mayores problemáticas en las que figuran la dimensión humana y social. De allí que, gestionar las emociones; conocer lo que representan en la interacción con los otros y aprender a tomar decisiones, se convierten en nuevos tópicos sobre los cuales los maestros han de transitar, porque solo así, podrán elevar las futuras generaciones de niños y niñas hacia una mejor sociedad (Chica y Sánchez, 2015; Murillo y Jiménez, 2017).

Aunado a esto, las (CE) hacen parte fundamental del marco legal nacional e internacional; de este modo, conviene subrayar la postura de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2011), la cual ha justificado la incidencia de las habilidades sociales y emocionales sobre los resultados educativos y el futuro laboral de los sujetos; asimismo, ha destacado la trascendencia de las competencias humanísticas en el éxito o fracaso de las personas. En esta misma línea de reflexión, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), señala la importancia del

desarrollo del “Ser”, lo que representa una verdadera apuesta por fortalecer la personalidad bajo principios de autonomía y responsabilidad social (Torres et al., 2020).

A su vez, desde el ámbito nacional, el congreso de la república de Colombia y su cámara de representantes ha construido un proyecto para fomentar la educación emocional en las instituciones educativas de Colombia (ley 460, 2020), a través de esta ley se busca abrir espacios en los diferentes niveles educativos para la promoción de la educación emocional. El marco de esta ley resulta ampliamente relacionado con el fortalecimiento de las competencias emocionales para una mejor convivencia ciudadana.

Lo dicho anteriormente se relaciona con lo planteado por Alzate et al. (2020) sobre lo que implica la comprensión de la dinámica social de las instituciones desde la confluencia de interacciones y/o relaciones de carácter intersubjetivo, donde necesariamente debe haber, por principio, un reconocimiento de la otredad y una auténtica vivencia de emociones que además supone, retos y desafíos para la supervivencia de los grupos humanos que tejen la vida en las instituciones.

A la luz de estas posturas políticas nacionales e internacionales, pero también desde los avances de la ciencia, se pueden vislumbrar grandes retos para las instituciones educativas, especialmente para los maestros, ya que aún se puede evidenciar cierto nivel de exigüidad, sobre todo, en los planes formativos, donde se requiere mayor explicitud y alienación con las expectativas de una sociedad como la actual (Herrera y Buitrago, 2019).

Así pues, las emociones han cobrado importancia en el marco de las políticas educativas; pero también han sido ampliamente abordadas desde otros campos ya que inciden no solo en el aspecto interpersonal y comunicacional, sino que permean incluso la salud mental y física de las personas (Saéñz, 2019); de ahí que el manejo adecuado o inadecuado de ellas modifique el sistema inmunitario relacionándose con diferentes enfermedades como el cáncer gástrico y diversas patologías clínicas como la depresión y los trastornos límites (MEN, 2003; Torres et al., 2020).

Lo dicho hasta aquí, permite una visión sobre la significación del componente emocional en la vida y existencia de las personas. Se debe agregar que, so pena a la evidencia científica y a la posición de organismos internacionales sobre el asunto, aún queda mucho camino por recorrer, sobre todo desde la transferencia de esos saberes a las prácticas educativas (Fernández y Montero, 2016); Si bien existen documentos orientadores relacionados con el desarrollo de competencias no técnicas, aún son escasas las estrategias acordes a las necesidades actuales, empleadas por las instituciones para formar a los maestros y a las comunidades educativas en el abordaje del saber, el hacer y el ser en el contexto de las emociones (Parra, 2019).

Por lo anterior, se debe resaltar la necesidad de materializar los objetivos misionales propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018) y de articular los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2004) con estrategias de formación docente que les permita apropiarse de las CE para contar con más herramientas al momento de enfrentar el desafío de educar las futuras generaciones en el marco de las habilidades sociales.

Resulta indispensable, generar estrategias de formación para maestros donde adquieran marcos referenciales específicos; esto es lo que se denomina abordaje teórico sobre las CE (Pacheco, 2017; Del Rosal et al., 2018), y que puedan alinearlas con lo establecido en las políticas del MEN y con sus propuestas para el currículo (práctica). Teoría y práctica, vasos concomitantes para el desarrollo de alternativas que garanticen la integración de las competencias humanísticas a un modelo en el que impera el desarrollo cognitivo y técnico (Abarca et al., 2002 citado en Buitrago et al., 2017; Cejudo et al., 2017; Fernández y Montero, 2016; Macazaga et al., 2013; Puertas et al., 2020).

Por consiguiente, los maestros han de acceder a una estructuración del conocimiento sobre el tema emocional con el objetivo no solo de apropiarse de la teoría, sino de autoanalizarse como sujetos emocionales capaces de impulsar a través de sus prácticas personales el desarrollo de sus propias competencias y las de los estudiantes (Costa et al., 2021). Los profesores, deben adquirir destrezas que les permitan equilibrar lo personal y lo emocional, sobre todo ante situaciones retadoras con estudiantes y en escuelas en las que se generan conflictos no abordados durante su etapa formativa (Marcelo y Vaillant, 2018). Asimismo, no deben olvidarse que constituyen entidades aprendientes y que su evolución y transformación genera eco en su quehacer (Chica y Sánchez, 2015).

De acuerdo a lo anterior y según las ideas de Berumen et al. (2016), al fortalecer el desarrollo profesoral, se está contribuyendo al mejoramiento de las instituciones educativas, del currículo y de las prácticas que potencien las habilidades emocionales de los estudiantes. Desde

esta premisa, y a partir del análisis sobre el statu quo de la sociedad actual y específicamente del ámbito educativo, se puede establecer que resulta esencial el abordaje de las emociones, pues constituyen elementos clave para generar un adecuado clima emocional (García, 2020).

Por todo esto, las emociones constituyen a todas luces, el suelo nutricional para el abordaje de los procesos de enseñanza – aprendizaje (Macazaga et al., 2013; Machorro y Valdez, 2019; McConnell, 2019; Pulido, 2017). Así que, ante la debilidad que se evidencia en el sistema educativo con referencia al componente emocional y ante las dificultades que presentan los programas de formación del profesorado, se abre una nueva posibilidad para generar programas de capacitación, herramientas y estrategias en los que se aborde dicho componente (Buitrago et al., 2017; Escolar et al., 2017).

Ahora bien, para lograr mayor especificidad sobre el foco del presente trabajo, conviene hacer una ampliación de argumentos con respecto a la razón de ser de la presente investigación en el contexto educativo seleccionado, y que corresponde con la Institución Educativa San Luis Gonzaga de San Luis Tolima (2020). Para ello, es necesario referir lo encontrado en su Proyecto Educativo Institucional, de ahora en adelante PEI, con relación al componente emocional, y contrastarlo con la dinámica escolar, los planes de área y demás documentos que den cuenta de las prácticas educativas.

Acorde con las ideas expuestas hasta aquí, y ante la contundencia evidenciada en los diferentes estudios que demuestran la necesidad de abordar el componente emocional en las entidades educativas (Puertas et al., 2020), resulta altamente pertinente revisar si la institución

educativa incluye dentro de su carta de navegación PEI (2020) última actualización, las competencias emocionales en el marco de un modelo integral que ha sido promovido en diferentes fuentes de la literatura científica (Barrios y Peña, 2019).

Para empezar, el PEI constituye en esencia un documento orientador en el que se especifican las acciones institucionales fundamentadas en las políticas educativas (Obando et al., 2021). Allí, las instituciones fijan su misión y su proyección, por lo que explicitan su planificación en lo referido a las gestiones académica, administrativa y comunitaria (Trujillo et al., 2019). De este modo, si el PEI, alberga procesos y reflexiones tan importantes sobre la razón de ser del propio claustro, incluso sobre la propia concepción de educación, debiera integrar una visión holística de su modelo y de su filosofía (Mosquera y Rodríguez, 2018).

Partiendo de las anteriores ideas, es posible anotar que la Institución Educativa San Luis Gonzaga (2020), presenta un Proyecto con una gran prevalencia del componente técnico académico, y lo combina con algunas ideas sobre el desarrollo del ser. Con respecto a las emociones, se hace alusión puntual en una sola oportunidad para referirse al autorespeto; sin embargo, no se logra precisar cómo se integra el componente humanístico al modelo pedagógico y a las experiencias de vida dentro del contexto escolar. Es decir, no hay concreción ni explicitud sobre la materialización del cómo se potencian las competencias emocionales, factor común en muchos sistemas educativos del mundo (Pérez y Filella, 2019).

Si bien plasma el marco legal, los principios del desarrollo integral y una visión del ser humano; al momento de contrastar los objetivos misionales y los supuestos declarados en el

documento con las prácticas pedagógicas y los planes de área (2020), se observa una discordancia entre las ideas expuestas en la formalidad del PEI y lo que sucede en el hacer, pero en lo que respecta a las competencias emocionales es aún más notoria la carencia de propuestas concretas y fundamentadas. Lo anterior genera la necesidad de construir planes y estrategias que susciten el desarrollo emocional en procura de una verdadera apuesta educativa que contemple el valor de la integralidad (Gómez, 2017; Benitez y Ramírez, 2019).

Para comprender lo anterior es necesario analizar las ideas Mosquera y Rodríguez (2018) sobre la instrumentalización de los Proyectos Educativos. Según estos autores, el PEI de muchos colegios en Colombia es solo un instrumento formal para cumplir con los requerimientos legales exigidos por el Ministerio de Educación, pero aún, permanecen distantes de las realidades y necesidades del contexto; no han logrado el efecto esperado en la vida de las instituciones educativas.

Conforme a las ideas anteriores, a lo encontrado en el PEI y a las prácticas escolares, estas últimas registradas en los Informes Pedagógicos de acompañamiento situado (2020) del “Programa Todos a Aprender” del Ministerio de Educación Nacional, es posible soportar una carencia de acciones en el abordaje del componente emocional; tal situación es coherente con lo que describe Aguaded y Valencia (2017) en su estudio sobre inteligencia emocional. Las autoras refieren que el personal docente dedica mayor tiempo al desarrollo de competencias técnicas disciplinares debido a la presión que genera el propio sistema y los padres de familia, pero también a la escasa formación que reciben en esta materia durante su preparación profesional.

Será preciso mostrar que en ningún apartado del PEI, se aborda el componente emocional, ni se describe alguna herramienta, estrategia o proyecto que centre su atención en la potencialización de la educación emocional con las especificidades que requiere el campo, so pena a las exigencias del mundo actual (Vaello y Vaello, 2018) lo que permite inferir un vacío institucional, curricular y conceptual que se ha mantenido en el sistema educativo (Bisquerra y García, 2018). Aún, cuando se enuncie en líneas generales el marco de una formación integral, en lo que respecta a la relación emoción y cognición el vacío es detectable.

En coherencia con lo mencionado, se logra precisar, que, aunque existen unas declaraciones y principios rectores que revelan la razón de ser de la institución en función de sus principios teleológicos; en la realidad, las acciones no han sido tan contundentes, sobre todo, en materia de competencias emocionales, aún cuando diversos estudios han mostrado la necesidad de integrar la emocionalidad al currículo (Cáceres et al., 2020; García, 2012; Machorro y Valdez, 2019; Barrios y Peña, 2019).

A la luz de los planteamientos de Gómez (2020), las instituciones no han valorado las ventajas de la descentralización del currículo y no han encauzado su autonomía institucional; esta que les ha proveído la ley. A lo anterior, se adiciona falta de reflexión continua sobre el ideal educativo en el seno de la institución, lo que genera vacíos especialmente en el componente pedagógico y curricular, por lo que muchos aspectos intrínsecos a la vida institucional se ejecutan sin planificación.

Así que, las competencias emocionales deben estar emarcadas en la formalización de una propuesta, que además se relacione con las experiencias de vida que tienen los diferentes miembros de la comunidad educativa. Por tal razón, es necesario que se explicita de manera clara en el currículo el cómo y el porqué, para que los docentes encuentren mayor sentido a lo que hacen, e integren sus ideas sobre la base de una propuesta institucional que comprende la importancia de la educación emocional (Aguaded y Valencia, 2017; Bisquerra y García, 2018; Fernández y Montero, 2016).

Como se afirmó en líneas anteriores, el desarrollo de estas competencias esta condicionado a la praxis y a la relación del contenido con las vivencias (Cáceres et al., 2020), y no tanto a la pedagogía tradicional de transmisión de contenidos, porque el componente emocional ha de superar las cátedras para verdaderamente aportar a la vida de las personas y a su bienestar, lo cual solo es posible en la medida de acciones y herramientas vinculadas a las respuestas que tiene que dar el ser humano en escenarios reales de interacción (Trujillo et al., 2020).

Todo esto parece confirmar que las instituciones educativas se encuentran frente a un desafío que les exige dominios importantes en cuanto al abordaje emocional (Castellanos y Coy, 2018) y aunque el reto cobija a todos los que interactúan en el contexto escolar, es necesario reiterar que son los docentes, pieza fundamental frente a estas expectativas de un modelo integrador que combine lo cognitivo y las emociones en los procesos de aprendizaje y de interacción (Vaello y Vaello, 2018).

De allí que los docentes de la Institución Educativa San Luis Gonzaga, requieran actualizar sus saberes frente a dicho componente y así, superar los propios vacíos que puedan presentar. Su constante preparación les permitirá cualificarse y mejorar los procesos pedagógicos en relación con la incidencia de las emociones en el binomio enseñanza- aprendizaje (Salguero y García, 2017).

Todavía cabe señalar, que si bien el proceso de aprendizaje implica una serie de condiciones personales que corren por cuenta del propio sujeto aprendiente (Navarro et al., 2018) coexisten otras variables que atañen enteramente al docente, a sus saberes y a sus actuaciones (Rivadeneira y Cabrera, 2021). Por tal razón, un maestro que haya desarrollado competencias emocionales, resulta clave al momento hacer frente a situaciones que demanden su capacidad de gestión (Vaello y Vaello, 2018). Su formación emocional puede incidir en la generación de un ambiente propicio para el intercambio de conocimientos, la sana convivencia y, por tanto, para el trabajo en el aula (García, 2021).

A su vez, la formación emocional del docente incide en la construcción de experiencias aúlicas significativas, orientadas al fortalecimiento de la convivencia (Pacheco, 2017). Con esto se puede plantear que el salón de clases representa un auténtico escenario para abordar las competencias emocionales, y todas aquellas que aporten al desarrollo integral de las personas (Barba, 2020; Lorente et al., 2016). A partir de lo anterior, es posible pensar que el cuerpo profesoral ha de fortalecer sus competencias disciplinares, pedagógicas y personales, de tal

forma que su ciclo de crecimiento personal y profesional también logre impactar su quehacer en los contextos educativos (Marcelo y Vaillant, 2018).

Habría que enunciar también, como las funciones de los docentes van más allá de lo puramente transmisionista (Ceballos, 2018); el alcance de su rol trasciende hacia la potencilización de las expectativas frente a los contenidos (Vaello y Vaello, 2018), pero también ha de contribuir a la consolidación de la implicación y la motivación, aspectos que se relacionan ampliamente con la estimulación por el aprendizaje y el nuevo conocimiento, no solo por el contenido per se, sino por la propia emoción que reviste el acto de aprender (Elizondo et al., 2018).

Para dar respuesta a lo anterior, el maestro ha de incursionar en alternativas que afloren la automotivación y robustezcan la voluntad para desarrollar esfuerzos sostenidos en las tareas académicas, pero también debe proporcionar fuerzas y estrategias que les permitan a los estudiantes reponerse ante cualquier dificultad o ante el influjo de problemáticas sociales que pueden afectar su propia vida; lo que en últimas puede entenderse como un verdadero entrenamiento para enfrentar los diversos desafíos emocionales (Barba, 2020).

El inventario de funciones y expectativas frente a la labor docente es largo, asimismo, las actuales tendencias pedagógicas han empezado a reclamar un maestro que supere el sesgo positivista y academicista, para transitar hacia una educación integral que logre impulsar competencias y habilidades como la resiliencia, la vivencia del respeto y el autocontrol; también para generar una cultura de solidaridad fuertemente relacionada con la empatía, esta última en

tanto subescala del componente interpersonal de las competencias emocionales propuestas por los precursores de una educación emocional efectiva (Hernández, 2017).

En línea con lo anterior, Vaello y Vaello (2018) proponen que el docente debe desarrollar sus competencias emocionales, pues estas le darán el conocimiento y las habilidades necesarias para comprender y regular sus propios estados emocionales, pero también les permitirá comprender lo que experimenta el otro (estudiantes, padres de familia...). Esto se resume en el fortalecimiento de su propia personalidad a través del desarrollo de competencias intrapersonales que pueden favorecer su desempeño.

Como se ha dicho, cuando un maestro o maestra es competente a nivel de sus emociones, puede abordar con mayor apropiación los problemas que surgen en la dinámica escolar, y como consecuencia obtener un mayor nivel de bienestar que redundará en la comunidad educativa (Costa et al., 2021). El agregado de todas las competencias emocionales y técnicas, permiten al docente ser más idóneo a la hora de gestionar sus prácticas aúlicas, le provee recursos para sortear las dificultades y apoyar a sus estudiantes cuando estos demanden soporte emocional (Ávila, 2019).

Conviene subrayar que, el maestro ha de apropiarse de saberes técnicos, lo cuales son exigidos por su propia carga académica (Ortega, 2018); pero, además, debe cultivar competencias transversales que le permitan gestionar los fenómenos emocionales que confluyen en las diferentes experiencias de aula (Rendón, 2019). Lo anterior, debido a que su oficio implica interacción con personas; y por tal razón, requiere la potencialización de competencias

emocionales, que le brinden los conocimientos, actitudes y capacidades necesarias, factores claves durante el ciclo formativo (Chica et al., 2020).

Dicho de otra manera, la actual sociedad reclama personas con mayor sentido humano (Bustamante et al., 2017); de ahí, que resulte poco consecuente que los maestros no dominen las competencias que se integran en esa visión humanística; por lo tanto, el cuerpo profesoral se encuentra frente al compromiso de potenciar su liderazgo emocional; de tal manera que, sus estudiantes también puedan recibir un adecuado modelo de actuación en los diferentes escenarios (Campayo y Sánchez, 2020). Lo anterior retoma la idea de formarse en competencias emocionales con un doble propósito: cumplir mejor la misión que le ha encomendado la sociedad y alcanzar un mayor bienestar personal (Buitrago et al., 2017).

En otras palabras, las escuelas experimentan situaciones cargadas de emociones que van dejando improntas en la personalidad de los sujetos y modifican así, sus comprensiones del mundo (Buitrago y Molina, 2021; Vaello y Vaello, 2018). Existe una inexorable condición de pluralismo, heterogeneidad e inconformismo que desencadenan desacuerdos y sinsabores (Pérez y Gutiérrez, 2016), pero también importantes experiencias que ratifican la esencia de las personas, y que alimentan el sentido humano y la necesidad de socialización que cada uno lleva de manera innata (Balea, 2021).

Es decir, en la escuela se experimentan un sinnúmero de emociones que inciden sobre la academia, la convivencia y las relaciones sociales (Palma y Barcia, 2020). Por tal razón, el profesorado no puede abandonar al flujo espontáneo, la regulación de lo que sucede allí, porque

de su saber y su actuación depende la estabilidad emocional de muchos y el cumplimiento de su propia misión profesional en relación al aprendizaje de sus estudiantes (Urosa, 2021).

Por lo anterior, existe una responsabilidad tácita y legal sobre el desarrollo de una educación emocional, que resulta fundamental e insoslayable (Pacheco y Baquero, 2010). De allí que, se deba iniciar con una fuerte y continua preparación de los docentes, y luego, abonar el terreno para potenciar las competencias emocionales en los estudiantes (Berumen et al., 2016; Cejudo et al., 2015; Signes et al., 2014; Zambrano, 2021). Por todo estos, resulta imprescindible cierto grado de interés y voluntad para integrar al currículo estas expectativas y cambios necesarios.

Lo anteriormente expuesto, puede redundar en el desarrollo de seres humanos más exitosos y más conscientes de una ciudadanía responsable para el momento actual y para el futuro (Paba et al., 2020), por lo que se estima de capital relevancia, poder establecer la relación de las competencias emocionales de los docentes con una metodología emergente que responda a las necesidades y requerimientos de la sociedad que cada día desafía el sistema a buscar y promover nuevos escenarios de construcción y potencialización de dichas competencias (Vivas, 2016).

Ahora bien, el siguiente aspecto tiene que ver con la relación entre el presente estudio y la línea de investigación declarada; de acuerdo a esto, la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) (2018), expone en su Informe de Evaluación de condiciones de calidad para la solicitud del registro calificado del programa Maestría en Gestión de la educación, la urgencia de generar

cambios en el sistema educativo en correspondencia con las exigencias que demanda actualmente el mundo; postura que se relaciona ampliamente con las ideas de Losada y Villalba (2020) sobre la necesidad de reflexionar continuamente sobre los retos sociales que demandan serias transformaciones en el campo educativo.

Con base en lo anterior y considerando que uno de los retos sociales expuestos en diferentes círculos académicos e investigativos consiste en el auspicio y promoción del componente emocional, con la firme intención de generar cambios necesarios y resignificaciones en lo que respecta a la concepción del acto y fenómeno educativo (Ayuso, 2019), se puede establecer un importante vínculo entre el presente desarrollo investigativo y la línea de innovación pedagógica (IP).

Para comprender en donde se encuentra el nexo, es necesario anotar como la presente investigación promueve una mirada hacia la necesidad de integrar las competencias emocionales en tanto importante terreno de exploración y de reciente desarrollo; de hecho, la educación emocional ha sido considerada por diversos autores como una apuesta de innovación educativa (Huerta, 2019); a partir de estas ideas, se puede precisar una relación fundamental entre los objetivos trazados en el estudio y la fundamentación de la línea de IP, por cuanto el contexto institucional donde se desarrolla evidencia carencia en su abordaje y estudio.

Lo anterior, soportado en el reconocimiento, el valor universal y la fuerza que ha tomado actualmente el componente emocional en dirección al desarrollo de una mejor sociedad,

sustentada en una renovación educativa que integra el saber y el descubrimiento de la ciencia en la consolidación de nuevos paradigmas pedagógicos (Peraza, 2019).

La línea de IP, saca a la luz importantes retos frente al desarrollo de la ciencia, el uso y aprovechamiento de la tecnología, la gestión de la información, el fortalecimiento de la comunicación y el desarrollo de la investigación; todos estos aspectos vinculados con la innovación, alineados con la idea del presente estudio y con la perspectivas de Pérez (2018), quien a su vez asocia la idea de innovación en tanto componente clave para la adaptación que deben configurar las instituciones educativas sobre la lógica los cambios.

De ahí que la presente investigación integre el desarrollo científico a partir de la adopción de un método y el abordaje de una problemática del contexto, características de los procesos de innovación (Porto y Mosteiro, 2016); adicionalmente, incorpora la tecnología educativa en la implementación sistemática de recursos, herramientas y procesos en el binomio enseñanza-aprendizaje; todo ello mediante una planificación soportada en la teoría y una contextualización (Torres y Cobo, 2017).

Para la UPB (2018), la innovación pedagógica tiene que ver con un ciclo de reflexión continua sobre las experiencias del contexto educativo; involucra aspectos de la administración de los procesos escolares, pero también todo lo que sucede en el salón de clases y en la dinámica de interacción con la comunidad. Es en ese reconocimiento del contexto y en esa indagación sobre el acto educativo que se enmarca la selección de las variables para el presente estudio y que termina por reconocer el papel del educador en los procesos escolares, pero también el papel

de la innovación pedagógica como una manera de concretar cambios y transformaciones de las prácticas en cohesión con las políticas educativas (Machanchí et al., 2020).

Desde esta perspectiva, la investigación se integra a la innovación por cuanto genera una propuesta pedagógica intencionada y soportada en la necesidad de cambio; que además es impulsada por procesos de indagación continua, descubrimiento, evaluación y análisis, en procura de una transformación sobre la base de los principios éticos que demanda la labor docente (Loja y Quito, 2021).

Otro elemento a considerar, es que la IP, debe permitir la evaluación y el cambio de los clásicos esquemas, para modificar lo que se hace y así apostarle a nuevas concepciones y prácticas que potencien los resultados y mejoren las condiciones en función de las exigencias del contexto (UPB, 2018; Neira y Pulgarín, 2020); tal concepción es introducida en el desarrollo de la investigación por cuanto realiza una propuesta de abordaje metodológico de las competencias emocionales en los docentes, pero además busca establecer la relación de su funcionamiento con respecto al uso de un instrumento que permita ampliar esas expectativas de evaluación y aportar al desarrollo científico y metodológico de las ciencias de la educación.

Así mismo, la IP presenta otro rasgo importante que tiene que ver con la construcción e implementación de propuestas, cuya columna vertebral sea la pertinencia y la generación de nuevas prácticas que modifiquen las formas de proceder y de gestionar los diferentes procesos (Vázquez et al., 2019). Desde esta óptica la implementación de un sistema gamificado en el contexto de las competencias emocionales de los docentes constituye una apuesta innovadora, ya

que la gamificación se convierte en una metodología activa emergente (Romero et al., 2020) que no ha sido desarrollada de manera sistemática en el contexto, y el abordaje del componente emocional no cuenta con propuestas concretas que logren integrarlo al currículo.

Se debe agregar que, la IP tiene fines conexos a la innovación del currículo y a la propuesta didáctica, en tanto deconstruye los paradigmas tradicionales instaurados, y dinamiza a través de acciones concretas, cambios en los modelos tradicionales de transferencia de los conocimientos; a partir de allí, inicia la movilización de planes de acción y la evaluación tanto de su implementación como de los resultados (Maranchí et al., 2020). Estas ideas se relacionan ampliamente con el presente estudio, el cual explora nuevas maneras de abordar los procesos formativos en el que se combina el juego y el componente emocional como una fusión de innovaciones educativas.

Para comprender mejor la relación de la IP y el substrato de la investigación, vale la pena determinar en qué categoría de práctica de innovación se ubica, a la luz de la clasificación propuesta por Barraza (2005), el cual ha servido de soporte teórico para la construcción del Informe de Evaluación de condiciones de calidad en la solicitud del Registro Calificado del Programa de Maestría en Gestión de la Educación a cargo de la UPB (2018).

Por lo anterior, Barraza (2005) se ha referido a la categoría didáctica para incluir todas aquellas prácticas de innovación relacionadas con la intervención didáctica y la construcción de estrategias, lo que en últimas corresponde con uno de los elementos del presente estudio.

Objetivos

Objetivo General

Establecer la relación entre la aplicación de un sistema gamificado y las competencias emocionales de los docentes de básica primaria de la Institución Educativa San Luis Gonzaga.

Objetivos Específicos

Determinar el nivel de cociente emocional general y específico en los docentes de básica primaria de la Institución Educativa San Luis Gonzaga, sobre la base de las competencias emocionales, antes de la fase de inmersión con el sistema gamificado.

Implementar un sistema gamificado en el contexto de las competencias emocionales en docentes de básica primaria de la Institución Educativa San Luis Gonzaga.

Identificar el nivel de cociente emocional general y específico en los docentes de básica primaria de la Institución Educativa San Luis Gonzaga, sobre la base de las competencias emocionales, posterior a la fase de interacción con el sistema gamificado.

Comparar el nivel de cociente emocional de los docentes de básica primaria sobre la base de las competencias emocionales antes y después a la fase de inmersión con el sistema gamificado.

Marco Referencial

Antecedentes

La siguiente sección, presenta algunos antecedentes nacionales e internacionales sobre la gamificación y las competencias emocionales en el ámbito educativo. Se espera una aproximación a la problemática planteada a través de la referenciación de algunos estudios sobre los cuales centrarse, para reconocer y valorar sus aportes teóricos, empíricos y prácticos. Es conveniente subrayar que resultan escasas las investigaciones sobre gamificación específicamente con docentes de educación primaria en ejercicio.

Referentes Internacionales.

Gamificación.

Resulta de capital importancia, analizar cuáles han sido los principales hallazgos de las investigaciones que han asumido como tópico central la gamificación, ello permite enriquecer el presente estudio y valorar cómo han abordado las variables en otros contextos.

Para empezar, Sáez y Domínguez (2014) desde España, implementan con 41 estudiantes una propuesta centrada en la herramienta Minecraft Edu. El tópico central fue los edificios históricos. Al terminar el ciclo de interacción, se realizó un parangón con otro grupo que no utilizó la aplicación. Aquellos alumnos que usaron Minecraft Edu tuvieron un mejor desempeño, aunque con pocas diferencias. Los autores resaltan que los participantes de la metodología

gamificada manifestaron mayor nivel de satisfacción, pues se implementaron recursos lúdicos que les daban mayor participación. Como conclusión se establece que la apuesta por este tipo de metodologías favorece el pensamiento creativo y la motivación.

Igualmente, Villalustre y del Moral (2015), ante la necesidad de vincular metodologías con componentes atractivos que optimizaran el nivel de motivación y satisfacción de futuros docentes, así como los resultados en el curso, emplearon la gamificación con 161 estudiantes de Pedagogía en el diseño de proyectos Socio-educativos. El estudio fue llevado a cabo en España y comprendió una etapa de aplicación y análisis posterior. Los participantes identificaron a través de un cuestionario *ad hoc* las competencias transversales que según su percepción lograron desarrollar con la inmersión. Como parte de los resultados se observó una importante potenciación de su motivación, obteniendo un 76% de satisfacción frente a la herramienta, y un 80% frente a la adquisición de conocimientos básicos sobre la materia.

De forma similar, Palazón (2015) plantea una investigación con enfoque cuantitativo no experimental, cuyo eje central consistió en el uso de insignias digitales en un contexto gamificado para reconocer el desempeño y el nivel de aprendizaje de 54 estudiantes de música. En la recolección de la información se usó el Cuestionario sobre insignias digitales. Los autores se refieren a estas, como activadores y motivadores efectivos, además de ser elementos claves en las experiencias gamificadas para alcanzar los objetivos propuestos.

Para continuar con este ejercicio, conviene mencionar a Monguillo et al. (2015) quien plantea el uso de la gamificación como alternativa para desarrollar procesos de aprendizaje en el

área de Educación Física. Su propósito consiste en desarrollar conductas saludables, y para ello propone la construcción de una unidad didáctica denominada Play The Game. El proyecto fue dirigido e implementado en el nivel de educación secundaria de tres instituciones educativas de Barcelona y el foco disciplinar estuvo relacionado con la frecuencia cardíaca en la actividad física.

La muestra del estudio corresponde con dos profesores de educación física de las instituciones Educativas de Barcelona y noventa y nueve alumnos de secundaria. El tipo de muestreo fue no probabilístico y los sujetos fueron elegidos por criterios específicos definidos por parte de los investigadores. La técnica utilizada para la recolección de información fue la observación participante y los resultados evidencian que la gamificación incrementa el componente motivacional que afecta de manera positiva el aprendizaje (Monguillo et al., 2015).

Los investigadores propusieron una serie de retos estructurados mediante un sistema de niveles y dinámicas propias de los sistemas gamificados, además vincularon la tecnología y una serie de elementos innovadores propios de la técnica de los juegos. La metodología y el diseño de la investigación responde al enfoque cualitativo y a la investigación-acción (I-A). Usaron cuestionarios y un grupo de discusión. Los resultados muestran la gamificación como estrategia de aprendizaje que amplía la estimulación y beneficia el desarrollo de prácticas saludables.

En línea con la gamificación, Zepeda et al. (2016) hacen énfasis en la necesidad de revertir las dificultades que están teniendo los docentes con el uso del modelo tradicional de enseñanza; para ello, instan a la implementación de nuevos métodos de aprendizaje. Su estudio

de enfoque cualitativo es llevado a cabo en México con 22 estudiantes de educación superior en el curso “Fundamentos de Programación Estructurada”.

El propósito de Zepeda et al. (2016) consiste en diseñar una alternativa didáctica que logre combinar el aprendizaje activo y la gamificación en los módulos de actividades y evaluación del curso. Durante la puesta en marcha se usaron video juegos, mecánicas de juegos y recompensas que lograran aumentar la motivación y la implicación. Como resultados los investigadores describen mayor entusiasmo por parte de los estudiantes, disminución de la impuntualidad y la inasistencia, debido al uso de un esquema de puntos acumulados por actividades; también se refieren importantes cambios en la interacción grupal, generándose ayudas voluntarias y mayor compromiso.

Otro aspecto importante a destacar en este estudio, es el incremento en el rendimiento escolar, encontrando participación homogénea y un 85% de estudiantes con puntajes similares tendientes al mejoramiento. Dentro de las principales conclusiones se establece que el diseño de una didáctica lúdica que les permita a los alumnos ser más activos, resulta ser una herramienta poderosa para impulsar el proceso de aprendizaje (Zepeda et al., 2016).

Ahora bien, Rueda et al. (2016) presenta en su estudio, los resultados sobre la implementación del programa de Educación Emocional gamificado Happy 8-12 que también vincula el juego, pero esta vez con la resolución de conflictos de manera asertiva, siguiendo un proceso de regulación emocional. El programa se llevó a cabo con una muestra de 622 niños con edades entre los nueve y 13 años en la provincia de Lleida, España.

Como aspectos a resaltar del programa, los investigadores plantean que los estudiantes lo consideran de mucha utilidad para el entrenamiento de la regulación emocional, y desde el punto de vista de los docentes lo describen como una herramienta pedagógica útil e innovadora que permite la simulación de contextos reales y la representación de diferentes roles, ayudándolos a comprender diversas formas de resolver los conflictos.

Hasta este punto se han podido considerar diversos proyectos en diferentes contextos mundiales donde han adoptado la gamificación como fenómeno emergente en varios campos. Para continuar, es posible mencionar una investigación de Quintanal (2016) que se ha efectuado con 67 estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa La Inmaculada de Granada España en el curso de Física y Química.

Este proyecto se ha fundamentado en la utilización de la gamificación y algunos juegos denominados “fórmulas químicas a la carrera”, “championship de fórmulas químicas”, “la ruleta de la Física y Química”, “el tesoro sumergido” y “problemas desafío”. Los investigadores refieren un aumento en el desempeño académico de la asignatura y resaltan que se puede gamificar con escasa tecnología, y que a partir de esta práctica se despliegan competencias personales, sociales e intelectuales.

El procedimiento empleado resulta ser extrapolable a otras asignaturas y cursos. Como resultados alcanzados, se subraya un incremento del rendimiento académico en la asignatura; se optimizó desde el 84% inicial de aprobados hasta el 97% de estos en la última valoración, se

reveló además un avance en la motivación, en la autoconfianza y en la autoestima (Quintanal, 2016).

Ahora bien, Pérez y Rivera (2017), emplean una muestra de 69 estudiantes de cuarto semestre de la Licenciatura en Ciencias de la actividad Física y el deporte de la Universidad de Granada para su estudio; de este, destaca las ventajas de la gamificación en cuanto a la generación de estrategias de motivación para el aprendizaje. La propuesta de estos autores busca responder a los cambios esperados en las metodologías de los núcleos de formación docente a través de la incursión en el proyecto de innovación: “la profecía de los elegidos”; este incorpora una narrativa y una estructura por cuatro bloques de contenidos discriminados en cuatro escenarios de juego.

El objetivo de la investigación consiste en evaluar el escenario gamificado a partir de las percepciones de los estudiantes. A este respecto, Pérez y Rivera (2017) utilizan el enfoque cualitativo y el estudio fenomenológico, así como la técnica narrativa para comprender las impresiones de los participantes.

Dentro de los resultados, resulta destacable la alusión al juego como metodología de enseñanza que opera en correspondencia a la formación de los futuros docentes; de igual importancia, advierten resultados significativos en cuanto a la satisfacción de los participantes, los cuales manifiestan la posibilidad de formarse en competencias disciplinares y transversales, a través de una metodología activa sobre la que se desarrollan aprendizajes perdurables que esperan poder aplicar a su ejercicio profesional.

Como puede inferirse partir de las anteriores referencias, la gamificación constituye un fenómeno emergente que ha permitido explorar otras formas de articular el juego con el aprendizaje. En razón de esta lectura que se ha hecho sobre la base empírica que subyace a estas investigaciones, es posible abordar ahora la gamificación desde la didáctica de las matemáticas; a este respecto, el estudio de Macías (2018) realizado en Ecuador, responde a un esquema de investigación-acción y a un enfoque mixto; su diseño es pre-experimental y se lleva a cabo con 49 participantes de educación secundaria con edades entre 15 y 16 años.

Durante la investigación se aplicaron instrumentos de preprueba y postprueba y al final se concluye que la Gamificación es un buen soporte para las clases presenciales y virtuales de matemáticas. A partir de su organización se pueden desplegar competencias matemáticas tales como: esbozar y solucionar problemas; también se menciona que el uso de un sistema gamificado, incrementa el desempeño académico y aumenta la motivación en los estudiantes.

A la luz de este estudio se plantea usar la gamificación para promover ambientes atrayentes que dinamicen los conocimientos y consoliden aprendizajes. Los resultados plantean que uno de los rasgos más visibles de la gamificación es que favorece la motivación y permite el desarrollo de competencias que respondan a las metas de aprendizaje de la asignatura (Macías, 2018).

Es necesario anotar que resultan escasas las propuestas y estudios refereridos a la gamificación con población docente ya sea en ejercicio o en formación; sin embargo, en España, Castañeda et al. (2019) ante la necesidad de transformar los métodos de enseñanza, plantean el

uso de estrategias gamificadas y la incorporación de las TIC para acrecentar los niveles de motivación en 64 estudiantes y futuros docentes. La propuesta es desarrollada en el curso: Fundamentos y Currículum de la educación física en primaria y el sistema gamificado incluye una serie de retos y desafíos organizados en un pentatlón cuyas pruebas fluían a tenor con los tópicos del curso.

El estudio empleó el Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación, CEAM II (Roces et al., 1995 citado en Castañeda et al., 2019), para medir los niveles de motivación y participación de los estudiantes. Los investigadores resaltan la obtención de importantes niveles de implicación del estudiantado, así como niveles superiores de motivación y un alto porcentaje de aprobados en el curso. Como cifras importantes a destacar, se encuentra que el 100% de los estudiantes que participó en el sistema gamificado superó la asignatura en la primera convocatoria.

Para continuar con la mención de estas investigaciones que se han desarrollado en diferentes contextos, Ortiz y Bravo (2019) presentan un ejemplo de gamificación aplicado a la educación superior. Se fundamenta en el videojuego Serpientes y Escaleras e incorpora elementos psicológicos como la motivación. Se llevó a cabo en medios universitarios y se destinó para la asignatura Autómatas y Procesadores de Lenguajes con estudiantes de Ingeniería Informática. Las pruebas realizadas mostraron que los estudiantes aumentaron su interés por la asignatura, así como la motivación.

De igual forma, Cejudo et al. (2019) describen los resultados de la puesta en marcha de una estrategia de gamificación que vincula el videojuego "Aislados" el cual está orientado al desarrollo del aprendizaje social y emocional. El programa fue implementado con adolescentes de España y República Dominicana.

En consecuencia, el análisis de resultados refleja una mejora en las competencias socioemocionales en ambos contextos; los participantes opinan que el programa permitió mejorar sus competencias para mantener las relaciones personales. Los investigadores concluyen que el sistema gamificado constituye una herramienta efectiva de aprendizaje emocional con una valoración global media alta.

Recíprocamente, el estudio de Manzano (2020) propone la implementación de una unidad de trabajo gamificada para el nivel profesional de 19 estudiantes del área de Integración Social en Almería. Se planea un proyecto gamificado centrado en la identificación de recursos educativos para alumnado con diversidad funcional.

Luego de la implementación, se concluye que el uso de estrategias gamificadas pueden ser motivadoras para el alumnado y beneficiosas para su aprendizaje. En la obtención de los resultados, se realiza análisis e indagación de micro relatos sobre la experiencia y se concluye que la gamificación educativa potencia la creatividad en el diseño de proyectos educativos, toda vez que el marco narrativo y la estética hace que el alumnado sienta curiosidad y mayor implicación (Manzano et al., 2020).

En esta misma línea de formación docente a través de la gamificación, García et al. (2021) aporta un estudio llevado a cabo en la Universidad de Murcia España, con una muestra de 428 alumnos que cursan el módulo de Planificación de la Acción Educativa en el marco de la obtención del título de Maestro para la Educación Primaria. Los investigadores pretenden generar un ambiente de aprendizaje que aumente su participación y la capacidad de autorregulación. El diseño es no experimental de alcance descriptivo y el enfoque metodológico es cuantitativo. Para la fase de recolección de la información se ha empleado el cuestionario *Student Engagement Questionnaire*.

De acuerdo al anterior estudio, es posible considerar resultados significativos a partir de la experiencia con la gamificación; se destaca una impresión favorable por parte del estudiantado y del colectivo de maestros a cargo, quienes manifiestan un nivel alto en la adquisición de contenidos formativos y habilidades genéricas. Se rescata el ambiente lúdico y retador que generó mayor motivación e implicación en el proceso de aprendizaje.

Para continuar con el estado de la cuestión, y desde España, Rodríguez y Gordillo (2021) presentan una propuesta didáctica que incluye la gamificación para potenciar las competencias emocionales en niños de 6 a 12 años. Esta alternativa busca dar respuesta a la problemática de un sistema educativo anquilosado, con metodologías tradicionales e indiferente ante el componente emocional. Su objetivo, enfocado en el diseño inserta una metodología lúdica mediante un proyecto didáctico integrado por juegos y situaciones cotidianas. Los autores rescatan la importancia de educar a nivel emocional bajo un modelo integrador y mediante metodologías

activas. Así mismo, reconocen el valor de la gamificación y recomiendan cambiar el modelo tradicional de enseñanza.

Por otra parte, Nivelá et al. (2021) desde Ecuador, plantea un estudio con el objetivo de determinar el impacto y los beneficios del uso de la gamificación en el contexto educativo. Su investigación comprendió un enfoque cuantitativo con alcance descriptivo, y la muestra fue de 50 estudiantes de diferentes pregrados de la Universidad de Guayaquil en el Módulo computación. Durante el ciclo de la investigación se implementa una estrategia gamificada y se aplica un instrumento que fue elaborado y validado previamente para concentrar las impresiones de los participantes.

Según los resultados obtenidos, el 90% de los participantes consideró la estrategia gamificada útil y el 80% la calificó como motivante. A este respecto, los investigadores confirman que la gamificación genera entornos favorables para el proceso de aprendizaje.

En conclusión, la mayoría de los estudios coinciden en resaltar la gamificación como metodología efectiva para acrecentar la motivación y la implicación de los participantes; además se rescata la efectividad en el desarrollo de contenidos y objetivos serios (Ortiz et al., 2018).

Competencias emocionales.

Para empezar, es necesario hacer algunas precisiones. De manera distinta al concepto de “inteligencia” y/o coeficiente intelectual sobre el que se viene hablando desde hace casi un siglo (Villamizar y Donoso, 2013), el constructo competencias emocionales es de reciente aplicación

(Bisquerra y Pérez, 2007); sin embargo, algunos estudios evidencian su valor en la vida de las personas, incluso hay quienes atribuyen mayor incidencia que el intelecto (Blanes et al., 2014).

Algunos países como Argentina, Austria, Noruega, Estados Unidos, México y España han desarrollado investigaciones sobre el componente emocional en el contexto educativo y además cuentan con entidades y organizaciones para la investigación y el asesoramiento (Clouder et al., 2013).

El asunto de la inteligencia emocional y posteriormente de las competencias emocionales emerge ante diversas problemáticas asociadas a la relación del sujeto consigo mismo y con los demás desde una esfera social. Diversos investigadores analizaron la violencia y el comportamiento de las personas con respecto al manejo de las emociones y analizaron que existía una carencia que no les permitía alcanzar un bienestar y equilibrio. Desde allí se abre un espacio importante para reflexionar sobre los sentimientos y las emociones en la vida de las personas (Del Valle, 1998).

Corresponde ahora una aproximación a experiencias investigativas asociadas a la variable competencias emocionales en el contexto internacional; a este respecto, se rescata que España es el país que más registra experiencias en esta materia en las principales bases de datos exploradas, y quien más estudios a fines presenta con relación a la naturaleza de la investigación a cargo. En segundo lugar, aparece México y Ecuador con propuestas permeadas por las variables de interés.

Para empezar, Hué (2013), presenta una experiencia de formación en competencias emocionales del profesorado universitario, la cual fue desarrollada con 753 docentes de diversas

disciplinas. Dicha experiencia consistió en la estructuración de un curso en el que se abordaron competencias emocionales como el autocontrol, la empatía, el autoconocimiento entre otras. El curso se formula desde un nuevo método denominado el pensamiento emocional e incluyó estrategias como la particonferencia y la dramatización emocional que incorpora técnicas del teatro.

La evaluación del método y el curso en general, por parte del profesorado resultó positiva. El 95% está de acuerdo en la necesidad de trabajar en el desarrollo de las competencias personales para favorecer la práctica docente, y un 70% calificó la metodología interesante. Los autores refieren que las 8 horas aproximadas de duración permitieron un acercamiento a las emociones y sentimientos del profesorado y sugieren una implementación para mayor tiempo.

Del mismo modo, Torrijos y Martín (2014) propusieron un programa de intervención para el desarrollo de competencias emocionales en docentes de secundaria en España. Sus objetivos estuvieron enfocados en el bienestar personal y el equilibrio emocional del profesorado, así como favorecer las relaciones interpersonales en el contexto educativo. El programa fue debidamente validado a través de una prueba piloto y se aplicaron cuestionarios, escalas y rúbricas para medir las expectativas y el desarrollo de las competencias emocionales.

En cuanto a las expectativas expresadas por los participantes, se encuentra la intención de adquirir habilidades para mejorar la práctica docente y la gestión de los conflictos. En lo referido a los resultados frente al desarrollo de las competencias, se evidencia la necesidad de adquirir un vocabulario emocional y desarrollar estrategias de regulación. Los docentes son conscientes de la

necesidad de potenciar estas competencias y el programa permitió fortalecerlas mediante escenarios y situaciones diversas en sesiones formativas.

Por otra parte, Berumen et al. (2016), exponen una investigación con enfoque mixto sobre las competencias emocionales de 40 estudiantes de secundaria y 8 estudiantes normalistas de la Escuela Normal de Sinaloa en México. Como resultados de la fase diagnóstica se encuentra que el 30% presentaron bajos niveles en el manejo de sus competencias emocionales; asimismo, los practicantes normalistas manifiestan un vacío en educación emocional que incide sobre su práctica docente.

De acuerdo a las entrevistas a estudiantes normalistas y profesores se observan algunas dificultades asociadas a la regulación emocional propia, y falta de recursos para orientar los estudiantes a nivel emocional. Según las respuestas obtenidas, en lo que respecta a la relación docente - estudiante prima el autoritarismo, generándose así, algún rasgo de violencia. Así mismo, se dificulta mantener relaciones empáticas con los estudiantes.

Por su parte, Ávila (2019) aborda la relación existente entre competencia emocional, bienestar personal y estilo educativo en 230 docentes de secundaria y educación superior, tanto en el sector privado como público de España. La información fue recolectada a través de cuestionarios donde se abordaron las variables mencionadas. Cabe destacar en los resultados que una alta puntuación en competencia emocional tiene una fuerte relación con el bienestar personal y un estilo educativo asertivo, lo que incide en su desempeño profesional.

Aunado a esto, Pérez y Filella (2019), plantean una propuesta para el abordaje de las competencias emocionales desde una perspectiva curricular y secuencial. Su idea central, parte del supuesto de que la educación debe formar personas para enfrentar los retos de la vida; a partir de esto refiere a la educación emocional como innovación pedagógica cuyo eje trata sobre la importancia de las emociones en el ciclo vital de los seres humanos. Con esta propuesta, los autores ofrecen orientaciones para el desarrollo de estrategias en las instituciones educativas. Esta alternativa, integra un enfoque y unos tópicos para trabajar con personas de tres a 16 años. Además, introduce algunas consideraciones sobre la metodología y disposiciones didácticas. Se sugiere realizar los ajustes necesarios en cuanto a los contenidos y estrategias según la contextualización a que diera lugar en cada Institución educativa. La propuesta incluye desde acciones para el reconocimiento de las emociones hasta el desarrollo progresivo de la empatía en niveles distintos.

Dentro de este marco, Porras et al. (2020) presentan un estudio de enfoque cuantitativo sobre las competencias emocionales de 569 futuros docentes y estudiantes de química y medicina de la Universidad de Córdoba España, para ello evaluaron la percepción de sus niveles de Inteligencia Emocional (IE) y Empatía con las escalas TMMS-24 e IRI; además se exploraron algunas diferencias en los resultados. Como aspecto a resaltar se encuentra una correlación entre niveles altos de reparación emocional y empatía. Los autores rescatan la importancia de transformar el currículo para incluir la educación emocional en la preparación de futuros docentes.

Así mismo, el estudio de Zambrano (2021), que corresponde con un enfoque mixto, cuasiexperimental, de alcance exploratorio, realizado en la Universidad Nacional de Loja Ecuador con una muestra de 99 estudiantes, tuvo como objetivo determinar las competencias emocionales básicas y la relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje de los profesores en formación de la carrera de Educación Básica; para ello se procesaron las respuestas de los cuestionarios de inteligencia emocional QIEP y de desarrollo emocional de adultos (CDE-A).

Como parte de los resultados se encuentra que el 75% de los profesores intentan modular las emociones desagradables y reforzar las positivas, y el 85% de los maestros están de acuerdo con que la adecuada gestión de las emociones tiene una alta incidencia en el aula. Los autores concluyen que es necesario y pertinente formar a los futuros docentes en competencias emocionales.

En esta misma línea, Sepúlveda et al. (2021) realiza un análisis comparativo y descriptivo sobre el nivel de competencia emocional de los futuros maestros de educación infantil y primaria; el alcance de dicha investigación comprende además una correlación con variables académicas y personales. La metodología del estudio fue ex post facto inferencial y la técnica utilizada, la encuesta. Con base en los resultados se observa una importante relación entre el nivel de inteligencia emocional y el rendimiento académico; así mismo los autores resaltan la necesidad de que las universidades incorporen la educación emocional en la formación de los futuros docentes.

Más aún, Urosa (2021), desarrolló una investigación enmarcada en un diseño empírico correlacional. Su objetivo consistió en “comprobar el nivel de desarrollo de la Competencia Emocional General, la Competencia Emocional Docente y el uso de Recursos Didácticos favorables al aprendizaje extraídos de estudios desarrollados en Neuroeducación en estudiantes de grados universitarios de Educación” (p.279). La muestra estuvo conformada por 204 estudiantes de diferentes titulaciones en educación y se aplicaron cuestionarios para medir las competencias emocionales general y docente.

Los participantes manifiestan tener un alto nivel de desarrollo en las Competencias emocionales general y docente y en el uso de estrategias neurodidácticas; de igual forma, existe una alta correlación entre la Competencia Emocional General y la Competencia Emocional Docente. Se concluye que el clima emocional en la escuela y el estado afectivo de los estudiantes inciden en su proceso de aprendizaje.

Antecedentes Nacionales.

Al realizar la búsqueda y gestión documental de experiencias asociadas a la gamificación en el contexto educativo colombiano y de manera específica con maestros del nivel básica primaria, resultan escasas y casi nulas las listas de resultados; sin embargo para resolver la situación del estado en cuestión y generar una aproximación a las variables que nos exige el proyecto, corresponde relacionar aquellas experiencias que generen un vínculo con el enfoque y con la puesta en marcha de proyectos asociados a la variable en estudio. A continuación, se

describen las experiencias científicas desde una perspectiva nacional y sobre la base de publicaciones de fuentes confiables.

Gamificación.

Mera (2016) expone una estrategia a ejecutar en Popayán Colombia, cuyo centro es la gamificación para un programa de ingeniería de sistemas. La propuesta integra diferentes plataformas tecnológicas como unity y scratch; adicionalmente emplea la estrategia de puntos de experiencia. El proyecto fue desarrollado con 20 estudiantes de primer semestre en el curso de conceptos de programación y algoritmia. Posteriormente se aplicó una encuesta durante la feria del conocimiento donde se expuso el Proyecto. Como resultados a resaltar se puede plantear que el aprendizaje con gamificación permitió el desarrollo de competencias relacionadas con el ser, el saber y el hacer; asimismo genera una dinámica con importantes ventajas que generan resultados positivos tanto para la acción del docente como de los estudiantes.

Por otro lado, Hernández et al. (2017) desde el departamento de Norte de Santander en Colombia, refieren la necesidad de apostarle a una metodología de aprendizaje sustentada en la creatividad que irrumpa con el modelo tradicional que genera desmotivación. A partir de este contexto, los investigadores deciden implementar una propuesta gamificada para abordar el curso de tecnología con estudiantes de grado décimo del municipio de la Playa de Belén. La gamificación emplea como estrategia de motivación la acumulación de puntos y el uso de herramientas y recursos tecnológicos que posibilitaron sesiones virtuales en la plataforma del

Sistema. Como conclusiones, los autores manifiestan que la gamificación es una metodología efectiva que debe expandirse en los contextos educativos puesto que resulta ser un generador motivacional. Durante la implementación se evidenció mayor nivel de asistencia y los resultados obtenidos por los estudiantes en el curso fueron significativamente mejores.

Ahora bien, Obando et al. (2018) realiza un estudio sobre la aplicación “Simulacro app” que es un recurso soportado en la gamificación educativa que ofrece acceso libre a los colombianos que quieran entrenarse en las pruebas obligatorias para el acceso a la educación superior. Esta herramienta busca gamificar el proceso de entrenamiento para las pruebas, de tal forma que los participantes encuentren un ambiente distinto a las extenuantes jornadas que desarrollan las instituciones. Las mecánicas y recursos lúdicos implementados responden a la popularidad masiva que expone la literatura. El objetivo del estudio consiste en estudiar el nivel de usabilidad de la herramienta a nivel nacional y a su vez medir su impacto.

De este modo, los resultados plantean la necesidad de usar la tecnología en el contexto educativo en coherencia con principios pedagógicos; así mismo, reconocen el potencial de la gamificación para aumentar la motivación. Por otro lado, la aplicación de estrategias como la acumulación de puntos, la competencia sana y el uso de elementos atractivos aumentó el nivel de participación de manera exponencial, de la semana 1 a la 4 hubo un crecimiento del 800%.

En paralelo, Paba et al. (2020) menciona las competencias ciudadanas para integrarlas a un Sistema gamificado. El contexto de la problemática tiene que ver con los bajos resultados que ha presentado Colombia en las pruebas saber, específicamente en este componente y en la

educación virtual. Desde esta óptica propone una herramienta gamificada para favorecer los niveles de motivación y el aprendizaje de las competencias ciudadanas en estudiantes universitarios de programas virtuales.

Por lo anterior se diseñaron y aplicaron instrumentos de recolección mediante el método Delphi y grupos focales para priorizar las competencias ciudadanas a abordar en el recurso gamificado. El Proyecto en el que se enmarca la propuesta, fue denominado Didactic-city y a través de un método de priorización formal y una metodología cuantitativa integró las competencias emocionales, cognitivas y comunicativas.

Como parte de los resultados, el equipo investigador colombiano, luego del proceso sistemático de recolección y evaluación de la información, concluye que resulta fundamental a la hora de diseñar una herramienta gamificada sobre este tipo de saberes y haceres de las competencias ciudadanas, determinar cuáles de ellas se pueden gamificar atendiendo su naturaleza; de igual modo, se resaltan algunas dificultades para gamificar ciertas competencias y habilidades de un mayor orden subjetivo.

Competencias Emocionales

Como se ha mencionado anteriormente, resultan escasos los estudios que aborden en Colombia las competencias emocionales de los docentes en los niveles de educación básica, si

bien existe un tratamiento teórico del asunto, en cuanto a estudios empíricos y experiencias en el orden de investigaciones aplicadas, no hay publicaciones en las bases de datos exploradas; por tanto, corresponde relacionar aquellos antecedentes que por su relación con la variable abordada presenten rasgos que aporten al desarrollo del presente proyecto.

En principio, vale la pena mencionar a Chica y Sánchez (2015) quienes tratan en su investigación algunas problemáticas asociadas a la formación emocional donde aparecen la familia, las realidades del contexto social y la formación sobre las emociones de los maestros como ejes problemáticos. Entre tanto, la finalidad del estudio tiene que ver con generar un aporte en el desarrollo de propuestas formativas para los docentes, en materia de las competencias emocionales que contribuyan a su vez, al mejoramiento de la calidad educativa.

Como resultados se halló una alta demanda de abordaje emocional en diferentes campos; para ello supone una serie de problemáticas vinculadas primero, con la familia, la cual constituye un núcleo central que se ha mantenido distante de ese desarrollo emocional; en segunda instancia, coexiste una responsabilidad para las instituciones formadoras de maestros, las cuales se ven abocadas a replantear su propuesta formativa con base en las exigencias sociales; en el mismo orden, la formación de los docentes demanda también una responsabilidad sobre la base de esa necesidad de repensar la educación hacia un equilibrio entre lo cognitivo y lo emocional. El estudio visibiliza las problemáticas asociadas a la dimensión emocional y genera importantes reflexiones sobre el Sistema educativo.

Igualmente, Rendón (2019) presenta un estudio sobre las competencias socioemocionales y los estilos de enseñanza de futuros maestros de la Universidad de Antioquia. Su investigación, es cuantitativa, de alcance descriptivo y correlacional, no experimental. El objetivo consiste en evaluar la competencia socioemocional de algunos estudiantes y egresados. La muestra estuvo integrada por 131 participantes a quienes se les aplicó el cuestionario [TMMS 24]. Como parte de los resultados se encontró que el liderazgo es la competencia con nivel más bajo, y la competencia con mayor valoración fue el manejo de conflictos. La investigadora resalta, la necesidad de seguir profundizando en estudios relacionados con las competencias emocionales en maestros; así mismo, rescata el valor del componente socioemocional en el contexto educativo. Subraya, además, que Colombia no posee una tradición en la investigación de estas variables.

En tal sentido, Siado y Galván (2021), desarrollan una investigación para proponer un modelo teórico sobre las competencias emocionales para el fortalecimiento del rendimiento escolar. El diseño del estudio fue no experimental con un enfoque cuantitativo. Su muestra estuvo integrada por 25 docentes y 136 estudiantes de undécimo, para un total de 191 sujetos de 4 instituciones educativas del Municipio de Baranoa, Atlántico. Como producto, se construye un modelo de competencias emocionales para el rendimiento escolar. Al finalizar se evalúa su nivel de pertinencia, sobre la base de un proceso cognitivo y de acceso al conocimiento, mediante la educación emocional.

De este modo se concluye que las competencias emocionales y su desarrollo generan una estrecha relación con el rendimiento académico, además de constituir una alternativa para favorecer el ciclo de aprendizaje. Por otra parte, el estudio establece que la educación emocional es el puente para el desarrollo cognitivo y la adquisición de conocimiento, factores relacionados con la conciencia emocional. De esa educación se pueden obtener efectos positivos y relaciones interpersonales armónicas.

En virtud de los resultados, para Colombia resultan escasas las experiencias sobre competencias emocionales con docentes de la tercera edad en ejercicio; adicionalmente, la relación entre un sistema gamificado y el desarrollo del componente emocional es poco sistematizada; sin embargo, se puede subrayar que existen publicaciones del año 2021 que empiezan a tratar la convergencia entre las competencias transversales y las competencias disciplinares en proceso de aprendizaje.

Marco Teórico

Las consideraciones teóricas que cimientan el presente estudio proveerán de ideas claras con relación a las variables y/o categorías que hacen parte de esta investigación. Para lograr mayor claridad, se hará énfasis en conceptualizaciones básicas sobre los componentes claves del proyecto; de tal forma, que se logre mayor especificidad y profundidad sobre el discurso científico que delimita el alcance del presente trabajo. Las siguientes ideas darán forma al marco referencial y conceptual a través de apartados que orientarán el tema específico del ciclo investigativo, y que posteriormente serán parte fundamental para la discusión de resultados.

Gamificación

Para empezar, es necesario generar ciertas aproximaciones a la semántica del concepto “gamificación” y así, comprender los aspectos que conforman su columna vertebral. Así mismo, se proponen algunas referencias con importantes especificaciones que permitirán observar la evolución que ha tenido el término.

Aunque el término gamificación aparece a finales de la década de los noventa e inicios del nuevo milenio, es hasta el año 2011, que el Diccionario de Oxford añade la palabra *gamification*, relacionándola con el uso de elementos de juego para lograr objetivos serios. Esta conceptualización del término estableció un marco para el desarrollo teórico que se ha dado hasta el momento (González et al., 2019).

La gamificación puede estar relacionada con la incorporación de herramientas propias de los juegos como el diseño, las dinámicas y ciertos elementos motivacionales; todo esto, llevado a

situaciones serias, cuya función consiste en generar cambios en las conductas de las personas (Teixes, 2015). Esta primera acepción relaciona el concepto de juego y técnica como elementos indispensables para el desarrollo de un sistema gamificado; sin embargo, al trasladar tales componentes a un escenario de aprendizaje con intenciones pedagógicas y didácticas, lo que se genera es un juego formativo que amalgama la diversión con fines “serios” subyacentes a la configuración del sistema (Contreras, 2016).

En este sentido, la gamificación ha penetrado con muy buenos resultados y excelente acogida, diversos campos del saber, de la economía, de la salud, de la educación entre otros; tal fenómeno se ha dado, debido al carácter de actualidad que soporta su estructura, pues su columna vertebral se erige sobre planteamientos prácticos que no se limitan a la resolución tácita de problemas, sino que valora características psicológicas de las personas asociadas a sus motivaciones, necesidades y perfiles psicológicos (Teixis, 2015).

Las anteriores ideas se relacionan con los planteamientos de Zichermann y Cunningham (2011) quienes abordan el concepto de gamificación como una estructura asociada al pensamiento del jugador y a las estrategias lúdicas para atraer a los participantes y poder dar solución a los problemas; además incorporan la estética para persuadir a las personas y promover el aprendizaje. Estos autores proponen que el fin último de todo juego que se soporte en la gamificación es incidir en el comportamiento del jugador. Para ellos, la usabilidad de elementos como las insignias, los puntos, los niveles, las barras y los avatares incrementan la implicación, la motivación y la predisposición del participante.

Ripoll (2006), por su parte, plantea que la gamificación no puede verse desde una perspectiva limitada sobre la base de los juegos de vídeo, es posible comprenderse de una forma más abarcadora que integre diversos tipos de juego tales como los juegos de mesa, los juegos de rol y los juegos de competencia por mencionar algunos; desde su postura, pone especial énfasis en la superación de lo tecnológico y digital para incluir cualquier tipología que permita potenciar la atención y la implicación de las personas en las actividades que realizan.

Con base en las anteriores ideas, es posible analizar la relación aprendizaje y lúdica; a este respecto, Escribano (2013) reconoce esta última, como un elemento que permea múltiples actividades cotidianas de las personas. De allí que el concepto gamificación se halla empezado a adoptar en diferentes campos, como una posibilidad para hacer de cualquier actividad de aprendizaje un proceso más llevadero y divertido; sin embargo, es con las características asociadas al fortalecimiento del compromiso, y a la incorporación de métodos de persuasión e implicación en actividades serias, que logra configurarse una connotación mucho más amplia (Ortiz et al., 2018). De la misma forma, toda esta estructura conceptual se ha robustecido desde una mirada hacia la combinación de ciertos componentes propios de los juegos de vídeo, en entornos diversos en los que se generan recursos más atractivos, entretenidos e incitadores (Deterning, 2011).

Cabe destacar, que algunos investigadores plantean la existencia de un vínculo sustancial entre el fenómeno lúdico y las experiencias de aprendizaje. El desarrollo psicobiológico de las personas muestra un ligamen inherente entre su estructura psicológica y el juego. Gracias a este

último, es posible que el ser humano logre descubrir y acceder a conocimientos que le han de impulsar a escalas evolutivas superiores; todo ello, mediante la potencialización de aptitudes y saberes bajo un enfoque lúdico; así las cosas, el juego constituye una necesidad consustancial del ser humano (Calvo y Gómez, 2018; Savignac, 2017). Es en esta correlación entre jugar y aprender, donde puede encontrarse la base de lo que hoy se conoce como ludificación o gamificación (Carreras, 2017).

Hasta este punto, se puede colegir que la gamificación primero, se erige desde la transpolación del juego a diversos escenarios no propiamente relacionados con la lúdica; segundo, genera una afectación en la manera de actuar de las personas y aumenta sus niveles de motivación; y tercero, puede ser considerada una estrategia que integra el juego y todos sus componentes para el alcance de metas organizacionales y de aprendizaje con incidencia en el desarrollo cultural, económico y social (Teixes, 2015).

En este orden de ideas, la gamificación puede suscitar altos niveles de participación y motivación a través de la usabilidad de la lúdica y el juego, con los cuales se alcanza mayor compromiso hacia las metas y objetivos propuestos (Contreras y Eguia, 2016).

Ahora bien, para fines prácticos y de ampliación de las ideas, conviene generar una breve visión de la transición del concepto, y para ello es importante definir que su origen se da en la lingüística anglosajona, y se ha emparentado de manera preferencial con los videojuegos. Al respecto, se considera un anglicismo que hace referencia al uso de técnicas, elementos y dinámicas propias de los juegos aplicados a acciones no recreativas con el objeto de incrementar

la motivación y de fortalecer la conducta, o también, para dar respuesta a un problema (Diez et al., 2017; Kapp, 2012 citado en González et al., 2019).

De este modo, se evidencian bases semánticas para poder aproximarse al concepto de la gamificación que también es conocida hoy día como ludificación - para el caso específico de la castellanización del término o de las lenguas románicas - (Perdomo y Rojas, 2019). A este respecto, es importante explorar las acepciones del término en diferentes contextos, pues los sistemas gamificados no son exclusivos de la educación, también han sido implementados en diversos campos del saber como el marketing y la economía (Gallego y De Pablos 2013; Francisco, 2020).

Se puede señalar que, en las definiciones propuestas hasta ahora, existen algunas tendientes a valorar la relación (gamificación, motivación y compromiso), pero también es recurrente hallar definiciones más técnicas que atribuyen a los sistemas gamificados una articulación con dinámicas y mecánicas propias de la filosofía de los juegos, la diversión y el aprendizaje. De igual manera, otros pensadores han desarrollado conceptos integrales que generan un efecto holístico en las acepciones, combinando el componente psicológico, técnico y tecnológico (González et al., 2019).

Para Ordás (2018), por ejemplo, gamificación es equivalente a una serie de proyecciones, acciones y operaciones que se dan a partir de diversos análisis sobre la actividad creativa y la estética de los juegos, pero que además del diseño ha de contar con algunas premisas asociadas al modo de sentir, pensar y actuar de los jugadores, lo que se resume en la psicología, en los

recursos utilizados para divertir y generar estados emocionales placenteros. Todo esto, perfectamente aplicable para potenciar la consecución de objetivos formales vinculados a la productividad, la generación de conocimientos y a la innovación.

Psicología y Gamificación.

La ludificación involucra elementos de la psicología que son indispensables al momento de diseñar un sistema gamificado, que en últimas pretende incidir sobre el desarrollo cognitivo y conductual de los participantes. Por lo tanto, es clave reconocer que, dada la complejidad de un juego formativo, resulta necesario abordarlo desde su integralidad como sistema, como estrategia y como recurso con parámetros técnicos, pedagógicos y psicológicos (Perdomo y Rojas, 2019).

Bajo esta línea de reflexión, conviene destacar el papel de la psicología en el desarrollo científico del juego y el aprendizaje, toda vez que sus aportes permean hoy día el diseño de juegos formativos y nutren a su vez, la estructura subyacente de la comunidad de la gamificación en el mundo (Briceño, 1999). El binomio juego y aprendizaje ha sido estudiado a través del tiempo como fenómeno histórico; los aportes de la psicología y otras ciencias como la pedagogía han resaltado su efectividad cuando de proporcionar educación y desarrollar habilidades se trata (Calvo y Gómez, 2018; Torres, 2002). Los aportes científicos sobre esta materia, han llegado a resonar incluso sobre la gran industria de los videojuegos, pues estos se estructuran sobre los cimientos de la lúdica y sobre lo que se ha descubierto en relación al hombre con el juego (Marcano, 2006).

En consecuencia, el conocimiento ha llegado a establecer ciertas relaciones entre juego-motivación, juego-diversión y juego- implicación. No obstante, ha puesto la mirada fundamentalmente sobre la persona como sujeto que aprende, y es en ese contexto donde emergen nociones relacionadas con las motivaciones y el poder persuasivo del juego (Carrillo et al., 2020; Gil y Prieto, 2019); las primeras, resultantes de los deseos y anhelos particulares, y el segundo visto como principio estratégico que sitúa la mirada sobre el hombre que juega y el hombre que aprende jugando (Teixes, 2015).

Ahora bien, luego de establecer la relación entre el juego y el aprendizaje como binomio clave de la gamificación, conviene adentrarse con mayor grado de especificidad en la esencia de esta última. Para empezar, se debe plantear que desde su estructura base, emplea ciertos elementos, mecánicas y dinámicas para alcanzar objetivos que no corresponden propiamente con el juego; es decir, el sentido y el alcance en la ludificación como fenómeno, no es la diversión por la diversión, sino que existe una estructura tácita que abarca en este caso, la educación, la formación de personas, el desarrollo de habilidades y/o el reforzamiento de conductas, esto representa una proclividad hacia desempeños serios (Crawford, 1984; Teixes, 2015).

Desde esta perspectiva, la gamificación posibilita que el proceso de desarrollo de tareas y/o contenidos sea más placentero; lo que significa a su vez, una participación activa de las personas y una conexión directa con sus motivaciones, emociones, sentimientos y gustos. Esta idea, ubica la gamificación en el ámbito de la enseñanza y la didáctica a través de la

configuración de proyectos que asumen como base instrumental el juego, y como principio fundante los objetivos serios (Ortiz et al., 2018).

Como se ha venido mencionando en el presente corpus, para comprender el sentido de la gamificación, es posible observar la convergencia de factores claves a considerar desde el terreno de la psicología del juego y del aprendizaje, pero también desde la historia y la gamificación como fenómeno emergente. Alrededor de estos hilos conductores surgirán algunas ramificaciones que permitirán un acercamiento a las comprensiones teóricas que se han desarrollado desde el juego hasta la ludificación, donde se abordará entre otras, algunas clasificaciones relacionadas con las características de los sistemas gamificados, las diferenciaciones y tipologías de juego y jugador a saber.

Para continuar, resulta necesario abordar los aportes de Koster (2013), estos relacionados con el aprendizaje como motor del juego; se plantea el inverso de jugar para aprender y aprender para jugar; bajo esta perspectiva se vincula la curiosidad, el interés y la diversión como catalizadores del propio juego, ello implica el desarrollo de técnicas efectivas donde el jugador aprenda y se divierta.

En efecto, Koster (2013), se refiere a los juegos interesantes y aburridos para desarrollar el concepto de diversión, siendo esta última, condición fundamental en cualquier sistema gamificado. Su análisis motiva la reflexión sobre cómo algunos juegos pierden el valor de la diversión y otros lo mantienen en escalas superiores. Todo juego ha de estar vinculado con las expectativas que genera en los participantes y ello implica mantener activo el proceso de

descubrimiento. Además de estas consideraciones, el autor refuerza la idea de los juegos como instrumentos potentes para el aprendizaje arraigados profundamente a la cultura, de allí, que muchos juegos potencien habilidades de supervivencia que tienen un origen primitivo.

Los juegos como patrones.

Para comprender de manera más precisa las ideas que se han explicitado en los párrafos anteriores, conviene generar una relación entre la gamificación y la neurociencia. Bishop (1995) se ha referido a los seres humanos como sujetos reconocedores de patrones, el estudio del cerebro ha generado importantes tesis sobre la forma en que las personas actúan con relación al reconocimiento de modelos como procesos cognitivos. Las actividades diarias se ven permeadas por prototipos que buscan representar desde la inteligencia artificial hasta diversidad de acciones, imitaciones y regularidades. Para Bishop, la construcción de patrones constituye una aparente iconificación, y resulta aparente, puesto que el reconocimiento y la adopción de estas estructuras demandan un esfuerzo alterno de tipo neuronal asociativo.

Por lo anterior, algunos juegos constituyen un prototipo artificial, vista esta premisa desde categorías ingenieriles, los sistemas gamificados digitales constituyen patrones y unidades algorítmicas, pero además de estas estructuras computacionales, vale la pena volver sobre la perspectiva psicológica y pragmática. Al retomar los aportes de Koster (2013) sobre la diversión, se resalta la idea de generar patrones a los cuales las personas le encuentren sentido; implica abrir las puertas para una amplia e interesante exploración. Si en el juego los patrones son

proclives a la excesiva complejidad, el sujeto puede perder interés y motivación; de allí que la gamificación contemple todas estas ideas para que las dinámicas propuestas respondan a un sistema atrayente.

Por ello, si el sistema creado es visto por el espectador como una especie de maremágnum sin orientaciones claras, el juego va a tornarse aburrido, un ejemplo de eso es el no saber por dónde iniciar o no comprender el objetivo; No obstante, si el patrón es muy elemental tampoco favorecerá la motivación del jugador. Dentro de este marco, corresponde la búsqueda continua del equilibrio, donde cada vez se tenga la oportunidad de aprender algo nuevo (Crawford, 1984; Csikszentmihalyi, 2008).

Por otro lado, existen algunos planteamientos de Koster (2013) que resultan de capital importancia y que merecen ser articulados en el proceso de construcción de un sistema gamificado. Para él es conveniente valorar las relaciones del juego con la capacidad innata de las personas para buscar patrones y resolver acertijos; esto puede entenderse en el cómo los seres humanos intentan desde el razonamiento hallar esquemas lógicos para dar respuesta a los retos y enigmas. Estas bases que propone el autor resultan indispensables para diseñar un sistema gamificado que mantenga activo el proceso de aprendizaje y que resulte sencillamente divertido. Para cumplir esta última condición resulta clave mantener el equilibrio entre la complejidad en la operatividad del juego y la elementalidad de su propia estructura, puesto que se pierde interés ante lo excesivamente complejo y/o ante la sencillez de la mecánica.

Diferencias entre jugar, juego y gamificación.

Jugar sin reglas, sin estructuras preestablecidas, sin objetivo y sin ningún aparente sentido, resulta necesario para el favorecimiento del desarrollo de la personalidad, pero también para la evolución de las facultades cognitivas; es conveniente contar con experiencias donde se juegue por jugar, con espontaneidad y naturalidad; esto constituye una necesidad innata que tiene el hombre desde la perspectiva del homo ludens, donde se relaciona la esencia lúdica de las personas con la propia cultura (Huizinga, 2000). Sin embargo, jugar por jugar se aleja un poco de lo que constituye la estructuración de un juego con propósito; el juego tiene otras implicaciones y algunos condicionamientos (Caillois, 1986; Teixes, 2015). Tales características ponen al jugador en un sistema reglado, pero con la posibilidad de elegir; de sentirse héroe y centro de lo que sucede. El juego ha de integrar normas y límites; solo a partir de este marco es posible generar un universo fantástico, donde equivocarse no tiene consecuencias definitivas (McGonigal, 2012 citada en Teixes, 2015).

Después de esta importante distinción, resulta necesario volver sobre la gamificación como evolución de las formas más complejas del juego en la cultura. Al hablar de gamificar, se hace necesario articular conceptos tales como: dinámicas, herramientas y mecánicas, donde a los objetivos del juego se sobreponen metas formativas. Tal idea puede comprenderse desde la visión de un juego formativo que emplea recursos de motivación para potenciar habilidades, conocimientos y contenidos (Carreras, 2017).

Rasgos históricos de la gamificación.

Huizinga (2000) introduce en su obra la expresión *Homo ludens*, para referirse al hombre que juega; la base de su tesis está en la consideración del juego como elemento consustancial al ser humano; jugar equivale a una función natural. Estas aportaciones se relacionan con la perspectiva cultural del juego, principios importantes que hoy permean la contemporaneidad de los videojuegos. Si bien se ha empezado a referirse a la gamificación sobre la base de la utilización de elementos y mecánicas, también es posible hallar una relación con la generación de escenarios para un aprendizaje lúdico y divertido que use el juego (Carreras, 2017).

La gamificación puede analizarse como un fenómeno emergente cuyos orígenes han existido siempre; sin embargo, la reciente aparición del término no excluye que existan muchas acciones cotidianas gamificadas. Desde antes que apareciera el neologismo los seres humanos se comunicaban y lograban objetivos a través de prácticas tradicionales gamificadas. Para ilustrar esta idea, se pueden analizar algunas situaciones en las que los padres buscan que sus hijos coman verdura; ellos utilizan una narrativa para lograr convencerlos y además aplican refuerzos positivos celebrando mediante acciones estimulantes y el uso de recompensas ante los logros. Esto ya devela algunos rasgos de lo que se puede entender hoy por gamificación, claro, a la fecha ya se cuenta con importantes valores agregados en materia de diseño; ahora se usan más instrumentos para que los juegos se hagan más poderosos (Pascuas et al., 2017).

Luego de la anterior ejemplificación, vale la pena abordar desde el contexto histórico, algunos juegos que se registran en la búsqueda de la génesis y que pueden develar los rasgos

originarios de la gamificación. Uno de los juegos de mesa hallado en la historia, es el juego de las veinte casillas. Este juego cuenta con un amplio contenido simbólico donde se espera que los jugadores superen una serie de etapas para conquistar un nivel superior de deidad. La simbología que maneja deja ver algunos rasgos culturales y la manera en como la sociedad egipcia concebía el estado superior de la divinidad. Si se pretendiera valorar el carácter formativo de este juego, habría que desplegar un amplio análisis sobre la religión (López, 2006).

De la misma forma, López (2006), incluye una descripción sobre la influencia de los juegos de guerra en el diseño de los videojuegos actuales. En su momento habrían de cumplir el objetivo de formar para el arte de la guerra; como ejemplos se pueden encontrar: Las justas medievales, el ajedrez y la Chaturanga, entre otros. Desde este contexto, se generan algunas aproximaciones a los juegos formativos.

Elementos básicos para potenciar la motivación.

Resulta indispensable para los participantes de un sistema gamificado gozar de identidad, tener posibilidad de autoexpresión y que además puedan elegir el camino a seguir, esta posibilidad corresponde con el criterio de autonomía. Asimismo, se debe integrar un recurso que otorgue reconocimiento a los avances del jugador a través de mecánicas y dinámicas, donde experimente sensación de progreso y se pueda disfrutar de estatus acompañado de niveles superiores que le generen deseos de continuar en el desarrollo del juego (Teixes, 2015).

Como se anotó en el párrafo anterior, la motivación se genera a partir de ciertos elementos que todo sistema gamificado debe considerar; además de los ya mencionados, es necesario que se produzca un estatus visible, ello suscita valor y reconocimiento social; esta estratificación impulsa a unos y a otros a conquistar un mejor nivel en concordancia con las necesidades de competencia contra sujetos o equipos. Otro aspecto a considerar es que el participante cuente con independencia para elegir, lo cual se resume en un nivel de libertad para asumir un itinerario, pero también para gozar de libre albedrío, para equivocarse y aprender, para fallar y retomar. Poder elegir implica que las personas asuman sus acciones como propias y, por lo tanto, se cree una mayor implicación (Aranda y Caldera, 2018).

Otro asunto que es indispensable para provocar estímulos motivadores es la retroalimentación inmediata, esta se convierte en una invitación para mejorar y conquistar un nuevo promedio y desempeño; debe ser explícita y visible, comunica a los participantes sobre el estado y terminación de una acción a su vez que muestra el progreso. Retroalimentar tiene que ver con ofrecer notas útiles posteriormente al error y esto repercute sobre el futuro desempeño, toda vez que en el sistema gamificado, se despliegan emociones sobre la base de la propia experiencia. Todo ello, fortalece el compromiso y aumenta la motivación (Carceller, 2016).

Ética de la gamificación.

Existe un elemento adicional que hace parte del componente humanístico que permea cualquier tipo de sistema gamificado; este aspecto, resulta fundamental, a la hora de definir los

objetivos e intencionalidades de un juego, y tiene que ver con la necesidad de analizar las consideraciones éticas que subyacen a la creación de un juego formativo. Desde esta óptica, es necesario reflexionar sobre sus alcances, y ello implica pensar que a través de una estructura gamificada se puede manipular a las personas o causar algunos prejuicios (Greenfield, 2017 citado en Godoy, 2019); el uso de algunas mecánicas y/o dinámicas para generar motivación, puede suscitar la creación de métodos poco honestos con el jugador, sucede con algunos juegos donde se percibe cierta fuerza de control y una adicción desenfrenada por contenidos poco apropiados. Existen juegos muy absorbentes y violentos que hacen uso de motivadores extrínsecos y de operaciones encubiertas. Por ello, es trascendental desde esta arista, poner a prueba la conciencia sobre el sentido y trascendencia del sistema. La gamificación es percibida, ante todo, como una forma de comunicación; de allí la importancia de establecer claridad entre lo que es manipulación vs persuasión. La primera busca reducir la conciencia y la segunda permite encontrarle un propósito (Moncada y Chacón, 2012).

Es conveniente recalcar la necesidad de considerar factores morales asociados a la construcción y difusión de juegos; si bien para el presente estudio se habla de un sistema gamificado con propósitos formativos, los actuales medios y recursos tecnológicos, primordialmente determinadas opciones de Internet, pueden representar un riesgo para cualquier participante y, más, si los destinatarios del juego resultan ser menores de edad inexpertos. Ciertos juegos pueden resultar nocivos si la intencionalidad del mismo está permeada por alcances puramente comerciales o cuando el propio individuo desarrolla una dependencia

exagerada por el sistema; de allí, la importancia de contar con una visión clara de los efectos positivos que generan los juegos y consérvalos como una práctica intencionada bajo principios de persuasión y no de manipulación comercial (Martín y Vílchez, 2013).

La gamificación en la educación.

Como se ha venido planteando, la gamificación, introduce una serie de principios asociados al juego, la diversión y la lúdica, pero su singular característica es que adapta dichos componentes lúdicos a contextos serios donde pareciera no existir ningún vínculo o articulación con el juego per se; en esta relación de gamificación y educación, la primera se considera una metodología que contribuye al mejoramiento del aprendizaje y su principal atributo consiste en la potencialización de la motivación de las personas para lograr objetivos (Contreras, 2016). En este orden, existen algunas experiencias que buscan dar evidencia científica sobre su pertinencia en diferentes campos cuyas ideas están orientadas hacia la gamificación como estrategia para incrementar los niveles de aprendizaje en diversas disciplinas (Contreras y Eguía, 2016).

La gamificación ha venido incorporándose poco a poco al campo educativo con la firme intención de aumentar los niveles de implicación y motivación, de tal forma que los participantes no solo logren desarrollar algún contenido, sino además puedan aprender sobre formas de actuar y desarrollar conductas (Ortiz et al., 2018). Dentro de las estrategias que se incorporan en algunos sistemas gamificados se encuentra la competencia entre participantes, pues esta constituye un elemento clave para aumentar la motivación; sin embargo, tal estrategia no es la única. La

gamificación hace uso puntos, medallas, insignias y rankings que en suma se convierten en elementos para convertir una actividad seria en un escenario atractivo (Liberio, 2019).

La gamificación en la educación se ha convertido en una metodología atractiva, sobre todo cuando se considera el ligamen entre el aprendizaje y la motivación; sin embargo, su desarrollo es reciente; cabe resaltar que el vertiginoso aumento de la tecnología ha incidido sobre el desarrollo de plataformas gamificadas que hoy hacen parte de la industria. Del mismo modo, aunque los estudios sobre esta variable han aumentado en los últimos años, aún se espera contar con mayor evidencia científica sobre la efectividad de esta en el contexto educativo (Lozada y Betancur, 2016).

En este orden de ideas, el empleo del juego como metodología para el desarrollo de “actividades serias” resulta ser efectivo a la hora de aumentar los niveles de atención, dedicación e implicación, puesto que se soporta en la exaltación, la estimulación hacia el logro, la competición, la colaboratividad y un sinnúmero de habilidades educativas potenciables desde la lúdica. La metodología del juego, también conocida recientemente como ludificación, se relaciona ampliamente con los “juegos formativos” que se han desarrollado a partir de incorporación de las tecnologías y los videojuegos, para acciones educativas (Sánchez, 2015).

Ahora bien, diversos expertos en gamificación y en educación se encuentran buscando respuestas sobre el funcionamiento del juego en el aprendizaje, para ello trazan líneas de análisis y reflexión sobre la efectividad de la lúdica en programas educativos; la expectativa que se genera, tiene que ver con la comprobación de la gamificación como fuente de motivación capaz

de elevar los niveles de aprendizaje. Frente a este contexto, aunque se evidencia un incremento en el desarrollo de estudios sobre la gamificación en la educación, se requiere mayor evidencia empírica y sistemática que evalúe su impacto en el aprendizaje (Sánchez, 2019).

Aún con la escasez sobre esta materia, ya se han desarrollado elementos importantes para la construcción de un marco teórico que posibilite la generación de nuevos estudios; la evidencia científica plantea un potencial recurso en la gamificación para optimizar los logros académicos (Almonte y Bravo, 2016).

Competencias Emocionales

Por lo anterior, resulta altamente relevante aclarar que el sustento de las competencias emocionales se encuentra sobre la base del constructo inteligencia emocional (Hersh, Rychen, Urs y Konstant, 1999 citado en Fragoso, 2015); por tal razón, conviene anotar los vínculos existentes entre ambos constructos, de tal forma que dicha relación genere mayor comprensión sobre el sentido de la presente investigación.

Relación inteligencia emocional y competencia emocionales.

Con base en lo anterior, el término inteligencia emocional (IE) se registra hacia la década de los 90, utilizado por Salovey y Mayer en una de sus publicaciones (Trujillo y Rivas, 2005). Sin embargo, el concepto no adquirió la fuerza y el reconocimiento hasta un quinquenio después, gracias a Daniel Goleman con su libro *Inteligencia Emocional* (1995), (Dueñas, 2002). La idea

general de su obra se puede sintetizar en la necesidad de resignificar la palabra inteligencia y reconoce elementos intrínsecos a ella de tipo emocional y social que empiezan a disminuir el sesgo cognitivista que reevalúan incluso conceptos asociados a la vida y existencia de los seres humanos (Danvila y Sastre, 2010).

Este Psicólogo empieza a plantear importantes tesis sobre ciertas habilidades en las personas fuertemente vinculadas con el bienestar a diferentes escalas, físico, emocional, material etc. y deja claro que existe una inteligencia académica, pero también existen otros fenómenos sociales y emocionales que interactúan hacia un nuevo concepto de inteligencia (Goleman, 2018).

Hasta finales de los 90 e inicio del nuevo milenio se dan importantes avances en lo que respecta a la relación de la Inteligencia Emocional y la vida de las personas. Las primeras aproximaciones se dieron sobre la base de estudios que analizaron el constructo y desarrollaron paradigmas y teorías que generaron una instrumentalización y evaluación (Fragoso, 2015). A la fecha, se han realizado diferentes trabajos que han fortalecido el sustento teórico y han emergido los recursos suficientes para valorar de manera sistemática el nexo de este constructo con diferentes variables en diferentes campos. En educación, el desarrollo teórico se ha dado sobre la dinámica experiencial y la interacción con el medio y el contexto (Extremera y Fernández, 2004). Por lo anterior, el presente estudio vigente emplea este constructo y su relación con las competencias emocionales en el ámbito educativo

Según Lyons (1993), las emociones tienen que ver con el “temperamento interno de los cuerpos” que además tiene una conexión con lo cerebral; esto permite considerar que existe una conciencia subjetiva y también una relación entre la emocionalidad y la conducta. Para este autor las emociones no son sentimientos ni instintos, son manifestaciones del consciente y del inconsciente que tampoco se pueden separar de la razón. Cuando se habla de las emociones desde el cuerpo, surge una perspectiva biológica que considera las emociones como disposiciones corpóreas que se establecen o puntualizan en el desarrollo de conductas (Maturana, 1997).

Por otro lado, Ekman (2017) se refiere a las emociones como manifestaciones que condicionan la vida de los seres humanos, las relaciona con la conducta y con las respuestas que dan desde lo consciente y lo inconsciente; están profundamente relacionadas con las acciones y los pensamientos. Esta visión propone que lo humano integra lo emocional con lo racional; entonces, tal premisa, constituye el punto neurálgico de la reflexión sobre la coexistencia de dos categorías de la inteligencia, la primera asociada al sentido racional y la segunda estrechamente ligada al componente de la emocionalidad, una y otra se alimentan de manera recíproca para producir las reacciones del cuerpo y de la mente ante circunstancias de la vida diaria. Este último, tiene que ver con las operaciones mentales que soportan las acciones (Maturana, 1997; Molina, 2002).

A este respecto, existen consideraciones teóricas recientes que explican cómo las emociones involucran maneras de responder a los niveles intrapersonal e interpersonal,

constituyen un proceso que integra lo interno (relación consigo mismo), y lo externo, (relación con los demás), pero trasciende a las diferentes realidades contextuales; de esta manera, tiene una incidencia directa en la vida de los seres humanos y específicamente en todos y cada uno de sus ámbitos (Carpena y Darder, 2010 citado en Buitrago et al., 2017; Oliveros, 2018; Herrera y Buitrago, 2019).

Inteligencia emocional.

Para comprender la esencia de las competencias emocionales (CE), es necesario generar algunas aproximaciones y/o precisiones sobre el concepto de inteligencia emocional (IE). Las concepciones del término tienen una relación intrínseca con las inteligencias intrapersonal e interpersonal propuestas por Gardner (2015), y que conjugan una serie de habilidades y conocimientos asociados al dominio de los sentimientos y las emociones; este dominio constituye un factor clave para orientar el pensamiento y el actuar. Desde esta perspectiva, el centro de la (IE), puede estar en el desarrollo de procesos para tomar el control de los diferentes estados emocionales y saber gestionar la interacción con los otros. En resumidas cuentas, el desarrollo de la (IE) y las (CE) considera la habilidad para comprender las emociones, reconocer el sentir propio y de los demás, pero, sobre todo, abarca la capacidad para canalizar las respuestas en el desafío de la convivencia y la interacción con los otros (Oliveros, 2018).

Aunado a esto, Goleman (2010) aclara que la inteligencia emocional tiene que ver con establecer ciertos límites en el despliegue de los sentimientos y de las emociones, estos límites

permiten el desarrollo de capacidades para expresar de forma proporcionada el sentir de cada uno, de tal modo que lejos de favorecer un proceso de expresión desbordante, se genere un equilibrio y en esencia un autocontrol. Según Cano y Zea (2012), el autocontrol puede ser entendido como la capacidad para detener aquellas reacciones impulsivas que impiden un pensamiento sereno previo a la acción, lo que supone una respuesta inteligente. La perspectiva del autocontrol lleva implícita la idea de poder desarrollar la habilidad para conducir de manera consciente las acciones y las emociones por medio de la experiencia y práctica permanente.

La inteligencia emocional involucra una serie de destrezas emocionales que afectan la dimensión personal y social; constituyen habilidades de adaptabilidad que le permiten a la persona hacerle frente a las tensiones diarias. En otras palabras, el desarrollo de la inteligencia no técnica, es fundamental en la construcción de vidas exitosas, pues se ha demostrado que ejerce gran influencia sobre el bienestar físico y emocional, además de ser un factor asociado a la salud. Es a través de estas premisas que Bar-On desarrolla esta estructura multifactorial (Oliveros, 2018).

En este mismo contexto, desde el darwinismo hasta estos días, los avances en materia de inteligencia emocional (IE) han introducido lo sociológico y lo intrapersonal; estos elementos ponen al sujeto en interacción con otros y consigo mismo (Goleman, 2010). Es en estas relaciones individuales y colectivas, que la (IE) se articula, primero, con la habilidad de identificar, concebir y manifestar las emociones y sentimientos, segundo, con la pericia para conectar con los otros y entender cuáles son sus sentimientos y emociones; y tercero, para

analizar cómo las emociones pueden afectarlos positiva o negativamente. Ahora bien, más allá de reconocer las emociones propias y las de los demás, la (IE) ha abordado el dominio y el control de estas como mecanismos que complementan los procesos asociados al manejo de las emociones, esto último, supone otros niveles de comprensión y de cambio (Cano y Zea, 2012). Así pues, una vez, se puedan observar, comprender y controlar es necesario promover transformaciones y ajustes de conducta para poder dar respuesta a las situaciones problemáticas ya sean de carácter personal e interpersonal. Desde esta perspectiva, el reconocimiento, el control y la transformación de las emociones han de permitir entre otros procesos la generación de relaciones afectivas y positivas (Bar-on, 2006).

A la luz de los aportes de Salovey (1997), Mayer (1999), Caruso (2000) y Goleman (1995), se pueden analizar ciertas consideraciones teóricas sobre la (IE) y analizar la evolución de su definición; tales ideas, han venido configurando un paradigma compuesto por cuatro variables a saber: 1) La percepción emocional que está asociada con la capacidad para reconocer y manifestar correctamente las emociones; 2) la facilitación emocional del pensamiento que establece una ruta entre las emociones y los procesos cognitivos; 3) la comprensión emocional referida al proceso de identificación de las emociones en la interacción social y finalmente, 4) la regulación emocional que involucra las estrategias para gestionar las emociones en los diferentes contextos donde se encuentre el sujeto (Oliveros, 2018).

De acuerdo a las ideas anteriormente expuestas, que llevan implícita la proyección y escenificación de una convivencia sana para un bienestar individual y colectivo, resulta

importante destacar elementos confluyentes tales como la expresión emocional, la cual se surte del lenguaje verbal y no verbal mediante códigos sociales que permean la interpretación de los estados emocionales propios y de los demás. Tales elementos, se convierten en recursos humanos que han de ser explorados, para así desarrollar habilidades que permitan hacer uso del contenido emocional en las respuestas que tengan que darse ante las demandas situacionales o en la solución de los problemas (Iglesias et al., 2016).

Como se ha planteado, tales comprensiones permitieron el desarrollo del constructo inteligencia emocional, que es fuente de desarrollo para el campo de las competencias emocionales. De allí, que se estudien hoy día como la confluencia de diversas habilidades (Fragoso, 2015).

En esta instancia, vale la pena comprender la relación entre potencial (inteligencia), y desempeño (Competencia), pues el presente estudio se ha centrado en el constructo competencias emocionales en un contexto educativo. Al relacionar la inteligencia con el potencial, y la competencia con el desempeño, reflejado en acciones observables y ampliamente ligado al saber hacer, se puede comprender la base que sostiene el modelo de Bisquerra y que permea la propuesta del presente estudio (Palomera et al., 2008).

Competencias emocionales.

En los últimos años se ha evidenciado cierto interés por delimitar y desarrollar el concepto de competencia; esto, en respuesta a las dificultades teóricas que devienen de la misma

polisemia de la palabra (López, 2016). De manera general, existen diversos estudios que ubican el concepto en el campo laboral, profesional y educativo.

No constituye un objetivo del presente trabajo hacer un estudio documental del constructo y de las fuentes que han teorizado sobre el tema de competencias, pero se considera necesario y pertinente considerar algunas definiciones como antesala al desarrollo del constructo “competencias emocionales”.

Las competencias emocionales integran entre otros elementos, la evaluación y expresión de la emoción. En este eje, se habla de la habilidad para identificar las emociones propias; esto es, desarrollar conciencia de sí mismo; constituye un peldaño en el desarrollo de la competencia conciencia emocional propuesta en el modelo de Bisquerra y Saarni; es decir, el sujeto se hace consciente de su estado emocional y de sus cavilaciones, lo que en últimas ejerce gran influencia sobre el control de sus acciones (Fragoso, 2015).

En este orden de ideas, las competencias emocionales involucran además, la usabilidad de las emociones para favorecer el desempeño; esto es, emplear las emociones en la consecución de metas personales o colectivas; en últimas, se sintetiza en centrar la atención en elementos motivacionales que repercutan en el desempeño personal y grupal para la conquista de los objetivos (Bisquerra, 2007).

Para Bunk (1994) las competencias tienen que ver con una serie de conocimientos, habilidades y aptitudes que permiten responder a las demandas de una profesión, así como solucionar problemas con autonomía y flexibilidad.

En palabras de Echeverría (2005), una competencia integra un saber como condicionante para enfrentar diversas situaciones y problemas. Esto quiere decir, que implica la movilización y utilización de unos conocimientos para resolver los problemas. Gallart (1997), coincide con varios teóricos en cuanto considera la competencia como la suma de habilidades, aptitudes, destrezas e idoneidad demostrable en el actuar; para ella la competencia involucra una reciprocidad entre la acción y el saber.

Otra idea sobre el término competencia tiene que ver con la relación entre el saber y el actuar bajo una premisa de voluntad que se resume en poder y querer (Le Boterf, 1994 citado en Blanes et al., 2014)". Así mismo existen otras definiciones que se centran en la competencia como un comportamiento que se refleja en la cotidianidad, lo que le otorga un carácter práctico donde confluyen una serie de saberes, aptitudes y rasgos de la personalidad (Lévy-Leboyer, 1997 citado en Pereira et al., 2008)). Este autor también relaciona el concepto con una serie de repertorios que se reflejan en las personas de manera distinta, haciendo a unas más eficaces que otras.

De manera reciente, el concepto de competencia se ha extendido y ubicado en otros contextos adquiriendo una concepción más holística (Charria et al, 2011). Es por esta razón que el discurso de las competencias ha logrado permear al ámbito educativo y pedagógico y por ende, generado una serie de clasificaciones y tipologías; lo que significa que se han tenido que hacer nuevas consideraciones y reflexiones que valoran otros elementos distintos al carácter funcional que lleva impregnando el concepto desde sus orígenes; esto representa una necesidad en

el desarrollo teórico que trascienda los límites funcionalistas y se sitúe ahora en el aprendizaje y el pensar, en el ser y en el vivir, lo que se resume en encontrar el sentido a esa integración de saberes, comportamientos y destrezas en el hacer como parte substancial en la vida de las personas (Alberici y Serreri, 2005 citado en Bisquera y Pérez, 2007)

Desde esta visión, y con base en las precisiones y conceptualizaciones de Mederos (2016), se puede comprender la competencia como la habilidad para utilizar de manera efectiva tanto los conocimientos como las capacidades y actitudes para enfrentar los diferentes desafíos que impone la vida.

En líneas generales, las competencias presentan algunos rasgos a tener en cuenta; por un lado, involucra seres humanos, comprende una serie de conocimientos y unas habilidades que configuran su saber; y por otro, tienen que ver con una serie de conductas que integradas al saber generan en consecuencia un saber hacer; sin embargo, ese saber y ese hacer también se encuentran intrínsecamente relacionados con unas variables actitudinales que constiuyen el ser (Martínez y Echeverría, 2009).

Al retomar el complejo asunto de la clasificación de las competencias se pueden encontrar dos categorías importantes; la primera relacionada con las competencias técnicas que se sitúan en el ámbito profesional; y la segunda referida a las competencias transversales vinculadas a la esfera social y personal (Pugh y Lozano, 2019). Con respecto a las competencias técnicas y profesionales se enmarcan en un concepto funcionalista, donde se requieren saberes específicos y propios para un trabajo. La segunda categoría o si se prefiere dimensión, integra

una serie de habilidades y complejos procesos que ponen de relieve el asunto de ser humanos (Charria et al, 2011; Galdeano y Valiente, 2010).

Los cambios de la sociedad que han afectado diferentes ámbitos, y las necesidades de las personas que han emergido en la época actual, generan nuevos desarrollos teóricos que conllevan a la reflexión e incursión en otra tipología de competencias. Estas últimas han recibido diferentes denominaciones y conceptualizaciones que surten el debate de la psicología, la pedagogía y de la ciencia en general. Estas competencias tan disímiles a las referidas al componente técnico han sido adjetivadas de múltiples maneras. La literatura las ha denominado como competencias personales, genéricas, interpersonales, transversales socio-emocionales, etc. (Bisquerra, 2003; Tejada, 2016)

Para el presente trabajo, se utilizará la denominación de competencias emocionales teniendo en cuenta el desarrollo teórico y científico con el que cuenta el constructo; sin embargo, es necesario aclarar que el debate sobre su denominación y diferenciación aún se mantiene. Así como sucede con el constructo competencia, la definición de competencia emocional se ha convertido en el centro de diversos debates académicos de los cuales se han generado importantes generalizaciones, pero también complejos desacuerdos; el debate se mantiene activo en manos de los principales círculos de expertos (Bisquerra, 2007; Fragoso, 2015).

Las competencias emocionales integran procesos complejos, de allí que responda a la característica de multidimensional (Porrás et al., 2020). Algunas fuentes han publicado artículos

y libros que se han ocupado de generar aproximaciones y descripciones. Sin el objeto de alcanzar una disertación, conviene analizar algunos aportes.

Según Salovey y Sluyter (1997, como se citó en Bisquerra y Pérez, 2007) las competencias emocionales se sustentan en cinco dimensiones básicas a saber: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol. Tales constructos se encuentran relacionados con el concepto de inteligencia emocional que ha propuesto Goleman (1995). En su modelo, hay una clasificación que integra la autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales.

En posteriores desarrollos (Goleman et al 2002 citado en Sánchez y Fernández, 2009), presenta cuatro dominios clasificados en competencias personales y competencias sociales; con respecto a la primera categoría, se integra la conciencia de uno mismo, la autogestión, la conciencia social y la gestión de las relaciones. Con respecto a la segunda dimensión se listan: la conciencia social y la gestión de las relaciones. Este modelo y su desarrollo ha ejercido una fuerte influencia en la fundamentación de las competencias emocionales; sin embargo, es importante aclarar que coexisten otras clasificaciones en manos de otros expertos (Sánchez y Fernández, 2009), por lo pronto este proceso de construcción teórica, permite hoy una conceptualización de la variable competencias emocionales que se integra al presente estudio.

Para el presente estudio resulta clave contar con las ideas de Saarni (1999), quien asocia la competencia emocional con la autoeficacia en la expresión emocional, sobre la base de las relaciones e intercambios sociales. Según esta investigadora la autoeficacia se surge del

conocimiento que posee el sujeto sobre sus emociones; pero además involucra la regulación de las mismas. En síntesis, el conocimiento de las emociones propias y la regulación de estas pueden generar mejores resultados en las relaciones sociales. Saarni también plantea la relación de la moral y la ética de cada quien, en función de su pensamiento emocional por lo que la competencia emocional es el reflejo de una cultura y de una sabiduría.

Saarni (1999) ha expuesto una serie de habilidades que hacen parte de la competencia emocional entre las que se encuentran la conciencia del estado emocional que se relaciona ampliamente con lo expuesto por Goleman (2010) y que tiene que ver con el reconocimiento de las emociones en relación con las acciones y la toma de decisiones incluye además la conciencia sobre la experimentación de múltiples estados emocionales al tiempo.

Por otro lado, también se reconoce en su modelo la habilidad para utilizar un lenguaje emocional como parte de una cultura. A este respecto, Bisquerra y Filella (2018) han hecho algunos aportes que se sintetizan en la importancia de lograr a partir de la educación, una ampliación del vocabulario emocional, de tal forma que su habilidad de expresión y reconocimiento de las emociones sea más efectiva.

Otro elemento a reconocer tiene que ver con la habilidad para desarrollar la empatía, López et al., (2014) relaciona el término con la consideración de las emociones de los demás; es decir, la capacidad para comprender los sentimientos y emociones que experimentan los otros. Saarni (1999) en línea con estos supuestos, ha hablado de desarrollar experiencias empáticas como elemento clave en la potencialización de las competencias emocionales.

Entre las habilidades propuestas por Saarni (1999) en su modelo aparece la habilidad para recepcionar las emociones displacenteras y hacer uso de estrategias de autocontrol y regulación que modulen la frecuencia y el nivel de intensidad. Cano y Zea (2012) amplían esta perspectiva de la regulación sobre la base de un dominio propio y de la utilización de los recursos necesarios para detener los impulsos.

En el análisis teórico de las competencias emocionales se encuentra una importante relación con la ciudadanía efectiva; por lo que tiene que ver con una adaptabilidad y un afrontamiento de las situaciones donde el individuo hace uso de los recursos cognitivos y prácticos para tener mayor éxito. De esta idea se puede reconocer que el aprendizaje, las relaciones con las personas, la búsqueda de soluciones efectivas en un contexto determinado, en tanto elementos que se ven favorecidos con el desarrollo de las competencias emocionales (Cano y Zea, 2012).

De este modo, es necesario establecer una relación entre las competencias emocionales (CE) y la ciudadanía efectiva, estas integran una serie de elementos asociados al componente humanístico de las personas. En esta idea, es posible identificar el concepto de “ser ciudadano” capaz de responder con sabiduría, lo que genera un acercamiento a la axiología en la sociedad (Bisquerra y Pérez, 2007).

Ahora bien, las CE para una de las precursoras del término, constituyen una serie de capacidades y habilidades que una persona requiere para enfrentar un entorno dinámico y emerger como ser humano con capacidad de adaptación y con mayor seguridad en sí misma”

(Saarni,1999 citada en Fragoso, 2015). Fragoso (2015) propone un análisis epistemológico en el que contrasta diferentes conceptos relacionados con las competencias emocionales, la relevancia de sus aportes se centra en resaltar dos modelos distintos con importantes rasgos comunes, el de Saarni (1999) y el de Bisquerra (2007), cuyas ideas sea han venido planteando desde el inicio del presente marco referencial.

Por lo anterior y de acuerdo a Bisquerra (2007) se plantea que las CE establecen una conjugación de saberes, capacidades, destrezas y cualidades precisas que permiten a las personas, entender, manifestar y controlar de manera conveniente los fenómenos emocionales. Si las estrategias aplicadas para efectuar el dominio y el reconocimiento de las emociones son las indicadas lo que se logra es promover el bienestar personal y social (Bisquerra,2009 citado en Fragoso, 2015).

La anterior idea presenta importantes características sobre la función de las competencias emocionales; sin embargo, en busca de un concepto complementario se plantea la persona como poseedora de unos conocimientos que le permiten comprender el porqué de sus emociones y también cómo enfrentarlas. De allí que se requiera el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes para comprender, expresar y regular de la mejor forma posible la emocionalidad (Bisquerra, 2009 citado en Márquez y Gaeta, 2017). Estas definiciones resaltan la relación existente entre el saber y el hacer, acciones intrínsecamente ligadas cuando se busca una aproximación al desarrollo de competencias, que, para el caso específico del presente estudio, corresponde con la idea de saber hacer con las emociones (Cortázar, 2017).

Después de este contraste, se puede observar que Saarni (1999) y Bisquerra (2007), coinciden en relacionar las competencias emocionales con las capacidades que debe desarrollar la persona para responder a un contexto específico de manera acertada, de tal forma que se consiga el equilibrio entre las decisiones y el bienestar personal. En efecto, las competencias emocionales son una amalgama de saberes necesarios para responder de forma constructiva ante las emociones propias y las de los demás (Chaux,2004 citado en Cortazar, 2017). Esta idea, involucra una concepción de las emociones desde la individualidad del ser con proyección a la otredad.

Para abordar el tema de las emociones y de las (CE) propiamente dichas, resulta vital reconocer además de las definiciones anteriores, el trabajo que han realizado Goleman (1995), Bar-On (1997) y Bisquerra (2011) entre otros, que desde la línea trazada por Gardner han venido introduciendo conceptos y teorías que permean el desarrollo científico de las ciencias y de diferentes campos del saber como la neurociencia, la psicología y la pedagogía.

Los modelos que han desarrollado diferentes investigadores sobre las emociones generan diversas reflexiones y aportes para comprender en esencia cómo identificar las emociones individuales y aquellas que confluyen en el otro. Adicionalmente, trazan un itinerario para hallar la relación entre emoción y sentimiento lo que de alguna forma establece un vínculo con la afectividad. Asimismo, abordan el binomio cognición - emoción con las respectivas relaciones que permitirían a la luz de estos autores, gestionar el sentir y el actuar (Herrera et al., citado en Herrera y Buitrago, 2019).

Rafael Bisquerra ha propuesto como categorías de las (CE): la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar (Oliveros, 2018). Al analizar esta clasificación puede observarse una relación directa con las ideas que han propuesto los precursores de la (IE) antes mencionados y que, de alguna forma, generan la inevitable pregunta sobre la relación y diferenciación entre (IE) y (CE).

Bisquerra, utiliza el término “competencias emocionales” para hacer énfasis a una categoría explícita de habilidades que distan de las competencias técnicas o cognitivas. Su modelo estudia los aportes de Bar-On, relacionados con las asociaciones factoriales de la inteligencia emocional y defiende la tesis de que tales habilidades pueden desarrollarse y modificarse mediante la educación emocional (Oliveros, 2018).Bar

La consciencia emocional.

Según la anterior clasificación, la consciencia emocional tiene que ver con la habilidad para reflexionar sobre las propias emociones, identificándolas claramente, apropiándose de ellas y trayéndolas a la consciencia. Este principio también integra el reconocimiento de los estados emocionales de las demás personas y la habilidad para comprender lo que sucede en términos del clima emocional. Comprender la consciencia emocional puede resultar más compleja de lo que parece, pues además de interiorizar las emociones, el sujeto debe afinar sus sentidos para situarse en un contexto y determinar los factores emocionales propios y ajenos (Mayer et al., 2014).

Para Goleman (2010), la consciencia emocional resulta fundamental en el desarrollo de la empatía, toda vez que al internalizar y descubrir los propios estados emocionales coexiste una

relación directa con el reconocimiento de las emociones en los demás, proceso que genera una dinámica de interacción proclive a una mejor convivencia. Ordoñez et al. (2016) asocia la conciencia emocional con la destreza para meditar sobre las emociones individuales y colectivas. Está compuesta a su vez, por criterios de tipo actitudinal que implican procesar y examinar las emociones internas y externas; este reconocimiento permite a las personas dar una respuesta ajustada al entorno, según las condiciones y el clima emocional.

Bisquerra, ha analizado la relación existente entre la conciencia emocional con la triangulación: cognición, emoción y acción, la cual se ha descrito para referirse al modelo de (IE) desde la rama de facilitación emocional del pensamiento. Desde esta amalgamación se puede extraer la idea sobre los estados emocionales como factores condicionantes de los comportamientos humanos y, asimismo, de las acciones de las personas en incidencia sobre sus sentimientos y emociones; de allí la importancia de generar conciencia emocional porque a partir ella se regulan los comportamientos y los pensamientos (Oliveros, 2018).

En este sentido, ser plenamente conscientes de las emociones y además poder etiquetarlas se convierte en una competencia de vital importancia en la búsqueda del bienestar físico y emocional, pero también en el éxito; puesto que, al reconocerlas, el sujeto logra escalar con mayor efectividad a la fase de regulación y/o afrontamiento según sea la naturaleza de la emoción o emociones que esté experimentando (Ordoñez et al., 2014). Para poder etiquetar las emociones, se debe hacer uso de un vocabulario emocional adecuado y correlacionarlo con las expresiones típicas del contexto y de la cultura (Rodríguez, 2008).

Como se ha mencionado, la consciencia emocional también se relaciona con la comprensión de las emociones de los otros, en tanto, es habilidad para analizar las condiciones de los demás y así poder desarrollar empatía (Dueñas, 2002); en el modelo de Saarni (1999) se aborda en relación con la capacidad de implicarse empáticamente con las experiencias emocionales del otro. Para ello, el sujeto debe comprender el lenguaje verbal, corporal y las expresiones que se convierten en signos culturales (Damasio, 2010 citado en Angulo, 2012).

En síntesis, la consciencia emocional tiene que ver con la conjugación de varias habilidades que le permiten al sujeto ser consciente de sus emociones y de las emociones de los otros; además involucra la capacidad para percibir el clima emocional de un contexto o situación específica (Perera et al., 2019).

Otro elemento clave tiene, que ver con el reconocimiento emocional en los demás. Tal perspectiva, presenta importantes relaciones con el desarrollo de la conciencia emocional, pero esta vez desde la óptica de los otros, que además resulta relieve en el desarrollo de importantes niveles de empatía. Para la teoría, la conciencia emocional propia y de los demás son vasos comunicantes que no se pueden separar (Bisquerra y López, 2020).

Regulación emocional.

Otra de las competencias emocionales y que se desarrolla en relación directa con la consciencia emocional, es la regulación, la cual integra las dimensiones del (yo), de sí mismo, y de (los demás). En esta instancia, juega un papel fundamental la metaexperiencia, que consiste en realizar procesos de reflexión que posibiliten cambios necesarios sobre los estados

emocionales. Esta competencia integra una serie de habilidades para paliar las experiencias poco satisfactorias y aumentar aquellas que pueden ser placenteras. A la luz de estos aportes, una persona competente, desde la óptica de la regulación es aquella que puede modificar las respuestas afectivas propias y de los demás con estrategias de calma, en síntesis, ante el flujo de emociones distresantes y displacenteras propias y ajenas, el sujeto sabe actuar (Pascual y Conejero, 2019).

Para continuar con esta categoría, se puede decir que constituye la puesta en marcha de una serie de habilidades para conducir adecuadamente el flujo emocional. Se encuentra conectada con la consciencia emocional, con los procesos cognitivos y con los comportamientos; esto significa que integra el procesamiento de la información y de la emoción, y regula las respuestas a través de estrategias de afrontamiento y autogeneración de emociones y recursos internos (Vargas y Muñoz, 2012).

La regulación emocional implica asociar la triada que se ha mencionado: emoción, cognición y comportamiento, estos últimos en continua interacción. Así las cosas, las emociones tienen una fuerte incidencia en el comportamiento, y este último en la emoción; sin embargo, la tarea de la cognición que incluye el razonamiento y la conciencia es regular (Merino, 2018).

En este orden de ideas, la regulación incluye la expresión emocional, que se relaciona con las habilidades para sacar y/o manifestar las emociones de forma correcta según el contexto (Fernández et al., 2007). Adicionalmente, la regulación comprende la capacidad de asimilación de la no correspondencia entre la propia experimentación de la emoción y la exteriorización de la

misma. Cuando esta habilidad se encuentra desarrollada se es capaz de analizar la intensidad de la expresión emocional en otros, y usar dicha información en el relacionamiento social (Gómez y Calleja, 2016; Saarni, 1999).

De especial importancia para esta categoría, constituye la idea de regulación sobre la base de los sentimientos y las emociones; esto integra un complejo proceso de equilibración que se puede sintetizar en regulación de la impulsividad manifestada en comportamientos de riesgo como la violencia asociadas a emociones como la ira y el estrés (Sánchez et al., 2013).

Para tratar el mismo tópico, es necesario comprender que la regulación está anclada a factores asociados a la frustración, lo que implica desarrollar niveles suficientes de tolerancia. (Medrano et al., 2019) Desde esta perspectiva la regulación se convierte en una habilidad importantísima que se ubica en el marco de la prevención, toda vez que la experiencias con emociones displacenteras como la ira y el estrés requieren ser equilibradas y superadas (Barrio et al., 2006; Olivo et al., 2018); de lo contrario, se verían afectados los objetivos y metas que cada ser humano se proponga en su vida, verbigracia, ante una frustración, se hace uso de los recursos internos para regularla y mantener el hilo conductor hacia el logro.

Por otro lado, la regulación tiene fuertes nexos con el autocontrol y la superación de emociones como la ira, la depresión y la ansiedad; (Montgomery, 2008), esto se relaciona con lo mencionado anteriormente en cuanto a la lógica de mantener la orientación hacia el logro de los objetivos so pena a las dificultades y frustraciones; adicionalmente una alta instancia de

desarrollo y regulación emocional se relaciona con el retraso de la recompensa y la extensión en el tiempo para obtener mejores resultados. (Goleman, 2010).

Uno de los puntos neurálgicos en el marco de la regulación tiene que ver con el desarrollo de habilidades de afrontamiento que ya se han mencionado en este corpus y que se resume en saber enfrentar los fenómenos emocionales a través de recursos y estrategias de autorregulación que modifiquen de manera positiva los niveles de intensidad y de prolongación en el tiempo (Obert et al., 2013).

Siguiendo las consideraciones precedentes, la regulación confiere capital relevancia a la autogeneración de emociones placenteras (Barragán y Morales, 2014); para ello supone un carácter volitivo para potenciar fenómenos como el amor y la alegría que modifiquen la percepción que se tiene de la vida. Esta característica está emparentada con la autogestión emocional y la búsqueda del bienestar subjetivo (Cuadra y Florenzano, 2003).

En tal sentido, Bisquerra (2007) aporta una clasificación de los componentes de la (IE) que permiten una visión general de lo que representa en tanto procesos internos y externos que experimenta el ser humano desde el pensar y el actuar; así, articula la conciencia emocional con la regulación, considerada esta última en el marco del dominio y control de las emociones; puede decirse que existe un proceso escalonado y transitivo donde las emociones, se controlan y se manejan para dar una respuesta acertada. El modelo de este investigador integra a la categoría de regulación una serie de microcompetencias asociadas, de allí que se aborde: 1) la expresión emocional, 2) la regulación de emociones y los sentimientos propiamente dichos, 3) las

habilidades de afrontamiento y 4) la competencia para autogenerar emociones positivas (Garrido, 2006). Como resultado se obtiene un vínculo entre conciencia y regulación emocional en tanto habilidades para reconocer y gestionar lo que sucede en la mente y en la vida.

Autonomía emocional.

La autonomía emocional integra una serie de características y componentes relacionados con la autogestión; se pueden mencionar en este orden, la autoestima, la resiliencia, el pensamiento crítico y la autoeficacia emocional (Fernández, 2013).

Al mismo tiempo que se aborda la conciencia y la regulación emocional, Bisquerra (2007) introduce la autonomía emocional; esta competencia conjuga varios elementos relacionados con la habilidad que tiene el ser humano para gestionarse; en este punto resulta indispensable la percepción que cada quien tenga de sí mismo (autoestima), así como la óptica con que logre ver su vida y su relación con el mundo, esto representa el desarrollo de una visión que integra las individualidades conexas a las interacciones y disposiciones sociales, en donde es necesario saber afrontar las necesidades propias mediante el uso de mecanismos autoeficaces (Oliveros, 2018). Para Bisquerra (2007), existen una serie de microcomponentes que establecen una importante ligazón con la autonomía emocional; incluso se plantea, que la libertad es alcanzable en la medida en que se conjuguen tales categorías. Así las cosas, el desarrollo de estos componentes orienta la efectividad en el manejo de las emociones, lo que se convierte en un

mecanismo conducente al logro de mejores relaciones personales y sociales (Gan y Triginé, 2012).

Al adentrarse en la autoestima como elemento substancial de la autonomía emocional, se encuentran condiciones tales como construir una imagen favorable de sí mismo; experimentar estados de satisfacción con relación a lo que se es; en resumidas cuentas, experimentar una relación positiva consigo mismo (Salguero y García, 2017).

En este contexto, la autonomía emocional presenta una fuerte relación con la automotivación, la cual pone al sujeto frente al desarrollo de estrategias motivacionales en función de las actividades que realice en los diferentes campos en los que se desenvuelve; esta característica se vincula con las habilidades para automotivarse y mantener los esfuerzos necesarios en la consecución de los objetivos (Roca, 2006; Martín y Suarez, 2016).

Otro elemento de la autonomía emocional a tener presente tiene que ver con la perspectiva del lado positivo de las cosas (García, 2016), ello implica encontrar un trasfondo psicosocial constructivo de la imagen de sí mismo y de la sociedad; para ello, es necesario desarrollar el optimismo en aras de enfrentar los desafíos cotidianos con mayor prevalencia de actitudes positivas que alimenten la pretensión de obrar con justicia, bondad y compasión (Palomero et al., 2009).

Al revisar la literatura, se encuentran otros elementos ligados al área de la autonomía; por ejemplo, la responsabilidad, que sitúa el ser humano desde la capacidad de razonar sobre sus comportamientos; de tal forma, que estos representen seguridad, salud y conciencia ética; de allí

que la toma de cualquier decisión este supeditada al valor ético que posee cada persona; desde esta óptica también se desprende la visión negativa o positiva que se tenga del mundo y de lo que sucede (Polo, 2019).

Otro punto es la autoeficacia emocional relacionada con la manera en que el sujeto se ve, pero también con la habilidad para proyectarse en función de sus expectativas; esto es, verse como quiere. De allí que esta habilidad conduzca la persona hacia un proceso de aceptación de sus experiencias emocionales tanto con sus particularidades y rasgos; como con el carácter excéntrico que las permea (Trillo y Esparza, 2020).

La excentricidad o el convencionalismo en las experiencias emocionales deben partir de la aceptación del sujeto que las vive; y esa aceptación ha de ser producto del sistema de creencias instaurado; este supuesto, representa para varios autores un balance emocional. En síntesis, cada persona vive sobre la base subjetiva e individual que le suministran sus emociones, pero la autoeficacia implica que esa experiencia subjetiva este a tono y en consonancia con el equilibrio que le proporcione la moralidad y la ética que subyace a sus principios (Godoy et al., 2007).

A la luz de los aportes teóricos que tratan sobre la autonomía emocional, se estiman dos componentes adicionales; uno que tiene que ver con la capacidad crítica para analizar los esquemas normativos que rigen la sociedad; y otro relacionado con la resiliencia para enfrentar las adversidades Saarni (1999). El análisis crítico de las normas sociales involucra la habilidad para tomar decisiones en función de la evaluación de los esquemas sociales y culturales, que en últimas condicionan los comportamientos personales. El punto referido a la resiliencia integra la

capacidad para generar respuestas adaptativas ante el curso de experiencias traumáticas o complejas (Piña, 2015).

Competencia social.

El análisis propuesto hasta ahora involucra aspectos internos y externos que se relacionan con la individualidad y la otredad, esta última categoría contempla las competencias sociales las cuales están altamente emparentadas con las habilidades para fortalecer las relaciones de las personas en los diferentes contextos en que interactúa, así se busca el favorecimiento de la colectividad, pero también de la individualidad, porque a través de un entorno laboral y/o familiar estable, cada sujeto puede desarrollar diversas formas de bienestar emocional. Estas habilidades implican, establecer canales efectivos de comunicación, respetar los principios axiológicos, poner en práctica acciones que redunden en el bien común y aplicar estrategias asertivas para armonizar la convivencia (García, 2016). En referencia a este tópico, es preciso mencionar que las prácticas sociales son esenciales para el desempeño diario de las personas en diferentes campos, por esta razón, su desarrollo es clave durante el proceso educativo. Las capacidades para generar empatía, solidaridad y buena comunicación son factores relevantes para potenciar la Inteligencia Emocional (Tapia y Cubo, 2017).

En esta revisión cabe destacar la competencia social como la habilidad para establecer relaciones armónicas con los demás. Esto conlleva destrezas y dominios en las interacciones sociales; pero además incluye una importante capacidad para potenciar las posibilidades de una

comunicación asertiva. En suma, todo lo dicho está imbricado en el desarrollo de habilidades prosociales (López et al., 2004; Robles, 2008).

De las anteriores ideas se desprende, una competencia social que se relaciona con el dominio de las capacidades para comunicarse haciendo uso de habilidades lingüísticas como escuchar atentamente, saludar con amabilidad, utilizar códigos y protocolos sociales para agradecer, solicitar algo y estar presto al diálogo (Marina y Bernabeu, 2015). Así mismo, el marco de la competencia social integra el respeto por el otro desde la aceptación de la diferencia, el pluralismo y las singularidades de cada quien (García, 2016).

Al hacer referencia a la competencia social desde las habilidades comunicativas, se ha insistido en la práctica de la receptividad que consiste en escuchar de manera activa y recibir con precisión el mensaje; esto lleva implícito el reconocimiento de los códigos verbales y no verbales. Del mismo modo, desde la función expresiva del lenguaje se abordan las capacidades para mantener el hilo de una conversación con la expresividad requerida para dar a conocer los pensamientos de manera acertada (Fernández, 2010).

Al indagar sobre la relación de la competencia social en el marco de las competencias emocionales, se encuentra la habilidad para compartir las experiencias emocionales y comprender que las interacciones vienen permeadas por niveles de emocionalidad subjetiva que se modifican según sea el tipo de relación establecida y la cultura (Calderon, 2014).

Dentro de estas posturas teóricas, se insiste en una competencia social con orientación a las conductas prosociales, y al acto de prestar asistencia, ayuda y apoyo al otro; así como a la

capacidad para esperar y reflexionar antes de actuar; así como, desarrollar comportamientos donde prevalezca la amabilidad y la consideración por el otro (Auné et al., 2019).

La prosocialidad implica también modular los comportamientos y buscar cierto nivel de asertividad; ser asertivo es necesario para desarrollar un equilibrio entre la violencia y la permisividad, entre la agresión y la tolerancia injustificada que generan sumisión y pasividad. El mencionado balance entre los extremos y los dilemas incluye saber manifestar una postura crítica frente a las opiniones, decisiones y pensamientos. Tales características son propias de una persona que no permite la coacción, pero es flexible ante los fenómenos díadicos (Gaeta y Galvanovskis, 2009).

Al tratar lo referente a los elementos circunscritos en la competencia social, no se puede dejar de lado el factor asociado a los mecanismos de prevención y resolución de conflictos; este integra capacidades para afrontar los problemas con una postura resolutive, pero también implica que la persona logre adoptar en perspectiva, una visión anticipatoria de los riesgos sociales; para ello es necesario el desarrollo de comportamientos efectivos producto del juicio crítico y constructivo para resolver cualquier tipo de situación (Montes et al., 2014).

Con respecto a lo anterior, las teorías del campo han discurrido sobre técnicas para resolver los conflictos inevitables y sustentan su postura desde la condición informada de los sujetos y la puesta en marcha de estrategias de negociación basadas en rasgos pacificistas dependientes del grado de empatía desarrollado (Blattmann y Jung, 2003).

Las teorías que han tratado el asunto de la gestión emocional han establecido su relación con la competencia social desde la habilidad de las personas para canalizar de manera acertada las situaciones emocionales propias y de los demás, sobre todo cuando los otros necesitan apoyo para la regulación (Gómez y Acosta, 2021).

Competencias para la vida y el bienestar.

Para concluir esta categorización de los componentes y subcomponentes propuestos por Bisquerra (2007), es necesario incluir las competencias para la vida; estas ponen al sujeto frente a la búsqueda de alternativas que le permitan responder de manera adecuada a los diferentes desafíos de la vida. Ello lleva implícito la capacidad de conducir sus acciones de forma equilibrada para conquistar un mayor bienestar. Así las cosas, quien es capaz de afrontar su vida haciendo uso de mecanismos eficientes de control y asertividad puede obtener bienestar. Este ciclo obedece a una relación causal entre las formas de concebir la vida y los efectos de estas en la felicidad, la paz y el placer (Mederos, 2016).

Ahora bien, las competencias para la vida se desarrollan bajo un esquema formativo integral, que educa a las personas para enfrentar los desafíos que le impone la vida. Ubica al sujeto frente a un mundo que evoluciona de manera sorprendente, donde valores como la igualdad y la justicia constituyen condiciones vitales para una educación de calidad; Las competencias para la vida implican además, un proceso de aprendizaje activo que puede provocar cambios en las personas y en sus formas de relacionarse, involucra una estrecha

relación con las categorías que se han venido abordando y que permean la comunicación efectiva; la búsqueda de soluciones para los desafíos que se gestan en el diario vivir; el empleo de estrategias para adquirir los saberes necesarios y la adopción de actitudes y/o comportamientos coherentes con las relaciones sociales (Bisquerra, 2003).

En este orden de ideas, este grupo de competencias incluye habilidades para asumir conductas sustentadas en la responsabilidad que permitan enfrentar de manera acertada los diferentes retos que impone la vida diaria. Estas consideraciones se pueden extrapolar a los diferentes ambientes en que se desenvuelve el sujeto ya sea en el plano personal o profesional. Así las cosas, el centro de estas competencias estriba en la búsqueda del bienestar integral y el equilibrio personal (Bisquerra, 2003; Moreno 2005).

Desde esta perspectiva, las competencias para la vida incluyen la capacidad del ser humano para trazarse objetivos desde una óptica realista y hacia una visión positiva y adaptativa (Bustos y Richmond, 2007). También abarca la capacidad de tomar decisiones frente a las diversas situaciones de la vida diaria; para ello considera la ética que permea sus aspectos personales (Mederos, 2016).

Dentro de este hilo conductor se puede considerar la habilidad para gestionar soporte y apoyo ante las necesidades; lo que significa que la persona reconoce qué recursos requiere e identifica los mecanismos para solicitar ayuda (Bisquerra, 2007).

Hasta aquí se puede proyectar las competencias para la vida desde el eje de una ciudadanía fundada en los principios de la cívica, la responsabilidad, y la criticidad. Esto

corresponde con una mirada al marco de los derechos y deberes y al curso de principios rectores asociados al sentido de pertinencia, al valor de la participación en un modelo de sociedad democrática y al compromiso que se tiene como ciudadano que redundan en el respeto por el pluralismo. En suma, corresponde con el desarrollo de una ciudadanía local y mundial (Arce, 2019).

Oliveros (2018), hace un análisis del modelo propuesto por Rafael Bisquerra en lo referido a la transferencia del bienestar subjetivo, y concluye que se vincula con la habilidad para disfrutar de un bienestar individual que puede transmitir a otros, y así, aportar a un nivel superior de bienestar que tiene que ver con lo comunitario; este puede entenderse desde contextos familiares y sociales en general, que en últimas resulta ser un factor clave en la generación de experiencias óptimas.

Incidencia de las competencias emocionales.

El impacto referido al desarrollo equilibrado de las competencias emocionales como factor determinante en la vida de las personas, es una tesis respaldada por diversas investigaciones (Goleman, 2010; Fernández, 2017). Sin embargo, el desarrollo emocional es un tema reciente. Se destacan los aportes de Saarni (1999) y Bisquerra (2007) como precursores del concepto competencias emocionales (Fragoso, 2015).

Las anteriores investigaciones ponen el acento en la idea de que conforme la personas van desarrollando competencias emocionales, se pueden analizar en su conducta algunos rasgos

positivos. En este orden de ideas, Saarni (1999) y Bisquerra (2007) han hecho énfasis en las ventajas de la competencia emocional en la regulación de las emociones y en el bienestar; sus aportes resultan esenciales en la construcción de propuestas educativas cuya orientación sea el integrar las competencias emocionales. Sin embargo, es importante aclarar que las prácticas en el ámbito educativo empiezan hasta ahora germinar (Puertas et al., 2020). Se espera que investigaciones como esta pueda contribuir al desarrollo de la ciencia y la pedagogía.

La inquietud por la incidencia del componente emocional en el campo profesional, ha despertado en la ciencia un creciente interés en las últimas décadas (Bisquerra y Pérez, 2007; Fernández et al., 2017). Uno de los campos en el que parece tener mayor incidencia es en el entorno laboral; por tal razón, las organizaciones empresariales han puesto su atención en el desarrollo de estas (Carmona et al., 2015; Biedma, 2021).

Para finalizar, en el campo pedagógico la educación emocional puede contribuir al desarrollo de procesos de autorregulación y autonomía emocional; de igual forma, puede aportar estrategias para interpretar los estímulos y las percepciones, de manera tal que se pueda cambiar de perspectiva y así valorar los aspectos positivos y disminuir las emociones displacenteras, de allí la importancia de formar a los maestros y a la comunidad educativa en general (Vaello y Vaello, 2018).

Metodología

Diseño

La metodología es cuantitativa puesto que se utilizó un instrumento sobre la base de una escala tipo Likert para la obtención del cociente emocional de los participantes, y posteriormente, se procesó la información mediante una base de datos validada. A la luz de (Hernández et al., 2014) este tipo de enfoques emplea la estadística para procesar datos y hacer inferencias sobre los resultados; asimismo, plantea y comprueba hipótesis en un esquema secuencial que busca analizar la realidad objetiva. Esta mirada de la investigación propone una

serie de fases que integran procesos sistemáticos y organizados. De este modo, una vez se fije la pregunta y la hipótesis, se propone establecer un derrotero o un diseño para realizar cotejos, controles y mediciones sobre las variables.

Con base en lo anterior, vale la pena mencionar que el presente estudio, no consideró un grupo de control, pero si realizó mediciones y comparaciones, en respuesta a un pretest y a un postest. Este esquema de investigación incorporó en el centro, la aplicación de una propuesta auténtica que permitió el abordaje de la variable dependiente; de este modo, para transitar de un antes hacia un después, se consideró de manera lógica una intervención y/o práctica innovadora con la intención de observar los resultados y establecer si hubo lugar a diferencias significativas en el marco de un análisis estadístico, que para el presente caso, no serán usado, o por lo menos no en esta instancia del estudio, para medir estrictamente efectos o impactos directos, sino para establecer correlaciones entre las variables.

Ahora bien, Bernal (2016) se ha referido al enfoque cuantitativo en las ciencias sociales como un proceso de adaptación al paradigma positivista de las ciencias naturales en el que se propone la objetividad, la neutralidad y la distancia entre lo subjetivo y lo objetivo. Mientras tanto, para Guerrero y Guerrero (2014), en este enfoque los conceptos son concebidos en tanto variables clasificatorias y justificables con ciertos niveles de seguridad, confiabilidad y validez.

El presente estudio propone un diseño cuasi experimental ya que manipula intencionadamente, una variable independiente para analizar su influencia en una variable dependiente. Desde este tipo de diseño, la selección de las unidades de análisis no se hará a

través de procesos aleatorios, sino que la población y la muestra se conforman a conveniencia de manera anticipada (Hernández et al., 2014). Durante la investigación se tendrá poco control sobre una de las variables y no habrá grupo control (Bernal, 2016).

El diseño cuasi experimental según Arnau (1995 citado en Fernández et al., 2014) constituye una serie de acciones planificadas para determinar el impacto, la incidencia o los niveles de afectación y cambio de una variable frente a otra. De este modo, corresponde establecer relaciones para construir un análisis supeditado a procedimientos estadísticos (Alto et al., 2013).

Por lo anterior, la investigación permitió establecer la relación entre la gamificación y las competencias emocionales mediante una asociación que luego, posibilitó el análisis del comportamiento de una variable en presencia de la otra.

Un estudio correlacional analiza la relación existente entre dos o más variables (Bernal, 2016), para el particular, se establece una asociación entre la gamificación y las competencias emocionales. Este alcance integra al menos una variable de consecuencia que se ha establecido desde los objetivos y el planteamiento del problema.

El estudio correlacional puede incluir una hipótesis que es sometida a prueba en donde se ha de medir y cuantificar la relación entre las variables. Involucra técnicas estadísticas y representaciones gráficas como el test y posttest (Salkind, 1998).

La población responde a la pregunta quiénes (Bernal, 2016); de allí que para el presente estudio se hable de personas, específicamente docentes de la Institución Educativa San Luis

Gonzaga del municipio de San Luis- Tolima. La población del estudio está conformada por todos los profesores de primaria del colegio, 19 en total, mientras que la muestra está conformada por los 17 docentes pertenecientes a los niveles de educación primaria sin exclusion por sexo o edad.

En la figura 1 se observa la conformación de la muestra de profesores según sexo. En este sentido, se puede apreciar que la mayoría de los participantes son mujeres.

Cabe mencionar que la muestra—maestros de primaria— se seleccionó teniendo en cuenta los aportes de Vaello y Vaello (2018) y Bisquerra (2018), sobre la necesidad de fortalecer el componente emocional en los maestros, especialmente de primera infancia, para que luego la cadena continuara con los niños, jóvenes y padres de familia. Los profesores son quienes tienen mayor cercanía con los estudiantes y en el marco de sus funciones deben orientarlos en su desarrollo personal y social.

Los sujetos fueron seleccionados a conveniencia bajo un muestreo no probabilístico, ello implica que la muestra no se originó a partir de la aleatorización (Bernal, 2016; Hernández y Mendoza, 2018). En este caso, no todas las unidades tuvieron la misma posibilidad de ser seleccionadas para conformar la muestra. La selección de esta tiene que ver con las particularidades del contexto, e incluso con el diseño de la investigación. Para este caso no se hizo uso de procedimientos mecánicos o electrónicos, ni se implementó fórmulas de probabilidad. El investigador tomó la decisión a partir de una serie de criterios (Hernández et al., 2014).

En tal sentido se hizo una selección de 17 docentes de la institución educativa que cumplían con los siguientes criterios:

Tabla 1

Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
<ul style="list-style-type: none"> -Ser maestro o maestra de la Institución San Luis Gonzaga de San Luis, Tolima; -No estar próximo a retiro forzado o voluntario durante los próximos ocho meses; -Desempeñarse como docentes en el nivel de Básica primaria; -Tener condición a término indefinido. -Nivel de comprensión lectora mínimo 	<ul style="list-style-type: none"> -Ser maestro en niveles de Educación básica y/o media; -Estar próximo a retiro forzado o voluntario; -Ser maestro temporal y/o provisional -Que elija la opción dos o tres en el ítem 133 del instrumento de Bar-On (I-CE). -Superar el índice de omisión del 6% -Superar el puntaje de consistencia -Superar el puntaje de conciente emocional de 130

Fuente: Elaboración propia

Según las condiciones del contexto y las características de la muestra fue necesario hacer la recolección de datos en modalidad presencial; para ello se empleó un cuestionario sociodemográfico y el instrumento de Bar-On (I-CE) adaptación en español de Ugarriza (2001). Para el proceso fueron convocados los 17 participantes, previa autorización del Directivo docente; es necesario aclarar que el cuestionario sociodemográfico integraba la solicitud de datos como la edad, el nivel de escolaridad y demás datos de índole personal.

Hipótesis

El presente estudio integró la hipótesis como elemento indispensable para dar respuesta a la formulación del problema y además constituye una manera de precisar la forma en que se analiza cada rasgo del estudio. En efecto, es necesario partir de un supuesto que responda a la relación entre las variables de estudio establecido tanto en el diseño como en el alcance (Bernal, 2016).

De acuerdo a Pájaro (2002) la hipótesis es una solución anticipada arraigada al problema de la investigación; de allí que el estudio se puede orientar hacia la comprobación de este supuesto a partir de evidencias que surgen del proceso sistemático de la investigación. Con base en la clasificación de Hernández et al. (2014), para el presente estudio se estableció una hipótesis de tipo correlacional que fijó un nexo entre la variable independiente (gamificación) y la variable de salida o dependiente (competencias emocionales). Por lo anterior, se estableció la siguiente hipótesis:

El desarrollo y la aplicación de un sistema gamificado en el contexto de las competencias emocionales que integre dinámicas, mecánicas y estrategias de motivación, favorecerá los niveles de cociente emocional referidos a la conciencia y a la regulación de las emociones en los docentes de la Institución Educativa San Luis Gonzaga del Municipio de San Luis Tolima.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para este estudio se utilizó el consentimiento informado a través del cual se solicitó la autorización de los participantes para la recolección y manejo de los datos, con el fin de garantizar el principio de confidencialidad según la Ley 1090 de 2006 y la Ley 1581 de 2012 (Congreso de la República de Colombia, 2006a; Congreso de la República de Colombia 2012b).

Del mismo modo, la información sociodemográfica como nombres completos, edad, sexo, nivel de escolaridad, estado civil y experiencia como docente, fue registrada en la base de datos. El consentimiento y la ficha sociodemográfica fueron construidos por el investigador.

Cuestionario sociodemográfico.

Se administró una hoja de datos sociodemográficos con el objetivo de recopilar información general sobre cada uno de los participantes. Se recogieron datos como la edad, género, lugar de residencia, nivel de educación y otros que permitieron caracterizar los sujetos. A partir de la información recopilada se logró hacer una descripción de los participantes de la investigación.

Instrumento de Bar-On (I-CE).

Además de la recopilación de datos sociodemográficos, se aplicó un instrumento para medir la variable dependiente de la presente investigación, tanto en la fase del pretest como en la de postest. Este instrumento cuenta con los niveles esperados en cuanto a validez y confiabilidad. Para ello, se utilizó una escala de medición tipo Likert. El instrumento propuesto corresponde al

Inventario de Bar-On para adultos con Alpha de Cronbach para la escala total de 0.93.

Adaptación Nelly Ugarriza (2001) el cual ha demostrado que presenta validez.

El instrumento para cuantificar las competencias emocionales Bar - On (ICE), fue diseñado por el Dr. Reuven Bar-On y propone una mirada multifactorial que se enfoca en el potencial o capacidad para el éxito, más que el éxito en sí mismo. En este sentido, es una prueba ecléctica que busca ser holística, de ahí su condición multifactorial.

El marco y delimitación de la propuesta de Bar-On, integra como sustentáculo investigaciones de otros autores (Modelo ecléctico), pero tal rasgo característico de su investigación, no lo aleja de una línea independiente que aporta conceptos y descripciones relevantes para el desarrollo teórico de las actuales investigaciones (Fragoso, 2015).

Para dar resultados cuantificables, se basa en ítems o reactivos específicos muy bien definidos; así mismo su configuración interna, permite potenciar el análisis estadístico subsecuente a su aplicación. Es el primer instrumento elaborado empíricamente, que se pone a disposición para la cuantificación de la inteligencia emocional y las competencias emocionales.

Con respecto a su validez y confiabilidad, constituye un instrumento empírico. En las bases de datos de los investigadores que lo han empleado, aparecen más de 4000 instrumentos aplicados a lo largo de 20 años desde su diseño. Se ha verificado en cuatro de los cinco continentes: América, Europa, Asia y África. Su aplicación lo hace versátil y tiene menos ítems que otros instrumentos psicológicos; es por esto último que su tiempo de respuesta es menor. En promedio 30 minutos.

Otra ventaja derivada de su versatilidad es que puede ser adaptado y aplicado para rangos de edad desde los 16 años en adelante. La adaptación del inventario del cociente emocional de Bar-On (I-CE), realizada por Ugarriza (2001), cuenta con un análisis factorial confirmatorio en el que se logra contrastar y verificar cada uno de los componentes y las dimensiones que conforman la estructura general del instrumento propuesto. Los insumos estudiados, y que orientaron la aplicación del (I-CE), para el presente estudio, dan cuenta de la observación de la estructura factorial que permite establecer las relaciones y/o nexos, entre los diferentes factores del instrumento. Esto resulta decisivo al momento de establecer los diferentes niveles de asociación y el análisis correlacional que hace parte del recorrido metodológico.

En este orden de ideas, es importante hacer hincapié en la tipología de modelo que sustenta Bar-On y que direcciona el análisis y los hallazgos de esta investigación; así las cosas, el instrumento se enmarca en la categoría de ecléctico, lo que implica una amplia fundamentación que no se limita a un paradigma en específico, sino que involucra diversas teorías que consolidan la estructura interna. (Casullo, 2009).

Es importante entender el modelo de Bar-On, desde una perspectiva multifactorial y holística, que abarca diferentes aristas asociadas a la inteligencia emocional. Es multifactorial por que estudia quince elementos de la inteligencia no cognitiva que resultan clave para la presente investigación. Por su naturaleza, el I-CE, permite un análisis inicial del potencial para el desempeño, y una visión clara de la autopercepción de los participantes (Ugarriza, 2001).

Como contexto para comprender el origen del instrumento, se puede plantear que en la década de los noventa se realizaron diferentes estudios sobre las emociones en el ámbito del cognitivismo humano. De hecho, éstas fueron relacionadas con ciertas habilidades sociales que hoy día, tienen un amplio espectro en los estudios sobre dirección, control y regulación emocional. Como ya se ha mencionado, estas perspectivas de finales del siglo XX que involucran la conciencia de sí mismo y de los demás, fue una época que albergó importantes ideas en torno a la manera en cómo el ser humano, gestiona la información que le proveen las propias emociones y cómo éstas condicionan su pensar y su actuar (Ugarriza, 2001).

Por lo anterior, el instrumento de Bar-On, se origina en torno a la relación existente entre el procesamiento emocional, el pensamiento y la conducta, que en síntesis, tienen que ver con las acciones del ser humano como consecuencia de los fenómenos emocionales. Para los principales investigadores de la época, uno de los temas de estudio, se centraba en cómo el ser humano puede tomar decisiones y acceder a un procesamiento efectivo de la información, para la obtención de un beneficio personal y social, alineado con la cultura, y que en suma, tiene que ver con interacciones humanas sanas (Sainz et al., 2014).

Este instrumento puede ser utilizado en distintos campos: empresarial, educativo, clínico o de investigación, ya que evalúa aptitudes y competencias emocionales de la personalidad de los participantes; lo cual permite hacer múltiples valoraciones a quienes apliquen el instrumento. Consta de 133 ítems o reactivos, los cuales se responden por medio de un diferencial semántico o escala Likert que se compone de los siguientes puntos:

1. Rara vez o nunca es mi caso
2. Pocas veces es mi caso
3. A veces es mi caso
4. Muchas veces es mi caso
5. Con mucha frecuencia o siempre es mi caso

El instrumento puede brindar tres escalas distintas de medición, la primera es el *Cociente Emocional*; el cual se construye a partir de los resultados obtenidos en el análisis de todo el instrumento; a continuación, se presenta la escala con su respectivo criterio:

Tabla 2

Escala de puntuación para el cociente emocional en el instrumento de Bar-On (I-CE)

Puntos	Criterio
<70	Capacidad emocional totalmente deteriorada
>70 y ≤ 79	Capacidad muy baja
≥ 80 y ≤ 89	Capacidad baja
≥90 y ≤ 109	Capacidad emocional adecuada
≥110 y ≤119	Capacidad emocional bien desarrollada
≥120 y ≤129	Capacidad muy desarrollada
≥130	Capacidad emocional inusualmente bien desarrollada

Nota: Esta tabla integra la escala de puntuación para la estimación del cociente emocional.

Fuente: Elaboración Propia

La siguiente opción de medición se da a través de cinco escalas compuestas; cada una mide una dimensión del Cociente emocional; y la tercera escala de medición es a través de las 15 subescalas que miden aspectos específicos de las escalas anteriores. A continuación, se presentan cada una de las escalas y subescalas que componen el instrumento:

Tabla 3

Escalas y subescalas del instrumento de Bar-On (I-CE)

ESCALA	SUBESCALA	DESCRIPCIÓN DE LA SUBESCALA
INTRAPERSONAL	Conocimiento emocional de sí mismo	Determina la capacidad que tiene la persona de reconocer sus propias emociones Es la capacidad que tiene la persona de
	Asertividad	expresar sus emociones, creencias y pensamientos; así como de defenderlos de una forma constructiva
	Autoconcepto	La persona tiene la capacidad de respetarse y aceptarse a sí mismo como un individuo fundamentalmente Bueno
	Autorrealización	Es la capacidad que tiene la persona de acrecentar sus propias habilidades, destrezas y talentos
	Independencia	Es la capacidad de la persona para controlarse a sí mismo, guiar su comportamiento y no tener dependencias

		emocionales
INTERPERSONAL	Relaciones interpersonales	Es la capacidad que tiene la persona para establecer y mantener relaciones sociales mutuamente satisfactorias en el plano emocional
	Responsabilidad Social	Es la capacidad que tiene la persona para demostrarse a sí mismo como perteneciente a un grupo social con una participación activa y constructiva
	Empatía	Es la capacidad que tiene la persona de comprender y valorar las emociones de los demás
ADAPTABILIDAD (ORIENTACIÓN COGNOSCITIVA)	Solución de problemas	Es la capacidad que tiene la persona para definir los problemas emocionales y tramitar sus soluciones en el mismo ámbito
	Prueba de realidad	Es la capacidad que tiene la persona para discernir entre su experiencia propia y lo que objetivamente ocurre o existe
	Flexibilidad	Es la capacidad que tiene la persona para ajustar sus emociones y comportamientos a las situaciones cambiantes y ambientales
MANEJO DE ESTRÉS (MANEJO DE	Tolerancia al estrés (Tolerancia a la tensión)	Es la capacidad que tiene la persona para soportar circunstancias adversas y situaciones tensionantes o estresantes, sin

TENSIÓN)		perder el equilibrio emocional ante ellas
	Control de impulsos	Es la capacidad que tiene una persona para controlar un arranque o tentación de actuar sin reflexionar sobre él o la misma
AFECTO (ESTADO DE ÁNIMO GENERAL)	Felicidad	Es la capacidad que tiene la persona de sentirse satisfecho con su propia vida
	Optimismo	Es la capacidad que tiene la persona de tener y mantener una actitud positiva frente a la vida, aún en medio de adversidades

Nota: Esta tabla muestra la relación entre las dimensiones y competencias que establecen el perfil individual de cociente emocional.

Fuente: Elaboración propia

Una vez resuelto el instrumento, la sistematización del mismo debe tener en cuenta un par de procedimientos estadísticos tales como el porcentaje de omisión y el índice de consistencia. El primero, el porcentaje de omisión, corresponde al número de reactivos no respondidos o contestados de manera doble, ambas formas anulan la respuesta. Si un cuestionario tiene igual o más del 6% de este tipo de respuestas, invalida el mismo. Este porcentaje corresponde a 8 de los 132 reactivos; el 133 no se toma en cuenta en las diferentes sumatorias. El índice de consistencia se establece para determinar la coherencia, y por tanto la verosimilitud de las respuestas dadas; para esto se comparan las respuestas de pares de reactivos relacionados, si un cuestionario tiene respuestas coherentes va a implicar que las respuestas de cada par son similares; si no lo son, la coherencia disminuye. El índice se establece con la

sumatoria de las diferencias para cada par de preguntas, son 10 pares en total. Sí el índice supera un resultado de 12 en el total de la sumatoria, invalida el cuestionario ya que no se puede dar verosimilitud a las respuestas del mismo. Los pares son:

Tabla 4

Pares de reactivos para el índice de consistencia

Pares de reactivos
23 - 52
32 - 48
41 - 101
47 - 91
56 - 70
60 - 89
85 - 129
87 - 103
100 - 114
117 - 130

Nota: Esta tabla relaciona las parejas de reactivos establecidos por el instrumento de Bar-On para determinar la coherencia en las respuestas de los participantes.

Fuente: Elaboración propia

Una vez determinados el porcentaje de omisión y el índice de consistencia, se procede a hacer el análisis del cuestionario; inicialmente se valoran las respuestas de cada participante; se debe tener en cuenta que existen reactivos positivos y negativos; los primeros se suman de manera directa, los segundos con valor inverso, de la siguiente manera:

Tabla 5*Valoración de reactivos positivos y negativos*

Respuesta en el instrumento	Diferencial semántico	Valoración para reactivo positivo	Valoración para reactivo negativo
1	Rara vez o nunca es mi caso	1	5
2	Pocas veces es mi caso	2	4
3	A veces es mi caso	3	3
4	Muchas veces es mi caso	4	2
5	Con mucha frecuencia o siempre es mi caso	5	1

Nota: Se muestra la relación entre la escala likert y la conversión de valores según la categoría del reactivo
 Fuente: Elaboración propia.

El Cociente emocional se establece a partir de la sumatoria de los resultados obtenidos en cada una de las escalas: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y afecto de la siguiente manera: las escalas: intrapersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y efecto; se contabilizan sumando los puntajes directos de cada una de ellas; la escala interpersonal se suma y después se le resta los resultados de los reactivos: 55, 61, 72, 98 y 119.

Procedimiento

El presente estudio se desarrolló de acuerdo a una serie de etapas:

Etapa I Construcción del anteproyecto

Para empezar, se construyó el anteproyecto que tuvo como base la revisión de literatura científica en diferentes fuentes tales como la Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico, Dialnet, EBSCO, Scopus, PubMed, Science Direct, Redalyc y Scielo. A la par, se construyeron los objetivos, y se organizó la información teórica; así mismo, se proyectó la metodología, el procedimiento y los alcances del proyecto.

Etapa II Selección y adaptación de los instrumentos

Para la siguiente fase, se analizaron diferentes instrumentos asociados a las competencias emocionales; finalmente, se seleccionó el Inventario de Bar-On (I-CE) y se adaptó para la aplicación presencial; del mismo modo, se procedió con el cuestionario sociodemográfico y el consentimiento informado; estos instrumentos fueron organizados en folders para posteriormente proceder a la aplicación.

Etapa III Organización de las bases de datos

La etapa subsiguiente incluyó la consolidación de las bases de datos; para ello, se empleó un excel automatizado donde se organizaron los datos de filiación y las plantillas de relación ítem- puntaje directo. A través del automatizado se pudieron relacionar los ítems del instrumento de Bar-On con cada escala y dimensión; así mismo, a través del programa se obtuvo la validez en términos de omisión y consistencia. La plantilla de resultados reportó perfiles individuales y puntajes tanto globales como específicos por participante que fueron empleados

posteriormente el análisis estadístico. Adicionalmente, se construyó una base de datos en el programa excel, con el objetivo de registrar información del cuestionario sociodemográfico.

Etapa IV acercamiento con la muestra

El contacto con la población se realizó de manera presencial, en un primer encuentro se compartió en documento físico, el consentimiento informado, el cuestionario sociodemográfico y el instrumento de Bar-On (I-CE). Es preciso resaltar que la información recolectada a través de cada uno de los instrumentos, fue organizada y codificada en folders para la posterior sistematización.

Etapa V Aplicación de los instrumentos

Luego de reunir la muestra en la institución educativa, se procedió a compartir el consentimiento informado con cada participante; se realizó una lectura detallada y se resolvieron dudas, inquietudes y preguntas sobre el mismo. Una vez concluida la socialización y la revisión de las especificidades del documento, cada profesor firmó y registró los datos solicitados de manera voluntaria, entendiéndose su aceptación y participación en la investigación.

Una vez resuelto el tema del consentimiento, se procedió a distribuir el cuestionario de información sociodemográfica donde los participantes registraron datos personales que luego permitieron caracterizar la muestra. Del mismo modo, se distribuyó el Inventario de Bar-On (I-CE) y se dieron las orientaciones y recomendaciones para el correcto diligenciamiento.

Para el posttest, fue necesario realizar una nueva convocatoria donde se retomó con los 17 participantes el Instrumento de Bar-On; una vez concluida la segunda aplicación los cuestionarios fueron organizados en el folder respectivo con la codificación establecida por el investigador. La duración aproximada de las sesiones para la evaluación fue de aproximadamente dos horas para cada etapa.

Etapa VI Análisis de resultados

Los 17 participantes hicieron entrega de los instrumentos en los tiempos establecidos y de acuerdo a las condiciones del proceso; de igual manera, se hizo un proceso de verificación de los datos de acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión del proyecto.

Posteriormente, se transcribió la información al automatizado de Excel logrando discriminar datos del cuestionario sociodemográfico y del instrumento de Bar-On (I-CE). Luego, se realizó el cálculo de las puntuaciones totales considerando los criterios y escalas de interpretación. Por ejemplo, para las cinco dimensiones de la escala de cociente emocional y las 15 subescalas que se integran y se relacionan, se usó las formulas internas del instrumento sobre la base de una aritmética que resta y suma los puntajes de algunos reactivos, obteniendose finalmente un puntaje global y específico que pueden determinar el nivel promedio de cada participante mediante el perfil individual.

Es importante resaltar que el proceso de depuración de la muestra se realizó según los criterios de inclusión y exclusión (ver tabla 1). El proceso se cerró con 17 participantes luego de

descartar dos por no completar la etapa de inmersión con el sistema gamificado, ni la fase de aplicación del postest. La información obtenida fue procesada a través del programa automatizado de Excel según las orientaciones del manual de aplicación para el Inventario de Bar-On; en este se tabularon los datos y se crearon las variables sociodemográficas. Es necesario aclarar, que el modelo gamificado que se construyó, se encuentra ampliamente detallado en la sección de anexos del presente documento donde se podrá apreciar el componente procedimental y estructural.

Posteriormente, se realizó el cálculo de las puntuaciones totales del instrumento según los criterios de interpretación; por ejemplo, para los cinco componentes o dimensiones que integran las 15 subescalas del Cociente Emocional, se utiliza un puntaje general que corresponde con el agregado de las puntuaciones específicas de cada subescala, para ello se usó el rango que discrimina niveles bajos y altos de acuerdo a la subdivisión por la cantidad de escalas; de este modo, se puede obtener un perfil extremadamente bajo, muy bajo, bajo, medio, alto, muy alto y extremadamente alto.

De acuerdo a los objetivos de la investigación se realizaron los análisis descriptivos de las variables sociodemográficas y las puntuaciones del Cociente Emocional general y específicos por dimensiones y subescalas. A continuación, se procedió con la aplicación de la estadística inferencial. De ahí que, en línea con los objetivos específicos de la investigación se obtuvo un puntaje para el pretest y otro para el postest, lo que permitió establecer la relación entre las variables gamificación y competencias emocionales. Frente a este punto, es necesario anotar que

durante la primera fase de la investigación se estableció una relación entre las dimensiones que integra el instrumento de Bar-On (I-CE) y el modelo de Competencias Emocionales propuesto por Bisquerra (2003) que fue retomado para el análisis de resultados.

Aunado a esto, se empleó el sistema estadístico SPSS en su versión número 26. En esta etapa, se utilizó la base de datos construida en el momento inicial de tabulación y sistemación de la información; para luego, organizar los resultados y llevar a cabo un análisis integral con el soporte de herramientas de visualización y condensación, mediante la ejecución de los comandos que proporciona el programa, Así las cosas, se obtienen los datos mayormente ajustados a las necesidades de interpretación del estudio y que se podrán visualizar en el apartado de resultados del presente documento.

Lo anterior, mediante el uso de la prueba no paramétrica T de Wilcoxon, también conocida como prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas, la cual se empleó teniendo en cuenta el tamaño y tipo de muestra, que para el caso corresponde con un número inferior a 30 y que fue seleccionada bajo un proceso no aleatorio. Cabe mencionar que la escala de medición del instrumento para el pretest y posttest, se asocia a una escala de medición ordinal. Del mismo modo, se puede destacar que la T de Wilcoxon se aplicó para un grupo relacionado que fue medido y/o evaluado en dos fases, lo cual permitió conocer los niveles de cociente emocional antes y después de la puesta en marcha del sistema gamificado con una población específica.

Para lograr la aplicación del anterior sistema estadístico, se ubicaron los datos en tablas de distribución de pares ordenados; fue indispensable contar con la participación completa de los sujetos en todo el ciclo investigativo. En este punto, se relacionó cada puntaje obtenido con cada integrante de la muestra en correspondencia. Una vez fueron ordenados los datos, se realizaron los cálculos de las diferencias entre las puntuaciones de la aplicación a y b.

Para finalizar, es preciso mencionar que la fase subsiguiente del análisis estadístico, descriptivo e inferencial, se encuentra relacionada en la discusión de este documento. Del mismo modo, se aclara que en ella se hace referencia a las pautas interpretativas de los resultados, explícitos en los aportes de la presente investigación. Por último, siguiendo la linealidad de la presentación de resultados, se formularon las conclusiones y recomendaciones generales del proyecto.

Resultados

Perfil Sociodemográfico

El instrumento se aplicó a la muestra: 17 docentes de básica primaria de la Institución educativa San Luis Gonzaga del municipio de San Luis, Tolima; la población son 19 docentes; esto implica que la muestra tomada cubre el 90% de la población; lo que da cuenta de una representatividad más que aceptable de la misma. El perfil sociodemográfico de los docentes

participantes se construyó a partir de las siguientes variables: sexo, edad, estado civil, años de experiencia docente, sector donde labora y grado de escolaridad.

Tabla 6

Número de participantes por sexo

Sexo	Número de participantes	Porcentaje
Femenino	15	82%
Masculino	2	18%

Nota. Discriminado de docentes por sexo

Fuente: Elaboración propia

La mayoría de la muestra fueron mujeres, representan el 90% de la población; lo que significa que la educación primaria en la Institución Educativa está en manos femeninas; esto se puede deber a que tradicionalmente se relaciona la educación infantil con los roles maternos; las mujeres son presencia importante en la educación básica primaria.

Tabla 7

Número de participantes por estado civil

Estado civil	Número de participantes	Porcentaje
Casado (a)	7	41%
Separado (a)	2	12%
Soltero (a)	4	23%
Unión libre	3	18%
Viudo (a)	1	6%

Nota. Discriminado de docentes participantes por estado civil

Fuente: Elaboración propia.

La muestra fue heterogénea en cuanto al estado civil de los docentes participantes; pero en general responde a la disposición de la sociedad colombiana: las parejas, entre casados y uniones libres, equivalen al 59%; y un 18% estuvieron en una relación: son separados o viudos.

Tabla 8

Número de participantes por edad

Rango de edad/años	Número de participantes	Porcentaje
18-35	1	6%
36-45	0	0%
46-55	5	29%

56-64	8	47%
65 y > 65	3	18%

Nota. Discriminado de docentes por edad
Fuente: Elaboración propia

Un elemento importante es la edad de los docentes participantes, más del 50% están en el rango de edad entre los 49 y los 64 años, y un 17.6% tiene más de 65 años, significa que un porcentaje importante se puede considerar perteneciente a la categoría de adulto mayor, condición etárea de la cual no se encontró referencias bibliográficas de aplicación del instrumento Bar - On (I-CE); lo que realza la importancia de esta investigación. Del mismo modo, tampoco fue posible encontrar experiencias de gamificación para adultos mayores que integraran el abordaje del componente emocional.

Tabla 9

Años de experiencia docente de los participantes

Experiencia/años	Número de participantes	Porcentaje
1-10	1	6%
11-20	2	12%
21-30	3	17%

Más de 30	11	65%
-----------	----	-----

Nota. Discriminado de docentes por años de experiencia
Fuente: Elaboración propia

En concordancia con la edad de los participantes, más de un 50% de los docentes, tienen más de 30 años de experiencia y un 40% restante se encuentra entre los 10 y los 30 años de ejercicio profesional. Esta riqueza de práctica docente puede relacionarse con los resultados de la aplicación del instrumento; a partir de dicha información, se logra inferir cuál ha sido el comportamiento emocional de los docentes durante todos sus años de experiencia y así mismo considerar vacíos en el abordaje con sus estudiantes.

Tabla 10

Sector donde laboran los participantes

Sector	Número de participantes	Porcentaje
Urbano	15	88%
Rural	2	12%

Nota. Discriminando de docentes por sector

Fuente: Elaboración propia

La mayoría de los docentes participantes en el estudio, un 90% de ellos, laboran en el contexto urbano (cabecera municipal); para el caso, corresponde con el mayor porcentaje de la muestra. Las sedes de primaria ubicadas en zonas veredales del municipio, se entienden como contexto rural. De la muestra solo comprende el 12%. Para futuros estudios puede tenerse en cuenta cómo es el componente emocional de los docentes a partir de su contexto geográfico, máxime cuando las condiciones laborales y los factores confluente difieren de un sector y en

otro; téngase en cuenta que los centros urbanos y la ruralidad presentan una caracterización particular. Esta arista, no corresponde con el objetivo de la presente investigación, pero si abre una nueva posibilidad para aproximarse al objeto de estudio.

Tabla 11

Nivel de formación de los docentes

Nivel de formación	Número de participantes	Porcentaje
Normalista	3	18%
Licenciado	4	23%
Profesional (otra área)	1	6%
Especialista	8	47%
Magíster	1	6%

Fuente: Elaboración propia

Los niveles de formación son diversos: sólo un participante tiene maestría y la mitad de ellos cuentan con especialización; al relacionar esta información con los datos de edad y tiempo en ejercicio, se puede inferir que los docentes no han considerado necesario, o no han encontrado razones de peso que les impulse a titularse. Desde esta perspectiva también cabe la posibilidad de la falta de oportunidades para optar por títulos de Magíster y/o doctorado; de este modo, su experiencia acumulada a través de los años, se convierte en el principal eje que direcciona sus decisiones y sus prácticas. Para la mayoría, la capacitación y/o actualización formal a través de

niveles superiores posgraduales no ha sido posible; por lo tanto, sus conocimientos pedagógicos y didácticos se consolidan desde el ámbito empírico y con el soporte de los programas públicos que llegan a la institución.

El cuerpo profesoral del nivel básica primaria de la I.E. San Luis Gonzaga del municipio de San Luis, Tolima; son en su mayoría mujeres adultas, y algunas adultas mayores. El porcentaje de participantes mayores de 49 años es del 90%, y cerca del 40% tiene más de 62 años, por lo que se pueden considerar grupo etario perteneciente a la tercera edad. Hechas tales precisiones corresponde anotar que el estudio explora la aplicación del instrumento Bar - On en adultos mayores, lo que puede abrir posibilidades no solo en el ámbito educativo.

Los docentes participantes, en un 65% tienen más de 30 años de experiencia; pero la experiencia docente contrasta con los porcentajes de formación: solo uno de los 17 maestros participantes tiene maestría, 7 de ellos tienen especialización; lo que implica que un 40% de los participantes tiene formación posgradual.

Análisis Estadístico

Dentro del análisis agregado de la aplicación del instrumento Bar-On, quedaron invalidados dos instrumentos, uno en el pretest y otro en el posttest; estos no se tuvieron en cuenta en la construcción del análisis general. Hecha esta anotación se puede decir que la aplicación y, por tanto, recepción del instrumento, fue positiva; al revisar los porcentajes de omisión y consistencia, se apreció que estuvieron por debajo del 3%, a excepción de los instrumentos

invalidados, los cuales estuvieron bastante alejados de la media tanto en uno, pretest, como del otro postest.

Al comparar los índices de consistencia entre el pretest y el postest, se puede apreciar que disminuyó ostensiblemente entre la aplicación de uno y otro; demostrando que el acercamiento al instrumento mejoró.

Pretest.

Al calcular el porcentaje de omisión, dio como resultado que el cuestionario doc5 fue invalidado; se logro verificar que sobrepasó el límite permitido para respuestas nulas o reactivos no resueltos, o resueltos de manera doble; dicho límite está en ocho reactivos o el 6%; el mencionado cuestionario, tuvo ocho reactivos inválidos y un % de omisión del 6.06%. Se invalida porque el número de reactivos no resueltos o resueltos de manera doble, iguala el número de reactivos mínimos para invalidar el cuestionario: 8; y en términos porcentuales, lo sobrepasa por centésimas. Dicha invalidación se hace porque ese número de reactivos no resueltos o resueltos de manera doble afecta los resultados de escalas y subescalas; lo que tiene como consecuencia que no se pueda dar un coeficiente emocionallo más verosímil posible.

Por lo anterior y para mayor claridad, 8 items no resueltos o resueltos de manera doble, equivalen al 6.06% de omisión, que invalida el cuestionario. Por lo tanto, la condición de omisión es que el cuestionario tenga 8 o más respuestas incorrectas, es decir, el 6% o más.

Es necesario recordar que el 100% de reactivos equivale a 132, puesto que el 133 es excluido de la operación.

Con respecto al índice de consistencia, se puede apreciar que todos los cuestionarios estuvieron dentro del margen aceptable. Cabe mencionar que el cuestionario doc8, está muy cerca del límite permitido, que es 12; este cuestionario arrojó un índice de 11; el cual está dentro de los parámetros aceptables.

Tabla 12

Relación de índice de consistencia para el pretest

Índice de consistencia	doc	doc	doc	doc	doc	doc	doc	doc	doc	doc	doc	doc	doc	doc	doc	doc	doc
23 – 52	-1	-2	0	-3	0	2	0	-1	-2	-1	-4	-2	-1	-1	-2	-2	1
32 – 48	1	0	0	0	5	2	2	3	3	2	0	0	2	0	0	0	2
41 -101	2	3	4	4	1	3	4	4	0	0	4	2	4	3	3	3	3
47 – 91	2	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3
56 – 70	-1	-2	0	-3	0	-1	4	-4	-1	-2	-2	-2	-3	-1	-2	-3	-3
60 – 89	1	0	-2	1	-3	-1	0	2	1	3	1	1	0	1	0	-2	0
85 – 129	1	-1	-2	1	0	-2	0	1	0	-1	-1	0	-1	-1	-1	-1	-1
87 – 103	-2	0	2	1	0	1	0	2	0	0	0	1	1	-1	0	2	1
100 – 114	1	-1	1	2	0	2	-4	-1	-1	0	2	0	1	0	0	0	3
117 – 130	0	-1	1	0	-1	-1	-1	1	-2	-2	-2	0	-1	-1	-2	-1	-1
Sumatoria	4	0	7	7	6	8	9	11	2	2	2	4	6	3	0	0	8

Fuente: Elaboración propia

Postest.

Al calcular el porcentaje de omisión, dio como resultado que el cuestionario doc7 fue invalidado ya que sobrepasó el límite permitido para respuestas inválidas: reactivos no resueltos o resueltos de manera doble; dicho límite está en 8 reactivos o el 6%; el mencionado cuestionario, doc7, tuvo 16 reactivos inválidos y un % de omisión del 12,12%.

Tabla 13

Relación de índice de consistencia para el postest

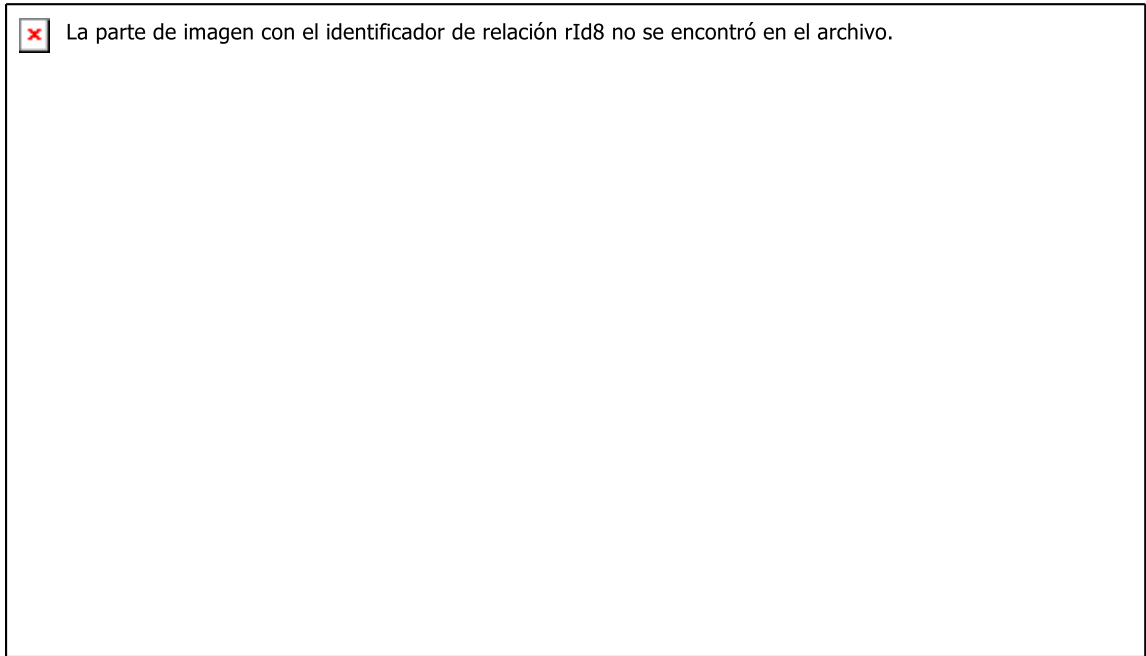
Índice de consistencia	doc 1	doc 2	doc 3	doc 4	doc 5	doc 6	doc 7	doc 8	doc 9	doc 10	doc 11	doc 12	doc 13	doc 14	doc 15	doc 16	doc 17
23 – 52	1	1	-2	1	0	0	0	0	1	0	3	1	2	1	2	1	0
32 – 48	-2	0	0	0	-1	0	0	0	-2	1	0	0	0	0	0	0	2
41 -101	-1	-3	-3	-4	-4	-4	0	-4	-2	0	-4	-4	-4	-1	-3	-3	-3
47 – 91	-1	1	0	0	0	-1	-2	-1	0	4	0	0	0	-4	0	0	-1
56 – 70	0	1	0	3	2	2	2	3	1	0	3	3	1	3	2	3	0
60 – 89	0	-2	0	0	1	0	-2	0	0	1	0	0	3	0	-1	-1	3
85 – 129	0	0	-3	0	0	0	1	0	-1	-5	0	0	0	0	-1	-1	0
87 – 103	2	1	0	-2	1	0	0	-1	2	0	-1	-1	0	2	0	-1	0
100 – 114	1	0	1	0	1	-4	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
117 – 130	1	0	0	3	1	0	-3	2	0	0	1	0	-2	1	1	0	0
Sumatoria	1	-1	-7	1	1	-7	-4	-1	0	1	2	-1	0	2	0	-2	3

Puntaje por dimensión.

Pretest

Figura 1

Puntaje en la competencia intrapersonal

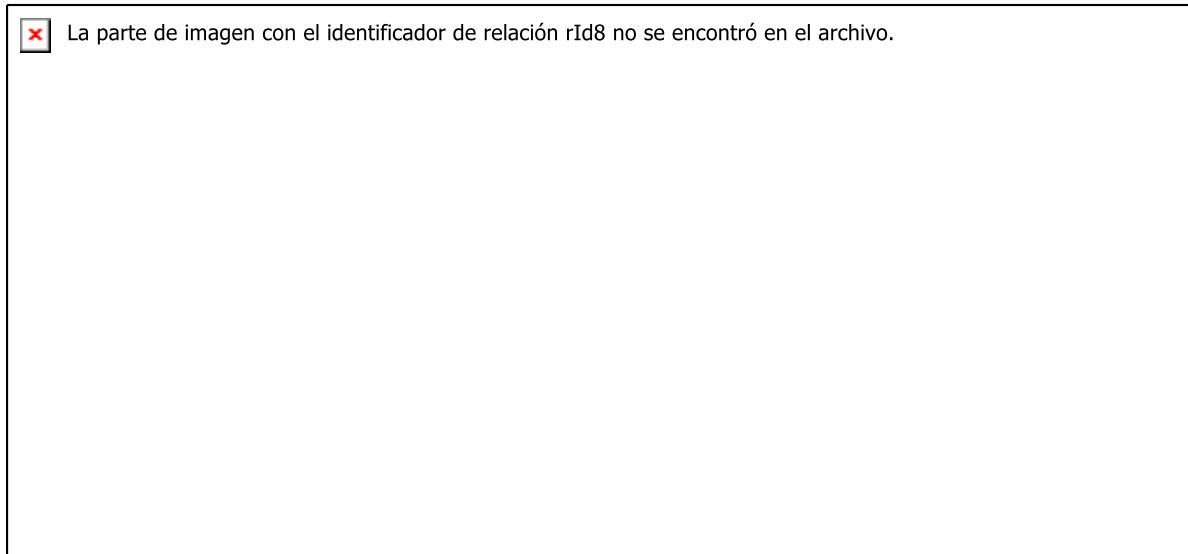


Fuente elaboración propia

La competencia intrapersonal dió como resultado un promedio de 90 puntos, lo que significa que tienen una conciencia emocional de sí mismos, una asertividad, autoestima e independencia adecuada; y algunos de ellos la tienen alta, más de 110 puntos.

Figura 2

Puntaje en la competencia interpersonal

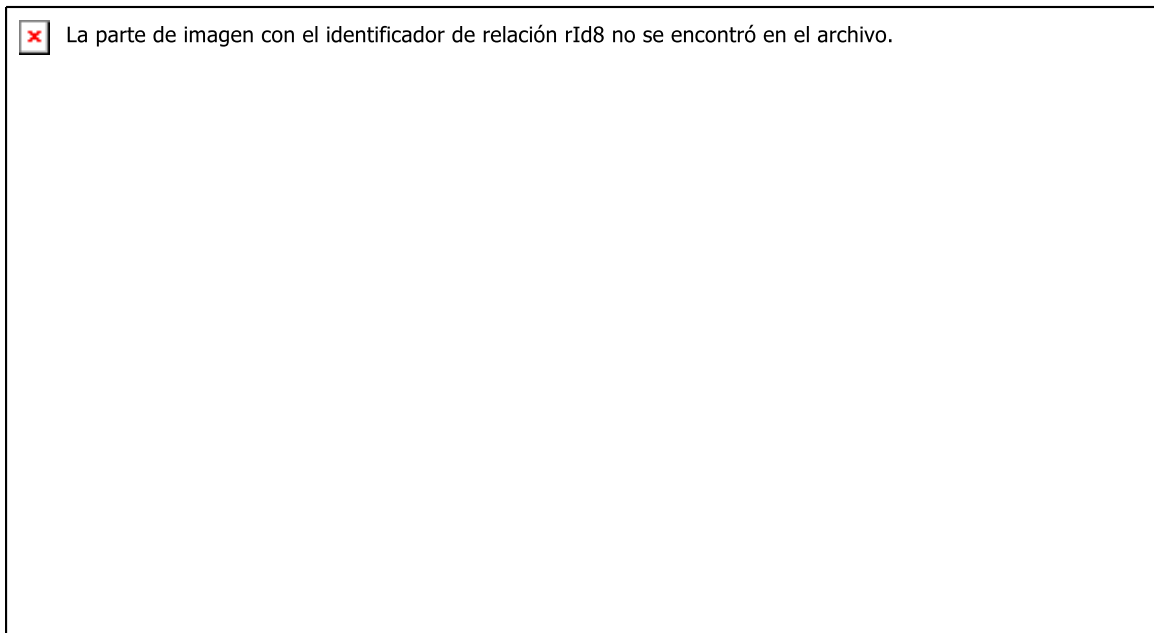


Fuente: elaboración propia

La competencia emocional interpersonal tiene puntajes más bajos que la anterior, lo que significa que la empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social son más débiles que la competencia emocional intrapersonal. Los docentes participantes tienen conocimiento de sus propias emociones, pero presentan dificultades en la identificación de las emociones de los demás.

Figura 3

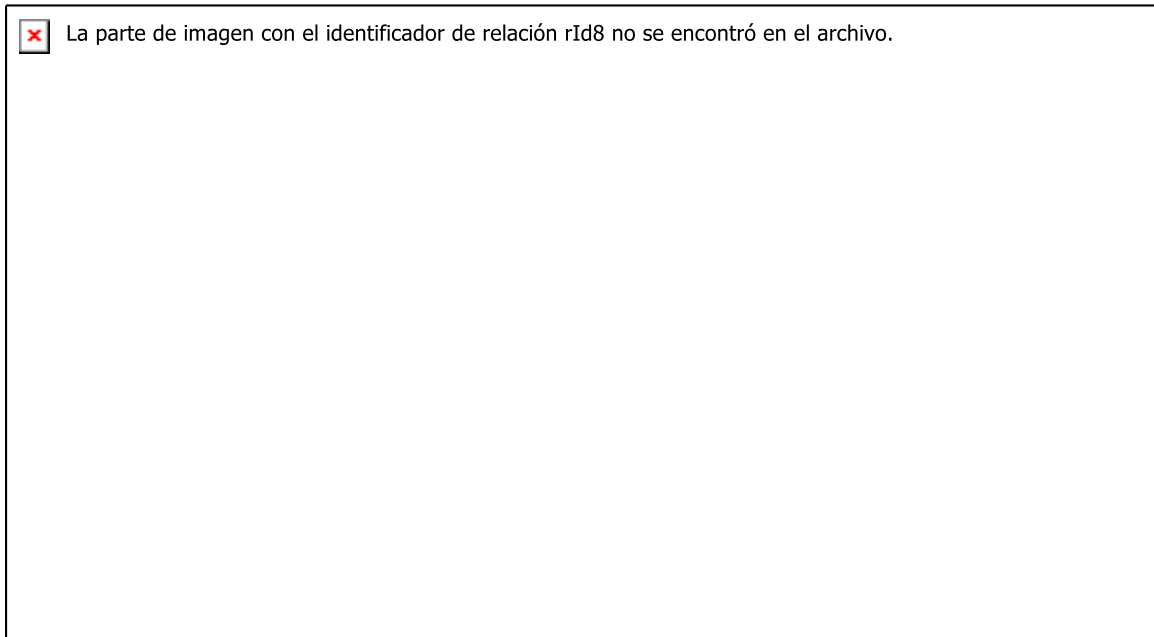
Puntaje en adaptabilidad



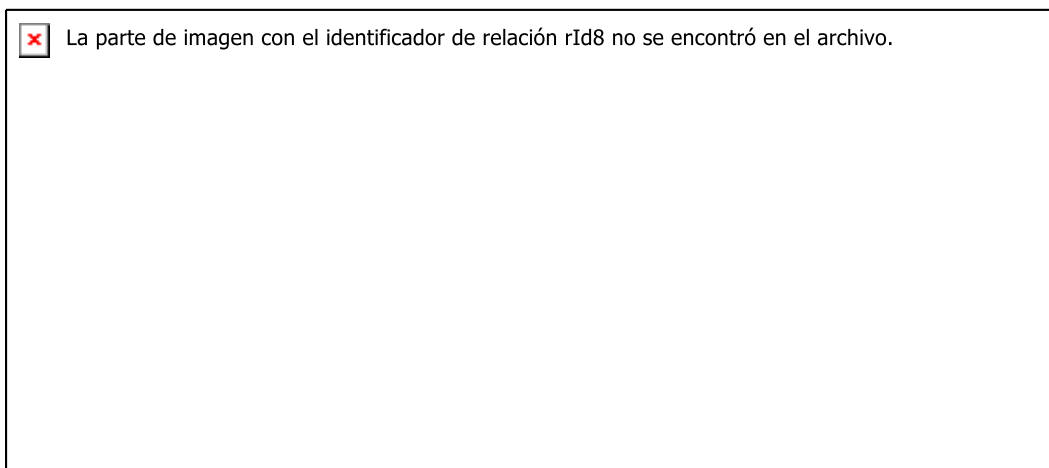
Fuente: Elaboración propia

La adaptabilidad de los participantes es baja, esto significa que la competencia emocional que implica resolver problemas, relacionar su propia situación emocional con el entorno y la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas es bastante baja; ya que el promedio está sobre el límite de la capacidad emocional muy baja: 70 puntos

Figura 4

Puntaje en manejo del estrés

Fuente: Elaboración propia

Figura 5*Puntaje en afecto*

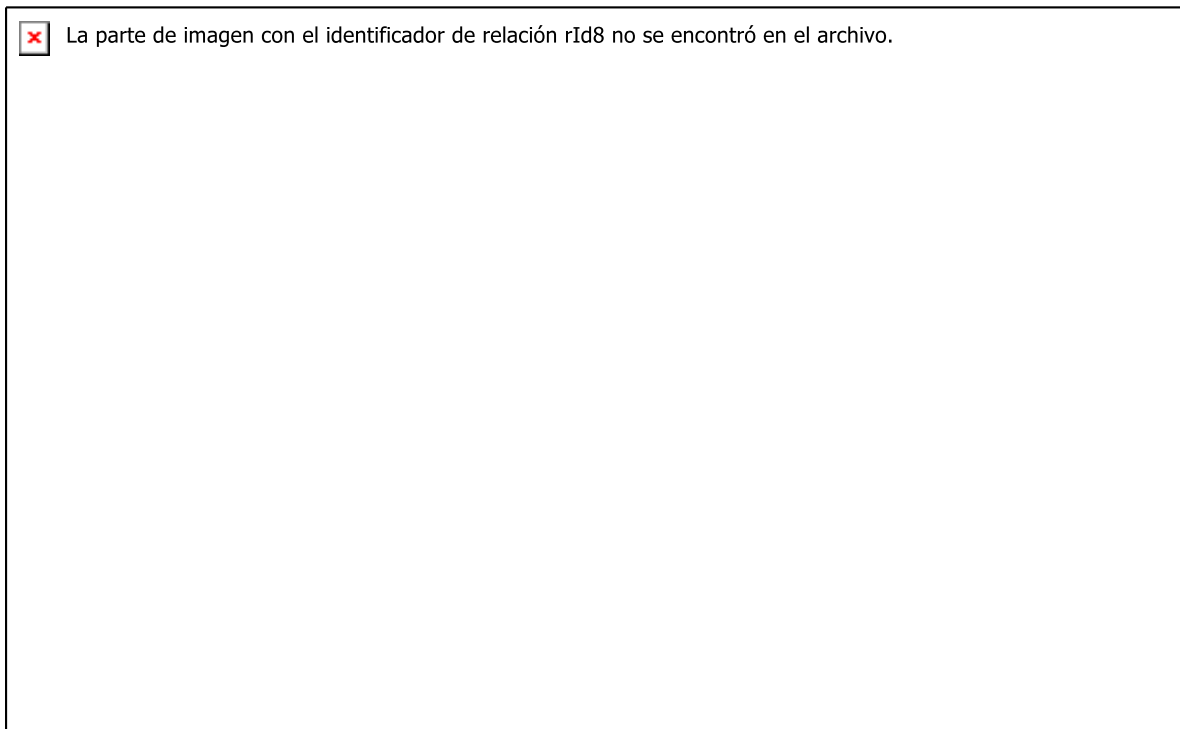
Fuente: Elaboración propia

La impresión emocional del grupo es negativa, tienen una capacidad emocional baja. En el mismo sentido de los resultados de la competencia emocional anterior, la capacidad emocional para tolerar el estrés y el control de impulsos, así como del optimismo y felicidad, es bastante baja; está sobre el límite de la capacidad emocional muy baja, menos de 70 puntos.

Postest

Figura 6

Puntaje en la competencia intrapersonal

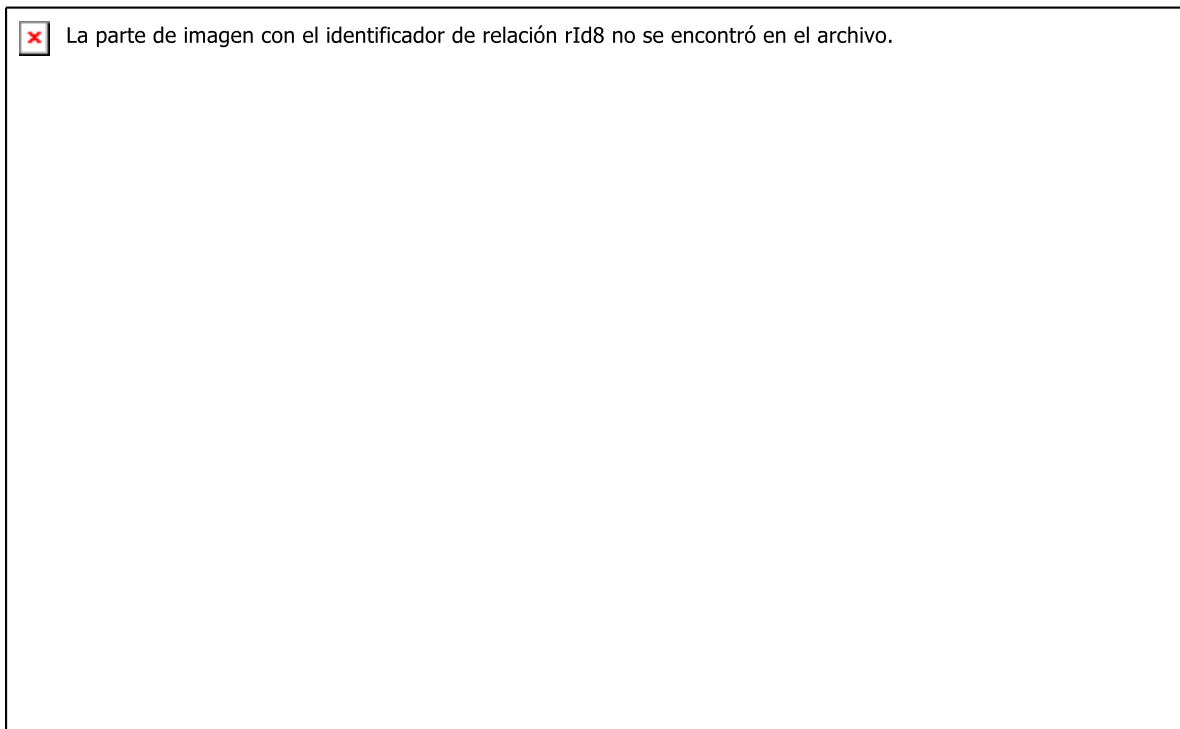


Fuente: Elaboración propia

La competencia emocional intrapersonal es más alta que en el pretest; el aumento es de 5 puntos porcentuales, suficientes para establecer una diferencia entre pretest y postest.

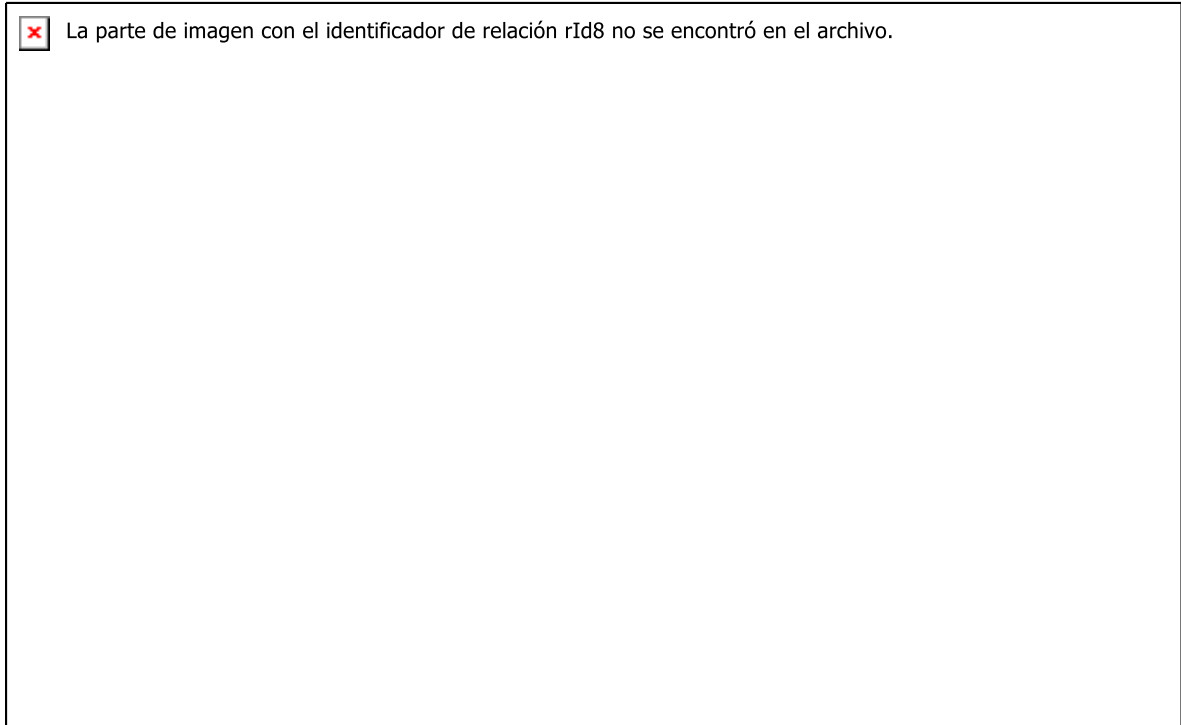
Figura 7

Puntaje en la competencia interpersonal



Fuente: Elaboración propia

Las competencias emocionales interpersonales mejoraron después de la aplicación del ejercicio de gamificación. La mejora ha sido baja pero apreciable: varios docentes mejoraron sus puntajes pasando de muy bajas a baja, lo que incrementa el promedio general de la subescala.

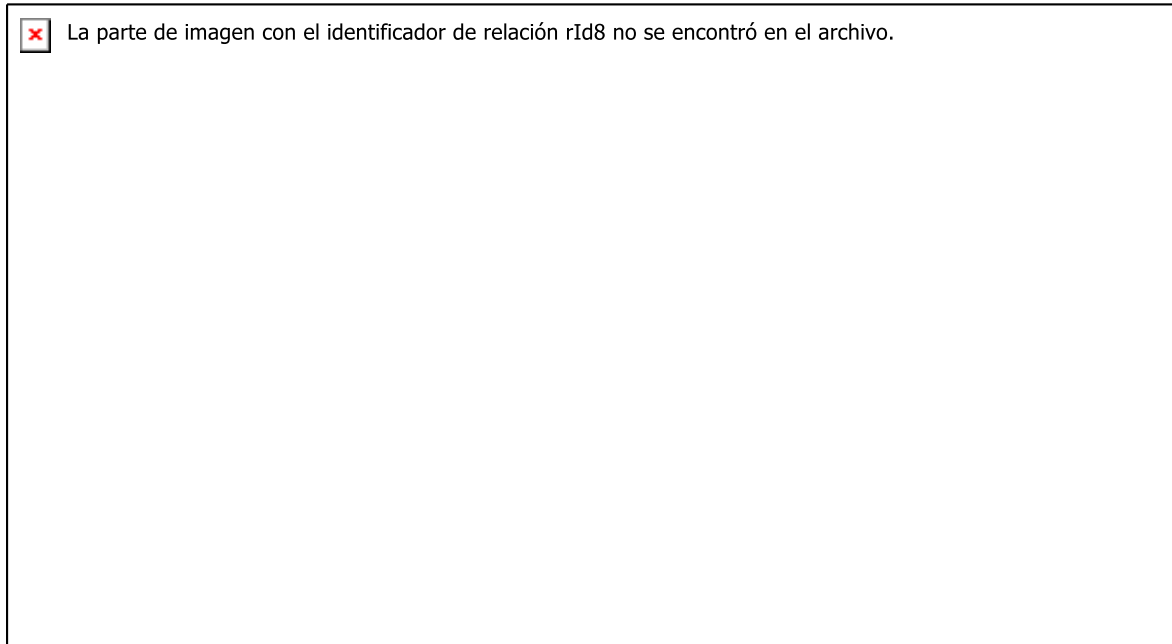
Figura 8*Puntaje en la competencia de adaptabilidad*

Fuente: Elaboración propia

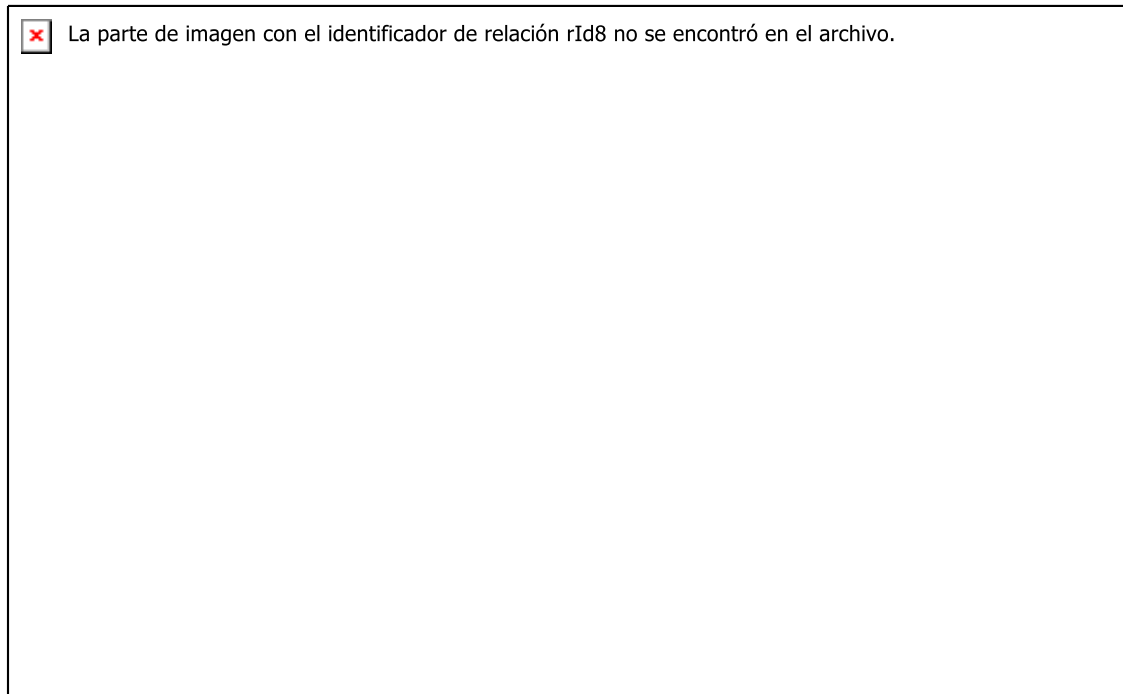
Las competencias emocionales de adaptabilidad u orientación cognoscitiva también mejoraron sus puntajes grupales, la mejoría es más fuerte que en la subescala anterior; la adaptabilidad: capacidad de resolver problemas y adaptarse a ellos; pasaron de muy bajas a bajas; esto es importante mencionarlo, tomando en cuenta que el perfil sociodemográfico estableció que la muestra en su gran mayoría son adultos mayores: el instrumento de gamificación sirvió para fortalecer competencias emocionales que tradicionalmente son muy débiles en adultos mayores por ejemplo: adaptarse a situaciones nuevas.

Figura 9

Puntaje en la competencia de Manejo de estrés



La subescala de manejo de estrés mejoró un poco, mejoría que se da gracias a la aplicación del ejercicio de gamificación; el progreso es poco, pero apreciable. Esta es una competencia emocional que debe ser fortalecida en los próximos ejercicios, precisamente por las condiciones laborales propias de la práctica docente.

Figura 10*Puntaje en la competencia Afecto*

Fuente: Elaboración propia

La competencia emocional de Afecto, que implica optimismo y felicidad, mejoró muy poco con respecto al pretest; esto se puede deber a que esta escala, en términos prácticos, depende de otras como manejo de estrés o adaptabilidad. Es necesario aclarar que esta competencia emocional no fue impactada de manera directa en el ejercicio de gamificación.

Con base en lo enunciado anteriormente, y de manera específica en lo referido a la descripción de las pautas de omisión, se puede anotar que para el procesamiento de datos en el programa SPSS versión 26, los participantes doc5 y doc7, fueron excluidos una vez se verificó que superaran los límites de omisión de la prueba, tanto en el pretest como en el posttest. Lo

anterior implica que para la utilización del sistema estadístico se tomaron en cuenta un total de 15 participantes.

Así las cosas, se relacionaron las dimensiones: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y afecto; esto, para analizar los resultados tanto en la preprueba como en la posprueba, y así determinar si las diferencias encontradas fueron estadísticamente significativas. En esta instancia, se consideraron los valores del subtotal de cada dimensión que se relacionan en las matrices de consolidación de resultados.

De lo anterior se desprende, una fase posterior de análisis estadístico donde se utilizó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas; esta herramienta permitió tomar la muestra y hacer una comparación intergrupar en dos momentos claramente establecidos, antes y después de la intervención, sin contar con un grupo control o de referencia como se ha establecido en el presente documento. La utilización de estos sistemas estadísticos permitió consolidar y reforzar la visión de los promedios obtenidos inicialmente, y que en una primera interpretación ya evidenciaban puntajes superiores luego de la implementación del sistema gamificado.

Lo anterior, bajo criterios de sistematicidad en el proceso de investigación; de tal forma, que se logró una visión más completa del grado o nivel de significatividad en las diferencias obtenidas. Tal ejercicio fue posible gracias a la aplicación de esta prueba no paramétrica que dio respuesta a la tipología del instrumento aplicado, que en síntesis, corresponde con una categoría de orden, claramente reflejada en los rangos de puntuación descritos en los parámetros de

calificación; es decir, los valores están determinados mediante rangos que reflejan el nivel de coeficiente emocional de los participantes.

Una vez, realizado el proceso con la prueba de rangos con signos de Wilcoxon para muestras relacionadas, se logró evidenciar diferencias significativas en las comparaciones entre el pretest y el postest.

Tabla 14

Prueba de rangos con signos de Wilcoxon

Escala	Estadístico de prueba	Sig	Diferencia significativa
<i>Intrapersonal</i>	105	0,001	Si
<i>Interpersonal</i>	120	0,001	Si
<i>Adapatabilidad</i>	50	0,57	No
<i>Manejo del estrés</i>	83	0,055	No
<i>Afecto</i>	37,5	0,2	No
<i>Coeficiente emocional</i>	105	0,011	Si

Nota. Esta tabla muestra el resumen estadístico de la prueba de rangos con signos de Wilcoxon; integra cada escala y el nivel de significancia. Un puntaje de 0,001 refleja positividad. Un valor mayor de 0,05 refleja niveles no significativos. Para el constructo afecto que está asociado a los estados de ánimo se obtiene un valor que representa no significancia.

Estos resultados pueden dirigir la mirada hacia la coherencia entre los valores obtenidos, y las dimensiones abordadas directamente en el sistema gamificado; estas últimas muestran mayor positividad en el análisis estadístico; por el contrario, aquellos componentes que no fueron

abordados o que no estuvieron integrados de manera directa en la propuesta, reflejan menores niveles de significatividad.

En este mismo contexto, la propuesta de intervención inicial, puso en el centro la categoría de lo intrapersonal y lo interpersonal; esto, debido a la relación directa con las competencias Conciencia emocional y Regulación emocional del modelo abordado. Cabe destacar una tangencialidad en el abordaje indirecto de algunos componentes descritos en el instrumento (I-CE) de Bar-On, que no tuvieron significancia en el análisis estadístico; si bien no se observa desproporción en los valores, si se refleja coherencia entre el poco o nulo abordaje y los puntajes fuera del límite establecido.

Discusión

En este apartado se procederá al análisis de los resultados, los cuales serán interpretados con base en los objetivos de la investigación. El presente estudio, se propuso establecer la relación entre la aplicación de un sistema gamificado y las competencias emocionales de los docentes de básica primaria de la Institución Educativa San Luis Gonzaga. Antes, es conveniente ahondar en algunas especificaciones que orientarán la comprensión y discusión de los resultados.

Para el análisis, se debe contar con una visión holística, que, para el caso, requiere una articulación del modelo de Bar-On; del modelo de competencias emocionales de Bisquerra, y la estructuración teórica subyacente a la propuesta de gamificación. Se hace necesario, comprender que las metodologías de interpretación para el (I-CE), presentan dos vertientes, una asociada al sistema (sistémica), y otra asociada a los resultados de la interacción de unos factores sobre otros, en razón de una jerarquía topográfica (Ugarriza, 2001). Se espera abordar los dos métodos; de modo que, se alcance una visión amplificada de los resultados, sin atribuir condiciones categóricas ni absolutistas.

Por lo anterior, la perspectiva sistémica comprende cinco categorías superiores de la inteligencia emocional, que constituyen el suelo nutricional del modelo de competencias de Rafael Bisquerra y Saarni, cada una ligada a una serie de subcategorías que las conforman, y que interactúan con procesos lógicos y estadísticos. Así, es necesario comprender que las

interacciones sociales enmarcadas en las relaciones interpersonales forman parte estructural y lógica de otros factores asociados como la empatía (Extremera et al., 2004), esto corresponde con un esquema lógico sistémico.

En este punto, vale la pena responder al por qué de la selección del modelo pentagonal de Bisquera (2010). A este respecto, Sánchez et al. (2017) alude un nivel significativo de completitud sobre el constructo y otro nivel abarcador que favorece la comprensión. Esto tiene gran representatividad, al considerar una visión integral y articuladora que no logra observarse, por lo menos hasta el momento en los análisis de modelos de las otras propuestas.

Es más comprensivo que otros en la medida que considera aspectos que los demás modelos no tienen en cuenta como: “toma conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento”; “competencia para autogenerar emociones positivas”, “resiliencia”, “dominar las habilidades sociales básicas”, “capacidad de gestionar situaciones emocionales”, “buscar ayudas y recursos” y, por último, “fluir” (2017, p. 980).

Aunado a lo anterior, el modelo de Bisquera, se asocia de manera directa al ámbito educativo, aunque no excluye aportes de modelo de Goleman (1998) que se enmarca en un modelo organizacional.

Ahora bien, la selección del modelo pentagonal tiene unas implicancias relacionantes con sus antecedentes y con los instrumentos de medición; en tal sentido, Bar-On, hace referencia a ciertos componentes factoriales de la inteligencia emocional que en razón de principios

estadísticos y aritméticos arrojan un cociente emocional global y cinco cocientes emocionales específicos productos de los 15 componentes de las subescalas que se pueden relacionar con el modelo pentagonal de competencias emocionales propuesto por Bisquerra (Fragoso, 2015), y que, para efectos aclaratorios, se mencionan a continuación:

Tabla 15

Relación de componentes de la inteligencia emocional con las competencias emocionales

Componente	Subcomponente	Descripción	Competencias emocionales asociadas
Intrapersonal	Comprensión emocional de sí mismo	Identifica estados emocionales propios, y encuentra su origen. Principio básico para enfrentar las demandas situacionales.	Consciencia emocional.
	Asertividad	Expresa sus emociones, según la cultura; hace uso de un lenguaje acorde a las situaciones, sin generar acciones destructivas que menoscaben la dignidad propia y de los demás.	Regulación emocional Competencia social
	Autoconcepto	Tiene relación con la aceptación, la estima propia y el reconocimiento de las potencialidades y dificultades que tiene cada uno. Es clave para comprender las diferencias y promover el respeto por las ideas y emociones de los demás.	Consciencia emocional Autonomía emocional
	Autorrealización	Proyección de sí mismo para alcanzar metas personales en razón de gusto, placer y esfuerzo.	Regulación emocional

			Habilidades para la vida y el bienestar
	Independencia	Relacionada con la autodirección y la toma de decisiones a partir de las convicciones y la independencia emocional.	Autonomía emocional Regulación emocional
Interpersonal	Empatía	Detecta, identifica y valorar las emociones de los otros	Conciencia emocional Competencia Social
	Relaciones interpersonales	Vinculadas con el establecimiento de nexos sanos que promueven proximidad emocional.	Competencia social
	Responsabilidad Social	Cooperay aporta a los colectivos	Competencia social
Adaptabilidad	Solución de problemas	Clasificar y comprende los problemas, y encuentra posibles soluciones para ejecutar la más favorable.	Competencia social
	Prueba de la realidad	Analiza la relación entre la experiencia personal (subjetivación) y lo que sucede en la realidad (objetivación).	Consciencia emocional

	Flexibilidad	Ajusta los estados emocionales, el pensamiento y las acciones a los cambios que se producen en el entorno. Tiene una fuerte relación con la adaptabilidad.	Habilidades para la vida y el bienestar Autonomía emocional Regulación emocional
Manejo del estrés	Tolerancia al estrés	Hace frente a eventos complejos que activan el estrés; y enfrenta circunstancias adversas con disposición para mantenerse optimista.	Autonomía emocional Regulación emocional
	Control de los impulsos	Controla la inmediatez, los impulsos y los deseos y formas de actuar.	Autonomía emocional Regulación emocional
Afecto o estado de ánimo en general	Felicidad	Alcanza niveles de satisfacción con las experiencias de vida incluyendo el disposición y flexibilidad para el goce y la diversión individual y con otros con quienes es capaz de compartir emociones positivas.	Autonomía emocional Regulación emocional Habilidades para la vida y el bienestar
	Optimismo	Cambia de perspectiva y contempla la esperanza y el lado positivo de las cosas, incluso cuando existan momentos difíciles.	Autonomía emocional Regulación emocional Habilidades para la vida y el bienestar

Nota. La tabla muestra la relación y/o asociación entre los subcomponentes del modelo teórico de Inteligencia emocional de Bar-On y el modelo pentagonal de Competencias Emocionales de Rafael Bisquerra.

Fuente: Elaboración propia basada en el modelo de competencias emocionales de Bisquerra (2007).

De la anterior relación se desprende el suelo nutricional del sistema gamificado; su construcción, respondió a un proceso de contrastación entre el modelo teórico de Bisquerra y Bar-On. Dicho parangón abordó los principales postulados de cada uno, que se pueden apreciar de manera sintética en el sustentáculo teórico del presente documento y en la estructura subyacente de travesía 1.0. Vale la pena mencionar que el estudio riguroso y sistemático de los constructos, contribuyó en la configuración estructural del sistema gamificado. Lo anterior, no descarta que puedan generarse efectos relacionantes entre otros modelos de inteligencia emocional y de competencias emocionales para futuros estudios.

En este orden de ideas, es necesario visualizar la trazabilidad realizada entre el modelo de inteligencia emocional de Bar-On (Bar-on, 2006; Oliveros, 2018; Ugarriza, 2001), el modelo de competencias emocionales (Bisquerra, 2010) y el sistema gamificado; debido a lo cual, se logre un análisis expedito conducente a determinar los hallazgos en el proceso investigativo; para esto, corresponde analizar la siguiente tabla:

Tabla 16

Relación directa entre componentes, competencias emocionales y el sistema gamificado

Componente	Subcomponente	Competencias emocionales	Nivel del sistema gamificado
Intrapersonal	Autoconcepto	Consciencia emocional	Nivel 0: Construye tu identidad

	Comprensión emocional	Consciencia emocional	Nivel 1: Activando las emociones
	Asertividad	Consciencia emocional	Nivel 2: La serpiente y los fantasmas de la inconsciencia Nivel 3: El escorpión del desequilibrio
	Independencia	Regulación emocional	Nivel 2: La serpiente y los fantasmas de la inconsciencia Nivel 3: El escorpión del desequilibrio
Interpersonal	Empatía	Consciencia emocional	Nivel 2: La serpiente y los fantasmas de la inconsciencia Nivel 3: El escorpión del desequilibrio
Adapatabilidad	Flexibilidad	Regulación emocional	Nivel 2: La serpiente y los fantasmas de la inconsciencia Nivel 3: El escorpión del desequilibrio
Manejo del estrés	Control de impulsos	Regulación emocional	Nivel 3: El escorpión del desequilibrio

Nota. La tabla muestra la relación directa entre los niveles del sistema gamificado, las competencias emocionales y los componentes. Tal relación no excluye otros componentes y competencias emocionales que no se hicieron explícitos, pero que pudieron ser abordados de manera indirecta en relación con los puntos convergentes de cada constructo.

Lo anteriormente expuesto, presenta algunas implicancias de tipo estructural que transparentan la relación entre los subcomponentes de las dimensiones abordadas en el modelo de Bar-On y el modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquera; asimismo, es posible comprender el tejido y la imbricación que denota la construcción del sistema gamificado en relación con los constructos inteligencia emocional y competencias emocionales que en síntesis, se estiman con base un principios de adaptación y adecuación de los contenidos a una metodología o didáctica gamificada (Ardila, 2019; Zepeda et ., 2016).

En consecuencia, durante la implementación del sistema gamificado y específicamente en la etapa de diseño y creación, se dispuso bajo criterios teóricos, iniciar la puesta en marcha con los factores centrales y determinantes del cociente emocional relacionados con la comprensión de sí mismo, la asertividad, la empatía y el control de impulsos (Arias, 2017); así mismo, fue conveniente alinear dichos factores con el modelo de competencias emocionales que considera un esquema escalonado de avances en el que se estima la consciencia emocional y la regulación emocional, como dos primaras instancias para el desarrollo de la autonomía, las competencias sociales y la habilidades para la vida (Fajardo et al., 2019). Bajo este principio, se estimó un contexto en el que los participantes —por lo menos en el contexto educativo o laboral — no contaban con una estructuración, ni con trasferencias o prácticas de los contenidos asociados a la emocionalidad. Tal situación, condujo a la construcción y configuración de una propuesta que

iniciara con una exploración metodológica y didáctica del contenido. De este modo, la intención subyacente fue sentar las bases para un abordaje progresivo e incremental.

Por otra parte, es necesario aclarar que algunos factores de dichos modelos se encuentran alineados y escalonados, por lo tanto, puede existir en el abordaje directo de unos, un desarrollo indirecto de otros. Tales implicancias se pueden apreciar en los modelos de análisis propuestos en Ugarriza (2001), donde se citan un enfoque sistémico y otro topográfico en los que impera el relacionamiento entre los factores centrales a saber y los factores resultantes, estos últimos, producto de la mediación y comunicación entre factores primarios y factores auxiliares, los cuales son comparables con catalizadores de desarrollo; todo esto, en razón de un patrón o esquema consecucional (Bar-On, 2006).

Ahora bien, para abordar el análisis desde la perspectiva topográfica, se establece un orden jerárquico para clasificar los diferentes factores y componentes a través de rangos y clasificaciones. En esta jerarquización aparecen factores divididos en tre categorías: centrales, resultantes y auxiliares. La interacción entre estos permite un análisis de convergencia y resultado donde unos factores se convierten en catalizadores de otros. Desde este enfoque se construye una imbricada red de relaciones (Rivera et al., 2008).

Los factores primarios más relevantes tienen que ver con la consciencia emocional, el reconocimiento de las emociones propias; la asertividad que se relaciona con la expresión emocional; y la empatía que también se une a la consciencia emocional en el reconocimiento de las emociones de los otros. Hacen parte también de esta primera clasificación de factores

centrales, la prueba de realidad, y el control de impulsos. Los factores centrales, son activadores de los factores resultantes entendidos como la solución de problemas, las relaciones interpersonales y la autorrealización, lo que al final, aporta para el desarrollo de la felicidad (Bar-On, 2006; Ugarriza, 2001).

Los factores soporte o auxiliares, tienen precisamente esa misión, servir de soporte para que los factores primarios y los resultantes en razón de una dependencia puedan desarrollarse. Esto significa que para que se produzcan unos, es necesario la consolidación de otros. Hay una relación de dependencia, por ejemplo, entre los niveles de asertividad y el autoconcepto que producirán independencia emocional. Los vacíos que pueda presentar una persona en un componente, tienen relación directa o indirecta con alguno de los subcomponentes de la estructura, pues la dependencia emocional, conlleva a dificultades con la asertividad y la expresión emocional (Ugarriza, 2001).

En este orden de ideas, se puede analizar como las relaciones interpersonales están condicionadas en cierta medida a la construcción o desarrollo del autoconcepto y a la responsabilidad social. En síntesis, existe una amalgama y combinación de factores de apoyo y factores centrales que conllevan a solucionar los problemas de manera más efectiva. Ahora bien, la flexibilidad constituye un factor auxiliar de soporte que activa el desarrollo de otros asociados entre los que se encuentra tolerancia al estrés. Existe una afectación y una reciprocidad entre unos factores y otros que configuran un escenario topográfico y clasificatorio donde coexisten influencias y redes continuas de apoyo (Brito et al., 2019; Ugarriza, 2001).

Las competencias no cognitivas y las habilidades asociadas a su desarrollo, evolucionan con el curso de la vida; el sujeto puede experimentar cambios y mejoras mediante la puesta en marcha de programas con recursos alternativos, que permitan metamorfosear la cosmovisión de cada quien, y las formas de enfrentar los retos, así como cambiar el sistema de creencias; de modo tal, que se amplíe la perspectiva y se logre un desarrollo de competencias para alcanzar un bienestar personal y colectivo (Sánchez et., 2017; Vaello y Vaello, 2018).

Cociente emocional total en el pretest y el postet

Luego de la calificación manual y computarizada, se realizan algunas valoraciones sobre los puntajes obtenidos en el cociente emocional total. En este aspecto es fundamental retomar la escala de puntuación definida para la calificación del instrumento de Bar-On (I-CE). Así las cosas, se tiene que, para el pretest, ningún participante, se ubicó en el nivel: capacidad totalmente deteriorada.

Tabla 17

Relación de puntaje para el cociente emocional total en el pretext

Puntaje	Criterio	Conteo	Porcentaje de participantes
<70	Capacidad emocional totalmente deteriorada	0	0%
>70 y ≤ 79	Capacidad muy baja	1	6,25%
≥ 80 y ≤ 89	Capacidad baja	3	18,75%

≥ 90 y ≤ 109	Capacidad emocional adecuada	12	75%
≥ 110 y ≤ 119	Capacidad emocional bien desarrollada	0	0%
≥ 120 y ≤ 129	Capacidad muy desarrollada	0	0%
≥ 130	Capacidad emocional inusualmente bien desarrollada	0	0%
		16	Total 100%

Nota. El porcentaje se calcula sobre la muestra total menos el número de cuestionarios invalidados por omisión o inconsistencia. Para el caso, fue de 1 equivalente al 5% en el pretest.

Para el presente estudio, se parte del supuesto que los participantes han contestado cada ítem, tras una introspección y con absoluta sinceridad. De ser así, los resultados se convierten en un indicador importante del nivel de cociente emocional que posee cada individuo, lo que se ajusta al propósito de que el sujeto logre analizar sus capacidades y establecer rutas de trabajo y de mejora. A este respecto, resulta indispensable generar consciencia en los participantes de la muestra, sobre proporcionar respuestas sobre la base de la realidad y la relación espacio - temporal presente, lo cual riñe con respuestas de tipo proyectivo, generadoras de una idealización del ser. Esta proyección puede no revelar la instancia actualizada del individuo. En esta línea de reflexión, García (2020) plantea que este tipo de instrumentos, dadas las

condiciones anteriores, permiten una identificación personal por dimensiones que dependen en gran medida de la honestidad de cada uno.

Ahora bien, el concepto de cociente emocional, tiene una fuerte relación con los sistemas de medida de la inteligencia emocional que permiten comprender el potencial de un individuo para desarrollar competencias emocionales. El cociente emocional producto de una instrumentalización, es considerado una medida que debe ser expuesta a interpretación, fundamentada en medidas de autoinforme y de evaluación que pueden apoyar la toma de decisiones (Extremera et al., 2004).

Así las cosas, la anterior tabla registra que el 75% de la muestra se encuentra para el pretest, en el nivel promedio de la escala; sin embargo, es conveniente en el proceso de individuación abordar cada componente y dimensión con cada participante; por ejemplo, para el total del 6% de la muestra que se encuentra en el nivel muy bajo, se hace necesario una valoración más profunda y específica. Si bien estos procesos permiten determinar la generalidad y el comportamiento intragrupo, también se obtienen resultados individuales que hay que analizar con especial atención en futuras instancias.

Por lo anterior, el 25% de los participantes en la etapa del pretest no alcanza el promedio o la capacidad emocionalmente adecuada, y el 100% se encuentra fuera del rango esperado para una capacidad emocional desarrollada. Estos indicadores pueden revelar la necesidad de aumentar los niveles de cociente emocional en los participantes; de tal forma, que sus acciones y realidades se vean transformadas por una nueva visión sobre cómo enfrentar las emociones; tales inferencias,

se encuentran alineadas con las ideas de Oliveros (2018) y Vaello y Vaello (2018), quienes han insistido en la necesidad de fortalecer el componente emocional en los maestros.

Del desempeño anterior, se puede inferir una necesidad latente sobre el desarrollo de competencias emocionales que posibiliten no solo el éxito de los docentes como profesionales, si no como seres humanos. A la luz de García (2020), el éxito de cualquier persona no depende exclusivamente de la inteligencia convencional, sino que es recurrente en diversas investigaciones resaltar el manejo de las emociones.

Para la aplicación del pretest, las respuestas pueden ser aceptadas ya que ningún participante se excedió en una visión negativa o positiva de sí mismo, lo que convierte la prueba en un indicador de validez y confianza (Ugarriza y Pajares, 2005). Los resultados plantean una proyección a elevar los niveles del cociente emocional.

De la misma forma, y posterior a la puesta en marcha del sistema gamificado, se obtienen los puntajes para el cociente emocional en el posttest, lo que permite establecer una relación entre el antes y el después de la propuesta.

Tabla 18

Relación de puntaje para el cociente emocional total y el porcentaje en el posttest

Puntaje	Criterio	Conteo	Porcentaje de participantes
<70	Capacidad emocional totalmente deteriorada	0	0%
>70 y ≤ 79	Capacidad muy baja	1	6,25%

≥ 80 y ≤ 89	Capacidad baja	1	6,25%
≥ 90 y ≤ 109	Capacidad emocional adecuada	14	87,5%
≥ 110 y ≤ 119	Capacidad emocional bien desarrollada	0	0%
≥ 120 y ≤ 129	Capacidad muy desarrollada	0	0%
≥ 130	Capacidad emocional inusualmente bien desarrollada	0	0%
		16	Total 100%

Nota. El porcentaje se calcula sobre la muestra total menos el número de cuestionarios invalidados por omisión o inconsistencia. Para el caso, fue de 1 equivalente al 5% en el postest.

De las evidencias anteriores, puede extraerse, que ningún participante se ubica en el nivel totalmente deteriorado, y que el porcentaje de personas que se encontraba en el nivel de capacidad baja disminuyó de manera favorable, pasando de un 18.75% a un 6.25%. Del mismo modo, se observa un incremento en el porcentaje de docentes ubicados en el nivel de una capacidad emocional adecuada, obteniéndose un 87.5% en el postest, contra un 75% inicial.

Llama la atención que cerca del 19 % de los participantes del total de la muestra se encuentra al finalizar el postest, próximo a alcanzar el nivel de capacidad emocional bien desarrollada, aún cuando en el pretest se pudo observar que el 100% de la muestra se encontraba lejos de las

escalas superiores. Estas precisiones posibilitan amplias expectativas sobre el abordaje de las competencias emocionales, pues es notable que los cambios suceden de manera coherente con el alcance que tuvo la propuesta y las limitantes de tiempo que persistieron durante el desarrollo investigativo. Así las cosas, se observan algunas diferencias significativas en el nivel de cociente emocional que además resulta consecuente con el proceso efectuado en la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas, que estima un nivel importante de significancia para el cociente emocional.

De las evidencias anteriores, se puede establecer una relación con el estudio de Sánchez (2017), que concluye una mejora significativa en los niveles de inteligencia emocional, posterior a la puesta en marcha de un programa intencionado sobre la base del modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra. Asimismo, Chiappe y Cuesta (2013) presentan resultados favorables sobre la base de una propuesta virtual que mejoraron los niveles de inteligencia emocional en una muestra de educadores.

En este orden de ideas, vale la pena mencionar, que la no significancia en algunos promedios de algunos componentes, puede tener correspondencia con el no abordaje directo de las dimensiones o los factores asociados; sin embargo, para el consolidado total se observan cambios que pueden analizarse de manera profunda en futuros estudios.

Ahora bien, una mayor familiarización con el instrumento, puede incidir en la efectividad y contundencia con que se suscriban las respuestas; sin embargo, vale la pena mencionar que,

durante el curso de la aplicación, se estimó conveniente la reiteración del sentido del instrumento sobre la base de la realidad y no de idealizaciones.

Al suponer un mayor acercamiento a la prueba, se puede considerar mayor consciencia sobre los ítems que pueden incidir en el puntaje total, pero también en las percepciones que construyen los sujetos, lo que puede significar que la aplicación de estos instrumentos desconocidos por la muestra, generan de manera tácita reflexiones sobre sus competencias y su disposición para trabajar sobre aquellos componentes que de manera subjetiva, cada participante puede considerar; por lo tanto, aplicar un instrumento de este tipo, ya genera procesos internos de evaluación que motivan la puesta en marcha de acciones individuales y que pueden ser pilar al momento de procurar transformaciones significativas.

Las anteriores hipótesis derivadas de la observación y experiencia durante la aplicación, no representan una crítica sistemática a la validez de los instrumentos, pues existe evidencia científica que ha implantado este tipo de pruebas incluso en procesos de evaluación de personal como insumo y fórmula ajustada para examinar las competencias y rasgos psicológicos de las personas (Lotito, 2015). Corresponde en estudios posteriores valorar los cambios en las respuestas de los participantes para indicar si el grado de familiarización con la prueba supone cambios notables en la perspectiva.

En otro sentido, vale la pena retomar la hipótesis inicial del presente estudio que considera el desarrollo y la aplicación de un sistema gamificado en el contexto de las competencias emocionales, como elemento favorecedor de los niveles de Cociente Emocional en los docentes.

Este supuesto, permite reflexionar sobre el alcance que pueden tener algunas dinámicas y mecánicas en la generación de las motivaciones en los participantes, y sobre las cuales, también es posible un cambio de perspectiva frente a lo que se es desde el marco de la autopercepción y lo que se busca ser a lo largo de la vida.

Esta confrontación de resultados entre el pretest y el postest indica un aumento considerable que permite inferir un valor agregado en el manejo de los contenidos desde la gamificación, aún cuando coexisten retos *sui generis* en el abordaje de un componente que conjuga ampliamente experiencias de vida y no contenidos estáticos; sobre esta idea, Fernández et al. (2020), resaltan el valor de la gamificación como técnica de adquisición de competencias no cognitivas que respaldan la mejora significativa en el marco de una mediación gamificante.

Desde este panorama, resulta poco descartable, por lo menos hasta esta instancia de la investigación, que los cambios en las acciones de las personas en razón de las competencias emocionales puedan originarse ante escenarios detonadores que hacen posible, desde una narrativa y una implicación, nuevas visiones de lo que se debe ser como ser humano, que no corresponden con ideas definitivas ni categóricas, sino con un hilo infinito y constructivo desde axiomas y presupuestos teóricos que pueden orientar la percepción y la propia cultura.

Así las cosas, los cambios evidenciados en los puntajes del cociente emocional, pueden atribuirse a múltiples factores, pero también puede considerarse que el abordaje de la emocionalidad mediante la gamificación, resulta ser un camino que empieza a emerger y que demanda mayor investigación. Desde esta óptica, dicha metodología emergente, que parte de

elementos básicos e iniciales, y que tiene que ver con el involucramiento de los participantes y que además, demanda ajustes razonables del contenido, puede constituir un escenario propicio para el abordaje de la inteligencia no cognitiva. En suma, persiste la posibilidad que el sistema gamificado pueda relacionarse de manera efectiva con el componente emocional (Aranda y Caldera, 2018).

Si bien existen diferencias estadísticamente significativas en el cociente emocional, puede entenderse que la proyección de futuros cambios que se ajusten a niveles superiores de trascendencia, debe suponer un camino largo e incremental (Pérez y Filella, 2019), lo que genera la necesidad de seguir abordando las competencias emocionales con mayor frecuencia en el contexto educativo y en respuesta a un sistema que ha empezado concebir el ser humano en la transición de un modelo uniformizante ,a un modelo con afectivaciones que permean la unicidad de cada ser (Vaello y Vaello, 2018).

Así pues, puede inferirse que el abordaje de algunos componentes y subcomponentes delimitados por el constructo competencias emocionales, desde el modelo pentagonal de Bisquerra, pueden generar cambios en los niveles de cociente emocional de los sujetos (Sánchez, 2020).

De lo anterior, es posible pensar que el cociente emocional se convierte en un insumo para determinar el potencial de éxito, cuanto más alto, mayores probabilidades de alcanzar bienestar y felicidad (Bisquerra, 2010; Goleman, 2010). En suma, algunos autores lo califican como predictor. Así las cosas, obtener un perfil emocional suscita oportunidades de mejora

individuales con proyección colectiva (Sánchez y Robles, 2018). Entonces, un porcentaje bajo visto desde el número y la clasificación inicial, implica estar *ad portas* de un análisis más profundo donde es necesario tomar cada componente con sus vínculos y subdimensiones.

En consecuencia, el análisis aborda una concepción interna y externa que se conecta con lo intrapersonal y lo interpersonal. Dicha relación condiciona algunos elementos de interacción con la individualidad (Rangel et al., 2020).

Tabulación por componentes

Para obtener mayor especificidad, se plantea un análisis integral de cada componente y subcomponente:

Tabla 19

Componente intrapersonal en el pretest

Puntaje	Criterio	Conteo	Porcentaje de participantes
<70	Capacidad emocional totalmente deteriorada	1	6,25%
>70 y ≤ 79	Capacidad muy baja	0	0%
≥ 80 y ≤ 89	Capacidad baja	1	6,25%
≥90 y ≤ 109	Capacidad emocional adecuada	14	87.5%
≥110 y ≤119	Capacidad emocional bien desarrollada	0	0%
≥120 y ≤129	Capacidad muy desarrollada	0	0%
≥130	Capacidad emocional inusualmente bien desarrollada	0	0%

16

Total 100%

Nota. La tabla muestra el porcentaje de participantes, según la escala de puntuación.

Durante el pretest, cerca del 13% de la muestra, se encontraba en los niveles más bajos de la escala, lo que puede representar dificultades en la comprensión y expresión de sus emociones. Lo anterior significa que les cuesta identificar el origen de algunos fenómenos emocionales y por lo tanto, pueden cometer algunos errores al momento de expresar sus sentimientos. Estas dificultades tienen eco en las relaciones interpersonales, puesto que las fallas en la asertividad desencadenan reacciones destructivas (visión sistémica y topográfica). Estas inferencias pueden relacionarse con los aportes teóricos de Howar Gardner sobre el reconocimiento de sí mismo, y de la gestión emocional que condicionan el comportamiento. El componente intrapersonal se relaciona con el autoconocimiento, la autogestión emocional y el autocontrol (Cabezas, 2016).

Según la tabla de baremos, el 87.5% se encuentra en el promedio, lo que puede representar un nivel adecuado de confianza en sí mismo. Este componente se relaciona ampliamente con la competencia emocional denominada consciencia emocional, que además tiene fuertes lazos con factores determinantes como la independencia para dirigir las emociones y tomar decisiones. El 87, 5% refleja un nivel promedio en este componente, lo que puede significar que aunque cuentan con algunos elementos para enfrentar esta dimensión, aún se pueden generar potenciales cambios.

Tabla 20*Componente intrapersonal en el postest*

Puntaje	Criterio	Conteo	Porcentaje de participantes
<70	Capacidad emocional totalmente deteriorada	0	0%
>70 y ≤ 79	Capacidad muy baja	0	0%
≥ 80 y ≤ 89	Capacidad baja	0	0%
≥90 y ≤ 109	Capacidad emocional adecuada	0	0%
≥110 y ≤119	Capacidad emocional bien desarrollada	6	37,5%
≥120 y ≤129	Capacidad muy desarrollada	3	18.75%
≥130	Capacidad emocional inusualmente bien desarrollada	7	43.75%
		16	Total 100%

Esta tabla representa un cambio sustancial en el componente intrapersonal; el 100% de la muestra se encuentra en los niveles más altos de la escala. El 43.75% refleja superación del promedio inicial. Lo que puede significar que posterior a la etapa de inmersión con el sistema gamificado, los participantes cambiaron su percepción frente a la consciencia emocional. Estos porcentajes reflejan un importante nivel de significancia que también fue verificado a través del SPSS, versión 26.

En el primer componente intrapersonal, los participantes evidencian un importante avance, sobre todo en lo referido a su autopercepción, a su autoconcepto, lo que puede representar mejores niveles de autoconocimiento y, por ende, mayor capacidad para construir una identidad (Cabezas, 2016).

Estos resultados son coherentes con la propuesta inicial de travesía 1.0, puesto que desde su estructura se privilegió el componente intrapersonal y la consciencia emocional. Lo que puede entenderse como una mayor comprensión de los participantes sobre sus fenómenos emocionales, la búsqueda continua de independencia emocional y mayor asertividad. A la luz de la presente investigación, puede inferirse que aquellos elementos del constructo que son abordados de manera directa y frecuente, pueden presentar resultados significativos.

En efecto, los resultados evidencian una mejora en la comprensión que tienen los sujetos de sí mismos, lo que Bisquerra (2007), Goleman (2010) y Bar-On (2006) han resumido en una mejor identificación y comprensión de los sentimientos y emociones propias, que además contempla el origen causal. Estos resultados, desde un enfoque sistémico pueden tener importantes nexos con el mejoramiento en el nivel interpersonal del modelo de Bar-On.

Desde la mejora detectada en la dimensión intrapersonal, puede establecerse mejoramiento en el componente de expresión emocional, factor central y complementario para el desarrollo de la empatía, fuertemente ligado a la asertividad, siendo este último, un terreno inicial para desarrollar nuevas y mejores formas de responder al contexto. Estas precisiones tienen que ver con lo expuesto en González et al. (2018) sobre una habilidad desarrollada que permite una

expresión de la emoción, sin afectar negativamente los otros. Es decir, convierten el flujo emocional en una canalización constructiva para expresar los fenómenos emocionales. Esto puede representar que la muestra experimenta mayor consciencia sobre sus emociones y la necesidad de considerar formas menos instintivas e inmediatas de respuesta que pueden generar riesgos psicosociales (Bisquera, 2010).

Vinculado a esto, puede inferirse una mejora en el autoconcepto que refuerza la identidad y constituye la raíz de las conductas de los participantes. Según, Vaz (2015) este constructo está arraigado a la autoaceptación altamente incidente en la interacción con las personas; adicionalmente se vincula con sus necesidades y motivaciones. Desde esta perspectiva, los individuos se han aproximado, a la comprensión y aceptación de sus potencialidades, pero además han iniciado un desarriago de las negaciones para comprender las limitaciones y respetarse a sí mismos. Estos resultados suponen un efecto de transición que incia en la mismidad e incide en la otredad.

En esta instancia, resulta significativo que los participantes hayan experimentado cambios en la dimensión intrapersonal, porque estos primeros peldaños, pueden ser el inicio de niveles superiores de independencia y autonomía emocional (Bisquera, 2010), que aún se encuentran en desarrollo.

Si bien la mejora substancial en el componente intrapersonal, no puede dar cuenta de una independencia y autonomía (Visión topográfica), si puede constituir el suelo nutricio para futuros trabajos relacionados con los dominios frente al manejo del estrés y el control de impulsos que,

para el caso del presente estudio, no evidenciaron mejoras estadísticamente significativas, ni tampoco fueron consideradas de manera directa e intensiva en el sistema gamificado.

Ahora bien, lo intrapersonal presenta una ligazón con la autorrealización, y aunque el estudio no revela de manera fehaciente que los participantes a la fecha cuenten con habilidades extraordinariamente desarrolladas para disfrutar lo que hacen, puede inferirse que han desarrollado desde una postura de la consciencia emocional, algunos procesos mentales para establecer metas, reconociendo sus virtudes y orientando sus acciones a una búsqueda de bienestar. Según Arguedas (2019), la autorrealización, es un fenómeno y proceso que debe desarrollarse durante toda la vida fuertemente emparentado con la capacidad de proyectar y hacer, en función de metas personales que pueden entenderse en correlación con los otros. Entonces, el camino ha iniciado y se encuentra *ad portas* de alcanzar un mejor nivel.

Es necesario, resaltar que la mejora en una dimensión, no supone mejora en todos los subcomponentes, de allí que corresponde poner el cristal sobre aquellos donde hay prevaencia de rasgos no apreciables.

En este punto, conviene entender, a la luz de Laca y Mejía (2017) la dependencia emocional como uno de los factores asociados al nivel intrapersonal que alude a la incapacidad para autodirigirse, sentir seguridad y dificultad para tomar decisiones. A este respecto, se resalta un mayor nivel en los participantes, que permiten inferir, una transición de la dependencia a la independencia emocional. Esta panorámica sugiere un trabajo de individuación para personalizar las proyecciones en función del logro de independencia emocional que requiera cada uno. Si bien

en la generalidad de los resultados, se obtienen importantes hallazgos, conviene mayor acercamiento a lo que es un factor soporte para alcanzar la felicidad (Visión topográfica).

En este mismo contexto, corresponde ahondar en el componente interpersonal que integra la empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social. De acuerdo a esta postura, se pueden reconocer los siguientes elementos:

Tabla 21

Componente interpersonal en el pretest

Puntaje	Criterio	Conteo	Porcentaje de participantes
<70	Capacidad emocional totalmente deteriorada	13	81,25%
>70 y ≤ 79	Capacidad muy baja	3	18,75%
≥ 80 y ≤ 89	Capacidad baja	0	0%
≥90 y ≤ 109	Capacidad emocional adecuada	0	0%
≥110 y ≤119	Capacidad emocional bien desarrollada	0	0%
≥120 y ≤129	Capacidad muy desarrollada	0	0%
≥130	Capacidad emocional inusualmente bien desarrollada	0	0%
		16	Total 100%

En el pretest, el 100% de la muestra se encuentra en los niveles más bajos de la escala, que corresponden con una capacidad emocional totalmente deteriorada o muy baja, lo que puede

entenderse como dificultades en la comprensión de las emociones de los otros, y por ende, relaciones interpersonales poco efectivas; así mismo, se infieren dificultades para el trabajo en equipo.

Estas tendencias, suponen una ruptura en el componente interpersonal que incide sobre el rendimiento de las organizaciones y que demandan un fuerte trabajo desde la consciencia emocional. Tales hallazgos permiten reflexionar sobre la importancia de abordar estas competencias y estas dimensiones a través de propuestas contundentes que logren paliar las dificultades de convivencia.

Las anteriores ideas son soportadas en el desarrollo teórico de Naranjo (2008), Goleman (2010), Bisquerra (2010) y Vaello y Vaello (2018), que asocian la comunicación y las habilidades sociales, con las relaciones interpersonales. Esta postura genera inferencias sobre las dificultades que tienen los participantes para respetar los derechos ajenos; adicionalmente, se estiman dificultades para contener la agresividad y para apreciar el universo emocional de los demás. Estas ideas que ubican la empatía en primer plano para el componente interpersonal, posibilitan un flujo analítico sobre el estancamiento o bloqueo de algunos factores que resultan dependientes de este nivel. Esto quiere decir que los participantes pueden presentar algunas dificultades en lo interpersonal que pueden afectar factores resultantes como la felicidad y la solución de problemas. En esta instancia se obtiene una manifestación de dificultades en las relaciones interpersonales y para trabajar en equipo.

Desde esta primera visión en el pretest, corresponde presentar los resultados del postest:

Tabla 22*Componente interpersonal en el postest*

Puntaje	Criterio	Conteo	Porcentaje de participantes
<70	Capacidad emocional totalmente deteriorada	1	6,25%
>70 y ≤ 79	Capacidad muy baja	3	18,75%
≥ 80 y ≤ 89	Capacidad baja	6	37,5%
≥90 y ≤ 109	Capacidad emocional adecuada	6	37,5%
≥110 y ≤119	Capacidad emocional bien desarrollada	0	0%
≥120 y ≤129	Capacidad muy desarrollada	0	0%
≥130	Capacidad emocional inusualmente bien desarrollada	0	0%
		16	Total 100%

Una vez superada la etapa de inmersión es posible observar cambios importantes en el componente interpersonal. En este sentido se aprecia una disminución en el porcentaje del nivel más bajo de la escala, el cual superaba el 80% en el pretest, lo que puede representar un cambio substancial, pero también, un desafío mayor para la organización, quien debe procurar un nivel superior que favorezca la relación con los demás; lo que implica conducir a los participantes a salir de la mismidad para escalar al nivel empático de la consciencia emocional.

Entonces, solo el 37,5% refiere alcanzar el promedio o capacidad emocional adecuada, que si bien difiere ampliamente del 0% obtenido en el pretest, no deja de sugerir una necesidad latente en la organización de enfrentar más de un 60% que se ubica en los niveles más bajos de la escala. De ser posible un cambio y un impacto, los docentes de primaria podrán lograr mayor empatía, por ende, relaciones sociales armoniosas y una mayor implicación con la responsabilidad de sus funciones a cargo.

En paralelo a este análisis general, se pueden establecer algunas especificaciones que revelen el estado de la autopercepción de los participantes, posterior a la mediación del sistema gamificado. De esta manera, y teniendo en cuenta los aportes conceptuales de Arenas y Jaramillo (2017), se puede inferir una mejora en la identificación mental y afectiva con los otros, lo que implica desde la consciencia emocional una compenetración más consciente con los otros; si bien a esta instancia, no es comprobable si tales percepciones corresponden con la práctica continua, se puede inferir una percepción que implica una mayor capacidad para ponerse en el lugar del otro.

Ahora bien, desde la categoría de relaciones interpersonales, puede estimarse que una mejora en la empatía, supone una mejora en las relaciones sociales, lo cual es contundente con los resultados obtenidos y con el modelo de análisis topográfico propuesto, donde la interacción entre el factor central empático con el factor mediador del autoconcepto, por ejemplo, representa el flujo armónico de un factor determinante, que, para el caso, corresponde con las relaciones interpersonales.

Para simplificar, desde la óptica de Castro et al. (2021), se observa una mejora en pilares como la comunicación y la interacción, los cuales son esenciales en cualquier ámbito laboral y de manera concreta en el de los educadores, lo que indica una mejora en la comprensión del otro para lograr mayor cercanía, esto constituye la germinación de una proyección hacia ambientes exitosos, que a su vez se pueden emparentar con las competencias sociales descritas en el modelo de Bisquerra (2010). Si bien no se logra una capacidad ideal, se observa una mejora substancial.

Se puede condensar lo dicho hasta aquí, como una mejora significativa en los dos componentes iniciales del modelo de Bar-On; vale la pena mencionar que el componente interpersonal integra una subdimensión de responsabilidad social que tiene como foco el trabajo en equipo y la cooperación; a este respecto se puede inferir una mejora en la relación del sujeto con el grupo que puede partir de una percepción de la inteligencia emocional, donde el logro de mejores niveles está supeditado a estar en capacidad de trabajar en equipo.

Desde la perspectiva de la relación de los resultados con el sistema gamificado, se puede apreciar que el abordaje de la consciencia emocional desde dos aristas, una individual y otra colectiva, permite encontrar importantes cambios en la manera en como se perciben los participantes en relación con los demás. Este hallazgo genera nuevas posibilidades para realizar una investigación que permita un acercamiento a los constructos asociados a esta dimensión.

Si bien no está en el alcance del proyecto evidenciar en las conductas de los participantes, la presencia o no de las competencias emocionales, las posibilidades que se abren permiten trazar nuevas propuestas sobre la base de la autopercepción y medición de la inteligencia emocional.

Dentro de este marco, corresponde analizar el componente de adaptabilidad que supone la presencia de factores como la solución de problemas, la flexibilidad y la prueba de la realidad, elementos no abordados de manera directa en el sistema gamificado.

Tabla 23

Componente de adaptabilidad en el pretest

Puntaje	Criterio	Conteo	Porcentaje de participantes
<70	Capacidad emocional totalmente deteriorada	6	37,5%
>70 y ≤ 79	Capacidad muy baja	7	43.75%
≥ 80 y ≤ 89	Capacidad baja	3	18,75%
≥90 y ≤ 109	Capacidad emocional adecuada	0	0%
≥110 y ≤119	Capacidad emocional bien desarrollada	0	0%
≥120 y ≤129	Capacidad muy desarrollada	0	0%
≥130	Capacidad emocional inusualmente bien desarrollada	0	0%
		16	Total 100%

El componente de adaptabilidad en el pretest refleja que el 100% de la muestra se encuentra en los niveles más bajos de la escala, lo que puede reflejar algunas dificultades para encontrar soluciones a los problemas. Esta idea, puede relacionarse desde una interpretación topográfica con el déficit presentado en el componente interpersonal. Del mismo modo, los participantes

reflejan poca o nula habilidad para ajustar sus emociones y conductas; tales hallazgos representan importantes retos en la regulación emocional de todos y todas.

Las anteriores inferencias integran las ideas de Mamani (2017), desde las cuales se puede aludir a dificultades para responder a las demandas situacionales del ambiente, lo cual puede reflejarse en sujetos con limitados recursos para realizar ajustes en su conducta y desinstalar ciertos patrones que imperan en su arraigo conductual y cultural.

Tabla 24

Componente de adaptabilidad en el posttest

Puntaje	Criterio	Conteo	Porcentaje de participantes
<70	Capacidad emocional totalmente deteriorada	7	43.75%
>70 y ≤ 79	Capacidad muy baja	6	37,5%
≥ 80 y ≤ 89	Capacidad baja	3	18,75%
≥90 y ≤ 109	Capacidad emocional adecuada	0	0%
≥110 y ≤119	Capacidad emocional bien desarrollada	0	0%
≥120 y ≤129	Capacidad muy desarrollada	0	0%
≥130	Capacidad emocional inusualmente bien desarrollada	0	0%
		16	Total 100%

Al completar el postest, no se observan diferencias, puede inferirse que la no relación directa de los componentes con el sistema gamificado, sumado a la complejidad de los constructos, refleja estatismo durante el proceso, y niveles muy bajos en la escala de desempeño, lo que puede representar un campo de acción propicio para la construcción de propuestas que generen una aproximación a los subcomponentes y factores que se integran en esta dimensión. Desde una visión sistémica, la dimensión de adaptabilidad, mantiene una proclividad del 100% de la muestra, hacia los niveles más bajos.

Lo anterior, puede representar, obstáculos al momento de generar soluciones y enfrentar los problemas (Bar-On, 2006). Del mismo modo, los participantes pueden tener dificultades para establecer juicios sobre la realidad, lo que implica bajos niveles en habilidades para el procesamiento de la información que llega a la mente; para adquirir conciencia de ella y evaluar la experiencia; instancia clave para posteriormente disgregar la subjetividad y la objetividad (Figuroa et al., 2017).

Desde el plano de la adaptabilidad, también se pueden observar debilidades para realizar ajustes a las emociones que indican dificultades en la flexibilidad psicológica, necesaria en contextos cambiantes. Esta categoría está altamente relacionada con la competencia de regulación emocional que implica la autogeneración de emociones y el afrontamiento (Bisquerra, 2007).

De lo anterior se desprende la necesidad de fortalecer la solución de problemas y la capacidad para enfrentar el dualismo entre subjetividad y objetividad, que, en últimas, puede dificultar las relaciones interpersonales y la interpretación de los estados emocionales ajenos.

Por otro lado, y en correspondencia con el presente análisis, se suscita la reflexión sobre la dimensión manejo del estrés que incluye elementos de la regulación emocional, vistos desde la tolerancia al estrés y el control de impulsos. Tales conceptos no fueron abordados de manera directa y profunda en el desarrollo del sistema gamificado, aunque el contenido subyacente de la propuesta, si aborda la antesala de estrategias de regulación y afrontamiento que, dada la complejidad del constructo, también requiere una proyección en el tiempo de trabajo continuo y práctica extendida; de tal forma, que se puedan alcanzar resultados significativos.

Tabla 25

Componente del manejo del estrés para el pretest

Puntaje	Criterio	Conteo	Porcentaje de participantes
<70	Capacidad emocional totalmente deteriorada	16	100%
>70 y ≤ 79	Capacidad muy baja	0	0%
≥ 80 y ≤ 89	Capacidad baja	0	0%
≥90 y ≤ 109	Capacidad emocional adecuada	0	0%
≥110 y ≤119	Capacidad emocional bien desarrollada	0	0%
≥120 y ≤129	Capacidad muy desarrollada	0	0%
≥130	Capacidad emocional inusualmente bien desarrollada	0	0%

16	Total 100%
----	------------

El 100% de la muestra refleja el nivel más bajo de la escala, con una capacidad emocional deteriorada para el manejo del estrés, lo que sugiere debilidades en la capacidad para enfrentar adversidades y emociones fuertes. Con este porcentaje, persiste una visión negativa del estrés que implica continuos episodios de descontrol y posiblemente desarrollo negativo de la ira y el enojo. Tales inferencias pueden referir la necesidad de abordar procesos terapéuticos que faciliten la tolerancia al estrés (Bisquerra, 2010).

Con base en lo anterior, los sujetos reflejan la necesidad de contar con recursos cognitivos que les permitan controlar sus impulsos y emociones, de lo contrario, los factores determinantes que se asocian a las otras dimensiones no tendrán el alcance esperado en el marco de una persona competente a nivel emocional (Goleman, 2010).

Tabla 26

Componente del manejo del estrés para el postest

Puntaje	Criterio	Conteo	Porcentaje de participantes
<70	Capacidad emocional totalmente deteriorada	16	100%
>70 y ≤ 79	Capacidad muy baja	0	0%
≥ 80 y ≤ 89	Capacidad baja	0	0%
≥90 y ≤ 109	Capacidad emocional adecuada	0	0%
≥110 y ≤119	Capacidad emocional bien desarrollada	0	0%

≥ 120 y ≤ 129	Capacidad muy desarrollada	0	0%
≥ 130	Capacidad emocional inusualmente bien desarrollada	0	0%
		16	Total 100%

Se puede observar una invariabilidad en los resultados entre el pretest y el posttest, lo que genera retos en la organización para el manejo del estrés, el 100% de la muestra refleja bajos niveles en la dimensión; tales elementos pueden repercutir en el desarrollo profesional de los docentes y en las competencias sociales que se sugieren en el modelo pentagonal de Bisquerra.

Según Castro et al. (2021) el estrés constituye una reacción o conjunto de respuestas fisiológicas que pueden posibilitar el desarrollo de las actividades cotidianas; sin embargo, al sobrepasar dichos niveles, pueden desencadenar fenómenos patológicos y afectaciones importantes a la salud. De esta postura teórica, se infiere un alto nivel de estrés concentrado en el total de la muestra que indica un estado de alerta y una oportunidad de trabajo para futuras investigaciones.

Es posible adicionar algunos elementos que pueden complementar el análisis. Según González et al. (2019), el manejo del estrés tiene que ver con la tolerancia al estrés que integra la capacidad para hacer frente a situaciones estresantes; de allí se puede inferir una debilidad en el

reconocimiento y manejo de estrategias de resistencia, sobre todo cuando se presentan estados psicológicos complejos y fuertes.

De manera semejante, los participantes pueden reflejar debilidades para el control de impulsos, sintetizadas en falta recursos para controlar las emociones y postergar las respuestas a los estímulos (Goleman, 2010).

Del mismo modo, este panorama deja la organización muy distante de sus objetivos asociados al logro del bienestar del personal, lo que ejerce una gran influencia sobre su desempeño.

Así las cosas, los docentes han quedado supeditados en los primeros niveles de las competencias emocionales, resultando clave el abordaje del estrés; esta postura es *sine qua non*, si se pretende escalar a las competencias emocionales que se encuentran en la parte superior del paradigma, y que son factores necesarios para el bienestar físico, emocional e intelectual, fin último, en el abordaje del componente emocional.

Para terminar el análisis de las cinco dimensiones que sostiene el modelo de Bar-On, corresponde referir las conclusiones principales sobre la categoría afecto o estado de ánimo en general, el cual contempla la felicidad y el optimismo, elementos asociados a las competencias emocionales desde las habilidades para el bienestar.

Tabla 27

Afecto o estado de ánimo para el pretest

Puntaje	Criterio	Conteo	Porcentaje de participantes
<70	Capacidad emocional totalmente deteriorada	16	100%

>70 y ≤ 79	Capacidad muy baja	0	0%
≥ 80 y ≤ 89	Capacidad baja	0	0%
≥ 90 y ≤ 109	Capacidad emocional adecuada	0	0%
≥ 110 y ≤ 119	Capacidad emocional bien desarrollada	0	0%
≥ 120 y ≤ 129	Capacidad muy desarrollada	0	0%
≥ 130	Capacidad emocional inusualmente bien desarrollada	0	0%
		16	Total 100%

En este componente, la muestra refleja bajos niveles para sentirse bien y expresar sentimientos positivos; del mismo modo, reflejan debilidades en la transformación de las emociones, en pro de alcanzar mayor bienestar. Estos resultados pueden estar concatenados con la autopercepción que manifestaron en la dimensión de manejo del estrés, lo que, desde una postura topográfica, representa un control de impulsos débil, que no refleja reciprocidad con factores auxiliares como la flexibilidad, y que obstaculizan la felicidad.

Tabla 28

Afecto o estado de ánimo para el postest

Puntaje	Criterio	Conteo	Porcentaje de participantes
<70	Capacidad emocional totalmente deteriorada	16	100%
>70 y ≤ 79	Capacidad muy baja	0	0%
≥ 80 y ≤ 89	Capacidad baja	0	0%

≥ 90 y ≤ 109	Capacidad emocional adecuada	0	0%
≥ 110 y ≤ 119	Capacidad emocional bien desarrollada	0	0%
≥ 120 y ≤ 129	Capacidad muy desarrollada	0	0%
≥ 130	Capacidad emocional inusualmente bien desarrollada	0	0%
		16	Total 100%

La tendencia es a mantener una capacidad emocionalmente deteriorada, que implica episodios displacenteros en donde no se sienten felices, y donde la proyección de sus sueños puede verse ensombrecida. Lejos de un panorama patético, lo que se espera de las organizaciones es que desarrollen propuestas que favorezcan el bienestar de sus afiliados; de tal manera, que el desarrollo de competencias para el bienestar sea catapulta para la evolución de las instituciones educativas, las cuales se proyectan, más humanas y receptivas, donde se ponga en el centro la dimensión emocional y la conquista de un cociente, alineado a las necesidades de la actual sociedad y del contexto.

En este punto, siguiendo la línea de reflexión de Estrada (2020) sobre la felicidad, puede inferirse una necesidad de impulsar la satisfacción de los docentes, con base en lo que hacen, expandiendo los sentimientos y emociones positivas; de tal forma, que logren mayor goce y deleite para disminuir el estrés.

En última instancia, se encuentra el optimismo en tanto constructo de la psicología positiva que a la luz de Laverello et al. (2017), conduce a pensar en las dificultades de los docentes para cambiar de perspectiva y analizar las situaciones desde una postura esperanzadora, que valora la posibilidad permanente de superar las dificultades.

Al recapitular sobre el análisis precedente, se confirma la coherencia entre los resultados obtenidos en el Excel automatizado para la obtención del cociente emocional en una muestra no aleatoria, y los hallazgos posibles reflejados en el SPSS versión 26, a través de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas, que arrojó los niveles de significancia y no significancia por cada componente y/o factor principal (ver tabla 14).

Del mismo modo, se puede apreciar coherencia entre el desempeño favorable y las mejoras producidas en los factores centrales del modelo que fueron abordados en el sistema gamificado, y que permite pensar en competencias emocionales gamificadas; esto puede ser un terreno de exploración, con importantes cambios en la percepción de los participantes, sobre su potencial para desarrollar sus competencias emocionales. Queda el camino abierto para contrastar las conclusiones del presente estudio y validar o invalidar la hipótesis que se pone una relación entre la gamificación como metodología en la conquista de objetivos serios asociados al componente emocional.

En este orden de ideas, se observa congruencia entre la puesta en marcha del sistema gamificado y los filtros estadísticos que permiten construir inferencias y resultados que pueden ser valorados en la búsqueda de proyectos y experiencias que centren la mirada en el

componente humanístico. Las anteriores precisiones no deben entenderse como máximas definitivas, si no como insumos para continuar con el proceso de análisis y reflexión que da lugar a la proyección de cambios y transformaciones.

Por otro lado, queda un panorama no categórico que se surte de indicadores psicológicos, y que convocan la comunidad al trabajo consciente de la adaptabilidad, el manejo del estrés y el afecto; y no menos importante, queda abierta la posibilidad de seguir trabajando en el campo de lo intrapersonal y lo interpersonal para aumentar el nivel y continuar con la apuesta por un modelo incremental donde la consciencia emocional y la regulación, constituyen el suelo nutricio para lograr autonomía emocional, competencias sociales y habilidades para la vida.

Conciencia Emocional: Competencias Intra e Interpersonales

Las competencias emocionales intrapersonales de los participantes en la aplicación del pretest, dan cuenta de un promedio para el grupo de 105; lo que según Bar – On refleja el nivel de: conciencia emocional de sí mismo, la asertividad, la consideración, la actualización de sí mismo y la independencia. Este puntaje da cuenta, además, de una capacidad emocional adecuada, lo que significa que el grupo tiene contacto con sus sentimientos, tienen una imagen positiva de sí mismos y se sienten bien en los distintos roles que desempeñan socialmente, incluyendo el laboral.

Ahora bien, esto no es un predictor de que las personas sean buenas o malas, porque el autoconcepto, puede ser resultado de narcicismo o subestimación que es un deterioro de la imagen

propia, lo que no significa que una persona con alto puntaje en este componente ya sea competente a nivel emocional. La valoración propia si repercute en su seguridad; sin embargo, vale la pena determinar de manera específica con cada participante, cómo fue su manera de percibir su statu quo.

Al tomar en cuenta los postulados, expuestos anteriormente en el marco teórico, de Bisquerra (2007) y Fragoso (2015) sobre las competencias emocionales; se puede decir que la conciencia emocional de los participantes implica un conocimiento adecuado de sí mismos, están al tanto de sus emociones, pero no las conocen plenamente: pueden saber lo que están sintiendo; más presentan dificultades para entender porqué lo están sintiendo.

Otro elemento que se presenta es que su asertividad o seguridad en sí mismos, es adecuada: pueden expresar sus sentimientos y emociones, y defenderlos de manera constructiva; esto, nos los priva de sentirse avergonzados o tímidos en algunos momentos. La consideración o autoestima implica que se aceptan y respetan, pero no lo suficiente como para no tener sentimientos negativos sobre sí mismos.

Por su parte, en cuanto a la autorrealización o actualización de sí mismos, pueden desarrollar sus capacidades y talentos de manera adecuada cuando están ejecutando un proyecto o una tarea; pero no lo hacen de manera total, los sentimientos negativos que a veces afloran afectan su pleno desarrollo. En este orden de ideas, los participantes son personas independientes en su forma de actuar y pensar; pero dependen a veces de los consejos de otros para tomar decisiones importantes.

Las competencias emocionales interpersonales de los participantes, estudiadas en la aplicación del pretest, dan cuenta de un promedio para el grupo de 73; este puntaje da cuenta, según Bar - On de la empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social. A diferencia de la anterior, esta categoría cuenta como una competencia emocional muy baja; significa que ese grupo presenta dificultades en las habilidades sociales; en ese sentido, no son confiables. Esto se traduce en que no tienen la competencia emocional para entender, interactuar y relacionarse con otras personas y por consiguiente no son buenos para el trabajo en equipo.

Al desglosar estas competencias emocionales interpersonales muy bajas, se puede decir que su capacidad para establecer relaciones sociales mutuamente satisfactorias presenta algunas limitaciones, dificultades para intimar, esto es, dar y recibir afecto de una manera responsable. Adicional a esto, son personas con dificultades para colaborar o cooperar con acciones o actividades en donde no tengan un beneficio personal directo; son responsables con sus compromisos, pero no se vinculan socialmente más allá de lo que les corresponde o les toca. Como se puede apreciar en el componente anterior, y se ratifica en este; pueden ser conscientes de sus sentimientos, pero no lo son con respecto a los sentimientos y emociones de los demás.

Regulación Emocional: Manejo del Estrés y la Tensión

Las competencias emocionales de los participantes, en cuanto al manejo del estrés y la tensión estudiadas en la aplicación del pretest, dan cuenta de un promedio para el grupo de 70; este puntaje se refiere, según Bar - On a la tolerancia del estrés y el control de impulsos. El

puntaje obtenido muestras de competencias emocionales muy bajas en este sentido, lo que se traduce en baja capacidad de resistir al estrés sin perder el control de sus emociones; al no tener este último, no son calmados y se expresan, emocionalmente hablando, de manera visceral: son muy emotivos tanto en la tristeza como en la alegría; son impulsivos y, por ende, cuando trabajan bajo presión, no reaccionan de una manera equilibrada.

En este orden de ideas, Cano y Zea (2012), cuando definen el autocontrol emocional toman en cuenta su relación con la regulación y con otras variables tales como las expresiones de las emociones, las habilidades de afrontamiento y la regulación per se. En este sentido; los resultados muestran que la regulación emocional es baja en los participantes; pueden tener manejos emocionales desequilibrados a la hora de afrontar situaciones estresantes; esto implica que no las enfrentan de manera activa o positiva. Con respecto al control de impulsos, es débil, a veces no pueden controlarse, lo que se evidencia en impaciencia o sobresaltos anímicos.

Cociente Emocional Pretest

El cociente emocional de la muestra, obtenido en el pretest es de 94.05; lo que en la escala de valoración se traduce en una capacidad emocional adecuada. Esto significa que sus competencias emocionales están dentro de lo aceptable, pero no dentro de lo deseable. Las competencias emocionales resultantes se pueden describir de la siguiente forma: tienen una imagen de sí mismos buena, pueden expresar sus sentimientos y tienen una apreciación positiva

de la actividad que realizan; tienen adecuadas habilidades sociales: interactúan y entienden, en un sentido mínimo, las emociones de los demás.

Adicionalmente, tienen una capacidad de flexibilidad emocional adecuada, lo que les permite afrontar situaciones problemáticas y hallar soluciones a las mismas; tienen un control adecuado de sus emociones y no lo pierden ante situaciones estresantes o tensionantes. Por último, son personas con niveles de positividad adecuados; son seres esperanzados lo que impacta de manera positiva en sus relaciones sociales.

Contraste entre Pretest y Posttest, una vez realizado el ejercicio de gamificación

Tabla 29

Cociente emocional y diferencias significativas de los participantes en el pretest y posttest

Pretest antes del ejercicio de gamificación	Posttest después del ejercicio de gamificación
Intrapersonal: 105	Intrapersonal: 125
Interpersonal: 63	Interpersonal: 89
Cociente Emocional: 94	Cociente Emocional: 99

Nota. Esta tabla muestra el puntaje obtenido en las escalas intrapersonal e interpersonal consideradas en este análisis, por sus diferencias significativas. Así mismo, se obtiene la media aritmética para el cociente emocional total donde se incluyen los otros componentes para las comparaciones entre el pretest y el posttest. Es importante resaltar que se hace énfasis en estas dimensiones porque el sistema gamificado se enfocó en ellas.

El anterior cuadro muestra cómo, después de realizado el ejercicio de gamificación, los índices evaluados mostraron un aumento mayor a 5 puntos porcentuales en cada uno de los criterios estudiados. Al analizar estos resultados a la luz de los conceptos de competencias emocionales de Fragoso (2015) y Bizquerra (2007); más los aportes sobre inteligencia

emocional de Gardner (2015) y Goleman (2010); se evidencia que el ejercicio de gamificación favoreció los niveles de cociente emocional en el contexto de las competencias emocionales de los participantes: tanto las intrapersonales como las interpersonales: sí bien es cierto su conciencia y actualización emocional de sí mismos, su asertividad, consideración e independencia resultaron beneficiadas; también lo hicieron su empatía, responsabilidad emocional, tolerancia al estrés y control de impulsos.

El presente estudio, apoya la tesis de que las competencias emocionales emergen en la sociedad actual, como necesidades latentes, que dotan a las personas para dar respuesta a los fenómenos y desafíos humanos. Esta idea, es soportada desde los puntos convergentes que presenta Sánchez et al. (2017) en su estudio, donde se propuso, de manera intencionada el desarrollo de estas competencias en el contexto educativo.

En este orden de ideas, presenta resultados a partir de un estudio con diseño similar, donde se logra evidenciar que un programa intencionado y adaptado en contenido, puede favorecer el desarrollo de estas competencias. Al igual que en el presente estudio, se observa estatismo en alguno ítems y evolución en otros que se resume en un avance desigual, donde el nivel intrapersonal de la consciencia emocional, permiten la obtención de resultados más significativos.

Lo anterior implica, que un diseño cuasiexperimental como el declarado en el presente estudio con incursión en un pretest y un posttest, que además no contempla un grupo control, y donde se referencia una muestra no aleatorizada, delimitan un importante recorrido

metodológico, válido y significativo que estima resultados complementarios para otros estudios e incluso, para estudios de exploración que requieren enfoques cuantitativos para ahondar en los hallazgos.

Conclusiones

Con respecto a la pregunta sobre la relación entre la gamificación y las competencias emocionales, se puede plantear que, a partir de la aplicación de una metodología emergente, con elementos propios de la ludificación, es posible abordar el componente emocional y favorecer el desarrollo de contenidos serios. Es decir, las competencias emocionales pueden ser gamificadas y además generar escenarios didácticos diversos basados en la creatividad y el juego.

Con relación al objetivo general, se logró establecer la relación entre la aplicación de un sistema gamificado y las competencias emocionales de los docentes de básica primaria de la Institución Educativa San Luis Gonzaga, a través de la aplicación del instrumento de Bar-On (ICE) en una fase de pretest y postest, con resultados distintos en cada etapa, logrando así una modificación en la perspectiva de los participantes frente a cada componente.

Las conclusiones que dan cuenta del objetivo específico concerniente a determinar el cociente emocional de los participantes a través de un pretest, son las siguientes:

Las competencias emocionales intrapersonales de los participantes estudiados en la aplicación del pretest, dan cuenta de un promedio para el grupo de 105. Este puntaje supone una capacidad emocional adecuada, lo que significa que el grupo tiene contacto con sus sentimientos, tienen una imagen positiva de sí mismos y se sienten bien en los distintos roles que desempeñan socialmente, incluyendo el laboral.

Las competencias emocionales interpersonales de los participantes dan cuenta de un promedio para el grupo de 73. A diferencia de la anterior, este puntaje cuenta como una

competencia emocional muy baja; significa que ese grupo tiene algunas dificultades en las habilidades sociales; en ese sentido, les cuesta ser confiables. Esto se traduce en debilidades en la competencia emocional para entender, interactuar y relacionarse con otras personas y por consiguiente presentan dificultades para el trabajo en equipo.

Las competencias emocionales de los participantes, en cuanto al manejo del estrés y la tensión estudiadas en la aplicación del pretest, dan cuenta de un promedio para el grupo de 70; puntaje que según la escala se configura como muy bajo, lo que se traduce en debilidades para resistir el estrés, sin perder el control de sus emociones; al no tener este último, presentan dificultades para autocalmarse y expresarse. Son muy emotivos tanto en la tristeza como en la alegría; son impulsivos y por ende cuando trabajan bajo presión, no reaccionan de una manera equilibrada.

Se tiene entonces que los participantes reflejan una consciencia emocional alta de sí mismos, pero débil en cuanto a la capacidad de expresar sus emociones de manera equilibrada o controlarlas en situaciones de tensión. El cociente emocional de la muestra, obtenido del pretest es de 94.05; lo que se traduce en una capacidad emocional adecuada; sus competencias emocionales están dentro de lo aceptable, pero no dentro de lo deseable.

Con respecto a las conclusiones que dan cuenta del objetivo específico que se refiere al postest, se puede decir que el aumento en las competencias emocionales de los participantes es mayor en unos 5 puntos porcentuales; aumento que se presentó después de la aplicación del

ejercicio de gamificación. Este aumento se da de manera proporcionada en las competencias emocionales correspondientes a la conciencia emocional y la regulación emocional.

Sí bien es cierto, aunque los puntajes correspondientes a las escalas Bar - On (I-CE) interpersonal y de manejo de estrés han mejorado un poco, aún siguen siendo bajos; deberían ser el centro de futuros esfuerzos, ya que estas competencias emocionales están directamente relacionadas con las competencias docentes que implican su trabajo; más aún sí la población estudiantil con la que desarrollan el proceso de enseñanza y aprendizaje son niños.

Las conclusiones generales que responden al objetivo general son las siguientes: el objetivo general se cumplió porque se pudo establecer la relación entre la gamificación y las competencias emocionales: el ejercicio de gamificación “Travesía 1.0” diseñado para fortalecer las competencias emocionales de conciencia y regulación emocional; logró mejorar los indicadores en ambas competencias: sí bien es cierto la mejoría en el puntaje Bar - On (I-CE) es baja: 5 puntos porcentuales; se puede decir que sí mejoraron los niveles de cociente emocional de la población participante.

Con respecto al alcance de la investigación, en lo referido a establecer la relación entre las variables, se concluye que a través del Excel automatizado para la obtención del coeficiente emocional de los participantes y la prueba no paramétrica de Wilcoxon, se logra una visión sobre la significatividad en la comparación de los valores obtenidos en el pretest y el posttest. Así las cosas, al parear la aplicación inicial y final, se logra un análisis integrado de los elementos del coeficiente emocional, reflejando positividad en los resultados.

Como corolario es necesario establecer que el instrumento Bar-On (I-CE) puede ser aplicado en población adulta mayor y brinda unos resultados preliminares tales como que sus competencias emocionales son bajas o muy bajas, sobresaliendo la competencia intrapersonal, la cual estuvo dentro de la media; pero las competencias interpersonales, de adaptabilidad, el manejo de estrés y de afecto, son muy bajas; así se haya apreciado una mejora en su puntuación después de la aplicación del ejercicio de gamificación.

Recomendaciones

Resulta necesario el desarrollo de este tipo de investigaciones, donde se logre obtener una visión sobre las Competencias Emocionales de los docentes, y de este modo, promover la implementación de estrategias innovadoras para potenciar aspectos intrínsecos a la relación de los profesores consigo mismos y con los demás miembros de las comunidades, pero especialmente con sus estudiantes los cuales requieren un desarrollo emocional positivo, en el que resulta indispensable la consolidación de los lazos afectivos que se deben generar en la relación maestro- estudiante para un mejor aprendizaje.

Resulta indispensable, que el aplicador del instrumento de Bar-On, se apropie de la normatividad, las escalas de ponderación, la lógica de calificación y las herramientas para la interpretación de la información. Si bien existe un software automatizado, el análisis y la reflexión continua sobre las operaciones y la lógica interna, permite una mejor comprensión sobre este tipo de instrumentos, lo que redundará en una ampliación de la experiencia investigativa y del número de instrumentos validados para futuras propuestas o bien, para la proyección y escalabilidad implícita del estudio.

Otro elemento indispensable para el aprovechamiento de los resultados en el pretest y el posttest, tiene que ver con el proceso de individuación, que implica, abordar cada componente y dimensión con cada participante; se hace necesario una valoración más profunda y específica del desempeño y calificación. Si bien estos procesos permiten determinar la generalidad y el

comportamiento intragrupo, también se obtienen resultados individuales que hay que analizar con especial atención.

En tal sentido, es clave la construcción e implementación de alternativas para el fortalecimiento de las competencias emocionales de los docentes, donde se aporte a su dimensión emocional y a su desarrollo integral; de tal manera, que puedan identificar algunos recursos y herramientas para abordar las demandas situacionales que se suman al desgaste físico, intelectual y emocional; estos últimos, generados por episodios de estrés; así mismo, el abordaje de las competencias genéricas en el contexto educativo, puede contribuir a la promoción de un clima de aula favorable y un ambiente institucional positivo que incida en el desarrollo armónico de los educandos.

La gamificación resulta ser una metodología emergente que potencia la motivación y la implicación de los participantes; por lo tanto, se puede emplear en la consecución de objetivos serios y en el desarrollo de las competencias emocionales; sin embargo, es necesario ampliar los tiempos de diseño, desarrollo e inmersión; de tal manera, que se puedan obtener mejores resultados.

De igual forma, es necesario desarrollar nuevos escenarios que integren las dimensiones y subescalas propuestas por Bar-On y las competencias emocionales del modelo de Bisquerra que no fueron integradas en “la travesía 1.0”. En este punto se recomienda, atender los niveles de baja significancia, y los subcomponentes que no tuvieron relación directa con los retos del sistema gamificado.

Es necesario que el sistema gamificado se construya desde el análisis de un modelo específico de competencias emocionales, y que cada actividad, narrativa y simbología dentro del juego, se encuentre alineado con los presupuestos teóricos y los constructos desarrollados. Esto implica un aпроyección de futuras fases para ampliar la dimensión del constructo competencias emocionales

Conviene aumentar el nivel de la inteligencia emocional en los docentes, a la categoría alto y muy alto, implementando estrategias de aproximación y profundización de los constructos asociados a los componentes: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo en general.

Es necesario, generar alianzas intersectoriales de apoyo con organizaciones públicas y privadas para impulsar propuestas centradas en la articulación del componente emocional, y mitigar los vacíos en esta materia que presenta el sistema educativo.

Referencias

- Aarón, M. (2016). El contexto, elemento de análisis para enseñar. *Zona Próxima* (25), 34-48.
- Acosta, J., et al. (2020). Gamificación en el ámbito educativo: un análisis bibliométrico. *Revista de Investigaciones*, 15(1), 30-39.
- Acosta, R. (2017). La inteligencia emocional en las prácticas políticas democráticas y educativas. *Analecta Política*, 7(13), 357-374.
- Aguaded, M., y Valencia, J. (2017). Estrategias para potenciar la inteligencia emocional en educación infantil: aplicación del modelo de Salovey y Mayer. *Tendencias Pedagógicas*(30), 175-190.
- Almonte, M., y Bravo, J. (2016). Gamificación y e-learning: estudio de un contexto universitario para la adecuación de su diseño. *TCyE. CEF*(4), 52-60.
- Alto, M., et al. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059.
- Alzate, G., et al. (2020). Emociones, conflicto y educación: bases para pensar la educación emocional para la paz. *Revista Eleuthera*, 22(2), 246-265.
- Angulo, J. (2012). Cuerpo, emociones, cultura. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 53-74.
- Anzelin, I., et al. (2020). Relación entre la emoción y los procesos de enseñanza. *Sophia*, 16(1), 49-64.

- Aranda, M., y Caldera, U. (2018). Gamificar el aula como estrategia para fomentar habilidades. *Educarnos*(31), 41-65.
- Arenas, C., y Jaramillo, N. (2017). Concepciones de la empatía a nivel general, psicológico y a partir de sus instrumentos de medición. *Revista Electrónica Psyconex*, 9(15), 1-10.
- Arguedas, I. (2019). Autorrealización en personas adultas jóvenes: fuentes y estrategias para su construcción. *Revista de Educación y Desarrollo*(51), 9-18.
- Arias, D. (2008). Violencias y conflictos en la escuela. Entre el contexto social y la formación ciudadana. *Revista Colombiana de Educación*(55), 150-165.
- Arias, S. (2017). Inteligencia emocional y social: factores determinantes en la conducta estudiantil en el aula de clases. *Revista Cedotic*, 2(2), 5-29.
- Arce, H. (2019). Competencias ciudadanas: una reconstrucción conceptual en el marco de la Educación Cívica costarricense. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 268-290.
- Ardila, J. (2019). Supuestos Teóricos para la gamificación en la educación superior. *Revista Internacional De Investigación En Educación*, 12(24), 71-84.
- Auné, S., et al. (2019). La estructura de la conducta prosocial. Su aproximación mediante el modelo bifactorial de la Teoría de la Respuesta al Ítem Multidimensional. *Liberabit*, 25(1), 41-56.
- Ávila, A. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación en la escuela. *Revista Boletín Redipe*, 8(5), 131-144.

- Ayuso, J. (2019). Educación emocional y exclusión social. *Revista de Estudios Socioeducativos*(7), 175-183.
- Badia, A. (2014). Emociones y sentimientos del profesor en la enseñanza y la formación docente. En C. Monereo, *Enseñando a enseñar en la universidad* (págs. 62-90). Octaedro.
- Baéz, C., y Clunie, E. (2019). Una mirada a la Educación Ubicua. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 20-36.
- Balea, F. (2021). El cambio de la socialización primaria y secundaria a la socialización virtual. *Revista INFAD De Psicología. International*, 2(2), 81-92.
- Barba, M. (2020). El rol del docente en la educación emocional. *Revista Conexión de Psicología*, 8(20), 7-11.
- Bar-On, R. (2006). The Bar on model of emotional- social intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Barragán, A., y Morales, C. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 103-118.
- Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 5(28), 19-31.
- Barredo, P., et al., (2017). Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros. *Una Visión Caleidoscópica* (pp. 40-65). Octaedro.
- Barrientos, A., et al. (2019). Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula. *Praxis & Saber*, 10(24), 119-141.

- Barrio, J., et al. (2006). Control del estrés. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 429-439.
- Barrios, H., y Peña, L. (2019). Líneas teóricas fundamentales para una educación emocional. *Educación y Educadores*, 22(3), 487-509.
- Bastidas, J. (2019). Fundamentos para la redacción de objetivos en los trabajos de investigación de pregrado. *MEXTESOL*, 43(1), 1-8.
- Bauce, G. (2016). ¿Por qué el Problema de investigación? *Revista del Instituto Nacional de Higiene Rafael Rangel*, 47(1-2), 150-157.
- Bautista, L., y Liza, C. (2016). Modelo de inteligencia social para la formación integral de los estudiantes de economía de la Universidad Nacional de Trujillo. *Ciencia y Tecnología*, 12(4), 113-127.
- Benítez, M., y Ramírez, L. (2019). Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria mexicana: retos e incertidumbres. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 131-146.
- Bermudez, D., et al. (2021). Sugerencias para escribir análisis de resultados, conclusiones y recomendaciones, en tesis y trabajos de grado. *CITAS*, 7(1), 156-165.
- Bermúdez, L. (2020). El Covid 19 nos pasa al tablero. *Magazín Aula Urbana*(117), 10-11.
- Benavidez, V., y Florez, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *WIMBLU*, 14(1), 25-53.
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la Investigación*. Pearson.

- Berumen, R., et al. (2016). Formación Docente, Competencias Emocionales y Conductas Disruptivas en la Escuela Secundaria. *Ra Ximhai*, 12(6), 487-505.
- Biedma, J. (2021). Inteligencia emocional: influencia en la gestión de los recursos humanos en las organizaciones. *Revista GEON (Gestión, Organizaciones Y Negocios)*, 8(1), 1-17.
- Bishop, C. (1995). *Neural Networks for Pattern Recognition*. CRC.
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y Competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R., Et. Al. (2012). ¿Cómo educar las emociones?: la inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R., y García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación Educativa*, 5(8), 15-27.
- Bisquera, R., y Filella, G. (2018). Análisis del vocabulario emocional en el profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 161-172.
- Bisquerra, R., y López, É. (2020). *Educación emocional: 50 preguntas y respuestas*. El ateneo.
- Blanes, C., et al. (2014). La importancia de las competencias emocionales en las unidades organizativas. *3C Empresa*, 3(1), 42-61.

- Blattmann, C., & Jung, J. (2003). Negociación para la resolución de conflictos interpersonales en un grupo de alumnos de secundaria. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP*, 1(2), 1-8.
- Briceño, G. (1999). Reflexiones entorno al juego y al jugar. *Revista Electrónica Sinéctica*. (14), 1-8.
- Brito, D., Santana, Y., y Pirela, G. (2019). El Modelo de Inteligencia Emocional de Bar-On en el Perfil Académico-Profesional de la FACO/LUZ. *Ciencia Odontológica*, 16(1), 27-40.
- Buitrago, R., et. Al. (2017). El sentido y el significado atribuido a las emociones por el profesorado en formación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Contextos Educativos*, 20, 77-93.
- Buitrago, R., y Molina, G. (2021). Profesorado, emociones y escuela. Reflexiones en tiempo de pandemia -covid 19-. *Revista Habitus: Semilleros de Investigación*, 1(1), 1-16.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*(1), 8-14.
- Burgos, B., y Cifuentes, J. (2015). La práctica pedagógica investigativa: entre saberes, querer y poderes. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 17(2), 118-127.
- Bustamante, J., et al. (2017). Repensar la educación es un deber humano. *Retos de la Ciencia*, 1(2), 22-38.

- Bustos, I., y Richmond, V. (2007). Fundamentos del enfoque de competencias para la vida y de la transversalidad en el Ministerio de educación pública. *Revista Electrónica Educare*, 11(2), 45-61.
- Cabeza, L., et al. (2018). Crisis de la profesión docente en Colombia: percepciones de aspirantes a otras profesiones. *Educación y Educadores*, 21(1), 51-72.
- Cabezas, D. (2016). Inteligencia intrapersonal y desarrollo en las personas con síndrome de down. *Revista Síndrome de Down*, 33, 116-130.
- Cáceres, M., et al. (2020). El manejo de la inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria. Un estudio exploratorio en una telesecundaria eb México. *Conrado*, 16(74), 312-324.
- Calderon, E. (2014). Universos emocionales y subjetividad. *Nueva Antropología*, (81), 11-31.
- Callois, R. (1986). *Los Juegos y los Hombres*. Colección Popular.
- Calvo, P., y Gómez, M. (2018). Aprendizaje y Juego a lo largo de la Historia. *Revista Hispanoamericana de las Ideas*(40), 23-31.
- Campayo, R., y Sánchez, M. (2020). Inteligencia emocional en maestros de educación primaria : una propuesta práctica para su desarrollo. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*(58), 55-78.
- Cano, S., y Zea, M. (2012). Manejar las emociones, factor importante en el mejoramiento de la calidad de vida. *Revista Logos, Ciencia y Tecnología*, 4(1), 58-67.

- Carmona, P., et al. (2015). Influencia de la inteligencia emocional en el desempeño laboral. *Sapienza Organizacion*, 2(3), 53-68.
- Carreras, C. (2017). Del Homo ludens a la gamificación. *Cuadernos de Filosofía*, IV(1), 107-118.
- Carrillo, M., et al. (2020). El juego como motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje del niño. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 430-448.
- Castañeda, C., et al. (2019). La formación de los futuros docentes a través de la gamificación, tic y evaluación continua. *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), 55-64.
- Castellanos, S., y Coy, G. (2019). "La inteligencia emocional", una estrategia pedagógica para mejorar la convivencia escolar. *Educación y Ciencia*(23), 237-250.
- Castro, N., Alvarado, W., Romero, J., y Mondragón, D. (2021). Las relaciones interpersonales en el desempeño laboral docente. *Revista Multidisciplinar Ciencia Latina*, 5(4), 1-13.
- Castro, M., Morales, A., Riquelme, C., Lobos, M., González, E., & Herrera, G. (2021). Manejo de la ansiedad y el estrés: cómo sobrellevarlos a través de diferentes técnicas. *Revista Confluencia*, 4(1), 110-115.
- Casullo, M. (2009). La evaluación psicológica: modelos, técnicas y contextos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 1(27), 9-28.
- Ceballos, H. (2018). El rol del docente en la actualidad y su función social. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 5(2), 38-50.

- Cejudo, A., et al. (2015). La formación en Educación Emocional: una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62.
- Chacón, L. (2019). Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia. *Educación y Ciudad*, 1(36), 35-49.
- Charria, V., et al. (2011). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. *Las. Psicología desde el Caribe*(28), 133-165.
- Chaverri, D. (2018). Delimitación y justificación de problemas de investigación en ciencias sociales. *Revista De Ciencias Sociales*(157), 187-193.
- Chiappe, A., y Cuesta, J. (2013). Fortalecimiento de las habilidades emocionales: interacción en los ambientes virtuales. *Educ*, 16(3), 503-524.
- Chica, O., y Sánchez, J. (2015). Escenarios problematizadores de las Organizaciones Educativas desde la perspectiva del desarrollo de las Competencias Emocionales en los Docentes en formación. *Praxis*, 11, 116-131.
- Chica, O., et al. (2020). Educación Emocional en las Organizaciones formadoras de Maestros. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(1), 93-120.
- Clouder, C., et al. (2013). *Educación Emocional y Social. Informe Fundación Botín*. Fundación Botín. Obtenido de https://www.observatoriode la infancia.es/ficherosoia/documentos/4043_d_Educacion_Emocional_Botin_2013.pdf

Colén, M., y Gonzalez, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 59-79.

Colén, M. (2017). La construcción del conocimiento profesional a través del plan de estudios del grado de maestro en Educación primaria. El caso de la Universidad de Barcelona: perspectivas del alumnado y el profesorado. En V. Aguiar, S. Aránega, J. Artés, B.

Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1090 de 2006.

https://www.colpsic.org.co/aym_image/files/LEY_1090_DE_2006.pdf

Congreso de la República de Colombia. (2012). Ley 1581 de 2012.

https://www.defensoria.gov.co/public/Normograma%202013_html/Normas/Ley_1581_2012.pdf

Congreso de la República de Colombia . (23 de abril de 2019). *Educación emocional*. Obtenido de Cámara de representantes: <https://www.camara.gov.co/educacion-emocional>.

Congreso de la república de Colombia. (2021, 06 de abril). *Ley 460*. Cámara de representantes. Obtenido de

<https://www.camara.gov.co/sites/default/files/202104/PPD%20PL%20460%20de%202020C.pdf>

Congreso de la República de Colombia. (31 de mayo de 2021). *Educación emocional: la cátedra que urge en Colombia*. Obtenido de Senado de la República:

<https://www.senado.gov.co/index.php/component/content/article/13-senadores/2651-educacion-emocional-la-catedra-que-urge-en-colombia>

- Contreras, R. (2016). Juegos Digitales y Gamificación aplicados al ámbito de la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 27-33.
- Contreras, R. (2016). Juegos Digitales y Gamificación aplicados en el ámbito de la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 27-33.
- Contreras, R., y Eguía, J. (2016). *Gamificación en las aulas universitarias*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Corona, J. (2016). Apuntes sobre Métodos de investigación. *Medisur*, 14(1), 81-83.
- Cortazar, H. (2017). Desarrollo de competencias emocionales. Una mirada desde la educación literaria. *Revista Ciencias Humanas*, 14, 93-104.
- Cortez, J. (2018). El marco teórico referencial y los enfoques de investigación. *Revista de la Carrera de Ingeniería Agronómica*, 4(1), 1036-1062.
- Costa, C., et al. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos*, 47(1), 219-233.
- Csikszentmihályi, M. (2008). *The Psychology of Optimal Experience*. Kairós.
- Cuadra, H., y Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo : hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12(1), 83-96.

- Cueva, M. D., y Montero, I. (2018). El Papel de las Competencias Emocionales en la Educación Infantil: Las Relaciones en la Comunidad Educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(3), 31-46.
- Danvila, I., y Sastre, M. (2010). Inteligencia emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 20(1), 107-126.
- De Jesús, M., et al. (2007). Re-pensando la Educación desde la Complejidad. *Polis*, 6(16), 1-13.
- De Souza, L. D., y Carbonero, I. (2019). Formación inicial docente y competencias emocionales: análisis del contenido disciplinar en universidades brasileñas. *Educ. Pesqui*, 45, 15-30.
- Del Rosal, I., et al. (2018). Inteligencia emocional y rendimiento académico en futuros maestros de la Universidad de Extremadura. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 257-275.
- Del Valle, A. (1998). Educación de las emociones. *Educación*, 7(14), 169-198.
- Deterding, S., et al. (2011). Gamification: Toward a Definition. *BC*, 7(12), 2-5.
- Diez, J., et al. (2017). Experiencia de gamificación en Secundaria en el Aprendizaje. *EKS*, 18(2), 85-105.
- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*(5), 77-96.
- Echeverría, B. (2005). Competencia de acción de los profesionales de la orientación. Esic Editorial.

- Edo, E., y Domingo, V. (2020). Instituciones educativas unidas por una educación más emocional. *INFAD*, 1(1), 207-216.
- Ekman, P. (2017). El rostro de las Emociones. RBA Libros.
- Elizondo, A., et al. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 15(29), 3-11.
- Escamilla, A. (2018). ¿Qué debe llevar la discusión? *Cirujano General*, 40(3), 157-158.
- Escolar, M., et al. (2017). Educación emocional en los profesores de educación infantil: aspecto clave en el desempeño docente. *Contextos Educativos*, 20, 113-125.
- Escribano, F. (2013). Gamificación vs Ludictadura. *Obra Digital*(5), 58-72.
- Escuela Normal Superior de Ibagué (30 de noviembre de 2021). Plan de Formación Complementaria PFC [archivo PDF]. <https://normalistas.net/documentacion/modulos-pfc>
- Esteves, Z., et al. (2019). Competencias emocionales en estudiantes superdotados del Ecuador. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud. SALUD Y VIDA*, 3(6).
- Estrada, M. (2020). La concepción moderna de felicidad en Descartes. *Revista Filosofía UIS*, 19(2), 35-54.
- Extremera, N., y Fernández, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado, evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 0.
- Extremera, N., Fernández, P., Mestre, J., & Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.

- Fajardo, Z., Chenet, M., Choez, G., & Choez, F. (2019). Competencias emocionales en estudiantes superdotados del Ecuador. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud. Salud y Vida*, 3(6), 2-17.
- Fernández, A., et al. (2007). Expresión y reconocimiento de emociones: un punto de encuentro entre evolución, psicofisiología y. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 2(1), 8-20.
- Fernández, A., y Montero, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia emocional desde la educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 53-66.
- Fernández, B. (2010). La competencia comunicativa como base del desarrollo de la competencia social y ciudadana en el aula. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(2), 1-24.
- Fernández, M. (2013). La autonomía emocional. *Revista de Clases de Historia*(362), 1-12.
- Fernández, P., et al. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(1), 35-48.
- Fernández, P., et al. (2014). Validez Estructurada para una investigación cuasi-experimental de calidad. Se cumplen 50 años de la presentación en sociedad de los diseños cuasi-experimentales. *Anales de Psicología*, 30(2), 756-771.
- Fernández, P., et al. (2020). La gamificación como técnica de competencias sociales. *Revista Prisma Social*(31), 388-409.

- Ferreira, H. (2018). Escuela secundaria: currículo, saberes y prácticas en contexto. *Sophia*, 14(1), 1-11.
- Feyen, J. (2020). ¿Logrará la COVID-19 acelerar la transición del aprendizaje pasivo a la educación activa? *MASKANA*, 11(1), 2-4.
- Figuerola, A. (2017). El juicio de realidad y mundos posibles en personas con esquizofrenia. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 55(3), 195-204.
- Fondo, M. (2019). Seis competencias docentes clave para el siglo XXI. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*(29), 35-46.
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VI(16), 110-125.
- Francisco, S. (2020). *Gamificación en la Empresa: Diseño y Aplicaciones*. Ra-ma.
- Gaeta, L., y Galvanovskis, A. (2009). Asertividad: un análisis teórico empírico. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(2), 403-425.
- Gallart, M. (1997). Los cambios en la relación escuela -mundo laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*(15), 159-174.
- Galdeano, C., y Valiente, A. (2010). Competencias profesionales. *Educación Química*, 21(1), 28-32.
- Gallego, C., y Pablos, C. D. (2013). La gamificación y el enriquecimiento de las prácticas de innovación en la empresa: Un análisis de experiencias. *Intangible Capital*, 9(3), 800-822.
- Gan, F., y Triginé, J. (2012). *Inteligencia Emocional*. Diaz de Santos.

- García, A. (2016). *Competencias sociales en las relaciones interpersonales y grupales*. Pirámide.
- García, A. (2019). Neurociencia de las emociones: la sociedad vista desde el individuo. Una aproximación a la vinculación sociología-neurociencia. *Sociológica*, 34(96), 39-71.
- García, B. (2021). Competencia emocional en maestros de educación infantil y primaria: fuentes de variabilidad y sugerencias de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 1-15.
- García, C. (2020). La inteligencia emocional en el desarrollo de la trayectoria académica del universitario. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2), 55-70.
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el procesos de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24.
- García, J. (2016). *Competencias sociales en las relaciones interpersonales y grupales*. Difussora Larousse-ediciones pirámides.
- García, J., et al. (2018). *Bienestar emocional y mindfulness en Educación*. Alianza Editorial.
- García, L., y Niño, S. (2018). Percepciones sobre convivencia escolar y bullying en una institución educativa de Bogotá. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(1), 45-58.
- García, M. (2016). Emociones positivas, pensamiento positivo y satisfacción con la vida. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 17-22.
- García, M., et al. (2021). Propuesta metodológica para la implementación de herramientas de gamificación en la formación de Maestros de Primaria. *Research in Education and Learning Innovation archives*(26), 35-54.

- Gardner, H. (1997). Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad. Paidós.
- Garrido, L. (2006). Apego, Emoción Y Regulación Emocional. implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 493-507.
- Gil, J., y Prieto, E. (2019). Juego y gamificación: Innovación educativa en una sociedad en continuo cambio. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 91-120.
- Godoy, D., et al. (2008). La escala de balance afectivo. Propiedades psicométricas de un instrumento para la medida del afecto positivo y negativo en población española. *Clínica y Salud*, 19(2), 157-189.
- Godoy, M. (2019). La Gamificación desde una Reflexión Teórica como recurso estratégico en la Educación. *Espacios*, 40(15), 25-34.
- Goleman, D. (2010). La práctica de la Inteligencia Emocional. Kairós.
- Goleman, D. (2018). La inteligencia emocional. Penguin Random House.
- Gómez, Y., y Acosta, D. (2021). Ayudar y recibir ayuda de otros: precisiones sobre la regulación emocional interpersonal. *Diversitas*, 17(2), 18-32.
- Gómez, M. (2019). Las habilidades blandas competencias para el nuevo milenio. *Divulgare Boletín Científico de la Escuela Superior de Adopan*, 6(11), 2-5.
- Gómez, L., y Ávila, C. (2021). Gamificación como estrategia de motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Koinonía*, 6(3), 329-349.
- Gómez, L. (2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*(52), 174-184.

- Gómez, O., y Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1), 96-117.
- Gómez, L., y Perozo, S. (2020). Las prácticas pedagógicas de los docentes en Colombia, en función del Proyecto Educativo Institucional (PEI). *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(14), 102-117.
- González, A. (2021). Bienestar emocional y el docente: un diario creativo en emociones. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Docente*, 12(23), 45-66.
- González, J. (2018). El proceso educativo desde el pensamiento complejo. *Con-ciencia*, 6(1), 53-61.
- González, L., et al. (2019). Gamificación y elementos propios del juego en revistas nativas digitales. *Revista de comunicación*, 18(1), 52-72.
- González, M., Landero, R., & Quezada, L. (2019). Escala de tolerancia al estrés: propiedades psicométricas en muestra mexicana y relación con estrés percibido y edad. *Psicología Social y de la Salud*, 25(2), 79-85.
- González, C., Guevara, Y., Jimenez, D., y Alcázar, R. (2018). Relación entre asertividad, rendimiento académico y ansiedad en una muestra de estudiantes mexicanos de secundaria. *Acta colombiana de Psicología*, 21(1), 116-127.
- Granada, T., y Granada, J. (2021). Educación emocional y su vinculación en el proceso de aprendizaje en tiempos de. *Orientación y Sociedad*, 21(1), 1-23.
- Guerrero, G., y Guerrero, C. (2014). *Metdología de la Investigación*. Grupo Editorial Patria.

- Guichot, V., y Torre, A. D. (2018). Emociones y creatividad: una propuesta educativa para trabajar la resolución de conflictos en educación infantil. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*(27), 39-52.
- Henaó, J., y Marín, A. (2019). El proceso de enseñanza desde el prisma de las emociones de los docentes. *Praxis & Saber, 10*(24), 193-215.
- Hernández, L., Suárez, S., & Rico, D. (2017). La gamificación y arquitectura funcional: estrategia práctica en el proceso de enseñanza aprendizaje usando la tecnología. *REVISTA INGENIO UFPSO, 14*(1), 123-136.
- Hernández, R., y Mendoza, P. (2018). *Metodología de la Investigación las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw.
- Hernández, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en Psicología*(37), 79-92.
- Herrera, L., y Buitrago, R. (2019). Emociones en la educación en Colombia, algunas reflexiones. *Praxis & Saber, 10*(24), 9-22.
- Hué, C. (2013). Una experiencia de formación en competencias emocionales del profesorado universitario. *Revista d'Innovació Docent Universitària*(5), 42-61.
- Huerta, M. (2019). Educación emocional en clave de integración. Una aportación a la innovación educativa. *Saberes y Quehaceres del Pedagogo*(27), 169-192.
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. Alianza Editorial.

- Iglesias, S., Castillo, A. d., & Muñoz, J. (2016). Reconocimiento facial de expresión emocional: diferencias por licenciaturas. *Acta de Investigación Psicológica*, 6(3), 2494-1499.
- Inga, D. (2021). El método cascada en la comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22).
- Institución Educativa San Luis Gonzaga (30 de noviembre de 2021). Proyecto Educativo Institucional PEI.
- Koster, R. (2013). *Theory of Fun for Game Design*. O'Reilly Media.
- Laca, F., y Mejía, J. (2017). Dependencia emocional, consciencia del presente y estilos de comunicación en situaciones de conflicto con la pareja. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), 66-75.
- Lavarello, J., Espinosa, E., & Larrañaga, J. (2017). Niveles de optimismo: diferencias entre adultos de países latinoamericanos. *Universitas Psychologica*, 16(2), 1-7.
- Liberio, X. (2019). El uso de las técnicas de gamificación en el aula para desarrollar las habilidades cognitivas de los niños y niñas de 4 a 5 años de Educación Inicial. *Conrado*, 15(70), 392-397.
- Loja, C., y Quito, L. (2021). El rol docente y las innovaciones pedagógicas como elementos para la transformación educativa. *Revista Scientific*, 6(20), 296-310.
- López, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 311-322.

- López, F. (2006). Del juego antiguo al juego de Computadora. Papel histórico del Juego en el edesarrollo de la tecnología Digital. *Icono 14 Revista de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 4(2), 1-18.
- López, M., et al. (2014). Empatía: desde la percepción automática has los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 37-51.
- López, N., et al. (2004). Aproximación y revisión del concepto competencia social. *Revista Española de Pedagogía*. (227), 143-156.
- Lorente, L., Ramos, G., & Pérez, M. (2016). Las prácticas docentes y el desarrollo de las competencias emocionales en estudiantes de educación primaria. *Aula de Encuentro*, 18(1), 129-154.
- Loreto, M. (2020). Educación como disciplina y como objeto de estudio: aportes para un debate. *Desde el Sur*, 12(1), 201-211.
- Losada, M., y Villalba, J. (2020). Reflexionar sobre la educación: una necesidad prioritaria frente a los cambios sociales. *Revista Academia y Virtualidad*, 13(1), 7-9.
- Lotito, F. (2015). Test psicológicos y entrevistas: usos y aplicaciones claves en el proceso de selección e integración de personas a las empresas. *Revista Academia y Negocios*, 1(2), 79-90.
- Lozada, J. (2014). Investigación aplicada: Definición, propiedad intelectual e industria. *Cienciamerica*(3), 34-39.

- Lozada, C., y Betancur, S. (2016). La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista ingenierías Universidad de Medellín*, 16(31), 97-124.
- Lyons, W. (1993). *Emoción*. Anthropos.
- Macazaga, A., et al. (2013). El registro de la Emoción en el cuerpo, autoconocimiento y formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 135-145.
- Machorro, M., & Valdez, V. (2019). La educación emocional como factor para potenciar el aprendizaje significativo. *Vida Científica Boletín Científico De La Escuela Preparatoria*, 7(14), 18-22.
- Macías, A. (2018). Gamificación en el desarrollo de la competencia matemática: planear y resolver problemas. *Sinapsis*, 1(12), 1-18.
- Magallanes, G. (2017). Educación , investigación y obstáculos en el aprendizaje : la trama cognitivo-emocional de la experiencia. En A. Scribano, & M. Aranguren, *Aportes a una sociología de los cuerpos y las emociones desde el sur* (pp. 43-55). Estudios sociológicos.
- Maldonado, J. (2018). Metodología de la investigación social: paradigmas:cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario. Ediciones de la U.
- Mamani, T. (2017). Efecto de la adaptabilidad en el rendimiento académico. *Educación Superior*, 2(1), 38-44.

- Manzano, A., Sánchez, M., Trigueros, R., Alvarez, J., y Aguilar, J. (2019). Gamificación y Breakout Edu en Formación Profesional. El programa “Grey Place” en Integración Social. *Educación Mediática y TIC*, 9(1), 1-20.
- Marcano, B. (2006). Estimulación emocional en los videojuegos: efectos en el aprendizaje. *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la Sociedad de la Información*, 7(2), 128-140.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*(482), 27-32.
- Marconi, L. (2017). La importancia de las emociones en la educación. En J. Durand, F. Daura, & C. Sánchez, *Las Neurociencias y su Impacto en la Educación* (págs. 30-45). Austral.
- Marina, J., y Bernabeu, R. (2015). *Competencia Social y Ciudadana*. Difusora Larousse-Alianza editorial.
- Marquez, M., y Gaeta, M. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes el papel de padres y docentes. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion del Profesorado*, 20(2), 221-235.
- Martín, A., y Suárez, J. (2017). Estudio sobre la utilización de estrategias de automotivación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 23(2), 115-122.
- Martín, C., et al. (2017). Arte y educación emocional: una propuesta en la formación inicial de maestros. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació* (1), 6-20.

- Martín, M., y Vélchez, L. (2013). *Videojuegos, Gamificación y reflexiones Éticas*. Perpetuo Socorro.
- Martínez, A. (2019). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes. *Psychology, Society, & Education, 11*(1), 15-25.
- Martínez, J. (2018). Instituciones educativas de calidad el reto de la gestión directiva desde la rectoría. CONACED.
- Martínez, P., y Echeverría, B. (2009). Formación Basada en Competencias. *Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, 27*(1), 125-147.
- Maturana, H. (1997). Emociones y lenguaje en Educación y Política. Grupo Planeta.
- Mayer, J., et al. (2001). Personal Summary Report. Toronto: MHS.
- McConell, M. (2019). Emociones en educación: cómo las emociones ,cognición y motivación infuyen en el aprendizaje y logro de los estudiantes. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia, 11*(21), 109-129.
- Mederos, M. (2016). La Formación de Competencias para la vida. *Ra Ximhai, 12*(5), 129-144.
- Medrano, L., et al. (2019). Intolerancia a la frustración y estrategias cognitivas de regulación emocional en la predicción de la agresividad. *Suma Psicológica, 26*(1), 19-27.
- Melamed, A. (2016). Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un análisis desde la filosofía de la mente. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*(49), 13-38.

- Mera, J. (2016). Gamificación una estrategia de fortalecimiento en el aprendizaje de la ingeniería de sistemas , experiencia significativa en la Universidad cooperativa de Colombia sede Popayán. *Revista Científica*, 26(1), 3-11.
- Merino, B. (2018). Inteligencia emocional. Reverté.
- Mero, G., y Castro, I. (2021). La gamificación educativa y sus desafíos actuales desde la perspectiva pedagógica. *Cognosis*, 6(2), 111-125.
- Mikulic, M., et al. (2015). Construcción y Validación del Inventario de Competencias Socioemocionales para adultos (ISCE). *Interdisciplinaria*, 32(2), 307-329.
- Minerva, C. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere*, 6(19), 289-296.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Formar para la ciudadanía sí es posible lo que necesitamos saber y saber hacer. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Plan Nacional de Educación 2016-2026 el camino hacia la calidad y la equidad. Obtenido de <https://siteal.iep.unesco.org/bdnp/190/plan-nacional-decenal-educacion-2016-2026-camino-hacia-calidad-equidad>
- Molina, N. (2002). Inteligencia racional versus inteligencia emocional: implicaciones para la educación integral. *Laurus*, 8(14), 61-70.
- Moncada, J., y Chacón, Y. (2012). El efecto de los videojuegos en variables sociales, psicológicas y fisiológicas en niños y adolescentes. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*(21), 43-49.

- Monguillo, H., et al. (2015). Play the Game: gamificación y hábitos saludables en educación física. *Apuntes de Educación Física y Deportes*(19), 71-79.
- Montes, C., et al. (2014). Estrategias del manejo de conflictos en clave emocional. *Anales de Psicología*, 30(1), 238-246.
- Montgomery, W. (2008). Teoría, investigación y aplicaciones clínicas del autocontrol. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(2), 215-225.
- Moreno, M. (2005). Educación de calidad y competencias para la vida. *Revista Educar*, 35, 25-32.
- Mórtigo, A., y Rincón, D. (2018). Desarrollo de competencias emocionales en el aula de clase: Estrategia para la resolución de conflictos. *Redipe*, 7(2), 104-113.
- Mosquera, C., y Rodríguez, M. (2018). Proyecto educativo como fundamento para pensar la subjetividad política desde la cultura escolar. *El Ágora USB*, 18(1), 255-267.
- Muchiut, F. (2018). Educación emocional, una deuda pendiente en nuestros salones de jardín de infantes. *Revista de Educación*(14), 137-152.
- Mulsow, G. (2008). Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano. *Educação*, 31(1), 61-65.
- Murillo, J., y Jiménez, M. (2017). La autogestión de emociones y sentimientos para "ser buenas personas". *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación*, 3(1), 281-294.

- Naranjo, M. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 8(1), 1-27.
- Navarro, et al. (2018). Diversas formas de aprender . En C. Bravo, & J. Navarro, *Aprendizaje escolar desde la psicología* (págs. 18-32). Pirámide.
- Navarro, D., y Samón, M. (2017). Redefinición de los conceptos método de enseñanza y método de aprendizae. *EduSol*, 17(60), 26-32.
- Neira, M., y Pulgarín, E. (2020). La Innovación Educativa como herramienta pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en tiempos de pandemia de la Unidad Educativa Fiscal José Jesús Ocampo Salazar. *CEIT*, 6(1), 96-120.
- Neri, J., y Hernández, C. (2019). Los jóvenes universitarios de ingeniería y su percepción sobre las competencias blandas. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 768-791.
- Nieva, J., y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21.
- Nivela, M., et al. (2021). Gamificación en la Educación superior. *Revista Publicando*, 8(31), 165-176.
- Obando, J., et al. (2018). Simulacro app: una aplicación móvil que usa el innovador concepto de gamificación educativa que genera participación masiva en estudiantes de Colombia. *Espacios*, 39(53), 8-19.

- Obando, D., et al. (2021). La actualización del Proyecto Educativo como alternativa para el mejoramiento institucional. *Huellas*, 1(13), 17-24.
- OCDE (2011), "Education and Skills", en *Better Policies for Development: Recommendations for Policy Coherence*, OCDE, pp. 80,
http://www.bibliocatalogo.buap.mx:2381/development/betterpoliciesfordevelopment/education-and-skills_9789264115958-20-en?citeformat=rjs
- Oberst, U., Sánchez, F., Oriol, X., & Páez, D. (2013). Funcionalidad de las estrategias de autorregulación y regulación interpersonal de la ira y la tristeza. *Anuario de Psicología*, 43(3), 381-396.
- Ojalvo, V., y Curiel, L. (2018). La tradición humanista de la educación cubana: premisa para la formación docente en educación socioafectiva. *Atenas*, 3(43), 118-125.
- Olivares, A., y Gamarra, C. (2019). Inteligencia emocional en el sector educativo. *Educare et Comunicare*, 7(2), 44-52.
- Oliveros, V. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de Investigación*, 42(93), 1-13.
- Olivo, S., et al. (2018). Manejo de las emociones negativas desde el aula: un reto para el equilibrio, salud y conocimiento. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 25(13), 180-196.
- Ordás, A. (2018). Gamificación en Bibliotecas el juego como inspiración. UOC.

- Ordoñez, A., et al. (2014). Conciencia emocional, estados de ánimo y rendimiento académico. *INFAD*, 6(1), 229-236.
- Ordóñez, A., et al. (2016). Conciencia emocional en la infancia y su relación con factores personales y familiares. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3(2), 79-85.
- Ortega, J. (2018). Hacia una resignificación del perfil profesional del profesor en la escuela colombiana. *Praxis*, 14(1), 7-8.
- Ortega, D., et al. (2020). Escuelas interculturales inclusivas como alternativa ante la crisis de la educación en Colombia. *Revista Teinova*, 4(1), 4-10.
- Ortiz, A., et al. (2018). Gamificación en Educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educao e Pesquisa*, 44, 1-17.
- Ortiz, J., y Bravo, J. (2019). Gamificación aplicada a la educación: Videojuego Serpientes y Escaleras. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 14, 149-166.
- Paba, M., et al. (2020). Priorización de las competencias ciudadanas en un contexto gamificado. *Panorama*, 14(27), 42-62.
- Pájaro, D. (2002). La Formulación de Hipótesis. *Cinta de Moebio*(15).
- Palazón, J. (2015). Motivación del alumnado de educación secundaria a través del uso de. *Opción*, 31(1), 1059-1079.
- Pacheco, J., y Baquero, S. (2010). Disposiciones normativas para la formación emocional en la educación preescolar. *Papeles*, 2(4), 37-54.

- Palma, G., y Barcia, M. (2020). El estado emocional en el rendimiento académico de los estudiantes en Portoviejo, Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 72-100.
- Palomera, R., et al. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 437-454.
- Palomero, J., et al. (2009). El poder del optimismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 15-22.
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *REIFOP*, 12(2), 145-153.
- Pallares, M., Chiva, Ó., López, R., & Cabero, I. (2018). *La escuela que llega: tendencias y nuevos enfoques metodológicos*. Octaedro.
- Pacheco, B. (2017). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 104-110.
- Parra, S. (2019). Aprendiendo desde la emoción. *Infancias Imágenes*, 18(2), 285-294.
- Pascual, A., & Conejero, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Revista Mexicana de Psicología*, 36(1), 74-83.
- Pascuas, Y., et al. (2017). Experiencias motivacionales gamificadas: una revisión sistemática de literatura. *Innovación Educativa*, 17(75), 63-80.
- Peraza, C. (2021). Educación emocional en el contexto de la pandemia de COVID-19. *Medisur*, 19(5), 891-894.

- Perdomo, I., y Roas, A. (2019). La ludificación como herramienta pedagógica. *Revista de estudios y experiencias en Educación*, 18(36), 161-175.
- Pereira, F., et al. (2008). Las competencias laborales y su evaluación mediante el modelo de 360 grados. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, 4(6), 69-105.
- Perera, C., et al. (2019). Conciencia emocional y regulación emocional. *Visionario digital*, 3(3), 75-83.
- Pérez, A., et al. (2016). Una aproximación a las pedagogías alternativas. *Educere*, 20(66), 237-247.
- Pérez, E., y Gutierrez, D. (2016). El conflicto en las instituciones escolares. *Ra Ximhai*, 12(3), 163-180.
- Pérez, I., y Rivera, E. (2017). Formar docentes, formar personas: análisis de los aprendizajes logrados por estudiantes universitarios desde una experiencia de gamificación. *Signo y Pensamiento*, 36(70), 112-129.
- Pérez, N., y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44.
- Pérez, M. (2018). Formación inicial e innovación docente del profesorado universitario. Dos dimensiones de una misma realidad. En H. Arancibia, P. Castillo, & J. Saldaña, *Innovación Educativa: Perpesctivas y Desafíos* (págs. 8-17). Universidad de Valparaíso.
- Pila, J., et al. (2020). El profesorado: un factor clave en la innovación educativa. *Educare*, 24(2), 212-232.

- Pinedo, I., et al. (2017). Las emociones y la moral: claves de interpretación desde una aproximación cognitiva. *Tesis Psicológica*, 12(1), 82-104.
- Piña, J. (2015). Un análisis crítico del concepto de resiliencia en psicología. *Anales de Psicología*, 31(3), 751-758.
- Polo, M. (2019). La responsabilidad ética. *Veritas*(42), 49-72.
- Ponce, G. (2019). La teoría y la praxis curricular: resignificaciones desde la práctica docente. *Revista de Educación y Pensamiento*, 26(26), 55-62.
- Porras, S., et al. (2020). Competencias emocionales de las futuras personas docentes: un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía. *Revista Educación*, 44(2), 1-14.
- Porto, A., y Mosteiro, M. (2016). Investigación e innovación en la educación actual. *Revista Virtual Redipe*, 5(7), 17-33.
- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI*, 21(1), 303-320.
- Puertas, P., et al. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología*, 36(1), 84-91.
- Pugh, G., y Lozano, A. (2019). El desarrollo de competencias genéricas en la educación técnica de nivel superior: un estudio de caso. *Calidad en la Educación*(50), 143-179.
- Pulido, F., y Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29-39.

- Quintanal, F. (2016). Gamificación y la Física–Química de Secundaria. *La Educación en la Sociedad del Conocimiento*, 17(3), 13-28.
- Rangel, I., Ruiz, L., & Angulo, L. R. (2020). La inteligencia intrapersonal e interpersonal en los niños y niñas de educación inicial. *Anuario del Sistema de Educación en Venezuela*(8), 36- 57.
- Rendón, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11(2), 237-256.
- Rendón, M. (2017). La formación socioemocional de los estudiantes y egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. En T. Gallego, et al. (s.f.) Trayectorias y voces de los maestros egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (20- 42) Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Rendón, M. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*, 10(24), 243-270.
- Ripoll, O. (2006). El juego como herramienta educativa. *Educación social*(33), 11-27.
- Rivadeneira, W., y Cabrera, L. (2021). Rol docente y aprendizaje significativo. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(3), 444-471.
- Rivera, E., Pons, J., Hernández, E., & Ortiz, N. (2008). Traducción y adaptación para la población puertorriqueña del Inventario Bar-On de Cociente Emocional (Bar-On EQ-i): análisis de propiedades psicométricas. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 19, 148-182.

- Rivera, P., et al. (2021). ¿Hacia dónde va la escuela? Resignificar su sentido en la era del COVID-19. *Psicoperspectivas*, 20(3).
- Robles, M. (2008). Reseña de "competencia social y ciudadana" de Marina J. A. y Bernabeu, R. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1), 1-8.
- Rodríguez, T. (2008). El valor de las emociones para el análisis cultural. *Papers*, 86, 145-159.
- Roca, J. (2006). *Automotivación*. Paidotribo.
- Rodríguez, A., y Gordillo, M. (2021). Propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia emocional a través de la gamificación. *Revista INFAD de psicología*, 1(1), 59-70.
- Rojas, O. (2019). Rol del maestro en los procesos de innovación educativa. *Revista Scientific*, 4, 54-67.
- Rojas, P. (2019). *Inteligencia y Gestión emocional del profesorado en la escuela*.
- Romero, G., et al. (2020). Gamificación y Psicomotricidad: Un aprendizaje divertido. *Koinonía*, 5(1), 470-487.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press .
- Sáenz, J., y Domínguez, C. (2014). Integración pedagógica de la aplicación Minecraft edu en educación primaria: un estudio de caso. *Revista de Medios y Educación*(45), 95-110.
- Sáenz, P. (2019). Las emociones: necesidad de su programación para una actividad física más saludable. *Revista de Educación, motricidad e investigación* (13), 59-81.

- Sainz, M., Ferrandiz, C., Fernández, C., & Ferrando, M. (2014). Propiedades psicométricas del inventario de cociente emocional EQ-I:YV en alumnos superdotados y. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 41-55.
- Salguero, N., y García, P. (2017). Autoestima, educación emocional y su incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes en las instituciones educativas. *Boletín virtual*, 6(5), 84-92.
- Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación*. Prentice Hall.
- Sánchez, A., y Fragoso, R. (2019). Evaluación de competencias emocionales en preescolar. *Revista RELEP*, 1(1), 29-36.
- Sánchez, C. (2019). Estrategias innovadoras en la planificación curricular, un reto de la educación contemporánea. *Rehuso*, 4(3), 39-47.
- Sánchez, A., y Fernández, C. (2009). Competencias socioemocionales y educación: implicaciones para la inserción laboral de mujeres desempleadas. *Enseñanza & Teaching*, 27(1), 23-39.
- Sánchez, F. (2015). Gamificación. *EKS*, 16(2), 13-15.
- Sánchez, P., et al. (2013). Impulsividad: una visión desde la neurociencia del comportamiento y la psicología del desarrollo. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(1), 241-251.
- Sánchez, L., Rodríguez, G., & García, E. (2017). Desarrollo de competencias emocionales a través del Programa AEdEm. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 975-994.

- Sánchez, D., y Robles, M. (2018). Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: una revisión sistemática cuantitativa. *Perspectiva Educativa*, 57(2), 27-50.
- Sánchez, C. (2019). Gamificación en la educación: ¿Beneficios reales o entretenimiento educativo. *Revista Internacional Docentes 2.0 Tecnológica y Educativa*, 19(1), 13-22.
- Sepúlveda, M., et al. (2021). Competencia emocional del futuro docente en educación infantil y primaria: análisis de predictores significativos. *Formación Universitaria*, 14(3), 105-114.
- Serrano, N., et al. (2018). Competencias emocionales y síndrome de burnout. *Revista de Psicología y Educación*, 13(1), 1-Siado, E., & Galván, A. (2021). Competencias emocionales para el fortalecimiento del rendimiento escolar. *Epísteme Koinonía*, 4(7), 181-200.
- Signes, M., et al. (2014). Desarrollo de las competencias emocionales del maestro: eje vertebrador del proceso de enseñanza- aprendizaje. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 2(2), 0.
- Smith, M. (2019). *Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje. Aulas emocionalmente positivas*. NARCEA.
- Solórzano, Y. (2020). Informe Pedagógico de Acompañamiento Situado. Ministerio de Educación Nacional de Colombia
- Tapia, C., y Cubo, S. (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 133-148.

- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación*, 13(2), 145-155.
- Teixes, F. (2015). Gamificación: Motivar jugando. UOC.
- Tejada, R. (2016). Las competencias transversales, su pertinencia en la integralidad de la formación de profesionales. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(6), 199-228.
- Tejedor, F. (2018). Investigación educativa: la utilidad como criterio social de calidad. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 315-330.
- Torres, I., et al. (2020). Importancia, necesidad y presencia de las competencias emocionales en la formación de licenciados en Colombia. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(3), 297-303.
- Torres, P., y Cobo, J. (2017). Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación. *Educere*, 21(68), 31-40.
- Torrijos, P., y Martín, J. (2014). Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de educación secundaria a través de una intervención por programas. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 15(1), 90-105.
- Torrijos, P., et al. (2018). La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 579-597.

- Trillo, R., y Esparza, O. (2020). Estructura factorial de una escala de autoeficacia emocional para adolescentes, validada en México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(3), 430-439.
- Trujillo, E., et al. (2020). El papel de las emociones en el aula de educación infantil. *Profesorado Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 24(1), 226-244.
- Trujillo, M., y Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 15(25), 9-24.
- Trujillo, M., et al. (2019). Fortalecimiento de los proyectos educativos de las instituciones educativas oficiales del municipio de Santiago de Cali. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9(2), 319-331.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima metropolitana. *Persona*(4), 129-160.
- Ugarriza, N., y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*(8), 11-58.
- Universidad del Tolima (2021). Plan Educativo del Programa Facultad de Ciencias de la Educación. <http://fce.ut.edu.co/programas-idead/pregrados.html#>
- Universidad Pontificia Bolivariana. (2018). Informe de Evaluación de condiciones de calidad para solicitud del Registro Calificado del Programa de Maestría en Gestión de la Educación. Bucaramanga.

- Urosa, B. (2021). Competencias emocionales de los docentes y estrategias neurodidácticas : elementos claves en la formación del profesorado. *Miscelánea Comillas*, 79(154), 271-305.
- Vaello, J., y Vaello, O. (2018). Competencias socioemocionales del profesorado. *Participación Educativa*, 5(7), 95-104.
- Vargas, R., y Muñoz, A. (2013). La regulación emocional: precisiones y avances conceptuales desde la perspectiva conductual. *Psicología USP*, 24(2), 225-240.
- Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Educación*, 33(1), 155-165.
- Vaz, A. (2015). Lo que un buen autoconcepto puede hacer por nosotros. *Revista Iberoamericana de Psicología*(116), 47-56.
- Vázquez, E., et al. (2019). Análisis de propuestas de innovación educativa en el prácticum del grado en pedagogía. *Contextos Educativos*(23), 11-29.
- Villalustre, L., y Moral, M. D. (2015). Gamificación: Estrategia para optimizar el proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias en contextos universitarios. *Digital Education*(27), 13-31.
- Villamizar, G., y Donoso, R. (2013). Definiciones y teorías sobre inteligencia revisión histórica. *Psicogente*, 16(30), 407-423.

- Vivas, H. (2016). Economía y sociología de la educación: los retos del siglo XXI. *Sociedad y Economía*(30), 11-13.
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens*, 4(2), 0.
- Wanceulen. et al. (2018). La Neurociencia Aplicada a la Educación: aportes, desafíos y oportunidades en América Latina. *Neurociencias y educación infantil*, 7(1), 88-93.
- Zambrano, Y. (2021). Competencias emocionales básicas para profesores en formación. *Horizontes*, 5(19), 910-919.
- Zepeda, S., et al. (2016). Integración de Gamificación y Aprendizaje Activo en el aula. *Ra Ximhai*, 12(6), 315-325.
- Zichermann, G., y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design*. O'Reilly Media.

Anexos

Sistematización Pretest

Dimensiones	doc1	doc2	doc3	doc4	doc5	doc6	doc7	doc8	doc9	doc10	doc11	doc12	doc13	doc14	doc15	doc16	doc17
A Intrapersonal																	
Consideración	28	28	29	26	0	25	28	30	27	26	31	25	28	35	28	29	27
Autoconcepto	22	18	15	21	0	15	25	26	24	25	24	19	22	26	18	15	16
conciencia emocional de sí mismo	17	18	8	15	0	13	21	15	17	18	14	15	13	21	19	11	17
Asertividad	21	21	11	22	0	18	25	21	23	20	23	23	25	24	21	19	19
independencia	17	17	7	18	0	22	23	24	23	21	22	21	21	25	16	15	19
Subtotal	105	102	70	102	0	93	122	116	114	110	114	103	109	131	102	89	98
B Interpersonal																	
Relaciones Interpersonales	29	33	21	28	0	29	31	34	34	31	39	33	32	36	33	28	28
Responsabilidad Social	24	28	15	21	0	24	25	29	25	22	26	23	24	27	27	22	24
Empatía	19	27	18	19	0	18	27	27	20	19	23	22	22	24	27	20	19
Reactivos excluidos	12	18	10	12	0	11	13	17	13	11	15	14	14	15	17	13	11

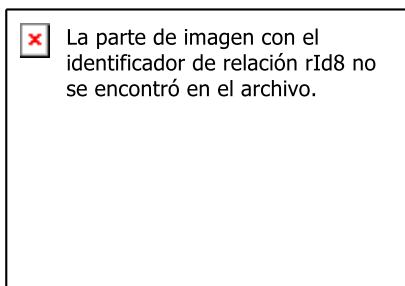
Subtotal	60	70	44	56	0	60	70	73	66	61	73	64	64	72	70	57	60
C Adaptabilidad																	
(Orientación Cognoscitiva)																	
Prueba de Realidad	29	34	16	27	0	20	26	31	31	27	25	26	29	29	34	23	19
Flexibilidad	15	21	12	11	0	16	23	20	19	17	14	20	18	17	20	18	10
Resolver Problemas	23	28	17	28	0	29	29	28	29	29	32	35	24	32	29	26	26
Subtotal	67	83	45	66	0	65	78	79	79	73	71	81	71	78	83	67	55
D Manejo de estrés																	
Tolerancia al estrés	25	28	13	26	0	26	24	35	29	28	27	30	27	31	28	30	26
Control de impulse	18	23	16	15	0	20	23	25	19	19	24	19	20	20	25	33	19
Subtotal	43	51	29	41	0	46	47	60	48	47	51	49	47	51	53	63	45
E Afecto																	
Felicidad	27	30	29	27	0	27	38	35	28	26	34	33	32	33	30	31	34
Optimismo	25	20	12	20	0	21	27	24	28	26	26	25	23	27	18	21	16

Sistematización Postest

	doc1	doc2	doc3	doc4	doc5	doc6	doc7	doc8	doc9	doc10	doc11	doc12	doc13	doc14	doc15	doc16	doc17
A Intrapersonal																	
Consideración	32	25	31	33	34	25	0	34	33	36	35	35	38	41	36	37	26
Autoconcepto	14	16	15	31	22	14	0	20	24	28	25	22	19	19	20	16	14
conciencia emocional de sí mismo	25	29	25	31	22	26	27	27	26	28	17	25	23	23	29	25	29
Asertividad	20	30	26	30	14	24	29	25	27	25	23	25	20	22	28	26	23
independencia	20	19	17	24	26	21	0	25	24	17	26	25	24	26	21	19	21
Subtotal	111	119	114	149	118	110	0	131	134	134	126	132	124	131	134	123	113
B Interpersonal																	
Relaciones Interpersonales	27	41	35	41	39	43	41	47	36	46	31	43	44	35	43	39	40
Responsabilidad Social	21	24	20	26	27	19	0	29	29	35	28	21	27	29	29	19	36
Empatía	16	23	17	20	20	16	0	24	25	24	23	20	26	23	27	20	25
Reactivos excluidos	5	5	8	8	7	7	9	9	6	6	8	8	5	5	9	9	8
Subtotal	64	88	72	87	86	78	41	100	90	105	82	84	97	87	99	78	101
C Adaptabilidad (Orientación Cognoscitiva)																	
Prueba de Realidad	28	24	24	29	27	28	0	26	27	37	28	32	31	26	35	28	24
Flexibilidad	15	17	10	19	29	15	0	16	22	14	17	11	14	15	19	12	17
Resolver Problemas	18	26	15	23	26	19	0	30	31	26	34	34	31	35	30	26	19
Subtotal	61	67	49	23	82	62	0	72	80	77	79	77	76	76	84	66	60

D Manejo de estrés																		
Tolerancia al estrés	26	29	18	29	32	25	0	30	34	30	33	32	31	35	31	33	24	
Control de impulso	18	22	17	16	20	18	0	19	26	21	24	20	29	17	19	31	26	
Subtotal	44	51	35	45	52	43	0	49	60	51	57	52	60	52	50	64	50	
E Afecto																		
Felicidad	25	28	26	31	31	26	0	32	27	33	32	29	28	25	30	30	25	
Optimismo	24	23	17	28	34	17	0	17	21	28	27	21	22	25	19	20	24	
Subtotal	49	51	43	59	65	43	0	49	48	61	59	50	50	50	49	50	49	
Reactivos excluidos para el cálculo del coeficiente emocional	19	19	20	21	23	16	0	22	20	23	21	25	19	20	21	21	14	
Coeficiente Emocional	92.4	74.8	90.4	97.2	82.4	95	0	106.8	109.2	109.8	105.2	105.4	107.8	105.6	109.8	102.6	101.2	

Consentimiento informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Implementación de un Sistema Gamificado en el contexto de las Competencias Emocionales de los docentes de básica primaria de la Institución Educativa San Luis Gonzaga del municipio de San Luis-Tolima.

Estimado Participante:

El programa Maestría en Gestión de la Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana Seccional –Bucaramanga, orienta bajo el área de Innovación Pedagógica la investigación titulada: *Implementación de un Sistema Gamificado en el contexto de las Competencias Emocionales de los docentes de básica primaria de la Institución Educativa San Luis Gonzaga del municipio de San Luis-Tolima*; la propuesta (tesis de profundización) es desarrollada por Yohann Camilo Solórzano Céspedes —estudiante e investigador—, bajo las orientaciones de su Directora de trabajo de grado, la Dra. Nancy Viviana Lemos Ramírez, del grupo de investigación de Psicología Clínica y de la Salud. El presente documento tiene como finalidad hacerle conocer los detalles del estudio y solicitarle su consentimiento informado para participar en él.

1. Objetivo de la investigación

El objetivo de esta investigación es establecer la relación entre la aplicación de un sistema gamificado y las competencias emocionales en los docentes de básica primaria de la Institución Educativa San Luis Gonzaga del municipio de San Luis Tolima. La naturaleza del estudio es de tipo correlacional y pretende examinar el comportamiento de dichas variables y los resultados de tal asociación.

2. Breve descripción del proyecto

284

La gamificación es un fenómeno emergente que vincula el juego y el aprendizaje, como estrategia ha sido llevada a diferentes áreas y disciplinas del saber con el objetivo de promover contenidos, desarrollar habilidades o motivar el desarrollo de conductas. En educación se ha relacionado con diferentes experiencias pedagógicas que generan múltiples escenarios investigativos. Para el presente estudio, se busca abordar las competencias emocionales en los docentes de la Institución Educativa San Luis Gonzaga del municipio de San Luis Tolima a través de un sistema gamificado. En este sentido, las competencias emocionales integran una serie de conocimientos y habilidades asociadas al reconocimiento y dominio de las emociones en la relación del ser humano consigo mismo y con los demás. Entonces, comprender la relación entre gamificación y competencias emocionales es fundamental para impulsar el desarrollo y la búsqueda de alternativas pedagógicas más efectivas e integradoras sobre la base de los juegos formativos. Conforme a esto, el presente estudio se propone correlacionar la gamificación con contenidos asociados a la emocionalidad de los docentes.

3. Metodología

El presente proyecto consta de tres etapas, en la primera se aplicará el instrumento tipo test denominado: inventario de Bar-On (I-CE) (modalidad impresa) relacionado con el cociente emocional. En segunda instancia, luego de la fase del pretest, cada participante iniciará una experiencia de inmersión con el sistema gamificado: “La travesía”: aventuras de un héroe, porque serlo es cuestión de método; finalmente, se aplicará un postest para comprender la relación entre gamificación y las competencias emocionales en los docentes de la Institución Educativa San Luis Gonzaga del municipio de San Luis Tolima. Las actividades podrán desarrollarse en las instalaciones de la Institución según se estime conveniente de acuerdo a las posibilidades del contexto y a la ruta de la investigación. Se han programado ocho encuentros desde la fase 1 hasta la 3.

Las diferentes etapas propuestas han de desarrollarse durante el año en curso de la siguiente manera:

Fase 1: Aplicación pretest (entre agosto y septiembre) con una duración aproximada de dos horas.

Fase 2: Experiencia de inmersión con el sistema gamificado (entre septiembre y octubre) Con seis sesiones de una hora durante los dos meses.

Fase 3: Aplicación postest (Entre octubre y noviembre) Con una duración aproximada de una hora

Algunas sesiones se realizarán durante la jornada laboral, según el aval del (a) rector (a). Asimismo, será necesario realizar algunas grabaciones en audio y/o video, así como tomar fotografías durante las diferentes etapas.

285

4. Su participación en el estudio

Su participación en este estudio es de carácter libre y voluntario, pudiendo solicitar ser excluido de esta investigación y que sus intervenciones no sean consideradas en esta investigación sin justificación previa ni perjuicio para usted. Si usted participa en esta investigación lo hace bajo su expreso consentimiento informado que firma y autoriza.

5. Confidencialidad

La confidencialidad de su identidad será resguardada por las siguientes medidas:

1. Los resultados de la aplicación de los instrumentos serán anónimos y solo el investigador responsable tendrá acceso a los datos proporcionados en ellos, así como su desempeño con el sistema gamificado.
2. Cada instrumento aplicado recibirá un código por cada participante, que solo conocerá el investigador responsable de este estudio y serán realizados en un ambiente propicio que estimule la comunicación y el anonimato elegido por el participante.

En el análisis general de los datos se utilizará una estructura de códigos para identificar la información que surja, su pertenencia al instrumento y el momento en que se realizó. Dadas las características del estudio los datos serán usados solamente en instancias académicas de investigación y aquellas propias de la divulgación investigativa. Asimismo, el Investigador Responsable asume un compromiso de confidencialidad para resguardar identidad de todos los involucrados en este estudio.

6. Beneficios

Este estudio le genera la posibilidad de acceder a una innovación pedagógica que le puede reportar beneficios personales y profesionales de tipo académico, pedagógico y humanístico; su valor científico puede contribuir al fortalecimiento del currículo institucional y al desarrollo de futuras iniciativas que se desprendan de los resultados alcanzados. En este sentido, es importante aclarar que de su participación no se generan incentivos económicos ni de ningún tipo; sin embargo, su contribución permitirá el desarrollo de una innovación pedagógica sometida al rigor científico que le confiere el método y la naturaleza del estudio. Cabe destacar también, que su participación en este estudio tampoco tiene asociado ningún tipo de costo para usted, siendo el investigador Responsable quien se acerca al lugar donde usted estime conveniente para el abordaje de las diferentes fases propuestas. En tal sentido, creemos que la investigación produce más bien beneficios indirectos en sus participantes puesto que les permitirá reflexionar y quizás

comprender de forma holística aspectos importantes de la pedagogía, la didáctica y las ciencias sociales que constituyen el suelo nutricional de la propuesta.

7. Riesgos o molestias asociadas a la participación

Si se generara alguna controversia o molestia producto de alguna pregunta o reflexión durante su participación en la aplicación de los instrumentos, el Investigador

Responsable procurará contener emocionalmente y brindar la asistencia requerida al participante; para ello, se contará con el apoyo profesional de ~~Norma Sofía Aristizabal~~, Psicóloga y docente orientadora de la Institución Educativa San Luis Gonzaga.

8. Almacenamiento y resguardo de la información

Toda la información que se recabe de esta investigación estará siempre resguardada y al cuidado del Investigador Responsable, quien destinará un lugar apropiado en su oficina bajo llave donde se guardará todo documento de esta investigación; también utilizará herramientas de seguridad de la información.

Todo material electrónico será debidamente almacenado y respaldado en los equipos computacionales con contraseña del investigador. Tanto este consentimiento, como los documentos impresos que se generen y sean necesarios utilizar se almacenarán por cinco años a contar del término del estudio, una vez finalizado el plazo se procederá a su eliminación de forma reservada.

9. Acceso a los resultados de la investigación

Los participantes podrán consultar la información que se ha generado en cualquier momento durante la ejecución del proyecto previa solicitud al investigador responsable del estudio, quien se compromete a brindar cooperación y proponer vías para tal acceso.

Asimismo, el Investigador Responsable se compromete con cada participante a enviar el informe de investigación que se genere al final del estudio a los correos electrónicos respectivos, así también copia de los artículos científicos que pudieran resultar del estudio.

10. Compromiso

Por su aceptación los participantes se comprometen a:

1. Proveer información real en cada instancia que me sea solicitada y responder de acuerdo a mis concepciones, conocimientos y experiencias así también a utilizar mi lenguaje habitual al escribir, responder o reflexionar.

11. Contacto

287

Si usted tiene preguntas acerca de sus derechos como participante de este estudio, reclamos o dudas acerca de esta investigación, por favor contáctese con el Investigador Responsable, Yohann Camilo Solórzano Céspedes al número celular 3132835970 y/o al correo electrónico yohann.solorzano.2020@upb.edu.co, también puede comunicarse con la Dra. Nancy Viviana Lemos Ramírez, directora de la tesis y miembro del grupo de investigación de Psicología Clínica y de la Salud de la Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Bucaramanga con correo: nancy.lemos@upb.edu.co.

Declaro conocer los términos de este consentimiento informado, los objetivos de la investigación, las formas de participación, de los costos y riesgos implicados, y del acceso a la información y resguardo de información que sea producida en el estudio. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta será usada solo con fines de difusión científica.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Si usted está de acuerdo en participar en la investigación, por favor diligencie el documento que sigue y devuélvalo al investigador. Este consentimiento servirá hasta que la investigación finalice, a menos que usted suprima el mismo.

¿Acepta de manera voluntaria que se le incluya como participante en el proyecto de investigación mencionado?

Acepto _____ (marcar con una X)

No acepto _____ (marcar con una X)

Firmas: _____ Participante _____

Testigo _____ Investigador Fecha: _____

Nombre completo del participante.....

Correo electrónico:

Firma

Investigador(a) Responsable

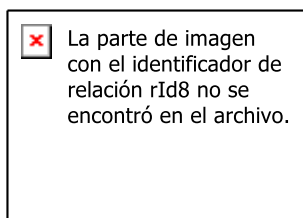
Yohann Camilo Solórzano Céspedes

Implementación de un Sistema Gamificado en el contexto de las Competencias Emocionales de los docentes de básica primaria de la Institución Educativa San Luis Gonzaga del municipio de San Luis-Tolima.

Universidad Pontificia Bolivariana

seccional- Bucaramanga

Se deja constancia en este instante que este documento (consentimiento informado) será firmado a dos copias, quedando una de ellas en manos del investigador responsable y la otra copia en manos del participante.



AUTORIZACIÓN PARA EL TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA REALIZAR LA INVESTIGACIÓN

Después de haber leído toda la información contenida en el documento con respecto a la investigación, de haber recibido este documento y haberlo leído, teniendo la oportunidad de comunicarse vía correo electrónico o telefónica con la Directora de la tesis y el investigador principal y habiendo dispuesto de tiempo suficiente para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión libre y consciente, voluntariamente manifiesto que:

Yo _____, identificado con cédula de ciudadanía número _____, expedida en _____, certifico que de manera voluntaria participo en la presente investigación y que no recibiré algún tipo de beneficio económico u otro por ello. Además, he comprendido que la información suministrada en la ficha sociodemográfica, inventario de Bar-On (I-CE), es de carácter confidencial y no se me entregarán resultados. Los datos obtenidos serán usados en una investigación bajo los lineamientos éticos de la Ley 1090 del 2006. Declaro que he sido informado con claridad del ejercicio investigativo y que la ficha sociodemográfica, inventario de Bar-On (I-CE) se aplicará por el investigador principal, bajo la supervisión de su coordinadora, la docente Nancy Viviana Lemos Ramírez, PhD. También se me indicó que puedo revocar el consentimiento o dar por terminada en cualquier momento la aplicación de los instrumentos, cuando lo considere pertinente, sin que ello implique ningún tipo de consecuencias para mí.

Comprendo que mediante la suscripción de este documento, lo atiendo a lo dispuesto por la Ley 1581 de 2012 y el Decreto 1074 de 2015, autorizo de manera previa, libre y expresamente informada a la Universidad Pontificia Bolivariana, quien se identifica como Responsable del tratamiento; para que la información recolectada, codificada y tomada en los instrumentos de investigación sea tratada con la exclusiva finalidad de adelantar la investigación

“Implementación de un Sistema Gamificado en el contexto de las Competencias Emocionales de los docentes de básica primaria de la Institución Educativa San Luis Gonzaga del municipio de San Luis-Tolima”. o bien pueda utilizarse en futuros proyectos en los cuales sean partícipes el semillero de investigación o aquellos investigadores asociados al mismo. Conozco y autorizo a


que la Universidad trate mis datos sensibles relacionados a la investigación. Declaro que he sido informado del carácter facultativo del suministro de este tipo de datos personales, considerando, sin embargo, que la misma se requiere para adelantar la respectiva investigación.

La Universidad Pontificia Bolivariana le informa que podrá ejercer sus derechos de acceso, rectificación, corrección, actualización, aclaración y supresión, mediante comunicación a la dirección datos.personales.bga@upb.edu.co. Lo invitamos a que consulte nuestro Manual de Políticas de Tratamiento de Información y Protección de Datos Personales en www.upb.edu.co. Una vez leído y comprendido el procedimiento que se seguirá, se firma el presente consentimiento el día _____ del mes _____ del año _____, en la ciudad de _____.

Firma del Participante
C.C. No.
Ciudad de Expedición

Firma Docente Investigador
C.C. No.
Ciudad de Expedición

Ficha de información sociodemográfica

 La parte de imagen con el identificador de relación rId8 no se encontró e...





CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO

Estimados y estimadas docentes participantes, el siguiente cuestionario sociodemográfico forma parte del estudio: Implementación de un Sistema Gamificado en el contexto de las Competencias Emocionales de los docentes de básica primaria de la Institución Educativa San Luis Gonzaga del municipio de San Luis-Tolima, que se está llevando a cabo con la orientación de la Universidad Pontificia Bolivariana- seccional Bucaramanga y su Maestría en Gestión de la Educación. Su participación en la realización del mismo resulta de capital importancia para conseguir los objetivos trazados. Por todo esto, pedimos su amable colaboración y le damos las gracias de antemano. No olvide que sus repuestas están protegidas bajo la égida del anonimato y se mantendrán bajo estricta confidencialidad.

I. GENERALIDADES

1. Sexo: Masculino  femenino 
2. Edad  La parte de imagen con el... Estado civil  La parte de imagen con el identificador de...
3. Ocupación:  La parte de imagen con el identificador de...

II. FORMACIÓN

4. Estudios o títulos  La parte de imagen con el identificador de relación rId8 no se encontró en el archivo.
-  La parte de imagen con el identificador de relación rId8 no se encontró en el archivo.
5. Postgrados  La parte de imagen con el identificador de relación rId8 no se encontró en el archivo.
-  La parte de imagen con el identificador de relación rId8 no se encontró en el archivo.

III. ASPECTOS LABORALES

6. Grados a cargo

1 4

2 5

3 Multigrado

7. Áreas a cargo

Lenguaje Ciencias sociales Inglés

Matemáticas Edu. Física Tecnología

Ciencias Naturales Ética Artes

8. Sector en el que labora

Rural

Urbano

9. Experiencia como docente

La parte de imagen con el...

Inventario de Bar- On

Evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On (I-CE)

Edad: _____ Sexo: _____ Ocupación: _____

Fecha: _____

Inventario de inteligencia emocional (Bar-On) Introducción Este cuestionario contiene una serie de frases cortas que permiten hacer una descripción de ti mismo(a). Para ello, debes indicar en qué medida cada una de las oraciones que aparecen a continuación es verdadera, de acuerdo a como te sientes, piensas o actúas la mayoría de las veces. Hay cinco respuestas por cada frase

1. Rara vez o nunca es mi caso
2. Pocas veces es mi caso
3. A veces es mi caso
4. Muchas veces es mi caso
5. Con mucha frecuencia o siempre es mi caso.

Instrucciones

Lee cada una de las frases y selecciona UNA de las cinco alternativas, la que sea más apropiada para ti, seleccionando el número (del 1 al 5) que corresponde a la respuesta que escogiste según sea tu caso. Marca con un aspa el número. Si alguna de las frases no tiene que ver contigo, igualmente responde teniendo en cuenta cómo te sentirías, pensarías o actuarías si estuvieras en esa situación. Notarás que algunas frases no te proporcionan toda la información necesaria; aunque no estés seguro(a) selecciona la respuesta más adecuada para ti. No hay respuestas “correctas” o “incorrectas”, ni respuestas “buenas” o “malas”. Responde honesta y sinceramente de acuerdo a cómo eres, NO como te gustaría ser, no como te gustaría que otros te vieran. NO hay límite de tiempo, pero, por favor, trabaja con rapidez y asegúrate de responder a TODAS las oraciones.

	1 Rara vez o nunca es mi caso	2. Pocas veces es mi caso	3. A veces es mi caso	4. Muchas veces es mi caso	5. Con mucha frecuencia o siempre es mi caso.
1. Para superar las dificultades que se me presentan actúo paso a paso.					

2. Es duro para mí disfrutar de la vida.					
3. Prefiero un trabajo en el que se me diga casi todo lo que tengo que hacer.					
4. Sé cómo enfrentar los problemas más desagradables.					
5. Me agradan las personas que conozco					
6. Trato de valorar y darle el mejor sentido a mi vida.					
7. Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos.					
8. Trato de ser realista, no me gusta fantasear ni soñar despierto(a).					
9. Reconozco con facilidad mis emociones.					
10. Soy incapaz de demostrar afecto.					
11. Me siento seguro(a) de mí mismo(a) en la mayoría de situaciones.					
12. Tengo la sensación de que algo no está bien en mi cabeza.					
13. Tengo problemas para controlarme cuando me enojo.					
14. Me resulta difícil comenzar cosas nuevas					
15. Cuando enfrento una situación difícil me gusta reunir toda la información que pueda sobre ella.					
16. Me gusta ayudar a la gente.					
17. Me es difícil sonreír.					
18. Soy incapaz de comprender cómo se sienten los demás.					
19. Cuando trabajo con otros tiendo a confiar más en sus ideas que en las mías.					
20. Creo que puedo controlarme en situaciones muy difíciles.					
21. Realmente no sé para que soy bueno(a).					

22. No soy capaz de expresar mis ideas.					
23. Me es difícil compartir mis sentimientos más íntimos con los demás.					
24. No tengo confianza en mí mismo(a).					
25. Creo que he perdido la cabeza.					
26. Soy optimista en la mayoría de las cosas que hago.					
27. Cuando comienzo a hablar me resulta difícil detenerme.					
28. En general, me resulta difícil adaptarme.					
29. Me gusta tener una visión general de un problema antes de intentar solucionarlo.					
30. No me molesta aprovecharme de los demás, especialmente si se lo merecen.					
31. Soy una persona bastante alegre y optimista.					
32. Prefiero que otros tomen decisiones por mí.					
33. Puedo manejar situaciones de estrés, sin ponerme demasiado nervioso.					
34. Pienso bien de las personas.					
35. Me es difícil entender cómo me siento.					
36. He logrado muy poco en los últimos años.					
37. Cuando estoy enojado(a) con alguien se lo puedo decir.					
38. He tenido experiencias extrañas que no puedo explicar.					
39. Me resulta fácil hacer amigos(as).					
40. Me tengo mucho respeto.					
41. Hago cosas muy raras.					

42. Soy impulsivo(a),					
43. Me resulta difícil cambiar de opinión.					
44. Soy bueno para comprender los sentimientos de las personas.					
45. Lo primero que hago cuando tengo un problema es detenerme a pensar.					
46. A la gente le resulta difícil confiar en mí.					
47. Estoy contento(a) con mi vida.					
48. Me resulta difícil tomar decisiones por mí mismo(a).					
49. No puedo soportar el estrés					
50. En mi vida no hago nada malo.					
50. En mi vida no hago nada malo. 51. No disfruto lo que hago.					
51. No disfruto lo que hago.					
52. Me resulta difícil expresar mis sentimientos más íntimos.					
53. La gente no comprende mi manera de pensar.					
54. Generalmente espero lo mejor.					
55. Mis amigos me confían sus intimidades.					
56. No me siento bien conmigo mismo(a).					
57. Percibo cosas extrañas que los demás no ven.					
58. La gente me dice que baje el tono de voz cuando discuto					
59. Me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas					
60. Cuando intento resolver un problema analizo todas las posibles soluciones y luego escojo la que considero mejor					

61. Me detendría y ayudaría a un niño que llora por encontrar a sus padres, aun cuando tuviese algo que hacer en ese momento.					
62. Soy una persona divertida.					
63. Soy consciente de cómo me siento.					
64. Siento que me resulta difícil controlar mi ansiedad.					
65. Nada me perturba.					
66. No me entusiasman mucho mis intereses.					
67. Cuando estoy en desacuerdo con alguien soy capaz de decírselo.					
68. Tengo tendencia a fantasear y a perder contacto con lo que ocurre a mi alrededor.					
69. Me es difícil llevarme con los demás.					
70. Me resulta difícil aceptarme tal como soy.					
71. Me siento como si estuviera separado(a) de mi cuerpo.					
72. Me importa lo que puede sucederle a los demás.					
73. Soy impaciente.					
74. Puedo cambiar mis viejas costumbres.					
75. Me resulta difícil escoger la mejor solución cuando tengo que resolver un problema.					
76. Si pudiera violar la ley sin pagar las consecuencias, lo haría en determinadas situaciones.					
77. Me deprimó.					
78. Sé como mantener la calma en situaciones difíciles.					
79. Nunca he mentado.					
80. En general me siento motivado(a) para continuar adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles					

81. Trato de continuar y desarrollar aquellas cosas que me divierten.					
82. Me resulta difícil decir “no” aunque tenga el deseo de hacerlo					
83. Me dejo llevar por mi imaginación y mis fantasías.					
84. Mis relaciones más cercanas significan mucho, tanto para mí como para mis amigos.					
85. Me siento feliz con el tipo de persona que soy					
86. Tengo reacciones fuertes, intensas, que son difíciles de controlar.					
87. En general, me resulta difícil realizar cambios en mi vida cotidiana					
88. Soy consciente de lo que me está pasando, aun cuando estoy alterado(a).					
89. Para poder resolver una situación que se presenta, analizo todas las posibilidades existentes.					
90. Soy capaz de respetar a los demás.					
91. No estoy muy contento(a) con mi vida.					
92. Prefiero seguir a otros a ser líder.					
93. Me resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida.					
94. Nunca he violado la ley.					
95. Disfruto de las cosas que me interesan.					
96. Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso.					
97. Tiendo a exagerar.					
98. Soy sensible ante los sentimientos de las otras personas.					
99. Mantengo buenas relaciones con los demás.					
100. Estoy contento(a) con mi cuerpo					

101. Soy una persona muy extraña					
102. Soy impulsivo(a).					
103. Me resulta difícil cambiar mis costumbres.					
104. Considero que es muy importante ser un(a) ciudadano(a) que respeta la ley.					
105. Disfruto las vacaciones y los fines de semana.					
106. En general tengo una actitud positiva para todo, aun cuando surgen problemas					
107. Tengo tendencia a depender de otros.					
108. Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles					
109. No me siento avergonzado(a) por nada de lo que he hecho hasta ahora.					
110. Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan y me divierten.					
111. Los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza.					
112. Soy capaz de dejar de fantasear para volver a ponerme en contacto con la realidad.					
113. Los demás opinan que soy una persona sociable.					
114. Estoy contento(a) con la forma en que me veo.					
115. Tengo pensamientos extraños que los demás no logran entender					
116. Me es difícil describir lo que siento.					
117. Tengo mal carácter.					
118. Por lo general, me trabo cuando pienso acerca de las diferentes maneras de resolver un problema.					
119. Me es difícil ver sufrir a la gente.					
120. Me gusta divertirme.					

121. Me parece que necesito de los demás más de lo que ellos me necesitan.					
122. Me pongo ansioso(a).					
123. No tengo días malos.					
124. Intento no herir los sentimientos de los demás.					
125. No tengo una buena idea de lo que quiero en la vida.					
126. Me es difícil hacer valer mis derechos					
128. No mantengo relación con mis amistades.					
129. Haciendo un balance de mis puntos positivos y negativos me siento bien conmigo mismo(a).					
130. Tengo una tendencia a explotar de cólera fácilmente.					
131. Si me viera obligado(a) a dejar mi casa actual, me sería difícil adaptarme nuevamente.					
132. En general, cuando comienzo algo nuevo tengo la sensación de que voy a fracasar.					
133. He respondido sincera y honestamente a las frases anteriores.					

Sistema Gamificado

Descripción, generalidades y especificaciones.

Por: Yohann Camilo Solórzano Céspedes

Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Bucaramanga

2022

Figura 1 Ícono para Retos Digitales	9
Figura 2 Ícono para Retos Análogos	9
Figura 3 Ícono para Retos Individuales	10
Figura 4 Ícono para Retos Colectivos	10
Figura 5 Logo del Juego	18
Figura 6 Representación de Héroe	20
Figura 7 Unity	21
Figura 8 Visión general del Sistema Gamificado	24
Figura 9 Ilustración de un avatar	29
Figura 10 Ejemplo de Ficha de Identidad	30
Figura 11 Silueta Humana, Tarjeta de Poder Emocional y Barra de Humanidad	31
Figura 12 Aplicación la Travesía para Smartphone	32
Figura 13 Representación de la Serpiente de la Inconsciencia	33
Figura 14. Imagen del reto 2 del nivel 2: Fantasmas	34
Figura 15 Visión General del reto 1. Batalla contra el Escorpión	36
Figura 16 Representación de la Tarjeta Mágica de Poder	37
Figura 17 Imagen Central del Juego	44
Figura 18 Imagen de referencia para la Caracterización de Rayer Stevenson	45
Figura 19 Imagen de referencia para el Símbolo de Luz	46
Figura 20 El Avatar	48
Figura 21 Temporizador	49
Figura 22 Tablero de Juego	50
Figura 23 Representación de la ficha de poder	51
Figura 24 Tarjetas Emocionales	54
Figura 25 Ejemplo de Silueta y Emociones para el Reto finalizado	57
Figura 26 Imagen de la Aplicación	60

Figura 27 Imagen para Instalación	59
Figura 28 Imagen de Preparación de la Aplicación	60
Figura 29 Imagen de Entrada al Juego	60
Figura 30 Nombre de Usuario	61
Figura 31 Barra de Desempeño con Puntuación del Reto	61
Figura 32 Interfaz para Retos Digitales	62
Figura 33 Imagen de Inicio y Progreso de la Aplicación	62
Figura 34 Bienvenida al Reto	63
Figura 35 Barra de Humanidad	64
Figura 36 Instrucciones en la Pantalla	64
Figura 37 Instrucciones	65
Figura 38 Interior de la Casa	65
Figura 39 Objetos	66
Figura 40 Barra de Progreso y Avance	67
Figura 41 Mensaje Final para el Reto Digital 1	67
Figura 42 Tablero Secreto para el Lider de Mesa	70
Figura 43 Representación de Fichas con Puntaje para los Participantes	71
Figura 44 Tarjeta de Poder 1: Burbuja de Consciencia Emocional	71
Figura 45 Tarjeta de Poder 2: Burbuja de Consciencia Emocional	72
Figura 46 Tarjeta de Poder 3: Burbuja de Consciencia Emocional	72
Figura 47 Tarjeta de Poder4: Burbuja de Consciencia Emocional	72
Figura 48 Tarjeta de Poder5: Burbuja de Consciencia Emocional	73
Figura 48 Tarjeta de Poder 6: Burbuja de Consciencia Emocional	73
Figura 49 Tarjeta de Poder7: Burbuja de Consciencia Emocional	74
Figura 50 Tarjeta de Poder 8: Burbuja de Consciencia Emocional	74
Figura 51 Tarjeta de Poder 9: Burbuja de Consciencia Emocional	75

Figura 52 Tarjeta de Poder10: Burbuja de Consciencia Emocional	76
Figura 53 Tarjeta de Ataque 1: Serpiente de la Inconsciencia	76
Figura 54 Tarjeta de Ataque 2: Serpiente de la Inconsciencia	76
Figura 55 Tarjeta de Ataque 3: Serpiente de la Inconsciencia	77
Figura 56 Tarjeta de Ataque 4: Serpiente de la Inconsciencia	77
Figura 57 Tarjeta de Ataque 5: Serpiente de la Inconsciencia	78
Figura 58 Tarjeta de Ataque 6: Serpiente de la Inconsciencia	78
Figura 59 Tarjeta de Ataque 7: Serpiente de la Inconsciencia	79
Figura 60 Tarjeta de Ataque 8: Serpiente de la Inconsciencia	79
Figura 61 Tarjeta de Ataque 9: Serpiente de la Inconsciencia	79
Figura 62 Tarjeta de Ataque 10: Serpiente de la Inconsciencia	80
Figura 63 Tablero Alterno para Jugadores	80
Figura 64 Fichas de Ataque y Defensa	80
Figura 65 Figuras para Conformar Grupos	82
Figura 66 Billetes para Iniciar	82
Figura 67 Correspondencia Burbuja-Tarjeta-y Puntaje	84
Figura 68 Protección de Miembros de la Familia con Burbuja	85
Figura 69 Ataque de Miembros de la Familia con Serpiente	85
Figura 70 Ataque de Serpientes y Pérdida de Juego	86
Figura 71 Pérdida de dos Miembros de Familia	87
Figura 72 Ingreso al Nivel de Conciencia Emocional	87
Figura 73 Mensaje de Entrada al Nivel de Conciencia Emocional	87
Figura 74 Escenario: Fantasmas	90
Figura 75 Fantasmas y Entidades	90

Figura 76 Entidades con Pérdida de Conciencia	91
Figura 77 Mensaje por Pérdida del Reto	91
Figura 78 Mensaje de Triunfo	92
Figura 79 Frases para el Bonus Retro	93
Figura 80 Tablero con Números	97
Figura 81 Fichas con Escudo de Regulación	97
Figura 82 Fichas con Cápsula de Meditación	97
Figura 83 Fichas con Emociones Displacenteras	98
Figura 84 Fichas con el Escorpión del Desequilibrio	98
Figura 85 Correspondencia entre Número y Ficha	100
Figura 86 Ejemplos de Figuras con Estrategias de Regulación o Conceptos	100
Figura 87 Parejas	101
Figura 88 Caso por Resolver	102
Figura 89 Retrato 1	104
Figura 90 Retrato 2	105
Figura 91 Retrato 3	105
Figura 92. Escorpión	106
Figura 93 Representación de la Familia y el Ataque del Escorpión	107
Figura 94 Acciones dentro del Juego	110
Figura 95 Poderes	111
Figura 96 Partida con Fichas y Vasos de Colores	112

Sistema gamificado: “Travesía 1.0”

Presentación

El diseño de un sistema gamificado que conjugue el juego y las competencias emocionales como elementos fundamentales para potenciar el componente humanístico, constituye una apuesta de innovación didáctica que emerge desde la tipificación de problemáticas asociadas a los procesos de formación docente y al contexto escolar de la Institución Educativa San Luis Gonzaga del municipio de San Luis, en el departamento del Tolima. De allí, que los vacíos observados en esta materia motiven el desarrollo creativo de una estrategia de ludificación para fortalecer el componente emocional de los docentes.

Travesía 1.0, constituye un sistema gamificado pensado para un público específico de docentes de básica primaria. A través de los niveles propuestos, se espera el abordaje de competencias emocionales como la conciencia y la regulación emocional; además de introducir los participantes en el reconocimiento de las emociones básicas. Cada uno de los jugadores hará parte de un mundo imaginario con escenarios de ficción, y allí emprenderán un largo viaje en busca de sus poderes emocionales. Durante la travesía acumularán puntos y obtendrán insignias que les darán un mayor *status*; de igual forma, tendrán que enfrentarse a diferentes enemigos y superar los retos que el juego les proponga. Solo así podrán convertirse en verdaderos héroes o heroínas, fin último de este juego.

construcción e implementación de un sistema gamificado en el contexto de las competencias emocionales de los docentes de básica primaria de la Institución Educativa San Luis Gonzaga; del mismo modo se ampliarán los aspectos referidos a la simbología implícita en cada elemento del juego, ¡Bienvenidos!

Contexto y elementos del sistema gamificado

Existe una interrelación profunda entre jugar y aprender, la evolución ha hecho a los humanos seres muy cercanos a la lúdica; por lo que jugando se conoce y se aprende, se pueden adquirir conocimientos y habilidades relevantes para la transformación de la vida de las personas (Torres, 2002). Para ello es muy importante considerar la relación que establece la psicología entre juego y aprendizaje y analizar la influencia del mismo a través de la historia como fenómeno que contribuye a la formación y educación de las personas.

La presente propuesta que ha sido denominada Travesía 1.0: involucra herramientas de diseño y elementos de juego para desarrollar y difundir un escenario formativo. La construcción del sistema gamificado involucra además diversas estrategias de motivación que combinan lo extrínseco y lo intrínseco.

Para comprender la motivación extrínseca es necesario hablar de estímulos externos o recompensas que mantienen activo el interés de los jugadores. En lo referente a la motivación intrínseca, está más orientada a las motivaciones personales (los deseos) (Dominguez & Pino, 2014). Esta idea, permite adoptar las herramientas para generar los motivadores que soportan el

sistema gamificado y que están orientados a la diversión, a persuadir y a conquistar los participantes. 8

Se propone utilizar mecánicas y dinámicas de un juego para lograr objetivos pedagógicos; en este caso, para fortalecer las competencias emocionales de los docentes, de acuerdo a las orientaciones teóricas y pedagógicas que sustentan la gamificación y el abordaje del componente emocional.

Generalidades del sistema gamificado

El sistema gamificado ha sido pensado para un ambiente mixto que logra combinar lo digital y lo análogo, con mecánicas y dinámicas definidas para lograr objetivos serios; en este caso, potenciar las competencias emocionales de los docentes de acuerdo con el modelo propuesto por Bar-On y Rafael Bisquerra quienes proporcionan las orientaciones teóricas.

Ahora bien, el sistema gamificado comprende cuatro niveles donde se combinan retos análogos y digitales interdependientes; para los primeros, se requiere participación presencial e interacción grupal con materiales físicos. En el caso específico de los retos digitales, es necesario hacer uso de un móvil y la aplicación travesía 1.0, que ha sido diseñada y desarrollada en la plataforma Unity. Para poder identificar los retos análogos y digitales, así como los retos colectivos e individuales en la descripción de los niveles y en el manual del juego, se utilizarán los siguientes íconos:

Figura 1.

9

Ícono para Retos Digitales

Nota Imagen de referencia para relacionar los retos digitales. Adaptada de imagen de móvil, Pixabay, 2014 (<https://pixabay.com/es/photos/iphone-mano-pantalla-smartphone-410311/>)

Figura 2

Ícono para Retos Análogos

Nota: Para los retos análogos se utilizan diferentes materiales físicos que recrean un escenario y unas acciones concretas vinculadas con las mecánicas y las dinámicas del sistema gamificado. Adaptada de imagen de juegos análogos, Pixabay, 2020 (<https://www.istockphoto.com/es/foto/pocos-amigos-felices-jugando-en-juegos-de-mesa-en-el-interior-gml227346894-361944902>)

Figura 3

10

Icono para Retos Individuales

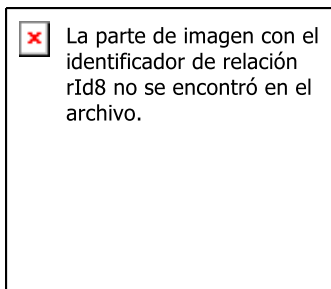
Fuente: Pixabay

Nota: Para los retos individuales cada jugador debe atender las instrucciones y defender su propio puntaje. Adaptada de imagen de silueta humana, pixabay, 2017

(<https://pixabay.com/es/vectors/gimnasta-del-hombre-de-palo-hombre-2353968/>)

Figura 4

Icono para Retos Colectivos



Nota: Los retos colectivos no significan trabajo en equipo, es más bien una figura donde acrecienta la competición. Se conforman los grupos para desarrollar los retos, pero cada uno seguirá en defensa de su puntaje individual. Adaptada de Imagen de trabajo colectivo, pixabay, 2017 (<https://pixabay.com/es/photos/gente-negocio-cita-1979261/>).

gamificados, y una singularidad en su aplicación. Para fines prácticos cada nivel será detallado a lo largo del presente documento.

Por otro lado, es muy importante comprender que el juego establece una serie de reglas y condiciones fundamentales que configuran su lógica interna; por lo tanto, es indispensable que cada una de las etapas descritas, sea desarrollada respetando cada detalle. Así mismo, resulta necesario mantener el orden establecido, desde el nivel 0 hasta el 3; esta condición responde a un esquema de juego progresivo e incremental que además entra en consonancia con el modelo de Rafael Bisquerra mencionado anteriormente. Del mismo modo, se puede precisar que, aunque se emplea la competición, también se promueve un desempeño individual desde su narrativa inicial, recurso estratégico para elevar la motivación y favorecer el interés por mantenerse en el juego.

De acuerdo a lo anterior, cada participante podrá avanzar por los niveles de juego e incluso tendrá siempre la posibilidad de terminarlo, el eje diferencial consiste en que siempre podrá hacerlo mejor. Si bien, todos irán a su propio ritmo cada uno acumulará los puntos individuales que al final definirán el ganador de ganadores de toda la travesía. Estas ideas constituyen algunas generalidades del juego, pero cada nivel presenta algunas especificaciones sobre el patrón propuesto, lo que quiere decir que cada fase presenta retos distintos.

Dentro de las especificaciones del sistema, se ha construido un ser de ficción llamado “Rayer Stevenson”, quien hace parte de la estructura base del juego; integra la narrativa; dirige el curso de los niveles y activa las dinámicas y/o mecánicas; este personaje, tiene clara las reglas y asigna los puntos, las insignias y los reconocimientos a cada participante. Así mismo, es considerado un mentor, un guía y un ser superior que orienta el paso a paso; en esencia, actúa como juez capaz de reconocer las facultades de unos y los desaciertos de otros según el desempeño y la experiencia individual y colectiva de los jugadores. Quien recreara a Rayer Stevenson, debe ser una persona que comprende con precisión cada etapa del juego y cada detalle de los retos, tiene una caracterización específica y esta se debe respetar. Para fines aclaratorios es necesario entender la acción de Rayer Stevenson desde lo análogo Si descartar una futura creación digital.

Por lo anterior, el juego fija una serie de reglas que deben ser respetadas y socializadas desde el “ritual de iniciación” (Espacio de antesala y apertura al juego); por tanto, cada participante deberá comprender que el funcionamiento del juego obedece a su lógica interna, la cual se debe atender con las especificidades requeridas; de allí que la participación de cada uno resulta ser voluntaria y para ello, lo que suceda en la aparente “realidad” mientras se está jugando, riñe con los sucesos de travesía 1.0; por consiguiente, una vez se esté atravesando cada nivel, debe haber una desconexión lógica y prudente con el mundo exterior.

Para finalizar este primer apartado, es necesario aclarar que el juego establece unos criterios claros que reducen la subjetividad en las decisiones de quien funja como Rayer

modo, cada participante podrá manifestar desde el principio su voluntad para jugar o retirarse.

Reglas y otras condiciones del juego

La estructura base del juego, establece unas reglas, consecuencias y beneficios para cada participante, las cuales son producto de las acciones mecánicas dentro del juego, pero también dentro de la experiencia particular que tenga cada jugador y cada grupo, pues aunque el juego se repitiera siguiendo fielmente el patrón con grupos diversos, siempre habrá prácticas distintas.

De los jugadores

1. El juego solo podrá iniciar una vez conformado un grupo de mínimo dos participantes, quienes recibirán los detalles del juego, las reglas y condiciones.
2. Si alguno de los jugadores se retirara, una vez iniciada la travesía, podría ceder su puntaje acumulado (si lo tuviera), a quien hiciera méritos para ello, ya sea por reconocimiento a sus valores o por su desempeño en el juego, esta decisión de otorgar dichos puntos será irrestricta y voluntaria de quien se retire.

Condiciones iniciales

1. Para dar inicio al juego se debe garantizar primero las condiciones físicas y la adecuación de los espacios. A este respecto, se requieren un recinto cerrado con capacidad para albergar al número determinado de participantes, y un campo abierto

para algunos retos. Del mismo modo, es necesario que cada participante cuente con un móvil para el momento de desarrollar los retos digitales.

2. Es necesario que antes de iniciar el juego, quien coordina las acciones se reúna con los participantes y comparta el reglamento, las condiciones iniciales, y realice una descripción breve de las acciones, mecánicas y dinámicas que se realizarán, aunque nunca revelará en qué consiste cada nivel, ni dará detalle alguno de las tareas y misiones, se precisan algunas ideas sobre la relación del cuerpo con las mecánicas y dinámicas propuestas; de tal forma que se logre determinar la capacidad o incapacidad del participante por condiciones o predisposiciones físicas, biológicas o psicológicas.

Del reconocimiento, las insignias y la acumulación de puntos

1. Una vez superado cada reto, el jugador recibirá 1000 puntos.
2. Si un jugador se convierte en uno de los cinco primeros o el primero (para el caso de grupos de dos) recibirá una insignia especial y 500 puntos extras en cada reto (Solo si el reto supone limitación de tiempo).
3. Si agotado el tiempo para cumplir con el reto el jugador no completa su misión, se podrá mantener en el juego, pero no recibirá los 1000 puntos.
4. Ningún jugador puede ser eliminado, a menos que manifieste voluntariamente ser retirado, entonces, su avatar y tablero de puntos y reconocimientos será retirado y como consecuencia despedido.

5. Rayer Stevenson reconocerá acciones como la solidaridad, la cooperación y facultades superiores en los jugadores, quienes recibirán una insignia en cada caso durante el juego; del mismo modo, identificará bajo progreso en cada participante y los excluirá de los puntos en cada caso, pero no podrá nunca eliminarlo del juego, incluso cuando su puntaje se mantenga en 0 por el no cumplimiento de algún reto.
6. Al terminar cada reto y una vez verificado el estado óptimo de su cumplimiento, se procederá a la asignación de puntos e insignias.

De la interacción entre los jugadores y Rayer Stevenson

1. Los jugadores podrán interactuar con Rayer Stevenson a través de preguntas que surjan durante el juego, asimismo tomarán la palabra de manera organizada en los espacios destinados para ello y solicitarán ayuda y orientación si así lo demandara cada reto; sin embargo, las funciones de Rayer serán simplemente orientadoras y no podrá interferir en la búsqueda de respuestas o atajos para alcanzar los retos.

De las consecuencias

1. Un jugador podrá perder 500 puntos de su acumulado total (si lo tuviera) por llamar a uno de sus compañeros participantes por el nombre terrenal y no por el nombre establecido al inicio del juego.

2. Si se observara haciendo trampa en alguno de los retos o infringiendo alguna de las reglas establecidas, el jugador recibiría llamado de atención y pérdida de 500 puntos.

16

De la interacción entre jugadores

1. Los jugadores podrán interactuar libremente durante el juego, establecer alianzas y coordinar esfuerzos para el logro de las metas individuales sin menoscabo de la lógica interna y los principios que rigen el juego.
2. Ningún jugador podrá sustraerse de los retos colectivos; si así fuere, se asume como retiro voluntario.

De los retos individuales y colectivos

1. Se considera un reto individual cuando la mecánica y la dinámica proponen al jugador un conjunto de acciones personales que no estima interacción directa con los otros participantes.
2. Durante los retos individuales, los jugadores no se ven obligados a compartir con los otros o intercambiar información; sin embargo, no constituyen retos limitativos, lo que significa que si un jugador decide intercambiar ideas o ayudarse de manera recíproca con otro u otros, el sistema gamificado no invalida su desempeño, a excepción de que exista suplantación o inactividad por parte del jugador.

3. Si un jugador desarrolla de manera directa el reto de otro participante, se asume como suplantación, por lo que se restarán 500 puntos al acumulado y se obtendrá 0 puntos al terminar el reto. 17
4. Un reto colectivo es aquel en el que es necesario conformar grupos de competición; en estos, los jugadores seguirán las normas y especificaciones y se enfrentarán en desafíos donde cada participante ejerce un rol. Cada rol será rotativo para garantizar equilibrio y justicia en la obtención del puntaje final.
5. Los retos colectivos exigirán al jugador hacer parte de un grupo.

Del uso de los dispositivos móviles

1. Para el desarrollo de los retos digitales es necesario que cada jugador cuente con un Smartphone y conexión segura a internet.
2. Un jugador podrá hacer uso de su móvil, solo para el desarrollo de los retos que lo requieran.

Del ganador

1. Ganará el juego quien al finalizar el nivel 3 logré acumular el mayor puntaje
2. Si hubiese un empate, se recurrirá a segunda instancia para el conteo de insignias. Si hubiese empate en insignias y puntaje acumulado, los jugadores se enfrentarán en el duelo de la serpiente de la inconsciencia; si persistiera el empate, los nombres de los finalistas serán depositados en una bolsa y la suerte definirá.

Descripción del juego

Nombre. “La travesía 1.0”

El sistema gamificado ha sido denominado la travesía 1.0; su nombre se atribuye a la simbología de un viaje y/o aventura por la que han de transitar los participantes. En esta experiencia han de superar diferentes retos asociados a sus emociones.

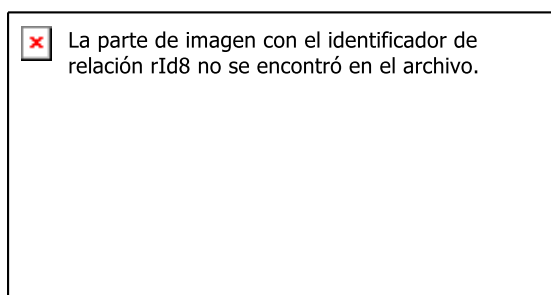
En el sistema gamificado el jugador debe ser el protagonista y sentir que puede elegir el camino a seguir, pero debe reconocer y respetar las limitaciones del propio juego, sin que ello le reste a la diversión. Para lograr esta dinámica se proponen una serie de herramientas y mecánicas.

En este juego se crea un mundo mágico donde fallar está permitido, pero donde siempre es necesario volverlo a intentar; el reto mayor será aprender superando el sistema creado a través del ensayo, la prueba y el error. El jugador requiere fallar, experimentar y reintentar.

Lo que se espera con la propuesta es un abordaje inicial de las competencias emocionales en el que se mantenga la implicación y motivación de los participantes; para ello se premia y se motiva continuamente.

Figura 5.

Logo del Juego



Objetivo general del juego

Desarrollar los diferentes retos propuestos relacionados con la identificación de las emociones básicas, la conciencia y la regulación emocional.

Público: Docentes de la Educación Básica Primaria

Características del juego

Dinámicas. Recompensas y competición

Mecánicas. Acumular puntos, obtener insignias y superar retos y misiones

Narrativa inicial: Mensaje de entrada

¡Eres un ser excepcional ¡, has sido elegido para convertirte en un verdadero héroe.No será una tarea fácil ,pero tienes un gran poder oculto que debes descubrir.Un buen héroe logra descifrar códigos secretos, sabe leer y comprende el mensaje oculto; por tal razón, te enfrentarás a diferentes misiones en las que tendrás que viajar por muchos lugares. Debes ser fuerte y persistente ,el fracaso no es el final, es el comienzo de un nuevo intento.

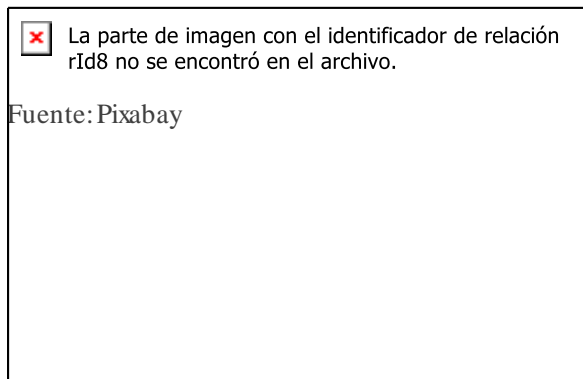
El objetivo del mensaje de entrada es seducir y persuadir a los participantes, este recurso sirve para generar expectativa y cautivarlos para que hagan parte de la estrategia. Consiste en un preámbulo en el que se explica en qué consiste y qué deben hacer para progresar y conseguir los objetivos.

El avatar: Se propone la creación de un avatar que identifique y represente el 20

participante durante el juego. Para ello, el sistema gamificado introduce los participantes en una representación inicial de lo puede ser un héroe.

Figura 6

Representación de Héroe



Nota: Representación de la narrativa la aventura de un héroe. Adaptada de Imagen de héroes, pixabay, 2019 (<https://pixabay.com/es/photos/superh%C3%A9roe-mujer-energ%C3%ADa-el%C3%A9ctrico-4496015/>).

Síntesis del juego

“Travesía” es un juego de aventura en el que el participante ha de construir una identidad como héroe. Rayer es un ser de astucia cuya identidad todos conocen, ha sido elegido para orientar los participantes en una serie de retos y misiones en las que deberán poner a prueba diferentes habilidades, al mismo tiempo, deberán luchar con algunos enemigos como el escorpión y la

serpiente. El jugador debe seguir atentamente las instrucciones de Rayer y podrá acumular puntos según la cantidad retos resueltos y misiones cumplidas.

21

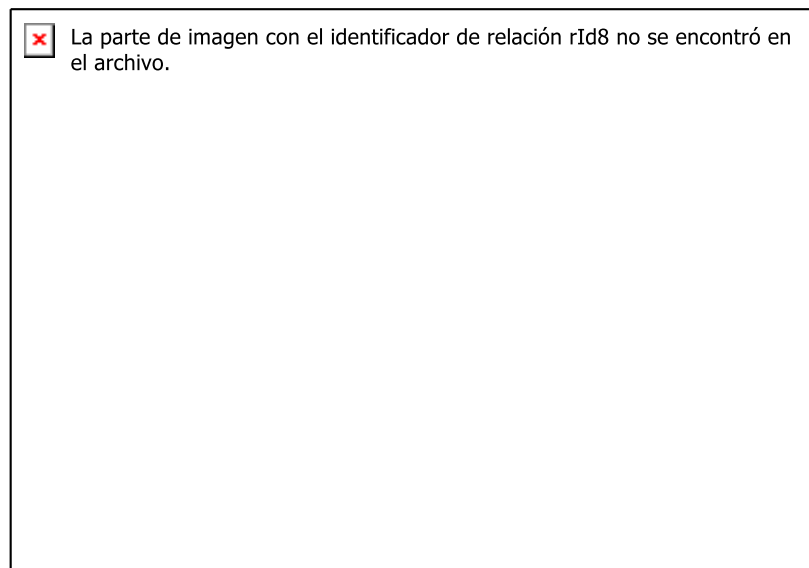
Resumen técnico para los retos digitales

Resumen técnico

“Travesía 1.0” integra unos retos digitales que se han desarrollado la herramienta Unity:

Figura 7

Unity



Nota. Representación de Unity. Ilerma (2018).

Para el desarrollo de esta propuesta se requiere el uso de una multiplataforma, se propone Unity por considerarla integral y versátil.

Unity es lo que se conoce como un motor de desarrollo o motor de juegos. El término motor de videojuego, game engine, hace referencia a un software el cual tiene una serie de rutinas de programación que permiten el diseño, la creación y el funcionamiento de un entorno interactivo (Innovación en Formación Profesional IFP, 2020 parr.3). 22

Storyboard

“El Storyboard es un recurso gráfico que cumple una función organizativa en el proceso de la producción audiovisual” (Sánchez, 2011,p.73). Esta idea permite entender el Storyboard como la representación gráfica de los sitios mas importantes de la narrativa.

Para la propuesta se deben generar diversos escenarios de acuerdo a los niveles y desafíos: Lugar de iniciación, casas y espacios abiertos

Cada nivel contará con un escenario, unos personajes y unos retos que estarán articulados en temática y acciones.

El valor de la recompensa (insignias y puntos)

El sistema gamificado que se propone constituye un juego formativo que busca generar una aproximación a las competencias emocionales a partir de una serie de simbolismos y resolución de misiones con un trasfondo medular que conjuga la ficción y la realidad. Para el desarrollo de este sistema gamificado, es necesario incluir una serie de motivadores como las

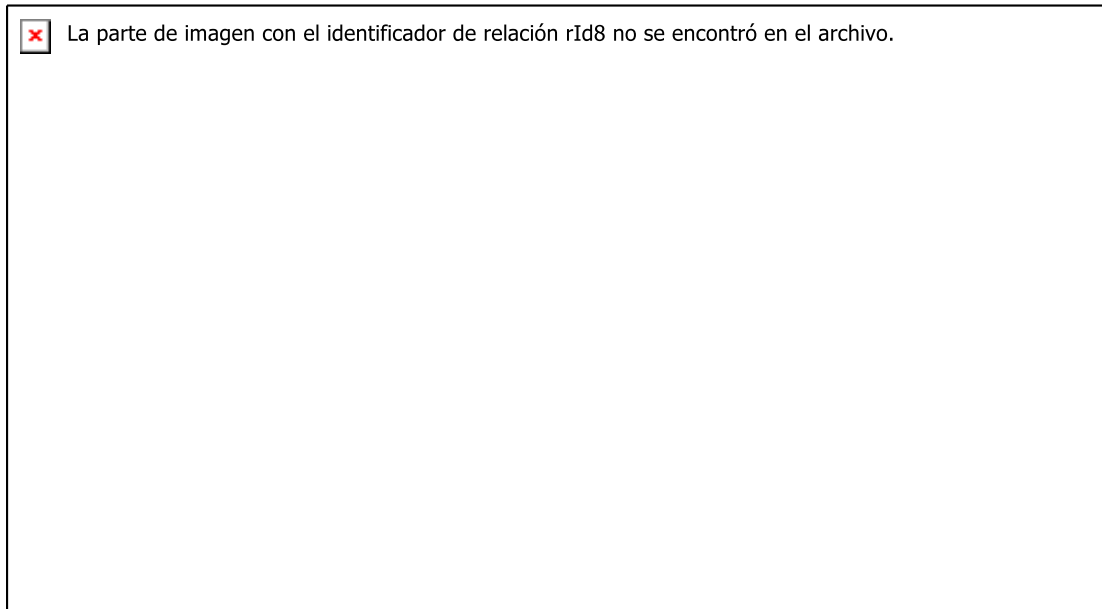
insignias, símbolo de reconocimiento, que le permitan al participante experimentar éxito en los desafíos.

23

Para comprender mejor en qué consiste la recompensa en un sistema gamificado se parte de la siguiente idea: “Se entiende el valor de la recompensa como la eficacia de un evento (reforzador) para aumentar la probabilidad de respuesta” (Mazur, 2001, citado en Buriticá & Valerio, 2016, p. 5). En este orden de ideas, las insignias y los puntos se convierten en reforzadores para lograr la permanencia y la motivación de los jugadores, pero además estos elementos generan un ambiente retador que puede modificar la actitud del participante frente al reto o retos propuestos. Esta mecánica corresponde con la estrategia de motivación extrínseca.

El engagement

“El término inglés engagement se podría traducir al español como compromiso o implicación” (López y Chiclana, 2017, p. 2). Este punto tiene que ver con las estrategias definidas para aumentar el compromiso de los participantes con lo que están haciendo. Para lograr mantener la motivación, es necesario establecer una serie de niveles como los que se proponen a continuación:

Visión general del Sistema Gamificado

Fuente: Elaboración propia

Nota. El anterior esquema, muestra la estructura del juego, conformada por cuatro niveles con los retos asociados.

“El encuentro”

Es necesario aclarar que al terminar cada nivel, se dará un espacio que ha sido llamado “el encuentro”, donde Rayer Stevenson, sostiene un diálogo abierto con los participantes. En este momento se conversa sobre la experiencia con cada reto, e introduce una serie de reflexiones relacionadas con las competencias emocionales y la manera de potenciarlas. Este espacio consolida los aprendizajes y está cargado de mística; se reviste de una esencia creada por el propio juego que constituye un ritual en el que reconocen los aciertos y las

dificultades; también se ofrecen nuevas pistas para los retos y niveles subsiguientes. A 25
continuación, un fragmento del discurso pronunciado por Rayer Stevenson en “el encuentro”.

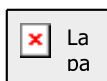
-Quienes están en esta sala, sin lugar a dudas ¡son seres excepcionales! por tal razón, han sido elegidos para convertirse en verdaderos héroes. No será una tarea fácil... será una auténtica batalla consigo mismo y con los demás; pero no se asusten, ustedes tienen un gran poder oculto... tendrán que descubrirlo. Un buen héroe logra descifrar códigos secretos, sabe leer y comprende el mensaje oculto; Así las cosas, se enfrentará a diferentes misiones en las que tendrán que viajar por muchos lugares. Nunca olvides...el fracaso no es el final, es el comienzo de un nuevo intento...

Bonus retro

Al terminar los últimos niveles, el sistema gamificado dará la posibilidad a los jugadores de obtener más puntos, para ello, deben superar retos extras aplicando los conocimientos adquiridos a casos prácticos y acciones concretas. El bonus retro es una posibilidad para que aquellos jugadores que no han logrado obtener el puntaje esperado, puedan recuperarse y seguir en la lucha por la conquista de la travesía 1.0. Este aspecto se ampliará en la sección del paso a paso de sistema gamificado.

Descripción general de los Niveles y retos

En el presente apartado se hará una descripción general de los niveles y retos para lograr una visión global y una comprensión de los elementos estructurantes del juego; sin embargo, las especificaciones y descripciones detalladas se explicitarán en la sección del paso a paso. Es



importante aclarar que en estas descripciones iniciales no se incluyen los bonus retro 26 que serán abordados más adelante, como tampoco se anotarán los vínculos entre las acciones de juego y las consideraciones teóricas sobre las competencias emocionales.

Nivel 0: Construye tu identidad

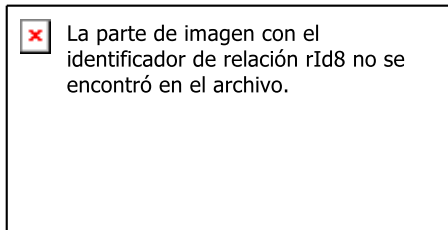
El presente nivel abarca la iniciación y la preparación para el flujo de los viajes subsiguientes; ha sido proyectado como un espacio para que cada participante se reconozca a sí mismo y construya su identidad; representa el nacimiento de un ser excepcional y la creación de una idealización de héroe o heroína que además revelará en esencia lo que cada ser humano es, y pretende.

Reto 1. Construye tu avatar.

Elaborar y/o seleccionar el avatar que lo representará en todo el juego, es un ejercicio libre y divertido en el que cada jugador se proyecta a sí mismo y define su identidad. El sistema gamificado otorga 1000 puntos a quien logre construir su identidad en el tiempo establecido. Los participantes pueden usar recursos digitales y/o análogos según su preferencia.



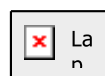
Ilustración de un avatar

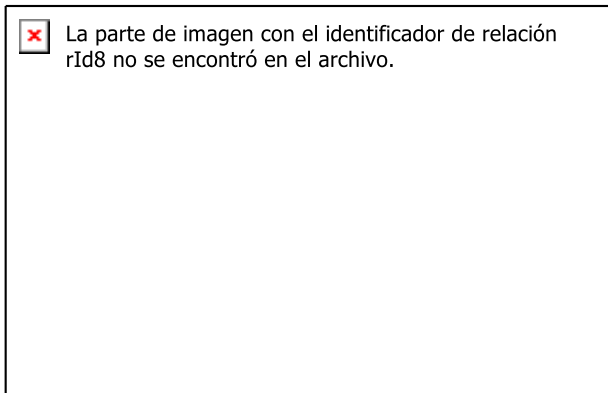


Nota. La imagen ilustra la construcción de identidad a través de un avatar. Adaptada de Avatar, pixabay, 2022 (<https://pixabay.com/es/illustrations/mujer-rostro-cyborg-retrato-ni%c3%b1a-6968290/>).

Reto 2. Elige tus poderes

Completar la identidad a través de la ficha de información en la que se define la edad, el poder principal del héroe o la heroína y sus principales características. Cada jugador recibirá 1000 puntos ante el reto de reconocerse a así mismo, completar su identidad y hacer su presentación oficial ante todos los participantes. En este espacio Rayer Stevenson identificará valores como la solidaridad y la capacidad de persuasión de algunos jugadores, y entregará una insignia especial a quien manifestara acciones de solidaridad e histrionismo a la hora de presentarse ante la liga de super héroes.



Ejemplo de Ficha de Identidad

Nota. La ficha de identidad es elaborada por cada participante. Adaptada de Avatares, pixabay, 2018 (<https://pixabay.com/es/vectors/avatar-masculino-chico-personaje-1606916/>).

Nivel 1: Activando las emociones “primer viaje”

En este nivel, los participantes tendrán que enfrentarse a un reto análogo y uno digital. Se busca un acercamiento a las emociones básicas del ser humano mediante la simbología de los recuerdos y la inserción de personajes de ficción que empezarán a hacer parte de la narrativa.

Reto 1. Humanidad.

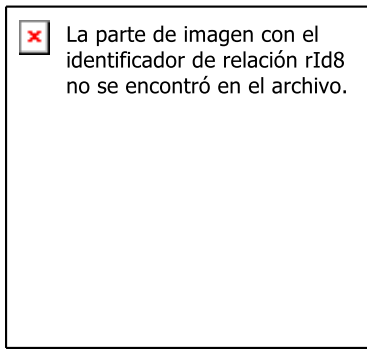
Los jugadores imaginarán un viaje al planeta tierra, su primer reto consiste en dotar de identidad y humanidad a un miembro de la “ciudad de los perdidos”, para ello deberán recorrer un espacio abierto en busca de las emociones básicas que se activarán a través de una tarjetas de poder; si logran encontrarlas en el límite de tiempo establecido y ubicarlas junto a la silueta



humana asignada, habrán completado la misión. El juego entregará 1500 puntos a quien logre dotar de humanidad la silueta y encontrar las emociones básicas en el campo de batalla. Con cada emoción localizada el personaje adquiere mayor humanidad en la barra manual de progreso. El reto es de carácter individual y con un límite de tiempo establecido de 20 minutos.

Figura 11

Silueta Humana, Tarjeta de Poder Emocional y Barra de Humanidad



Nota. Cada jugador recibirá una silueta humana a quien dotará de identidad (Nombre y emociones básicas). Según Cossini et al. (2017), la postura clásica de las emociones integra el asco, la tristeza, la alegría, el enojo, el miedo y la sorpresa. Adaptada de Siluetas humanas, pixabay, 2017 (<https://pixabay.com/es/vectors/ejercicio-mujer-aptitud-f%C3%ADsica-ni%C3%B1a-2029430/>).

Reto 2. Encuentra las emociones.

Este reto es digital, para ello los jugadores harán uso de su smartphone e instalarán la aplicación la travesía; posteriormente, ingresarán al reto de las emociones, donde tendrán que hallar en diversos lugares ocultos de una casa, las emociones básicas que activarán la barra de la humanidad y la emocionalidad. Durante el recorrido irán apareciendo mensajes asociados a las

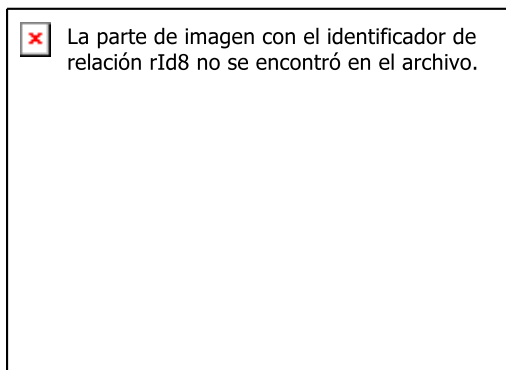
emociones; de tal forma, que el principio fundante y la esencia de este reto sea la

30

relación del ser humano con sus emociones. Una vez concluída esta fase, el juego entregará 1500 puntos.

Figura 12

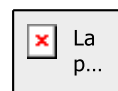
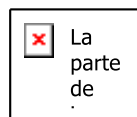
Aplicación la Travesía para Smartphone



Nota. Cada jugador debe instalar la aplicación y seguir las instrucciones del reto digital.

Nivel 2: La serpiente y los fantasmas de la inconsciencia “Segundo viaje”

El presente nivel integra un reto análogo y un reto digital. Constituyen un acercamiento a la competencia “Conciencia emocional” y propone una simbología con nuevos personajes como la serpiente y los fantasmas.

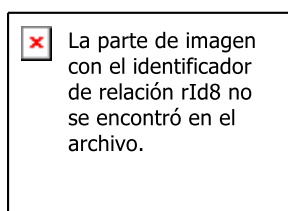


Reto 1. Batalla contra la serpiente.

Los jugadores realizan un nuevo viaje a tierras desconocidas, su misión será luchar contra la serpiente de la inconsciencia en un juego de mesa en el que deberán proteger una familia. Cada jugador hará parte de un grupo, seguirán atentamente las instrucciones y reglas del reto, y acumularán entre 10.000 y 100.000 puntos, según el desempeño de cada uno.

Figura 13

Representación de la Serpiente de la Inconsciencia



Nota: Para Martínez y López (2019) las serpientes han representado símbolos místicos y religiosos, así como la vida y la muerte a través de la historia. Según González (2004), existen iconografías satánicas y sacralizadas de las serpientes que varían de una cultura a otra. En el sistema gamificado constituye un personaje que simboliza formas hostiles de ataque. Adaptada de Serpientes, pixabay, 2016 (<https://pixabay.com/es/photos/serpiente-verde-animales-1634293/>).

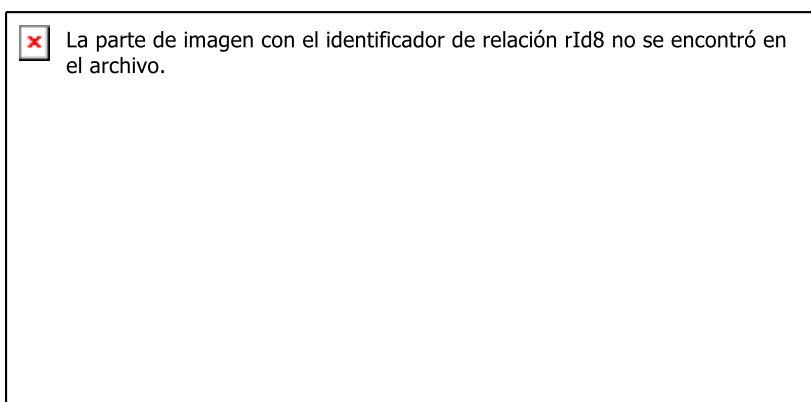


Reto 2. Fantasmas

En este reto digital individual cada jugador, deberá luchar contra los fantasmas que pretenden disminuir la conciencia emocional; para ello deben utilizar la onda expansiva y aumentar la barra de consciencia.

Figura 14.

Imagen del reto 2 del nivel 2: Fantasmas



Nota. Los miembros A, B y C representan entidades humanas, la misión del jugador consiste en mantener la barra de consciencia y utilizar la barra expansiva para alejar los fantasmas que quieren causar disregulación emocional. El color verde en las entidades, representa estado de consciencia plena y el rojo, indicador de riesgo en la gestión emocional.

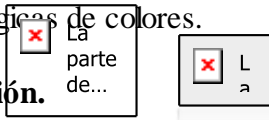
Nivel 3. El escorpión del desequilibrio “Tercer viaje”

En este nivel, los jugadores abordarán dos retos análogos con nuevos personajes y elementos. Para ello, se conformarán grupos de competición quienes se enfrentarán en el juego de mesa denominado “El escorpión del desequilibrio”. Con respecto al reto 2 de escape final, los

participantes obtendrán 10.000 puntos al crear un poder extra que compartirán con algunos de los competidores mediante cartas mágicas de colores.

33

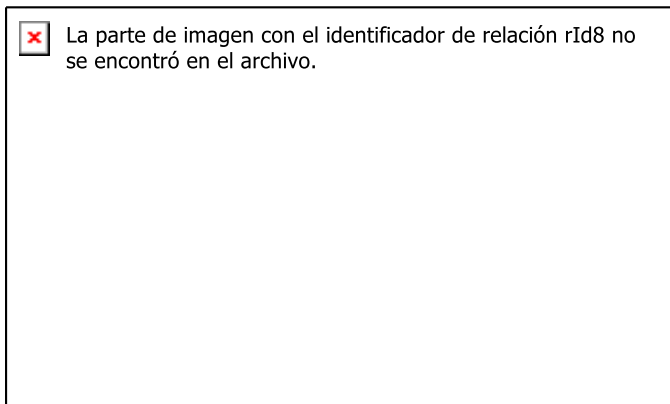
Reto 1. Batalla contra el escorpión.



En este reto, cada grupo conformado, seguirá las instrucciones y el patrón descrito; para ello se dispondrá de un tablero de juego, donde cada participante según su selección, podrá obtener un ataque del escorpión o un poder de regulación emocional; de acuerdo a la suerte del jugador, podrá acumular puntos y proteger la familia a cargo o perder el reto y condenar sus protegidos a un abismo emocional.

Figura 15

Visión General del reto 1. Batalla contra el Escorpión



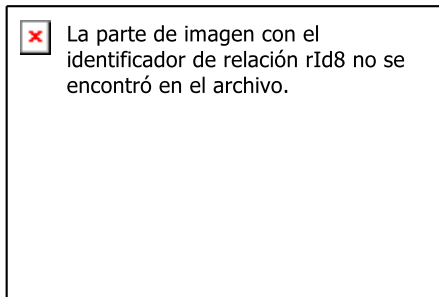
Nota: La imagen es una representación del reto 1, donde el escorpión constituye un ícono de peligro para el hombre. Según Gómez y Otero (2007), el escorpionismo representa una causa importante de muerte en algunos países de América; es considerado factor de riesgo para la salud. De la relación entre su naturaleza y su interacción con el hombre, emerge la simbología para el sistema gamificado. Adaptada de Casa, escorpión y heroína, pixabay, 2019 (<https://pixabay.com/es/imagenes/search/partes%20de%20casa/>).

Reto 2. Escape final



Cada jugador, creará un poder para compartir con sus compañeros; las características de ese poder deben asociarse a las estrategias de regulación y afrontamiento que se han abordado implícitamente durante el juego. En este espacio cada participante seleccionará una tarjeta mágica de color, y representará, su poder en relación con la gestión emocional. Por su tarjeta mágica color, recibirá 10.000 puntos.

Figura 16



Nota. Cada tarjeta debe contener una representación gráfica y una descripción del poder.

Adaptada de Cartas Mágicas, pixabay, 2020 (<https://pixabay.com/es/vectors/tarjetas-jugando-a-las-cartas-5686390/>).

Paso a paso del sistema gamificado

En el siguiente apartado, se desarrollará el paso a paso, que consiste en una descripción detallada de todos los elementos, acciones, etapas y roles dentro del juego. Tales precisiones aportarán a la comprensión de cada reto y nivel, para el momento de preparación y puesta en marcha del sistema gamificado. En esencia, constituye una ampliación del apartado anterior de descripción general, con importantes agregados y pormenores que deben ser tenidos en cuenta.

Antes de iniciar

Antes de la puesta en marcha del sistema gamificado travesía 1.0, resulta indispensable contar con el concurso de los siguientes actores dentro del juego:

Líder. Persona que conoce toda la estructura del sistema gamificado, y orienta las funciones de los organizadores logísticos, el animador, el supervisor, el asistente técnico y el contabilizador.

Organizadores logísticos. se recomienda la presencia de mínimo dos personas encargadas de disponer el material, adecuar las locaciones y organizar los diferentes espacios. Siguen las instrucciones del líder y trabajan en sintonía con el curso del juego y de cada etapa.

Animador. Encargado de los efectos acústicos y visuales del juego en todas las etapas

Supervisor. Realiza la grabación del juego y resuelve dudas e inquietudes sobre la asignación de puntos o las penalidades.

Asistente técnico. Encargado de asistir los retos digitales de los participantes con apoyo técnico.

Contabilizador. En los retos con limitación de tiempo, anuncia la terminación o inicio de este.

Asistente de insignias y puntuación. Se requiere mínimo dos personas encargadas de relacionar los puntos y medallas en el espacio de cada participante, sea análogo o digital.

Personal de apoyo para los juegos de mesa. Se necesita una persona por cada mesa de juego para los niveles 2 y 3 (juegos de mesa).

Rayer Stevenson: Es un personaje místico con unas características específicas dentro de la narrativa que conoce toda la estructura del juego; interactúa de manera directa con los participantes y le agrega el toque dramático a todo el sistema gamificado. En síntesis, es un actor que encarna el papel de orientador, mentor y sabio.

Participantes: Son aquellas personas que interactúan en el escenario de

37

juego y aceptan las normas establecidas.

Encuentros preparatorios

Se recomienda realizar varios encuentros con todo el equipo de trabajo, exceptuando los participantes, quienes no deben conocer en profundidad toda la estructura del juego (principio de confidencialidad), ni aquellos detalles que puedan predisponer su desempeño o actitud; la idea central consiste en mantener amplias expectativas sobre lo que sucederá. En las reuniones previas se garantizará la identificación de todos los elementos del sistema y el rol que cada uno va a ejercer. En este punto es necesario que todos trabajen de manera sincrónica para lograr una buena ejecución del sistema.

Los encuentros previos o preparatorios serán presididos por el líder quien ha estudiado inicialmente cada detalle del juego; por lo tanto, estará en capacidad de resolver cualquier duda e inquietud, así como atender las sugerencias de cada uno sin que ellas irrumpen con la armonización del juego. Recuerde que siempre se debe respetar la esencia de la narrativa y los propósitos pedagógicos que subyacen a la estructura base del sistema.

Los anteriores actores deben conocer en detalle la estructura del juego y realizar las pruebas necesarias antes de convocar los participantes.

Práctica previa con otros grupos

Para su puesta en marcha el organizador del juego debe prever tales recursos y disponer de una fase previa para el alistamiento sistemático. Se sugiere antes de la

implementación realizar algunas prácticas con otros grupos o personas; de tal forma que el líder del juego y todos reconozcan cada detalle y suceso dentro del juego.

38

Conversación previa con los participantes

Una vez el equipo de apoyo y cada uno de los actores tengan suficiente claridad sobre los pormenores del juego, y posterior a la fase previa de experimentación con otros grupos, justo antes de iniciar con la inmersión, reúna a los participantes, acláreles que el sistema gamificado incluye retos análogos y digitales que requieren del uso de algunos materiales físicos y tecnológicos. Se pueden establecer precisiones tales como:

- Es necesario contar con ropa cómoda para la participación en algunos retos.

- Para los retos digitales es necesario contar con un Smartphone que soporte la instalación de la aplicación travesía 1.0.

- No se exigirán ejercicios físicos que puedan alterar la salud de los participantes

Durante esta conversación previa con los participantes, el líder compartirá las reglas del juego para que cada participante tenga acceso a ellas. Se reitera, que al compartir las reglas se pueden interpretar en conjunto y extensiones que no revelen los detalles del juego a los participantes.

Detalles que no deben conocer de manera previa los participantes

Ningún participante debe conocer cómo se llama cada nivel ni cada reto, tampoco es conveniente que conozcan detalles de la narrativa, serán aspectos que van a fluir durante la inmersión; así mismo, es necesario mantener durante la ejecución, la capacidad de asombro y sorpresa propia de la gamificación; de igual forma, tampoco es posible que los participantes

conozcan en detalle el sentido de cada nivel, ni la relación que hay entre ellos, tales aspectos podrán comprenderlos durante su participación. Resulta indispensable que ninguno esté enterado de las competencias emocionales que se abordarán. Los presaberes que cada uno tenga, le serán útiles al momento de enfrentar cada reto y desafío.

¿Qué compartir con los participantes en la conversación previa?

El líder, compartirá aspectos tales como duración de la inmersión, cantidad de sesiones, materiales a utilizar, naturaleza de los retos y niveles, reglas y condiciones; además hará énfasis en el equipo que acompañará el proceso y en aspectos de orden general que sean de interés de los participantes, exceptuando los aspectos anteriormente mencionados.

Para tener un referente específico que pueda guiar este momento se sugiere abordar los siguientes elementos:

El sistema gamificado ha sido denominado travesía 1.0, en él, ustedes tendrán la posibilidad de convertirse en héroes y heroínas; para ello se enfrentarán a una serie de retos y niveles en el que tendrán que luchar con algunos enemigos y descubrir algunos poderes ocultos, es necesario que cada uno haga parte de la narrativa y acepte las reglas del juego; por tal razón, la construcción de un mundo mágico alterno y la vida que adquieran los elementos que en él confluyen, depende de la seriedad y vinculación que tenga cada participante con los escenarios; si alguno no se siente en la capacidad de vivir en un mundo fantástico, debe suspender su participación. Los invito a leer las reglas e iniciar esta aventura.

Datos informativos

Duración aproximada de la inmersión. 30 horas distribuidas en 4 sesiones

con juegos de mesa y un reto de exploración que les exigirá desplazamientos en un escenario dispuesto para ello.

Reglas y condiciones. (socializar el apartado de reglas que se describen en la sección de reglas y otras condiciones del juego)

Prueba técnica en los dispositivos móviles para los retos digitales.

Se sugiere hacer una prueba inicial de instalación y procesamiento de la aplicación travesía 1.0 en los móviles de los participantes, solo si la organización del juego, no está en capacidad de proporcionar tabletas o móviles. Si este fuere el caso el asistente técnico realizará una prueba en cada equipo. Si el juego contara con dispositivos para uso exclusivo, entonces el técnico hará las pruebas necesarias.

Inicio del juego

Luego de conocer el número de participantes y haber realizado las pruebas y los actos preparatorios, el juego dará inicio, y en ese momento todos los participantes presentes habrán aceptado de manera voluntaria hacer parte de travesía 1.0.

Por otro lado, se debe precisar que durante las sesiones de inmersión no es posible recibir visitas que interrumpan el curso del juego; así mismo, se sugiere el no uso del celular, a menos que exista una situación extrema de urgencia. Si así fuere cada participante será responsable del uso del tiempo estipulado para cada reto.

Disponga con los organizadores logísticos —antes de la llegada de los participantes— de un espacio abierto (preferiblemente donde no haya ningún tipo de interferencia). Si le es posible elija un lugar que conecte con la naturaleza. Posteriormente, ubique tantas sillas como participantes hallan y dispóngalas a manera de media luna; no olvide contar con una silla adicional y especial para Rayer Stevenson.

Posteriormente, ambiente el lugar con efectos acústicos (Música de aventura). Se sugieren pistas de batalla y heroísmo sin letra que activen las emociones de los participantes. De ser posible proyecte con ayuda del vídeo beam la imagen central del juego “Travesía 1.0” la cual se puede apreciar en la figura 17.

Figura 17

Imagen Central del Juego

Fuente: Elaboración propia

Mantengan Oculto a Rayer Stevenson y soliciten a los participantes ingresar

42

de forma organizada por filas y sentarse en la silla que le corresponda según el orden de la fila.

Una vez organizados los participantes en sus sillas, Rayer Stevenson hará su primera aparición y

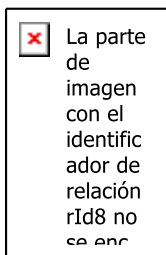
se proyectará su ficha de identidad; es necesario que el juego inicie con la acción de este

personaje quien orientará las acciones dentro del juego; es un personaje misterioso; algo así

como un detective. Usa ropa oscura y lentes oscuros.

Figura 18

Imagen de referencia para la Caracterización de Rayer Stevenson



Nota. Adaptada de Personaje misterioso, Pixabay, 2020

(<https://pixabay.com/es/photos/victoriano-hombre-steampunk-retro-5448351/>).

ese momento los participantes se pondrán de pie y escucharán:

-¡Soy Rayer Stevenson, su mentor y guía en travesía 1.0 porque ser héroe es cuestión de método! Quienes están en esta sala, sin lugar a dudas ¡son seres excepcionales! por tal razón, han sido elegidos para convertirse en verdaderos héroes. No será una tarea fácil, será una auténtica batalla consigo mismo y con los demás, ¡pero no se asusten!, todos ustedes tiene un gran poder oculto, tendrán que descubrirlo. Un buen héroe logra descifrar códigos secretos, sabe leer y comprende el mensaje oculto; Así las cosas, se enfrentarán a diferentes misiones en las que tendrán que viajar por muchos lugares. Deben ser fuertes y persistentes, el fracaso no es el final, es el comienzo de un nuevo intento. Ustedes pasarán por 4 niveles que los llevarán a la cima, desde donde podrán ver lo que otros no ven, pero recuerden... la aventura es cuestión de toda la vida.

Cada uno de ustedes recibirá una vela como símbolo de posibilidad de vida, solo quien llegué al final podrá encenderla.

Una vez concluida la antesala, cada jugador, recibirá una vela que ubicará en el rincón de la vida, el cual los organizadores logísticos habrán previsto con anterioridad; pero solo la encenderán al final del juego como símbolo de vida y luz.

Figura 19

Imagen de referencia para el Símbolo de Luz



Nota. Adaptado de velas artificiales, Pixabay, 2021 (<https://pixabay.com/es/photos/vela-noche-velas-luz-6031023/>).

Así las cosas, terminará el ritual de iniciación y los jugadores serán

44

conducidos al salón principal de juego para iniciar con el nivel 0.

Materiales a utilizar en el ritual de iniciación

- Sillas (Según la cantidad de participantes);
- Música de fondo;
- Equipo de sonido (parlante, micrófono, consola);
- Vídeo beam;
- Imágenes de travesía 1.0;
- Velas artificiales (Según cantidad de participantes).

Nivel 0. Construye tu identidad

Los organizadores logísticos dispondrán de un salón de juegos con mesas y sillas suficientes para cada participante. Así mismo, adecuarán el espacio con video beam y computador para proyectar la imagen del nivel 0 y los respectivos retos. Se sugiere ambientar el escenario con efectos acústicos (Pista musical de fondo) con la temática de aventura que supone el sistema gamificado.

Así mismo, el salón de juegos deberá disponer de conexión a internet y computadores suficientes para cada participante por si alguno decidiera usarlo; del mismo modo, debe haber

una impresora y una resma de papel. Adicionalmente, se debe organizar una mesa con los siguientes materiales: hojas blancas, lápices, colores, marcadores, pegante, tajalápiz y lapiceros.

Reto 1. Construye tu avatar

Rayer Stevenson dará inicio al reto con el siguiente mensaje:

- *Conocerse a sí mismo es el primer reto, construir la identidad y proyectarse desde lo que se es y lo que se pretende ser. Adentrarse en uno mismo y explorar lo que pensamos y sentimos es requisito indispensable para ser verdaderos héroes. No desde la búsqueda de la perfección absoluta, pero sí desde el encuentro con el interior de cada quien para ser lo que se quiere ser. Somos seres únicos y proyectivos con disposiciones genéticas y biológicas, pero también con emociones, facultades, habilidades y destrezas que configuran lo que somos. Cuando nos reconocemos y proyectamos somos conscientes de lo que sentimos y cómo lo sentimos; y esa reflexión continua y la propia vida constituyen catalizadores para hacer transiciones desde lo que fuimos y lo que somos, hasta alcanzar lo que queremos ser. En esencia toda la lucha se da en la integralidad del ser y fundamentalmente desde la regulación de lo que sentimos porque somos desde el inicio una especie emocionalmente polivalente.*

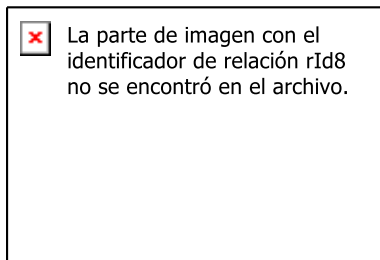
Cada uno de ustedes hará una representación y proyección de lo que fue, es y quiere ser a través de su avatar siguiendo el ejemplo:

Para este reto los participantes tendrán un espacio de 20 minutos y 46

construirán su avatar haciendo uso de los materiales físicos dispuestos; quienes decidan hacerlo en computador con las herramientas sugeridas deberán imprimirlo luego de los 20 minutos.

Figura 20

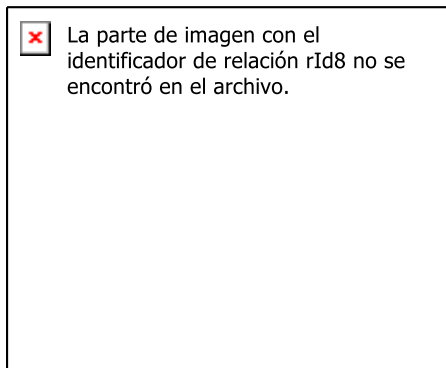
El Avatar



Nota: Representación de la creación de un Avatar para el juego. Adaptado de Avatar, Creartuavatar.com, 2021(<https://www.creartuavatar.com/>).

Una vez iniciado el reto, el contabilizador proyectará el temporizador en pantalla.

Figura 21

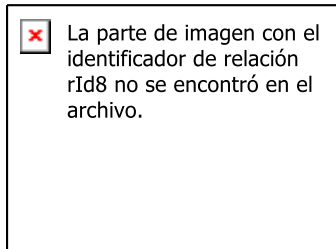


Nota. Es necesario que los participantes puedan visualizar el temporizador.

Al terminar el tiempo, los participantes pondrán manos arriba y Rayer Stevenson pedirá a cada uno hacer su presentación. Desde ese momento los jugadores asumirán el rol que construyeron y la identidad que explicitaron; el juego empezará a aplicar las reglas y condiciones descritas. Así, se adentrará de manera más profunda en el mundo de Travesía 1.0.

Cuando cada participante, presente su identidad, los organizadores y supervisores ejercerán sus funciones, fijando en un espacio público las identidades de todos. En suma, cada quien tendrá su tablero de juego así:

Figura 22



Nota. Cada jugador podrá ver sus puntos e insignias acumuladas. Se podrá usar cartulina o papel periódico para el tablero de juego. Adaptado de Insignias, Pixabay, 2021 (<https://pixabay.com/es/images/search/insignias/>).

Una vez los supervisores hayan corroborado la construcción de la identidad, asignarán 1000 puntos a cada jugador y les darán nuevamente la bienvenida al juego. Quien no haya realizado su presentación o no haya terminado su ficha de identidad no recibirá ningún punto.

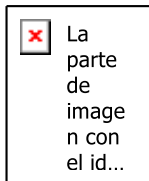
Rayer Stevenson asignará una insignia especial a aquellos que durante el reto se hubiesen destacado en acciones asociadas a la cooperación y solidaridad. Del mismo modo, dará una insignia de actitud a quienes mejor hubiesen encarnado el héroe o heroína: para este punto tendrá en cuenta el histrionismo, la caracterización y la persuasión reflejada en los aplausos de todos.

Reto 2. Elige tus poderes

Rayer Stevenson les dará la bienvenida al reto 2 y los invitará a pensar en la siguiente situación: ¿si pudieras escoger un poder emocional para edificación propia y de los otros cuál escogerías? Representalo. Sigue la ficha:

Figura 23

Representación de la ficha de poder



Nota. Los jugadores podrán utilizar tarjetas de colores para representar su poder emocional. Adaptada de Cartas Mágicas, pixabay, 2020 (<https://pixabay.com/es/vectors/tarjetas-jugando-a-las-cartas-5686390/>).

Cada jugador representará su poder haciendo uso de los materiales; para ello se dispondrá de 10 minutos. Al finalizar ubicarán su representación cerca al tablero de juego y Rayer Stevenson asignará 1000 puntos más.

El encuentro 1

Al terminar el primer nivel los jugadores se desplazarán de nuevo al lugar donde se llevó a cabo el ritual de iniciación y reflexionarán de manera conjunta sobre las siguientes preguntas:

¿Qué es un ser humano?

¿Qué representa el componente emocional?

¿Si fueran héroes emocionales cuáles serían sus características?

Se generará un espacio abierto de reflexión y diálogo con los participantes, es necesario que Rayer Stevenson cuente con elementos teóricos sobre las emociones que permitan hacer aportes a la discusión; para ello se sugiere leer las publicaciones de Daniel Goleman, Bar-On y Rafael Bisquerra; de tal forma, que las preguntas anteriores sean generadoras de otras ideas. El tiempo previsto para este espacio será de 30 minutos.

Con el encuentro 1 los participantes terminarán el nivel 0 el cual no tiene definido Bonus retro.

Una vez, concluido el encuentro, los organizadores logísticos y supervisores pondrán una capsula en la barra de progreso en el tablero de juego, solo para aquellos que hayan superado el reto.

Materiales necesarios para el nivel 0:

- mesas
- sillas
- vídeo beam
- imagen del nivel 0
- pista musical de fondo
- internet
- computadores
- impresora
- resma de papel
- hojas blancas
- lápices
- colores
- marcadores
- pegante
- tajalápiz
- lapiceros.
- temporizador
- cartulina

- pegante
- cinta
- papel periódico
- insignias

Nivel 1. Activando las emociones “Primer viaje”

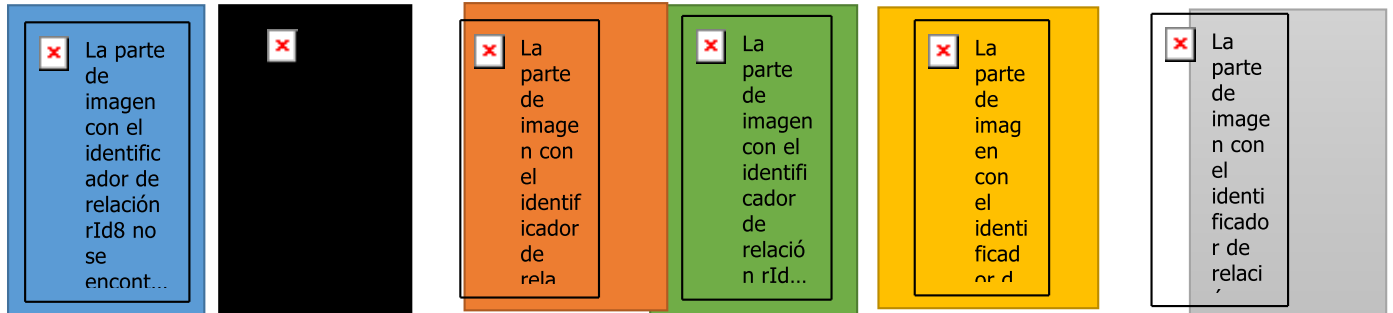
Los organizadores logísticos prepararán un espacio abierto para el reto 1, y a su vez, dispondrán los elementos necesarios para el reto digital que hace parte del nivel. Así mismo, adecuarán un espacio alterno con video beam y un computador para proyectar la imagen del nivel 1 y los respectivos retos. Se sugiere ambientar el escenario con efectos acústicos (Pista musical de fondo) con la temática de aventura que supone el sistema gamificado.

Para fines aclaratorios el nivel 1 integra tres escenarios, el primero, constituye un recinto cerrado donde los participantes reciben las instrucciones y materializan el reto 1, el segundo, es un espacio abierto denominado campo de batalla donde los jugadores se moverán en búsqueda de las tarjetas emocionales ocultas, y el tercero, corresponde con un escenario digital donde se hace uso del móvil.

Así mismo, el salón de juegos (Escenario 1) deberá disponer de conexión a internet y los móviles suficientes para cada participante. Los organizadores logísticos compartirán la aplicación vía whatsapp en el momento que así lo defina el juego.

Antes de iniciar el reto 1 los organizadores logísticos dispondrán de unas tarjetas emocionales que ocultarán de manera estratégica en el espacio abierto que será denominado campo de batalla.

Tarjetas Emocionales



Nota. Las tarjeteas emocionales hacen referencia a las emociones básicas propuestas en Cossini et al. (2017).

El texto que va en cada una de las tarjetas es el siguiente:

Tarjeta 1 de tristeza: ¡Muy bien! La primera emoción se ha activado; experimentar tristeza te hace humano. Ahora tienes ml puntos.

Tarjeta 2 de alegría: ¡Lo has logrado una vez más! Has activado la alegría... las personas nos generan muchas emociones. Ahora eres más humano disfruta de 1000 puntos más.

Tarjeta 3 de enojo: Estar triste o alegre; sentir asco o enojo... experimentar emociones diversas... ahora eres más humano, con el enojo completas 1000 puntos más.

Tarjeta 4 de asco: ¡Buen trabajo! ¡Has descubierto el asco!, acumulas 1000 pintos más. Ahora eres más humano.

Tarjeta 5 de sorpresa: Ahora eres más humano... te pones triste o alegre, pero también te enojas, sientes miedo y ahora te sorprendes.

Tarjeta 6 de miedo: Sentir miedo no es cuestión de cobardes, es cuestión de ser humano. Felicitaciones acumulas 1000 puntos más.

Es indispensable que Rayer Stevenson cuente con elementos teóricos que le permitan durante el juego, hacer reflexiones y/o aportaciones significativas que vayan anclando las actividades propuestas con el conocimiento que se pretende construir, para ello se recomienda la lectura del libro inteligencia emocional de Daniel Goleman y Educación emocional de Rafael Bisquerra. Recuerde que ninguna actividad dentro del juego puede estar por fuera de los propósitos pedagógicos, y aunque se establece un patrón, quien desee recrearlo debe ir canalizando las ideas y conceptos de manera estratégica. Para el presente nivel se espera un acercamiento a las emociones y reflexiones en torno a su naturaleza e importancia en la vida de los seres humanos. Al respecto Salguero y Panduro (2001) y Cossini y Politis (2017) ofrecen algunos aportes a tener en cuenta como elementos previos para abordar el nivel.

Reto 1. Humanidad

Al garantizar la adecuación y adaptación de los escenarios, Rayer Stevenson se reúne una vez más con los participantes para proporcionar las instrucciones y orientaciones necesarias para el primer reto. A este respecto plantea:

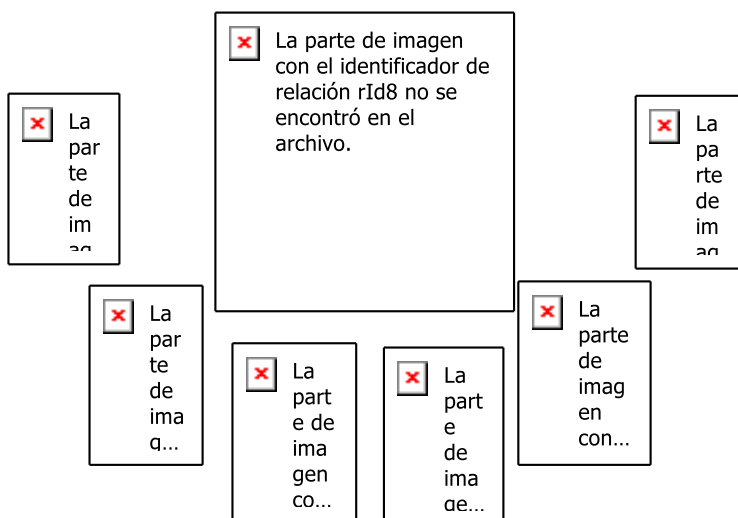
-En este nuevo viaje por tierras desconocidas el dios de las emociones les ha encomendado dotar de emocionalidad a algunos seres que han perdido su esencia y naturaleza,

tras ser reducidos por una energía extraña que está en el ambiente y que nadie ha podido interpretar, ni conocer las causas. Lo evidente es que las personas han perdido su humanidad y sus emociones. Su misión será encontrar las emociones en unas tarjetas mágicas y activarlas en las siluetas humanas que aparecerán en sus tableros de juego. Para ello siga las siguientes instrucciones y esté siempre alerta:

1. Cuando Rayer Stevenson diga ¡ya!, deberán salir en búsqueda de 6 emociones básicas; entonces el temporizador será activado y contará con 20 minutos para encontrar el juego de cartas mágicas.
2. Una vez cuente con las 6 cartas mágicas emocionales y de colores, acérquese a su tablero de juego y localice la silueta humana; paso seguido, póngale un nombre y empiece a fijar emoción por emoción alrededor de la silueta.
3. Cuando complete el reto, ubíquese en su lugar y prepárese para la reflexión que liderará Rayer Stevenson.
4. Si excediera el tiempo límite y no pudiera completar el reto, no acumulará puntos, pero recuerde que se mantendrá en el juego.
5. Si completa el reto, recibirá 1000 por cada emoción.
6. Tenga en cuenta que el orden en que encuentre las emociones y la forma en que disponga las tarjetas no tiene importancia.

Figura 25

Ejemplo de Silueta y Emociones para el Reto finalizado



Nota. Adaptado de Siluetas humanas, Pixabay, 2017

<https://pixabay.com/es/vectores/ejercicio-mujer-aptitud-f%C3%ADsica-ni%C3%B1a-2029431/>.

Al terminar el tiempo límite, los jugadores se detendrán y regresarán al escenario 1, donde los recibirá Rayer Stevenson; en ese momento se verificará quienes cumplieron el reto y se asignará el puntaje. Posteriormente, se entregará insignia a los 3 primeros jugadores que hayan terminado primero. Por su parte, quienes no hayan completado su misión serán notificados de manera verbal por el mentor del juego. Se sugiere mantener la ambientación musical durante todo el reto.

Reto 2. Encuentra las emociones

Este reto es digital, para ello los jugadores se ubicarán en el escenario 1, (recinto cerrado) y recibirán el paso a paso para instalar y completar nivel.

Será Rayer Stevenson quien los orientará; para ello les dará el siguiente mensaje:

-Llegó el momento de entrar en tercera dimensión, para ello pondrán a prueba

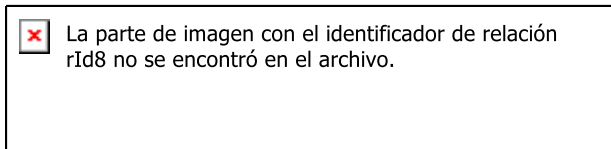
56

su astucia y poder de perseverancia. Sigue los siguientes pasos:

1. Reciba la aplicación a través de whatsapp

Figura 26

Imagen de la Aplicación

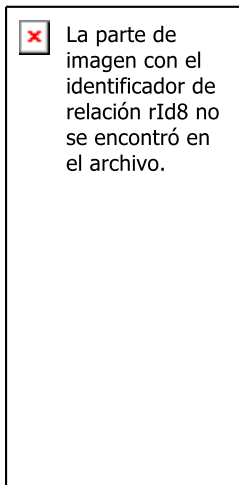


Nota. Resulta indispensable contar con el equipo encargado para apoyar la instalación.

2 Realice la instalación seleccionando la opción instalar

Figura 27

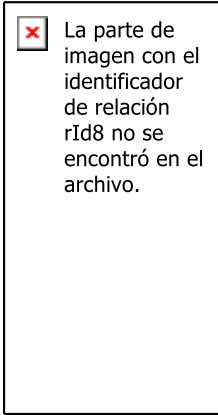
Imagen para Instalación



Nota. Seleccione la opción instalar

Figura 28

Imagen de Preparación de la Aplicación



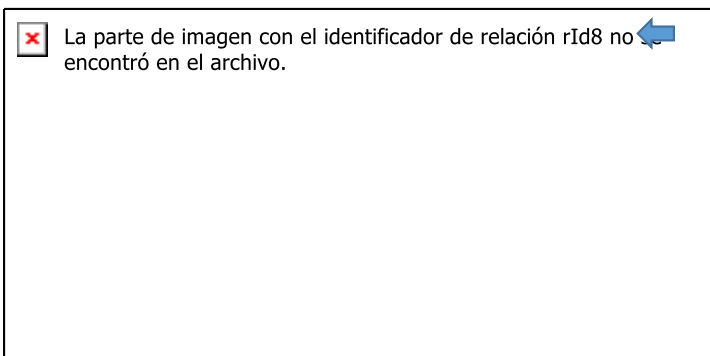
Nota. Debe percatarse de contar con espacio suficiente para soportar la aplicación, de lo contrario no será posible la instalación.

4 Una vez instalada la aplicación travesía 1.0 aparecerá la entrada



Figura 29

Imagen de Entrada al Juego



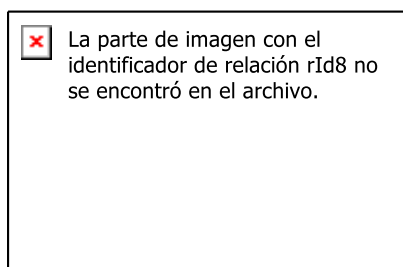
Nota. Los botones dispuestos permiten el acceso a los retos digitales.

Para iniciar presione el botón de color amarillo que dice “jugar”. Si desea abandonar el reto, seleccione la opción salir. Adicionalmente encontrará la opción de ajustes para lo relacionado con el sonido y la animación.

5 Al iniciar deberá digitar su nombre en la opción que se desplegará automáticamente:

Figura 30

Nombre de Usuario



Nota. Escriba su nombre de héroe que aparece en el tablero de juego y en la ficha de identidad.

El sistema irá registrando el puntaje de acuerdo a su desempeño en la barra superior izquierda.

Figura 31

Barra de Desempeño con Puntuación del Reto

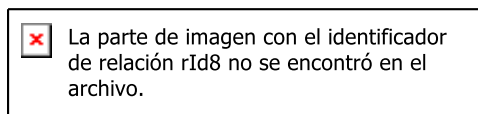
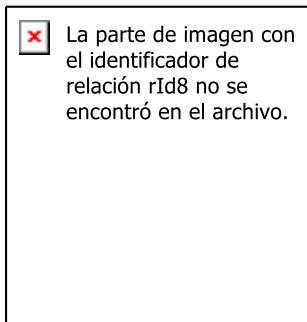


Figura 32

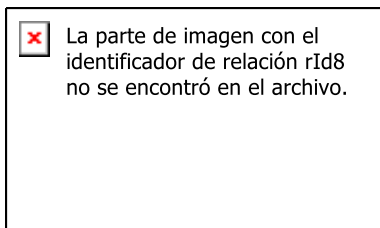
Interfaz para Retos Digitales



Al iniciar el juego aparecerá la siguiente imagen, que anuncia el estado de progreso:

Figura 33

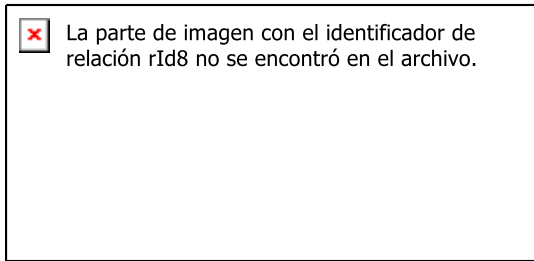
Imagen de Inicio y Progreso de la Aplicación



Nota. Espere que se complete la barra de progreso

Al completar la barra de progreso recibirá el mensaje de bienvenida al reto

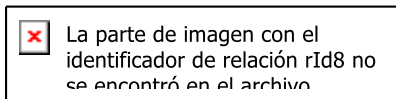
Figura 34



Encontrará una barra de humanidad que se irá completando en la medida en que logre hallar las emociones ocultas tras los recuerdos y objetos de la casa.

Figura 36

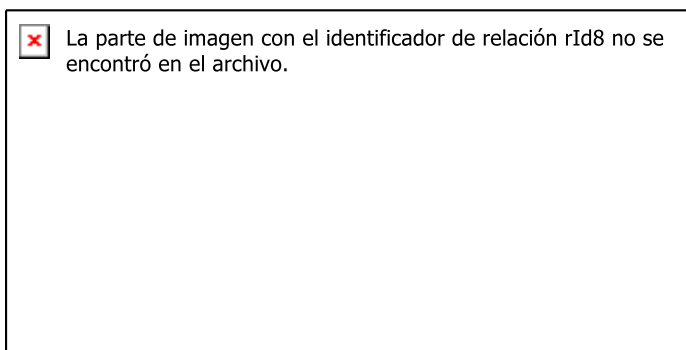
Barra de Humanidad



Sigue las instrucciones que aparecerán en la pantalla.

Figura 36

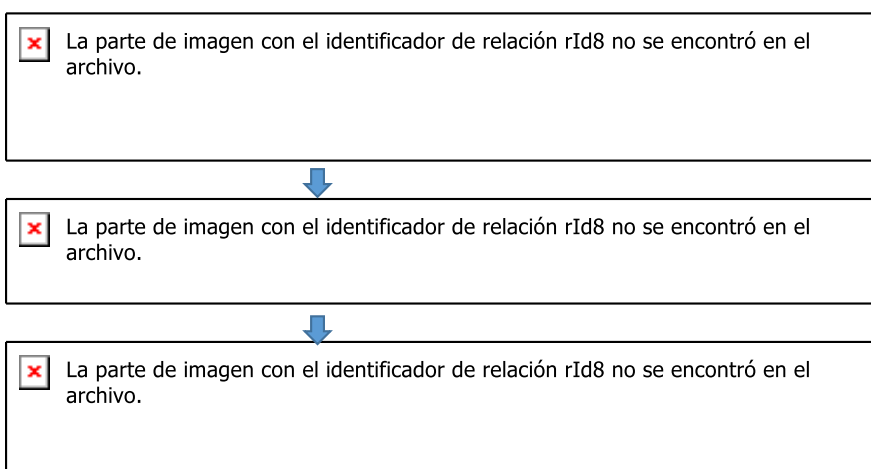
Instrucciones en la Pantalla



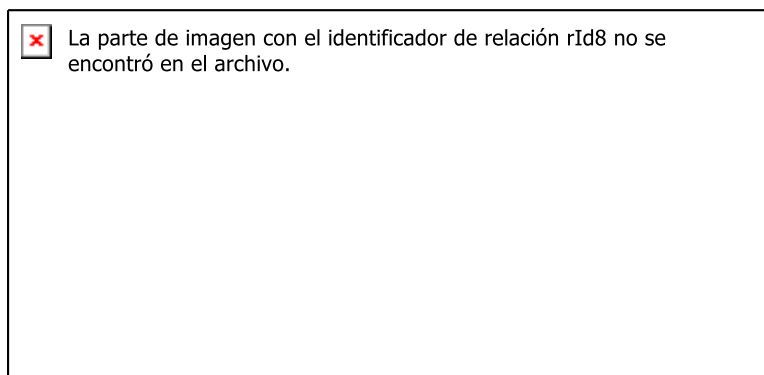
Nota. Para visualizar las instrucciones toca la pantalla e irán apareciendo ventanas emergentes.

Figura 37

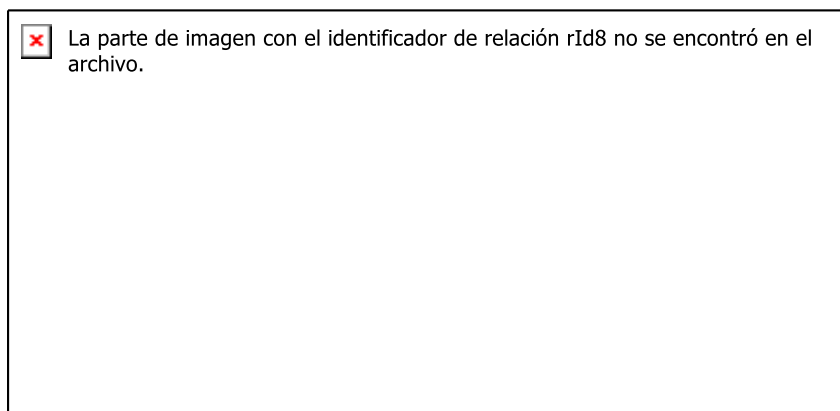
Instrucciones



Una vez, se encuentre dentro de la casa, desplácese tocando la pantalla en la dirección que desee descubra las emociones en los objetos. El juego lo irá llevando por los lugares de la casa.

Figura 38*Interior de la Casa*

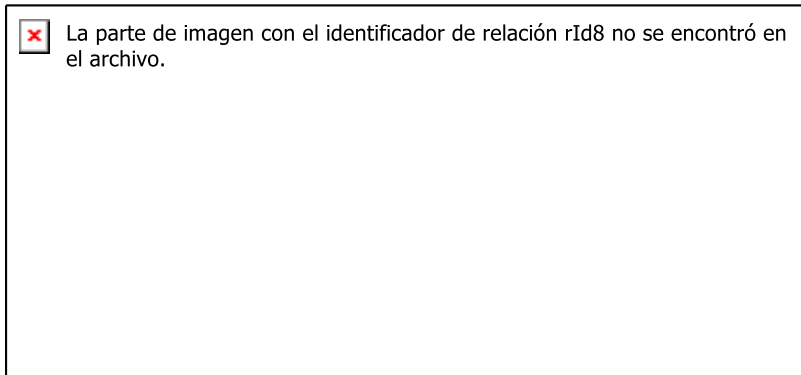
Cuando seleccionas un objeto y este no contenga la emoción seleccione la equis color rojo que aparece.

Figura 39*Objetos*

En la medida en que se desplace por los lugares de la casa y encuentre las emociones ocultas la barra de humanidad irá aumentando.

Figura 40

Barra de Progreso y Avance

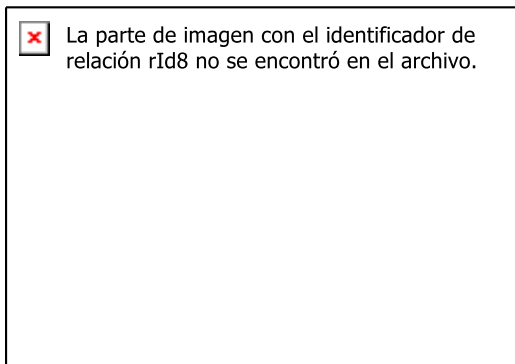


Lea atentamente los mensajes emergentes, pues estos contienen elementos para la reflexión y el momento del encuentro.

Si logras completar el reto digital en el tiempo establecido (20 minutos), recibirás el puntaje asignado por el juego y una insignia especial por cumplir con el primer reto digital.

Figura 41

Mensaje Final para el Reto Digital 1



Una vez completado el reto, el equipo logístico verificará el mensaje final y se asignará el puntaje en el tablero de juego. Rayer Stevenson entregará insignia especial solo a aquellos que completen el desafío.

El encuentro 2

Los jugadores serán conducidos al lugar de iniciación y participarán en el diálogo abierto con Rayer Stevenson sobre las emociones que les generó el nivel. Así mismo, se responderán las siguientes preguntas, cuyas ideas irán configurando conceptos contrastados con las ideas propuestas por los teóricos de la inteligencia emocional y las competencias emocionales.

¿Qué es una emoción?

¿Cuáles pueden ser los correlatos fisiológicos de las emociones?

¿Qué emociones han experimentado en los últimos días?

¿Qué respuestas da su cuerpo al momento de la experiencia emocional?

¿Han sentido diversas emociones de manera alterna ante una situación?

¿Qué situaciones les genera estrés?

¿Qué mensaje o información les aporta los retos 1 y 2 del nivel?

¿Cuál cree que es la simbología de las emociones propuesta en los retos?

¿Qué plantea la literatura científica sobre las emociones?

Será Rayer Stevenson, el mentor y guía de la reflexión.

Materiales necesarios para el nivel 1:

- Video beam
- Computador
- Pista musical de fondo
- Tarjetas emocionales de colores
- Móvil
- Aplicación travesía 1.0
- Silueta humana
- libro inteligencia emocional de Daniel Goleman y Educación emocional de Rafael Bisquerra
- temporizador
- insignias

Nivel 2. La serpiente y los fantasmas de la inconsciencia “segundo viaje”

Los organizadores logísticos prepararán un espacio cerrado para el reto 1, y a su vez, dispondrán los elementos necesarios para el reto digital que hace parte del nivel. Así mismo, adecuarán un espacio con video beam y un computador para proyectar la imagen del nivel 2 y los respectivos retos. Se sugiere ambientar el escenario con efectos acústicos (Pista musical fondo de misterio).

Para fines aclaratorios el nivel 2 integra dos escenarios, el primero, constituye un recinto cerrado donde los participantes reciben las instrucciones y conforman los grupos de competición para el reto 1, el segundo, corresponde con un escenario digital donde se hace uso del móvil y la aplicación que ya ha sido instalada.

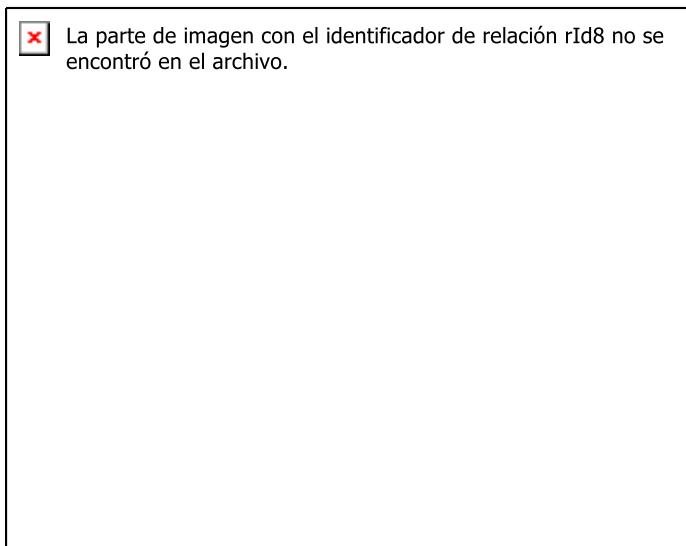
Así mismo, el salón de juegos (Escenario 1) deberá disponer de conexión a internet y los móviles suficientes para cada participante. Antes de iniciar el reto 1 los organizadores logísticos dispondrán los elementos necesarios para el desarrollo de los juegos de mesa y la dinámica de competición. Se organizan tantas mesas como grupos se proyectan conformar, así mismo, se disponen las sillas conforme a la cantidad de participantes por grupo.

Instrumentos del juego de mesa: la serpiente de la inconsciencia

Los siguientes elementos deben imprimirse y adaptarse con anticipación.

Figura 42

Tablero Secreto para el Lider de Mesa

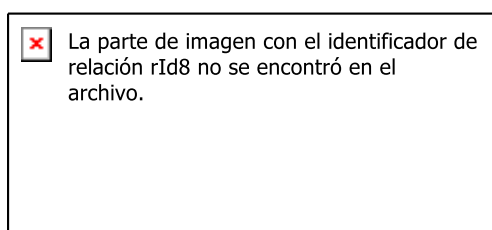


Nota: El tablero secreto para líder de mesa contiene burbujas que simbolizan la conciencia emocional. Adaptado de Serpientes y burbujas, Pixabay, 2017

(<https://pixabay.com/es/photos/1%c3%adnea-cobra-peligroso-reptil-1974382/>).

Figura 43

Representación de Fichas con Puntaje para los Participantes



Nota: Representan billetes con el puntaje que se va acumulando durante el juego de mesa. Debe haber suficientes para todo el juego.

Figura 44

Tarjeta de Poder 1: Burbuja de Consciencia Emocional

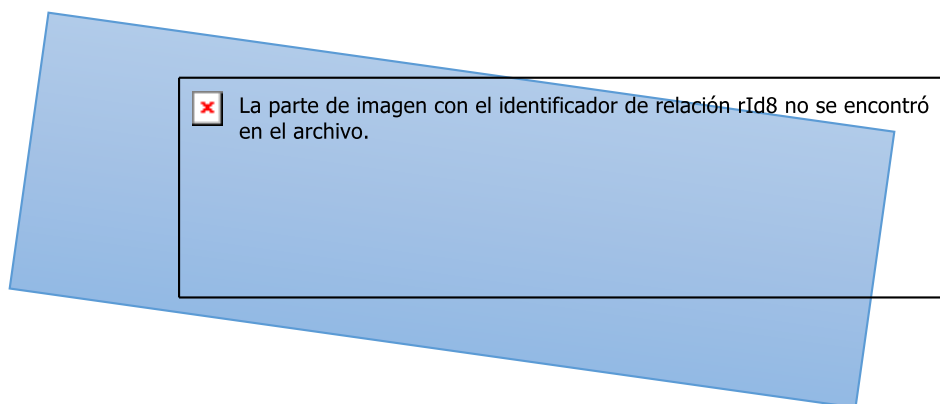
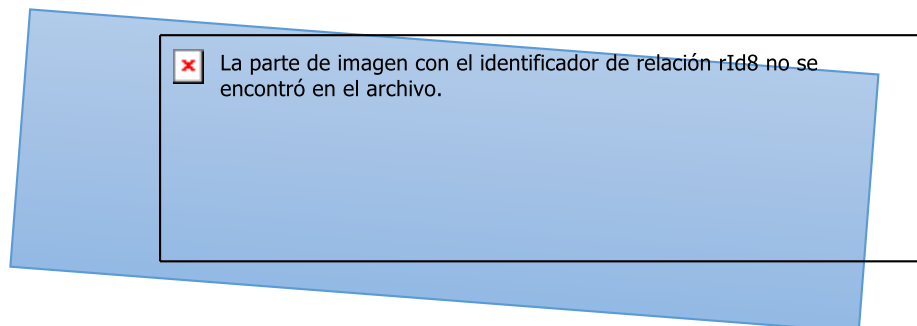
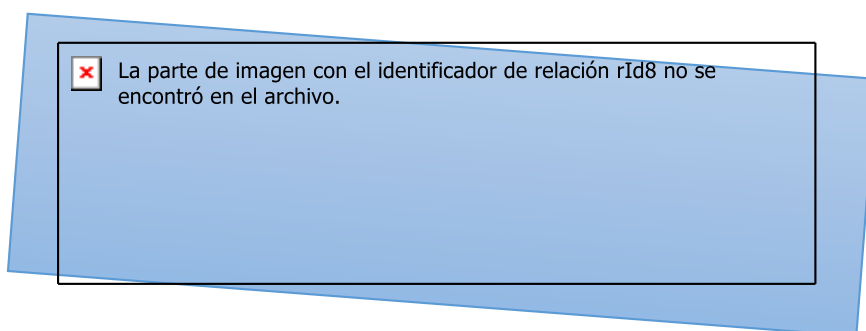


Figura 45

Tarjeta de Poder 2: Burbuja de Consciencia Emocional

**Figura 46**

Tarjeta de Poder 3: Burbuja de Consciencia Emocional

**Figura 47**

Tarjeta de Poder4: Burbuja de Consciencia Emocional

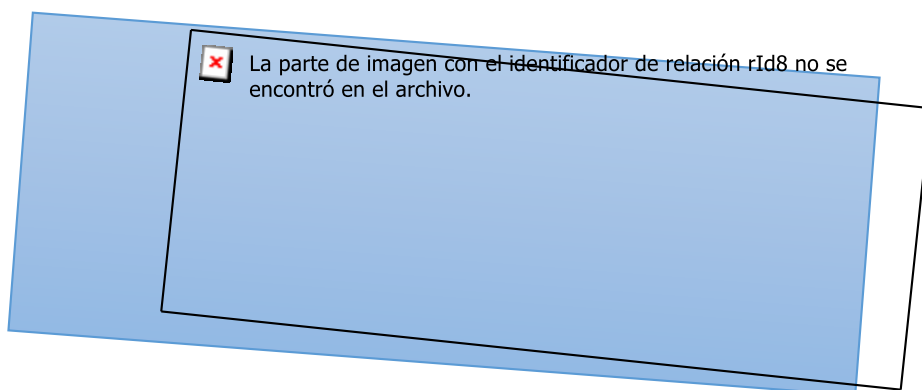


Figura 48

Tarjeta de Poder5: Burbuja de Consciencia Emocional

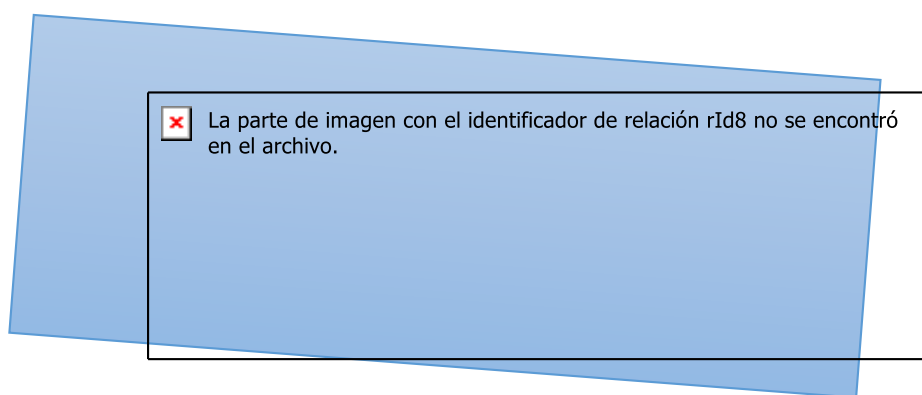


Figura 48

Tarjeta de Poder 6: Burbuja de Consciencia Emocional

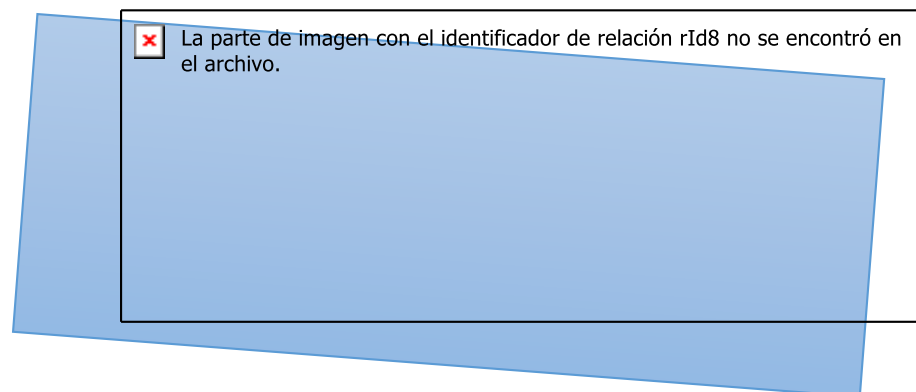


Figura 49

Tarjeta de Poder7: Burbuja de Consciencia Emocional

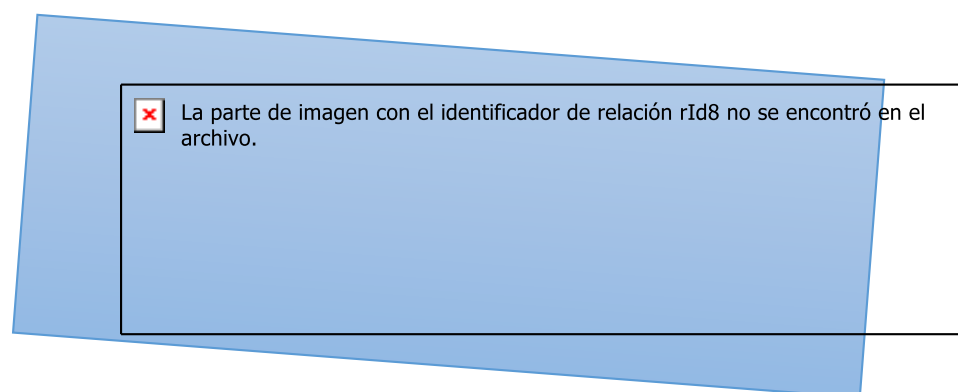


Figura 50

Tarjeta de Poder 8: Burbuja de Consciencia Emocional

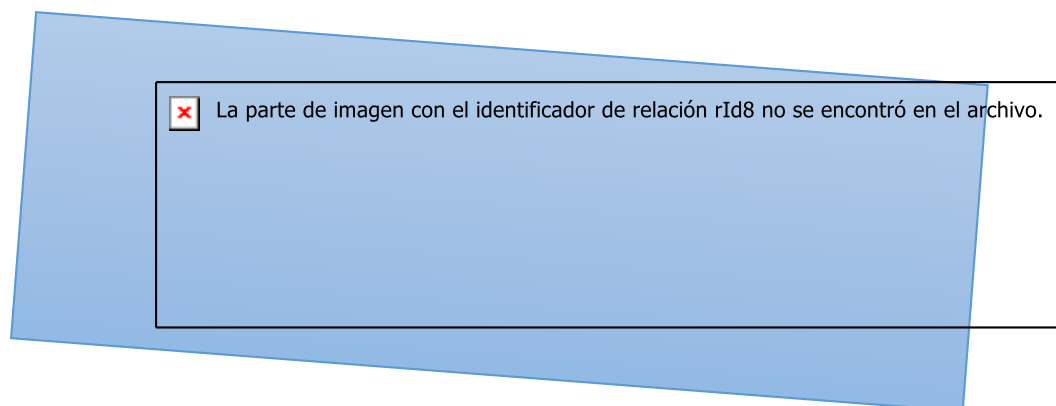
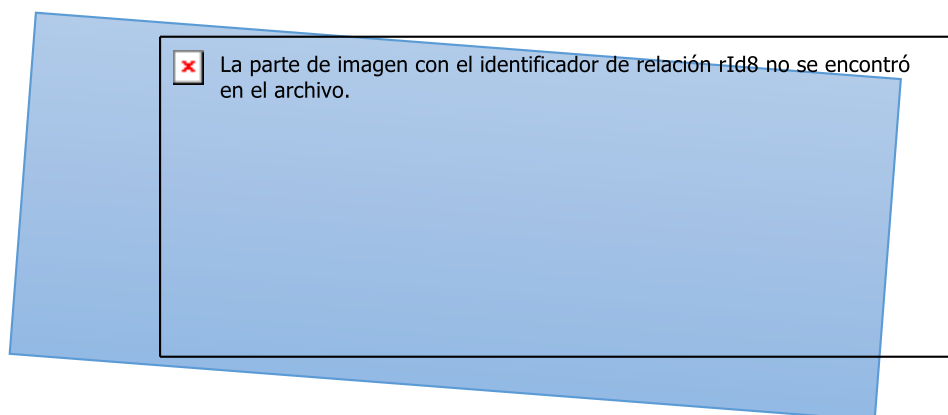
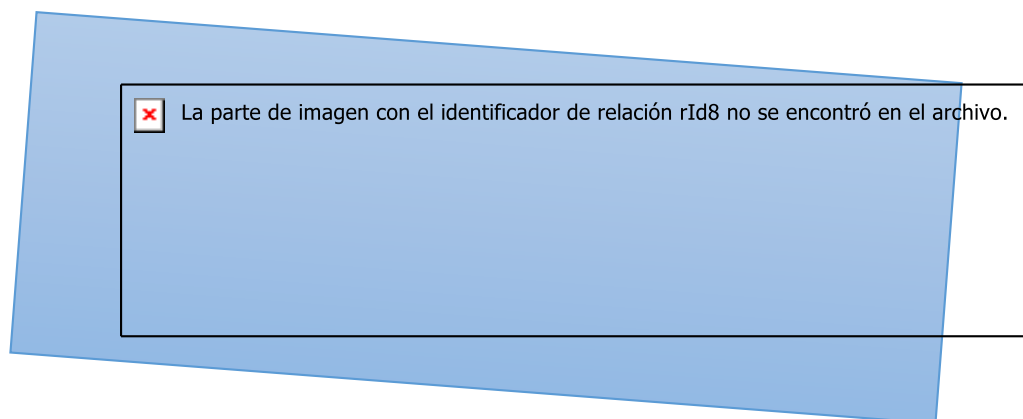


Figura 51

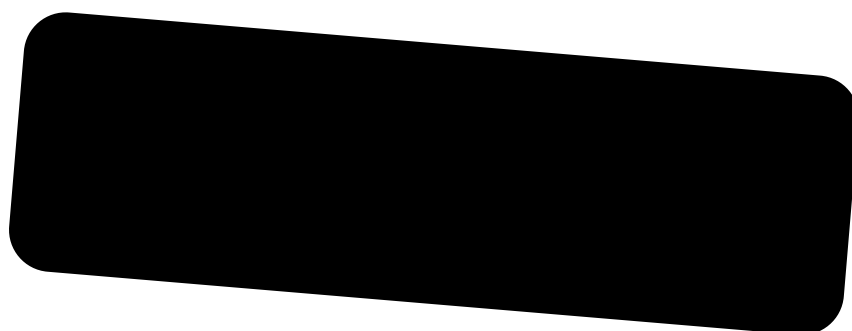
Tarjeta de Poder 9: Burbuja de Consciencia Emocional

**Figura 52**

Tarjeta de Poder10: Burbuja de Consciencia Emocional

**Figura 53**

Tarjeta de Ataque 1: Serpiente de la Inconsciencia



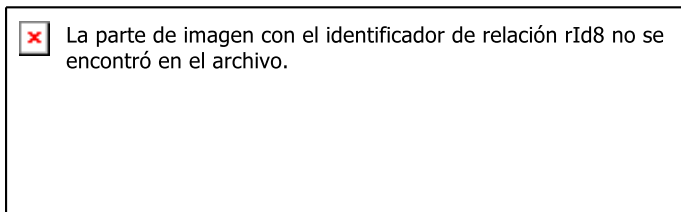


Figura 54

Tarjeta de Ataque 2: Serpiente de la Inconsciencia

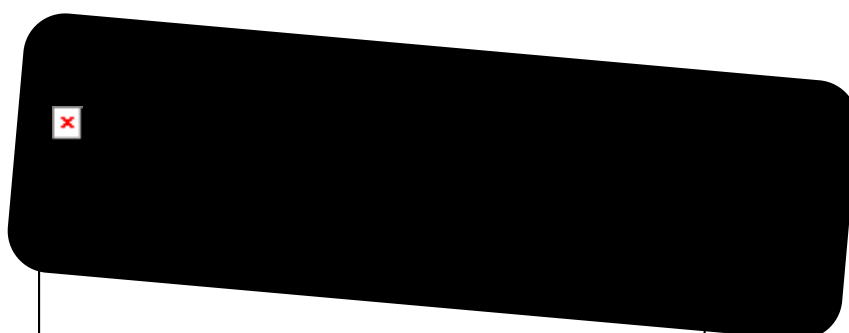
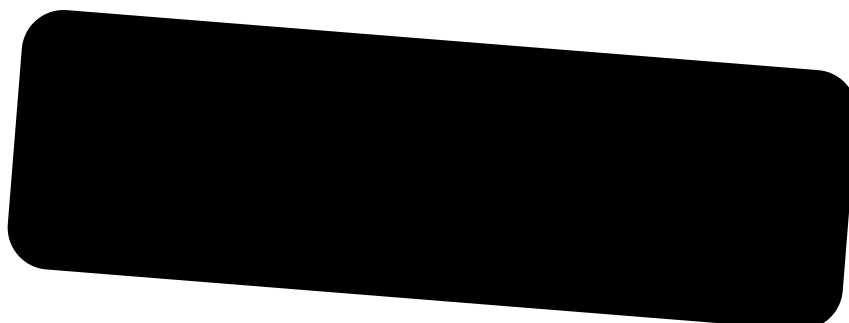


Figura 55

Tarjeta de Ataque 3: Serpiente de la Inconsciencia



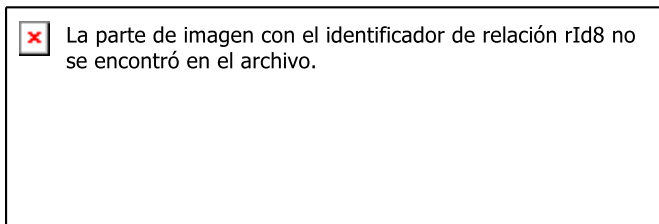


Figura 56

Tarjeta de Ataque 4: Serpiente de la Inconsciencia

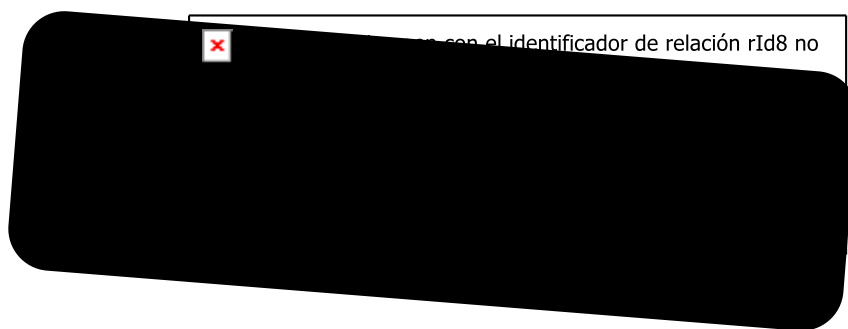


Figura 57

Tarjeta de Ataque 5: Serpiente de la Inconsciencia

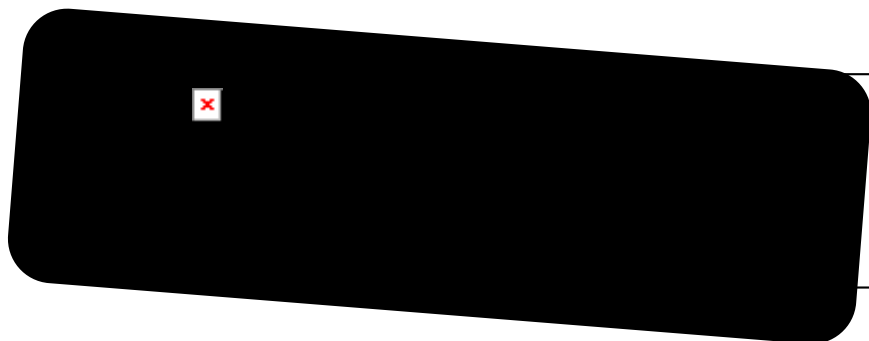


Figura 58

Tarjeta de Ataque 6: Serpiente de la Inconsciencia



Figura 59

Tarjeta de Ataque 7: Serpiente de la Inconsciencia

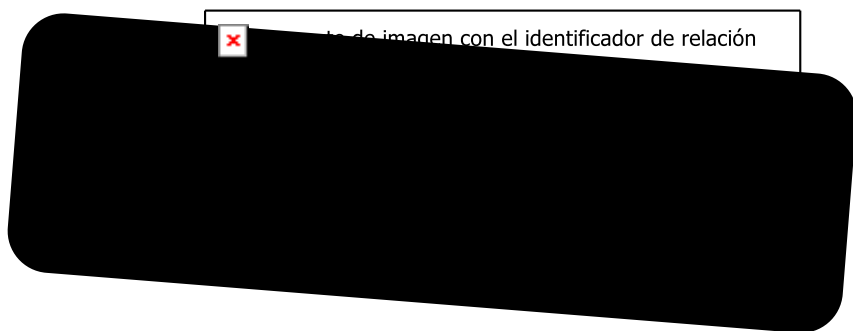


Figura 60

Tarjeta de Ataque 8: Serpiente de la Inconsciencia

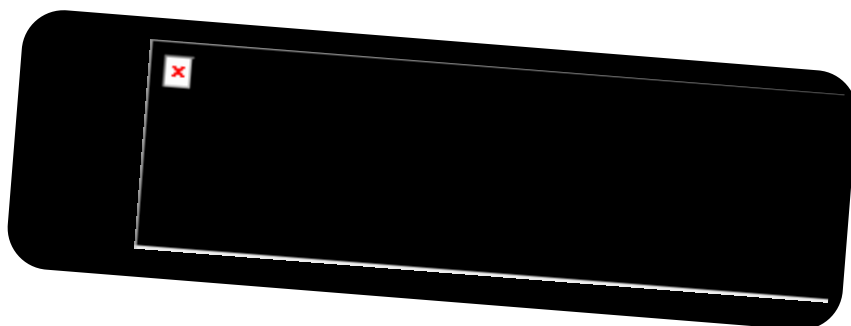


Figura 61

Tarjeta de Ataque 9: Serpiente de la Inconsciencia

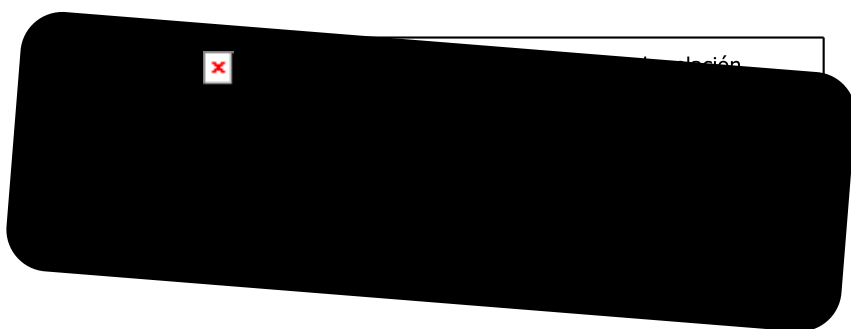


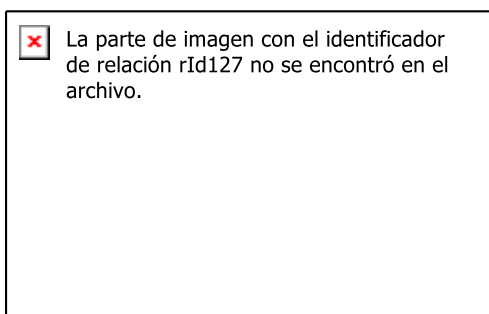
Figura 62

Tarjeta de Ataque 10: Serpiente de la Inconsciencia



Figura 63

Tablero Alternativo para Jugadores



Nota. Cada jugador de la mesa debe tener el tablero alternativo

Fichas de Ataque y Defensa

Fuente: Pixabay

Nota. El líder de juego debe administrar las fichas de ataque y defensa

Con los elementos análogos listos, se procede a convocar los participantes; en este momento Rayer Stevenson ingresa al recinto, mientras los efectos musicales ambientan la sesión. Es importante recordar que toda la estructura de juego debe conservar la narrativa, seriedad y contundencia, evidenciada en la actuación del guía y de todos los que hacen parte del equipo; de igual manera, los participantes deben percibir que es un juego serio y que también deben asumir el rol de héroes, implicarse en la ficción.

Con base en lo anterior, Rayer Stevenson, conserva una actitud solemne e inicia su discurso:

-La batalla continúa; así mismo, la búsqueda por nuestros poderes emocionales que harán de cada uno de nosotros, verdaderos héroes humanos. En este nivel viajaremos de regreso al planeta tierra, donde algunas familias sin saberlo, necesitan de su acción y decisión; para esto, deberán enfrentar con astucia y la suerte a un enemigo poderoso, “la serpiente de la inconsciencia” quien ha invadido familias enteras para nublarles la mente, e impedir que dado

miembro pueda desarrollar una conciencia emocional. De no detener la acción de este enemigo, las consecuencias serán desastrosas: altos niveles de estrés, tensiones familiares, problemas convivenciales, altos niveles de ansiedad, depresión y disregulación ... infinidad de trastornos emocionales. Prepárate para luchar.

Instrucciones reto 1 del nivel 2

1. Pida a los participantes sacar de la bolsa una de las figuras.

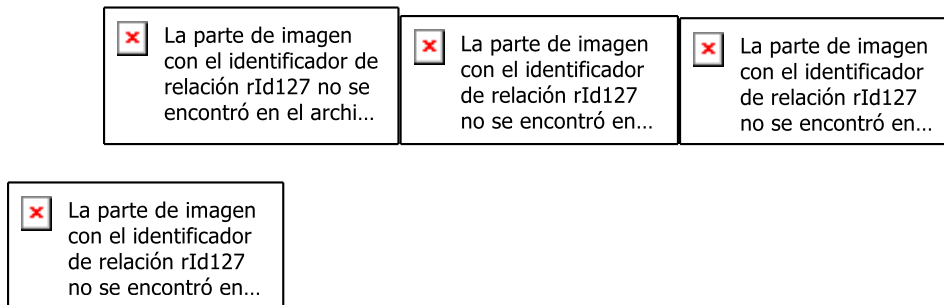
Figura 65

Figuras para Conformar Grupos



Nota. Cree tantos símbolos como grupos a conformar teniendo en cuenta que cada grupo no puede exceder los cuatro participantes.

2. Cada jugador recibirá 40.000 puntos al iniciar el juego

Billetes para Iniciar

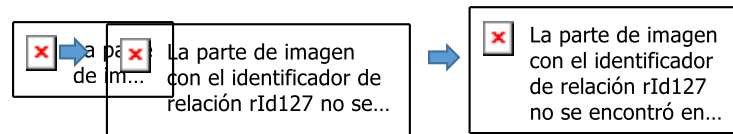
3. Las mesas tendrán los símbolos de grupo (ver figura 64) para que los participantes sepan a dónde dirigirse.
4. Una vez conformados los grupos, Rayer Stevenson procede a señalar los tableros, fichas y materiales del juego de mesa; para ello muestra la imagen y da el nombre respectivo así:

-En sus mesas encontrarán: Un tablero secreto que nadie puede ver excepto el líder de mesa que hace parte del equipo logístico; un montón de tarjetas color azul que representan poderes emocionales para defenderse, y otro con tarjetas de color negro que representan el ataque del enemigo; así mismo, dispondrán de un banco que manejará el líder para otorgar los billetes, de acuerdo al desempeño durante la partida; el líder de cada grupo será el encargado de pagar a quien acierte, y cobrar a quien tome una mala decisión; del mismo modo, encontrarán un tablero alterno con la familia protegida y un banco de fichas de ataque y de poder.

5. El líder de grupo pedirá a cada participante elegir un primer número; cada número está relacionado con un ataque (serpiente) o un poder (Burbuja). Recuerde que ningún héroe podrá ver el tablero del líder.
6. Si el participante elige un número de correspondencia burbuja, tomará una tarjeta de defensa y ganará 10.000 puntos que entregará el líder;

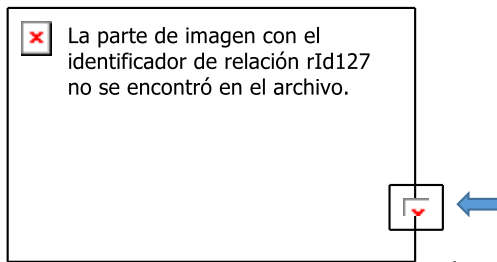
Figura 67

Correspondencia Burbuja-Tarjeta-y Puntaje



7. Leerá en voz alta el contenido de la tarjeta y comentará con todo el grupo su respuesta al reto que propone cada tarjeta.
8. Una vez leído mensaje y superada la pregunta el líder entregará una ficha con imagen de burbuja que dispondrá alrededor de uno de los miembros de la familia para empezar a protegerlo.

Protección de Miembros de la Familia con Burbuja



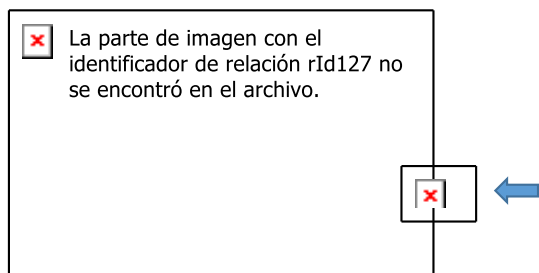
Nota. Adaptada de Partes de una casa, Pixabay, 2014

[\(https://pixabay.com/es/vectores/casa-pa% c3% ads-rural-inmuebles-304190/\)](https://pixabay.com/es/vectores/casa-pa% c3% ads-rural-inmuebles-304190/).

9. Por el contrario, si el participante elige un número de correspondencia serpiente, tendrá que entregar 10.000 puntos al líder perdiendo su puntaje y recibirá una ficha de serpiente que ubicará alrededor de un miembro.

Figura 69

Ataque de Miembros de la Familia con Serpiente



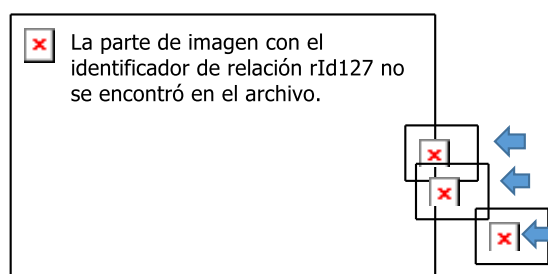
Nota. Adaptada de Partes de una casa, Pixabay, 2014

[\(https://pixabay.com/es/vectores/casa-pa% c3% ads-rural-inmuebles-304190/\)](https://pixabay.com/es/vectores/casa-pa% c3% ads-rural-inmuebles-304190/).

10. Si al momento de recibir un ataque de serpiente no tiene puntos o billetes, saldrá del juego. En esta misma instancia cada jugador que reciba ataque o poder, recibirá la respectiva ficha para ubicarla alrededor del miembro de la familia como se ve en las figuras 67 y 68. Si algún miembro de la familia recibe tres ataques de serpiente, entonces habrá perdido.

Figura 70

Ataque de Serpientes y Pérdida de Juego



Nota. Adaptada de Partes de una casa, Pixabay, 2014

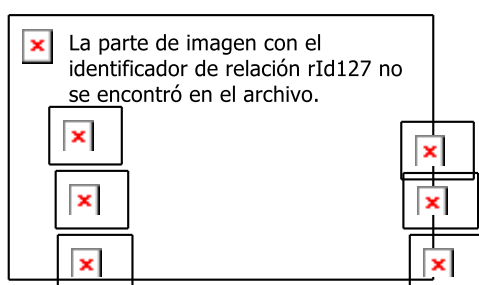
(<https://pixabay.com/es/vectors/casa-pa%c3%ads-rural-inmuebles-304190/>).

11. Del mismo modo una burbuja equivale a protección, por lo tanto, si el miembro de la familia fue protegido con una burbuja entonces, al momento de recibir ataque de serpiente, la burbuja neutralizará la serpiente y el miembro quedará sin burbuja, pero sin ataque de serpiente.

12. El líder llevará la relación de los números jugados; si algún participante repite un número, no podrá ni acumular, ni perder, entonces el líder dirá: paso y continuará el siguiente jugador.
13. El juego terminará en los siguientes casos:
 - a. Cuando se hayan mencionado todos los números del tablero
 - b. Cuando todos los jugadores se hubiesen quedado sin billetes
14. Si un jugador pierde hasta dos miembros de la familia por ataque de serpientes perderá y saldrá del juego.

Figura 71

Perdida de dos Miembros de Familia



Nota. Adaptada de Partes de una casa, Pixabay, 2014

(<https://pixabay.com/es/vectors/casa-pa%c3%ads-rural-inmuebles-304190/>).

15. Cada jugador ganará los puntos acumulados con los billetes.

Al terminar el juego de mesa, cada jugador recibirá el puntaje obtenido durante las partidas; del mismo modo, si hubiese algún participante con un acumulado de 60.000 recibirá

una insignia por desempeño. Del mismo modo quienes hayan obtenido mínimo

83

40.000 puntos obtendrán una cápsula para la barra de progreso; quien hubiere obtenido un puntaje inferior no recibirá progreso, pero sus puntos si irán al acumulado.

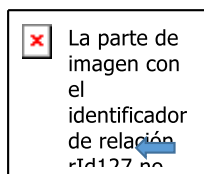
Reto 2. Fantasmas

Este reto es digital, para ello los jugadores harán uso de su smartphone y continuarán con la aplicación la travesía; posteriormente, ingresarán al reto de conciencia emocional siguiendo el mismo derrotero del reto 2 del nivel 1, donde tendrán que luchar contra los fantasmas que quieren nublar la conciencia de las entidades humanas. Para resistir el ataque, los jugadores harán uso del poder de la onda expansiva; deberán hacerlo una y otra vez, hasta que el tiempo se termine y la barra de humanidad se mantenga; si los fantasmas resultan ser más ágiles, la misión estará perdida.

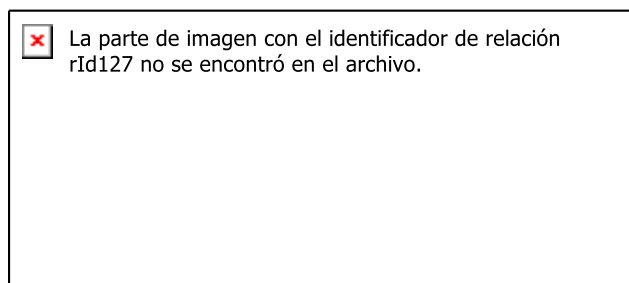
Rayer Stevenson les dice:

- *Un reto más nos espera, cada vez estamos más cerca del final y de un nuevo comienzo, mantener la conciencia emocional de llos humanos sera una importante misión, recuerda descubrir tu poder interior y luchar hasta el final. Mucha suerte.*

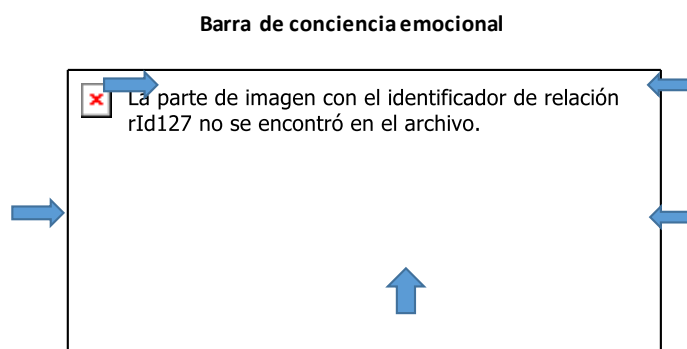
1. Ingrese a la aplicación que ya se ha instalado y seleccione el nivel de conciencia emocional.

Figura 72*Ingreso al Nivel de Conciencia Emocional*

2. Escuche la voz de Rayer Stenvenson en la aplicación y siga las instrucciones. Luego lea el mensaje de entrada.

Figura 73*Mensaje de Entrada al Nivel de Conciencia Emocional*

3. Ingrese al nivel seleccionando el botón continuar y reconozca el escenario.

Figura 74*Escenario: Fantasmas*

4. Utilice la pantalla táctil para moverse y relacione cada entidad humana con su barra de vida observando las líneas blancas.
5. Observe el ataque del fantasma, y oprima la barra de vida de la entidad que esté atacando, así activará la onda expansiva cada vez que el enemigo se le acerqué.

Figura 75

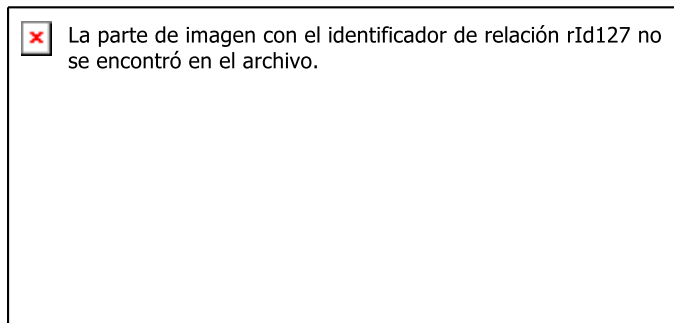
Barras

Instruccio

Fantasmas y

Escenario

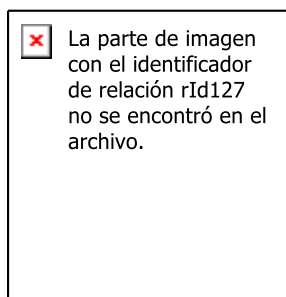
Entidades



6. No permita que las entidades humanas adquieran color rojo con los ataques de los fantasmas, símbolo de pérdida de conciencia.

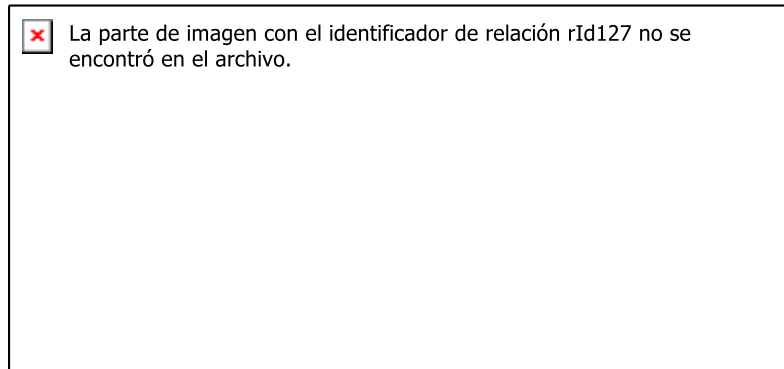
Figura 76

Entidades con Pérdida de Conciencia



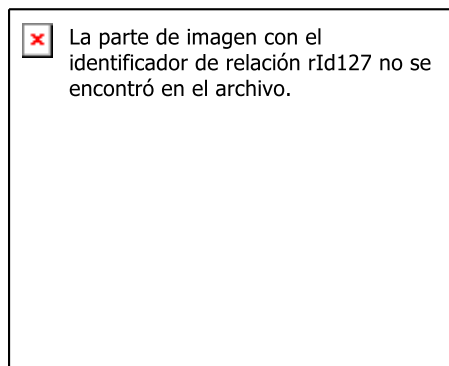
7. Tenga en cuenta que el poder de la onda expansiva, no es continuo; una vez utilizado dos veces, se agotará y el jugador deberá esperar 1 minuto para volver a usarla. Sea muy estratégico y aproveche el momento en que el fantasma esté cerca para activar la onda.
8. Observe el temporizador que tiene cada barra de vida de cada entidad, así como el color de las barras. Si aparece un verde opaco quiere decir que el poder está inactivo; por el contrario, si aparece un verde luminoso la onda expansiva estará disponible.
9. Si permites que los fantasmas ataquen las entidades humanas hasta que estas adquieran un color rojo habrás perdido el reto.

Mensaje por Pérdida del Reto



10. Recuerda que el objetivo del reto es resistir 200 segundos activando la onda expansiva, sin permitir que la barra de conciencia colectiva disminuya.

Mensaje de Triunfo



El encuentro 3

Al terminar el nivel los jugadores se desplazarán de nuevo al lugar donde se llevó a cabo el ritual de iniciación y reflexionarán de manera conjunta sobre las siguientes preguntas:

¿Qué habilidades hacen parte de la conciencia emocional?

¿Qué relación existe entre la conciencia emocional y la empatía?

¿Cómo relacionar lo interpersonal e intrapersonal con la conciencia emocional?

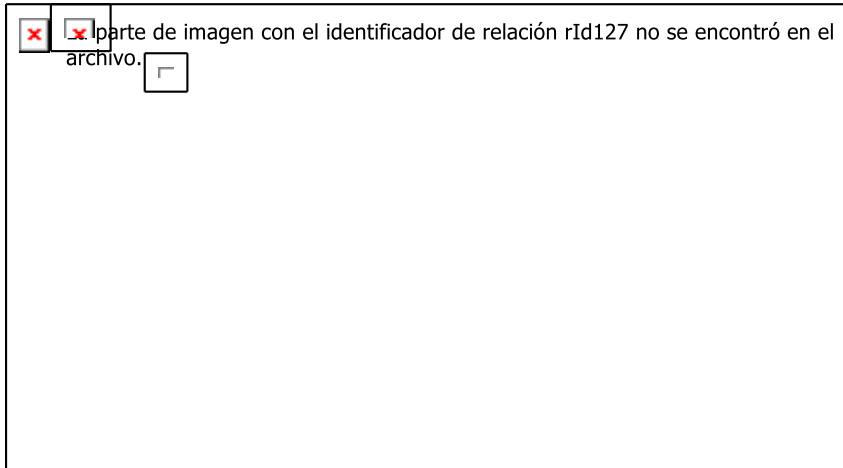
¿Qué ventajas tiene desarrollar altos niveles de conciencia emocional?

¿Cuál es la relación de la serpiente de la inconsciencia y los fantasmas con la conciencia emocional?

Durante el encuentro se abordarán importantes elementos de la conciencia emocional que serán fundamentales para el siguiente nivel de regulación y afrontamiento.

Bonus retro 1 por 130.000 puntos

Los participantes recibirán una serie de frases asociadas a la conciencia emocional, deberán utilizar las fichas de serpiente y burbuja para determinar si la afirmación corresponde con un rasgo positivo o negativo de la competencia. Si es positivo ubicarán la burbuja, si es negativo emplearán la serpiente. El líder verificará la cantidad de aciertos y los puntajes de cada uno.

Figura 79*Frases para el Bonus Retro***Materiales necesarios para el nivel 2:**

- Video beam
- Computador
- Pista musical de fondo
- Tarjetas de poder y de ataque
- Fichas de burbuja y serpiente
- Tablero secreto para líder
- Tablero con familia para jugadores
- Móvil
- Aplicación travesía 1.0
- Billetes
- libro inteligencia emocional de Daniel Goleman y Educación emocional de Rafael Bisquerra
- temporizador
- insignias
- Ficha con frases para el bonus retro

Nivel 3. El escorpión del desequilibrio

Esta vez el escorpión ha llegado para afectar la regulación emocional, el autocontrol y la gestión emocional. Los participantes deberán conformar nuevos grupos utilizando las formas (ver figura 64) y posteriormente, recibir las instrucciones Rayer Stevenson.

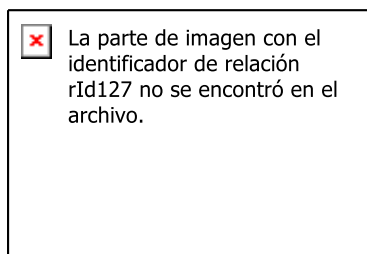
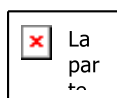
Los organizadores logísticos prepararán un espacio cerrado para los retos que hacen parte del nivel y que para este caso son análogos. Del mismo modo el equipo que organizador dispondrá los recursos necesarios para el bonus retro de este nivel.

En este orden de ideas, adecuarán un espacio con video beam y un computador para proyectar la imagen del nivel 3 y los respectivos retos. Se sugiere ambientar el escenario con efectos acústicos (Pista musical fondo de misterio).

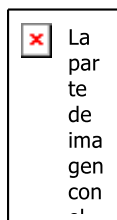
Para fines aclaratorios el nivel 3 solo tendrá un escenario; constituye un recinto cerrado donde los participantes reciben las instrucciones y conforman los grupos de competición. Antes de iniciar el reto 1 los organizadores logísticos dispondrán los elementos necesarios para el desarrollo de los juegos de mesa y la dinámica de competición. Se organizan tantas mesas como grupos se proyectan conformar, así mismo, se disponen las sillas conforme a la cantidad de participantes por grupo.

Instrumentos del juego de mesa: El escorpión del desequilibrio

los siguientes elementos deben imprimirse y adaptarse con anticipación.

Figura 80*Tablero con Números***Figura 81***Fichas con Escudo de Regulación*

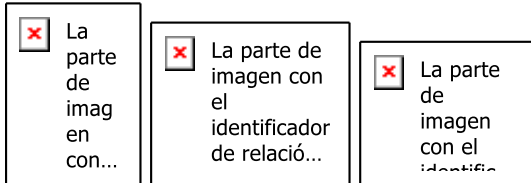
Nota. Adaptada de Escudo, Pixabay, 2012 (<https://pixabay.com/es/vectors/blindaje-escudo-escudo-her%c3%a1ldico-31869/>).

Figura 82*Fichas con Cápsula de Meditación*

(<https://pixabay.com/es/photos/astronave-spacex-m%C3%B3dulo-espacial-693218/>).

Figura 83

Fichas con Emociones Displacenteras



Nota. Adaptado de Emociones, Pixabay, 2018 (<https://pixabay.com/es/photos/smiley-emoticon-enojar-enfadado-2979107/>).

Figura 84

Fichas con el Escorpión del Desequilibrio



Nota. Adapitado de Escorpión, ixabay, 2016 (<https://pixabay.com/es/vectors/astrolog%C3%ADA-referencia-escorpi%C3%B3n-1293256/>).

Con los elementos análogos listos, se procede a convocar los participantes; en este momento Rayer Stevenson ingresa al recinto, mientras los efectos musicales ambientan la sesión. Es importante recordar que toda la estructura del juego debe conservar la narrativa, seriedad y

contundencia, evidenciada en la actuación del guía y de todos los que hacen parte del equipo; de igual manera, los participantes deben percibir que es un juego serio y que también deben asumir el rol de héroes e implicarse en la ficción.

93

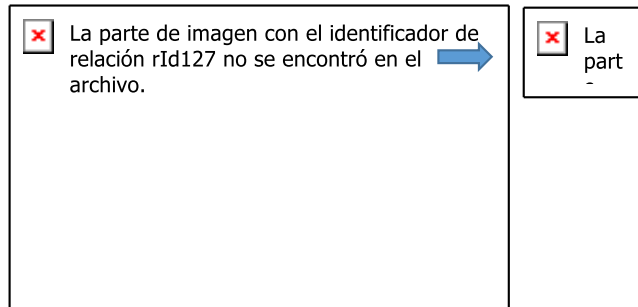
Con base en lo anterior, Rayer Stevenson, conserva una actitud solemne e inicia su discurso:

-La batalla continúa; así mismo, la búsqueda por nuestros poderes emocionales que harán de cada uno de nosotros, verdaderos héroes humanos. En este nivel viajaremos al país de la violencia, donde algunas familias sin saberlo, necesitan de su acción y decisión; para esto, deberán enfrentar con astucia y suerte a un enemigo poderoso, “El escorpión del desequilibrio” quien ha lanzado su veneno contra familias enteras para impedirles desarrollar estrategias de regulación y afrontamiento e impedir que cada miembro pueda desarrollar su regulación emocional. De no detener la acción de este enemigo, las consecuencias serán desastrosas: altos niveles de estrés, tensiones familiares, problemas de convivencia, altos niveles de ansiedad, depresión y disregulación ... infinidad de trastornos emocionales. Llegó el momento de seguir luchando.

Instrucciones reto 1 del nivel 3

1. Ubique el tablero con números (Figura 79) en la mesa de cada grupo
2. El líder tendrá las fichas sin que ningún jugador pueda verlas
3. Cada jugador dirá un número, teniendo en cuenta que cada ficha tiene una correspondencia con un número.

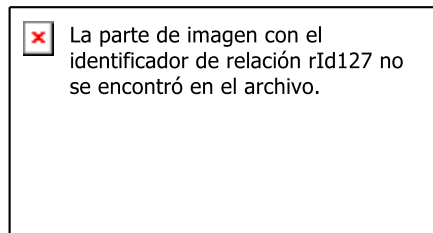
Correspondencia entre Número y Ficha

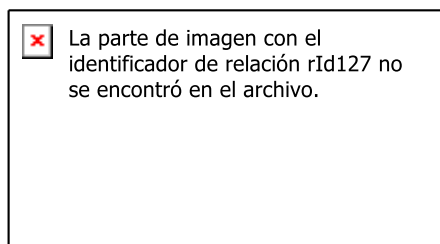


4. Dirá un nuevo número con la intención de formar parejas. Tenga en cuenta las siguientes equivalencias
 - a. Si forma parejas obtiene 10.000 Puntos y una tarjeta con estrategias de regulación y afrontamiento
 - b. Si no forma parejas pierde 10.000 puntos. (En caso de que no tuviera puntos continua en el juego).

Figura 86

Ejemplos de Figuras con Estrategias de Regulación o Conceptos

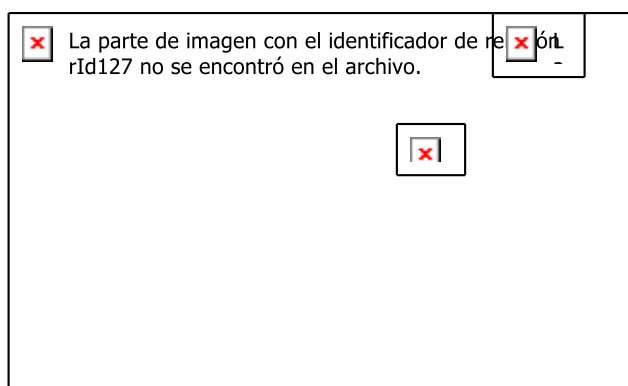




5. Al formar la pareja las fichas se sobreponen en el tablero

Figura 86

Parejas



6. El juego terminará al agotar todas las fichas.

Reto 2. Escape final

Rayer Stevenson propondrá una discusión en los grupos que ya están conformados en torno a la siguiente situación:

Figura 88*Caso por Resolver*

Posteriormente, considerarán en los grupos las siguientes estrategias de regulación:

1. Puede atacar el problema que genera su emoción conversando con sus padres sobre las causas de su bajo desempeño.
2. Evitación, Escapismo o Autodistracción: Puede evitar la tristeza que siente, jugando videojuego preferido.
3. Minimización: Puede pensar que ir a fútbol no es tan importante, luego volverá .
4. Apoyo social: Puede visitar a Santiago su mejor amigo, quien tiene buen desempeño y además es buen amigo y tal vez, le pueda ayudar.

5. Reinterpretación positiva: Considerar que el castigo es una oportunidad para hacer otras actividades como pintar.
6. Consumo de sustancias: Pedirle a Juan un poco de esa sustancia que dice que lo lleva a otra dimensión para evitar el aburrimiento y la tristeza.
7. La regulación de la confrontación de los hechos: No volver ni a pensar ni a hablar de la escuela de fútbol ni del bajo desempeño. Centrarse en ir al colegio para disfrutar de la clase de deportes y artes y dedicarse a jugar con su consola. Solo recordar y hacer cosas agradables
8. La regulación del procesamiento de la información tanto externa como interna; Modificar la manera en que se interpreta el castigo, “enfrentamiento intrapsíquico”. Puede no tomar tan en serio el castigo y empezar a trabajar tranquilamente con el profesor para superar los logros pendientes.
9. Reinterpretación o reevaluación defensiva distanciarse un poco de las cosas y mirarlas con cierta perspectiva, bromear o ironizar, reevaluación constructiva.
10. La regulación de las tendencias expresivas y conductuales; puede activar una alegría y hacer como si nada estuviera pasando.
11. El dar rienda suelta a las expresiones y conductas emocionales como su supresión o inhibición sirven para regular la experiencia emocional adoptando intencionadamente una expresión o actitud diferente, incompatible con la tendencia natural de una emoción dada.

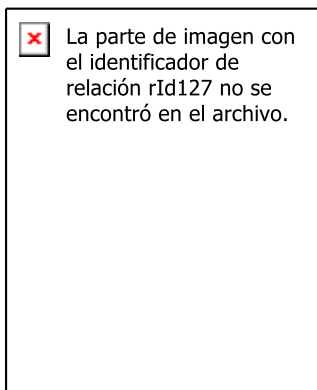
Los grupos harán una selección de la estrategia que mejor podría utilizarse. Cada miembro obtendrá una insignia y 1000 puntos por trabajo en equipo, si logra participar en la discusión.

Bonus retro

Gané 10.000 puntos más elaborando un poder especial de regulación y afrontamiento para los siguientes casos:

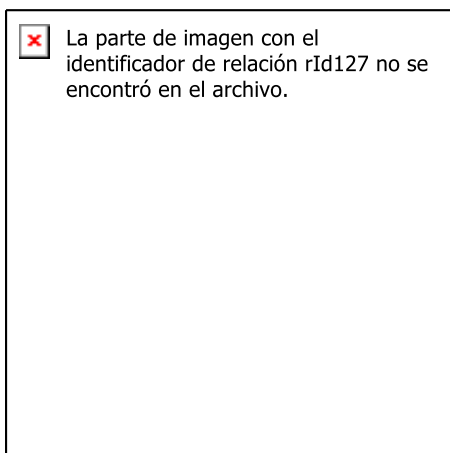
Figura 89

Retrato 1



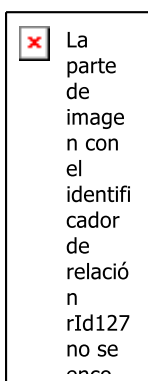
Nota. Adaptado de Daguerrotipo hombre, Pixabay, 2019
(<https://pixabay.com/es/illustrations/agricultor-hombre-pastor-perro-4384435/>).

-Thomas Buston 1939 en verdad quería ser héroe, ¡fracasó!... su camino no era la calma mató en un ataque de furia, sucumbió ante sus propias emociones.

Figura 90*Retrato 2*

Nota. Adaptado de Daguerrotipo, Pixabay, 2019
(<https://pixabay.com/es/illustrations/ni%C3%bl-a-pelo-oscuro-sombrero-retrato-4395501/>).

-Alicia Manhattan 1950, potencial heroína... no aguantó, desistió en su tercer intento, la depresión la llevo al suicidio;

Figura 91*Retrato 3*

(<https://pixabay.com/es/photos/fotograf%C3%ADa-daguerrotipo-antiguo-3269998/>).

Roberth Ansobajish 1970 fuerte y valiente, persistente y consagrado, tampoco resistió, pereció ante la depresión y la tristeza ... su esposa murió ...

-Desde 1970 no se había emprendido una nueva travesía; hoy ustedes son los elegidos, ejército de futuros héroes y heroínas el camino es suyo. Ahora empezaran a escribir su historia.

Gestione información científica y participe en el encuentro final con posibles estrategias para afrontar los anteriores casos. Luego cree una tarjeta de poder que permita a las personas gestionar emociones como las anteriores.

Bonus retro extra

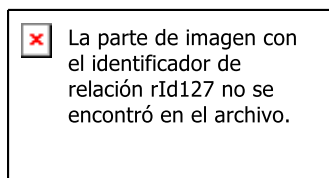
1. Retome la siguiente información:

Conceptos: Regulación emocional y afrontamiento

Reto: El escorpión del desequilibrio, “el poder está en tu interior”

Figura 92.

Escorpión

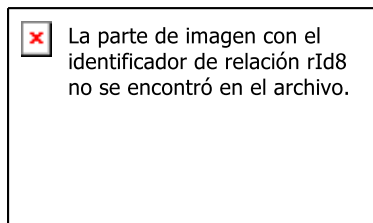


(<https://pixabay.com/es/photos/fotograf%c3%ada-daguerrotipo-antigo-3269998/>).

2. Observe con detenimiento la imagen del escorpión y relacione la disregulación y el estrés con el veneno que el animal puede expedir.
3. Retome la familia que esta protegiendo.

Figura 93

Representación de la Familia y el Ataque del Escorpión



Nota. Adaptado de Escorpión, Pixabay, 2012 (<https://pixabay.com/es/photos/fotograf%c3%ada-daguerrotipo-antigo-3269998/>).

4. Ahora analice la siguiente situación:

¿Qué poderes tiene el escorpión?

Esta vez la familia Prada Barrios será blanco del Escorpión del desequilibrio, quien cuenta con dos poderosas armas: Sus pinzas y su aguijón venenoso. Con las primeras causa ira, tristeza y miedo, pero además activa recuerdos poco placenteros. Con su aguijón venenoso causa alucinaciones y turba la mente. El escorpión del desequilibrio ha entrado en la familia Prada Barrios para producir emociones fuertes, uno de sus

integrantes ya ha sido afectado por sus pinzas y le ha ocasionado tristeza

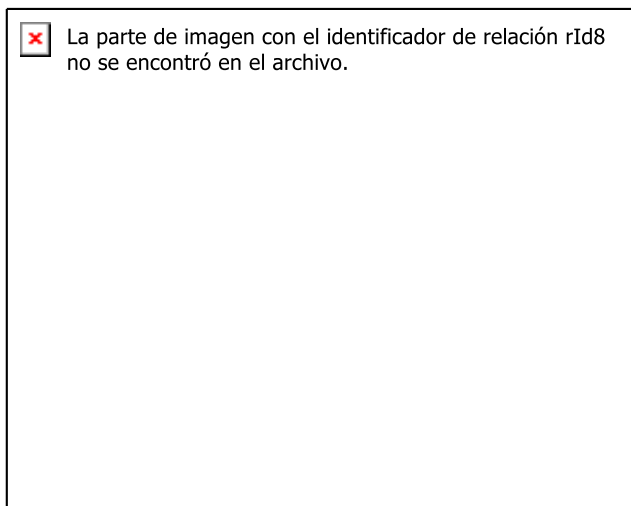
102

profunda, si no logra afrontar esta emoción, pronto puede enfermar, pero además el escorpión puede volver a atacar, y si lo hace, hará que cada integrante despliegue su emoción de forma desproporcionada, lanzando objetos al aire, tirando las puertas y destruyendo todo a su paso.

5. Ahora tenga en cuenta las siguientes acciones dentro del juego:

Figura 94

Acciones dentro del Juego



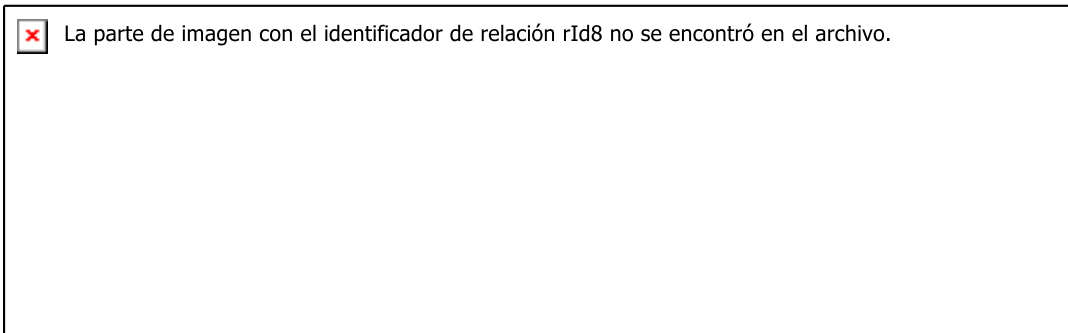
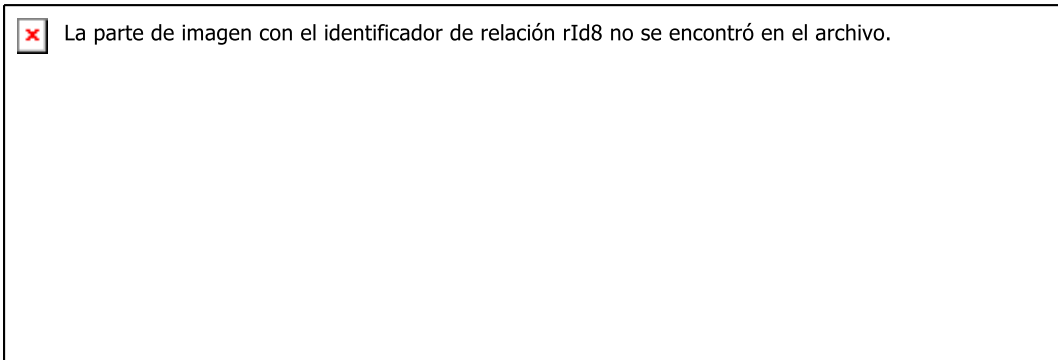
Nota. Adaptado de Emociones, Pixabay, 2018 (<https://pixabay.com/es/photos/smiley-emoticon-enojar-enfadado-2979107/>).

Tu reto es combatir el enemigo y evitar que lastime a los integrantes de esta familia; si los lastima con sus tenazas los llevará a experimentar emociones poco placenteras, si les inyecta su veneno entrarán en desequilibrio y no podrán regular sus emociones negativas.

6. Utiliza tus poderes.

Figura 95

Poderes



Nota. Adapato de Escudo y heroína, Pixabay, 2018

(<https://pixabay.com/es/photos/guerrero-mujer-feminidad-belleza-2638288/>).

7. Organicen la partida de la siguiente manera:

104

- a. El líder de equipo tomará 5 fichas (ver figuras 80, 81, 82, 83 y 91)
- b. Las ocultará debajo de 5 vasos de colores, sin que los jugadores se den cuenta. El líder está en la capacidad de distribuir las fichas en cada partida de manera aleatoria, como también podrá dejar vacíos hasta dos vasos o incluir la ficha roja del escorpión reemplazando la posición que quiera si.
- c. Pida al primer jugador que seleccione 1 vaso

Figura 96

Partida con Fichas y Vasos de Colores



Nota. Adaptado de Vasos de Colores, Pixabay, 2013

[\(https://pixabay.com/es/vectores/vaso-taza-vidrio-color-cubilete-149751/\)](https://pixabay.com/es/vectores/vaso-taza-vidrio-color-cubilete-149751/).

- d. Si le aparece escudo, tendrá protección para la regulación y pedirá a todos hacer silencio y realizar ejercicios de respiración y meditación. El juego le dará 10.000 puntos

- e. Si le aparece cara triste, enojo o disregulación perderá 10.000 puntos y volverá a elegir otro vaso; si en el segundo intento aparece imagen de disregulación, enfado y triteza perderá 10.000 puntos más y un miembro de la familia. Si en el segundo intento aparece una cápsula o escudo, el juego entregará 30.000 puntos.
- f. Si durante las partidas les aparece la ficha roja de escorpión seguirá en el juego, pero perderá todo el acumulado.
- g. Si durante la partida aparece un vacío, tendrá la posibilidad de volver a elegir.

El encuentro final

Rayer Stevenson se reunirá con todos los participantes y compartirán las tarjetas de poder que cada héroe ha llevado. El juego entregará 10.000 puntos a cada jugador por su tarjeta. El sistema gamificado concluirá con la premiación al participante con mayor puntaje acumulado. En este momento cada uno completará la barra de progreso con sus cápsulas, según perciba su aprendizaje con respecto a las competencias emocionales abordadas durante la trayectoria y la inmersión.

Se espera que en el encuentro final, se puedan anclar algunos conceptos y conclusiones sobre las actividades, la simbología de los elementos y los objetivos serios que tienen que ver con lograr una aproximación conceptual al componente emocional a través del juego.

Materiales a utilizar en la última fase

106

- Video beam
- Computador
- Pista musical de fondo
- Tablero con números
- Fichas con escudo de regulación
- Fichas con cápsula de meditación
- Fichas con emociones displacenteras
- Fichas con el escorpión del desequilibrio
- figuras con estrategias de regulación o conceptos
- Casos por resolver
- Daguerrotipos de personajes
- Vasos de colores
- Tablero secreto para líder
- Tablero con familia para jugadores.
- Billetes
- libro inteligencia emocional de Daniel Goleman y Educación emocional de Rafael Bisquerra
- temporizador
- insignias
- Ficha con frases para el bonus retro

Referencias

- Buriticá, J., y Valerio, C. (2016). Valor de la recompensa: Cómo y para qué se usa el concepto? *Revista Colombiana de Psicología*, 25(2), 1-31.
- Cossini, C., et al. (2017). ¿Cuántas son las emociones básicas? estudio preliminar en una muestra de adultos mayores sanos. *Anuario de investigaciones*, 24, 253-25
- Creartuavatar.com. (2020). Crear tu avatar. [ilustración]: Recuperado de <https://www.creartuavatar.com/>
- Dominguez, J., y Pino, M. (2014). Motivación intrínseca y extrínseca :Análisis en adolescentes gallegos. *Infad*, 1(1), 349-358.
- Gómez, J., y Otero, R. (2007). Ecoepidemiología de los escorpiones de importancia médica en Colombia. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 25(1), 50-60.
- González, H. (2004). La simbología de la serpiente en las religiones antiguas en torno a las posibles causas biológicas que explican su sacralidad e importancia. *Akros*(3), 67-82.
- Ilerna. (2018). Ilerna on line. [Ilustración]: Recuperado de <https://www.ilerma.es/blog/wp-content/uploads/2018/07/unity-materiales1.png>
- Innovación en Formación Profesional IFP. (2020). IFP/Blog. Recuperado de <https://www.ifp.es/blog/que-es-unity-y-para-que-puedo-utilizarlo>
- López, F., y Chiclana, C. (2017). Engagement, una plataforma para el desarrollo de la persona. *Comunicación y hombre*(14), 53-62.

Martinez, I., y López, X. (2019). Serpientes, un legado ancestral en riesgo. Revista

108

Científica Multidisciplinaria de Prospectiva, 26(2), 1-11.

Salguero, M., y Panduro, A. (2001). Emociones y genes. Investigación en salud, 3(99), 35-40.

Sánchez, J. (2011). Introducción a la educación mediática infantil:El diseño del storyboard. Revista de comunicación de la SEECI(24), 69-83.

Torres, C. (2002). El juego:una estrategia importante. Educere, 6(19), 289-296.