

INVESTIGACIONES

Gamificación como estrategia en el entrenamiento de habilidades socioemocionales en los docentes universitarios

Gamification as a strategy in the training of socio-emotional skills in university teachers

Ana Karen Sánchez-Nolasco^a

^a Universidad Nacional Autónoma de México UNAM, México.
psicologa.sanchez.unam@outlook.com/

RESUMEN

En el ámbito educativo existe una necesidad de fortalecer las habilidades socioemocionales en alumnos y docentes, esto permitirá su integración en la práctica y en las políticas de los distintos niveles educativos permitiendo una mejora en la enseñanza, aprendizaje y en el bienestar de los docentes, administrativos, alumnos y todos los involucrados en un sistema educativo.

Para el desarrollo profesional del docente es favorable un entrenamiento de habilidades socioemocionales en este caso se enfocó en la docencia universitaria utilizando como estrategia de enseñanza la gamificación, a partir de una intervención basada en un taller con una narrativa relacionada a los nueve niveles del Mictlán en un grupo de docentes, con un enfoque cuantitativo de tipo preexperimental, diseño de pre prueba pos prueba en un grupo, que permite observar y describir los cambios durante el entrenamiento gamificado en habilidades socioemocionales.

Palabras clave: habilidades socioemocionales, motivación, gamificación, educación superior.

ABSTRACT

In the educational field, there is a need to strengthen socio-emotional skills in students and teachers. This will allow their integration into the practice and policies of the different educational levels, allowing for an improvement in teaching, learning, and the well-being of teachers, administrators, students, and everyone involved in an educational system.

For the professional development of teachers, training in socio-emotional skills is favorable. In this case, it focused on university teaching, using gamification as a teaching strategy, based on an intervention based on a workshop with a narrative related to the nine levels of Mictlán in a group of teachers, with a quantitative pre-experimental approach, a pre-test-post-test design in a group, which allows observing and describing the changes during gamified training in socio-emotional skills.

Key words: Social-emotional skills, motivation, gamification, Higher Education.

1. INTRODUCCIÓN

En la era contemporánea de la educación superior, la importancia de las habilidades socioemocionales (HSE) se ha convertido en un enfoque central tanto para el desarrollo estudiantil como para el profesionalismo docente. Estas habilidades, que abarcan desde la autorregulación emocional, conocimiento de uno mismo, hasta la empatía y la resolución de conflictos, son fundamentales para la creación de ambientes educativos positivos, empáticos y productivos (Goleman, 1995). Sin embargo, la integración efectiva de la enseñanza de HSE en los programas de formación docente sigue siendo un desafío significativo. Las habilidades socioemocionales de los docentes que son el principal pilar del sistema educativo han sido poco atendidas (Reyes et al., 2022).

Una herramienta emergente y prometedora en este ámbito es la gamificación, que implica la utilización de elementos y dinámicas de juego en contextos no lúdicos para aumentar la motivación y el compromiso (Deterding et al., 2011). En el contexto educativo, la gamificación no solo ha demostrado ser eficaz para mejorar el compromiso del estudiantado, sino que también tiene un potencial significativo para transformar la manera en que el cuerpo docente desarrolla y practica sus habilidades socioemocionales (Kapp, 2012).

Este artículo explora cómo la gamificación puede ser una estrategia efectiva para el entrenamiento de habilidades socioemocionales en docentes universitarios permitiendo mantenerse motivados esto impacta directamente en la capacidad de enseñar de manera efectiva, les permite innovar y crear un ambiente positivo de aprendizaje para todos dentro del aula. La motivación interna de un docente para aprender y mejorar sus competencias le impulsa a buscar nuevas metodologías y enfoques pedagógicos que pueden transformar la experiencia de aprendizaje para los estudiantes. Cuando los docentes están motivados son más propensos a incorporar tecnologías emergentes, a diseñar actividades didácticas más dinámicas, y a crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y estimulante (Ryan y Deci, 2000). Esta capacidad de innovación no solo beneficia a los estudiantes, sino que también mantiene el trabajo de los docentes fresco y significativo, evitando la monotonía y el agotamiento profesional.

Basándonos en los principios y práctica de la gamificación, se desarrolló un programa de entrenamiento de habilidades socioemocionales permitiéndonos conocer el impacto en el aprendizaje de HSE y las implicaciones para la formación de docentes universitarios. Al comprender mejor estos mecanismos, podemos proporcionar recomendaciones prácticas para diseñadores de programas de formación y educadores interesados en implementar estas técnicas innovadoras en sus propios contextos educativos.

La evidencia sugiere que los programas de formación gamificados pueden ofrecer al profesorado oportunidades únicas para practicar y perfeccionar sus HSE en un entorno seguro y controlado (Hamari et al., 2014). Al simular situaciones reales y proporcionar retroalimentación inmediata, la gamificación facilita un aprendizaje más dinámico e interactivo, promoviendo la autoconciencia emocional, la empatía y la comunicación efectiva entre docentes (McGonigal, 2011).

En este sentido como menciona Aranda y Caldera (2019), la gamificación no solo enriquece el proceso de aprendizaje, sino que también empodera a las y los docentes para convertirse en modelos de habilidades socioemocionales positivas, impactando directamente en la calidad de la educación y en el bienestar del estudiantado. La integración de estas

metodologías innovadoras en la formación docente representa una convergencia crucial entre la pedagogía y la tecnología, con el potencial de transformar el panorama educativo.

Una de las investigaciones que ha demostrado que la gamificación puede ser útil en la enseñanza de habilidades socioemocionales, para el desarrollo personal y el éxito en la vida es la realizada por Aranda et al. (2019). Esta hace referencia a que la gamificación puede mantener motivados a los participantes y al aplicar sus estrategias, que son dinámicas y atractivas, logran hacer que los que están inmersos en dicho proceso se involucren con su aprendizaje, hacerlo significativo y desarrollando HSE.

Martínez (2020) en su llamada “Promoción de habilidades socioemocionales al implementar una cuestión socio científica en un diseño gamificado” encontró:

1. Los profesores en formación inicial pudieron promover ciertas habilidades socioemocionales a partir de una secuencia gamificada al abordar el tema de cáncer como una cuestión socio científica.
2. Las habilidades socioemocionales del grupo de estudio presentaron niveles bajos en los componentes de adaptabilidad y manejo de tensión o estrés y en las relacionadas a la solución de problemas.
3. La secuencia gamificada promovió en los profesores en formación inicial habilidades socioemocionales como tolerancia al estrés, relaciones interpersonales, responsabilidad social, comprensión emocional de sí mismo y solución de problemas las cuales se evidencian a lo largo del desarrollo de las actividades.
4. La libertad de elegir en los retos propició en los participantes la solución de problemas y toma de decisiones además de la cooperación y competencia que contribuyó a que, a través del trabajo grupal, emergieran las relaciones interpersonales y la responsabilidad social que desarrolló cada integrante del grupo para realizar la actividad propuesta.

En 2019 Abarca y Caldera observaron durante su investigación lo siguiente:

- Se identificó el incremento en las habilidades socioemocionales en ambos grupos (Tradicional y Gamificado). En el estudio fue posible identificar que tanto en el grupo control, como en el grupo experimental hubo cambios significativos, aunque, el empleo de estrategias de gamificación favoreció en mayor medida al segundo de ellos. Esto podría deberse a que las temáticas empleadas fueron las mismas en ambos grupos, cambiando únicamente la metodología desarrollada.

Abarca (2020) refiere que hay ciertos factores en el aula que el cuerpo docente no puede controlar, pero un factor del cual controlan es el de sus habilidades y actitudes. Si se considera que los profesores tienen el control de sus habilidades, es de suma importancia que desarrollen las socioemocionales, ya que estas impactarán en sus estudiantes.

2. MARCO TEÓRICO

En el 2018 en México mediante la Secretaría de Educación Pública (SEP) justifica la enseñanza de habilidades socioemocionales, como herramienta para prevenir conductas

de riesgo, como adicciones, embarazo temprano, violencia, acoso escolar, ya que estas conductas pueden originar una deserción escolar y obstaculizar su desarrollo dentro de la sociedad. La enseñanza de dichas habilidades para González et al. (2021) juega un papel importante por la situación actual en la que se está viviendo, en donde es indispensable contar con herramientas para poder enfrentar situaciones inesperadas adversas y conflictivas sin que se vea involucrado el bienestar físico, emocional y psicológico. Por eso se considera que los ambientes lúdicos permiten el desarrollo de habilidades socioemocionales y del bienestar emocional favoreciendo la efectividad para suspender la propagación de la violencia y la agresión dentro del aula (González et al., 2021).

Dentro del aula se desarrollan diferentes habilidades, durante este proceso de formación escolar la o el docente tiene un papel como mediador para generar un entorno de aprendizajes interdisciplinar o integral que permita llevar el conocimiento fuera del ámbito escolar para lograr esto, son importantes las competencias emocionales que tiene el docente ya que como refiere Farías et al. (2022) influyen en diversos aspectos importantes de sus alumnos, no solo los relacionados a la parte académica. Son los responsables de generar aprendizajes conceptuales, de procedimiento, actitudinales y para poder lograr una simbiosis es necesaria la motivación.

Para Costa et al. (2021) el bienestar de los docentes y su calidad de vida está relacionado con las competencias emocionales con las que cuentan y se verá reflejado dentro del aula, en su motivación para realizar sus actividades y promover en los alumnos el entusiasmo por aprender.

Esta investigación de taller para el desarrollo de habilidades socioemocionales en docentes utilizando como estrategia de enseñanza la gamificación es una herramienta que permite el desarrollo de dichas habilidades como lo menciona Aranda y Caldera (2019). Una de las bases de la gamificación es la motivación que es evidente que el desarrollo de la motivación en el alumnado es un aspecto importante para poder influir en su aprendizaje, y existen ciertos factores que se encuentran bajo control del docente, incluyendo sus propias habilidades y actitudes, y precisamente la empatía es considerada una de las habilidades más importantes para la convivencia humana (Adame et al., 2011). Por lo que representa un reto para los docentes dentro del aula, ya que estamos en una era digital se tienen que buscar estrategias para poder dejar de emplear solo la enseñanza tradicional mecanicista, promover la integración de nuevas y diferentes estrategias que llame la atención del estudiantado y los motive a aprender.

Esta investigación que se fundamentó en un entrenamiento para el desarrollo de habilidades socioemocionales en docentes utilizando como estrategia de enseñanza la gamificación que es una herramienta que permite el desarrollo de dichas habilidades como lo menciona Aranda y Caldera (2019). Una de las bases de la gamificación es la motivación que es evidente que el desarrollo de la motivación en el alumnado es un aspecto importante para poder influir en su aprendizaje, y existen ciertos factores que se encuentran bajo control del docente, incluyendo sus propias habilidades y actitudes, y precisamente la empatía es considerada una de las habilidades más importantes para la convivencia humana (Adame et al., 2011). Por lo que representa un reto para los docentes dentro del aula, ya que estamos en una era digital se tienen que buscar estrategias para poder dejar de emplear solo la enseñanza tradicional mecanicista, promover la integración de nuevas y diferentes estrategias que llame la atención del estudiantado y los motive a aprender.

2.1. GAMIFICACIÓN

La gamificación es entendida como la aplicación de principios y elementos propios del juego en un ambiente de aprendizaje con el propósito de influir en el comportamiento, incrementar la motivación y favorecer la participación de los estudiantes (Kapp, 2012). De esta manera no solo se fomentaría un aprendizaje académico al emplear a la gamificación como estrategia, sino que de igual manera se desarrollarían un conjunto de habilidades, dentro de éstas, las socioemocionales.

En el ámbito educativo la gamificación se entiende como emplear mecánicas de juego ya sea en entornos virtuales o presenciales, dentro de un aula o plataforma educativa, despertando un interés por el aprender y permitiendo un comportamiento específico dentro de un ambiente estimulador, desafiante y motivador, logrando una retroalimentación inmediata. McGonial (2011) menciona “Jugar es productivo produce una emoción positiva, más fuerte que la relación social, un sentimiento que cumple con un objetivo, y para los jugadores que son parte de una comunidad les ofrece la oportunidad de alcanzar metas claras” (p. 12). La gamificación se emplea en contextos no lúdicos para alcanzar un objetivo, empleando la concentración y motivación para generar un compromiso, además de que los jugadores, desarrollan y adquieren nuevas habilidades y conocimientos.

Se tiene que crear una experiencia en la que haya un progreso en el aprendizaje, en donde se integren y se hagan participes a las decisiones, pensamientos y sentimientos de los participantes, para obtener una experiencia significativa mediada por la motivación. Según Lee y Hammer (2011), los juegos motivan a causa de que impactan directamente en las áreas cognitivas, emocionales y sociales de los jugadores.

Para Marín y Hierro (2013) “La gamificación es una técnica, un método y una estrategia destinados a obtener determinados objetivos. Busca aplicar elementos lúdicos a entornos donde no se aplican pero que son susceptibles de convertir a través de dinámicas lúdicas” (p. 1). Es decir, no es emplear juegos o enseñar por medio de juegos, sino elegir algunos elementos del juego para poder fortalecer la experiencia de un aprendizaje activo y significativo.

En este sentido, es necesario saber distinguir a la gamificación de los juegos serios y del aprendizaje basado en los juegos, a continuación, se describen brevemente cada uno.

- a. **Gamificación:** Es emplear mecánicas y elementos del juego a un ambiente no lúdico para poder permitir un cambio en el comportamiento del sujeto, generando aprendizaje mediante estrategias motivadoras y desafiantes. Ésta puede ser empleada de manera virtual o presencial y no es emplear juegos dentro del aula de aprendizaje, si no implementar las herramientas.
- b. **Juegos serios:** Su objetivo es desarrollar un conocimiento y habilidad específica, son juegos que utilizan la tecnología o videojuegos diseñados para fines educativos e informativos, que crean una conciencia más que entretenir al jugador por lo que es difícil incorporarlos en el ámbito educativo.
- c. **Aprendizaje basado en los juegos:** son juegos ya existentes que se adaptan como material de estudio dentro de la educación. Desarrollan constructivamente habilidades, conocimientos y actitudes mejorando el rendimiento escolar.

Marczewski (2014) hace una diferenciación sobre la gamificación según su uso y son dos tipos superficial y profunda.

- a. **Gamificación superficial**: es aquella que se centra en dar recompensas como lo son puntos, insignias y un posicionamiento dentro de una tabla, esto es conocido como PBL por sus siglas en inglés (*Points, Badges y leaderboards*) este tipo de gamificación promueve principalmente la competición, facilitando así una motivación extrínseca, ocasionando que el tiempo que un participante se mantenga motivado sea corto, perdiendo así el interés en su proceso de aprendizaje. Aquí los participantes o jugadores son actores pasivos, la toma de decisiones no depende de ellos, sino de quien lleve a cabo la gamificación.
- b. **Gamificación profunda**: tiene que ver con los elementos de la motivación intrínseca, contiene una mayor cantidad de mecánicas de juego con lo que el para que el facilitador pretende una adquisición de aprendizajes y una modificación de conducta a largo plazo. Los participantes o jugadores son activos ya que se permite la toma de decisiones, riesgos y de cierto modo tomen el control de su aprendizaje.

El uso que se les da a estos tipos de gamificación dependerá de para que se necesita emplear. Por ejemplo, la gamificación superficial puede utilizarse para una clase o solo una actividad y la profunda para desarrollar toda la estructura de un curso; ambas dependerán de los objetivos y competencias que se pretendan lograr.

2.2. MOTIVACIÓN

Un pilar de la gamificación es la motivación y se sabe que ésta es una pieza clave en el proceso del aprendizaje. De igual manera, es uno de los mayores retos a los que se enfrenta el ejercicio docente. La motivación se demuestra mediante la elección personal, de compromiso hacia una actividad y determina la intensidad del esfuerzo y persistencia en esa actividad (Garris, Ahlers & Driskell, 2002). Aranda et al. (2019), hacen referencia a tres teorías que analizan las diferencias entre motivación intrínseca y extrínseca que influyen en la creación de ambientes gamificados para el aprendizaje emocional y social, éstas son: teoría de la autodeterminación, teoría de flujo y el modelo de Fogg.

2.2.1. Teoría de la autodeterminación

La teoría de la autodeterminación menciona que el éxito de la gamificación está relacionado con el interés que se le desarrolla al sujeto para participar, en pocas palabras la motivación de quien participa y no solo a la implementación de los principios y elementos del juego. La motivación intrínseca es aquella que no necesita un refuerzo externo, puesto que el refuerzo en si es la satisfacción personal de realizar una tarea por el placer de hacerla. Un elemento de la gamificación que favorece a este tipo de motivación es la narrativa, que más adelante se profundizará en los diferentes elementos de la gamificación.

Borras (2015) destaca tres características de la motivación intrínseca, basadas en las necesidades humanas que tienen que ser cubiertas y que retoma de Shi et al. (2014) ellos realizan propuestas aplicables sobre las características de la motivación intrínseca que se mencionan a continuación:

1. **Competencia**: es la habilidad de un individuo para poder llevar a cabo y completar retos externos.

- Pequeñas metas de aprendizaje que vayan incrementando la dificultad.
 - Tareas con un feedback positivo no esperado.
 - Múltiples opciones que nos lleven al camino del aprendizaje.
 - Control del participante sobre su avance del aprendizaje.
 - Actividades divertidas.
2. Relaciones: es la capacidad que tiene un individuo para interactuar y conectarse socialmente.
- Oportunidades para descubrir y disfrutar las comunidades de aprendizaje.
 - Conexiones entre los participantes sobre sus intereses y metas.
 - Diferentes herramientas de interacción, colaboración, discusión y asistencia mutua.
 - Visualización de estados sociales, reputación, y contribución.
 - Promoción de la apreciación de los demás.
3. Autonomía: es la libertad para elegir acciones y tomar decisiones.
- Conjunto de objetivos de aprendizaje con una descripción clara y diversos caminos para lograrlos.
 - Uso de diferentes herramientas de interacción para completar una tarea.
 - Feedback claro e inmediato.
 - Opciones significativas con consecuencias.
 - Contexto de aprendizaje adaptable al interés de los participantes y por los participantes.

La motivación extrínseca es lo que impulsa a la persona a realizar una acción viene del exterior y puede ser de forma positiva (medallas, premios, insignias, etc.) o negativa (castigos, pérdida de puntos, etc.), proporcionando una satisfacción o placer que la tarea en sí misma no proporciona. En la gamificación se materializa con las recompensas externas.

Borras (2015) destaca los siguientes tipos de motivación extrínseca:

- Regulación externa: no se tiene una sensación de autonomía solo se siguen indicaciones referentes a la actividad, esto hace que el participante lo perciba como un control sobre él.
- Introyección: se percibe como algo controlado, en este caso el participante podría realizarla para mejorar su autoestima. Sigue sin ser iniciativa del participante realizar la acción, se relaciona con el status o relación de terceros. Los participantes piensan que si realizan las acciones indicadas puede valer para algo y ser importante para él, identificándose con la actividad.
- Integración: es más autónomo que los anteriores, se realiza la acción porque se sabe que se genera un bienestar. La finalidad de las actividades es instrumental.

2.2.2. Teoría de flujo

Aranda et al. (2019) menciona que la base de esta teoría es la Psicología humanista, que está presente en los estudios de Abraham Maslow. Pretende comprender que es lo que motiva a las personas a realizar ciertas actividades (Fedel et al., 2014, p. 45).

Teoría del comportamiento de Mihaly, asociada a los juegos y a la gamificación, se entiende como aquel estado mental en que la persona está totalmente inmersa en la actividad

que ejecuta, estará muy relacionada con la dificultad de la actividad y las habilidades de las personas para ejecutar dicha actividad (Borras, 2015).

El estado de flujo se denomina el aumento de la predisposición psicológica a seguir en un estado activo, que consiste en el aumento de la capacidad atencional, del rendimiento y del esfuerzo que se dedica a una tarea, la sensación de suspensión temporal y un sentimiento de satisfacción que logra que mejore la capacidad de trabajo. En la cual influyen las actividades gamificadas (Zichermann y Cunningham, 2011).

De manera general la satisfacción y los principios o elementos que generan una sensación de felicidad. “Las personas que juegan alcanzan un estado de absorción caracterizado por una intensa concentración, sensación de estar siendo desafiado, sin embargo, ni aburrido u oprimido, sino en una sensación definida como tiempo de equilibrio” (Fedel et al. 2014, p. 46).

Csikszentmihalyi (2004) la describe a la respuesta al juego “como un placer espontáneo mientras se desarrolla una tarea”. Permitiendo así entender el funcionamiento de la gamificación. También identificó una serie de comportamientos, condiciones que estaban presentes en las personas que sentían placer y felicidad al realizar alguna tarea es decir estar en flujo. Las cuales se enlistan de la siguiente manera (Fedel et al. 2014, p. 47).

1. Foco y concentración: el individuo se centra tanto en la actividad que es capaz de olvidar los problemas. Esta concentración está asociada a las metas claras y a la retroalimentación, lo que genera una sensación agradable.
2. Éxtasis: sensación se sentirse fuera de la realidad del día a día.
3. Claridad / retroalimentación: permite que la participación en la actividad tenga un lugar de forma más intensa, ya que el regreso inmediato en relación con lo que se realiza se convierte en una condición para continuar desarrollando la actividad con placer y satisfacción.
4. Habilidades: el participante debe poseer habilidades para poder cumplir con los desafíos de la actividad, de no ser así, no sería un reto para el participante, al encontrarse en una situación competitiva y tener un equilibrio entre el desafío y sus habilidades, se logra la sensación de placer.
5. Crecimiento: sensación de tranquilidad, de no tener preocupaciones y de ir creciendo más allá de los límites del ego.
6. Pérdida de la sensación del tiempo: la concentración en la actividad hace que la noción del tiempo sea diferente a lo que realmente es.
7. Motivación intrínseca: la recompensa está en realizar la actividad y no en lo que traerá como consecuencia, siendo el principal objetivo alcanzar el placer sin expectativas de algún beneficio futuro.

La combinación de las habilidades y los desafíos son los principales elementos para poder lograr un estado de flujo, los cuales se deben de tomar en cuenta a la hora de realizar una estrategia gamificada, permitiendo una educación socioemocional. Para lograr esto es fundamental que las actividades sean diseñadas por niveles, para poder mantener la motivación ya que cada nivel aumenta la complejidad de los desafíos, propiciando así el desarrollo de habilidades más complejas.

Cuando se logra un estado de flujo en quienes participan es porque ya pasaron por diferentes emociones, las cuales dependen de la intensidad del desafío y el de sus habilidades.

Se entiende que la emoción desempeña un importante papel en la comunicación de lo que el individuo vive en el momento y sucede de un proceso mental de evaluación voluntario y no automático, además de contribuir a una posible orientación cognitiva (Damaso, 2012, citado en Aranda et al., 2019).

Las emociones por las que los participantes deben de pasar son las siguientes, según Fedel et al. (2014):

- Apatía: representa el momento en el que el desafío propuesto es considerado fácil para el individuo, exigiendo así poca habilidad. La combinación de desafío bajo y escasa exigencia hábil puede generar desmotivación y falta de interés en proseguir en la realización de la actividad.
- Preocupación: a partir del momento en que la actividad pasa a proporcionar un desafío mediano con poca habilidad para el individuo, éste se convierte en un momento de preocupación, pues aún tiene poca habilidad para sentirse motivado a superar sus propias habilidades y proseguir el crecimiento.
- Ansiedad: cuando el desafío se vuelve difícil y la habilidad del individuo pasó a ser baja, la sensación de ansiedad puede ser justificada por el hecho de estar asociada a la inseguridad, que pueda actuar como síntoma de tristeza.
- Excitación: con la propuesta de un desafío difícil, en el que el individuo presenta una habilidad mediana, este tipo de emoción hace que el individuo perciba que su posibilidad de crecimiento aumente y que pronto alcanzará su estado de flujo, si continúa superando sus habilidades.
- Flujo: es el momento en el que la actividad alcanza un nivel de desafío difícil y el individuo tiene la conciencia de que posee mucha habilidad en relación con lo que está haciendo y la realiza con satisfacción, buscando cada vez más superarse para alcanzar la plena sensación de felicidad y placer.
- Control: cuando la actividad pasó a presentar a un nivel de desafío moderado y el individuo percibe que posee mucha habilidad para realizar la actividad se siente el control, pues sabe lo que puede acontecer, presentando así conocimiento de futuras posibilidades.
- Tedio: al percibir que el desafío propuesto está con un nivel por debajo de sus habilidades, el individuo pasa a sentirse aburrido porque no ve posibilidades de crecimiento, y la conclusión de la actividad se realiza con facilidad. De esta forma, se siente limitado con la falta de estímulo.
- Relajación: cuando la actividad tiene un nivel bajo de desafío y la habilidad en el individuo es mediana, ocurre sensación de relajación, pues esté sabe qué está haciendo sólo lo necesario, no siendo exigido más allá de sus capacidades.

Analizando las emociones por las que pasan los participantes es considerable que en la excitación, flujo y control es donde se permite desarrollo aprendizajes y nuevas habilidades, logrando un vínculo entre la emoción y la razón.

Un estado de flujo permite que los participantes aprendan a controlar sus emociones, desarrollar habilidades de pensamiento crítico y creativo, toma de decisiones y solución de problemas, promoviendo sus habilidades personales ya adquiridas poniendo en práctica sus conocimientos teóricos y prácticos. Borras (2015) propone 4 estrategias para generar un estado de flujo.

- Las actividades deben suponer un desafío.
- Las actividades no deben ser tan complicadas.
- Las metas deben ser claras.
- Es necesario que quienes participan reciban un *feedback*.

2.2.3. *Modelo de Fogg*

El modelo de Fogg contempla que, para poder modificar un comportamiento y conducta, son necesarios tres elementos (Fogg 2013).

- Desencadenamiento: debe existir una acción que propicia el comportamiento, un estímulo inicial queatraiga el individuo al cambio, es decir, plantear una meta u objetivo.
- Habilidad: se debe estar capacitado para ejecutar la acción propuesta, sentir que se poseen las destrezas necesarias para lograr lo propuesto.
- Motivación: la predisposición a participar en la actividad que se proponga de manera voluntaria, para obtener una recompensa personal.

Para Fogg (2013) la simplicidad y un estímulo adecuado son más significativos, para que el participante logre involucrarse en una actividad, hace referencia que no basta sólo con la motivación, para poder lograr un cambio en el comportamiento. Los tres elementos anteriormente mencionados promueven que los participantes se sientan atraídos por las actividades de manera voluntaria, consiguiendo como resultado una mayor eficacia en el cambio de comportamiento de éste.

Este modelo muestra el funcionamiento de la gamificación, explicando las causas que propician el cambio del comportamiento en los individuos. En el modelo de Fogg se conjuntan las teorías de la autodeterminación y la de flujo sumando un factor desencadenante, como puede ser la sorpresa y el asombro elementos que se encuentran en la gamificación. Lo anteriormente mencionado, facilita el desarrollo de habilidades socioemocionales.

2.3. HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES HSE

Bar-On (1997), definió a la inteligencia emocional como un “conjunto de habilidades personales, emocionales, sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio” (citado en Aranda et al., 2019).

Las habilidades socioemocionales son “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2016).

La secretaría de educación pública de México en el programa ConstruyeT (2018) menciona que las habilidades socioemocionales son conductas aprendidas que ayudan a mejorar el conocimiento de las emociones y facilitan una relación positiva con su entorno.

Se llega a la conclusión con las definiciones anteriormente mencionadas que la inteligencia emocional o habilidades socioemocionales son aquellas que permiten conocer, regular nuestras emociones y las de los demás, para poder interactuar constructivamente con los demás y la sociedad, facilitando la resolución de problemáticas que se viven día a día, con responsabilidad, flexibilidad y creatividad.

La Organización Mundial de la salud (OMS) realiza una clasificación de habilidades socioemocionales, a las que denomina habilidades para la vida, a las cuales considera herramientas útiles de una persona para enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida a diario, éstas son (UNICEF, 2017):

Autoconocimiento: capacidad para reconocer la personalidad, características, fortalezas, debilidades, aspiraciones y expectativas.

Empatía: capacidad para ponerse en el lugar de otra persona y desde esa posición captar sus sentimientos.

Comunicación asertiva: habilidad para expresarse de manera apropiada al contexto relacional y social en el que se vive.

Relaciones interpersonales: competencia para interactuar positivamente con las demás personas.

Toma de decisiones: capacidad para construir racionalmente las decisiones cotidianas de nuestra vida.

Solución de problemas y conflictos: Destreza para afrontar constructivamente las exigencias de la vida cotidiana.

Pensamiento creativo: utilización de los procesos de pensamiento para buscar respuestas innovadoras a los diversos desafíos vitales.

Pensamiento crítico: capacidad para analizar con objetividad experiencias e información, sin asumir pasivamente criterios ajenos.

Manejo de emociones y sentimientos: reconocimiento y gestión positiva de nuestro mundo emocional.

Manejo de la tensión y el estrés: capacidad para reconocer nuestras fuentes de tensión y actuar positivamente para su control.

Otra clasificación la realiza la SEP en el 2018 en donde establece 6 habilidades socioemocionales que son las siguientes:

Autoconocimiento: Capacidad de conocerse y valorarse a sí mismo, tomar conciencia de las motivaciones, necesidades, valores, pensamientos y emociones que definen la identidad propia, y sus efectos en el comportamiento de los demás y el entorno.

Autorregulación: capacidad de manejo de los pensamientos, los sentimientos y las conductas propias en distintas situaciones. Exige modular impulsos, tolerar la frustración, aplazar recompensas, afrontar conflictos de manera pacífica, así como regular la intensidad, duración y frecuencia de diversos estados emocionales a favor del aprendizaje y la convivencia.

Conciencia social: capacidad para comprender y tomar en consideración la perspectiva de personas con antecedentes y culturas distintas a la propia; comprender normas sociales y éticas para establecer y mantener relaciones interpersonales constructivas y actuar a favor de la sociedad.

Colaboración: capacidad para trabajar con personas y grupos hacia el logro de metas compartidas. implica la escucha activa, comunicación asertiva, responsabilidad, cooperación, inclusión, respeto a la diversidad, resolución pacífica y constructiva de conflictos, así como la búsqueda y ofrecimiento de ayuda cuando se requiere.

Toma responsable de decisiones: capacidad para realizar elecciones de manera

autónoma, consciente y responsable, con referencia a metas inscritas en un proyecto de vida, considerando alternativas y consecuencias y orientando hacia el bienestar propio y de los demás.

Perseverancia: capacidad para mantener la motivación, el interés y el esfuerzo de una manera sostenida para alcanzar metas de largo plazo, afrontando el fracaso y las dificultades que se presenten.

Martínez (2020) cita la clasificación hecha por Bar-On en 2006 en donde el refiere que existen 15 habilidades socioemocionales y las divide en 5 componentes que son:

Componente intrapersonal:

- Comprensión emocional de sí mismo: la habilidad para percibirse y comprender sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el porqué de esto.
- Asertividad: la habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás y defender derechos de una manera no destructiva.
- Autoconcepto: La habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando aspectos positivos y negativos, así como también limitaciones y posibilidades.
- Autorrealización: La habilidad para realizar lo que realmente se puede hacer, querer y disfrutar de hacerlo.
- Independencia: Es la habilidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo en pensamientos, acciones y ser independientes emocionalmente para tomar decisiones.

Componente interpersonal:

- Empatía: La habilidad de percibirse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.
- Relaciones interpersonales: La habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias que son caracterizadas por una cercanía emocional e intimidad.
- Responsabilidad social: La habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, contribuye y es un miembro constructivo del grupo social.

Componente de adaptabilidad:

- Solución de problemas: La habilidad para identificar y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones efectivas.
- Prueba de la realidad: La habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que se experimenta (lo subjetivo) y lo que en la realidad existe (lo objetivo).
- Flexibilidad: La habilidad para realizar un ajuste adecuado de emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.

Componente del manejo del estrés:

- Tolerancia al estrés: La habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones sin “desmoronarse”, enfrentando activa y positivamente el estrés.
- Control de los impulsos: La habilidad para resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar emociones.

Componente del estado de ánimo en general:

- Felicidad: La habilidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de sí mismo y de otros y para divertirse y expresar sentimientos positivos.
- Optimismo: La habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva, a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.

Como se puede observar en las clasificaciones de las habilidades socioemocionales mencionadas anteriormente, concuerdan, que el autoconocimiento, la autorregulación, el asertividad y la empatía son importantes para tener un bienestar individual y social. Estas habilidades se refieren a reconocer, identificar, manejar y poder comunicar emociones de una manera adecuada.

La importancia que tiene el desarrollo de HSE es que logran mejorar y prevenir problemáticas que hoy en día, se viven con una cotidianidad que inclusive pueden llegar a normalizarse conductas de violencia por la falta de manejo y expresión de emociones a continuación se enlistan algunos beneficios que se pueden obtener si se logran desarrollar las HSE.

- Lograr mayor rendimiento académico
- Generar un clima escolar positivo
- Lograr trayectorias laborales exitosas
- Prevenir situaciones de riesgo como embarazo adolescente, abandono escolar, drogadicción, violencia entre otros.
- Mejoran la salud física y mental.
- Mejorar la convivencia social.
- Adquisición de valores.

En la actualidad es importante que se tenga una orientación adecuada sobre las HSE, esto nos permitirá afrontar problemas como los que hoy en día se viven. Las HSE están presentes en cada individuo, pero en muchos casos no están desarrolladas correctamente. Se tiene una cultura de contención, evasión de emociones que influyen desde la niñez hasta la vida adulta complicándose conforme el individuo va creciendo.

2.4. HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LOS DOCENTES

El cuerpo docente influye no solo en los aprendizajes académicos de los alumnos, sino de igual manera en los aprendizajes emocionales, por lo que las habilidades socioemocionales de los docentes son pieza clave en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos.

Deben de contar con herramientas emocionales que les permitan una interacción eficaz para generar espacios significativos de aprendizaje.

Para Herrera et al. (2016) el clima dentro del aula depende de las habilidades socioemocionales de los docentes y del vínculo que tiene con sus alumnos. Es que exista una buena relación alumno – docente como lo mencionan: Valento, Montero y Lourenco (2019), al observar a 559 docentes de escuelas de norte de Portugal, encontraron que los docentes con mejor expresión y regulación emocional presentan un manejo de la disciplina más adecuado en el aula. Otro caso es el que observó Oberle y Schonert-Reichl (2017) encontraron que el estrés en el aula de clase se contagia, es decir, demostraron que el estrés laboral de los docentes está relacionado con la regulación del estrés fisiológico de los estudiantes. Sin embargo, no es claro aún en qué dirección sucede, si el estrés de los estudiantes genera el estrés docente o viceversa (Schonert-Reichl, 2017, citado en Gutiérrez y Buitrago, 2019).

Los docentes que cuentan con habilidades socioemocionales bien desarrolladas cuentan con un mayor compromiso, motivación, dedicación y menos estrés al momento de ejercer su labor docente, lo que será transmitido a sus alumnos.

La gamificación al ser una estrategia que principalmente se centra en la motivación del participante, es una herramienta que puede ser utilizada en el desarrollo de habilidades socioemocionales no solo en niños, adolescentes sino en adultos, como lo pudo observar Martínez (2020) en su llamada “Promoción de habilidades socioemocionales al implementar una cuestión sociocientífica en un diseño gamificado” en la encontró que:

- Los profesores en formación inicial pudieron promover ciertas habilidades socioemocionales a partir de una secuencia gamificada al abordar el tema de cáncer como una cuestión sociocientífica.
- Las habilidades socioemocionales del grupo de estudio presentaron niveles bajos en los componentes de adaptabilidad y manejo de tensión o estrés y en las relacionadas a la solución de problemas.
- La secuencia gamificada promovió en los profesores en formación inicial habilidades socioemocionales como tolerancia al estrés, relaciones interpersonales, responsabilidad social, comprensión emocional de sí mismo y solución de problemas las cuales se evidencian a lo largo del desarrollo de las actividades.
- La libertad de elegir en los retos propicio en los participantes la solución de problemas y toma de decisiones además de la cooperación y competencia que contribuyó a que a través del trabajo grupal emergieran las relaciones interpersonales y la responsabilidad social que desarrollo cada integrante del grupo para realizar la actividad propuesta.

Otra investigación relacionada a la gamificación y a las habilidades sociales es la hecha por Aranda y Caldera (2019), “El fomento de habilidades socioemocionales mediante una metodología gamificada en estudiantes de bachillerato” pudo observar lo siguiente:

- Identifico el incremento en las habilidades socioemocionales en ambos grupos (Tradicional y Gamificado).
- En el estudio fue posible identificar que tanto en el grupo control, como en el grupo experimental hubo cambios significativos, aunque, el empleo de estrategias

de gamificación favoreció en mayor medida al segundo de ellos. Esto podría deberse a que las temáticas empleadas fueron las mismas en ambos grupos, cambiando únicamente la metodología desarrollada.

La gamificación en educación al ser una estrategia de enseñanza en donde se involucran elementos donde los participantes emplean la resolución de problemas, trabajo en equipo, toma de decisiones etc, favorecen la motivación y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de una forma dinámica.

3. MÉTODO

El propósito de esta investigación es fortalecer y entrenar a docentes en el conocimiento y desarrollo de habilidades socioemocionales utilizando como herramienta a la gamificación, para lo que se creó un ambiente gamificado, que permitiera la identificación, reconocimiento y a su vez proporcionar estrategias para la implementación de HSE.

Participantes

Docentes de nivel superior de distintas universidades urbanas, públicas y privadas localizadas dentro de la República Mexicana.

Instrumentos y recursos

1. Consentimiento informado.
2. Itinerario de actividades.
3. Tablero de stickers.
4. Adaptación del inventario de inteligencia emocional de Bar-On (ICE), nos permitió conocer el nivel de habilidades socioemocionales de los docentes antes y después del entrenamiento, fue el indicativo para saber si hubo cambios en sus HSE.

El instrumento consta de 133 ítems tipo Likert y está integrado por 5 componentes y 15 subcomponentes. Su aplicación puede ser de manera individual o colectiva a mayores de 16 años que sepan leer, en la siguiente tabla se observa las pautas para su interpretación.

Tabla 1. Interpretación de puntajes del ICE

69 o menos	Muy bajo: necesita mejorar
70 a 84	Bajo: necesita mejorar
85 a 115	Promedio: capacidad emocional adecuada
116 a 129	Alto: Buena capacidad emocional
130 y más	Muy alto: capacidad emocional muy desarrollada

Procedimiento

El taller estuvo compuesto por 4 sesiones de dos horas, en las que se dividieron los componentes relacionados a las habilidades socioemocionales, la evaluación inicial y final. Todo esto se realizó de manera virtual mediante el uso de meet, formularios de Google y class room. Para la creación del ambiente gamificado se tomaron en cuenta elementos del juego:

1. Dinámicas: Restricciones del juego, emociones, progresión y relación entre participantes.
2. Mecánicas: Narrativa, desafíos, retroalimentación, adquisición, turnos y cooperación.
3. Componentes: Niveles y equipos.
4. Se realiza una gamificación superficial

Se diseñó un aula en class room con un ambiente y una narrativa relacionada con los nueve niveles del inframundo del Mictlán, se subió al aula el consentimiento informado, el inventario de Bar On (ICE) en un formulario de Google, el itinerario de actividades para que cada participante tuviera conocimiento de las actividades que se llevarían a cabo, se realizó el tablero de stikers donde se llevó el registro de las actividades realizadas por cada participante, como stiker se utilizó una imagen de Mictlantecuhtli (dios azteca de los muertos) este lo ganaban cada vez que terminaban una actividad se colocaba un stiker en el tablero.

Después de hacer la invitación a los docentes a que participaran en el taller y una vez que aceptaron se les envió la liga para conectarse vía meet y dar inicio al taller, las sesiones fueron distribuidas de la siguiente forma:

Sesión 1: Introducción y panorama general: en la primera sesión se dio a conocer el objetivo del taller, los docentes dieron su consentimiento informado para su participación dentro del este, se realizó la actividad rompe hielo que permitió a los docentes presentarse y conocer un poco más de ellos, se aplicó el inventario de Bar-On (ICE) adaptado por Nelly Ugarriza Chávez como evaluación inicial.

Sesión 2: Componente intrapersonal e interpersonal se realizaron actividades relacionadas con la comprensión emocional, assertividad, autoconcepto, autorrealización, independencia empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social.

El objetivo era que los docentes lograran identificar, reconocer, comunicar de manera assertiva sus emociones, empatizar con las reacciones emocionales, situaciones complicadas del día a día a las que se enfrentan, fomentar la escucha activa y observar el papel que tienen sus decisiones, como estas influyen e impactan en la sociedad.

Sesión 3: Componente de adaptabilidad y del manejo del estrés se realizaron actividades relacionadas en la solución de problemas, prueba de la realidad, flexibilidad, tolerancia al estrés y control de impulsos.

El objetivo de esta sesión era que los participantes identifiquen las herramientas con las que se cuentan para poder dar solución a diferentes problemáticas, las reacciones que generan cuando están estresados, técnicas para el manejo del estrés, assertividad ante dichas situaciones y control de impulsos.

Sesión 4: Componente del estado de ánimo en general y cierre del taller, se emplearon actividades relacionadas a la percepción de la felicidad, optimismo, así como dar por concluido el taller.

El objetivo de esta sesión era que los participantes reconocieran que es lo que los hace sentirse felices y optimistas ante situaciones adversas, que lograran identificar todo lo que desarrollaron durante el taller, se volvió a evaluar con el inventario de inteligencia emocional de Bar-On Ice adaptado por Nelly Ugarriza Chávez y se dio el cierre del taller.

4. RESULTADOS

A continuación, en la tabla 2 se pueden observar los resultados obtenidos de la aplicación del inventario de Bar On antes del entrenamiento y después del entrenamiento en donde se visualiza la puntuación general y la de los 5 componentes que los forman.

Tabla 2. Resultados promedio del puntaje general del ICE

Componente	Pre test	Pos test
PUNTUACION GENERAL	86	89
ADAPTABILIDAD	80	87
ESTADO DE ANIMO	84	86
MANEJO DEL ESTRÉS	86	91
INTRAPERSONAL	91	95
INTERPERSONAL	94	94

Lo que podemos visualizar en la tabla 2 son la media, en el pre test y el pos test de la puntuación general y de cada uno de los componentes que integran la prueba a continuación se describe cada uno de ellos:

- Puntuación general: hace referencia a la suma de todos los componentes y nos proporciona una visión generalizada de las HSE de los docentes antes y después del entrenamiento. Se puede observar que de acuerdo con la tabla 1 de puntuaciones se posicionan en un nivel promedio tanto al inicio y final del entrenamiento sin embargo si hubo un incremento después de participar en las sesiones del taller de manera generalizada.
- Adaptabilidad: este componente nos permite reflexionar sobre las herramientas con las que se cuenta para enfrentar situaciones adversas o diversos cambios, es el componente que tuvo un incremento más significativo pero que de igual manera, es en el que obtuvieron una puntuación menor en el pre test se situaban en un nivel bajo lo que era indicativo de que era un área que se podía fortalecer y en el post test se logró obtener una puntuación promedio considerando el componente como adecuado.
- Estado de ánimo: hace referencia a cómo perciben su vida en general, nivel de optimismo y concepción de felicidad, si están conformes con su vida, en este componente igual salieron en el límite bajo en el pre test, pero después del taller su puntuación se logró colocar dentro del promedio como consecuencia el componente en un nivel adecuado.

- Manejo del estrés: es el componente que nos indica cómo pueden enfrentarse a situaciones estresantes y que no se vean alteradas o alterados de manera significativa en su vida, en este caso su puntuación pretest fue adecuada y después del entrenamiento tuvo un incremento, pero siguió saliendo en un nivel adecuado de manejo de estrés.
- Intrapersonal: el componente hace referencia a la autopercepción, comprensión y como nos relacionamos con nosotros, en este caso ambas puntuaciones pre test y post se situaron en valores adecuados y si se observó un incremento después del entrenamiento.
- Interpersonal: está relacionado con el cómo nos relacionamos, comunicamos, entendemos a los demás y el entorno en el que nos desarrollamos, aquí se obtuvieron ambas puntuaciones en un nivel adecuado y se mantuvieron sin cambios después del taller.

En conclusión los resultados nos indican que las y los docentes universitarios en general tienen un nivel adecuado de HSE en general sin embargo aún se pueden fortalecer y habría que poner más atención en los componentes de adaptabilidad para que sean más flexibles, para que puedan entender con mayor facilidad situaciones problemáticas y lleguen a soluciones asertivas, aunado a esto puede verse involucrado el componente del estado de ánimo en general y el del manejo del estrés permitiendo que no se sientan abrumados en cuestiones laborales y/o personales.

Lo que se observó durante las sesiones del entrenamiento era disposición y apertura al conocimiento, mostraron interés en los conceptos de los que se hablaban durante el taller, se motivaban cuando recibían un sticker al término de las actividades, sabían escuchar, esperar turnos, identificar sus emociones y comunicarlas.

En la figura 1 se observa de manera gráfica los resultados relacionados de manera general del antes y después del entrenamiento, que de acuerdo con la prueba T pareada nos arroja un P valor de 0.01674803, que al ser menor de 0.05 demuestra que si hubo diferencias después del entrenamiento.

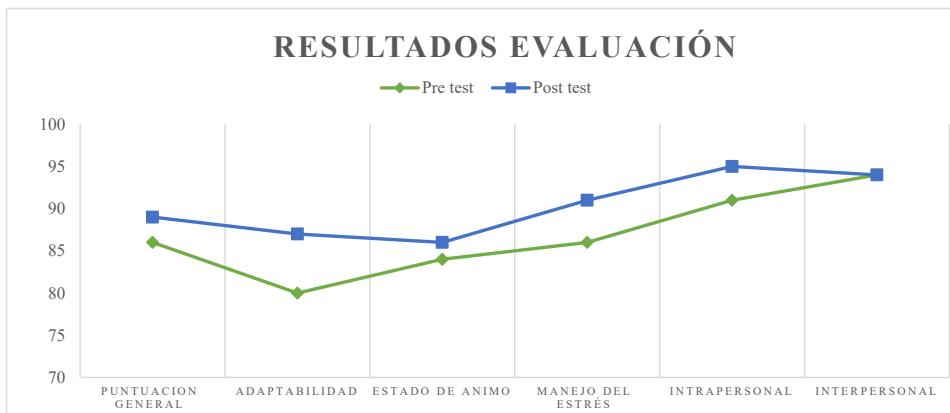


Figura 1. Resultados de la evaluación general con el inventario de Bar On antes y después de llevar a cabo el entrenamiento.

En la tabla 3 se observan los valores obtenidos de sacar el promedio de la puntuación general y componentes del ICE, pero solo de las docentes evaluadas antes y después del entrenamiento.

Tabla 3. Resultados promedio del ICE de las docentes

Componente	Pre test	Pos test
PUNTUACION GENERAL	74	77
ADAPTABILIDAD	71	76
ESTADO DE ANIMO	72	77
MANEJO DEL ESTRÉS	75	78
INTRAPERSONAL	90	89
INTERPERSONAL	80	83

Se puede observar que las docentes universitarias presentan niveles más bajos de HSE lo que nos indica que es un área de oportunidad para fortalecer aun después del entrenamiento siguieron estando en niveles por debajo del promedio tanto en puntuación general y los componentes, adaptabilidad, estado de ánimo, manejo del estrés e interpersonal, esto nos da una visión de que las participantes les cuesta trabajo adaptarse a situaciones complicadas, estresándose, percibiendo de una manera poco optimista su vida y logrando tener una manera poco asertiva de relacionarse con los demás. El componente intrapersonal se mantuvo en un nivel adecuado al inicio y final del entrenamiento esto nos permite saber que tienen un concepto y relación consigo mismas adecuado saben cuáles son sus limitantes y con qué habilidades cuentan para enfrentarse a la vida, pero se les dificulta ponerlas en práctica. Sin embargo, si se observaron incremento en las puntuaciones en el post test.

En la figura 2 se observa de manera gráfica los resultados relacionados a las puntuaciones obtenidas del pre test y pos test de las docentes universitarias, que de acuerdo con la prueba T pareada nos arroja un P valor de 0.02642616, que al ser menor de 0.05 demuestra que si hubo diferencias después del entrenamiento.

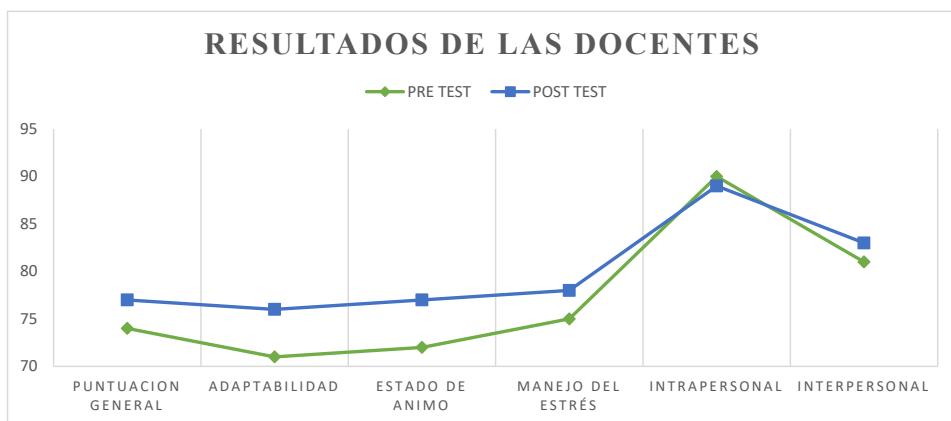


Figura 2. Resultados de la evaluación de las docentes con el inventario de Bar On antes y después de llevar a cabo el entrenamiento.

En la tabla 4 se pueden observar el promedio de las puntuaciones obtenidas de los docentes evaluados antes y después del entrenamiento.

Tabla 4. Resultados promedio del ICE de las docentes

Componente	Pre test	Pos test
PUNTUACION GENERAL	90	104
ADAPTABILIDAD	90	95
ESTADO DE ANIMO	104	110
MANEJO DEL ESTRÉS	97	100
INTRAPERSONAL	99	101
INTERPERSONAL	104	108

Se observa que los docentes universitarios tienen un nivel adecuado de HSE en la puntuación general y en la obtenida por cada componente, nos da la visión que los docentes logran afrontar de manera asertiva las situaciones complicadas de si día a día, teniendo control y adaptándose a estas percibiendo su vida de manera optimista permitiendo que se relacionen con los demás de manera adecuada y empleando las habilidades con las que cuentan de manera óptima. Si se logró observar incremento en cada componente después del entrenamiento.

En la figura 3 se observa de manera gráfica los resultados relacionados a las puntuaciones obtenidas del pre test y pos test de los docentes universitarios, que de acuerdo con la prueba T pareada nos arroja un P valor de 0.00095772, que al ser menor de 0.05 demuestra que si

hubo diferencias después del entrenamiento de hecho es el P valor menor en comparativa con el de las docentes lo que nos hace pensar que en este caso se obtuvieron mayores cambios.

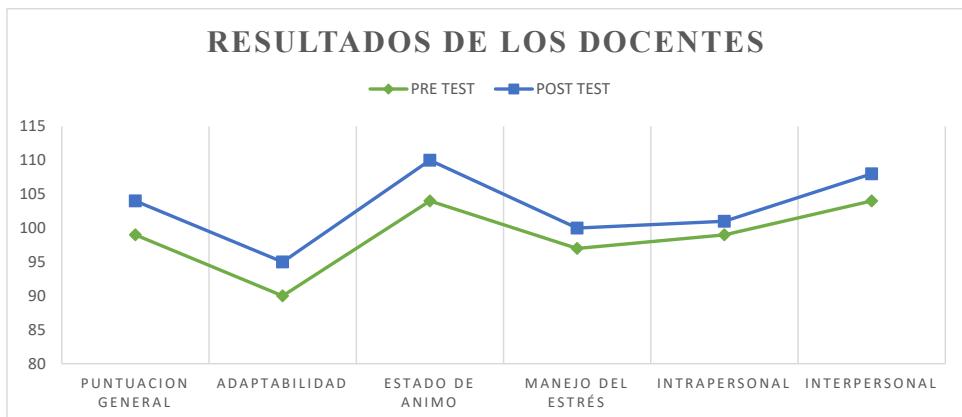


Figura 3. Resultados de la evaluación de los docentes con el inventario de Bar On antes y después de llevar a cabo el entrenamiento.

En contraste con la investigación realizada por Reyes et al. (2022), que de igual manera se centró en las habilidades socioemocionales del cuerpo docente, a partir de igual manera de una intervención por medio de un taller en donde se observaron cambios y se llegó a la conclusión de que a veces no se dan el tiempo de centrarse en ellos debido a la carga laboral, en este caso cuando se comparan los resultados de los docentes y las docentes se puede observar que si hay una gran diferencia entre estos, se llega tener la hipótesis que se debe a que al ser mujeres se tiene una carga no solo laboral, también una social en la que hay que responsabilizarse de diferentes labores domésticas, que el cerebro de las mujeres no puede desconectarse de las diferentes tareas, esta siempre pensando en las diferentes actividades que se van a realizar a futuro, en cambio el cerebro de los hombres es más práctico y no se preocupa demás.

Con el tema relacionado a la gamificación González et al. (2021) hace referencia que con la gamificación hay cambios al igual que cuando no la hay pero que con la gamificación son más significativos los cambios y que el contenido es más amigable, motivador y digerible.

Durante las sesiones del entrenamiento se obtuvieron los siguientes comentarios de los docentes:

- D1: No me había puesto a pensar que mi sentir y cómo percibo las cosas es diferente en los demás.
- D2: El taller me permitirá entender que el proceso de aprendizaje de cada uno de mis alumnos es diferente y que en ocasiones se ve influenciado por su entorno.

- D3: Es necesario este tipo de talleres para poder identificar como nos afectan nuestras emociones en el trabajo y casa.
- Sería importante que se den estos talleres de una manera más profunda y con una mayor duración para que se logren asimilar todos los conocimientos.

La actitud de los y las docentes fue de apertura, mostraron interés en cada concepto, actividad, una escucha activa, esperaban sus turnos, identificaron sus emociones, fueron empáticos con sus compañeros y dispuestos para aprender, pero sobre todo se les observó motivados. Lograron percibirse de la importancia que tienen las HSE dentro y fuera del aula.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos nos indican que la gamificación funciona para mantener la motivación en las diferentes actividades y no importando edad puesto que este entrenamiento fue en docentes universitarios y tanto los resultados y comentarios obtenidos demuestran que hay un incremento en las HSE de cada uno de ellos. Es importante resaltar que a pesar de que las docentes tuvieron incrementos después del entrenamiento aun así siguieron con puntuaciones por debajo del promedio y que esto se pueda ver reflejado dentro de un aula, familia y hasta salud. Debido a las cargas y responsabilidades emocionales, sociales, familiares a las que se enfrentan y que de cierta manera en cómo lo procesan es diferente a la de los docentes estos pueden ser más prácticos.

La gamificación en educación al ser una estrategia de enseñanza en donde se involucran elementos donde los participantes emplean la resolución de problemas, trabajo en equipo, toma de decisiones etc., favorecen la motivación y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de una forma dinámica.

Esta estrategia igual permite que sea adaptada en los diferentes niveles educativos, modificando y adecuando sobre toda la narrativa al nivel o tema que se vaya a enseñar, en este caso fueron las habilidades socioemocionales, pero de igual manera funciona para cualquier tipo de habilidades o aprendizajes por que puede mantener motivados e interesados a los participantes en el tema.

Es importante que existan este tipo de entrenamientos para que los docentes se mantengan motivados y logren inspirar a sus alumnos a adquirir nuevos aprendizajes no solo en el ámbito educativo, que exploren más allá, cuando son docentes universitarios existe una mayor responsabilidad esto lo expresaron los docentes en el entrenamiento ya que ellos están siendo partícipes del final de la preparación de profesionistas y que es la oportunidad que tienen para poder enseñar algo más allá de lo educativo.

En relación con lo expuesto, el docente tiene un papel muy importante en la formación de alumnos, pero no solo en el ámbito académico sino en el desarrollo de habilidades que les permitan enfrentar la vida. Para tener alumnos emocionalmente inteligentes es necesario dotar a los educadores con estrategias y formación específicas en habilidades emocionales (Extremera et al., 2016).

Sin duda alguna este estudio permitirá que se cuestionen en los diferentes niveles educativos la importancia que tienen las HSE en el personal docente, ya que estos son sujetos de cambio para las nuevas generaciones, que se recupere el respeto que se ha

perdido hacia los docentes, iniciando por ellos mismos dándose el valor que tienen tanto con padres, alumnos y directivos, esto permitirá que un aula sea un lugar seguro donde hay empatía, comprensión e inteligencia emocional. También se tendrán que buscar nuevas e innovadoras estrategias para lograr mantener la motivación, atención e interés en el proceso de fortalecimiento de dichas habilidades y otras que son necesarias en la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, J. (2020). La empatía en los docentes, y sus efectos en la motivación escolar de los alumnos. *Revista de Investigación Transdisciplinaria en Educación, Empresa y Sociedad – ITEES*, pp. 210. <https://www.editorialeidec.com/wp-content/uploads/2021/01/Revista-de-Investigacion-Transdisciplinaria-en-Educacion-Empresa-y-Sociedad-%E2%80%93-ITEES-Edicion-especial-2020.pdf>
- Adame, M^a., De La Iglesia, B., Gotzens, C., Rodríguez, R. y Sureda, I. (2011). Análisis de las estrategias socioemocionales utilizadas por los y las docentes en el aula: estudio de casos. *REIFOP*, 14(3). <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217022109006.pdf>
- Aranda, M. y Caldera, J. (2018). Gamificar el aula como estrategia para fomentar habilidades socioemocionales. *Revista educarnos*. <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2018/09/articulo-maria-guadalupe.pdf>
- Aranda, M., Caldera, J., y Pérez, I. (2019). El fomento de habilidades socioemocionales mediante una metodología gamificada en estudiantes de bachillerato. Universidad de Guadalajara. https://www.riudg.udg.mx/visor/pdfjs/viewer.jsp?in=j&pdf=20.500.12104/82310/1/MCUALTOS1000_4FT.pdf
- Bisquerra, R. (2016). *La inteligencia emocional*. <http://www.rafaelbisquerra.com/es/biografia/publicaciones/articulos/101-educacion-emocional-competencias-basicas-para-vida/211-inteligenciaemocional.html>
- Borras, O. (2015) *Fundamentos de la gamificación*. Universidad Politécnica de Madrid. http://serviciosgate.upm.es/docs/asesoramiento/fundamentos%20de%20la%20gamificacion_v1.1.pdf
- Bar-On. (2006). El modelo Bar-On de la inteligencia socioemocional (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25. <https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Contreras, R., y Eguias, J. (2016). *Gamificación en aulas universitarias*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona. <https://core.ac.uk/download/pdf/78545392.pdf>
- Costa, C., Palma, Ximena. y Salgado, Carla. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 219-233. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052021000100219
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (pp. 9-15).
- Extremera, N., Rey, L., & Peña, M. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Revista Padres Y Maestros* (368). <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/7525/7349>
- Farías, V., Saucedo, R., Herrera, A. y Fuentes, M. (2022). El Papel del Docente en su Proceso Histórico y su Función ante la Sociedad en Diversos Contextos. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 13(2), 5-15. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-02662022000400005
- Fedel, L., Ulbricht, V., Batista, C., & Vanzin, T. (2014). *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural. https://www.academia.edu/43972039/Gamifica%C3%A7%C3%A3o_na_Educa%C3%A7%C3%A3o_na_Educa%C3%A7%C3%A3o

- Fogg, B. (2013). A Behavior Model for Persuasive Design. BehProceedings of the 4th International Conference on Persuasive Technology – Persuasive, (pp. 1-9). New York. <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/1541948.1541999>
- Garcia, F., Cara, J., Martínez, J. y Cara, M. (2020). *La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación teórica*. Logía: Educación Física y Deporte. Recuperado de: <https://logiaefd.com/wp-content/uploads/2020/09/PDF-8.pdf>
- Garris, R., Ahlers, R. & Driskell, J. (2002). Juegos, motivación y aprendizaje: un modelo de investigación y práctica. https://www.researchgate.net/publication/201381833_Games_Motivation_and_Learning_A_Research_and_Practice_Model
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.
- González, X., Chao, C. y Patiño, H. (2021) El juego en la educación: una vía para el desarrollo del bienestar socioemocional en contextos de violencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), LI(2), 233-270. https://www.redalyc.org/journal/270/27065158006/html#/redalyc_27065158006_ref27
- Gutiérrez, A., y Buitrago, S. (2019). Las Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. In 2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences (pp. 3025-3034). IEEE.
- Herrera, L., Buitrago, R. E., y Ávila, A. K. (2016). Empatía en futuros docentes de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *New Approaches in Educational Research*. <https://pdfs.semanticscholar.org/4323/53679c3cb6880548255fb006ef28a77498da.pdf>
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Jonn Wiley y Sons. https://www.researchgate.net/publication/273947281_The_gamification_of_learning_and_instruction_Game-based_methods_and_strategies_for_training_and_education_San_Francisco_CA_Pfeiffer
- Lee, J., y Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why? Academic Exchange Quarterly. https://www.academia.edu/570970/Gamification_in_Education_What_How_Why_Bother
- Marczewski, A. (2014). "Thin Layer vs Deep Level Gamification", Gamified UK. https://www.gamified.uk/2013/12/23/thin-layer-vs-deep-level-gamification/#.Uzmkxah_vvh
- Marín, I. y Hierro, E. (2013). *Gamificación. El poder del juego en la gestión empresarial y la conexión con los clientes*. Barcelona España: Empresa Activa.
- Martínez, A. (2020). *Promoción de habilidades socioemocionales al implementar una cuestión sociocientífica en un diseño gamificado*. Universidad pedagógica nacional Facultad de ciencia y tecnología Departamento de química. Bogotá. http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12498/promocion_de_habilidades_socioemocionales_al_implementar_una_cuestion_sociocientifica_en_un_dise%C3%B1o_gamificado.pdf?sequence=1&isAllowed=true
- McGonigal, J. (2011). *La realidad está rota. Por qué los juegos nos hacen mejores y cómo pueden cambiar el mundo*. Nueva York: Penguin Press. https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=yiOtN_kDJZgC&oi=fnd&pg=PT10&ots=fkhiQKeWWu&sig=e-z1ETmZqeWbCSiDRnftcCJCyIs&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Reyes, A., Keck, C., Gracia, M., y Saldivar, A. (2022). Habilidades socioemocionales en los docentes: educación desde la ética del cuidado de sí. *Praxis & Saber*, 13(34), e13667. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.13667>
- Sanchez, A. (2021). *Gamificación como estrategia para el desarrollo de habilidades socioemocionales en los docentes*. Manuscrito recepcional no publicado. Universidad Nacional Autónoma de México

- SEP. (2018). Construye-T guía para el desarrollo de habilidades socioemocionales en sesiones de tutorías. http://www.construyet.org.mx/resources/pdf/guia/Guia_sesiones_de_tutorias.pdf
- Tecnológico de Monterrey. (2016). Gamificación. *Observatorio en innovación educativa*, 1(34). <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/edutrends-gamificacion.pdf>
- Ugarriza, N. (2001). *La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana*. https://www.academia.edu/36406153/Manual_Baron_Ice_Na
- UNICEF. (2017). *Habilidades para la vida*. Venezuela. <https://www.unicef.org/venezuela/media/431/file/Habilidades%20para%20la%20vida.%20Herramientas%20para%20el>
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. México: Pearson Education. <https://crecerpsi.files.wordpress.com/2014/03/libro-psicologia-educativa.pdf>
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design. Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Canadá: O'Reilly. [https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgjct55\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=1808930](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgjct55))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=1808930)

