



**Universidad de Jaén**

*Centro de Estudios de Postgrado*

# PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA REDUCIR EL ESTRÉS EN DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL

Autora: Marina Navas Martínez

Máster en Psicología Positiva

Director: Lourdes Espinosa Fernández  
Departamento del director: Departamento de Psicología

Fecha: 10/06/2024



CREA

## ÍNDICE

Resumen. Abstract .....	2
1. Introducción, conceptualización y justificación teórica.....	3
1.1. Estrés.....	4
1.1.1. Estrés docente.....	6
1.1.2. Estrategias de afrontamiento .....	7
1.2. Inteligencia Emocional	
1.2.1. El modelo de habilidad de Mayer y Salovey de Inteligencia Emocional...8	
1.2.2. Inteligencia Emocional para reducir estrés en docentes.....	10
1.3. Evidencias empíricas y resultados de otros programas de intervención.....	11
1.4. Gamificación.....	14
2. Objetivos.....	15
3. Metodología	
3.1. Participantes.....	15
3.2. Instrumentos de evaluación.....	15
3.3. Procedimiento.....	16
3.3.1. Fases de intervención.....	18
3.3.2. Sesiones desarrolladas.....	18
3.3.3. Cronograma.....	32
3.3.4. Presupuesto.....	33
4. Resultados previstos.....	34
5. Referencias bibliográficas.....	35
6. Anexos.....	40

## **Resumen**

El objetivo principal de este trabajo es diseñar un programa de intervención basado en el modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey, dirigido a docentes de Educación Infantil, con el objetivo de reducir el estrés laboral. El programa se centra en el desarrollo y fortalecimiento de habilidades emocionales clave, con la meta de mejorar la inteligencia emocional, promoviendo estrategias de afrontamiento adaptativas. Se espera que, tras la implementación del programa, los maestros desarrollarán una mayor competencia en inteligencia emocional, lo que les capacitará para enfrentar eficazmente los niveles de estrés moderados y altos. En este programa se emplea un diseño cuasiexperimental con una muestra de aproximadamente 20-24 docentes con perfiles similares en Jaén, incluyendo mediciones pre y post- test. El programa consta de ocho sesiones, con actividades gamificadas como tarea para casa, ofreciendo un enfoque novedoso y atractivo involucrando a los participantes de manera lúdica en el entrenamiento emocional.

## **Palabras clave**

Estrés, inteligencia emocional, docentes, Educación Infantil.

## **Abstract**

The main objective of this work is to design an intervention program based on the Emotional Intelligence model by Mayer and Salovey, aimed at Early Childhood Education teachers, with the aim of reducing work-related stress. The program focuses on the development and strengthening of key emotional skills, with the goal of enhancing emotional intelligence and promoting adaptive coping strategies. It is expected that, following the implementation of the program, teachers will develop greater competence in emotional intelligence, enabling them to effectively manage moderate and high levels of stress. This program employs a quasi-experimental design with a sample of approximately 20-24 teachers with similar profiles in Jaén, including pre- and post-test measurements. The program consists of eight sessions, with gamified activities as homework, offering a novel and engaging approach to involve participants in emotional training in a playful manner.

## **Keywords**

Stress, emotional intelligence, teachers, Early Childhood Education.

## **1. Introducción, conceptualización y justificación teórica**

En España, se estima que alrededor de 500.000 ausencias laborales se atribuyen a problemas de salud mental, mientras que en la Unión Europea aproximadamente el 38,2% de los ciudadanos experimentan algún trastorno mental, y el 51% de los trabajadores reportan estrés en sus entornos laborales (Valero et al., 2023). La Organización Internacional del Trabajo (OIT) ha identificado el estrés laboral como un fenómeno generalizado a nivel mundial, caracterizado por la incapacidad del individuo para hacer frente a las demandas y presiones laborales que superan sus habilidades y capacidades (OIT, 2013, citado en Toro et al., 2017, p. 146).

La profesión docente, particularmente en Educación Infantil, enfrenta significativamente el síndrome de burnout o "estar quemado", una problemática en aumento que resulta en absentismo laboral, bajo rendimiento, aumento de la ansiedad y estrés, así como inestabilidad emocional (Alvear, 2015). Los retos en la educación, tales como los desafíos en el comportamiento estudiantil, la falta de motivación, la diversidad en el aula y la carga de trabajo excesiva, son factores que contribuyen a este malestar. Por otro lado, las reformas legislativas y los cambios en la dinámica familiar, que abarcan desde la estructura y relaciones dentro del núcleo familiar hasta la distribución de roles, normas y recursos, complican aún más la labor del docente (Gismero et al., 2012).

Durante la última década del siglo pasado, el concepto de Inteligencia Emocional (IE) ha despertado un considerable interés, fusionando los ámbitos de la inteligencia y la emoción en un área de investigación en constante crecimiento. Este enfoque ha adquirido una relevancia particular al analizar su impacto en las instituciones educativas.

La inteligencia emocional (IE) influye en las estrategias de afrontamiento al estrés y la autorregulación emocional, siendo un predictor clave de la salud mental y física. Las personas con alta IE tienden a adoptar estrategias de afrontamiento reflexivas y de planificación, mientras que aquellos centrados en los sentimientos pueden recurrir a estrategias desadaptativas como la evitación o la rumiación (Gismero et. al., 2012). La crianza en entornos familiares cohesivos y expresivos parece fomentar una alta IE y un estilo de afrontamiento adaptativo, mientras que los entornos de riesgo social pueden contribuir a una menor IE y estrategias menos efectivas. En el ámbito educativo, la promoción de la competencia emocional y social mediante modelos educativos prosociales y estrategias de intervención en el aula puede mejorar las relaciones sociales, la competencia social y el bienestar emocional principalmente en los docentes (Martínez et. al., 2011).

La escuela, como una entidad social, comparte características organizativas con otras instituciones: una comunidad educativa con roles definidos, objetivos compartidos y un trabajo colaborativo. La importancia de las habilidades emocionales para el éxito laboral y la creación de ambientes laborales positivos es innegable, ya que las emociones están intrínsecamente ligadas a la labor educativa y de liderazgo. Al reconocer el papel crucial de las emociones en nuestras vidas, podemos comprender mejor el creciente interés en la inteligencia emocional (Valero et al., 2023).

### **1.1.Estrés**

La vida está en constante evolución; el tiempo avanza y nos encontramos con una serie de situaciones y momentos que, en algunas ocasiones, pueden resultar difíciles. Experimentar estrés es una respuesta natural del cuerpo humano ante situaciones que desafían nuestra capacidad de hacerles frente.

De acuerdo con Lazarus y Folkman (1984, citados en Sierra, et. al., 2003), el término "estrés", derivado del inglés "stress", denota tensión, presión y esfuerzo, y había sido utilizado previamente en el ámbito de la física por Selye, quien lo relacionaba con la fuerza que actúa sobre un objeto, provocando su deterioro al superar cierto umbral. El estrés representa una respuesta genérica del cuerpo ante una variedad de demandas y constituye un proceso de adaptación y reacción crucial en la vida de las personas, el cual engendra emociones (Gismero et al., 2012).

Según las "teorías basadas en la respuesta", el concepto de estrés se divide en eustrés (o eutrés) y distrés. El eustrés representa la adaptación positiva a situaciones amenazantes, mientras que el distrés implica la incapacidad de adaptación, manifestándose en el individuo a través de emociones negativas (Guerrero, 1996, como se citó en Zavala, 2008, p.68).

El estrés según Durán (2010), se define como una reacción adaptativa que depende de las características individuales y/o procesos psicológicos, y que surge como resultado de una acción, situación o evento externo que plantea demandas físicas y/o psicológicas especiales a la persona. Se considera, entonces, que el estrés funciona como un "mecanismo de defensa" que desencadena una serie de respuestas adaptativas en el organismo.

Por otra parte, según el modelo transaccional del estrés de Lazarus y Folkman (1984), se postula que el estrés surge cuando un individuo percibe que las demandas del

entorno exceden sus recursos para hacerles frente. Este proceso implica dos etapas: la evaluación primaria, donde se determina la relevancia y naturaleza de la situación para los objetivos personales, y la evaluación secundaria, donde se evalúan los recursos disponibles para enfrentarla. Si se percibe una falta de recursos para manejar la situación, se experimenta estrés. Este enfoque destaca la importancia de las percepciones individuales y la evaluación cognitiva en la respuesta al estrés (Lazarus y Folkman, 1984, como se citó en García, 2020, p. 8). Según este modelo para enfrentar el estrés, uno debe evaluar los estresores, las emociones asociadas y los esfuerzos de afrontamiento, orientándose hacia la tarea o la emoción desadaptativa (Lazarus y Folkman, 1984, como se citó en García, 2020, p.8).

En aquellos casos en los que no se produce un buen afrontamiento pueden aparecer dificultades. En el ámbito laboral se habla de síndrome de estrés laboral también conocido como Burnout, el cual se caracteriza por ser de naturaleza interpersonal y emocional, y afecta a los profesionales que tienen contacto directo con los usuarios (Toro, et al., 2018).

El burnout, también llamado síndrome de agotamiento laboral, se reconoce como uno de los problemas psicosociales más destacados en el ámbito laboral (Salanova, 2006). Este concepto fue introducido por el psiquiatra Freudenberger (1974) para explicar el agotamiento, la ansiedad y la disminución del interés en el trabajo que notaba en el personal de una clínica que atendía a personas con adicciones.

Las investigaciones llevadas a cabo por Maslach y Jackson (1979, citado en Hernández y Olmedo, 2004) con profesionales dedicados a labores asistenciales fueron fundamentales para la conceptualización más ampliamente aceptada y utilizada del burnout en el ámbito científico. Maslach y Jackson (1979, citado en Hernández y Olmedo, 2004), describen el burnout como un síndrome provocado por el estrés laboral crónico, caracterizado por tres dimensiones:

- Agotamiento emocional: se experimenta una sensación de agotamiento emocional, donde la persona se siente exhausta en sus intentos por afrontar la situación; percibe una falta de energía y recursos emocionales, lo que dificulta su desempeño profesional (Hernández y Olmedo, 2004).
- Despersonalización: se manifiesta como una actitud y respuesta impersonal, fría, distante y negativa hacia las personas beneficiarias del servicio o actividad profesional, así como hacia los compañeros de trabajo (Hernández y Olmedo, 2004).

- Baja realización personal: la persona experimenta sentimientos de incompetencia y fracaso profesional, lo que puede resultar en una pérdida de autoestima (Hernández y Olmedo, 2004).

El síndrome de burnout comprende un proceso que puede dividirse en cuatro etapas distintivas (Lázaro, 2004):

1. Fase de Entusiasmo: Se caracteriza por un alto nivel de aspiraciones, una energía desbordante y una implicación personal excesiva en el trabajo.
2. Fase de Estancamiento: Se produce cuando las expectativas iniciales no se cumplen, lo que conlleva la aparición de frustración.
3. Fase de Frustración: En esta etapa, comienzan a surgir problemas emocionales, físicos y conductuales, siendo considerada como la fase central del síndrome de burnout.
4. Fase de Apatía: La persona experimenta apatía como un mecanismo de defensa ante la frustración.

### **1.1.1. Estrés docente**

La enseñanza se reconoce como una de las ocupaciones más influyentes en el desarrollo humano, dado su impacto en la transmisión y creación de conocimiento, así como en el desarrollo de la sociedad en su conjunto (Iriarte-Pupo, et al., 2021). Sin embargo, esta profesión no está exenta de desafíos. El estrés escolar, entendido como la respuesta del cuerpo a estímulos estresantes en el ámbito educativo, afecta directamente el desempeño de los profesores (Maturana y Vargas, 2015), lo que puede tener repercusiones tanto sociales como en la salud pública.

El estrés laboral entre los educadores se ha convertido en un desafío significativo, con algunos profesores invirtiendo largas horas para atender las necesidades de sus alumnos (Redó, 2012). Las condiciones precarias en las que se lleva a cabo la labor docente representan una amenaza para la actividad educativa, con riesgos psicosociales que impactan en el rendimiento y el bienestar psicológico de los profesores (Iriarte-Pupo, et al., 2021). Además, se ha observado una transformación en el rol del docente, con cambios en las relaciones interpersonales dentro del ámbito educativo y una mayor responsabilidad atribuida a los maestros para abordar una variedad de problemas (Redó, 2012).

En el contexto específico de la Educación Infantil, los desafíos adicionales incluyen la dificultad para establecer relaciones horizontales con los alumnos,

discrepancias entre las prescripciones administrativas y la realidad del aula, y la carga de responsabilidades adicionales. Estos factores contribuyen al estrés, agravado por la constante evaluación, la falta de tiempo para relajarse y las expectativas sociales poco realistas, así como la remuneración desigual en comparación con otras etapas educativas (Aris, 2005).

Aunque las competencias docentes se desarrollaron inicialmente en Estados Unidos durante los años treinta para satisfacer las necesidades industriales, en España no se adoptaron hasta los años setenta. Hoy en día, aunque se han identificado varias competencias genéricas y subcompetencias, la formación docente, especialmente en educación infantil, tiende a enfocarse más en las habilidades cognitivas y lógico-formales, dejando de lado el contexto socio-cultural. Actualmente, se espera que los maestros de educación infantil enseñen estas competencias a sus alumnos, lo cual añade una carga adicional a una profesión que ha perdido estatus social y enfrenta mayores responsabilidades y falta de recursos (Chueca, 2013).

En este contexto, resulta esencial aplicar intervenciones psicológicas eficaces para reducir el estrés entre los docentes. Una intervención basada en los principios de la psicología positiva, que fortalezca los recursos individuales, puede contribuir a la prevención y disminución de los trastornos psicológicos (Bakker y Demerouti, 2013; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). La profesión docente se destaca por su singularidad, manifestada en características propias y los síntomas de estrés que a menudo experimentan los educadores, como comportamientos impredecibles y contradicciones constantes, exacerbados por una atmósfera mediática negativa (Aris, 2005).

### **1.1.2. Estrategias de afrontamiento**

Las estrategias de afrontamiento se definen como los esfuerzos cognitivos y conductuales que un individuo despliega para hacer frente a demandas internas y externas percibidas como excesivas. Lazarus y Folkman (1986) enfatizan la relevancia del contexto y la interacción entre la conducta y las variables personales en este proceso, que se aplica en situaciones estresantes y de toma de decisiones, siendo cruciales para la adaptación en diversos ámbitos como la salud, la educación y la familia (Muñoz, et al., 2020). Frente a eventos estresantes, las respuestas individuales varían ampliamente, pero el afrontamiento en general se refiere a la serie de pensamientos y acciones que permiten

a las personas enfrentar situaciones difíciles (Stone y Cols, 1988, citado en Valverde et al., 2003, p. 426).

La selección de estrategias de afrontamiento se basa en factores internos y externos, incluyendo la autorregulación, la autoeficacia y experiencias previas, resultando en una amplia variedad de respuestas (Valdivieso, 2020). Por lo general, las personas abordan el estrés enfocándose en el control emocional o en la resolución del problema subyacente, lo que está determinado por su evaluación emocional y cognitiva. En consecuencia, las estrategias comunes incluyen la resolución de problemas, el cambio de perspectiva cognitiva y la búsqueda de apoyo social (Ruano y Serra, 2000, citado en Valdivieso, 2020, p. 168).

Según Gismero et al. (2012), los profesores de instituciones públicas tienden más a emplear estrategias reactivas que los de instituciones privadas, y los docentes de niveles educativos inferiores prefieren la Planificación Racional sobre la Pasividad Pesimista, en contraste con los de niveles educativos superiores. Sin embargo, la despersonalización puede aliviar el fracaso a corto plazo, pero afecta negativamente la satisfacción y autoestima del docente a largo plazo (Silvero, 2007). Para gestionar el estrés, los educadores necesitan sentirse competentes, tener autonomía y establecer una conexión emocional con su entorno laboral (Silvero, 2007).

Estas estrategias son recursos cognitivos y conductuales que cambian dinámicamente para hacer frente a demandas percibidas como abrumadoras. Cada individuo desarrolla estilos de afrontamiento únicos, influenciados por factores como la sociedad, la cultura y la motivación. Los docentes de educación infantil enfrentan altos niveles de estrés debido a las demandas de su rol y la necesidad de emplear estrategias específicas en su interacción con niños de 0 a 5 años (Muñoz, et. al., 2020).

## **1.2. Inteligencia Emocional**

### **1.2.1. El modelo de habilidad de Mayer y Salovey de Inteligencia Emocional**

En la actualidad, la Inteligencia Emocional (IE) está ganando cada vez más popularidad, expandiéndose hacia diferentes áreas como la educación, la salud y el entorno laboral. De acuerdo con la definición de Mayer y Salovey (1997), Inteligencia Emocional se caracteriza por “la capacidad de percibir, evaluar y expresar emociones con precisión; la habilidad de acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la comprensión de las emociones y el conocimiento emocional; así como la capacidad de

regular las emociones y fomentar tanto el crecimiento emocional como intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p. 10.).

Este enfoque jerarquiza una serie de habilidades desde las más básicas hasta las más complejas, fundamentales para el desarrollo de la inteligencia emocional. Se respalda en evidencia científica y define la IE como un conjunto de habilidades separadas de los rasgos de personalidad estables, lo que las hace enseñables y entrenables, mejorando la adaptabilidad emocional y la calidad de vida. Además, permite evaluar el impacto de la IE en el comportamiento y la competencia general mediante herramientas como la Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48), posibilitando un análisis detallado.

El modelo propuesto por Mayer y Salovey (1997) establece una jerarquía de habilidades emocionales que incluyen (Tabla 1):

*Tabla 1. Dimensiones de la IE según el modelo de habilidad*

<b>Percepción emocional</b>	Implica la capacidad de identificar emociones en uno mismo y en los demás, así como en contextos abstractos como obras de arte o música. Esto se logra prestando atención y decodificando los signos verbales, fisiológicos y cognitivos asociados con las emociones, y también implica la habilidad de expresar las emociones de manera precisa y apropiada.
<b>Facilitación emocional</b>	Se refiere a cómo las emociones influyen en nuestros pensamientos y procesamiento de la información. Esta habilidad implica utilizar las emociones para mejorar otros procesos cognitivos, afectando cómo enfrentamos los problemas y cómo procesamos la información.
<b>Comprensión de emociones</b>	Esta habilidad abarca la capacidad de comprender, etiquetar y relacionar las emociones con su significado. Incluye la comprensión de emociones complejas y la capacidad de reconocer las transiciones entre diferentes estados emocionales.
<b>Regulación emocional</b>	Engloba habilidades más complejas, como la capacidad de aceptar tanto emociones positivas como negativas, reflexionar sobre las emociones y su valor

---

informativo, detectar las propias emociones y las de los demás, reconociendo su influencia, y manejar las emociones tanto en uno mismo como en los demás.

---

*Adaptado de Mayer y Salovey, 1997.*

Este modelo de jerarquía brinda la oportunidad de desarrollar programas de intervención en inteligencia emocional organizados y respaldados por resultados verificados a través de herramientas de evaluación.

### **1.2.2. Inteligencia Emocional para reducir estrés en docentes**

Como se ha mencionado anteriormente, ser docente en la actualidad conlleva un alto riesgo de estrés, con impactos significativos en la salud tanto física como mental. Por lo tanto, es esencial que los docentes desarrollen y dominen habilidades emocionales como la percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional. Estas habilidades no solo beneficiarían su bienestar personal al hacer frente a las demandas diarias, sino que también tendrían un efecto indirecto positivo en sus estudiantes.

Estudios basados en el modelo de habilidades de Mayer y Salovey han demostrado una relación importante entre la inteligencia emocional (IE) y el bienestar personal. Por ejemplo, Gannon y Ranzjin (2005) sugieren que la capacidad para manejar tanto las propias emociones como las de los demás contribuye a explicar la variación adicional entre la IE y la satisfacción personal. En nuestro país, también se han llevado a cabo investigaciones con docentes que confirman relaciones positivas entre niveles adecuados de IE y un aumento en los recursos de afrontamiento emocional y social, lo que les permite manejar situaciones estresantes con efectos beneficiosos para su bienestar psicológico.

Gannon y Ranzjin (2005) señalan que habilidades como la claridad emocional (la capacidad de entender y reconocer con precisión las propias emociones) y la reparación emocional (abordar y resolver heridas emocionales pasadas) están relacionadas positivamente con estrategias de afrontamiento conductual, cognitivo y emocional. Esto sugiere que aquellos con mayor claridad emocional tienden a utilizar más estrategias activas de afrontamiento, especialmente relevantes en contextos educativos.

La literatura científica resalta la importancia de implementar programas de intervención centrados en fortalecer las habilidades emocionales del profesorado, ya que esto no solo puede beneficiar su bienestar personal, sino que también puede tener un impacto positivo en el entorno educativo.

Los hallazgos de la investigación realizada por Cejudo y López (2017) revelan que los maestros consideran moderadamente importantes las características personales asociadas a la IE para un desempeño óptimo en su trabajo. La sociabilidad es el factor más valorado, mientras que la emocionalidad recibe una menor valoración. Los maestros perciben estas características como esenciales para su desempeño docente, especialmente en la resolución de conflictos en el aula y la prevención de alteraciones emocionales y conductuales.

Siguiendo con el mismo estudio, los autores señalan que, en general, los docentes de Educación Infantil otorgan una mayor importancia a estas características relacionadas con la IE en comparación con sus compañeros de la etapa educativa de Educación Primaria. Esto puede atribuirse, en primer lugar, a la relevancia que se otorga en la Educación Infantil al desarrollo de habilidades afectivas, convivencia y relaciones interpersonales, así como a promover una imagen positiva de los alumnos. En segundo lugar, estos resultados pueden reflejar las necesidades educativas específicas de los niños en edad infantil, considerando sus características psicoevolutivas. Por lo tanto, la IE del profesorado puede influir en su actitud hacia la importancia de ciertas características personales asociadas a la IE en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Cejudo y López, 2017).

### **1.3. Evidencias empíricas y resultados de otros programas de intervención**

El artículo de Mérida et al. (2023), realizado en colaboración entre la Universidad de Málaga y la Universidad de Lisboa, investiga la relación entre la inteligencia emocional y el bienestar ocupacional de los docentes, en respuesta a las alarmantes tasas de estrés y problemas de salud psicológica en este grupo. Se examinó a más de 1.000 profesionales de la enseñanza en el sur de España, utilizando pruebas de autoinforme para evaluar las competencias emocionales, el estrés percibido y el bienestar ocupacional. Los resultados indican que los docentes con mayores competencias emocionales reportan niveles más bajos de estrés y un mayor bienestar en su trabajo. Se concluye que el entrenamiento en competencias emocionales podría ser crucial para mejorar el bienestar ocupacional, especialmente en entornos exigentes. Además, se respalda la continuación de dos proyectos en curso para mejorar las competencias emocionales de los docentes en diferentes niveles educativos y fortalecer la autoeficacia en docentes principiantes.

En otro estudio sobre estrés docente realizado por Extremera et al., (2010), se observa la relación entre el nivel educativo y la frecuencia de ausencias laborales en las

primeras etapas educativas. Se encontró que a medida que se avanza en las etapas educativas, los porcentajes de bajas disminuyen gradualmente, comenzando en un 61,87% en el Segundo Ciclo de Educación Infantil, descendiendo a un 58,31% en Educación Primaria y alcanzando un 53,57% en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

El estudio de Pulido et al. (2022), se exploró el impacto del afrontamiento de situaciones estresantes en la salud de los docentes (burnout) en todas las etapas educativas, considerando sus habilidades emocionales (IE). Se realizó un análisis centrado en las personas para identificar respuestas típicas ante el estrés, obteniendo perfiles específicos de afrontamiento. Se encontró que la mayoría de los profesores utilizan estrategias adecuadas, con un 77.2% en perfiles positivos de afrontamiento. Sin embargo, estos perfiles tienen diferentes probabilidades de sufrir burnout según su IE percibida. Los afrontadores adaptativos muestran menor agotamiento emocional y mejores niveles de realización personal, especialmente aquellos con mayor atención a las emociones, claridad emocional y reparación emocional. Esto sugiere que la IE percibida actúa como un factor protector contra el burnout en los docentes.

En el programa de Yupanqui (2022), se evaluó la eficacia de la terapia para el síndrome de agotamiento en docentes de una Institución Educativa Pública en Jauja. Se utilizó un diseño cuasi experimental con un grupo control y otro experimental, involucrando a 38 maestros. Tras administrar el inventario de burnout de Maslach, se detectó que el 69% de los docentes padecían el síndrome en sus tres dimensiones. El grupo experimental recibió un programa de intervención de 15 sesiones, resultando en una disminución del burnout al nivel bajo en el 94,7% de los participantes, mientras que en el grupo control, el 21,1% aún mostraba niveles altos de burnout. Se concluyó que el programa fue significativo en el tratamiento del síndrome de burnout.

Santisteban (2021), demostró la eficacia de los programas de intervención para reducir el estrés laboral en docentes de instituciones educativas, con una eficacia estadísticamente significativa del 100% en el grupo experimental. Los programas analizados incluyen sesiones enfocadas en la aceptación de pensamientos y sentimientos (50%), actividad física (16.5%), desarrollo espiritual y virtudes humanas (16.5%), y modificación de pensamientos hacia un enfoque más adaptativo (16.5%). Los programas identificados son de tipo cuasi-experimental con grupo control, e incluyen Mindfulness, Danza Terapéutica, Inteligencia Espiritual y Cognitivo Conductual.

Se ha llevado a cabo la revisión de estudios con docentes para reducir el estrés mediante el desarrollo de la inteligencia emocional. En la revisión de la literatura, se observa que existen programas diseñados para trabajar con docentes de Primaria, Secundaria y Universidad, pero hay menos recursos dirigidos específicamente a los de Educación Primaria y escasos para los de Educación Infantil. Por esta razón, proponemos la creación de un programa dirigido a este último grupo. A pesar de la disponibilidad de diversos programas para mejorar las competencias en inteligencia emocional, como los estudios "Inteligencia emocional como predictor de satisfacción en docentes de infantil y primaria" (García y Quintanal, 2022) o "La Inteligencia Emocional y la importancia de la formación del profesorado para su práctica en Educación Infantil" (Rueda, 2021), se destaca una notable carencia de programas centrados específicamente en la reducción del estrés. Además, se observa que la mayoría de los programas existentes están dirigidos principalmente a los alumnos, con pocos casos enfocados en los docentes.

Por otro lado, dos de los tres estudios realizados por (Aguayo y Aguilar-Luzón, 2017), sobre programas de inteligencia emocional (IE) en docentes españoles, utilizaron un diseño cuasi-experimental pretest-postest con un grupo experimental y un grupo control, empleando diferentes herramientas de medición para el constructo IE (CDE-A y CECE). En el primer estudio (Pérez-Escoda et al., 2013), el grupo experimental recibió una formación en educación emocional de 30 horas, abordando cinco dimensiones clave de la IE. Los resultados mostraron diferencias significativas en la regulación emocional y competencia social, con una interacción significativa entre el grupo y la fase, indicando que solo el grupo experimental incrementó los valores totales de la escala.

El segundo estudio (Muñoz de Morales y Bisquerra, 2006) evaluó un programa de educación emocional (PECERA) con el objetivo de prevenir el estrés psicosocial en el aula, enfocándose en la conciencia emocional, el afrontamiento y el bienestar subjetivo. Los resultados mostraron mejoras en la capacidad de identificar y expresar sentimientos, regular emociones en situaciones de ira o frustración, y mejorar las relaciones interpersonales. Este estudio subrayó la efectividad del programa en la mejora del bienestar emocional del alumnado.

Una herramienta novedosa que incluiremos en este programa es la gamificación, que se utiliza para aumentar la adherencia y motivación de los participantes. A continuación, detallaremos en qué consiste la gamificación.

#### **1.4. Gamificación**

Para abordar este programa de intervención, se implementará la gamificación como una herramienta para aumentar la motivación. La gamificación implica la aplicación de elementos y dinámicas propias de los juegos en entornos educativos o laborales con el objetivo de mejorar el rendimiento, fomentar el aprendizaje o incentivar comportamientos específicos. Este enfoque educativo está ganando popularidad debido a su capacidad para hacer que el proceso de aprendizaje sea más atractivo y participativo, lo que resulta en una experiencia positiva para los usuarios (Gaitán, 2013).

Las dinámicas señalan las necesidades a cumplir y, junto con la mecánica, operan durante el juego. Por otro lado, la estética aborda cómo la mecánica y las dinámicas interactúan con el aspecto visual del juego para generar respuestas emocionales (Eguia, et al., 2017).

La gamificación busca involucrar al usuario en un entorno de juego desde el mundo real. Cuando jugamos, los juegos ofrecen múltiples opciones, siendo libres de elegir el camino que prefiramos dentro de las limitaciones del juego (Borrás, 2015).

Para activar la motivación por el aprendizaje, es crucial ofrecer retroalimentación constante. Esto fomenta un aprendizaje más significativo, que resulta en una retención mejorada en la memoria, dado su carácter más atractivo. Además, este enfoque promueve el compromiso del usuario y su fidelización con el contenido y las tareas en sí. La medición de resultados mediante niveles, puntos y distintivos permite una evaluación más precisa del progreso.

Asimismo, la implementación de estas estrategias ayuda a desarrollar competencias apropiadas y a alfabetizar digitalmente a los aprendices, promoviendo su autonomía y generando un ambiente de competitividad que, paradójicamente, fomenta la colaboración entre los usuarios. La capacidad de conectividad entre ellos en el entorno en línea facilita la interacción y el intercambio de conocimientos (Borrás, 2015).

Además, la motivación impulsa las acciones, y existen diversas formas de motivación. Teniendo en cuenta a Werbach y Hunter (2012), se proponen tres enfoques de gamificación: interna, externa y cambio de comportamiento. Estos componentes estimulan la participación y la actividad en las personas en términos generales.

En este contexto, la gamificación emerge como una herramienta prometedora tanto para estudiantes como para profesores, con el objetivo de hacer el proceso de aprendizaje más lúdico.

## 2. Objetivos

El objetivo principal es desarrollar un programa intervención para aumentar la inteligencia emocional y reducir el estrés en maestros de Educación Infantil.

Los objetivos específicos que se plantean son los siguientes:

- Reducir los niveles de estrés en los docentes de Educación Infantil tras la aplicación del programa de intervención.
- Aumentar la inteligencia emocional (en las dimensiones de percepción, facilitación, comprensión y regulación) de los participantes tras la aplicación del programa.

## 3. Metodología

### 3.1.Participantes

El programa de intervención acogerá su muestra a través de la participación voluntaria de los individuos, específicamente entre docentes de Educación Infantil en Centros Educativos Públicos en Jaén.

Como criterios de inclusión se requiere que los participantes presenten un nivel de estrés entre moderado y alto, así como tener al menos cinco años de experiencia laboral en la enseñanza.

Los que cumplan los criterios de inclusión, se distribuirán de manera aleatoria para fomentar el grupo experimental y el grupo control estando en una lista de espera. Si se demuestra la eficacia de la intervención con el grupo experimental, esta será aplicada al grupo control al finalizar el estudio.

### 3.2.Instrumentos de evaluación

A continuación, se detallan las características básicas de los instrumentos que se emplearán para valorar la efectividad del programa de intervención, permitiéndonos evaluar de manera apropiada los objetivos planteados. Los criterios de selección de los instrumentos de evaluación se han ajustado conforme al programa establecido.

Para la **evaluación**, emplearemos:

- *Escala de Estrés Docente (ED-6; Gutiérrez, et. al., 2005)* examina seis dimensiones vinculadas a las respuestas de estrés experimentadas por los docentes. Estas dimensiones incluyen ansiedad y depresión (tales como manifestaciones psicofisiológicas, miedos, somatizaciones, trastornos del sueño, entre otros), presiones (relacionadas con problemas de comportamiento de los alumnos, responsabilidades, etc.), creencias desadaptativas (como la colaboración

de las familias, etc.), desmotivación (evaluando el grado de satisfacción laboral y la disposición para cambiar de trabajo, etc.) y mal afrontamiento (abarca el apoyo social, etc.). La escala consta de 77 ítems con una escala de respuesta tipo Likert, que va de 1 (totalmente de acuerdo) a 5 (totalmente en desacuerdo). El índice de fiabilidad varía entre  $\alpha=0,74$  y  $\alpha=0,89$ .

- *La Escala de Inteligencia Emocional de Wong y Law, (2002)* también conocida como **Escala WLEIS** (*Wong and Law's Emotional Intelligence Scale*). Aldave (2020), es una herramienta, que se utiliza para medir el nivel percibido de inteligencia emocional. Consta de 16 ítems, donde los participantes responden utilizando una escala tipo Likert que va desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 7 (totalmente de acuerdo). Esta herramienta evalúa cuatro aspectos principales, cada uno con 4 ítems:
  1. Percepción intrapersonal: Evalúa la capacidad de reconocer y comprender las propias emociones.
  2. Percepción interpersonal: Mide la habilidad para percibir y comprender las emociones de los demás.
  3. Asimilación emocional: Examina el grado en que se utilizan las emociones para facilitar el pensamiento y la toma de decisiones.
  4. Regulación emocional: Evalúa la capacidad de manejar y regular las propias emociones de manera efectiva.

### **3.3.Procedimiento**

El programa adopta un diseño cuasiexperimental que involucra dos grupos y dos momentos de evaluación, con mediciones realizadas antes (pretest) y después (postest) de la intervención, seguidas de seguimientos a los tres, seis y doce meses.

Antes de iniciar el programa de intervención, es crucial obtener la aprobación del comité bioético de la Junta de Andalucía y la Universidad de Jaén, un proceso que puede tardar aproximadamente dos meses, sujeto a la autorización del comité. Además, el desarrollo del programa se adhiere a los principios establecidos en la declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial.

Una vez obtenida la aprobación, se procederá a presentar el proyecto al equipo directivo de varios centros de Educación Infantil de Jaén para solicitar su participación, lo cual requerirá unas dos o tres semanas para que los centros estudien y confirmen su colaboración. Después de obtener todos los permisos necesarios, se procederá a la

selección de la muestra, que implicará la creación de carteles informativos, la elaboración de hojas de inscripción para los voluntarios interesados y la posterior selección de los participantes, según la puntuación obtenida en la escala de estrés docente administrada previamente.

Los aspectos éticos de la intervención se detallarán en una hoja informativa entregada durante la inscripción, incluyendo los riesgos, derechos, expectativas y la naturaleza de la intervención. Se proporcionará un formulario de consentimiento informado que abordará la confidencialidad y la participación voluntaria. Este proceso tomará alrededor de un mes, durante el cual se recogerán las solicitudes, se administrará la escala de estrés docente y se seleccionará a los y las participantes.

Una vez conformada la muestra, se dividirá en grupos experimental y de control. A continuación, se describe minuciosamente el desarrollo del programa. Se convocará una reunión en el centro educativo elegido para la puesta en marcha del programa para compartir detalles sobre la implementación del mismo, incluyendo los requisitos materiales y espaciales necesarios, así como el equipo profesional encargado de llevar a cabo el programa.

El programa de intervención se llevará a cabo en un aula dentro del propio centro, con un equipo conformado por una docente especializada en psicología positiva y una psicóloga. Se iniciará con ocho sesiones programadas cada viernes durante dos horas, durante los meses de abril y mayo. Cada sesión estará dedicada a actividades diseñadas para desarrollar y mejorar habilidades emocionales, como la percepción, la facilitación, la comprensión y la regulación emocional. En cada sesión se explicará cada dimensión, y luego se practicará con diferentes actividades. Además, la gamificación se aplicará como tarea para casa, con la intención de involucrar a nuestros participantes de manera lúdica, con el objetivo de abrir una caja final al superar cada una de las tareas. Estas tareas se destacarán y corregirán al comienzo de cada sesión y se explicará la que deberán realizar a lo largo de la semana al finalizar la sesión. A modo de ejemplo, cada sesión estará organizada por tres momentos siguiendo una estructura lógica (Tabla 2):

*Tabla 2: Estructura general de las sesiones*

1. Primera sesión, saludo y las normas del grupo, que incluyen el compromiso con la confidencialidad, el respeto mutuo, el compromiso con la tarea y la participación libre y abierta de todos los participantes.
-

2. Durante la intervención, se lleva a cabo la revisión de las tareas asignadas para casa, seguida de una introducción o conceptualización de la sesión. Luego, se realizan actividades de trabajo relacionadas con una de las dimensiones.

3. Al finalizar la sesión, se despide a los participantes y se asignan las tareas para casa correspondientes a la próxima sesión, asegurando así la continuidad del trabajo y la preparación para el siguiente día.

*Fuente:* Elaboración propia

Al concluir la última sesión, se administrarán nuevamente los cuestionarios a ambos grupos para detectar posibles cambios en las puntuaciones entre el pre-test y el post-test y evaluar el éxito del programa. Finalmente, se realizará un seguimiento a los tres, seis y doce meses, repitiendo la administración de los cuestionarios para determinar si los resultados se mantienen a lo largo del tiempo

### 3.3.1. Fases de intervención

*Tabla 3: Resumen del programa*

<b>ABRIL</b>			
1°	<b>Viernes día 5</b>	Percepción emocional	<b>Sesión 1: “Conóce-te”</b>
2°	<b>Viernes día 12</b>	Percepción emocional	<b>Sesión 2: “Muéstra-te”</b>
3°	<b>Viernes día 19</b>	Facilitación emocional	<b>Sesión 3: “Identifica-te”</b>
4°	<b>Viernes día 26</b>	Facilitación emocional	<b>Sesión 4: “Siénte-te”</b>
<b>MAYO</b>			
5°	<b>Viernes día 3</b>	Comprensión emocional	<b>Sesión 5: “Comunica-te”</b>
6°	<b>Viernes día 10</b>	Comprensión emocional	<b>Sesión 6: “Acompaña-te”</b>
7°	<b>Viernes día 17</b>	Regulación emocional	<b>Sesión 7: “Valóra-te”</b>
8°	<b>Viernes día 24</b>	Regulación emocional	<b>Sesión 8: “Quiére-te”</b>

*Fuente:* Elaboración propia

### 3.3.2. Sesiones desarrolladas

A continuación, se describen, en detalle, las sesiones que conforman el programa de intervención en las tablas siguientes:

Tabla 4: Sesión 1. CONÓCE-TE

## SESIÓN 1. CONÓCE- TE

### Percepción Emocional

Duración: 2 horas.

Objetivos de la sesión:

- Presentar el programa de intervención
- Conocer a los participantes del grupo
- Mejorar la percepción emocional
- Reflexionar y ser conscientes de nuestras emociones, así como de las emociones de los demás

### Actividad 1.1.: “Progáma-te”

Procedimiento de aprendizaje de la actividad	El propósito de esta actividad es dar la bienvenida a los participantes y brindarles una descripción completa del programa. Esto incluye el objetivo principal, los objetivos específicos y la estructura de las sesiones junto con su duración y la gamificación como tarea para casa. También se dedicará tiempo para abordar cualquier pregunta o preocupación que puedan surgir, y se apreciarán las contribuciones que los participantes deseen hacer en el momento oportuno.
--	--

Materiales	- Power Point
------------	---------------

Duración	15 minutos
----------	------------

### Actividad 1.2.: “Percepción emocional”

Procedimiento de aprendizaje de la actividad	Para abordar el desarrollo de la percepción emocional, es crucial comprender y situarnos en qué consiste esta dimensión, para así poder trabajar en su mejora de manera efectiva. Es por ello por lo que partiremos explicando la dimensión a través de unas diapositivas.
--	--

Materiales	-Power Point
------------	--------------

Duración	15 minutos
----------	------------

### Actividad 1.4.: “Nos conocemos”

Procedimiento de aprendizaje de la actividad	Se distribuirá una cartulina de tamaño A5 a cada uno de los participantes. Se les pedirá que escriban su nombre verticalmente en letras mayúsculas y grandes, y que asocien una cualidad o palabra positiva a cada una de las letras de sus nombres. Además, de una
--	---

palabra que definan su trayectoria docente. A continuación, iremos por orden del abecedario y cada persona deberá presentarse.

- Materiales
- Cartulina A5
  - Rotuladores
  - Pelota
  - Música

Duración 30 minutos

### **Actividad 1.3.: “Punto de partida”**

Procedimiento de aprendizaje de la actividad Los participantes formarán grupos de 2-3 personas, a quienes se les proporcionará dos hojas, una con un listado de emociones básicas y complejas, y la otra con descripciones precisas de cada una de esas emociones. El desafío para cada grupo consiste en emparejar correctamente cada definición con su emoción correspondiente. Después, se compartirán los resultados en conjunto para evaluar los aciertos y errores.

- Materiales
- Listado emociones y definiciones
  - Lápiz

Duración 30 minutos

### **Actividad 1.4.: “Rostro emocional”**

Procedimiento de aprendizaje de la actividad En la pantalla, mostramos una variedad de rostros humanos que representan diferentes edades y expresiones faciales. Los participantes deben identificar la emoción que cada rostro refleja y explicar las señales faciales que observan para reconocer esa emoción específica.

- Materiales
- Imágenes

Duración 30 minutos

**Tarea para casa a través de la gamificación** Tras la explicación en la actividad “Programa-te”, comenzamos con las actividades gamificadas. Por tanto, una actividad a través de una rima. En esta sesión, como inicio, consiste en la motivación de los participantes, y su involucración para las próximas sesiones. Véase *Anexo 1. Gamificación 1.*

Tabla 5: Sesión 2. MUÉSTRA-TE

## SESIÓN 2. MUÉSTRA-TE

### Percepción Emocional

Duración: 2 horas.

Objetivos de la sesión:

- Examinar y dirigir nuestra atención hacia las emociones, tanto aquellas que son positivas como las negativas, relacionadas con el trabajo
- Reconocer y nombrar las emociones de otras personas
- Desarrollar la expresión emocional
- Mejorar la percepción emocional

### Actividad: “Actividad gamificada”

Daremos la bienvenida a nuestros participantes con una canción animada para dejar atrás las preocupaciones y centrarnos en estas dos horas juntos. Además, en esta sesión comenzaremos con las tareas gamificadas para casa.

Duración: 15 minutos

### Actividad 2.1.: “Sentimientos a flor de piel”

**Procedimiento de aprendizaje de la actividad** El propósito de esta actividad es que los docentes analicen y reflexionen de manera personal sobre las emociones tanto positivas como negativas asociadas con su trabajo. Para ello, se les proporcionará un documento con tres preguntas que deben responder:

1. Qué te gusta más de tu trabajo...
2. Qué cosa de tu trabajo te genera incertidumbre o estrés ...
3. Qué aspecto de tu trabajo provoca en ti ira o enfado ...

Después de permitirles un tiempo para responder individualmente, se llevará a cabo una discusión en grupo para compartir y debatir aspectos. Se buscarán alternativas o estrategias para reducir las situaciones emocionales negativas que causen estrés.

**Materiales**

- Papel
- Bolígrafo

Duración 45 minutos

### Actividad 2.2.: “Pensando en los demás”

Procedimiento de aprendizaje de la actividad	En esta actividad se proyectará el vídeo “Pensando en los demás”, en pequeños grupos, los participantes identificarán y anotarán las emociones presentes en la escena de clase, centrándose únicamente en los aspectos no verbales, expresiones faciales y contexto, analizarán cómo detectan que los personajes experimentan esa emoción.
--	--

Materiales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vídeo <a href="https://www.youtube.com/watch?v=YQGM-lqsFNk">https://www.youtube.com/watch?v=YQGM-lqsFNk</a></li> <li>- Papel</li> <li>- Lápiz</li> </ul>
------------	---

Duración	30 minutos
----------	------------

**Actividad 2.3.: “Emocionante”**

Procedimiento de aprendizaje de la actividad	<p>Comenzaremos esta actividad formando grupos de 5 personas. Cada individuo seleccionará una tarjeta que contiene una de las emociones básicas escritas en ella. Luego, utilizando gestos, deberá interpretar esa emoción mientras sus compañeros intentan adivinarla.</p> <p>En la segunda parte de la actividad, se volverán a seleccionar las tarjetas y cada persona representará una nueva emoción a través de una situación vivida.</p> <p>Finalmente, cada participante se juntará con la misma emoción de los demás grupos e ideará algún gesto, grito o una interpretación que destaque esa emoción.</p>
--	--

Materiales	- Tarjetas con emociones
------------	--------------------------

Duración	30 minutos
----------	------------

**Tarea para casa a través de la gamificación** Escribir durante la semana situaciones positivas que hayan vivido en el aula. Véase *Anexo 2. Gamificación 2.*

Tabla 6: Sesión 3. IDENTIFÍCA-TE

<p><b>SESIÓN 3. IDENTIFÍCA-TE</b></p> <p><b>Facilitación emocional</b></p> <p>Duración: 2 horas</p> <p>Objetivos de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilitar técnicas para gestionar las emociones a través de la evocación de situaciones, objetos y música</li> </ul>
--

### **Actividad: “Actividad gamificada”**

Daremos la bienvenida a nuestros participantes con una canción animada y luego comenzaremos con la corrección de la tarea gamificada para casa. Cada participante tendrá al menos un post-it en el que escribirá una de las situaciones positivas de la semana y lo pegará en la pizarra para compartirlo con el resto de los compañeros.

#### **Actividad 3.1.: “Facilitación emocional”**

Procedimiento de aprendizaje de la actividad Para abordar el desarrollo de la facilitación emocional, es crucial comprender y situarnos en qué consiste esta segunda dimensión, para así poder trabajar en su mejora de manera efectiva. Es por ello por lo que partiremos explicando la dimensión a través de unas diapositivas.

Materiales -Power point

Duración 15 minutos

#### **Actividad 3.2.: “Cada emoción con su situación”**

Procedimiento de aprendizaje de la actividad En esta actividad los participantes reflexionarán sobre cómo las emociones influyen en los pensamientos y comportamientos. En pequeños grupos de 2-3 personas se les proporcionará un folio con dos columnas: una con situaciones relacionadas con la docencia y la otra con una lista de emociones. Deben elegir qué emoción de la lista les ayudaría a realizar mejor cada tarea y explicar por qué. Después, se abrirá un debate para discutir los resultados de la actividad.

Materiales - Papel  
- Bolígrafo

Duración 30 hora

#### **Actividad 3.3.: “¿Cómo me sentí?”**

Procedimiento de aprendizaje de la actividad Se les solicita a los participantes que piensen en una situación escolar ya sea positiva o negativa, que les haya ocurrido durante la semana. Se les deja tiempo para reflexionar y escribirla en un papel, permitiéndoles tomar conciencia de las emociones experimentadas. Luego, se les invita a compartir libremente con el grupo el evento vivido, explicando qué emoción sintieron y cómo reaccionaron. Posteriormente, se abre un debate para que los demás participantes

puedan expresar cómo se sentirían y actuarían si estuvieran en la misma situación.

Materiales	- Papel - Lápices
Duración	45 minutos
<b>Tarea para casa a través de la gamificación</b>	En esta tarea, cada participante deberá agregar una canción a la playlist grupal durante la semana. La canción seleccionada debe representar emocionalmente los momentos destacados de su semana en clase, ya que les permite identificarse con ella. Véase <i>Anexo 3. Gamificación 3</i> .

Tabla 7: Sesión 4. SIÉNTE-TE

#### **SESIÓN 4. SIÉNTE- TE**

##### **Facilitación emocional**

Duración: 2 horas

Objetivos de la sesión:

- Potenciar la aparición de emociones mediante la evocación de acontecimientos personales
- Mejorar la facilitación emocional

##### **Actividad: “Actividad gamificada”**

Daremos la bienvenida a nuestros participantes con una canción de la playlist grupal. Además, repasaremos las canciones que los participantes han ido añadiendo a la lista y deberán de explicar por qué han elegido la canción.

Duración: 30 minutos

##### **Actividad 4.1.: “Identifica estrés”**

**Procedimiento de aprendizaje de la actividad** En primer lugar, presentaremos una explicación sobre el estrés, abordando su definición, síntomas, fases, entre otros aspectos relevantes. Luego, se distribuirán post-it a todos los participantes para que, basándose en lo aprendido, identifiquen si han experimentado algunos de esos síntomas en algún momento y lo escriban en la nota. Una vez escritas, las notas se pegarán en la pizarra para que todos puedan verlas. Se destacará al profesorado que experimentar estos síntomas en un momento puntual no es

necesariamente negativo, pero se les informará sobre las posibles repercusiones que pueden tener si persisten durante un periodo prolongado en sus actividades cotidianas.

- Materiales
- Presentación Power Point
  - Post- it
  - Bolígrafos

Duración 30 minutos

#### **Actividad 4.2.: “Tarjetas emocionales”**

Procedimiento de aprendizaje de la actividad

Se forman grupos distintos, cada uno con la tarea de crear tarjetas que contengan dilemas emocionales auténticos. Un integrante del equipo selecciona una tarjeta al azar de este conjunto.

Después, cada grupo trabaja en generar una lista de posibles respuestas o soluciones al dilema elegido. Cada idea se relaciona con una o varias emociones, ya sea la emoción que nosotros sentiríamos o tratando de imaginar cómo se sentiría la persona que enfrenta el dilema. Una vez que se han relacionado las ideas con las emociones, se procede a elegir la respuesta que se percibe como teniendo el menor impacto negativo, tanto para uno mismo como para los demás. Esta elección se justifica debidamente. Luego, el grupo representa el dilema y su solución utilizando no solo el lenguaje verbal, sino también el corporal y facial, si es posible.

- Materiales
- Tarjetas

Duración 1 hora

**Tarea para casa a través de la gamificación**

En esta semana, se les pedirá a los participantes que anoten en sus diarios las situaciones que les hayan afectado en el aula y cómo han reaccionado de manera distinta después de su capacitación en el programa, mostrando así el efecto de la formación recibida. Véase *Anexo 4. Gamificación 4.*

Tabla 8: Sesión 5. COMUNÍCA-TE

### **SESIÓN 5. COMUNÍCA-TE**

#### **Comprensión emocional**

Duración: 2 horas

Objetivos de la sesión:

- Incrementar la comprensión de las emociones
- Fomentar la habilidad para comprender sus emociones, contextos y repercusiones de estas
- Mejorar la capacidad de expresar emociones

**Actividad: “Actividad gamificada”**

Daremos la bienvenida a nuestros participantes con una canción animada para dejar atrás las preocupaciones y centrarnos en estas dos horas juntos. Además, repasaremos tarea gamificada para casa que se asignó el viernes pasado.

Duración: 15 minutos

**Actividad 5.1.: “Comprensión emocional”**

Procedimiento de aprendizaje de la actividad Para abordar el desarrollo de la comprensión emocional, es crucial comprender y situarnos en qué consiste esta tercera dimensión, para así poder trabajar en su mejora de manera efectiva. Es por ello por lo que partiremos explicando la dimensión a través de unas diapositivas.

Materiales -Power point

Duración 15 minutos

**Actividad 5.2.: “Tarjetas con historia”**

Procedimiento de aprendizaje de la actividad Los participantes se dividirán en pequeños grupos y se seleccionará al azar una tarjeta que contengan el nombre de diversas emociones. Luego, deberán de narrar una historia situándose en el contexto escolar, ya sea real o inventada, en la que el protagonista experimente la emoción indicada en la tarjeta. La historia debe incluir detalles sobre qué le sucedió al personaje, cómo lo interpretó, qué pensamientos le sugieren y cómo actuó. Una vez cada grupo haya compartido su historia, se les ofrecerá a los participantes dialogar y escuchar las historias de los demás compañeros. Se discutirá sería normal sentir esa emoción en esa situación y diferentes formas de afrontarla.

Materiales - Tarjetas con emociones

Duración 1 hora

### Actividad 5.3.: “Registro emocional”

Procedimiento de aprendizaje de la actividad	Se les indica a los participantes que recuerden y evoquen, tanto los sentimientos positivos como negativos experimentados en el aula. Una vez que se han detallado las emociones experimentadas, se procede a asociarlas con situaciones que pudieron haber desencadenado esas emociones, así como las personas/ alumnos involucrados en dicha situación. Se realiza un análisis del suceso, situación o acontecimiento que procedió a la emoción, detallando las propias reacciones emocionales, respuestas personales y sentimientos relacionados.
--	--

Materiales	- Registro emocional - Papel - Lápices
------------	--

Duración	30 minutos
----------	------------

<b>Tarea para casa a través de la gamificación</b>	Esta semana, los participantes deberán registrar en sus diarios las situaciones en el colegio donde hayan podido expresar sus emociones libremente, con el fin de ser comprendidos por los compañeros. Véase <i>Anexo 5. Gamificación 5</i> .
--	---

Tabla 9: Sesión 6. ACOMPÁÑATE

### SESIÓN 6. ACOMPÁÑATE

#### Comprensión emocional

Duración: 2 horas

Objetivos de la sesión:

- Desarrollar habilidades para comprender emociones
- Fortalecer la comprensión emocional

#### Actividad: “Actividad gamificada”

Daremos la bienvenida a nuestros participantes con una canción animada para dejar atrás las preocupaciones y centrarnos en estas dos horas juntos. Debatiremos la tarea gamificada de la semana pasada y las situaciones en el contexto escolar en la que han podido comprender y ser comprendidos por los compañeros.

Duración:	15 minutos
-----------	------------

### Actividad 6.1.: “Nos ponemos en tu piel”

Procedimiento de aprendizaje de la actividad	Visualizamos un vídeo con el propósito de explorar la comprensión de las emociones en otras personas, así como la conexión de emociones, circunstancias y lo que se espera de nosotros en el contexto escolar. Se abordará cómo las implicaciones emocionales pueden influir en nuestra toma de decisiones y perspectivas. Tras ver el vídeo, se iniciará un diálogo reflexivo sobre estos temas y dilemas cotidianos que enfrentamos entre las expectativas externas y nuestros deseos o preferencias.
--	---

Materiales	- Vídeo: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=k6Op1gHtdoo">https://www.youtube.com/watch?v=k6Op1gHtdoo</a>
------------	--

Duración	1 hora
----------	--------

### Actividad 6.2.: “Role playing”

Procedimiento de aprendizaje de la actividad	La actividad consiste en poner en práctica su comprensión emocional mediante la representación de situaciones, identificando e interpretando lo que está sucediendo a través de la observación de conductas tanto verbales como no verbales. Para ello al azar y de forma voluntaria deberán de representar situaciones escolares que pueden vivir durante su jornada laboral: Situación 1: Tutoría con la familia alumno desafiante Situación 2: Los alumnos/as no prestan atención y muestran desinterés en la explicación Situación 3: En el claustro de profesores hay que tomar una decisión conjunta, pero algunos docentes no están desacuerdo con esa decisión.
--	--

Materiales	- Situaciones
------------	---------------

Duración	45 minutos
----------	------------

<b>Tarea para casa a través de la gamificación</b>	Esta semana, en continuidad con la actividad gamificada anterior, los participantes deberán practicar la empatía con sus compañeros del centro, mostrando interés en las situaciones que les ocurran. <i>Anexo 6. Gamificación 6.</i>
--	--

Tabla 10: Sesión 7. VALÓRA-TE

## SESIÓN 7. VALÓRA-TE

### Regulación emocional

Duración: 2 horas

Objetivos de la sesión:

- Identificar fortalezas y debilidades
- Mejorar la comprensión de estrategias para regular nuestras emociones
- Fortalecer la habilidad para reducir nuestras respuestas emocionales descontroladas

### Actividad: “Actividad gamificada”

Daremos la bienvenida a nuestros participantes con una canción animada para dejar atrás las preocupaciones y centrarnos en estas dos horas juntos. Además, repasaremos la tarea gamificada para casa que se asignó el viernes pasado.

Duración: 15 minutos

### Actividad 7.1.: “Regulación emocional”

**Procedimiento de aprendizaje de la actividad** Para abordar el desarrollo de la regulación emocional, es crucial comprender y situarnos en qué consiste esta cuarta y última dimensión, para así poder trabajar en su mejora de manera efectiva. Es por ello por lo que partiremos explicando la dimensión a través de unas diapositivas.

**Materiales** -Power point

**Duración** 15 minutos

### Actividad 7.2.: “En clase”

**Procedimiento de aprendizaje de la actividad** A los participantes se les proporcionará una lista de hechos o situaciones estresantes que podría ocurrir en clase, y se les pide que las clasifiquen de mayor o menor importancia según el impacto emocional que les genere. Luego, deberán analizar estas situaciones respondiendo a una serie de preguntas. Se discutirán las respuestas en grupo y se abrirá debate para que los participantes puedan compartir sus opiniones o sugerencias.

**Materiales**

- Lista situaciones
- Lápiz

**Duración** 45 minutos

### Actividad 7.3.: “No te escucho”

Procedimiento de aprendizaje de la actividad Los participantes experimentarán y observarán cómo se siente una persona cuando su interlocutor no muestra una actitud adecuada hacia lo que está contando. Se seleccionan 3 participantes para representar 3 estilos de escucha diferentes: activo/asertivo, pasivo y agresivo. Otra persona compartirá un hecho personal o una historia inventada, mientras que el otro representará uno de los estilos de escucha signados. Después, la persona que contó la historia compartirá como se sintió durante la narración. El resto del grupo expresará su opinión y reflexión al respecto, afrontando emocionalmente situaciones similares que se puedan vivir en el aula con nuestros alumnos.

Materiales - No se requiere material

Duración 45 minutos

**Tarea para casa a través de la gamificación** El objetivo de esta semana, y por ende, la última actividad gamificada, consistirá en redactar una carta describiendo las situaciones estresantes escolares que antes no podían manejar y cómo enfrentan estas situaciones ahora. Véase *Anexo 7. Gamificación 7.*

Tabla 11: Sesión 8. QUIÉRE-TE

### SESIÓN 8. QUIÉRE- TE

#### Regulación emocional

Duración: 2 horas

Objetivos de la sesión:

- Reflexionar sobre los beneficios de regulación emocional para afrontar soluciones a problemas
- Consolidar los aprendizajes adquiridos durante las sesiones con metas a corto plazo
- Realizar las escalas de evaluación inicial
- Evaluar a los participantes

### **Actividad: “Actividad gamificada”**

Daremos la bienvenida a nuestros participantes con una canción animada para dejar atrás las preocupaciones y centrarnos en estas dos horas juntos. Leeremos algunas de las cartas que han escrito los participantes durante la semana de situaciones estresantes que ahora manejan a la perfección.

Duración: 30 minutos

#### **Actividad 8.1.: “La flor de tus sueños”**

Procedimiento de aprendizaje de la actividad Los participantes reflexionarán sobre una meta personal relacionada con su vida profesional que desean alcanzar a medio plazo. Se les proporcionará a cada uno una cartulina A3. En el centro de la cartulina, cada docente dibujará un círculo mediano y alrededor de este dibujarán una serie de pétalos. En el círculo central, los participantes escribirán la meta que han pensado previamente y desean lograr. En los pétalos correspondientes, anotarán todos los pasos que necesitan tomar para alcanzar la meta propuesta. Una vez completada la flor, continuarán dibujando la parte restante de la planta, es decir, el tallo y las hojas. Finalmente, cada participante compartirá su meta y los pasos necesarios para alcanzarla con el resto del grupo. A medida que cada persona comparta, se creará un mural llamado "El jardín de los sueños", donde se pegará la flor creada por cada uno.

Materiales

- Cartulina tamaño A3
- Bolígrafos
- Rotuladores

Duración 30 minutos

#### **Actividad 8.2.: “Para terminar”**

Procedimiento de aprendizaje de la actividad Administraremos los cuestionarios de inicio, para efectuar la evaluación post-intervención. Finalmente, el grupo docente formará un círculo y cada participante compartirá una palabra o una frase breve que haya adquirido durante este tiempo, y que, por consiguiente, llevará consigo para aplicar en su vida.

Materiales

- Cuestionarios

Duración 30 minutos

### Actividad 8.3.: “DESESTRÉSA-TE”

Procedimiento de aprendizaje de la actividad	Para concluir necesitamos determinar si hemos logrado desbloquear la caja “DESESTRÉSA-TE”. Esto implica verificar si todos los participantes han completado correctamente las actividades gamificadas establecidas como tarea para casa, con el objetivo de abrir la caja y descubrir su contenido. Tras superar la gamificación y, por ende, las actividades realizadas en casa, cada participante recibirá como obsequio un Kit antiestrés, concluyendo así el programa y la gamificación.
Materiales	- Kit antiestrés, contiene: pelota antiestrés, gominolas, tapones para los oídos, taza y gafas de visión positiva.
Duración	30 minutos
Tarea para casa a través de la gamificación	Caja abierta. Premio DESESTRÉSA-TE. A cada individuo le corresponderá un kit antiestrés, después de superar todas las actividades gamificadas para casa. Véase <i>Anexo 8. Gamificación 8.</i>

#### 3.3.3. Cronograma

A continuación, se presenta el cronograma para la puesta en marcha del programa de intervención.

*Tabla 12: Cronograma del programa de intervención*

	<i>MES</i>
-Permiso Comité de Bioética	<i>Febrero</i>
-Aprobación del programa por la Consejería de Andalucía	<i>Marzo</i>
-Consentimiento informado	<i>Marzo</i>
-Solicitud de participación	<i>Marzo</i>
-Breve cuestionario inicial	<i>Marzo</i>
-Información de participación	<i>Marzo</i>
Sesión 1	<i>Abril</i>
Sesión 2	<i>Abril</i>
Sesión 3	<i>Abril</i>
Sesión 4	<i>Abril</i>
Sesión 5	<i>Mayo</i>

Sesión 6	Mayo
Sesión 7	Mayo
Sesión 8	Mayo
Seguimiento: 3 meses después	Agosto
Seguimiento: 6 meses después	Noviembre
Seguimiento: 1 año después	Abril

*Fuente:* Elaboración Propia

### 3.3.4. Presupuesto

Para implementar el programa de intervención propuesto, se ha elaborado una estimación presupuestaria que contempla los costos necesarios para su ejecución (Tabla 13). Este presupuesto abarca tanto los recursos humanos, que comprenden una docente especializada en psicología positiva y una psicóloga encargados de impartir el programa, como los recursos materiales necesarios, tales como folios, bolígrafos, notas adhesivas, pegatinas adhesivas, cartulinas, globos, lápices de colores, cajas, cojines, cuestionarios, entre otros.

*Tabla 13: Presupuesto*

#### PRESUPUESTO

Concepto	Coste
<b>Recursos humanos</b>	
Especialistas	1600€
Viajes y dietas	100€
Aula	0€
<b>Recursos materiales</b>	
Material fungible	150€
Material inventariable	100€
Otros gastos	50€
<b>TOTAL</b>	<b>2000€</b>

*Fuente:* Elaboración propia

Los medios tecnológicos, incluyendo el proyector, el portátil con conexión a internet y los altavoces, serían suministrados por el CEIP a través de un acuerdo previo concertado antes de la implementación del programa de intervención.

#### **4. Resultados previstos**

La profesión docente enfrenta actualmente una serie de desafíos que pueden tener un impacto significativo en la salud mental de los educadores, como el agotamiento y el estrés, que pueden derivar en el síndrome de burnout. Por tanto, resulta fundamental proporcionar a los docentes capacitación en habilidades emocionales para que puedan hacer frente de manera más efectiva a estas situaciones en su día a día en el ámbito educativo (Fernández, et al., 2008). Este tipo de formación no solo beneficiaría a los docentes a nivel personal, mejorando su salud y bienestar, sino que también tendría un impacto positivo en su entorno laboral y social, promoviendo relaciones interpersonales saludables y un ambiente de trabajo positivo.

Además, es importante destacar que la intervención en inteligencia emocional no solo beneficiaría directamente a los docentes, sino que también tendría repercusiones positivas indirectas en los estudiantes (Rueda, 2021). Se espera conseguir tras la aplicación del programa que los docentes posean más habilidades para la comprensión, expresión y regulación emocional, con el fin de ser competentes en inteligencia emocional. Ello les puede también hacer más competentes para ayudar a los alumnos enseñándoles estrategias para enfrentar las demandas del entorno de manera positiva y creando ambientes de aprendizaje que fomenten su desarrollo personal y social integral (García y Quintanal, 2022).

La enseñanza de las emociones va más allá de simplemente mejorar la Inteligencia Emocional de las personas (Gannon y Ranzjin, 2005). Su objetivo es demostrar que, al adquirir y emplear habilidades emocionales específicas, podemos enfrentar los desafíos de manera más efectiva y mejorar nuestra calidad de vida como integrantes de la sociedad. Es esencial intervenir sin buscar una enseñanza rígida de las dimensiones de la IE, sino brindando las herramientas adecuadas para que cada individuo las aplique según su contexto y características personales.

Aunque es complicado prever con precisión los resultados del programa dado que aún no ha sido implementado, y tampoco se ha llevado a cabo previamente ninguna intervención específicamente con docentes de Educación Infantil, se aspira a obtener resultados positivos y duraderos. Con esta formación, se aspira a que los docentes que participen puedan desarrollar un alto nivel de inteligencia emocional y cuenten con recursos para reducir y minimizar las situaciones estresantes que la profesión docente, y más específicamente en Educación Infantil, genera.

Como novedad en el programa, se ha integrado la gamificación como un elemento conductor y motivador, con el propósito de comprometer a los docentes en las tareas y actividades de manera lúdica, especialmente las que se realizan en casa. Con el fin de hacer que las tareas para casa sean atractivas y motivadoras durante la semana, se busca fomentar la ilusión final de poder abrir la caja, potenciando así una herramienta innovadora de metodología fácil que podrán aplicar y adaptar en su aula (Eguia, et, al., 2017)

A pesar de los beneficios potenciales, al tomar conciencia de las propias emociones y las de los demás, y al favorecer la habilidad de compartir y comprender dichas emociones, de este tipo de programas de intervención, existen algunas limitaciones, como la asignación de grupos de control y experimental. Sin embargo, nuestro programa se destaca por su estructura secuencial y su enfoque metodológico participativo, que permite a los docentes adquirir habilidades emocionales a través de la práctica y la reflexión. Esto puede generar beneficios adicionales, como una mejora en las relaciones interpersonales y un ambiente de trabajo más positivo y productivo a nivel organizacional.

Indudablemente, esta iniciativa merece ser reflexionada, ya que promete brindar beneficios tanto a los docentes en particular como a la sociedad en su conjunto. Aunque su impacto pueda parecer abstracto dada la naturaleza de su labor, es importante considerar su potencial transformador.

## **5. Referencias bibliográficas**

- Aguayo Muela, Á. D. C., & Aguilar-Luzón, M. D. C. (2017). Principales resultados de investigación sobre inteligencia emocional en docentes españoles.
- Alvear, D. (2015). Mindfulness, autocompasión y estrés docente en el profesorado de Educación Secundaria [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco, Donostia].
- Arís Redó, N. (2005). El síndrome de Burnout en los docentes de educación infantil y primaria en la zona del Valles Occidental [Tesis doctoral, Universitat Internacional de Catalunya].
- Bakker, A., Veldhoven, M., & Xanthopoulou, D. (2013). Beyond the Demand-Control Model: Thriving on High Job Demands and Resources. *Journal of Personnel Psychology*, 9(1), 3-16.

- Bisquerra, R.; Alegre, A.; Pérez-Escoda, N.; Filella, G.; (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 124, 1183-1208.
- Borrás Gené, O. (2015). *Fundamentos de gamificación*. GATE. Universidad Politécnica de Madrid
- Cejudo, J. & López, M.J. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23, 29-36.
- Chueca Olalla, A. (2013). *Estilos de enseñanza y afrontamiento del estrés docente en Educación Infantil: análisis experimental y propuesta de intervención práctica*. Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Magisterio.
- Durán, M. (2010). Bienestar psicológico: el estrés y la calidad de vida en el contexto laboral. *Revista Nacional de administración*, 1 (1), 71-84.
- Eguia, J. L., Contreras Espinosa, R. S., Contreras Espinosa, R., Revuelta Domínguez, F. I., Guerra Antequera, J., Pedrera Rodríguez, M. I., ... & Morales Moras, J. (2017). *Experiencias de gamificación en aulas*. Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de la Comunicació.
- Extremera, N., Rey, L., & Pena, M. (2010). La docencia perjudica seriamente la salud. Análisis de los síntomas asociados al estrés docente. *Boletín de psicología*, 100(1), 43-54.
- Fernández Berrocal, P., & Extremera, N. (2008). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93.
- Freudenberger, H. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Gaitán, V. (2013). Gamificación: el aprendizaje divertido. *Educativa*.
- Gannon, N., & Ranzijn, R. (2005). Does emotional intelligence predict unique variance in life satisfaction beyond IQ and personality? *Personality and Individual Differences*, 38(6), 1353-1364.
- García Domingo, B., & Quintanal Díaz, J. (2022). Inteligencia emocional como predictor de satisfacción en docentes de infantil y primaria. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 20(4), 51-68.
- García Jiménez, A. I. (2020). *Programa de Intervención en Inteligencia Emocional y estrés en adolescentes* [Trabajo fin de Máster, Universidad de Jaén].
- Gismero-González, M. E., Bermejo, L., Prieto, M., Cagigal, V., García-Mina, A., & Hernández, V. (2012). Estrategias de afrontamiento cognitivo, auto-eficacia y

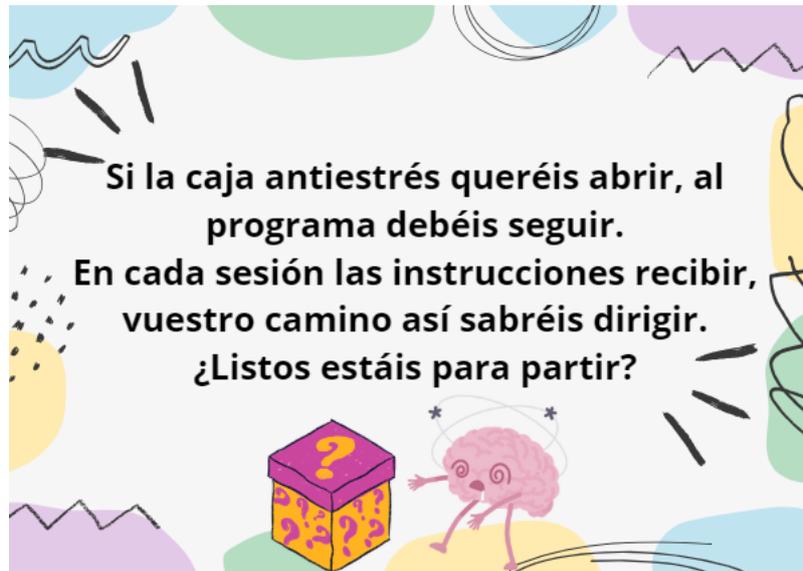
- variables laborales. Orientaciones para prevenir el estrés docente. *Acción psicológica*, 9(2), 87-96.
- Gutiérrez, P., Morán, S., y Sanz, I. (2005). Estrés docente: elaboración de la escala ED-6 para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11(1),47-61.
- Hernández, G.L. y Olmedo E. (2004). Un estudio correlacional acerca del síndrome del “estar quemado” (burnout), y su relación con la personalidad. *Apuntes de Psicología*, 22(1), 121-136.
- Iriarte-Pupo, A. J., Barreto Martinez, C. A., Campo-Landines , K. ., & Domínguez De La Ossa, E. (2021). La inteligencia espiritual como estrategia para afrontar de manera constructiva el estrés laboral docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.435581>
- Lázaro, S. (2004). El desgaste profesional (síndrome de burnout) en los trabajadores sociales. *Portularia. Revista de Trabajo Social* (4), 499-506.
- Martínez, A. E., Piqueras, J. A., & Inglés, C. J. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 37(14).
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Consulting Psychologist Press.
- Maturana, A. y Vargas, A. (2015). El estrés escolar. *Revista Medical Clínica Condes*, 26(1), 34-41.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). “What is emotional intelligence?” En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mérida-López, S., Carvalho, V. S., Chambel, M. J. y Extremera, N. (2023). Emotional Intelligence and Teachers’ Work Engagement: *The Mediating and Moderating Role of Perceived Stress*. *Journal of Psychology*, 157(3), 212–226. <https://doi.org/10.1080/00223980.2023.2169231>
- Muñoz, C. F., Correa, C. M., & Matajudios, J. F. (2020). Síndrome de Burnout y estrategias de afrontamiento en docentes de primera infancia. *Revista Espacios*. 798, 1015.
- Muñoz de Morales Ibáñez, M. y Bisquerra Alzina, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Ansiedad y Estrés* 12(2-3), 401-412.

- Pulido-Martos, M., Lopez-Zafra, E., & Cortés-Denia, D. (2022). Inteligencia emocional como factor protector en docentes: Perfiles de estrategias de afrontamiento centrado en personas. *Escritos de Psicología (Internet)*, 15(2), 182-193.
- Redó, N. A. (2012). La variable de género en la medida del estrés y el Burnout en los docentes de educación infantil y primaria. *Vivat Academia*, (119), 1-13.
- Rueda, M. R. (2021). La Inteligencia Emocional y la importancia de la formación del profesorado para su práctica en Educación Infantil. *Investigación en la Escuela*, (104), 1-12.
- Salanova, M., Martínez, I.M. y Llorente, L. (2005). ¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente? Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 37-54.
- Santisteban Sipion, C. M. (2021). Programas de intervención para reducir el estrés laboral en docentes de las instituciones educativas: una revisión sistemática.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Sierra, O. L., Urrego, G., Montenegro, S. y Castillo, C. (2015). Estrés escolar y empatía en estudiantes de bachillerato practicantes de mindfulness. *Cuadernos de lingüística hispánica* (26), 175-197.
- Silvero Miramón, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria. ESE. *Estudios sobre educación*, (12), 115-138.
- Toro, I. C., Corral, G. B., Murillo, N. C., Samaniego, A. P., Peña, T. B., & Peralta, L. M. (2017). Estrés laboral en docentes, administrativos y trabajadores universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(3), 145.
- Valdivieso León, L., Lucas Mangas, S., Tous Pallarès, J., & Espinoza Díaz, I. M. (2020). Estrategias de afrontamiento del estrés académico universitario: educación infantil-primaria. *Educación XX1. Revista de la Facultad de Educación*, 23(1), 195-213.
- Valero, E., Utzet, M., & Martín, U. (2023). ¿Cómo afectan las distintas dimensiones de la precariedad laboral a la salud mental? *Gaceta Sanitaria*, (36), 477-483.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton Digital Press.

- Yupanqui Rojas, P. Z. (2022). Programa de intervención cognitivo conductual para tratar el síndrome de burnout en docentes de una institución educativa pública, Jauja 2022.
- Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17(32), 67-86.

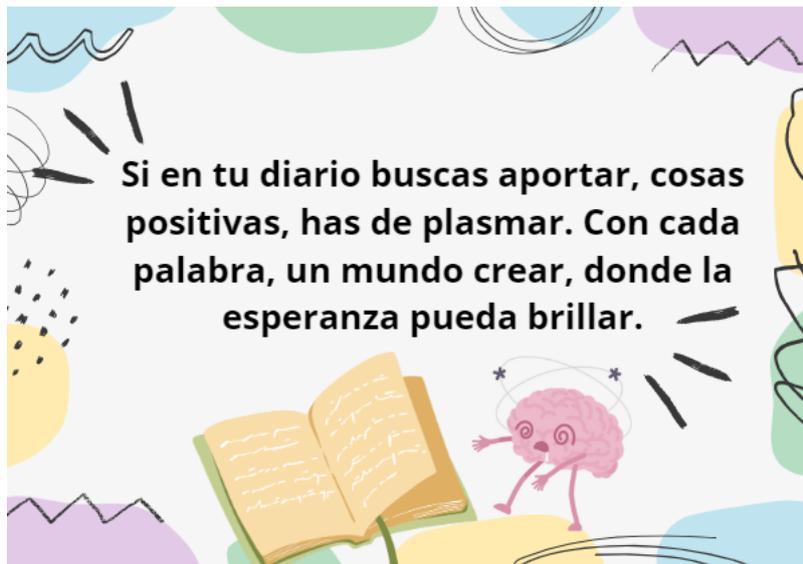
## 6. Anexos

### Anexo 1: Gamificación 1.



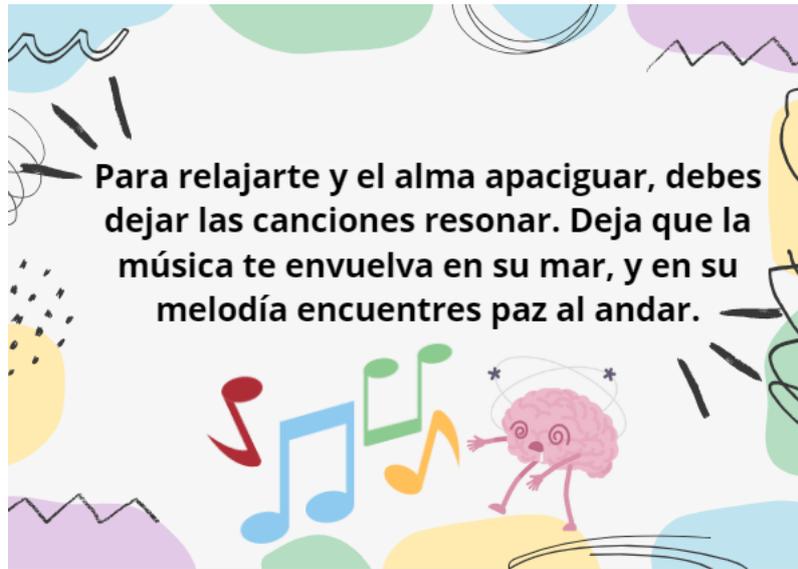
Fuente: Elaboración propia.

### Anexo 2: Gamificación 2.



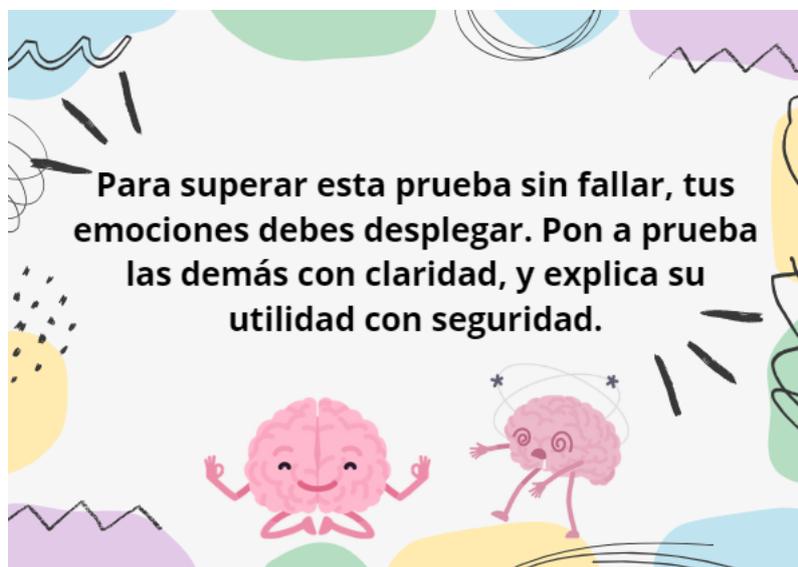
Fuente: Elaboración propia.

*Anexo 3: Gamificación 3.*



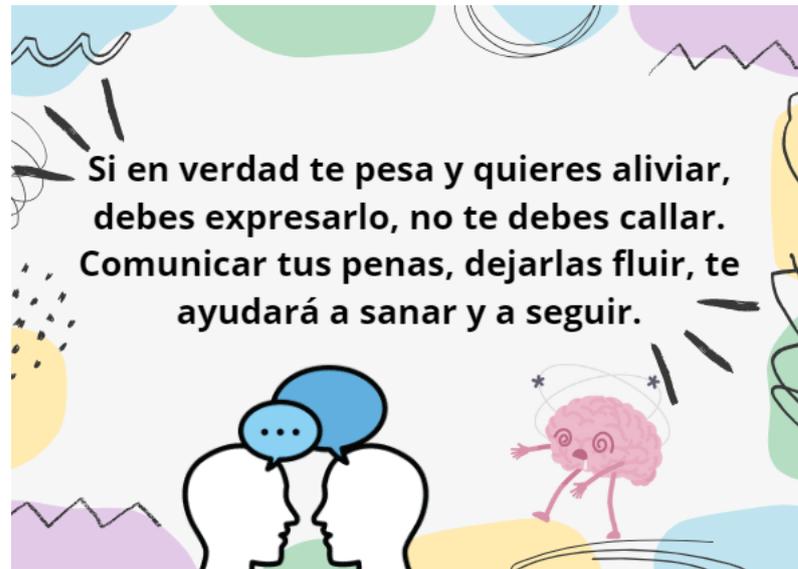
*Fuente:* Elaboración propia.

*Anexo 4: Gamificación 4.*



*Fuente:* Elaboración propia.

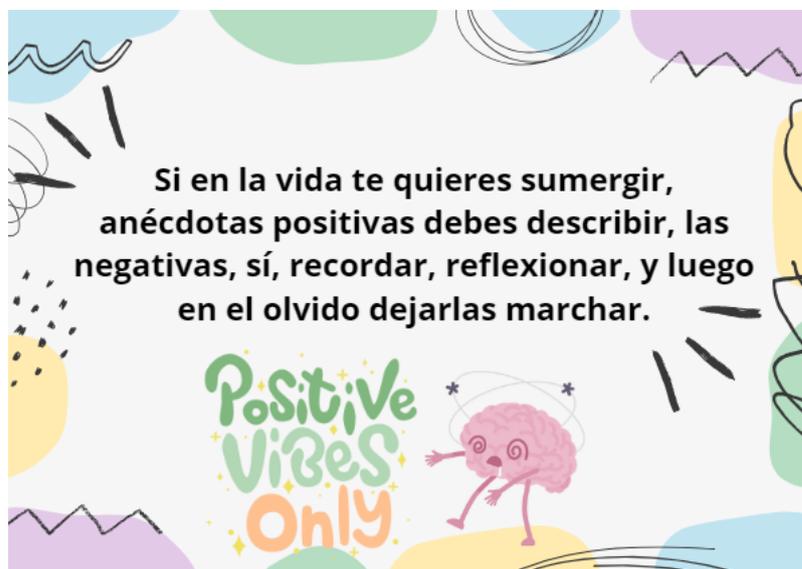
*Anexo 5: Gamificación 5.*



**Si en verdad te pesa y quieres aliviar,  
debes expresarlo, no te debes callar.  
Comunicar tus penas, dejarlas fluir, te  
ayudará a sanar y a seguir.**

*Fuente: Elaboración propia.*

*Anexo 6: Gamificación 6.*

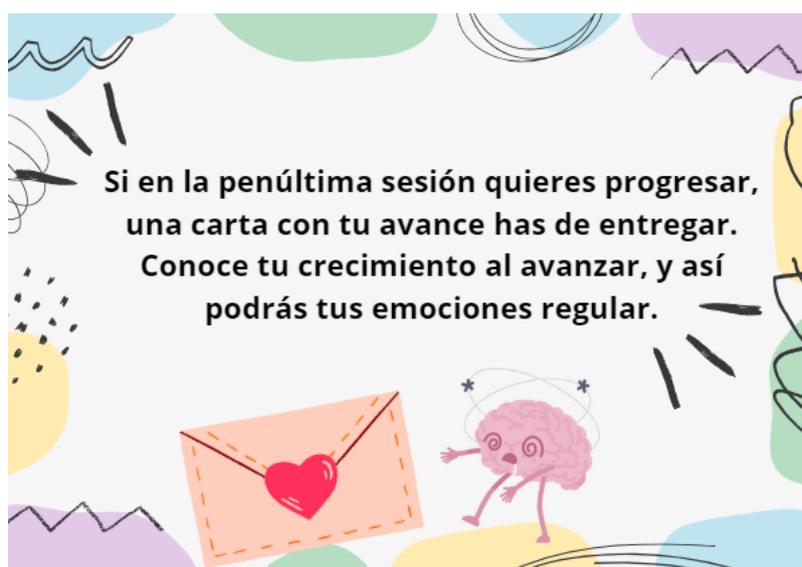


**Si en la vida te quieres sumergir,  
anécdotas positivas debes describir, las  
negativas, sí, recordar, reflexionar, y luego  
en el olvido dejarlas marchar.**

**Positive  
Vibes  
Only**

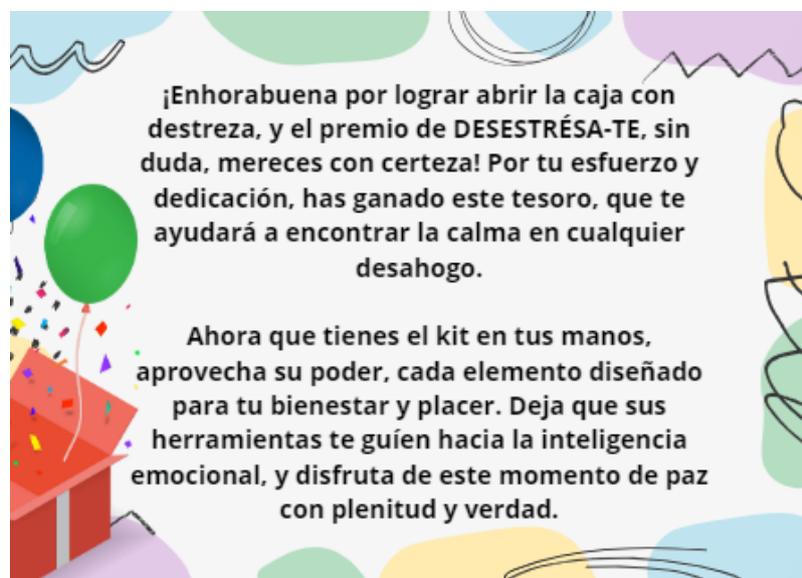
*Fuente: Elaboración propia.*

*Anexo 7: Gamificación 7.*



*Fuente:* Elaboración propia.

*Anexo 8: Gamificación 8.*



*Fuente:* Elaboración propia.