

ANÁLISIS DEL IMPACTO EMOCIONAL DE LA GAMIFICACIÓN EN EL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

ANALYSIS OF THE EMOTIONAL IMPACT OF GAMIFICATION IN THE TEACHER TRAINING MASTER'S PROGRAM

Carmen Navarro-Mateos¹, Isaac J. Pérez-López¹, Enrique Rivera-García²

¹ Departamento de Educación Física y Deportiva, Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Granada, España ² Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España

Autor para la correspondencia:

Carmen Navarro-Mateos, carmenavarr@correo.ugr.es

Título Abreviado:

Impacto Emocional de la Gamificación en el Ámbito Educativo

Cómo citar el artículo:

Navarro-Mateos, C., Pérez-López, I. J., & Rivera-García, E. (2025). Análisis del impacto emocional de la gamificación en el máster de profesorado. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 20(65), 2400. <https://doi.org/10.12800/ccd.v20i65.2400>

Recibido: 12 enero 2025 / Aceptado: 05 mayo 2025



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-compartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen

El objetivo de este estudio es analizar el impacto emocional que la *gamificación* tiene en la formación del alumnado de posgrado, en concreto, en el Máster de Profesorado de Secundaria. El eje de la propuesta se inspira en el famoso concurso de cocina *MasterChef*, debido a su significatividad y a los múltiples paralelismos existentes entre el mundo culinario y el docente. Se empleó una metodología cualitativa para evaluar el impacto emocional de las 29 personas que participaron en la propuesta, partiendo de la recopilación y análisis de micronarrativas realizadas a lo largo del desarrollo de la intervención, recogidas de manera anónima a través de un formulario de *Google Forms*. Los principales resultados de la investigación revelan los factores que inciden en la gestión emocional (competencia, frustración, orgullo, etc.) dentro del marco de la *gamificación* propuesta, proporcionando las claves para facilitar el aprendizaje de la regulación emocional. La competición, las pruebas de eliminación y las segundas oportunidades fueron elementos clave en su proceso formativo. La propuesta permitió al alumnado participante aprender a gestionar emociones bajo presión, lo cual se vinculó a su desarrollo profesional futuro.

Palabras clave: Gamificación, universidad, emociones, aprendizaje.

Abstract

The objective of this study is to analyze the emotional impact of gamification on postgraduate students' training, specifically in the Master's in Secondary Education Teaching. The core of the proposal is inspired by the famous cooking competition *MasterChef*, due to its significance and the multiple parallels between the culinary world and teaching. A qualitative methodology was used to assess the emotional impact on the 29 participants in the study, based on the collection and analysis of micronarratives submitted anonymously through a Google Form throughout the intervention. The main findings of the research reveal the factors influencing emotional regulation (competence, frustration, pride, etc.) within the framework of the proposed gamification, providing key insights to facilitate the learning of emotional management. Competition, elimination challenges, and second chances were key elements in their training process. The proposal allowed participants to learn how to manage emotions under pressure, which was linked to their future professional development.

Keywords: Gamification, university, emotions, learning.

Introducción

En la sociedad actual, la inteligencia académica no garantiza el éxito profesional, sino que el desarrollo profesional más exitoso se vincula con las personas que conocen y logran gestionar de manera eficaz sus emociones, y las del equipo con el que trabajan (Chernyshenko et al., 2018; Kim et al., 2018). Este concepto se conoce como regulación emocional, y su esencia recae en la capacidad de ajustar la conducta a los objetivos para adaptarse a las circunstancias y fomentar el bienestar tanto personal como colectivo (Eisenberg & Spinrad, 2004; Robinson, 2014). Este concepto se conecta con el de inteligencia emocional (Goleman, 1995), pues esta contribuye a entender la función de las emociones y a crear estrategias

que ayuden a comprenderlas y controlarlas. Para entender el fenómeno de la regulación emocional, es fundamental definir el concepto de emoción, lo que resulta una tarea compleja debido a la variedad de enfoques desde los cuales se ha investigado (Gómez & Calleja, 2016). Las emociones plantean una dimensión biológica, pues son procesos físicos, bioquímicos y neurofisiológicos que aparecen de manera abrupta y que conllevan manifestaciones físicas (Fernández-Poncela, 2011; Filliozat, 2007). Atendiendo a Gross (1999), las emociones dirigen la atención a aspectos clave del entorno, orientan la toma de decisiones y preparan respuestas conductuales. Los sentimientos, en cambio, aparecen en sintonía con la comprensión que las personas hacen del mundo, siendo la expresión a nivel mental de las emociones (Toledo-Orbeta & Bonhomme, 2019).

El interés por las habilidades sociales y emocionales tiene una larga historia en la psicología y la educación (Kautz et al., 2014). El análisis de los procesos emocionales en el aprendizaje se ha realizado más en etapas preescolares y escolares que en educación superior, haciéndose necesaria una pedagogía de la emoción en la etapa universitaria (Kahu et al., 2015; Walker & Palacios, 2016). En el ámbito educativo las emociones no se han considerado como factores de relevancia a la hora de diseñar estrategias metodológicas, dejando en un segundo plano “lo emocional”, al considerarlo algo opuesto a “lo racional” (Ibáñez, 2002). Al incluir las emociones como parte del proceso formativo, se incidirá en el desarrollo competencias como la empatía, el trabajo en equipo, las habilidades comunicativas o el pensamiento crítico (O’Toole & O’Flaherty, 2022). De hecho, las emociones aparecen en las diferentes relaciones que se dan dentro de una clase, pues se vinculan con la voluntad de actuar con sensibilidad y responsabilidad, con la capacidad de estar emocionalmente en el aquí y ahora, y con el desarrollo de la gestión emocional del alumnado (Aspelin, 2019; Hendrie & Bastacini, 2019).

Es por ello que uno de los retos actuales en el ámbito universitario es formar estudiantes que sean capaces de autorregular su proceso de aprendizaje (Panadero, 2017), es decir, que desarrollen las habilidades necesarias para activar, mantener y regular pensamientos, emociones, motivaciones y conductas orientadas a conseguir los objetivos de aprendizaje (Alonso-Tapia et al., 2020). Diferentes estudios sugieren que el hecho de capacitar en competencias sociales y emocionales al alumnado de estudios de posgrado en formación para ser docente tiene efectos muy positivos, pues le proporciona conocimiento y confianza a la hora de enfrentarse a intervenciones reales (Corcoran & O’Flaherty, 2022; Jennings et al., 2011). En un contexto real, las habilidades del profesorado para construir relaciones con sus estudiantes juegan un papel fundamental en el proceso educativo (Aspelin, 2019), incidiendo en su progreso académico, social y emocional (Fitzgerald et al., 2022; Wubbels et al., 2012). No se puede obviar que la cognición es fundamental en el rendimiento del alumnado, pero de manera empírica está demostrado que no es suficiente, y que las competencias emocionales tienen una enorme influencia tanto en el rendimiento académico como en el ámbito social (Amutio et al., 2020; Suberviola-Ovejas, 2011).

En este sentido, el desarrollo de metodologías, estrategias y modelos pedagógicos que generen experiencias de aprendizaje vivenciales y significativas para el alumnado, se convierte en un contexto idóneo para incidir en el desarrollo de las competencias demandadas por la sociedad actual (Gleason-Rodríguez & Rubio, 2020; Jiménez-Hernández et al., 2020). Es aquí donde cobra relevancia la gamificación, pues parte de la significatividad que despiertan los juegos, permitiendo el desarrollo emocional del estudiantado a través de situaciones que le hace enfrentar la realidad en un contexto seguro (Alcalá del Olmo et al., 2020). En la actualidad, la *gamificación* ha adquirido un gran protagonismo, puesto que las evidencias de su potencial cada vez son mayores (Mora-González et al., 2022; Pérez-López, 2021). Sin embargo, en la formación de posgrado, hay menos propuestas que en otras etapas (como, por ejemplo, secundaria o universidad) que demuestren el potencial que la *gamificación* puede tener en el desarrollo de diferentes competencias (Navarro-Mateos & Pérez-López, 2024).

Con respecto al concepto de *gamificación*, Pérez-López (2020) la define como:

“Cautivar al alumnado para sumergirlo en una aventura que le permita alcanzar una finalidad educativa que trascienda el final de la experiencia, a partir de un propósito apasionante y donde los retos y recursos que plantee el docente (guía, pero no protagonista) deberán estar coherentemente integrados en la narrativa que se haya construido (p. 39)”.

En esta definición se evidencia el valor que el componente emocional debe tener en un planteamiento de estas características. De hecho, para “cautivar” al alumnado habrá que predisponerlo positivamente hacia la propuesta, siendo la curiosidad un elemento fundamental para ello (Pérez-López, 2021). En esta línea diversos autores han reforzado la importancia de la curiosidad para mejorar el aprendizaje (Kidd & Hadden, 2015; Mora, 2017). A nivel cognitivo, el cerebro

busca lo diferente, algo que le llame la atención por salirse de lo común, siendo necesario planteamientos que se vinculen a emociones en el contexto universitario para que realmente el aprendizaje se consolide (Domínguez-Márquez, 2019; Logatt, 2016). Además, atendiendo a los pilares que se presentan en el “Modelo 10-40” (Pérez-López & Navarro-Mateos, 2023) y que, por tanto, toda propuesta de *gamificación* en el contexto educativo debe presentar, encontramos dos que se vinculan directamente con el componente emocional: el propósito apasionante (a nivel narrativo debe haber un objetivo que despierte el interés del alumnado y lo mueva a la acción) y las acciones y emociones (deben detectarse las principales acciones del universo temático en el que va a inspirarse la propuesta de *gamificación*, vincularlas con las emociones que despertarían, y plantear retos y misiones que las generen).

Con todo lo expuesto anteriormente, el objetivo del presente artículo es valorar el impacto emocional que tuvo una propuesta de gamificación inspirada en el concurso de televisión *MasterChef*, llevada a cabo en el Máster de Profesorado. Para ello, en primer lugar, se describen los diferentes desencadenantes que se incluyeron, a partir del “Modelo 10-40” (Pérez-López & Navarro-Mateos, 2023), y las consecuencias emocionales de los mismos para, posteriormente, analizar las percepciones del alumnado participante, a partir de las narrativas compartidas a lo largo de toda la experiencia.

Origen de la Propuesta

MasterchEF es una propuesta de gamificación, en la que las metodologías activas tienen un gran protagonismo. Su punto de partida se apoya en la repercusión que el *talent show MasterChef* tiene en el alumnado, detectada a través de los resultados de una encuesta previa en la que se le preguntaba sobre sus gustos e intereses respecto a los principales *shows* emitidos en la televisión.

Con la finalidad de aumentar el impacto emocional de la propuesta, en ella se incluyeron algunos de los desencadenantes que Pérez-López y Navarro-Mateos (2023) proponen para incrementar la motivación e implicación del alumnado:

- Competición: enfrentamiento individual o grupal para lograr un privilegio.
- Eventos aleatorios: acontecimientos inesperados que provocan que el alumnado tenga que cambiar su estrategia en un momento concreto.
- Inversión del tiempo: cuanto más tiempo invierte el alumnado en un reto, más valor le da al mismo.
- Presión del tiempo: disponibilidad de un tiempo limitado para realizar un determinado desafío.
- Privilegios: beneficios otorgados a determinadas personas que les permiten tener algo de manera exclusiva o evitar algún condicionante que dificulta la realización del próximo reto.
- Vidas: oportunidades extra con las que cuenta el alumnado para repetir un reto o reengancharse a la narrativa propuesta.

Además, con la intención de aumentar la credibilidad e inmersión del alumnado en la propuesta, se incluyeron los objetos más característicos del concurso original, y que mayor repercusión tienen a nivel emocional (Tabla 1).

Tabla 1

Elementos Característicos del Programa de Televisión y Repercusión en los Concursantes

Elementos característicos del programa original	Adaptación al contexto educativo	Desencadenantes y emociones y sensaciones generadas
Reloj que marca el tiempo de cocinado	Cuenta atrás sonora que marcaba el tiempo que tenían para realizar un reto	Presión del tiempo: tensión, agobio
Caja misteriosa	Caja con el logo del proyecto en el que se escondía el nombre de los retos o algún material que utilizar en ellos	Eventos aleatorios: curiosidad, incertidumbre, expectación
Pin de la inmunidad	Chapa que libraba de la prueba de eliminación a las personas que lo lograban	Inversión del tiempo: alegría, orgullo

Material y Métodos

La evaluación de la propuesta se ha enmarcado en el paradigma interpretativo (Flick, 2004) con el objetivo de comprender la complejidad de la realidad estudiada desde una mirada humanista (Domínguez-Fernández et al., 1997), donde se destaca el proceso vivido por cada participante a lo largo de la propuesta. Se han seguido las líneas trazadas para el diseño, análisis

de interpretación marcadas por Denzin y Lincoln (2012), partiendo del análisis inductivo cuyo diseño es flexible y promueve modificaciones en el transcurso de la indagación (Schenke & Pérez, 2018), para desembocar en una reflexión deductiva con la finalidad de dar respuesta a los interrogantes planteados.

Contextualización y Objetivo de la Investigación

La intervención se llevó a cabo en la asignatura “Aprendizaje y Enseñanza de la Educación Física”, del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (especialidad de Educación Física) de la Universidad de Granada (España). Esta asignatura tiene una carga lectiva de 12 créditos (noventa horas presenciales y doscientas diez horas de trabajo autónomo). Los principales objetivos o resultados de aprendizaje de esta asignatura se presentan a continuación:

- Conocer y analizar los elementos curriculares, estableciendo correspondencias entre ellos y valorando la idoneidad de estos.
- Conocer y utilizar los conceptos básicos de la didáctica de la Educación Física para poder hacer un análisis global de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Planificar la Educación Física escolar desde una perspectiva crítica, valorando su adecuación y realizando modificaciones coherentes con las finalidades de la educación.
- Adquirir competencias docentes para el buen desarrollo de su futura labor profesional.

La propuesta inspirada en el *talent show MasterChef* se realizó en el grupo 3 de la asignatura, contando con un total de 29 estudiantes (4 mujeres y 25 hombres), con una edad media de 24.3 ± 2.9 años.

El objeto de la investigación se ha centrado en conocer el impacto emocional de una propuesta de *gamificación* basada en el concurso *MasterChef*, para aumentar la motivación hacia el aprendizaje en el estudiantado del Máster de Formación del Profesorado.

Técnica de Producción y Análisis de la Información Producida

La técnica de producción de la información se ha realizado a través de micronarrativas (Biglia & Bonet-Martí, 2009). La finalidad ha sido llegar a comprender la profundidad y trascendencia del proceso de enseñanza-aprendizaje (Bolívar et al., 2001). El estudiantado realizó estas micronarrativas de forma anónima, a través de un formulario de *Google Forms*, donde se les pidió que de cada una de las clases desarrollaran una micronarrativa donde realizaran un análisis reflexivo del “programa” (clase). El cuestionario estaba formado por una pregunta abierta, teniendo en ella total libertad para expresar las emociones sentidas, recomendándoles que procuraran realizar el análisis desde una argumentación de las opiniones, emociones y sentimientos expresados. A continuación se comparte la cabecera de la pregunta abierta: “Deconstruyendo mis vivencias en *MasterchEF*. Reflexiona sobre lo sucedido en el *programa* de hoy, analizando los diferentes momentos, retos, cuestionamientos de los chEFs, etc. que consideres que son merecedores de una *Estrella Michelin* por su relevancia. Coge tu *extractor de jugos* y trata de sacarle toda la sustancia posible a cada uno de los recuerdos (ya sean positivos o no), describiendo las emociones y aprendizajes que te han generado. Procura que tus reflexiones no sean *fast food* y queden en meras anécdotas analizadas de forma superficial. Trata de ir más allá de lo que haría el aspirante del pasado, es decir, el que eras antes de comenzar con esta experiencia de aprendizaje *culinaria*, y describe, analiza y reflexiona con profundidad (*a fuego lento*) cuanto más, mejor. De este modo no solo lograrás arraigar dicho recuerdo, sino el aprendizaje que de él se derive, siendo aún más consciente de todo lo vivido. Sería estupendo que enumeraras cada uno de tus momentos REM (Recuerdos de *Estrella Michelin*) y dejaras un espacio entre ellos. La acción sin reflexión, como mucho, no es más que mera diversión.”

Resultados y Discusión

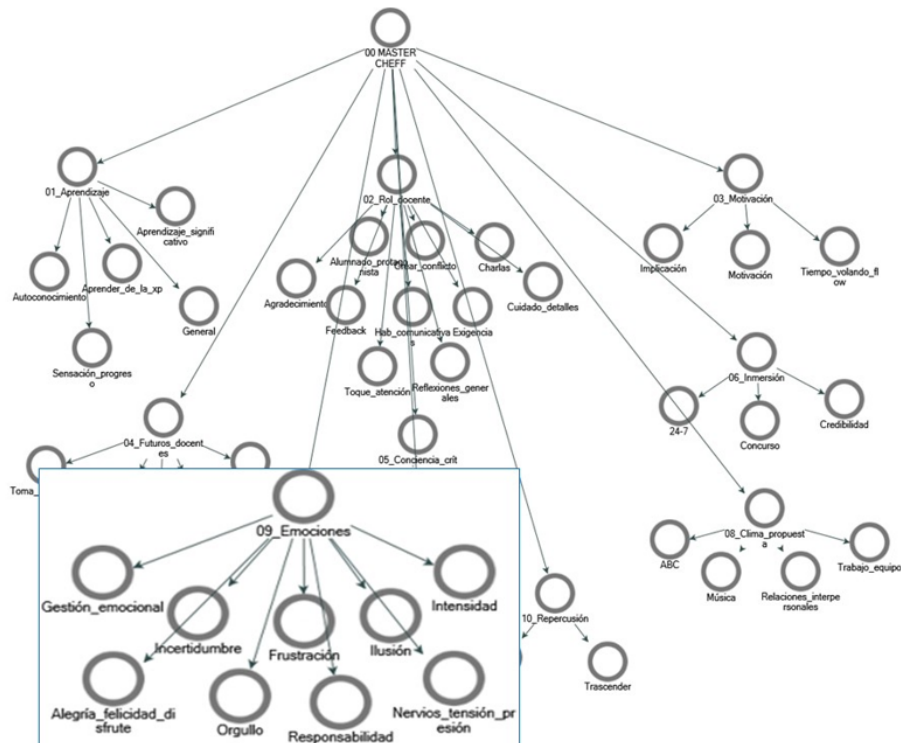
El análisis se ha realizado en base a un corpus total de 265 micronarrativas, y ha tenido un enfoque temático y categorial (Mieles et al., 2012). En él se ha tratado de hacer visibles las diferentes emociones y sensaciones vividas por el estudiantado participante en la propuesta de *gamificación*. Se ha partido de la frecuencia de palabras iniciales para, a partir de ella, hallar las categorías centrales, así como las subcategorías que se derivaban de las narrativas del alumnado. En algunas ocasiones no se mencionaban a las emociones de manera directa, pero se pudieron inferir a partir de los análisis y reflexiones que

realizaron, en línea con otras investigaciones previas centradas en las emociones en el ámbito educativo (Toledo-Orbeta & Bonhomme, 2019).

Se consideraron centrales aquellas que emergieron con alta frecuencia y relevancia en el corpus de micronarrativas, destacándose “Aprendizaje”, “Rol docente”, “Motivación”, “Emociones” o “Conciencia Crítica” (Figura 1). Para analizar el impacto emocional de la propuesta, se ha puesto el foco en la categoría central “9.- Emociones”, partiendo de un análisis inductivo, ayudándose del software cualitativo NVivo para hallar las categorías claves y, posteriormente, pasar a un análisis categorial, identificando las subcategorías de cada una de ellas.

Figura 1

Mapa General del Proyecto

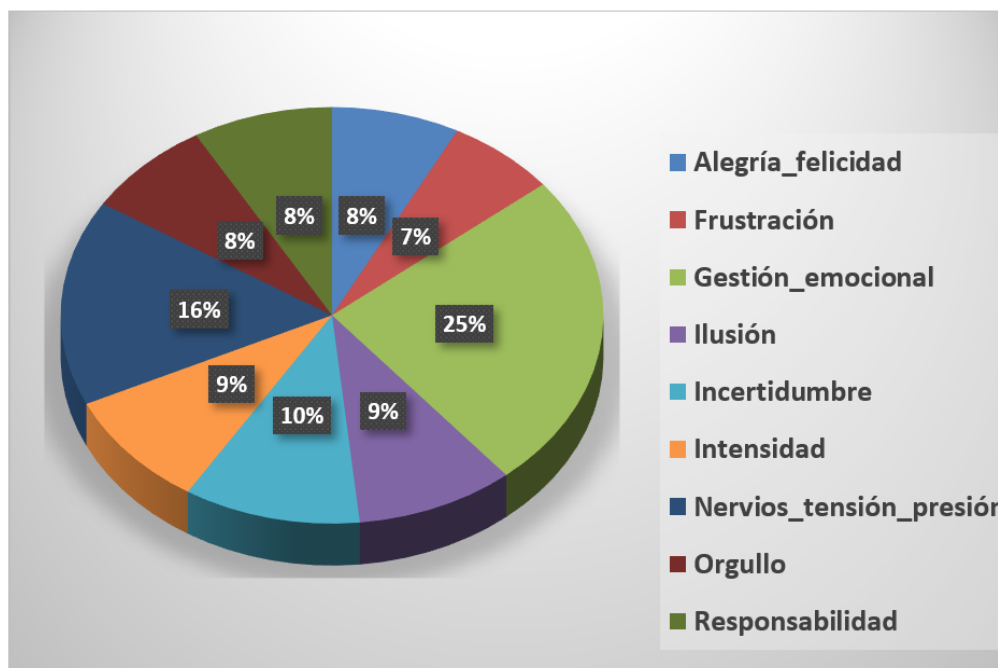


Posteriormente, apoyándonos en la construcción de matrices de contingencia con el *software*, hemos pasado a un análisis deductivo que ha tratado de dar respuesta a los principales microinterrogantes generados, y explicitados en los “memos” del equipo de investigación.

El punto de partida del análisis realizado va a ser un “plato nutricional”, que representa un mapa jerárquico con el que se pueden comparar las subcategorías que conformaban la categoría central de “Emociones”, en función del número de referencias de cada una de ellas (Figura 2).

Figura 2

Mapa Jerárquico de las Subcategorías que Conforman la Categoría Central "Emociones"



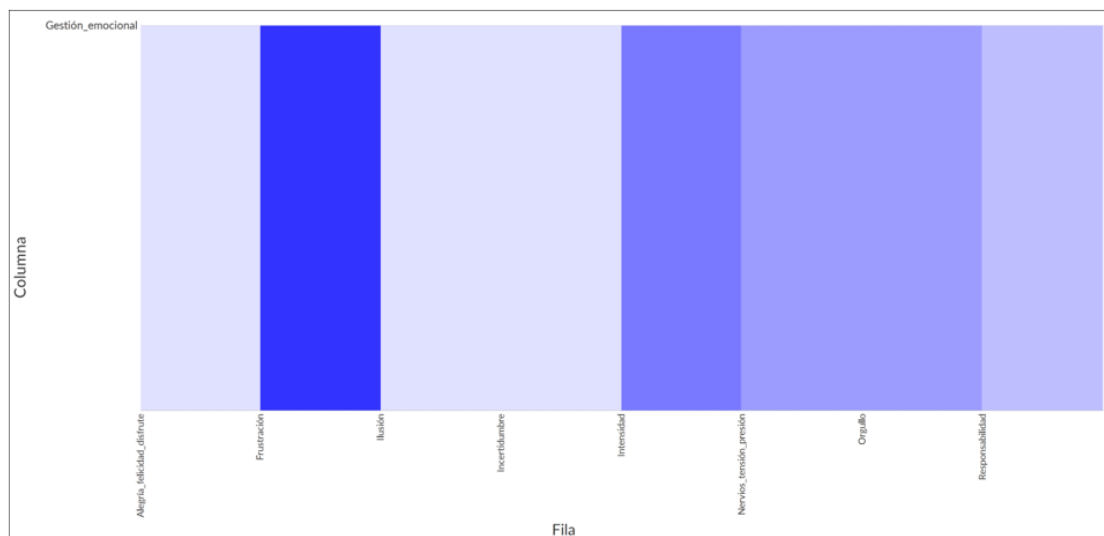
Como se puede apreciar, hay una variedad muy grande de emociones y sentimientos, incluyendo además en sus discursos comentarios que hacían mención de la gestión emocional y al grado de intensidad de las emociones vividas. El alumnado compartía en sus testimonios cómo el docente les generó diferentes situaciones que les hacían tener que regular y gestionar emociones de diversa naturaleza, siendo conscientes de la importancia de esta competencia como futuros docentes. Tras analizar, en primer lugar, la gestión emocional generada con la propuesta, posteriormente se dará respuesta a dos interrogantes principales, en estrecha relación con ello, que surgen de las narrativas del estudiantado participante.

Especialidad del chEF: la Gestión Emocional

Cuando hablamos de regulación y gestión emocional nos referimos al proceso mediante el que las personas identifican, modifican y expresan sus emociones. Una variable determinante en este caso es la capacidad de hacer una transformación mental de una situación que resulta desafiante para reducir su impacto emocional (García-Garnica et al., 2022). Tras realizar la matriz de codificación podemos ver que la "Gestión emocional" se vinculaba de manera directa con otras subcategorías como la "Frustración", la "Intensidad" o los "Nervios/Tensión/Presión" (Figura 3).

Figura 3

Mapa de Calor de la Relación Entre la Gestión Emocional y el Resto de Subcategorías de la Categoría Central “Emociones”



¿Por qué es “la especialidad del chEF”? Dicha denominación es consecuencia de los numerosos testimonios que centran su discurso en la capacidad del docente para identificar aspectos a mejorar y que el alumnado no era capaz de reconocer, lo que en un primer momento les generaba frustración pero que, gracias al trabajo de toma de conciencia realizado en torno al desarrollo de la conciencia crítica, y la importancia de una adecuada gestión emocional de ese tipo de situaciones, acababan siendo capaces de ver todo el aprendizaje que esto les brindaba. Buena muestra de ello es el testimonio de Carlos:

“...aunque suene cuanto menos contradictorio, me encanta apreciar cómo una sesión que a priori, para nosotros podía parecer la caña, luego resulta tener diversas lagunas en cuanto a planificación, contenido y organización. Reconozco que al principio puede resultar algo frustrante ver cómo alguien desmonta todo tu trabajo. Incluso llegas a recurrir a lo fácil, lo sencillo, ante la falta de autocrítica, cabrearte con él en lugar de contigo, con una ceguera que impide reconocer la verdadera realidad y valor de su labor” (Testimonio 129).

Otro ejemplo de esa capacidad del docente se puede apreciar en el testimonio de Fran, quien reconoce que “no estamos hechos a la crítica, y probablemente sea un fallo del sistema educativo. No aceptamos la corrección, no asumimos el error, y no cedemos en nuestra tozudez” (Testimonio 149). A medida que iba avanzando la experiencia, se podía ver cómo también iba evolucionando la capacidad de gestionar esas situaciones, tal y como se aprecia en el testimonio de María: “Al final, en la reflexión grupal, lejos de desmotivarme por los palos que recibimos respecto a las clases que habíamos preparado sentí que la siguiente que hiciera iba a ser más coherente con lo que debe tener una clase de EF” (Testimonio 212). La resiliencia, entendida como la capacidad de recuperarse de una adversidad y ser capaz de enfrentarse a situaciones que pueden generar estrés (Southwick & Charney, 2018), se adquiere a través del entrenamiento. Este debe ser el camino a seguir en educación superior, ya que el hecho de hacer frente a diversos contratiempos se considera parte de la transición para convertirse en mejores profesionales (Eisenberg et al., 2016). De hecho, exponer al estudiantado a situaciones que requieran gestión emocional mejorará su desempeño en la futura actividad docente, lo que favorecerá la consecución de sus objetivos y el rendimiento académico (García-Garnica et al., 2022).

Por otro lado, para dar lugar a la necesidad por parte del alumnado de desarrollar la mencionada gestión emocional, se incluyeron desencadenantes que caracterizan al programa de televisión, como la competición y los eventos aleatorios. Si analizamos la naturaleza de la propuesta de *MasterchEF*, el primero de ellos (la competición) fue el mayor desafío al que se tuvieron que enfrentar a diario, puesto que semanalmente se jugaban poder continuar en la lucha por el título, tal y como sucede en el concurso original. De hecho, los nervios surgen vinculados al hecho de querer seguir formando parte del programa, lo que les hacía vivir cada sesión con una enorme intensidad. Dicha circunstancia se evidencia claramente en el discurso de Miguel, cuando señala que “mientras estaba esperando el veredicto del chef sobre qué equipo iba a eliminación, sentí auténticos nervios, estaba viviendo el programa de verdad” (Testimonio 21). Julia capta muy bien la esencia

de *MasterchEF*: “Cuántas experiencias concentradas en tan poco tiempo, con cuánta intensidad lo estoy viviendo y qué bonito es el contraste entre las reacciones y emociones de cada persona en los diferentes momentos” (Testimonio 42).

Con respecto al segundo de los desencadenantes que pretendía incidir en la gestión emocional, los eventos aleatorios ayudaron a desarrollar en el alumnado la flexibilidad cognitiva, es decir, la capacidad de adaptarse de manera efectiva a los cambios (Yu et al., 2019). Un ejemplo de ello fue cuando en una de las pruebas por equipos, tras haber decidido los/las capitanes/as las personas con las que querían trabajar, se rotaron de equipo. De este modo debían capitanear y trabajar de manera eficiente con compañeros/as a los/as que no habían elegido. En el discurso de Nazaret podemos ver lo que supuso para el alumnado que estaba esperando a ser elegido:

Momento “Capitanes un paso a la derecha”: “Creo que todos los aspirantes nos quedamos un poco “a cuadros” en este momento del programa ¡jajajaja! Me encanta que pasen cosas inesperadas como esta, que nos obliguen a cambiar el chip de un momento a otro. Sobre todo, el lugar de los capitanes tuvo que ser aún más heavy, puesto que estoy segura de que estuvieron pensando a quién elegir y por qué, y de repente... se toparon con un equipo nuevo compuesto por miembros a quienes no habían elegido” (Testimonio 121).

Si ponemos el foco en los/as capitanes/as, gracias a Teresa podemos ver lo que les generó a aquellos/as que habían conformado su equipo “ideal”:

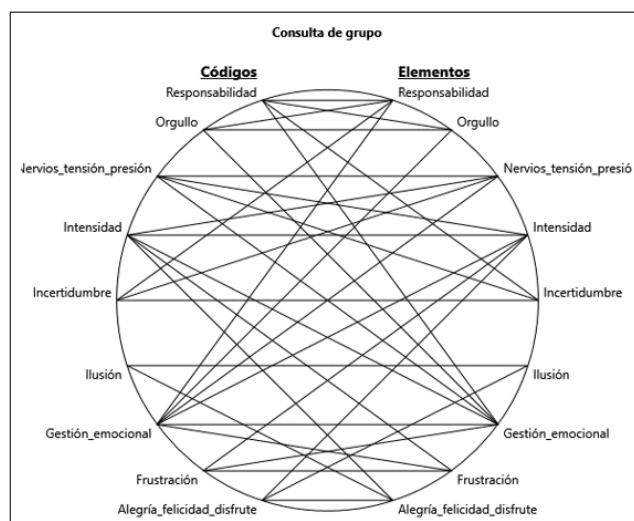
“Tocaba elegir equipo (...). Tenía claro a quién quería. Y me monté un equipazo, la verdad. Ya estaba hipermotivada, y va y nos cambian de equipo... Vaya (no voy a decir la palabra). Pero bueno, hay que saber trabajar con todo el mundo y ser capaz de anteponerse a las adversidades” (Testimonio 124).

¿Cuáles son las Raíces (Orígenes) de las Emociones Positivas?

Es interesante comprobar cómo la “Ilusión”, la “Alegría” o el “Orgullo” se asocian con la inversión del tiempo, es decir, con el esfuerzo y dedicación a un determinado reto para lograr el resultado esperado. Muestra de ello es el testimonio de Nacho, en el que hace mención al juego con material reciclado que tuvo que elaborar para una de las pruebas de eliminación:

“A pesar de la cantidad de horas que había empleado en esto, el poco tiempo que estuvo siendo utilizado me fue suficiente para sentirme orgulloso, al igual que supe que todos los juguetes de mis compañeros tenían un gran valor, no por lo llamativo que fuesen, sino por todo lo que hay detrás y no se ve” (Testimonio 181).

Además, la “Alegría” se vincula con la “Intensidad” (ver Figura 4), la cual se relaciona directamente con la “Tensión”, y la correspondiente “Gestión emocional” pues, como expresa Daniel, “cuando el jurado dijo que habíamos ganado la prueba sentí una gran alegría, todos nos pusimos muy muy contentos, después de toda la tensión y trabajo, lo habíamos conseguido”» (Testimonio 14).

Figura 4*Relación Entre Subcategorías que Conforman “Emociones”*

Por otro lado, en casos como el de Natalia, podemos ver cómo el componente formativo llega a tener más peso que el narrativo pues, tal y como comparte, “la verdad que todo el mundo se lo curró bastante y había muy buenas ideas. Aunque era la primera vez que estaba nominada, fue uno de los programas que más disfruté y aprendí” (Testimonio 184). Esta idea está respaldada por diferentes intervenciones que han analizado la relación positiva entre emociones como la alegría o la satisfacción, y el aprendizaje (Anzelin et al., 2020; Yuan & Lee, 2015).

En estrecha relación con todo ello, cabe mencionar lo que supuso para las personas aspirantes el reto más complejo al que tuvieron que enfrentarse en las cocinas de *MasterchEF*: el diseño de un *serious game* para favorecer el aprendizaje de un contenido del currículo de Educación Física. Los *serious games* son juegos de mesa creados con un propósito educativo, en los que los contenidos de la asignatura se integran en el mismo de una manera natural (Pérez-López, 2020). Este gran reto grupal les supuso una inversión enorme de tiempo y esfuerzo, llegando a sentirse realmente orgullosos/as con las propuestas planteadas, hasta el punto de mostrar ilusión por compartirlo con personas de su entorno cercano:

“Me alegro de haber realizado un juego de mesa. Tengo ganas de poner a mis sobrinas a jugar y que aprendan con algo que hice junto a mis compañeros de clase. Me siento muy bien como persona cuando creo algo que puede ayudar a mucha gente” (Testimonio 233).

Tras su diseño, en la sesión de presentación de los *serious games*, tuvieron la posibilidad de testar sus juegos y los de los otros grupos, enfoque que generó aspectos muy positivos en el alumnado, tal y como expresa Alfredo:

“Creo que fue un programa muy especial, en el que se prendió una chispa de ilusión en cada uno de nosotros. El hecho de dedicar mucho tiempo a algo, ponerle ganas y equivocarse, pero mejorarlo las veces que hiciera falta, conseguir terminar de crear algo desde 0, pensar en la evolución desde el minuto 1 y tener oportunidad de ver a compis probando el juego, y ver el efecto que provoca en ellos, fue algo verdaderamente especial” (Testimonio 235).

Con estos ejemplos podemos ver el enorme impacto que tienen las metodologías activas, en general, y el aprendizaje basado en juegos, en particular. De hecho, intervenciones previas llevadas a cabo en el Máster de Profesorado denotan el potencial de los *serious games* para la adquisición de contenidos teóricos en el alumnado en formación (Pérez-López, 2020; Pérez-López & Navarro-Mateos, 2022).

Con el objetivo de ser lo más fieles posibles al programa original, se incluyeron privilegios como el “pin de inmunidad”, otorgado a las personas que, de manera voluntaria, aprovecharon fuera del tiempo de clase para mejorar retos y profundizar en los contenidos de la asignatura. En este sentido, el motor que les movía era la motivación intrínseca puesto que, hasta que se premió con él, ellos/as no sabían que se incluiría en la propuesta. En el contexto formativo y, más en concreto, en una propuesta de *gamificación*, si realmente se quieren conseguir objetivos trascendentes, es clave incidir en la motivación

intrínseca (Pérez-López, 2021), vinculada al interés, el disfrute o la satisfacción inherente (Ryan & Deci, 2020). Para no condicionar la naturaleza de la motivación, se les otorgó el privilegio del “pin de la inmunidad” (que les aseguraba una semana más en el programa) sin previo aviso. De hecho, tiene un gran valor comprobar cómo el “simple” hecho de reconocer a diferentes participantes, entre los cuales se entregaría el “pin de la inmunidad”, ya supuso un extra de motivación para Sofía: “Gracias por haberme destacado y haber estado disputando la inmunidad. Para mí ha sido una inyección de motivación, por el reconocimiento que conlleva, pero sé que todavía puedo dar más y voy a por ello” (Testimonio 66). Las personas a las que se les otorgó este pin, como es el caso de Álvaro, sienten una enorme alegría por el privilegio obtenido, incrementada por el hecho de que fuera algo inesperado: “No me lo esperaba para nada, la verdad, pero para nada. Fue una gran alegría, es de agradecer que valoren tu trabajo y así fue como me sentí al recibir el pin de la inmunidad” (Testimonio 125). Además, este reconocimiento social genera en el resto de participantes emociones con mucho “jugo” a nivel formativo, tal y como expresa Antonio:

“Sinceramente, me enorgullezco de mis compañeros, al tiempo que considero que es más que merecida la inmunidad que se les ha otorgado. Por otro lado, me invade una sensación de envidia sana, y es que a quién no le hubiese gustado estar en el lugar de ellos, y ser reconocido por tus propios compañeros” (Testimonio 115).

Por otro lado, a nivel narrativo, se incluyó la repesca, que se correspondía con el desencadenante de “vidas”. Al igual que ocurre en el programa original, los/las participantes que habían sido eliminados tenían la posibilidad de volver a entrar a concursar. Para ello se les planteó un nuevo reto, y aquellas personas que más destacaran optarían de nuevo a competir por el título de ganador/a de *MasterchEF*. Incluir las segundas oportunidades en la propuesta incidió positivamente en la motivación del alumnado, como en el caso de Pepe, quien “...había llegado a pensar que si me eliminaban no pasaba nada, porque podría volver a entrar en la repesca, lo que me hizo recobrar la ilusión” (Testimonio 78).

¿Qué Provocan Esas Emociones más Difíciles de Digerir?

A lo largo de la propuesta, el reto del alumnado participante fue aprender a trabajar y organizarse bajo presión, lo que le suponía una enorme gestión emocional. Además la estructura de la propuesta, que respetaba el formato del concurso original, generaba una enorme intensidad emocional, con muchas subidas y bajadas que debían saber regular pues, tal y como expresa Darío: “En un día y medio he llegado a sentir alegría, tensión, miedo, agobio, rabia, nervios (muchos), ganas de llorar, liberación. Si no salgo de *MasterchEF* sabiendo gestionar estas emociones más negativas, nada lo conseguiré” (Testimonio 63).

Sin lugar a duda, la presión del tiempo fue el desencadenante que generó más “Nervios, Tensión, Presión” y “Frustración”. Esto lo podemos ver plasmado en el discurso de Fernando, cuando señala que “de nuevo con sabor agridulce, y es que nuevamente no he sido capaz de realizar un buen trabajo con la presión del tiempo, una excusa pobre pero que sigo manteniendo porque cuando me pongo con algo que me gusta quiero que quede perfecto” (Testimonio 56). Esa misma idea la comparte Clara en su testimonio, “sin duda esa primera clase me sirvió para asimilar lo que es un verdadero trabajo... ese día me quedé con una espinita” (Testimonio 39).

Esa frustración que plasmaban en sus narrativas era crucial que aprendieran a gestionarla en un contexto formativo seguro, con el fin de lograr herramientas que en un futuro profesional les ayudaran a afrontar con garantías de éxito situaciones de naturaleza similar, tan habituales en el ámbito educativo. En la gran mayoría de los testimonios, al comienzo del concurso, la culpa se la echaban al tiempo, no haciendo autocrítica sobre su trabajo. Buena muestra de ello es cuando Marcos señala que “finalizó el tiempo y no pude ni emplatar, ni servir mi plato, había sido un desastre mi primera prueba. Frustré toda mi culpa al tiempo y a que sin tiempo puedo hacer mi trabajo mejor” (Testimonio 53). También se frustraban al ver que los materiales que habían preparado de manera teórica, luego no obtenían los resultados esperados al implementarlos. En el testimonio de Jaime aparece a la perfección ese sentimiento pues “...cuando preparas algo que tú crees que está muy bien, luego al llevarlo a la práctica nunca sale tan bien y acabas decepcionado” (Testimonio 172).

Sin embargo, conforme fue avanzando el programa, se hizo hincapié en la importancia de que analizaran y tomaran conciencia de aquello que en realidad no les permitía cumplir los objetivos marcados en el tiempo previsto para ello. Gracias a diferentes reflexiones grupales, alumnos como Joaquín, fueron conscientes de aspectos que solían pasar por alto: “esto me hace reflexionar sobre la importancia de que vivir situaciones de agrado y buenas noticias no es suficiente para evolucionar, la frustración y la derrota a veces te enseñan más y son más necesarias para conocernos y automotivarnos” (Testimonio 100).

Por tanto, en educación superior, donde adquiere gran relevancia el desarrollo de la conciencia crítica del estudiantado, es importante desarrollar una práctica reflexiva que se integre de manera significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bharuthram, 2018).

Uno de los elementos que generó un mayor impacto emocional fue el hecho de saber que semanalmente se jugaban su permanencia en el programa, a través de la prueba de eliminación. A nivel narrativo, el hecho de quedar “eliminado/a” significaba la imposibilidad de ser el ganador/a del concurso, pero, a nivel formativo, no tenía ninguna consecuencia, pues seguían asistiendo a las sesiones, y participando en los retos. Para algunas personas, pese a que estaban en esta experiencia para aprender, les supuso una enorme frustración y desilusión el hecho de quedar eliminados/as, como es el caso de Andrés, quien manifestó que: “Primer día tras ser eliminado. La verdad es que volver al programa y darte cuenta de que ya no compites se hizo muy raro y me desmotivé” (Testimonio 188). Para gestionar de manera adecuada estas emociones, fueron habituales las reflexiones que se realizaron en gran grupo, para hacerles conscientes del valor formativo que dicha circunstancia tenía, y que no debían permitir que la competición les condicionara su desarrollo profesional y personal. Un resumen de algunas de las reflexiones generadas se recoge en el discurso de Raúl:

“Tras intercambiar opiniones se llegó a la conclusión de que el planteamiento de las clases no evitaba el aprendizaje (ni siquiera el estar eliminado en el programa), es más, si lo tomamos como una oportunidad podremos obtener el beneficio real de conocernos a nosotros mismos, vivenciar situaciones extrapolables a la realidad, como trabajar con personas a quienes somos más afines, con gente quien da más, etc.” (Testimonio 197).

Por último, en lo que refiere a la responsabilidad, en determinados momentos se ponía al alumnado en situaciones complejas, en las que debía asumir las consecuencias de sus decisiones. A estudiantes como Rodrigo ciertas situaciones le han hecho “sentirse bloqueado ante lo desconocido... En muchas ocasiones he querido huir, y sobre todo cuando todo se pone en contra” (Testimonio 220). Estos momentos complejos pretendían prepararlos para su futuro profesional, aspecto que algunas personas eran capaces de apreciar, pese a las emociones y sensaciones experimentadas. Un ejemplo de ello lo muestra Elena, en el que narra lo que le supuso asumir un rol de responsabilidad en uno de los retos:

“Como último momento encontramos una situación que nunca había vivido, y que no es otra que la de tener que evaluar y salvar/expulsar del programa a algún compañero. En mi opinión creo que la idea de esta tarea es ponernos en la piel del profesor y la dificultad que tiene separar lo profesional de la amistad” (Testimonio 201).

Conclusiones

A través del presente artículo se ha analizado el impacto emocional generado por una propuesta de *gamificación*, inspirada en el concurso de televisión *MasterChef*, en el alumnado del Máster de Profesorado. Se han identificado una gran variedad de emociones, como “alegría”, “frustración” o “incertidumbre”, asociadas a la competitividad, las pruebas de eliminación y las segundas oportunidades. Estos elementos permitieron que el alumnado participante trabajara habilidades para gestionar emociones bajo presión, fundamentales para su futuro profesional como docentes. A lo largo de la intervención reflexionaron sobre sus reacciones emocionales, aprendiendo a manejar frustraciones y a fortalecer su resiliencia, tal y como se aprecia en la evolución de las micronarrativas a lo largo de la experiencia. Cabe concluir señalando el enorme potencial de un planteamiento de estas características en el alumnado del Máster de Profesorado, tanto por la motivación hacia el aprendizaje que generó como por el desarrollo competencial. Además, el formato del concurso *Masterchef*, otorga enormes posibilidades a la hora de adaptarlo a otras asignaturas e, incluso, a otras etapas educativas, ajustando las pruebas a los contenidos de la asignatura en cuestión sin perder la emoción que caracteriza al programa.

Declaración del Comité de Ética

El Comité de Ética de la Universidad de Granada aprobó el protocolo del estudio (Nº421/CEIH/2017).

Conflicto de Intereses

Los autores no declaran ningún conflicto de intereses.

Financiación

Esta investigación no recibió financiación externa, ya que fue realizada como parte de una asignatura académica.

Contribución de los Autores

Conceptualización: Carmen Navarro-Mateos, Isaac J. Pérez-López; Metodología: Carmen Navarro-Mateos, Enrique Rivera-García; Software: Enrique Rivera-García; Validación: Carmen Navarro-Mateos, Isaac J. Pérez-López; Análisis formal: Enrique Rivera-García; Investigación: Isaac J. Pérez-López; Curación de los datos: Carmen Navarro-Mateos; Escritura - Artículo original: Carmen Navarro-Mateos; Escritura - Revisión y edición: Isaac J. Pérez-López, Enrique Rivera-García; Supervisión: Isaac J. Pérez-López. Todos los autores han leído y están de acuerdo con la versión publicada del manuscrito.

Declaración de Disponibilidad de Datos

Datos disponibles bajo demanda al autor de correspondencia (carmenavarr@correo.ugr.es).

Agradecimientos

Este trabajo se ha llevado a cabo gracias a un contrato predoctoral de Junta de Andalucía (Código 24653).

Referencias

- Alcalá del Olmo, M. J., Santos-Villalba, M. J., & Leiva-Olivencia, J. J. (2020). Metodologías activas e innovadoras en la promoción de competencias interculturales e inclusivas en el escenario universitario. *European Scientific Journal*, 16(40), 6. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/65990/13836-Article%20Text-40491-1-10-20210110%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alonso-Tapia, J., Abello, D. M., & Panadero, E. (2020). Regulating emotions and learning motivation in higher education students. *International Journal of Emotional Education*, 12(2), 73-89. <https://oaji.net/articles/2020/4987-1607679275.pdf>
- Amutio, A., López-González, L., Oriol, X., & Pérez-Escoda, N. (2020). Predicting academic performance through relaxation-meditation-mindfulness and emotional competences. *Universitas Psychologica*, 19. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy19.prat>
- Anzelin, I., Marín-Gutiérrez, A., & Chocontá, J. (2020). Relación entre la emoción y los procesos de enseñanza aprendizaje. *Sophia Educación*, 16(1), 48-64. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.1007>
- Aspelin, J. (2019). Enhancing pre-service teachers' socio-emotional competence. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 153-168. <https://relationellpedagogik.se/onewebmedia/Aspelin%20socio-emotional%20comp..pdf>
- Bharuthram, S. (2018). Reflecting on the process of teaching reflection in higher education. *Reflective Practice*, 19(9), 806-817. <http://dx.doi.org/10.1080/14623943.2018.1539655>
- Biglia, B., & Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(1). https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2009/146075/fqs_a2009v10n1.pdf
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Corcoran, R. P., & O'Flaherty, J. (2022). Social and emotional learning in teacher preparation: Pre-service teacher well-being. *Teaching and Teacher Education*, 110. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2021.103563>
- Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers*, 173. <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>
- Denzin, N. K., & Lincoln, I. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Domínguez-Fernández, G., Amador-Muñoz, L., & Díez-Gutiérrez, E. (1997). *La evaluación: Un proceso autoevaluativo para una cultura de calidad de la enseñanza*. Científico Técnica.
- Domínguez-Márquez, M. (2019). Neuroeducación: Elemento para potenciar el aprendizaje en las aulas del siglo XXI. *Educación y Ciencia*, 8(52), 66-76. <https://educra.cl/wp-content/uploads/2021/02/NEUROEDUCACION.pdf>
- Eisenberg, D., Lipson, S. K., & Posselt, J. (2016). Promoting Resilience, Retention, and Mental Health. *Student Services*, 2016(156), 87-95. <https://doi.org/10.1002/ss.20194>
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x>
- Fernández-Poncela, A. M. (2011). Antropología de las emociones y teoría de los sentimientos. *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, 26, 315-339. <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/416/415>
- Filliozat, I. (2007). *El corazón tiene sus razones. Conocer el lenguaje de las emociones*. Urano.
- Fitzgerald, M. M., Shipman, K., Pauletic, M., Ellesworth, K., & Dymnicki, A. (2022). Promoting educator social emotional competence, well-being, and student-educator relationships: A pilot study. *Mental Health & Prevention*, 26(1), 200234. <https://doi.org/10.1016%2Fj.mhp.2022.200234>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- García-Garnica, M., Chacón-Cuberos, R., Expósito, J., & Martínez-Martínez, A. (2022). La gestión emocional y la autoeficacia se asocian con bajos niveles de estrés en el profesorado universitario español: Una perspectiva nacional. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 74(1), 29-44. <https://doi.org/10.13042/bordon.2022.90354>

- Gleason-Rodríguez, M., & Rubio, J. E. (2020). Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente. *Revista Educación*, 44(2), 264-282. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v44n2/2215-2644-edu-44-02-00279.pdf>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Gómez, O., & Calleja, N. (2016). Regulación emocional: Definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1), 96-117. <https://doi.org/10.32870/rmip.vi.312>
- Gross, J. (1999). Regulación de las emociones: pasado, presente, futuro. *Cognición y emoción*, 13(5), 551-573.
- Hendrie, K. N., & Bastacini, M. C. (2019). Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación*, 44(1), 190-207. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37713>
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 31-45. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173513847002.pdf>
- Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M., & Greenberg, M. T. (2011). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of two pilot studies. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 37-48. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31580632/Jennings_et_al_CARE_Yr_1-libre.pdf?1391452798=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DImproving_Classroom_Learning_Environment.pdf&Expires=1753916348&Signature=P1ql7qPdqmVzUuXA0TT4MhcyJ9QCADA1gloDUXZnDf8gOas5c9iEszF6DoH66zdG6mXAPgthBtq8~cV47WDnlcqaXBxjBbDyD3xUllkHn~23FM8m36R6flxM0pq6HN1Nxj5jsonYtUgeetxGihTRkLoq~tUnb7uL06ltHWxwVExPat9vNGREftGSe81PBysPXF8REjHpL0QhiBoyT0lCq8soOmJ32zx8KQDEwMNVCDyMrzaYOOsNgPtxLMTsV~rTj~inYSuCAQpJ4w4XpgmVz2uPM41Knr6TjeluTjwUTiQtuX6WjnP3DiZXH0yM5WbzmwyUQKW7OGXh549RKTsw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Jiménez-Hernández, D., González-Ortiz, J. J., & Tornel-Abellán, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), 76-94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- Kahu, E. R., Stephens, C., Leach, L., & Zepke, N. (2015). Linking academic emotions and student engagement: Mature-aged distance students' transition to university. *Journal of Further & Higher Education*, 39(4), 481-497. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.895305>
- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Ter Weel, B., & Borghans, L. (2014). *Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success*. OECD Education Working Papers.
- Kidd, C., & Hayden, B. Y. (2015). The psychology and neuroscience of curiosity. *Neuron*, 88(3), 449-460. <https://doi.org/10.1016%2Fj.neuron.2015.09.010>
- Kim, H. K., Park, J., Choi, Y., & Choe, M. (2018). Virtual reality sickness questionnaire (VRSQ): Motion sickness measurement index in a virtual reality environment. *Applied ergonomics*, 69, 66-73. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2017.12.016>
- Logatt, C. A. (2016). ¿Cómo influyen las emociones en el aprendizaje? *Asociación Educar*, 83, 6-7.
- Mieles, M. D., Tonon, G., & Alvarado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: El análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74), 195-226. <https://www.redalyc.org/pdf/791/79125420009.pdf>
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Mora-González, J., Navarro-Mateos, C., & Pérez-López, I. J. (2022). "STAR WARS™: The First Jedi" gamification program: Improvement of fitness among college students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 42(3), 502-510. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0309>
- Navarro-Mateos, C., & Pérez-López, I. J. (2024). Gamificación: De la curiosidad al aprendizaje a través de la emoción en el máster de profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 151-166. <https://doi.org/10.6018/reifop.591631>
- O'Toole, V., & O'Flaherty, J. (2022). The role of emotion in higher education: Exploring global citizenship education. *Irish Educational Studies*, 43(4), 645-663. <https://doi.org/10.1080/03323315.2022.2135565>
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8(442), 1-28. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pérez-López, I. J. (2021). Opciones lúdicas en educación: Aprendiendo desde la emoción. En F. M. Bombillar-Sáenz., M. A. Torres-López, L. Sánchez-Mesa (Eds.), *Hábitos de Vida Saludables y Lucha Contra la Obesidad: Los Retos del Derecho a la Salud Alimentaria y la Nutrición* (pp. 257-279). Aranzadi Thomson Reuters.
- Pérez-López, I. J. (2020). *De las 7 bolas de dragón a los 7 reinos de poniente. Viajando por la ficción para transformar la realidad*. Copideporte S. L.
- Pérez-López, I. J., & Navarro-Mateos, C. (2022). Un serious game como recurso formativo en la especialidad de Educación Física del máster de profesorado. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 46, 725-732. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.93751>
- Pérez-López, I. J., & Navarro-Mateos, C. (2023). *Guía para gamificar: Construye tu propia aventura*. Copideporte S. L.
- Robinson, D. (2014). The role of cultural meanings and situated interaction in shaping emotion. *Emotion Review*, 6(3), 189-195. <http://dx.doi.org/10.1177/1754073914522866>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Schenkel, E. N., & Pérez, M. I. (2018). Un abordaje teórico de la investigación cualitativa como enfoque metodológico. *Acta Geográfica*, 12(30), 227-233. <https://doi.org/10.18227/2177-4307.acta.v12i30.5201>
- Southwick, S. M., & Charney, D. S. (2018). *Resilience. the science of mastering life's greatest challenges*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139013857>

- Suberviola-Ovejas, I. (2011). Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Vivat Academia Revista de Comunicación*, 117, 1-17. <https://doi.org/10.15178/va.2011.117E.1-17>
- Toledo-Orbeta, C., & Bonhomme, A. (2019). Educación y emociones: Coordenadas para una teoría vygotskiana de los afectos. *Psicología Escolar e Educativa*, 23. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920190193070>
- Walker, J., & Palacios, C. (2016). A pedagogy of emotion in teaching about social movement learning. *Teaching in Higher Education*, 21(2), 175-190. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2015.1136280>
- Wubbels, T., Den Brok, P., Van Tartwijk, J., & Levy, J. (2012). *Interpersonal relationships in education: An overview of contemporary research*. Sense Publishers.
- Yu, C., Beckmann, J. F., & Birney, D. P. (2019). Cognitive flexibility as a meta-competency. *Studies in Psychology*, 40(3), 563-584. <https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1656463>
- Yuan, R., & Lee, I. (2015). The cognitive, social and emotional processes of teacher identity construction in a pre-service teacher education programme. *Research Papers in Education*, 30(4), 469-491. <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2014.932830>