

Universitat de Barcelona

Facultat de Educació

Departamento MIDE

**Postgrado en Educación Emocional y Bienestar
Semipresencial**

**Elaboración de un juego para el desarrollo de
competencias emocionales en niños**

Rocío Jiménez Cisneros

2021

Maria Navarrete i Fa

Índice.

Tabla de contenido

Introducción.	2
Resumen.	2
Destinatarios y ámbito de aplicación.	2
Aspectos teóricos principales.	3
Objetivo del proyecto.	3
Otros agentes implicados.	3
Justificación.	4
Fundamentación teórica.	6
Diseño de la intervención.	11
Análisis de contexto y detección de necesidades.	11
Objetivos de la intervención.	12
Contenidos y actividades.	12
Metodología.	13
Propuesta de diseño.	14
Planificación.	24
Proceso de aplicación. Diario de registro prácticas.	24
Evaluación (instrumentos diseñados, resultados obtenidos, etc.).	25
Conclusiones.	34
Referencias.	35

Introducción.

Resumen.

Este programa trabajará con el diseño e implementación de un juego para la identificación de emociones y su manejo en niños de tercer y cuarto grado de educación primaria.

El enfoque en el que se basará el juego es de competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 8). Específicamente, se trabajará con aspectos de conciencia y regulación emocional (Bisquerra y Pérez, 2007). Esto último, basado en la teoría de lo cognitivo conductual, que implica abordar las relaciones entre cogniciones, emociones y conductas; para ello, partimos de la idea de que lo que hacemos es afectado por cómo pensamos y el cómo valoramos una situación determina críticamente cómo nos sentimos al respecto, siendo que los pensamientos y sentimientos influyen en las acciones (Verduyn, 2000).

Así, para fines de este trabajo se considera que se desarrolló un juego digitalizado como “juego serio”, que es un tipo de producto que combina el software educativo y los video- juegos (i Moras, 2015) y que tiende a ser breve e implementado para un objetivo específico (Friedberg y Nakamura, 2020).

Además, teniendo en cuenta la contingencia sanitaria producto de la pandemia asociada al Covid-19, se considera que este momento histórico es importante para reflexionar sobre la importancia de la educación emocional y el diseño de estrategias que atiendan a la población infantil.

Destinatarios y ámbito de aplicación.

- Niños de educación primaria, de 3º y 4º grado.
- Debido a la pandemia, se ha buscado adaptar el juego de mesa a una forma digital en el entorno de horario escolar dentro de alguna clase de grupo.

Aspectos teóricos principales.

- Competencias emocionales
- Terapia cognitivo conductual.
- Terapia racional emotivo conductual.
- Juegos de intervención.

Objetivo del proyecto.

Elaborar un juego que enseñe competencias emocionales de conciencia y regulación emocional en niños que cursen tercer o cuarto grado de primaria.

Otros agentes implicados.

- Maestros.
- Psicólogos.
- Padres.

Justificación.

Actualmente, es importante tomar conciencia de las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas: la presencia de ansiedad, depresión, estrés, violencia, consumo de sustancias, comportamientos de riesgo, etc. (Bisquerra, 2011). Por lo que, “si la educación quiere preparar para la vida debe atender a los aspectos emocionales de forma prioritaria” (Bisquerra, 2009, p. 158).

Así pues, la educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales (Bisquerra, 2011) que han de estar presentes en la práctica educativa (Bisquerra, 2009). Esta educación emocional tiene como objetivo difundir lo que son las emociones y sus efectos en nuestro comportamiento (Bisquerra, 2013).

Para ello, se ha pensado que el enfoque de la terapia cognitivo conductual es un buen modelo teórico para el desarrollo de este juego, ya que esta terapia se interesa en comprender la forma de interpretar las experiencias de vida y en identificar y modificar las distorsiones que se producen en el procesamiento cognitivo (Stallard, 2007). Este tipo de terapia se ha utilizado para cubrir una amplia gama de intervenciones en salud mental infantil y adolescente (Bolton, 2004) que es la población con la que se desea trabajar.

Así pues, continuando con el marco de referencia de la educación emocional, esta sigue una metodología práctica como el uso de dinámicas de grupo, juegos, relajación, respiración, etc. con el propósito de favorecer el desarrollo de las competencias emocionales (Bisquerra, 2011).

Por ello, se pensó inicialmente en el diseño de un juego de mesa, ya que en los últimos años se ha visto el resurgimiento de estos juegos diseñados para enseñar o explicar problemas de la vida real (Bayeck, 2020) y se le ha llegado a denominar “serious games” al uso de juegos de mesa para algo más que el entretenimiento (Planelles, 2015).

Además, teniendo en cuenta la contingencia sanitaria producto de la pandemia asociada al Covid-19, se considera que este momento histórico es importante para reflexionar sobre lo que da sentido a la función e importancia de la escuela (Vargas, 2020), la necesidad de una reconstrucción del vínculo afectivo en el tránsito de la

escuela presencial a remota (Amaya, 2020), el diseño de estrategias que protegen a la población infantojuvenil en este contexto de crisis sanitaria (Paricio y Pando, 2020) y en el periodo posterior a esta y que impliquen protección de niños y adolescentes al aportar efectos positivos en este grupo poblacional (Sánchez, 2021) y la importancia de la educación emocional.

Fundamentación teórica.

La educación emocional tiene como finalidad el desarrollo de competencias emocionales (Bisquerra, 2013), entendidas estas como el “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 8). Así, la inteligencia emocional depende de la interacción combinada tanto del desarrollo cognitivo como del socio-emocional (Mestre, *et al.*, 2011).

Entre estas competencias se pueden distinguir las capacidades de autorreflexión (inteligencia intrapersonal) y las de inteligencia interpersonal (Bisquerra, 2003) y podemos encontrar las siguientes: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, habilidades sociales, habilidades socio emocionales y bienestar emocional (Bisquerra, 2013).

Sobre la conciencia emocional, existen perspectivas diversas sobre la naturaleza y función de las emociones humanas (Clark y Beck, 2012). Aludiendo a la habilidad para reconocer las emociones en las expresiones faciales parece, al menos en cierta parte, innata (Mestre, *et al.*, 2011).

Por otra parte, existen ciertos patrones de reacción afectiva distintos, generalizados y que suelen tener características en todos los humanos y se dan con las emociones: alegría, sorpresa, asco, tristeza, ira y miedo, y se caracterizan por reacciones fisiológicas o motoras propias y por la facilitación de conductas determinadas que pueden ser adaptativas (Chóliz, 2005). Son estas emociones básicas sobre las que se basará el desarrollo del juego.

En estudios sobre reconocimiento de emociones en niños se ha encontrado mejor reconocimiento de expresiones faciales y corporales de miedo en los niños de 8-11 años respecto a los de 6-7 años; en cuanto a la ira, los niños de 6-7 años discriminan mejor la expresión facial que la corporal y esto se invierte en los niños de 8-11 años (Gordillo y Mestas, 2015).

En una investigación con niños mexicanos de entre 4 y 16 años, se encontró que el reconocimiento de las expresiones faciales de la emoción sorpresa, asco y neutral

parece mejorar con la edad, siendo alegría la expresión más reconocida, mientras miedo la menos reconocida (Revueltas, 2016).

A su vez, educar en el reconocimiento de la ira y el miedo a partir de los 7 años, pudiera facilitar una mejor regulación emocional, con efectos benéficos en el rendimiento académico (Gordillo y Mestas, 2015).

Como propuestas similares a este trabajo, existe una diseñada en Bogotá que buscaba el manejo de las emociones ira, tristeza y miedo en alumnos de tercero de primaria mediante una propuesta pedagógica mediada por TIC (Contreras, 2016).

Por todo lo anterior, se ha considerado diseñar este juego para alumnos que se encuentren cursando el 3° y 4° de primaria, que comprende edades en las que, de acuerdo a la teoría, se podría tener mayor beneficio. A pesar de esto, el juego será probado en grados de 2° y 5° de primaria con el fin de detectar diferencias respecto a los grupos sugeridos.

Por otra parte, la relación entre emoción y cognición es uno de los temas centrales de la ciencia psicológica moderna y debido a que las creencias racionales e irracionales son un tipo particular de cognición, la investigación que relaciona las creencias racionales e irracionales con los sentimientos puede considerarse parte del enfoque cognitivo de las emociones (David, *et al.*, 2009).

Siguiendo esta línea, el modelo cognitivo conductual se basa en la premisa de que las cogniciones, las emociones y los comportamientos interactúan para producir y mantener problemas emocionales y de comportamiento en la juventud (Friedberg y Nakamura, 2020). Siendo el propósito de esta terapia mitigar las alteraciones emocionales (Beck, *et al.*, 2010).

En el modelo de Beck se propone que los pensamientos desadaptativos respecto de uno mismo, del mundo y del futuro (tríada cognitiva) inducen distorsiones cognitivas que generan sentimientos negativos (Stallard, 2007). Estas distorsiones cognitivas han sido llamadas “errores de pensamiento” en este trabajo.

En el modelo de terapia racional cognitivo conductual de Albert Ellis se anima a disputar activamente; es decir, reestructurar los pensamientos irracionales y a asimilar pensamientos racionales más eficientes, para facilitar respuestas

emocionales, cognitivas y conductuales saludables, funcionales y adaptativas (David, *et al.*, 2009).

Independientemente del enfoque específico, todos los tratamientos basados en Terapia Cognitiva Conductual generalmente tienen dos áreas fundamentales de intervención: la reestructuración cognitiva y técnicas de comportamiento (Giosan, 2020). Esta reestructuración implica intentar modificar las cogniciones disfuncionales en cogniciones más funcionales (Friedberg y Nakamura, 2020) y resulta por ende una estrategia de regulación emocional (Bisquerra, 2013). Este proceso puede incluir tres etapas: identificación de cogniciones y sentimientos negativos y la conducta desadaptativa, desafío de las cogniciones disfuncionales y, generar cogniciones alternativas (Friedberg y Nakamura, 2020).

Beck (2000) propone lo siguiente para modificar las creencias: cuestionario socrático, experimentos conductuales, continuum cognitivo, dramatizaciones racionales-emocionales, utilización de los demás como punto de referencia, actuar “como si” y expresión de la propia experiencia.

Por todo lo anterior expuesto, una manera de modificar la forma de sentir es cambiando la forma de pensar, para ello, Burns (1991) propone lo siguiente: identificar las distorsiones, comprobar los hechos, método de doble exigencia, la técnica experimental, pensar en matices de grises, método de la encuesta, definir los términos, método semántico, retribución y análisis del coste beneficio.

Respecto al uso de la terapia cognitivo-conductual en población infantojuvenil, es un tratamiento psicosocial con una sólida evidencia científica que respalda su uso con niños y adolescentes para una variedad de problemas emocionales y de conducta (Friedberg y Nakamura, 2020).

No obstante que existen una serie de estrategias para ayudar a los jóvenes a cuestionar la precisión y utilidad de sus pensamientos, ninguna estrategia funcionará para todas las personas o los tipos de errores del pensamiento, sino más bien una combinación de estrategias (Friedberg y Nakamura, 2020).

Por ello, con la finalidad de modificar los procesos cognitivos para generar cambios en los afectos mediante la reestructuración cognitiva, en este trabajo se han agrupado ejemplos de estas técnicas en cuatro categorías: preguntas de

debate, experimentos, consejos y súper poderes, que se explican a detalle en el apartado metodología.

Así, la terapia cognitivo conductual ha sido utilizada en varios problemas comunes en la juventud, incluidos trastornos de ansiedad, depresión, del comportamiento disruptivo y alimentarios (Friedberg y Nakamura, 2020). Como ejemplo se tiene que niños socialmente ansiosos podrían beneficiarse de una intervención que se centre en sus creencias desadaptativas sobre su apariencia ante los demás durante los encuentros sociales (Cartwright-Hatton, *et al.*, 2005).

Específicamente, este tipo de terapia requiere cierto nivel de complejidad cognitiva y se ha cuestionado su uso en niños pequeños; no obstante, los niños de 7 años en adelante pueden beneficiarse de este tipo de intervenciones, más aún cuando se adaptan los materiales a la edad (Stallard, 2007).

Aunado a lo anterior, se pensó en el diseño de un juego que enseñara competencias emocionales de conciencia y regulación emocional en niños, ya que los juegos, entre otros recursos, han sido señalados como recurso didáctico para la educación emocional (Bisquerra, 2011).

Como trabajo inicial se consideró el desarrollo de un juego de mesa; sin embargo, el cierre de las escuelas como una medida de emergencia ante la pandemia por COVID-19 ha generado retos sin precedentes (Jacovkis, 2021). Por ende, se consideró la digitalización del juego para poder ponerlo en práctica con alumnos de escuela primaria.

Así, para fines de este trabajo se considera que se desarrolló un juego digitalizado como “juego serio”, que es un tipo de producto que combina el software educativo y los video- juegos (i Moras, 2015) y que tiende a ser breve e implementado para un objetivo específico (Friedberg y Nakamura, 2020).

Este juego serio se encuentra más dentro del rubro de *edutainment* y no de los videojuegos, ya que, es un material de aprendizaje que educa de manera amena y entretenida (i Moras, 2015).

Esto resulta relevante ya que los “juegos serios” educativos potencian, entre los jugadores, la colaboración, comunicación, habilidades sociales, pensamiento crítico y resolución de problemas (Delgado y Bazán, 2019). Además, en los últimos años

el impacto en el uso de los juegos serios sobre el aprendizaje en edades escolares ha incrementado considerablemente (González *et al.*, 2019).

Respecto a la perspectiva teórica sobre la que versa el juego y debido a la naturaleza estructurada de la terapia cognitivo conductual se ha encontrado que se presta bien al formato digital, lo que resulta en varios modelos computarizados; tecnologías como apps, realidad virtual y otros juegos que han sido desarrollados (Stallard, 2021).

Para los jóvenes, los juegos serios y la terapia de realidad virtual son prometedoras (Friedberg y Nakamura, 2020). Específicamente en cuanto al desarrollo de este trabajo se piensa terminar el juego digitalizado y sería bueno que fuera una herramienta que pudiera usarse en intervención con grupos de forma presencial o en línea. Así, se podría hacer uso de Internet o de terapia cognitivo conductual por computadora con interacciones cara a cara, lo cual se ha llamado, *Blended CBT* (Friedberg y Nakamura, 2020).

Este juego se ha pensado para poderse aplicar en la práctica clínica y la intervención socioemocional en escuelas. Específicamente, en el ámbito de educación primaria el papel del adulto-educador es el de mediador del aprendizaje, que dinamiza el grupo (Bisquerra, 2011) y en este juego se hace uso de un dado y tarjetas que tienen un significado especial dentro de este juego formal como *game token* (i Moras, 2015). Por lo que la figura del educador, psicólogo educativo o psicólogo clínico que dirijan el juego será fundamental.

Diseño de la intervención.

Análisis de contexto y detección de necesidades.

El juego se pensó para niños de tercer y cuarto grado de primaria, por lo que se trabajó a distancia con instituciones de educación primaria privadas como se indica a continuación:

- 1) Escuela de Ciudad de México, México (2 grupos de 3° y 2 de 4°).
- 2) Escuela de Estado de México, México (1 grupo de 3° y 1 grupo de 4° primaria).

Se trabajó con un total de 73 alumnos, con edades comprendidas entre 8 y 10 años.

Además, para poder saber si el juego podría ser utilizado en otros grados, se pensó en poder aplicarlo en:

- 3) Escuela de ciudad de Puebla, México (2° y 5° de primaria).

Para segundo de primaria se tuvieron 7 niños con edades comprendidas entre 7 y 8 años. Para quinto de primaria se tuvieron 3 alumnos con edades comprendidas entre 10 y 11 años.

En todas las escuelas con las que se trabajó existen psicólogos que apoyan al alumnado con clases de educación emocional, por lo que fue con ellos y directivos el contacto para la gestión de la aplicación del juego digital. Se enviaron a directores, maestros y padres formatos de autorización con la explicación del juego y sus requerimientos, una vez autorizado el proyecto por dirección se procedió a agendar un horario para poder aplicar el juego; cabe mencionar que se pidió previamente a la aplicación del juego, un espacio para poder brindar una clase a los alumnos participantes la explicación de los diversos errores del pensamiento, finalmente, se esperó a contar con la autorización de los padres de familia. Cada escuela brindó un espacio en su plataforma virtual para poder llevar a cabo la clase y la aplicación

del juego; antes de la clase, se pidió a los alumnos responder al cuestionario de distorsiones cognitivas para niños (CDCN-1) y posterior a la aplicación del juego se respondió por alumnos y el docente que acompañó la sesión un cuestionario de retroalimentación de creación propia. Se contó con total apoyo del personal de las instituciones y se consideró importante el manejo de este tipo de temas para la gestión de emociones.

Objetivos de la intervención.

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Aprender y desarrollar una habilidad para regular las propias emociones.
- Identificar errores de pensamiento.
- Conocer herramientas para el debate cognitivo.
- Desarrollar la habilidad de reestructurar errores del pensamiento.

Contenidos y actividades.

- Responder al cuestionario de distorsiones cognitivas para niños (CDCN-1).
- Una sesión virtual de explicación a alumnos sobre errores del pensamiento:

Se realizó una sesión de media hora por cada grupo de cada grado.

- Una sesión virtual en la que se jugó con grupos de máximo 10 niños por cada grupo y grado escolar, esto ya que el juego digital no permite más jugadores.
- Se finalizó con que alumnos y el personal docente que acompañó la sesión respondiera un cuestionario de retroalimentación de creación propia.

Metodología.

Para el trabajo con distorsiones cognitivas, llamadas en el juego, errores del pensamiento, se hizo una comparación teórica de los siguientes autores y sus propuestas de distorsiones:

(Beck, 1967 citado en Beck, Rush, Shaw y Emery, 2010).	Judith Beck (2000).	David Burns (1991).	(McKay, Davis y Fanning, 1988, citado en Victoria, et al., 2019).
Inferencia arbitraria			
Abstracción Selectiva	Filtro mental	Filtro mental	Filtraje
Generalización excesiva	Sobregeneralización	Generalización	Sobregeneralización
Maximización – minimización	Magnificar – minimizar	Maximización – minimización	
Personalización	Personalización	Personalización	Personalización
Pensamiento absolutista / dicotómico	Pensamiento del tipo todo o nada	Todo o nada	Pensamientos polarizados
	Catalogar	Etiquetación	Etiquetas globales
	Leer la mente	Conclusiones apresuradas	Interpretación del pensamiento
	Pensamiento catastrófico	Conclusiones apresuradas	Visión catastrófica
	Descalificar o dejar de lado lo positivo	Descartar lo positivo	
		Enunciación debería	Los debería
	Razonamiento emocional	Razonamiento emocional	Razonamiento emocional
			Falacia de control
			Falacia de justicia
			Falacia de cambio
			Culpabilidad
			Falacia de razón
			Falacia de recompensa divina

Tabla 1.

Se optó por la propuesta de Burns, por la simplicidad de la propuesta.

Propuesta de diseño.

El juego de mesa se conformó por:

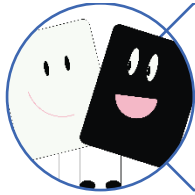
- Tablero.
- Tarjetas (preguntas de debate, experimentos, consejos, súper poderes).

Tablero:

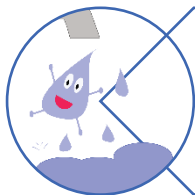
Tablero con 36 casillas que se conformarán de la siguiente manera:



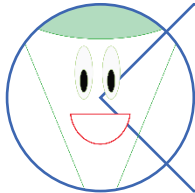
- 10 casillas beige (10 errores de pensamiento, cada casilla tendrá un dibujo que hará alusión a una de las distorsiones cognitivas, estas se explicarán en un manual de instrucciones. Cuando uno de los jugadores caiga en esta casilla deberá hacer uso de una de las tarjetas para “combatir” la distorsión.



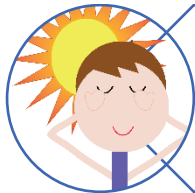
"Blanco o negro". Base del perfeccionismo, experiencias como categorías absolutas (Burns, 1991) o en dos categorías sin considerar la gama de posibilidades (Beck, 2000). Ejemplo: "Si no soy un triunfador absoluto, soy un fracasado" (Beck, 2000, p. 152), "...Soy un fracaso total" (Burns, 1991, p. 46), "He echado por tierra todo mi régimen" (Burns, 1999, p. 29).



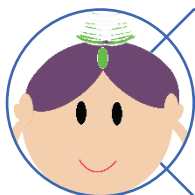
"Generalizando ando". Por una vez, pasará siempre (Burns, 1991), conclusión negativa más allá de lo que es la situación (Beck, 2000). Ejemplo: "[Como me sentí incómodo en esta reunión] quiere decir que no tengo capacidad para hacer amistades" (Beck, 2000, p. 152) "Esta es la suerte que tengo. ¡Los pájaros están siempre cagándose en *mi* ventanilla!" (Burns, 1991, p. 47).



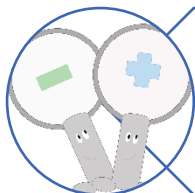
"Filtro". Se enfoca en el detalle negativo de una situación y se percibe toda como negativa (Burns, 1991), en vez de tener en cuenta el suceso por completo (Beck, 2000). Ejemplo: "Como me asignaron un puntaje bajo en uno de los ítems de la evaluación, quiere decir que soy un trabajador incapaz" (Beck, 2000, p. 152), "Así es básicamente toda la raza humana, cruel e insensible" (ante una crítica) (Burns, 1991, p. 48).



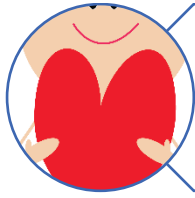
"No veo, no veo". Ignorar y transformar a negativas las experiencias positivas (Burns, 1991) y que esas experiencias, logros o cualidades no valen (Beck, 2000). Ejemplo: "Hice bien ese proyecto, pero eso no significa que sea competente. Sólo tuve suerte" (Beck, 2000, p. 152), "Quieren quedar bien y nada más" (ante un elogio) (Burns, 1991, p. 48).



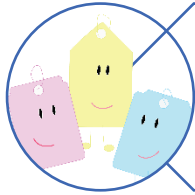
"Adivino". Lectura del pensamiento y error del adivino (Burns, 1991); creer saber lo que otros piensan o predecir el futuro negativamente (Beck, 2000). Ejemplo: "Estaré tan molesto que no podré hacer nada" (Beck, 2000, p. 152), "este público cree que soy aburrido" (Burns, 1991 p. 49), "me voy a desmayar o a volverme loca" (Burns, 1991, p. 50), "No me sentiré mejor nunca" (Burns, 1999, p. 30).



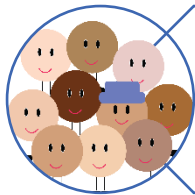
"Zum". Aumentar las cosas de forma desproporcionada o reducir las. Magnificar imperfecciones y minimizar cualidades (Burns, 1991), sea de usted, otra persona o situación (Beck, 2000). Ejemplo: "El hecho de que obtuve una calificación mediocre demuestra que soy una inútil. Obtener buenas notas no significa que sea inteligente" (Beck, 2000, p. 152), "Dios mío, he cometido un error. ¡Qué terrible! ..." (Burns, 1991, p. 51).



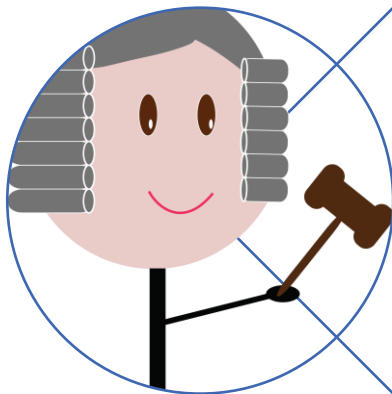
"Todo corazón". Emociones como prueba de verdad (Burns, 1991), pensar que algo es real porque se siente (Beck, 2000). Ejemplo: "Sé que hago muchas cosas bien en el trabajo, pero de todos modos me siento un fracasado" (Beck, 2000, p. 152), "me siento como un inútil, por consiguiente soy un *inútil*" (Burns, 1991, p. 51), "Siento pánico de tener que viajar en avión. Volar debe de ser muy peligroso" (Burns, 1999, p. 30).



"Etiquetas". Describir un hecho con palabras inexactas y de gran carga emocional (Burns, 1991), etiquetar de forma global (Beck, 2000). Ejemplo: "Soy un perdedor. Él es un inútil" (Beck, 2000, p. 152), "soy un perdedor nato" (Burns, 1991, p. 53), "Es un desgraciado" (Burns, 1999, p. 31).

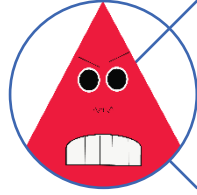


"Me pongo el sombrero". Asumir responsabilidad por un hecho negativo cuando no hay fundamentos para hacerlo (Burns, 1991), creer que otros tienen una actitud negativa hacia usted sin considerar otras explicaciones (Beck, 2000). Ejemplo: "El técnico fue parco conmigo porque yo hice algo incorrecto" (Beck, 2000, p. 153), "debo de ser un terapeuta fatal. Es culpa mía que ella no esté trabajando con más ahínco para ayudarse..." (Burns, 1991, p. 53), "Esto demuestra lo mala madre que soy" (Burns, 1999, p. 31).

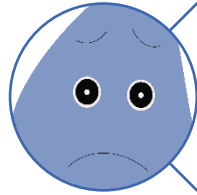


"Señor juez". Enunciaciones que generan presión y resentimiento (Burns, 1991); idea rígida que genera sobreestimación negativa de hechos de no cumplirse esa expectativa (Beck, 2000). Ejemplo: "Es horrible haber cometido ese error. Siempre debo hacer lo mejor que puedo" (Beck, 2000, p. 153), "no debería ser tan egocéntrico y desconsiderado. Debería ser puntual" (Burns, 1991, p. 52), "No debería haber cometido tantos errores" (Burns, 1999, p. 30).

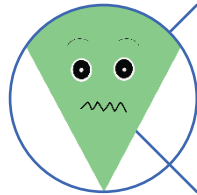
- 6 casillas moradas (emociones básicas - cada casilla tendrá un dibujo que hará alusión a una de las emociones).



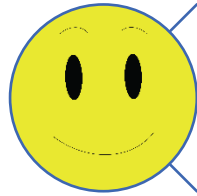
Ira



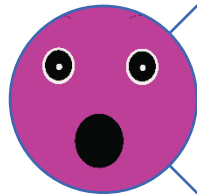
Tristeza



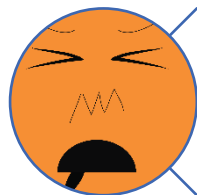
Miedo.



Alegría



Sorpresa



Asco

- 6 casillas rosas (explicación de cada emoción – en cada casilla vendrá una breve explicación de cada emoción; cuando un jugador caiga en estas casillas, podrá volver a tirar el dado para poder avanzar más).

- 3 casillas verdes (explicación sobre las emociones en general - explicación de un dato en general de las emociones).
 - 5 casillas amarillas (estrategias que hará el grupo jugando- cuando alguien caiga en esta casilla, todos los jugadores deberán hacer alguna estrategia grupal como: respirar profundo 3 veces, imaginar su lugar favorito, tensar y relajar el cuerpo, ser conscientes del momento presente y tener 5 segundos de pausa).
 - 4 casillas lila (casillas sobre indicaciones en el juego- “retrocede 3 casillas”, “avanza dos casillas”, “ve a la siguiente emoción”, “regresa al anterior error del pensamiento”).
- Tarjetas (preguntas de debate, experimentos, consejos, súper poderes).

Preguntas de debate: "Debate, debate, debate".

- 1. ¿De verdad eso es completamente cierto?
- 2. ¿Hay algo real que compruebe lo que piensas?
- 3. ¿Le dirías eso que piensas a alguien que amas?
- 4. Si esto lo pensara tu mejor amigo, ¿le dirías que lo que piensas es cierto?
- 5. ¿Adivinas el futuro?
- 6. ¿Puedes saber lo que otros piensan?
- 7. ¿Todos pensarían igual en esta situación?
- 8. ¿Qué pensaría tu papá o mamá de esto?
- 9. En otro momento, ¿pensarías lo mismo?
- 10. ¿Pensar así te ayuda de algún modo?
- 11. ¿Estás olvidando pensar las cosas buenas?
- 12. ¿Crees que vale la pena seguir pensando así?
- 13. ¿Y si aceptaras lo que pasa como es y no como quieres que sea?
- 14. ¿Estás dando mucha atención solo a lo negativo?
- 15. ¿Sería tan terrible e insoportable si eso que piensas se cumple?
- 16. ¿Estás seguro que no hay solución?

Experimentos: "Te reto".

- 1. Menciona las pruebas que tienes para comprobar eso que piensas.
- 2. Preguntemos a otra persona qué pensaría.
- 3. Di otras explicaciones.
- 4. Imagina cómo pensaría otra persona.
- 5. Intenta usar otras palabras para decir lo que piensas.
- 6. Cuenta sobre las ventajas y desventajas de pensar así.
- 7. Comprueba eso que piensas.
- 8. Hagamos una votación para saber quién piensa igual.
- 9. Actúa a ser una persona optimista, menciona qué imaginas que pensaría.
- 10. Di tres cosas positivas.
- 11. Intenta decir qué de bueno puedes aprender sobre esto.
- 12. Convéncenos a todos de que eso que piensas es completamente verdad.
- 13. Cuenta qué pasaría si eso que piensas se cumple o efectivamente es cierto.
- 14. Imagina que enfrentas eso que pasa o que piensas, cuéntanos.
- 15. Di cómo puedes transformar eso a algo mejor.
- 16. Menciona las virtudes que tienes para enfrentar eso.

Consejos

- 1. Pide un consejo a un adulto.
- 2. Haz un diario de tus emociones y sentimientos.
- 3. Escribe los pensamientos que te causan malestar y comprueba si son completamente verdad.
- 4. Respira profundo tres veces.
- 5. Con alguien de confianza comparte lo que sientes y piensas.
- 6. Juega.
- 7. Imagina tu lugar favorito o algo que te haga feliz.
- 8. Haz una lista de todo lo bueno que hay en tu vida.
- 9. Haz una lista de tus virtudes y mira lo especial que eres.
- 10. Reflexiona sobre alguien que te inspire y trata de imitarle.
- 11. Medita.
- 12. Escribe una frase que te motive y colocala donde la veas constantemente.
- 13. Anota las cosas buenas que la gente dice de ti.
- 14. Imagina que encierras tus pensamientos en una nube y vuela lejos de tu mente.
- 15. En caso de que lo que pensabas era verdad, recuerda que todo pasa.
- 16. Haz un dibujo/historieta/cuento sobre un final mejor para tu historia.

Súper poderes

- 1. Poder del optimismo.
- 2. Poder de la paciencia.
- 3. Poder de pensar flexible.
- 4. Poder decidir qué pensar.
- 5. Poder de la sonrisa.
- 6. Poder para apreciar lo bello.
- 7. Poder para agradecer.
- 8. Poder de la esperanza.
- 9. Poder para vivir el presente.
- 10. Poder ser amable contigo.
- 11. Poder razonar.
- 12. Poder perdonar.
- 13. Poder ser mejor.
- 14. Poder ser bonadoso.
- 15. Poder transformar la historia.
- 16. Poder aprender.

Quedando la propuesta de diseño de la siguiente forma:

No es el fin del mundo

			Defendiendo y consiguiendo... Ira		¡Todos respiren profundo tres veces!		Retrocede tres casillas.	
Protegiendo y reaccionando... Miedo	¡Las emociones nos ayudan a adaptarnos!	Todos imaginen su lugar favorito!	Avanza dos casillas.		Disfrutando y cooperando... Alegría	¡Todos tensen y relajen su cuerpo!	¡Las emociones nos ayudan a ser seres sociales!	
			Serenando y cohesionando... Tristeza	Ve a la siguiente emoción.		¡Las emociones nos motivan a actuar!		¡Todos estemos 5 segundos en calma!
	Atendiendo y explorando ... Sorpresa		Regresa al anterior error del pensamiento.		¡Todos pongan atención al momento presente!		Cuidando y sanando ... Asco	

¡Debate, debate, debate!

Reto.

Toma un consejo.

El poder.

¿De verdad eso es completamente cierto?	En otro momento ¿Pensarías lo mismo?	Menciona las pruebas que tienes para comprobar eso que piensas.	Actúa a ser una persona optimista, menciona qué imaginas que pasaría.
¿Hay algo real que compruebe lo que piensas?	¿Pensar así te ayuda de algún modo?	Preguntemos a otra persona qué pensaría.	Di tres cosas positivas.
¿Le dirías eso que piensas a alguien que amas?	¿Estás olvidando pensar las cosas buenas?	Di otras explicaciones.	Intenta decir qué de bueno puedes aprender sobre esto.
Si esto lo pensara tu mejor amigo ¿le dirías que lo que piensa es cierto?	¿Crees que vale la pena seguir pensando así?	Imagina cómo pensaría otra persona.	Convéncenos a todos de que eso que piensas es completamente verdad.
¿Adivinas el futuro?	¿Y si aceptaras lo que pasa como es y no como quieres que sea?	Intenta usar otras palabras para decir lo que piensas.	Cuenta qué pasaría si eso que piensas se cumple o efectivamente es cierto.
¿Puedes saber lo que otros piensan?	¿Estás dando mucha atención solo a lo negativo?	Cuenta sobre las ventajas y desventajas de pensar así.	Imagina que enfrentas eso que pasa o que piensas, cuéntanos.
¿Todos pensarían igual en esta situación?	¿Sería tan terrible e insoportable si eso que piensas se cumple?	Comprueba eso que piensas.	Di cómo puedes transformar eso a algo mejor.
¿Qué pensaría tu papá o mamá de esto?	¿Estás seguro que no hay solución?	Hagamos una votación para saber quién piensa igual.	Menciona las virtudes que tienes para enfrentar eso.

Pide un consejo a un adulto.	Haz una lista de tus virtudes y mira lo especial que eres.	Poder del optimismo.	Poder para vivir el presente.
Haz un diario de tus emociones y sentimientos.	Reflexiona sobre alguien que te inspire y trata de imitarle.	Poder de la paciencia.	Poder ser amable contigo.
Escribe los pensamientos que te causan malestar y comprueba si son completamente verdad.	Medita.	Poder de pensar flexible.	Poder razonar.
Respira profundo tres veces.	Escribe una frase que te motive y colócala donde la veas constantemente.	Poder decidir qué pensar.	Poder perdonar.
Con alguien de confianza comparte lo que sientes y piensas.	Anota las cosas buenas que la gente dice de ti.	Poder de la sonrisa.	Poder ser mejor.
Juega.	Imagina que encierras tus pensamientos en una nube y vuela lejos de tu mente.	Poder para apreciar lo bello.	Poder ser bondadoso.
Imagina tu lugar favorito o algo que te haga feliz.	En caso de que lo que pensabas era verdad, recuerda que todo pasa.	Poder para agradecer.	Poder transformar la historia
Haz una lista de todo lo bueno que hay en tu vida.	Haz un dibujo/historieta/ cuento sobre un final mejor para tu historia.	Poder de la esperanza.	Poder aprender.

Planificación.

Calendario previsto de la implementación:

Noviembre.

- Búsqueda de marco teórico que definirá el trabajo.

Diciembre.

- Propuesta de diseño del juego de mesa.

Enero

- Elaboración del juego de mesa y prueba de diseño.
- Búsqueda de instituciones para implementación.

Febrero y marzo.

- Trabajo con maestros y padres.
- Implementación del juego de mesa con niños.

Abril.

- Análisis de la implementación y retroalimentación de maestros.

Proceso de aplicación. Diario de registro prácticas.

- 1) Escuela de Ciudad de México, México (2 grupos de 3° y 2 grupos de 4° de primaria).

En la práctica con esta escuela se pudo observar que además de la explicación de cada error de pensamiento en la clase virtual previa a la implementación del juego es importante el trabajo con varios ejemplos de cada error, ya que se detectó que fue un poco complicado para los alumnos proponer ejemplos de cada error del pensamiento.

- 2) Escuela de Estado de México, México (1 grupo de 3° y 1 grupo de 4° primaria).

El psicólogo escolar que acompañó las sesiones había enseñado previamente a la implementación el tema de los errores del pensamiento, lo que representó una labor mucho más provechosa en la que se podía percibir el entendimiento del tema por parte de los alumnos.

- 3) Escuela de ciudad de Puebla, México (un grupo de 2° y un grupo 5° de primaria).

Se consideró esta intervención con el objetivo de detectar si alumnos de un grado menor y mayor podían entender y disfrutar el juego. En el trabajo se observó que a pesar de que los alumnos pequeños requieren más tiempo para poder explicar el tema, pueden lograrlo y disfrutan de un juego virtual, por su parte, los alumnos de quinto grado de primaria logran comprender sin dificultad el tema y mencionan que el juego es agradable para la edad de los participantes.

Evaluación (instrumentos diseñados, resultados obtenidos, etc.).

Como primer instrumento de evaluación se utilizó el “Cuestionario de distorsiones cognitivas para niños (CDCN-1)” (Bas y Navia, 1994). Este instrumento fue transcrito a un formulario de Google y fue aplicado antes de la clase virtual de explicación de errores del pensamiento.

Esta prueba consta de once ítems; cada uno expresa una distorsión cognitiva. La persona debe contestar los ítems con una respuesta afirmativa o bien, negativa.

Al calificar la prueba, se suman las respuestas afirmativas y estas arrojarán si existe o no algún tipo de distorsión cognitiva en el niño. Este instrumento solo fue aplicado a los alumnos de tercero y cuarto grado de primaria y se comparten las respuestas a continuación en la Tabla 2.

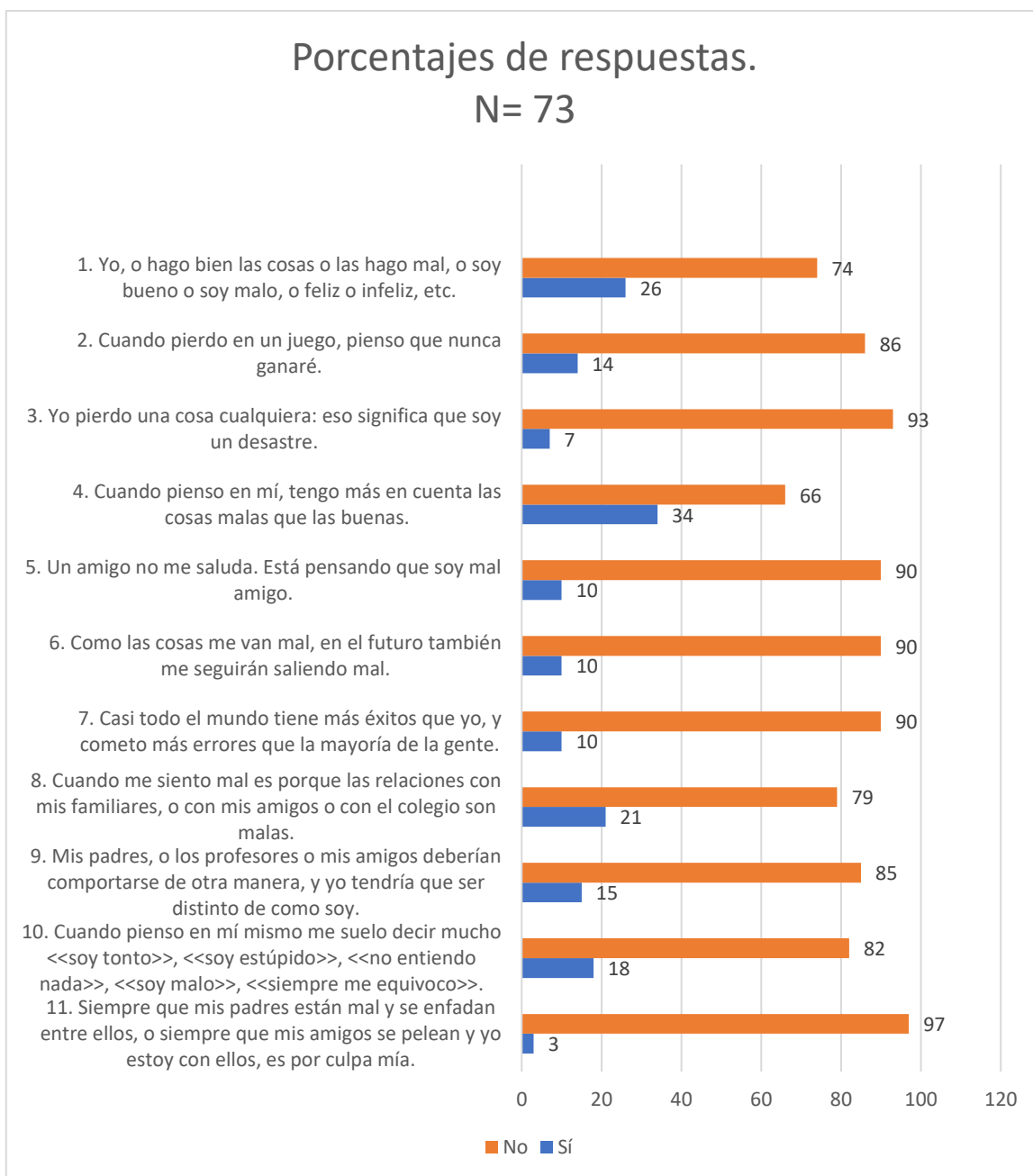
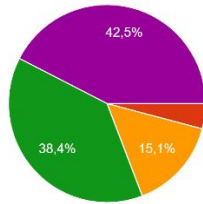


Tabla 2.

Por otra parte, se diseñaron dos cuestionarios de retroalimentación, uno para los alumnos y otro para los docentes. Los cuestionarios fueron diseñados como formulario de Google y enviados a los alumnos y docentes; responderlo era opcional. A continuación, se muestran los resultados para cada grupo de trabajo:

¿Qué tan divertido te pareció el juego?

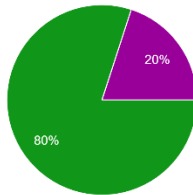
73 respuestas



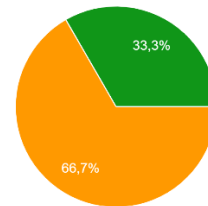
- Nada divertido
- Poco divertido
- Neutral
- Muy divertido
- Totalmente divertido

Grupos de tercero y cuarto de primaria.

5 respuestas



3 respuestas

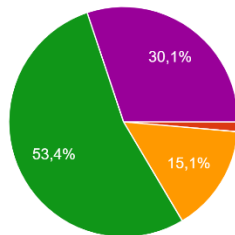


Grupo de segundo de primaria.

Grupo de quinto de primaria.

¿Cómo podrías calificar tu aprendizaje sobre el tema de "emociones" al jugar este juego?

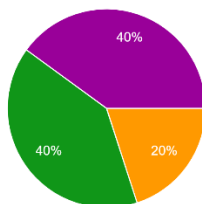
73 respuestas



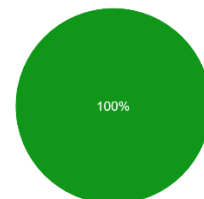
- Nada
- Poco
- Ni poco ni mucho
- Mucho
- Demasiado

Grupos de tercero y cuarto de primaria.

5 respuestas



3 respuestas

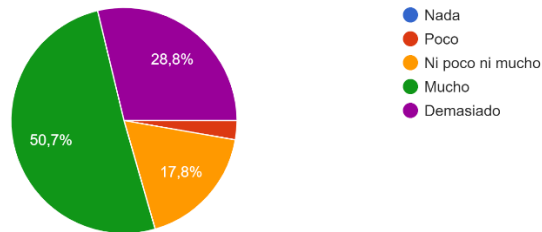


Grupo de segundo de primaria.

Grupo de quinto de primaria.

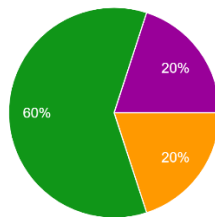
¿Cómo podrías calificar tu aprendizaje del tema "errores del pensamiento" al jugar este juego?

73 respuestas

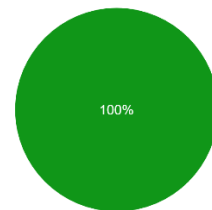


Grupos de tercero y cuarto de primaria.

5 respuestas



3 respuestas

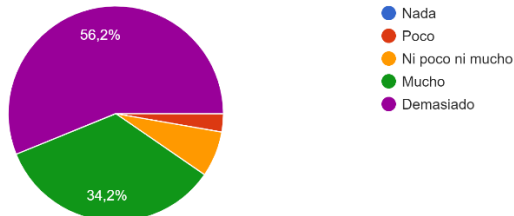


Grupo de segundo de primaria.

Grupo de quinto de primaria.

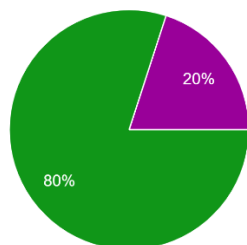
¿Crees que este juego ayuda a enseñar cómo manejar las emociones?

73 respuestas

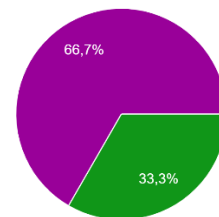


Grupos de tercero y cuarto de primaria.

5 respuestas



3 respuestas

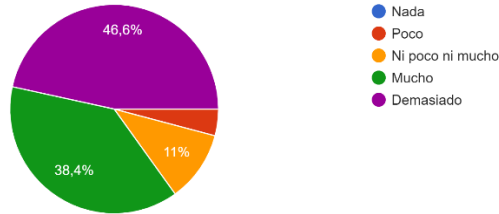


Grupo de segundo de primaria.

Grupo de quinto de primaria.

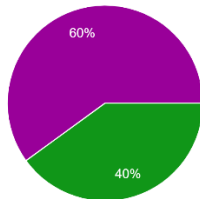
¿Crees que este juego ayuda a enseñar cómo tener pensamientos más tranquilos?

73 respuestas

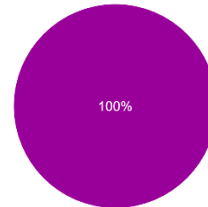


Grupos de tercero y cuarto de primaria.

5 respuestas



3 respuestas



Grupo de segundo de primaria.

Grupo de quinto de primaria.

Además, se agregaron dos preguntas abiertas: ¿Cómo crees que se podría mejorar el juego? y ¿Quieres comentarle algo más a la psicóloga Rocío sobre el juego u otra cosa?

Se muestran las respuestas textuales de los alumnos de tercero y cuarto de primaria:

¿Cómo crees que se podría mejorar el juego?
no se
con mas jugadores
poner los 21 alumnos
Poniendole mas casillas y mas numeros de jugadores
No veo ningún error en el juego
En tener más participantes
con un poco mas de personas que puedan jugar.
que pudiera haber mas fichas
los graficos (como se ve el juego)
que en el juego podrian dejar que hasta alguien gane y termine
poniendo mas jugadores y que no sea tan silenciosa
que no repita tantas veces las cosas
nada
Que cuando alguien caiga en una casilla se puede ver la información
apreniendo a las opiniones de todos
no se, a mi me gusta tal como es
Con mas preguntas
Que fueran para 20 jugadores
mas rapido

en nada es muy divertido
El juego esta bien no necesita ningún cambio
haciendo alguna actividadde gestos depende la amocion
pues jugando un poco mas seguido para que nos aprendamos las emociones
dejar como esta
mas rapido
pues asi esta bien
en nada esta bien haci
con mas opciones para eljir
que sea mas dinamico
poner mas retos y que el dado tenga un numero mas alto por que siempre caiamos en la misma casilla
no se es perfecto así como esta
nose
mas interactivo
PONIENDO MAS TARJETAS O CONSEJOS
todas las emosiones
HACIENDOLO OTRA VES
Nada
nada
nada es muy padre el juego para cambiarlo
nada
que puedan entrar las personas
A mi me gusto mucho no hay nada en lo que quiero que mejore.
poniendo mas jugadores
que ponga mas errores sobre el pensamiento
no lo se el juego para mi es perfecto
por nada esta muy divertido
Yo creo que el juego no lo tienen que mejorar porque ya enseña mucho
el juego estabien como esta
que nosotros hiciéramos algo, tener un personaje y poder interactuar
yo creo que esta bien el juego
mas participacion de todos
no
pues yo creo que poniendo mas cosas como las emociones
Con más elecciones de casillas
con mas participaciones pero esto fue por el tiempo que no era mucho
con un poco de mas tiempo y mejorar un poco el juego
poner mas sentimientos
que todos los participantes contesten más rápido, como tener un cronometro de un minuto máximo.
de fornite
con cosas un poco más simples porque no lo comprendí del todo pero esta chido
haserlo mas divertido
así como esta me parece bien
No
Que pusieran más casillas
de ninguna manera, esta muy bien.
expresando emociones positivas al entrar al juego
co algo de musica
en que se mueva mas rápido los dados y que no siempre caiga en la misma ficha.
no siendo tedioso
tener un poco más de opciones para atacar a los errores del pensamiento
yo digo que así esta bien
En nada todo esta muy bien
Que pusieran más retos para el pensamiento

Tabla 3.

¿Quieres comentarle algo más a la psicóloga Rocío sobre el juego u otra cosa?

no

nada

Si que gracias por enseñarnos los errores del pensamiento

que el juego esta excelente :D

No

Si enseñan muy bien

Nada mas le quería decir que fue un gusto conocerla hubiera sido mejor en presencial pero no se puede por el covid 19.

no

no nada

me divertí jugando el juego esta padre

que enseña muy bien como el psicologo Angel

no

que esta muy divertido y te enseña a controlar las emociones

no

si que muchas gracias aprendi mucho

mmm, no así estoy bien

No

Que se cuide

me gustó la calma

no

Por el momento no

no

gracias por enseñarnos

nada

m no

no

que esta muy divertido el juego me encanto

esta padre

me gusto mucho la verdad y pues también nos conociste

no garacias es todo lo que tengo que desir

si, me encanto el juego nada mas que es solo una ronda

no

no

ME ENCANTO

no

NO

Nada

nada

nada

que el juego es muy divertido

me gusto el juego

No

esta padre

no

no gracias,Lindo día

nada todo bien

Su juego es fantástico

Que muchas gracias por su antencion

no

.

por medio del correo

no

no

Gracias por ayudarnos en este tipo de tema :)

no felicidades y gracias 😊😊😊😊😊😊😊😊😊😊

no gracias

no

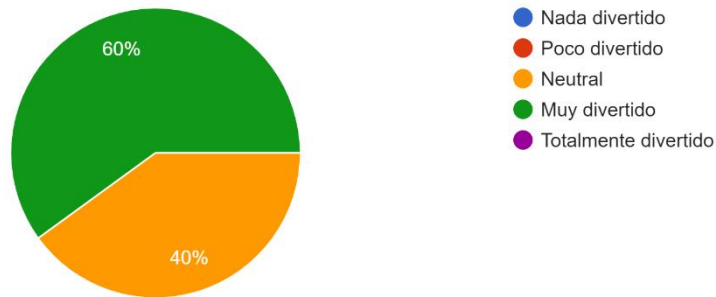
ME GUSTA MUCHO COMO NOS AYUDA LA PSICÓLOGA ROCIO
no
nop
no
el juego est muy padre
Que me encanto por qué me ayuda a controlar mis sentimientos
No
si que abeses cuando pensamos negativo de nosotros pues hay personas que se suisidan :(.
mmmm que es una gran ayuda para nosotros este juego en estos momentos de encierro por esta pandemia
no
que estuvo muy divertido
no me gusto
Me gusto mucho su juego :)
no
No
Que es muy buena psicóloga y me gustó mucho el juego

Tabla 4.

Por otra parte, respecto a los docentes que acompañaron las sesiones de los grupos de tercero y cuarto de primaria se tienen las siguientes respuestas:

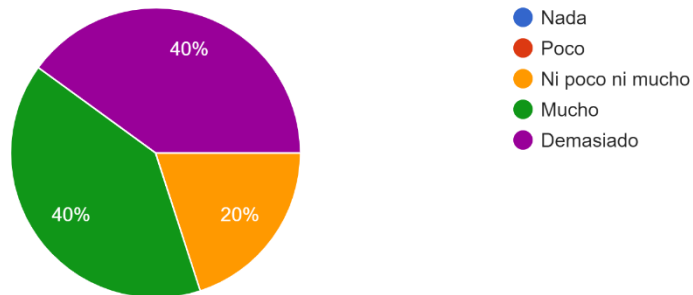
¿Qué tan divertido te pareció el juego para los niños?

5 respuestas



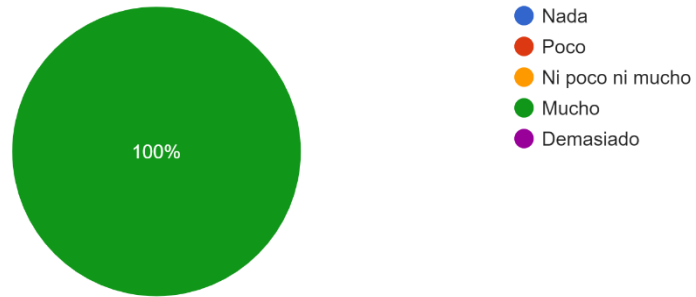
¿Cómo podrías calificar la enseñanza sobre el tema de "emociones" al jugar este juego?

5 respuestas



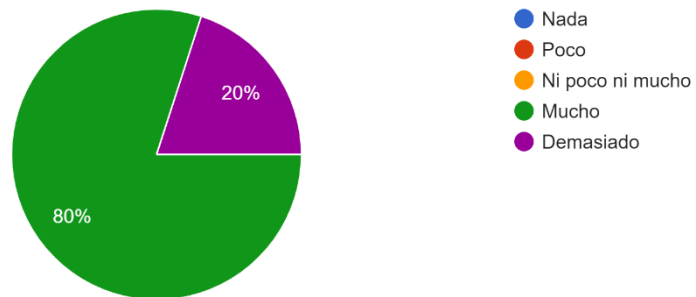
¿Cómo podrías calificar la enseñanza del tema "errores del pensamiento" al jugar este juego?

5 respuestas



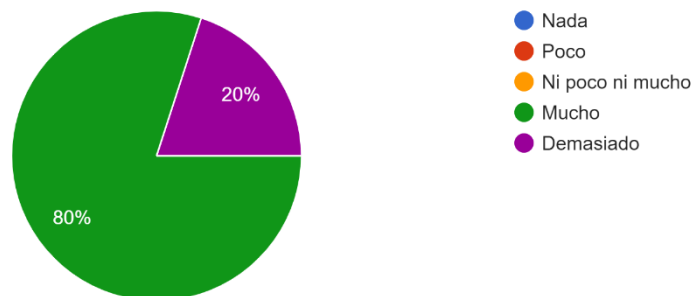
¿Crees que este juego ayuda a enseñar cómo manejar las emociones?

5 respuestas



¿Crees que este juego ayuda a enseñar cómo tener pensamientos más tranquilos?

5 respuestas



Conclusiones.

Un juego digital fue creado para la identificación de emociones y su manejo en niños de tercer y cuarto grado de educación primaria. Para los niños pequeños, es probable que la educación emocional incluya información sobre la diferencia entre pensamientos, sentimientos y conductas en conjunto con el reconocimiento de comportamiento no verbal y expresiones faciales (Friedberg y Nakamura, 2020), cuestión que en este juego no se plantea esta enseñanza previa que es necesaria para poder entender el modelo teórico que se propone, por lo que fue necesario trabajar aspectos teóricos del juego previo a su implementación.

Ante la evaluación se detectó que la minería de los alumnos presentan distorsiones cognitivas según el instrumento utilizado y que, cualitativamente los estudiantes consideran que este juego es útil para tener pensamientos más tranquilos y manejar las emociones.

Referencias.

- Amaya, L. (2020). El papel del vínculo psicoafectivo familiar en el tránsito de la educación presencial a la educación virtual y remota en el marco de la emergencia sanitaria por la Covid-19. (Spanish). *Búsqueda*, 7(24).
- Bas, R. y Navia, A. (1994). *Terapia Cognitivo-Conductual de la Depresión: Un Manual de Tratamiento*. Fundación Universidad-Empresa.
- Bayeck, R. (2020). Examining Board Gameplay and Learning: A Multidisciplinary Review of Recent Research. *Simulation & Gaming*, 51(4).
- Beck, A., Rush, J., Shaw, B. & Emery, G. (2010). *Terapia cognitiva de la depresión*. Decleé de Brouwer.
- Beck, J. (2000). *Terapia cognitiva*. Gedisa.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*. 21(1).
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*. 10.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. Editorial Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R. (2013). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Editorial Desclée de Brouwer. <https://elibro-net.sire.ub.edu/es/ereader/craiub/115889?page=92>
- Bolton, D. (2004). Cognitive behaviour therapy for children and adolescents: Some theoretical and developmental issues. In P. Graham (Ed.), *Cognitive Behaviour Therapy for Children and Families* (Cambridge Child and Adolescent Psychiatry, pp. 9-24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Burns, D. (1991). *Sentirse bien. Una nueva terapia contra las depresiones*. Paidós.
- Burns, D. (1999). *El manual de ejercicios de Sentirse bien*. Paidós.

- Cartwright-Hatton, S., Tschernitz, N., & Gomersall, H. (2005). Social anxiety in children: social skills deficit, or cognitive distortion? *Behaviour Research & Therapy*, 43(1), 131–141. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2003.12.003>
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Universidad de Valencia.
- Clark, A. y Beck, A. (2012). *Terapia cognitiva para trastornos de ansiedad: ciencia y práctica*. Editorial Desclée de Brouwer. <https://elibro-net.sire.ub.edu/es/ereader/craibub/47977?page=814>
- Contreras Cruz, C. (2016). Propuesta pedagógica para el manejo de las emociones básicas mediadas por las TIC : un estudio de caso en niños de primaria.
- David, D., Lynn, S., & Ellis, A. (Eds.), (2009). *Rational and Irrational Beliefs: Research, Theory, and Clinical Practice*. : Oxford University Press. Retrieved 14 Mar. 2021, from <https://oxford-universitypressscholarship-com.sire.ub.edu/view/10.1093/acprof:oso/9780195182231.001.0001/acprof-9780195182231>.
- Delgado, J. C., & Bazán, P. (2019). Educational Serious Games as a Service: Challenges and Solutions. *Journal of Computer Science & Technology (JCS&T)*, 19(1).
- Friedberg, R. y Nakamura, B. (2020). *Cognitive Behavioral Therapy in Youth: Tradition and Innovation*. Humana.
- Giosan, C. (2020). *Cognitive Evolutionary Therapy for Depression*. SpringerBriefs in Psychology.
- González Calleros, C. B., Guerrero García, J., & Navarro Rangel, Y. (2019). Un juego serio para la solución de problemas matemáticos para niños con TDAH. (Spanish). *Campus Virtuales*, 8(2).
- Gordillo, Á. P. F. M., & Mestas, S. A. L. L. J. J. M. R. M. (2015). Diferencias en el Reconocimiento de las Emociones en Niños de 6 a 11 Años. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(1), 1846–1859. [https://doi-org.sire.ub.edu/10.1016/S2007-4719\(15\)30005-3](https://doi-org.sire.ub.edu/10.1016/S2007-4719(15)30005-3)

- I Moras, J. (2015). *Serious games: diseño de videojuegos con una agenda educativa y social*. Editorial UOC. <https://elibro-net.sire.ub.edu/es/ereader/craiub/57745?page=21>
- Jacovkis, J. (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades = COVID-19 and Distant Schooling: Old and New Inequalities. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 14(1), 85–102. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.7203/RASE.14.1.18525>
- Mestre, J., Guil, R., Martínez, F., Larrán, C. y González, G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 14(3).
- Paricio del Castillo, R., & Pando Velasco, M. F. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. (Spanish). *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 37(2).
- Planelles Ferrer, J. (2015). *Playing boardgames: capacidades cognitivas y juegos de mesa*.
- Revueltas Roux, A., Pale Escobedo, M., & Ramírez Flóres, M. J. (2016). Análisis del reconocimiento de la expresión facial emocional en niños y adolescentes mexicanos. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 15(1).
- Sánchez Boris, I. M. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. (Spanish). *MEDISAN*, 25(1).
- Stallard, P. (2007). *Pensar bien - sentirse bien: manual práctico de terapia cognitivo - conductual para niños y adolescentes*. Editorial Desclée de Brouwer. <https://elibro-net.sire.ub.edu/es/ereader/craiub/47819?page=18>
- Stallard, P. (2021). *A Clinician's Guide to CBT for Children to Young Adults*. Wiley.

- Vargas, J. M. (2020). Una reflexión sobre la Escuela en tiempos de Covid desde la mirada de Arendt, Meirieu, Simons y Masschelein. (Spanish). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50.
- Verduyn, C. (2000). Cognitive Behaviour Therapy in Childhood Depression. *Child Psychology & Psychiatry Review*. 5.
- Victoria, L., N. Ayala, N. y Bascuñan, R. (2019). Las distorsiones cognitivas y el riesgo de suicidio. *Psicogente*. 22(41).

