



Universidad
Zaragoza

TRABAJO DE FIN DE GRADO

MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Frustración en alumnos de Educación Primaria. Propuesta de intervención basada en la autorregulación emocional.

Frustration in Elementary Education students. Intervention proposal based on emotional self-regulation.

Autor/es:

Raúl Navarro Camón

Profesor:

José Luis Antoñanzas Laborda

2019/2020

Facultad de Educación

INDICE

RESUMEN	2
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN	3
MARCO LEGISLATIVO	5
MARCO TEÓRICO	7
1. ¿Qué es la frustración y la tolerancia?	7
1.1. Formas de expresión	9
2. Regulación emocional	12
3. Frustración en Educación Primaria	16
3.1. Desarrollo del alumno	16
3.1.1. Social	17
3.1.2. Cognitivo	20
3.1.3. Físico	22
3.2. Estrategias de aprendizaje para la Regulación Emocional	24
4. Objetivos	26
MARCO EMPÍRICO:	27
1. Programas sobre la Regulación Emocional	27
2. Propuesta de intervención	28
2.1. Objetivos del programa	29
2.2. ¿A quién va dirigido?	29
2.3. Metodología	29
2.4. Evaluación	30
2.5. Temporalización	32
CONCLUSIONES	46
1. Limitaciones	48
2. Futuras líneas de investigación	49
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
ANEXOS	56

RESUMEN

Las emociones son un elemento que influyen altamente en el transcurrir de la vida de una persona y, por supuesto, en la vida de los niños. Este trabajo se va a desarrollar en torno a la frustración producida en el contexto escolar y cómo aprender a regular esas emociones surgidas. De este modo se recogen los aspectos que generalmente desencadenan en situaciones frustrantes para los alumnos de Educación Primaria y las consecuencias causadas por estas situaciones, así como diferentes planteamientos que nos podrían ayudar a conseguir la autorregulación.

En consecuencia, se va a desarrollar una propuesta de intervención basada en la autorregulación emocional, orientada, ante todo, al control de las emociones negativas que puedan surgir a los estudiantes, fruto de situaciones que generan frustración. Mediante dicha intervención se pretende fomentar en los alumnos el grado de tolerancia a la frustración que ellos puedan tener mediante una lista de actividades basadas en diferentes estrategias que podrán ayudar al logro del objetivo principal.

Palabras clave: Tolerancia a la frustración, Autorregulación emocional, educación emocional

ABSTRACT

Emotions are an element that highly influence the course of a person's life and, in the lives of children. This work will be developed around the frustration produced in the school context and how to learn to regulate these emerging emotions. In this way, the aspects that generally trigger frustrating situations for Primary Education students and the consequences caused by these situations are collected, as well as different approaches that could help us achieve self-regulation.

Consequently, an intervention proposal will be developed based on emotional self-regulation, oriented, above all, to the control of negative emotions that may arise in students, because of situations that generate frustration. This intervention aims to promote in students the level of tolerance to frustration they may have through a list of activities based on different strategies that can help achieve the main objective.

Key words: Frustration tolerance, emotional self-regulation, emotional education.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, tal y como he podido observar a lo largo del periodo de prácticas escolares realizadas a lo largo de este grado y tanto a través de mi experiencia personal y profesional, he podido observar la abundante cantidad de veces en que los niños y niñas, que se podían encontrar en la etapa de Educación Primaria, rompen a llorar o emprendían en berrinches provocados por situaciones producidas por la frustración, como por ejemplo: Ante tareas que suponían una dificultad mayor a la que estaban acostumbrados, ante las exigencias y no aprobación de maestros o familiares, o el no logro de algún objeto deseado por ellos.

Estas situaciones de frustración provocan una disrupción del orden establecido de la clase, provocando parones y la no posibilidad de seguir un ritmo normal de la clase, lo cual afecta al contenido que se trabaja, la metodología empleada o el resto de los factores que pueden incidir en el desarrollo de las sesiones.

Además, aunque, tras este tipo de situaciones, se retome el curso normal de la sesión, el alumno afectado es una fuente de sentimientos y emociones negativas. Esas emociones negativas provocan un acaparamiento atencional, por lo que dicho estudiante no va a poder seguir los contenidos y no va a poder desarrollar su aprendizaje.

Este tipo de situaciones se puede observar en todos y cada uno de los alumnos que conforman la clase en algún momento u otro, de mayor o menor grado de afectación emocional. Las emociones negativas forman parte de nuestro día a día. El verdadero problema viene cuando este tipo de emociones afecta a un mismo alumno en repetidas ocasiones y, sean los factores que sean lo que provocan dicha situación, esta tiene un alto grado de incidencia sobre él.

Es por ello por lo que resulta de gran importancia trabajar el control de emociones, tanto positivas como negativas, estas últimas con mayor incidencia, puesto que través del trabajo de estrategias que nos ayuden a regular las emociones, conseguiremos que los alumnos aprendan a lidiar con estas, reduciendo así los daños que las emociones negativas puedan provocar.

Prueba de ello es el estudio implementado por Merchán, Bermejo y González en 2014, en el que demuestran que, mediante la puesta en marcha de un programa para

desarrollar la competencia emocional con alumnos de entre 5 y 7 años (1º de Educación Primaria), el rendimiento académico de los estudiantes del grupo experimental se vio beneficiado respecto con el rendimiento académico del alumnado que formó parte del grupo control.

En la misma línea, Brackett et al. en 2012 desarrollaron el programa *The RULER Feeling Words Curriculum*, programa de aprendizaje social y emocional, llevado a cabo con 273 alumnos de 5º y 6º curso distribuidos en 15 aulas de 3 escuelas diferentes, en el que el grupo de alumnos participantes en dicho programa mostraba una mejoría en sus calificaciones finales en comparación con el grupo control. Además de la mejoría respecto a sus calificaciones, también mostraron un mejor desarrollo de su competencia social emocional viendo como estos alumnos mejoraban su capacidad de liderazgo, habilidades sociales y habilidades de estudio.

Además de los beneficios académicos, una regulación emocional llevada a cabo de la forma adecuada puede reportar beneficios al individuo una gran variedad de aspectos (Pagès y Reñé, 2008), como pueden ser:

- ❖ Incrementa el bienestar subjetivo o la felicidad
- ❖ Nos vemos capaces de solucionar nuestros problemas de una manera constructiva y aumenta las probabilidades de sentirnos satisfechos.
- ❖ Resulta más fácil conocer qué es lo que a uno mismo le ocurre y lo que le ocurre a la gente que nos rodea.
- ❖ Mejora las relaciones personales.
- ❖ Reduce la cantidad de conductas agresivas y que pueden generar conflicto.

MARCO LEGISLATIVO

La Legislación de Menores, publicada en el Boletín Oficial del Estado (BOE) expresa que la finalidad de la Educación Primaria es, además de contenidos y estrategias de comprensión y expresión oral, lectura, cálculo o cultura social y artística, desarrollar la **afectividad** en todo el alumnado, con el fin de garantizar una completa formación de los estudiantes de Educación Primaria (p. 281).

Para ello, las Administraciones educativas dispondrán de aquellos medios necesarios para que todo el alumnado alcance su máximo desarrollo personal, social, intelectual y **emocional** (p. 312).

En cuanto a legislación referente exclusivamente a Educación, más concretamente en Aragón, encontramos que la ORDEN de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón hace referencia en diferentes apartados al desarrollo y educación emocional en los estudiantes.

En el Artículo 3 se habla de la necesidad de formar al alumnado a través de Competencias Clave, las cuales van a permitir a los alumnos adquirir aprendizajes que serán útiles a lo largo de su vida. Estas Competencias Clave basan la educación entre otras estrategias en:

b) La educación en los ámbitos personal y social mediante el desarrollo emocional y afectivo del alumnado (p. 19291).

En el Artículo 9, se habla de unos principios metodológicos generales a toda la etapa de Educación Primaria. Entre ellos encontramos:

*b) El desarrollo de las **inteligencias múltiples** desde todas las áreas y para todos los alumnos. [...] y también las relacionadas con la **inteligencia emocional - intrapersonal e interpersonal-** y con el cuerpo y el movimiento (P. 19295).*

m) El logro de un buen clima de aula que permita a los alumnos centrarse en el aprendizaje y les ayude en su proceso de educación emocional [...] (P.19295)

Por ejemplo, la Competencia Aprender a aprender, tiene como uno de sus objetivos que el alumno adquiriera las estrategias básicas de los procesos de autorregulación emocional y cognitiva. Además, la Competencia de Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor propone el desarrollo de capacidades de resolución de problemas de carácter emocional, como puedan ser la relajación, el control del riesgo o la actuación ante el público.

Todo ello se plantea de manera interdisciplinar a las diferentes áreas del Currículo aragonés, no obstante, dentro del área de Educación Física se propone el desarrollo de experiencias de “éxito controlado y fracaso controlado”, lo que implica un desarrollo de la regulación emocional.

De este modo, la Educación Emocional en Educación Primaria, se entiende como una necesidad, a la misma vez que resulta una obligación por parte de todo el personal docente en las diferentes instituciones educativas.

MARCO TEÓRICO

En el siguiente apartado se van a desarrollar aspectos generales sobre la frustración, como son el origen de esta, los modelos de respuesta que ejecutan los seres humanos ante este sentimiento y la regulación emocional como forma de controlar dicho sentimiento.

Además, se va a hacer especial hincapié en los aspectos evolutivos de los alumnos de Educación Primaria, con el fin de conocer de qué punto parten para poder aplicar diferentes estrategias de aprendizaje que permitan adquirir un control emocional pleno.

1. ¿Qué es la frustración y la tolerancia?

Desde el momento en que se empezó a considerar la importancia de la frustración, son muchas las definiciones que se han establecido a lo largo del tiempo sobre la esta, y todas ellas coinciden en el mismo aspecto, siendo la frustración los sentimientos generados por la no consecución o satisfacción de un deseo. En la siguiente tabla encontramos diferentes ejemplos de definiciones de distintos autores a lo largo de los últimos años.

Tabla 1

Definiciones del concepto frustración.

<i>Autor</i>	<i>Definición:</i>
Amsel (1992)	Respuesta que experimenta un organismo de manera desencadenada ante la no consecución de la calidad o cantidad de una recompensa, tras haber presenciado señales previas de una recompensa mayor.
Baum (2004)	La frustración es una emoción producida cuando el individuo no logra un deseo o una petición, lo cual genera en ellos sentimientos de tristeza, ira o ansiedad.
Aroca (2013)	Respuesta de impotencia provocada por la imposibilidad de alcanzar un deseo. Esta respuesta, generalmente, va ligada con un sentimiento de ira.
Cuenya et al. (2018)	Emoción cotidiana que surge en aquellas situaciones en las que encontramos una distancia entre las recompensas que esperamos y las que obtenemos, lo que se traduce en la no consecución o satisfacción de un logro o deseo.
Seymour et al. (2020)	La frustración se entiende como la sensación de irritabilidad propensa a generar sentimientos de ira.

Elaboración propia

La frustración aparece provocada por la no consecución de nuestros deseos. Esta conlleva una visión exagerada y abrumadora de la situación en la que nos encontramos, llevándonos a la creencia de que esa sensación es inadmisibles y no somos capaces de tolerar (Álvarez, 2011).

Rosenzweig considera que la frustración aparece cada vez que se presenta una barrera difícil de superar, la cual impide satisfacer una necesidad básica esencial originada en dicho momento. En la misma línea, Cloninger, plantea que la frustración aparece debido a la presencia de obstáculos que a su vez, desencadenan en un aumento de pulsión, es decir, un aumento de la necesidad de satisfacer una tensión interna.

En este sentido, el psicólogo Abram Amsel, desarrolló su libro la Teoría de la Frustración (*Frustration theory*) publicado en 1992. Según la teoría de Amsel, a través de diferentes claves y condiciones presentes en nuestro contexto, aprendemos a anticipar una recompensa. En el momento en el que, habiendo desarrollado una acción que nos permita conseguir esa recompensa, esta sea suprimida, se desencadena una respuesta emocional innata y hostil denominada frustración (Baquero y Gutiérrez, 2007).

Sin embargo, la frustración no es un hecho que nos afecte a todos de la misma manera. En ella influyen diferentes factores, tanto externos como internos a la persona frustrada, y la manera en la que afecte la no consecución del deseo o no satisfacción de la necesidad requerida en ese momento viene delimitada por el grado de tolerancia que dicha persona posea.

El autor Hernández (2004) recoge la siguiente afirmación de Vogt (1997:3) en su trabajo:

La tolerancia es el autocontrol intencional ante algo con lo que no estamos de acuerdo, algo que nos resulte desagradable, amenazante, o ante el cual tengamos una actitud negativa. (p. 138)

Ángel, Hernández, Leal, & Mas (2000) definen la tolerancia a la frustración como la manera de comportarse relativamente consistente ante situaciones que se caracterizan por un bajo número de refuerzos.

De este modo, podríamos definir la tolerancia a la frustración como la capacidad innata propia de las personas, para hacer frente a situaciones en las que no se ha conseguido alcanzar un objetivo. En ella intervienen el equilibrio emocional y los diferentes recursos internos presentes en el momento en que se da dicha circunstancia. No obstante, si un individuo presenta una baja tolerancia a la frustración, este mostrará

diferentes emociones negativas o reacciones fisiológicas como es la agresividad (Namuche, & Vasquez, 2017).

Según Albert Ellis, primer psicólogo en hablar sobre la baja tolerancia a la frustración, esta consiste en el comportamiento de las personas que son dadas a posponer sus obligaciones, anteponiendo el placer inminente (Fuster, 2017).

La baja tolerancia a la frustración empieza a aparecer sus primeras veces durante el periodo de niñez. El niño, en cierto modo, es muy narcisista y cree merecer todo aquello cuanto desee. Quieren las cosas de la manera más rápida posible pues no son capaces de manejar correctamente el concepto de tiempo. Además, no son capaces de pensar en los demás, como Piaget considera de la etapa del egocentrismo infantil. Cuando no pueden tener lo que ellos quieren lo consideran una injusticia y no saben cómo afrontar ese sentimiento que en ese momento tanto les afecta (Álvarez, 2011).

No obstante, tal y como explica Muñoz (Citado por Namuche, Vasquez, 2017), los niños, conforme van creciendo se dan cuenta de que no siempre van a poder satisfacer sus deseos o necesidades, por lo que tienen que aprender como sobrellevar esa incomodidad generada. Es decir, tienen que aprender a tolerar la frustración al mismo tiempo que desarrollan su autonomía.

1.1. Formas de expresión

Ante una situación en la que no hemos conseguido obtener la recompensa o no hemos podido alcanzar aquello que deseábamos, de forma automática reaccionamos de muy diferente manera en función de cada una de las personas y de dicha situación. Todo este conjunto de respuestas se puede agrupar de diferente manera. Siguiendo la definición de Aroca, mencionada en el apartado anterior, estas respuestas incluyen un determinado grado de ira, lo cual se traduce en un sentimiento de enfado o enojo.

Aragón y Díaz-Loving (2009). Definen el sentimiento de enfado de la siguiente manera:

Intento para cambiar la probabilidad de repetir una acción en el futuro, sirve para dar una impresión a los otros y para mantener el orden social, además, también revela el intento de una persona para que otra cumpla con las normas socioculturales o personales. (p. 57)

Sus formas de expresión más común son a través de la agresividad, mediante los gritos, golpes, insultos, reacciones impulsivas, aunque de manera antagónica, también se puede reflejar mediante la calma, el aislamiento o el silencio.

Spielberger et al. consideran que el enfado se desarrolla en tres dimensiones diferentes como son: estado, rasgo y expresión.

El enfado como estado hace referencia al sentimiento subjetivo, variable en intensidad, una intensidad que puede ir desde una ligera irritación hasta una furia intensa. Esta situación supone una reacción pasajera que se da en un individuo en un momento determinado entre el individuo y el medio ambiente en el que se encuentra.

El enfado como rasgo hace referencia a la predisposición permanente por parte del sujeto a reaccionar de forma colérica o furiosa ante una amplia diversidad de situaciones diversas que provocan malestar o frustración de forma relativamente constante. La reacción del enfado puede ir dirigida de dos maneras diferentes:

- a. Hacia fuera: Expresión de enfado dirigida hacia personas u objetos que se encuentran en el entorno.
- b. Hacia dentro: Tendencia a suprimir o contener los sentimientos, es decir, no mostrar los sentimientos que ha provocado el enfado.

Por último, la expresión del enfado se basa en la opción de lograr su control, el intento de manejar su expresión y de este modo poder manifestarlo adecuadamente.

Tabla 2

Modelos de Respuesta ante la Frustración

Vinacke (1972)	Whittaker (1977)
Vacilación o sumisión	Respuestas de ataque o agresión
Ataque directo	Respuestas de huida
Logro indirecto	Respuestas de sustitución
Meta alternativa	
Retirada o evasión	

Elaboración propia

Ambos modelos vienen a hablar de lo mismo, pues Whittaker lo que propone es un modelo más general, donde las respuestas de huida se podrían dividir en vacilación y

retirada o evasión, y las respuestas de sustitución refieren a la búsqueda de metas alternativas o un logro indirecto. El punto en que ambos coinciden es en el ataque directo o agresión.

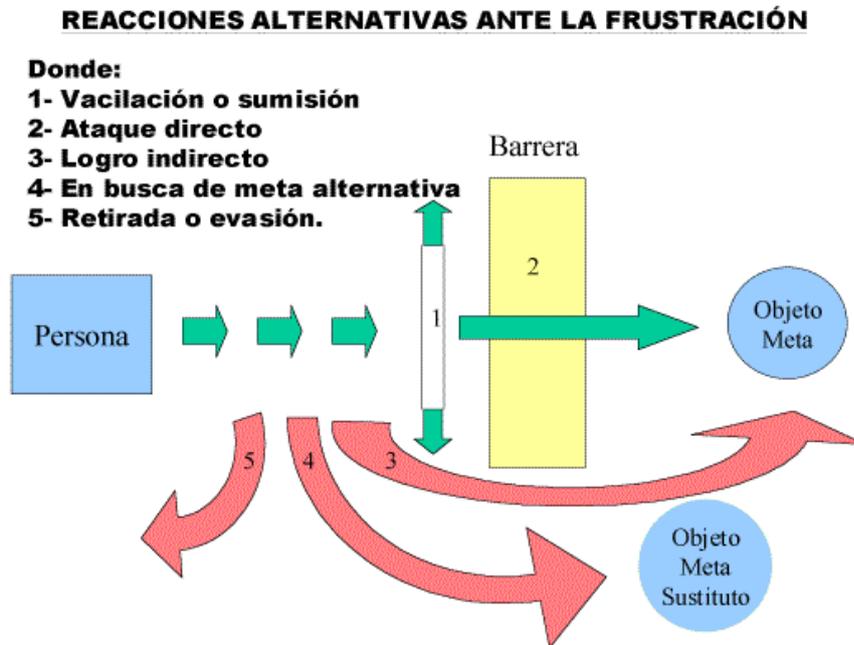


Figura 1: Representación gráfica del modelo de Vinacke (1972)

Respuesta de huida. Se trata de una reacción que pretende evadir la situación de frustración, la persona no hace frente a la frustración que está sintiendo ni a su fuente que la genera, sino que trata de evitarla buscando el equilibrio que sentía antes de dicha experiencia.

Respuesta de sustitución. Es la respuesta apropiada para enfrentarse a la frustración. Esta consiste en reemplazar los sentimientos negativos que nos pueda estar provocando la situación frustrante por otros sentimientos que nos reporten mayor beneficio y una sensación de mayor bienestar.

Las respuestas de ataque y agresión tratan de agredir al objeto de frustración, ese objeto que nos está provocando la frustración.

Nation y Cooney (1982) realizaron un estudio en el cual sometían a un grupo de estudiantes a diferentes ruidos molestos mientras que ellos realizaban una tarea manual, la cual era recompensada mediante unas fichas, podían eliminar los ruidos mediante dos maneras, presionando suavemente un botón o golpeando una plataforma que exigía cierta

fuerza. Estos autores observaron que, cuando los alumnos recibían su recompensa por la tarea, estos simplemente presionaban el botón. Sin embargo, cuando a los alumnos no se les reforzaba, es decir, se les privaba de la recompensa, para eliminar el ruido los alumnos preferían golpear la plataforma. Los autores calificaron de esta respuesta como agresión.

Por otro lado, Breuer, Scharkow y Thorsten (2015), realizaron otro estudio en el que disponían a los estudiantes ante un juego de fútbol *online*. Tras terminar una primera fase, dieron paso a la segunda, en la que, el jugador que perdía el partido podía castigar a su rival con un ruido de diferentes volúmenes. Descubrieron que los sujetos que habían perdido el partido anterior, cuando se les daba la opción de castigar, preferían hacerlo con los ruidos a mayor volumen, a diferencia de los que habían ganado, que escogían el volumen más bajo.

2. Regulación emocional

La regulación emocional, explicada por Bisquerra (s.f.) es una de las cinco ramas en las que se dividen las competencias emocionales (Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y la competencia para la vida y el bienestar). El desarrollo de todas estas competencias son el objetivo de la Educación Emocional.

Sobre la regulación emocional, son varios los autores que han desarrollado y trabajado diferentes modelos explicativos, aportando diferentes detalles que permiten poseer un concepto más global sobre esta, aportando diversas perspectivas que permitan acrecentar los matices más beneficiosos.

Tabla 3

Modelos Explicativos Sobre La Regulación Emocional

Modelo	Explicación del modelo
Modelo de Inteligencia Emocional (Mayer y Salovey, 1.997)	Regulación Emocional alcanzada en cuatro fases ordenadas de menor a mayor complejidad: Reconocimiento de emociones, facilitación o asimilación emocional, Comprensión emocional y Regulación Emocional.

Modelo de Regulación Emocional (Gross, 1.999)	de Regulación Emocional llevada a cabo en función del momento en que se genera la emoción: centrada en la respuesta emocional y la regulación centrada en los antecedentes de la emoción.
Modelo Cibernético (Larsen, 2.000)	El individuo detecta diferencias entre cómo se siente y como le gustaría sentirse, por lo que va a tratar de minimizar las diferencias entre ambos estados. Para ello empleará diferentes estrategias.
Modelo de Forgas (Forgas, 2.000)	El estado de ánimo se encuentra en un punto concreto y, en caso de que ese estado de ánimo se aleje de dicho punto, se activan diferentes estrategias de regulación emocional para regresar a ese punto.

Elaboración propia

Si nos centramos en el Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey, la regulación emocional queda como la habilidad más compleja planteada en este modelo de Inteligencia Emocional. Esta rama refiere a la capacidad para reconocer los sentimientos, tanto los beneficiosos como los que no y aprovechar ese reconocimiento para reflexionar sobre cómo aprovechar la información que los acompaña, regulando las emociones propias y ajenas, permitiendo controlar emociones negativas y potenciar aquellas positivas.

El hecho de regular emociones no significa impedir o cohibir completamente el elemento emocional, sino todo lo contrario, se trata de controlar el grado en que dichas emociones pueden afectarnos, tratando de llevarlo a niveles soportables para el individuo y nos permitan ejecutar una respuesta aceptable tanto a nivel individual como social, pero el objetivo nunca sería la insensibilización a estas emociones (Clemente y Adrián, 1997; Rendón, 2007).

Tabla 4

Definiciones de Regulación Emocional

Autor	Definición
Thompson (1994)	Proceso que nos permite iniciar, mantener o cambiar los estados afectivos internos y las acciones motrices, con intención de alcanzar un objetivo anteriormente planteado.
Russián & Rodríguez (2008)	es que, cuando hablamos del concepto de autorregulación emocional, nos referimos al equilibrio o control que existe en el manejo de las emociones de forma eficaz, tratando de evitar de este modo respuestas inadecuadas ante situaciones de ira, provocación o miedo. una habilidad para manejar adecuadamente las emociones. Esta supone comprender la relación existente entre emoción, cognición y comportamiento.
Perera (2017)	supone comprender la relación existente entre emoción, cognición y comportamiento.

Elaboración propia

Para Rafael Bisquerra (s.f.) la regulación emocional está compuesta por diferentes micro-competencias, que nos llevarán a poder desarrollarla de manera eficiente. Estas micro-competencias son:

Tabla 5

Micro-competencias de la Regulación Emocional

Competencia	Explicación
Expresión emocional apropiada	Supone expresar emociones de forma adecuada. Conlleva comprender que la emoción sentida no tiene por qué corresponderse con la expresión externo, tanto a nivel intrapersonal como interpersonal.
Regulación de sentimientos y emociones	de Se trata del principio de regulación emocional propiamente dicho. y Supone aceptar que sentimientos y emociones deben ser regulados en ciertas ocasiones.
Habilidades de afrontamiento	de Ante situaciones conflictivas, se trata de la capacidad de afrontarlas mediante las emociones generadas. Esto conlleva una autorregulación

de estas emociones para poder controlar la intensidad y extensión a lo largo del tiempo de dicha emoción.

Competencias para autogenerar emociones positivas

Se trata de la capacidad para buscar y experimentar de forma voluntaria emociones positivas como pueden ser la alegría, el humor, etc., buscando así una mejor calidad de vida.

Elaboración según Rafael Bisquerra (s.f.)

Para Clemente y Adrián, (1997) el proceso de regulación emocional se puede dar de manera interna, basados en el autocontrol, o ejecutado por un agente externo, como podría ser la propia acción paterna, esencial en el caso de los niños.

Por otro lado, de carácter interno, el proceso de autocontrol o autorregulación emocional se podría ver reflejado en el Modelo de Inteligencia Emocional planteado por Mayer y Salovey. El niño, de manera autónoma, realizaría en un primer momento una identificación del sentimiento que surge en él y ante la necesidad de reaccionar a dicho sentimiento, plantea cómo hacerlo. Antes de reaccionar de determinada manera, cognitivamente se produce un proceso de regulación de ese sentimiento de manera que le permita ejecutar la acción de manera socialmente correcta.

Uno de los principales factores que intervienen en el proceso de autorregulación es el temperamento, que se relaciona con la reactividad, es decir, fenómeno por el cual los individuos alteran su comportamiento (Ribé, 2008).

Durante los primeros años de niñez, el proceso de regulación emocional se ve mayormente controlado por los agentes externos, pues no saben expresar con exactitud sus deseos y necesidades. Sin embargo, los niños necesitan encontrarse ante estas situaciones con el fin de mejorar su autonomía. Los niños deben empezar a manejar sus emociones de forma adecuada, pues mediante este proceso de autorregulación, serán capaces de controlar los impulsos (ira, la cual puede desembocar en violencia), tolerar la frustración (pudiendo reducir los efectos negativos de la ira, el estrés, la ansiedad, etc.), seguir concentrados en el logro de los objetivos que se han planteado, afrontar cambios, etc. (Heras Sevilla, Cepa Serrano & Lara Ortega, 2016).

Sin embargo, tenemos que hacer un inciso sobre cómo debemos trabajar la regulación, para que esta tenga realmente sentido. Pagès y Reñé (2008), mediante la siguiente tabla establecen qué es y qué no es regular:

Tabla 6

Aclaraciones Sobre La Regulación Emocional

¿Qué es regular?	¿Qué no es regular?
Reconocer, comprender y aceptar las emociones.	Pensar en exceso sobre nuestras vivencias.
Vivir las emociones de manera tranquila y relajada.	Tratar de frenar nuestras emociones.
Elegir la mejor respuesta tras haber establecido una pausa para pensar.	Afirmar que esa emoción no la estamos sintiendo.
	Interrumpir la experiencia emocional.
	Querer regular nuestras emociones en exceso.

Elaboración según Pagès y Reñé (2008)

La razón por la que es importante conocer cómo se ha de regular las emociones es porque las consecuencias de un proceso de regulación llevado a cabo de manera correcta son muy beneficiosas para el individuo, sin embargo, una regulación emocional mal aplicada puede incluso potenciar las emociones negativas que queríamos evitar.

3. Frustración en Educación Primaria

Para poder atender a la frustración en el ámbito de la Educación Primaria, es necesario tener en cuenta las características de estos alumnos. Por ello, a lo largo del siguiente punto se va a hablar del desarrollo del alumno en su ámbito social y cognitivo.

3.1. Desarrollo del alumno

Cuando hablamos de desarrollo del alumnado, este refiere a un desarrollo general que contempla los aspectos físicos, sociales -interpersonal e intrapersonal- y cognitivos, es por ello por lo que en los siguientes apartados se va a tratar el desarrollo del alumno

en todos estos sentidos para poder relacionarlo con las posibles causas y/o consecuencias de las frustraciones a las que se pueda enfrentar durante su etapa de Educación Primaria.

3.1.1. Social

El desarrollo social de los niños se basa en tres ámbitos de influencia diferentes, que van a marcar cómo es el niño.

El primer ámbito es el desarrollo del *Yo*, en el cual, se producen cambios en la valoración que el alumno hace de sí mismo. Estos cambios están relacionados con los progresos cognitivos. Estas valoraciones sobre sí mismo se establecen en base a las consideraciones de autoconcepto y autoestima.

Existe una relación directa entre la autoestima y el autoconcepto de una persona, de modo que, un bajo autoconcepto, es decir una mala descripción de nosotros mismos, va a suponer que nuestra autoestima sea baja, y viceversa. Del mismo modo ocurre si se plantea la situación contraria. Si se muestra un alto autoconcepto, la autoestima será alta, y viceversa. No obstante, autoconcepto y autoestima son dos términos relacionados pero no equivalentes.

El autoconcepto, definido por Caruana y Gomis (2014) es la conciencia de uno mismo y la propia valoración propia, las cuales pasan por diferentes etapas a lo largo de la infancia. Este se forma en base a las características de la personalidad de cada uno, en base a las relaciones sociales y en cuanto a la pertenencia a grupos sociales.

Para Palacios e Hidalgo (2014) entre los 6 y los 8 años se empieza a consolidar la tendencia a hacer descripciones de uno mismo, las cuales se basan en gran parte en comparaciones del tipo “todo o nada” o contraposiciones («antes me gustaba mucho jugar a correr, pero ahora no me gusta nada»).

Por otro lado, encontramos la autoestima la cual se corresponde con el valor o importancia que nos estamos dando a nosotros mismos. Para Palacios et al. la autoestima se ve desarrollada en tres dimensiones diferentes que la componen y desarrollan:

Tabla 7

Dimensiones del Autoestima

Dimensión		Explicación
Autoestima física	Aspecto físico	Refiere a la valoración que se hace sobre el aspecto físico propio, es decir, la valoración de nuestro cuerpo
	Destrezas físicas	Valoración que se hace de las capacidades y habilidades físicas de uno mismo
Autoestima académica	Áreas curriculares	Valoración propia sobre el dominio de las diferentes materias trabajadas en el centro educativo
Autoestima social	Relaciones con la familia	Valoración realizada en base a las relaciones sociales que se establecen con el círculo familiar.
	Relaciones con iguales	Valoración realizada en base a las relaciones sociales que se establecen con el resto de los niños que se encuentra en su círculo social.

Elaboración propia

Un ejemplo de ello es la investigación llevada a cabo por Sánchez Arenas y Ruiz Martínez (2015) en la que participaron 270 niños de entre 8 y 11 años. Se midieron peso y talla. Los resultados muestran que un 12,22% de los niños mostraron obesidad, y de ese porcentaje, el 94% de niños presentaban una baja autoestima.

Tal y como explican Caruana y Gomis (2014) una persona que muestra una baja autoestima no sabe aspectos sobre si misma de los que sentirse orgullosa. Esta persona va a ser especialmente sensible ante situaciones negativas, prescindiendo de la información positiva y que va a centrarse en las debilidades y no en las posibilidades que ofrece dicha situación.

Tabla 8

Características de Niños en función de su Autoestima

Alta autoestima	Baja autoestima
Muestra iniciativa	No tiene iniciativa
Afronta nuevos retos	Siente miedo ante nuevos retos
Valora sus éxitos	Desprecia sus aptitudes
Muestra tolerancia a la frustración	Tiene poca tolerancia a la frustración
Muestra amplitud de emociones y sentimientos	Tiene miedo a relacionarse. Cree que no será aceptado
Desea mantener relaciones con otros	Tiene miedo de asumir responsabilidades
Actúa con decisión propia	

Elaboración propia

Respecto al desarrollo de las emociones y la capacidad de comprender las emociones del resto Palacios, González y Padilla (2014) plantean los siguientes cambios producidos en los niños a lo largo de su paso por la etapa de Educación Primaria:

Tabla 9

Conocimiento de las emociones sobre los demás

	A partir de 6-7 años	A partir de 10 años
Comprensión de las emociones de los otros	Reconocimiento de emociones complejas (orgullo, gratitud...)	Mejora de la capacidad para reconocer emociones complejas como son el alivio o la decepción.
Comprensión de emociones ambivalentes	Se aceptan, pero de forma sucesiva.	Se reconocen como posibles simultáneamente y con origen en una misma causa.
Empatía	Desarrollo de la capacidad para mostrar empatía ante emociones complejas.	Capacidad empática ante aspectos más abstractos (pobreza, enfermedad...)

Elaboración según Palacios et al. (2014)

Otro de los ámbitos del desarrollo social del niño es en su relación con la familia. Las personas con las que conviven son una parte importante en la vida de la mayoría de los niños.

Para entender al niño dentro de la familia necesitamos conocer cómo es el ambiente familiar. De este modo, y siguiendo la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner, es necesario conocer el trabajo de los padres y su nivel socioeconómico, las relaciones sociales de estos, cambios en el tamaño de la familia, divorcio y un segundo matrimonio, etc. Además, la cultura también define los ritmos de vida de la familia y los roles de sus miembros (Papalia et al., 2009).

Por último, hay que destacar el desarrollo social entre sus iguales. Entre los 6-12 años, estas relaciones adquieren una gran importancia.

Mediante estas relaciones, los niños desarrollan diferentes habilidades para la socialización e intimidad. Aprenden habilidades de liderazgo y comunicación, roles y reglas sociales. Conforme van creciendo y van ganando autonomía, empiezan a tomar juicios propios sobre sus relaciones sociales.

Respecto a las relaciones de amistad, durante los primeros años de Educación Primaria los niños consideran amigos a otros niños de su misma edad, sexo y semejanzas conductuales. Forman grupos a los cuales el niño va adquiriendo un sentido de pertenencia. Dentro de estos grupos se comparten formas de comportarse, actitudes y sistema de valores (Moreno, citado por Palacios, Marchesi y Coll, 2014).

3.1.2. Cognitivo

Cuando hablamos de nivel cognitivo nos referimos a todos aquellos elementos que influyen en el conocimiento y en su adquisición.

Piaget establece una clasificación por edades del nivel cognitivo de los alumnos, en las cuales, los alumnos de Educación Primaria se encuentran en la etapa de Operaciones Concretas (6-11 años) y Operaciones Formales (11-13 años).

Hay una serie de conceptos que caracterizan a los estudiantes lo largo de esta etapa y que han ido evolucionando desde su nacimiento, y seguirán evolucionando durante la etapa de Operaciones Formales.

Tabla 10

Características de los niños entre 6-11 años

Característica	Explicación
Egocentrismo	El niño responde de manera egocéntrica aunque comienza a desprenderse de ello
Animismo	El niño es más consciente de las bases biológicas de la vida y no atribuye vida a objetos sin vida.
Causalidad	Comienza a comprender las relaciones de causalidad (Aunque estas se siguen desarrollando hasta la adolescencia)
Pensamiento centrado en la percepción	El niño es capaz de ignorar apariencias engañosas y empezar a centrarse en los aspectos requeridos por la tarea.
Reversibilidad / irreversibilidad	El niño puede negar mentalmente los cambios que ha presenciado para hacer comparaciones antes / después y considerar cómo los cambios han alterado la situación.

Elaboración propia

Lo más característico de este periodo es el pensamiento de los alumnos. Durante este periodo los alumnos son capaces de hablar sobre objetos no presentes ante ellos, pero que necesariamente han tenido que ver o experimentar con ellos anteriormente.

Los niños de 6 a 11 años poseen la capacidad de elaborar explicaciones más razonables, generalizables, con coherencia interna, más objetivas, mientras que los niños pequeños se dejan guiar mucho más por la intuición y las observaciones subjetivas. Por este motivo, los argumentos de los niños de más de 6 años suelen ser más razonados y justificados que el de los niños más pequeños.

Por otro lado, respecto a la etapa de las Operaciones Formales, los alumnos de entre 11-13 años, comienzan a superar aspectos de la etapa anterior. Comprenden el concepto de causalidad, de manera que conocen las consecuencias de una acción y las causas, y reversibilidad, de manera que son capaces de darle la vuelta a las situaciones. Por este motivo podemos afirmar que poseen un pensamiento hipotético-deductivo, el cual no tiene por qué estar basado en la realidad.

En contraposición a la teoría de Piaget, Vygotsky plantea un desarrollo cognitivo social, de manera que los niños desarrollan su capacidad cognitiva gracias al contexto social que los rodea, mediante lo que él denomina Zona de Desarrollo Próximo.

Según el planteamiento de Vygotsky, existen diferencias en el desarrollo cognitivo de niños de la misma edad, afirmando que esas diferencias se basan en principios culturales. Shaffer y Kipp (2010) explican esto de manera que, un niño de algún pequeño pueblo de África habrá desarrollado más su orientación espacial que un niño de occidente que habrá desarrollado más aspectos relacionados con la memoria.

Los alumnos más pequeños de Educación Primaria poseen una mayor facilidad para distraerse, son capaces de cambiar su foco de interés con mayor facilidad puesto que su capacidad de concentración es más limitada. No obstante, a medida que van creciendo, los alumnos son capaces de mantener la atención durante más tiempo sobre el mismo foco y tienen una mayor capacidad de concentración (Palacios, Marchesi, & Coll, 2014). Esto se debe a que han experimentado un proceso de maduración en su Sistema Nervioso Central.

Del mismo modo que ocurre con la atención, sucede con la memoria. Conforme van creciendo, van aumentando la capacidad que tienen para retener información, así como son capaces de aplicar de manera eficaz diferentes estrategias para codificar, guardar y recuperar la información. Además, poseen una metamemoria mucho más desarrollada, lo que les permite seleccionar las estrategias más adecuadas para la tarea (Shaffer y Kipp, 2010).

Respecto al lenguaje, es a lo largo de toda su estancia en Educación Primaria cuando más se ve desarrollado, siendo capaces de corregir errores sintácticos.

3.1.3. Físico

Desde los 6 hasta los 11-12 años se producen grandes cambios físicos en los niños y niñas, de los cuales, algunos llegarán a finalizar la etapa con un gran parecido al hombre adulto. Durante este periodo, los niños llegan a crecer de 5 a 7,5 cm por año y su peso llega a ser el doble (Ogden, Fryar, Carroll y Flegal, 2004).

Tabla 11

Hitos Motores a lo Largo de Educación Primaria

Edad	Hitos motores
6 años	Son capaces de correr y saltar de manera alterna. Pueden lanzar objetos de manera precisa.
7 años	Son capaces de mantener el equilibrio sobre un solo pie sin mirar. Pueden saltar y brincar dentro de cuadrados pequeños de manera precisa.
8 años	Son capaces de lanzar una pelota a 12 metros Se incrementa la cantidad de juegos en los que participan ambos sexos.
9 años	Los niños pueden lanzar una pelota a 21 metros La velocidad a la que pueden correr los niños es de 5m/s
10 años	Los niños son capaces de anticipar la trayectoria de pequeñas pelotas lanzadas desde una distancia determinada. La velocidad a la que pueden correr los niñas es de 5.18m/s
11 años	Son capaces de saltar grandes distancias de manera longitudinal sin impulso

Elaboración según Ogden et al. (2004)

En cuanto a este ámbito, la Psicóloga Penélope Leach (2015) señala dos causas que pueden terminar originando situaciones de frustración en los niños, sobre todo en los más pequeños.

El primero de ellos es la frustración originada por los objetos; en este caso, su madurez, nivel de coordinación o la fuerza que tienen para mover ciertos objetos va en su contra. No obstante, este tipo de frustraciones suelen ser muy educativas. A través de la constancia en sus intentos es que el niño aprende a controlar el objeto y empieza a descubrir de lo que es capaz y de lo que no.

El otro factor que pueda desarrollar momentos frustrantes en los alumnos es la frustración originada por el tamaño, el niño es aún demasiado pequeño para hacer cosas que pueden hacer los adultos, como cocinar o salir solo a la calle. El niño no es consciente de ello y se frustra al no conseguir éxito en la tarea.

3.2. Estrategias de aprendizaje para la Regulación Emocional

Mediante la aplicación de estrategias adecuadas de Regulación Emocional podremos alcanzar un equilibrio y un estado de bienestar emocional previo a la situación anterior a que apareciera la frustración y que condicionaba nuestra forma de actuar y ver el mundo que nos rodea.

Siguiendo la misma línea, Pagès y Reñé (2008), establecen una serie de estrategias que van a permitir desarrollar la regulación emocional, de las cuales nos centraremos en aquellas aplicables al contexto escolar:

- a. Regulación cognitiva: Tratando de aplicar estrategias de reestructuración cognitiva, pensar de forma positiva, aceptar la responsabilidad individual, aplicar el sentido del humor o tratar de explicar el problema de forma verbal.
- b. Regulación física: Aplicando ejercicios de respiración y relajación, masaje y automasaje, deporte o danza.
- c. Regulación conductual: Tratando de aplicar una pausa para pensar en la mejor respuesta posible, cambiando de actividad, con el objetivo de distraerse o realizando actividades en las que tengamos el éxito asegurado.

Por otro lado, una técnica que nos serviría para trabajar la regulación emocional con el alumnado es el *Mindfulness*. El *Mindfulness* o también llamado Atención Plena es, según Kabat-Zinn (2003) la conciencia que surge tras mostrar atención de manera intencionada a la experiencia que se está viviendo en el presente sin reaccionar o interactuar ante ella.

El *Mindfulness* no es un descubrimiento moderno, a pesar de que sea estos últimos años cuando estamos viviendo un redescubrimiento de este dentro de la cultura occidental. El *Mindfulness* existe desde que el ser humano es capaz de pensar. Existen pruebas de que hace 2.500 años se alcanzó una cima en esta práctica mediante la figura de Siddhartha Gautama, quién desarrolló una tradición religiosa y filosófica, ampliamente extendida por el mundo hoy en día, cuyo eje central era el *Mindfulness* (Enríquez., 2011).

El *Mindfulness* implica focalizar la atención al momento actual, a través de actitudes como la compasión, el interés, apertura o amabilidad, indiferentemente de si la experiencia es agradable o desagradable.

No obstante, el *Mindfulness* es una estrategia muy simple y familiar, la cual hemos aplicado todos en algún momento de nuestra vida diaria. Siempre que tratamos de prestar

atención a lo que estamos haciendo, pensando o sintiendo, estamos realizando *Mindfulness*. El problema está en que nuestra mente se encuentra vagando sin ninguna orientación. Mediante la práctica de *Mindfulness* podemos desarrollar la capacidad de concentración. Esta capacidad de concentración nos lleva a alcanzar estados de serenidad. A su vez, la serenidad nos va a permitir comprender la realidad que nos afecta, tanto interna como externa (Simón, 2007).

Otra estrategia para seguir para el desarrollo de la Regulación Emocional es mediante el Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1977) citado anteriormente. En este sentido, se trabajarían actividades basadas en las habilidades de: Percepción emocional, Facilitación o asimilación emocional, Comprensión emocional y Regulación emocional.

El trabajo de las actividades en base a las fases que establecen permite empezar con tareas cuya complejidad no es muy elevada, como es el reconocimiento de las emociones y progresar en dificultad, trabajando diferentes estrategias previas a la regulación, lo cual va a permitir que, una vez llegue el momento de regular las emociones, los alumnos posean dichas estrategias. Este hecho va a permitir desarrollar la regulación emocional y por lo tanto, alcanzar el objetivo planteado.

Las tres vertientes recientemente explicadas se pueden relacionar de forma directa, de manera que el Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey engloba las otras dos vertientes.

Por un lado, Mayer y Salovey proponen una manera de secuenciar las tareas que se pueden trabajar para el logro de esos objetivos. Por su parte, Pagès y Reñé, plantean cómo llevar a cabo el proceso de regulación de la forma adecuada y las consecuencias que esta puede tener en el estudiante, así como una serie de actividades o tareas para trabajar la regulación emocional y que faciliten su asentamiento, enmarcadas en diferentes ámbitos. Por último, el trabajo mediante el *Mindfulness* se puede relacionar con el propio proceso de regulación emocional, pues esta acción requiere de una atención plena a todos los factores que influyen en el desarrollo de la situación.

4. Objetivos

El objetivo de este trabajo el cual se fundamenta en la propuesta de un plan de intervención basado en un conjunto de actividades que permitan adquirir al alumnado de Educación Primaria recursos y estrategias diferentes para aprender a tolerar la frustración mediante el control de las emociones.

- ❖ Investigar y analizar sobre los conceptos de frustración y tolerancia a la frustración, así como las razones o situaciones que provocan conductas de frustración y las consecuencias de estas.
- ❖ Plantear un programa de intervención dirigido al aprendizaje del control emocional (emociones negativas) para alumnos de Educación Primaria.
- ❖ Analizar la funcionalidad de un programa de intervención diseñado para el aprendizaje de la regulación y control emocional.

MARCO EMPÍRICO:

Partiendo de las premisas anteriormente explicadas, a continuación se presenta la parte práctica del presente Trabajo de Final de Grado, en el cual se plantea una propuesta de intervención orientada a los estudiantes más jóvenes de Educación Primaria el cual tiene como objetivo aprender a autorregular las emociones provocadas por una situación de frustración. Para su desarrollo se han tenido en cuenta todos los aspectos narrados hasta ahora, tratando de aplicarlos de tal manera que a los estudiantes les resulte atractivo y puedan aprender lo que realmente se persigue.

1. Programas sobre la Regulación Emocional

Como se ha podido comprobar a lo largo de los anteriores apartados, el hecho de trabajar la Educación Emocional y, en concreto, la Regulación Emocional es una necesidad dentro del ámbito educativo debido a los beneficios que este reporta y los posibles problemas que podía evitar. De este modo, son varios los programas planteados por las diferentes Comunidades Autónomas y el propio Gobierno Central para trabajarla, entre ellos:

Tabla 12

Programas que trabajan la Regulación Emocional

Programa	Origen	Explicación del programa
Creciendo en Salud	Junta de Andalucía	Programa de Educación Emocional que cuenta con un apartado específico sobre la Regulación Emocional, apartado que tiene como objetivo responder de forma apropiada a las emociones que experimentamos utilizando técnicas como la meditación, la respiración o la relajación, entre otras.
Programa Educación Responsable	Fundación Botín, fomentado por el Gobierno de España	Programa de Educación Emocional que tiene como objetivo aprender a reconocer y expresar emociones; comprender a los demás; desarrollar el autocontrol; aprender a tomar decisiones responsablemente entre otras habilidades.

Programa para el Aprendizaje emocional y social	Diputación de Guipúzcoa	de	Tiene como objetivo lograr que el alumnado una vez acabada su formación académica haya adquirido aquellas competencias emocionales que le permitan incrementar su nivel de bienestar personal y convertirse en personas responsables.
Cultivando Emociones	Generalitat Valenciana		Se trata de 2 libros desarrollados por maestros, psicólogos y psicopedagogos de la Comunidad Valenciana que plantean diferentes actividades para trabajar diferentes habilidades de la Inteligencia Emocional, entre ellas la Regulación Emocional.
RULER	Universidad Yale (EE.UU.)	de	Programa centrado en el desarrollo personal y profesional de los profesores y las familias para que puedan ser modelos competentes para educar emocional y socialmente a los alumnos. Uno de sus objetivos es aprender a regular emociones.

Elaboración propia

Además de los programas citados anteriormente, hacer una especial mención al III CIIEB (Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar) celebrado en Zaragoza en mayo de 2017, donde se impartieron talleres como el impartido por Pablo Palomero “Mindfulness y Liderazgo”, el taller impartido por Daniel Serra y Eva Morales “Focusing e hipopresivos. Regulando emociones y creando bienestar desde dentro” o el impartido por Gemma Filella “Cómo enfadarse adecuadamente”, lo cual nos permite conocer muchas más técnicas y estrategias para trabajar la autorregulación emocional.

2. Propuesta de intervención

El programa planteado parte desde el modelo de Inteligencia Emocional planteado por Mayer y Salovey, en el que se establecen cuatro fases: Reconocimiento de emociones, asimilación de emociones, comprensión de emociones y por último la regulación de emociones. A partir de este modelo, se ha planteado una secuenciación en diferentes sesiones en la que los alumnos harán un recorrido a través de las fases del modelo de IE y que tal y como afirman los autores, permitirá que estos desarrollen su habilidad para regular emociones.

2.1.Objetivos del programa

Los objetivos que se pretenden conseguir a través de esta propuesta están orientados a lograr un estado de bienestar emocional en el alumno, el cual permita desarrollarse plenamente personal, social y académicamente.

- ❖ Conocer e identificar las distintas emociones, tanto en nosotros mismos como en los demás.
- ❖ Comprender como podemos reaccionar ante diferentes sensaciones y emociones en función de la situación en la que nos encontremos.
- ❖ Reducir las consecuencias provocadas por las diferentes situaciones de frustración a las que se pueden enfrentar en su día a día.
- ❖ Desarrollar habilidades y estrategias para poder cambiar los sentimientos negativos producidos por la frustración por otros que nos permitan superar los obstáculos.
- ❖ Desarrollar en los alumnos rasgos personales que contribuyan al desarrollo de aspectos positivos de su personalidad, con el fin de que sean capaces de controlar todas las situaciones a las que se enfrenten.

2.2.¿A quién va dirigido?

Partiendo de las premisas explicadas anteriormente en el marco teórico que hablan de que el aprendizaje de estrategias de autorregulación emocional resulta mucho más interesante de plantear cuando los alumnos son de menor edad, el siguiente programa va dirigido a aquellos alumnos que componen lo que se conoce como primer ciclo de Educación Primaria, es decir, cursos de 1º y 2º de Educación Primaria.

Los alumnos en los que se piensa a la hora de elaborar dicho programa tienen edades de entre 6 y 8 años, en función del momento y curso de aplicación.

2.3.Metodología

Respecto a la metodología que va a guiar el desarrollo de la siguiente unidad didáctica, se plantean tareas activas en las que el alumno pueda hacer cosas en la gran parte de las sesiones, tratando de simular situaciones cotidianas a partir de las cuales se pretende desarrollar estrategias para aprender a resolverlas, procurando lograr un

aprendizaje significativo en los alumnos mediante tareas que supongan un estímulo motivante para los alumnos, como juegos, dibujos o mediante el *roleplaying*.

Salvo una sesión en concreto, todas se desarrollarán en el aula ordinaria, pues resulta más fácil acceder a los materiales necesarios de las diferentes actividades en el espacio donde se guarda todo ello. Durante estas sesiones, el aula estará libre de mesas. Estas serán apartadas a los laterales de la clase, permitiendo distribuirse a los alumnos libremente por el espacio, bien sea sentados, tumbados o de rodillas. Durante las sesiones en las que se trabaja mediante fichas, los alumnos tendrán la posibilidad de realizarlas desde el suelo directamente o desde su mesa.

De cara a los agrupamientos, encontramos actividades y sesiones en las que se trabaja de manera individual, de cara a conocer el progreso de cada uno de los alumnos. En otras sesiones se trabaja en pequeños grupos, donde los alumnos han de interactuar para resolver las situaciones problema y en otras actividades se plantea un trabajo a nivel grupo-clase, lo cual permitirá a los alumnos ampliar las respuestas a los problemas que se les plantean y poder seguir aprendiendo gracias a sus compañeros.

Durante el desarrollo de las diferentes sesiones se trabaja tratando de aplicar conocimientos a situaciones similares que puedan vivir los alumnos, con la intención de que puedan aprender la manera de reaccionar ante estas situaciones y sean capaces de aplicar dicho aprendizaje al resto de situaciones en las que se puedan ver involucrados a lo largo de su vida, es por ello por lo que se plantea un aprendizaje significativo.

2.4.Evaluación

El programa cuenta con dos momentos de evaluación, uno inicial y otro final. Esta evaluación se realizará mediante una prueba de Inteligencia Emocional. Esta prueba se trata del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) la cual se trata de una adaptación de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995).

La prueba TMMS-24 consta de veinticuatro ítems, los cuales se relacionan con una escala de Likert en la que encontramos cinco opciones en función del grado de conformidad o disconformidad en las que el sujeto se encuentra respecto a dicho ítem.

No se trata de una prueba donde encontramos respuestas correctas y erróneas, sino que varía en función de cada individuo, basándose en la sinceridad de este.

Dicha prueba consta de 3 dimensiones propias de la Inteligencia Emocional, en los que se dividen los veinticuatro ítems; ocho ítems por cada una de las dimensiones, las cuales son:

- a. Percepción emocional, a través de la cual, el individuo es capaz de sentir y expresar sus sentimientos de forma correcta.
- b. Comprensión de los sentimientos, momento en el que el sujeto comprende los diferentes estados emocionales en los que se encuentra.
- c. Regulación emocional, por el que el individuo es capaz de regular sus estados emocionales de forma correcta.

La evaluación de dicha prueba se realiza una suma de la puntuación de los ítems encuadrados en sus diferentes dimensiones, por lo que se obtiene una puntuación para cada una de estas dimensiones. Los resultados de las puntuaciones se encuentran en el Anexo XIII.

*La ficha para realizar la prueba con los estudiantes se encuentra en el Anexo I

Dicha prueba se planteará a los alumnos tanto antes de comenzar con el programa, durante 1 sesión, como al finalizarlo, con la misma duración que el resto de las sesiones. De este modo, mediante la evaluación se podrá corroborar si verdaderamente los alumnos han aprendido a autorregular sus emociones.

Además, se realizará una evaluación continua a lo largo de todo el programa por parte del maestro mediante la observación directa por medio de su interacción con el grupo-clase y pudiendo atender a las fichas que los alumnos van trabajando en las diferentes sesiones que se trabajan.

Dicha observación directa se complementará con la siguiente lista de cotejo, la cual permitirá conocer el progreso de todos los alumnos a lo largo de la propuesta planteada.

INDICADOR		SI	NO	A VECES
1	Reconoce sus propios sentimientos			
2	Reconoce los sentimientos de los demás			
3	Diferencia las distintas emociones básicas			
4	Reproduce una emoción a través de expresiones faciales o corporales			
5	Ha adquirido estrategias de regulación para la tristeza			
6	Ha adquirido estrategias de regulación para el miedo			
7	Ha adquirido estrategias de regulación para la ira			
8	Presenta una mayor tolerancia a la frustración			
9	Emplea estrategias de regulación para resolver los problemas que se le presentan			
10	Ha adquirido una actitud resiliente			

Finalmente, en la última sesión se realizará una pequeña prueba individual para poder comprobar los conocimientos adquiridos a lo largo de dicha unidad didáctica. Esta evaluación consiste en una serie de situaciones que se les plantean a los alumnos y que deberán escoger la situación que ellos escogerían para resolver el problema que se les plantea. Dicha prueba se puede encontrar en el Anexo XII.

2.5. Temporalización

El desarrollo de la siguiente Unidad Didáctica se establece a lo largo de un total de 14 sesiones de 60 minutos cada una. De las 14 sesiones, la primera y la última sesión se llevará a cabo una evaluación de la Inteligencia Emocional de los alumnos, empleando para ello las mismas pruebas, de manera que se pueda ver si ha habido algún avance, tal y como se espera.

Desde la sesión número 2 hasta la sesión 13 se van a desarrollar los contenidos de la unidad didáctica. Dicho planteamiento sigue el modelo de Inteligencia Emocional planteado por Mayer y Salovey, dividido en cuatro bloques diferentes y siguiendo el

orden establecido por los autores, por lo que las tareas aumentarían en dificultad a medida que avanza la unidad.

De este modo, de las 12 sesiones destinadas al trabajo de los contenidos de la Inteligencia Emocional, de la sesión 2 a la sesión 4 se trabajará el reconocimiento de sentimientos y emociones. Las sesiones 5 y 6 estarán destinadas a la asimilación emocional. Las sesiones 7 y 8 se dedicarán a trabajar la comprensión emocional y desde la sesión 9 a la sesión 13 se trabajarán estrategias de autorregulación emocional.

<i>Esquema del Programa de Intervención</i>				
Fase	Temporalización	Contenidos	Actividades	Recursos materiales
	Sesión 1	Evaluación inicial	Completar el TMMS-24	Ficha de la prueba TMMS-24
Reconocimiento de sentimientos	Sesión 2	Identificación de las emociones	. Visionado de la película <i>Inside Out</i>	Película Inside-Out Ficha de las emociones (Anexo II)
	Sesión 3	Identificación de las emociones	. Visionado de la película <i>Inside Out</i> . Completar la ficha de la película <i>Inside Out</i>	Película Inside-Out Ficha de las emociones (Anexo II) / Ficha de la película. (Anexo III)
	Sesión 4	Identificación de las emociones tanto a nivel interno como externo.	. Adivinar la emoción. . Ficha de reconocimiento facial . Reconocer emociones a nivel interno	Ficha de las caras. (Anexo V) / Ficha de las emociones
Asimilación emocional	Sesión 5	Consideración de los sentimientos a la hora de resolver los problemas.	. Narración de situaciones . <i>Roleplaying</i> : ¿Cuál eliges?	Ficha situaciones a trabajar. (Anexo VI) / Ficha de las emociones
	Sesión 6	Consideración de los sentimientos a la hora de resolver los problemas.	. Dibujo de situaciones en función de las emociones	Folios en blanco / pinturas o rotuladores de colores
Comprensión emocional	Sesión 7	Comprensión de las causas de las emociones.	. Representación de situaciones	Ficha de las emociones.
	Sesión 8	Comprensión de las causas de las emociones.	. ¿Por qué ha aparecido esta emoción?	Ficha de situaciones. (Anexo VII)
	Sesión 9	Regulación de las emociones en función del problema	. Completar la ficha nubes y soles	Ficha nubes y soles. (Anexo VIII)

Regulación emocional	Sesión 10	Regulación de las emociones en función del problema	.Relajación/Mindfulness ❖ Respiración de expresivas	Colchonetas/ esterillas / música tranquila.
	Sesión 11	Regulación de las emociones en función del problema	. Lectura del cuento de la Tortuga Lola . Rellenar la ficha de la Tortuga Lola	Cuento Tortuga Lola (Anexo IX) / Ficha Tortuga Lola (Anexo X)
	Sesión 12	Regulación de las emociones en función del problema	. Diseño del semáforo de las conductas	Papel continuo y rotuladores de colores / Ficha de las emociones
	Sesión 13	Regulación de las emociones en función del problema	. Lo que me apetece hacer	Pizarra / proyector
	Sesión 14	Evaluación final	Completar el TMMS-24 Completar la ficha de la prueba final	Ficha de la prueba TMMS-24 / Ficha de la prueba final (Anexo XII)

A continuación se presenta el desarrollo de las sesiones y en ellas la secuenciación de las actividades planteadas.

Sesión 1:

Duración: 60 minutos	Materiales: Ficha de la prueba TMMS-24
Agrupamientos: Individual	Espacio: Aula ordinaria
Objetivo de la sesión: Conocer el punto de partida del alumnado en cuanto a su Inteligencia Emocional.	
Desarrollo de la sesión: Durante esta sesión, se entregará a los alumnos la ficha de la prueba TMMS-24, la cual tendrán que rellenar de manera individual. Se responderán todas las preguntas de forma conjunta, es decir, el procedimiento será el siguiente: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Se lee la pregunta en voz alta, explicando lo que quiere decir ❖ Los alumnos responden en su hoja de la manera que más se adapte a ellos. 	
Observaciones:	

Sesiones 2 y 3:

Duración: Dos sesiones de 60 minutos o una sesión de 2 horas.	Materiales: Película Inside-Out Ficha de las emociones (Anexo II) / Ficha de la película. (Anexo III)
Agrupamientos: Individual	Espacio: Aula ordinaria
Objetivo de la sesión: Reconocer los diferentes tipos de emociones.	
Desarrollo de la sesión: Las dos primeras sesiones van ligadas, pues durante estas, se va a realizar un visionado de la película <i>Inside Out</i> (Del revés). La duración de la película es de 1h 42 minutos, por lo que, la primera sesión se va a dedicar completamente a ver la película. La segunda sesión se dedicará a terminar de ver la película y durante los últimos 15 minutos restantes se procederá a entregar a los alumnos una ficha con las imágenes de las emociones que aparecen en la película (Anexo III) y rellenar la ficha de trabajo correspondiente a esta sesión (Anexo IV)	
Observaciones:	

Sesión 4:

Duración: 60 minutos.	Materiales: Ficha de las caras. (Anexo V) / Ficha de las emociones
Agrupamientos: Grupo-clase / individual	Espacio: Aula ordinaria
Objetivo de la sesión: Reconocer los diferentes tipos de emociones a través de rasgos corporales y sentimientos propios.	
<p>Desarrollo de la sesión:</p> <p>La sesión se divide en 3 actividades las cuales van dirigidas al reconocimiento de las emociones a través del lenguaje corporal y facial.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Actividad A (20 minutos): Un alumno tendrá que coger una de las fichas de las emociones, la que él prefiera y tendrá que tratar de representar la emoción a través de sus rasgos faciales y corporales (Por ejemplo: Si elige tristeza, estará cabizbajo, apenas mostrando energía, con el cuerpo un tanto encogido...) Mientras, el resto de los alumnos tendrán que adivinar de qué emoción se trata y decir los aspectos en los que se han fijado para determinar cómo se siente. ❖ Actividad B (20 minutos): En este caso tendrán que realizar una ficha en la que se muestran diferentes imágenes de personas con diferentes emociones. En esta ficha tendrán que valorar si pueden sentir alguna de las emociones que se están trabajando. (Por ejemplo: Una persona que está llorando puede sentirse triste y con miedo a la vez) El objetivo es que aprendan que las emociones no aparecen de manera aislada, sino que pueden ir relacionadas. *La ficha se encuentra en el Anexo V ❖ Actividad C (20 minutos): En esta actividad trabajaremos mediante una lluvia de ideas, en ella preguntaremos a los alumnos cómo se sienten cuando saben o creen que están tristes. Todas las ideas que aporten los alumnos se escribirán en la pizarra. De manera que puedan ver que ante una misma emoción, las sensaciones pueden ser diferentes aunque muy similares. 	
Observaciones:	

Sesión 5:

Duración: 60 minutos	Materiales: Ficha situaciones a trabajar. (Anexo VI) / Ficha de las emociones
Agrupamientos: Pequeño grupo / gran grupo	Espacio: Aula ordinaria
Objetivo de la sesión: Desarrollar la capacidad para tener en cuenta los sentimientos a la hora de resolver un problema.	
<p>Desarrollo de la sesión:</p> <p>La sesión se divide en 2 actividades de 30 minutos cada una, orientadas a la reflexión sobre la importancia de las emociones en la toma de decisiones.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Actividad A (30 minutos): En esta actividad se busca crear un pequeño debate entre los alumnos sobre las formas de actuar ante situaciones que pueden provocar momentos de frustración. <p>En primer lugar se leerán las distintas situaciones o problemas recogidos en el Anexo VI. A continuación se analizarán junto a los niños/as, que expondrán sus opiniones sobre lo que hacen o deberían hacer en situaciones similares. De cara a guiar la reflexión de los alumnos, se pueden plantear las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cómo crees que se sienten los protagonistas? ○ ¿Qué harías tú para resolverlo? ○ ¿Te ha pasado algo parecido? ¿Y qué hiciste? <ul style="list-style-type: none"> ❖ Actividad B (30 minutos): En esta actividad se plantea una tarea de Roleplaying en la que los alumnos pueden interpretar la situación leída del anexo y posteriormente pueden interpretar la situación nueva generada entre todos. 	
<p>Observaciones:</p> <p>Variante: Se pueden combinar ambas actividades de manera que, tras la lectura de cada situación, los estudiantes representen la situación, posteriormente se pase a la reflexión y finalmente se recree la nueva situación.</p>	

Sesión 6:

Duración: 60 minutos	Materiales: Folios en blanco / pinturas o rotuladores de colores
Agrupamientos: Individual	Espacio: Aula ordinaria
Objetivo de la sesión: Desarrollar la capacidad para tener en cuenta los sentimientos a la hora de resolver un problema.	
Desarrollo de la sesión: <p>En la misma línea que en la sesión anterior, orientándose hacia la reflexión sobre la importancia de las emociones en la toma de decisiones, se plantean la siguiente actividad:</p> <p>Se les leerá o proyectará en la pizarra a los alumnos diferentes situaciones que generen un problema. En este caso, los alumnos tendrán que dibujar posibles respuestas ante dicha situación en función de las diferentes emociones que se están trabajando a lo largo de esta unidad didáctica. Algunos ejemplos de situaciones son:</p> <ul style="list-style-type: none">❖ Es el cumpleaños de Juan y lleva mucho tiempo esperando para que le regalen una camiseta de su equipo favorito. Cuando Juan abre sus regalos, nadie le ha regalado lo que él quería.❖ Sara ha estado mucho tiempo preparando un examen y se ha esforzado mucho para aprobarlo. Sin embargo, cuando dan las notas, Sara ha suspendido el examen.❖ Iker quiere jugar a fútbol en el recreo, pero todos sus amigos quieren jugar al baloncesto.	
Observaciones:	

Sesión 7:

Duración: 60 minutos	Materiales: Fichas de las emociones.
Agrupamientos: Pequeño grupo / individual	Espacio: Aula ordinaria
Objetivo de la sesión: Comprender el origen de la emoción que se siente.	
<p>Desarrollo de la sesión:</p> <p>En esta sesión se va a trabajar mediante el <i>Roleplaying</i> en el que los alumnos tendrán que representar una situación en la que no consigan su objetivo. Por ejemplo: Estas jugando a baloncesto y no encestan ninguna pelota.</p> <p>Una vez hayan representado la situación, cogerán una de las fichas de las emociones (miedo, ira...) al azar y tendrán que seguir representando la escena en función de la ficha que hayan elegido.</p> <p>Algunas de las situaciones que pueden tratar de representar son:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Estoy haciendo un trabajo grupal y no nos ponemos de acuerdo sobre cómo llevarlo a cabo. ❖ Los chicos y chicas de un curso mas no nos dejan la pista de fútbol porque quieren jugar ellos. ❖ Estamos jugando al pilla-pilla y Juan solo viene a pillarme a mí. ❖ No he resuelto bien un ejercicio de matemáticas y un compañero se ha reído porque no lo he hecho bien. 	
Observaciones:	

Sesión 8:

Duración: 60 minutos	Materiales: Ficha de situaciones. (Anexo VII)
Agrupamientos: Individual / gran grupo	Espacio: Aula ordinaria
Objetivo de la sesión: Comprender el origen de la emoción que se siente.	
<p>Desarrollo de la sesión:</p> <p>En esta sesión se va a realizar una ficha en la que se va a trabajar la comprensión de las situaciones que dirigen a sentir diferentes emociones, de cara a que aprendan a relacionar las diferentes situaciones con los sentimientos que pueden generar.</p>	

En este caso, los alumnos tendrán que rellenar la ficha que se encuentra en el Anexo VII. En esta ficha se les presenta imágenes de diferentes situaciones, y a través de ellas tienen que relatar una pequeña descripción de lo que creen que ha ocurrido para llegar hasta dicha situación.

Posteriormente se procederá a una puesta en común con los alumnos, para que puedan ver que han podido plantear diferentes situaciones para un mismo sentimiento y se les pedirá que comenten si ellos han vivido alguna situación similar y cómo resolvieron dicho problema.

Observaciones:

Sesión 9:

Duración: 60 minutos	Materiales: Ficha nubes y soles. (Anexo VIII)
Agrupamientos: Individual	Espacio: Aula ordinaria
Objetivo de la sesión: Desarrollar la habilidad de los estudiantes para regular las emociones.	
<p>Desarrollo de la sesión:</p> <p>Entregamos a los alumnos un folio con los dibujos de dos nubes con rayos y a su derecha los soles.</p> <p>Las nubes suponen momentos del día a día en los que los alumnos se hayan podido sentir frustrados (menospreciados, humillados, no atendidos, etc.), por lo que les pedimos que en ellas dibujen o escriban algún momento en el que ellos se hayan podido sentir así. Por ejemplo: “Mis compañeros se han reído de mí porque no he conseguido saltar la misma distancia que ellos”</p> <p>Tras plantearse el problema, tratarán de pensar en formas positivas de reaccionar si vuelven a sentirse en esa situación. Por ejemplo “les explico que no todos saltamos la misma distancia”. Una vez hayan encontrado una solución, harán que aparezca el sol, rellenando el sol de la derecha con la solución que han planteado.</p> <p>Ficha modelo en el Anexo X.</p>	
Observaciones:	

Sesión 10:

<p>Duración: 60 minutos (45 minutos tras restarle tiempos de ir al polideportivo, organizar el material y recogerlo, y volver al aula)</p>	<p>Materiales: Colchonetas/ esterillas / música tranquila.</p>
<p>Agrupamientos: Individual</p>	<p>Espacio: Polideportivo</p>
<p>Objetivo de la sesión: Desarrollar la habilidad de los estudiantes para regular las emociones.</p>	
<p>Desarrollo de la sesión:</p> <p>Esta sesión, a poder ser, se realizará en el polideportivo del colegio. Para esta sesión pediremos que los alumnos se descalcen y cojan una esterilla o colchoneta sobre la que se puedan tumbar.</p> <p>A lo largo de la sesión se trabajarán diferentes ejercicios orientados a controlar la respiración. Cada uno de los siguientes ejercicios planteados tiene una duración de cinco minutos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Respiración de abeja. Se coge aire por la nariz lentamente, posteriormente se expulsa el aire intentando pronunciar la letra “M”, lo que simulará el zumbido de las abejas. ❖ Respiración de serpiente. Se coge aire por la nariz lentamente, posteriormente se expulsa el aire imitando el sonido de la serpiente. ❖ Inspiración tónica: Realizamos una respiración lenta en la que las inspiraciones debemos de poner en tensión una parte del cuerpo. ❖ Movimiento espirado: Realizamos inspiraciones y espiraciones continuas. En cada espiración debemos realizar un movimiento libre. ❖ Respirando como los elefantes. Los alumnos se colocarán de pie, con las piernas un poco separadas. Cogemos aire por la nariz y levantamos el brazo, que tendremos pegado a la cara simulando la trompa de un elefante, cuando expiremos, bajamos el brazo a su “posición natural”. ❖ Barriga de globo. Cogemos aire por la nariz y prestamos atención a cómo nuestra barriga se hincha y lo expulsamos por la boca, viendo cómo se deshinch. ❖ El globo más grande del mundo. Los alumnos se pondrán la mano cerca de la boca, como si fueran a hinchar un globo. Tendrán que coger aire por la nariz y 	

<p>expulsarlo por la boca como si estuvieran hinchándolo. Se trata del globo más grande del mundo y que no explota nunca, por lo que tendrán que hincharlo todo lo que puedan.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Los alumnos cogerán una flor que habrán tenido que traer previamente y se la acercaran a la nariz y la olerán lo más fuerte y lento posible. A continuación les pediremos que expulsen el aire como si quisieran que el olor de la flor llegase a toda la clase. ❖ Lanzamos un cohete: Los alumnos colocaran las manos a la altura del esternón. Mientras inspiran, elevaran sus manos lentamente por encima de la cabeza como si el cohete estuviese despegando. Aguantan la respiración unos segundos y cuando expiren, harán un círculo bajando los brazos simulando una gran nube de humo.
<p>Observaciones:</p>

Sesión 11:

<p>Duración: 60 minutos</p>	<p>Materiales: Cuento Tortuga Lola (Anexo IX) / Ficha Tortuga Lola (Anexo X)</p>
<p>Agrupamientos: Individual / Gran grupo</p>	<p>Espacio: Aula ordinaria</p>
<p>Objetivo de la sesión: Desarrollar la habilidad de los estudiantes para regular las emociones.</p>	
<p>Desarrollo de la sesión:</p> <p>En esta sesión se va a trabajar con el cuento de la tortuga Lola. Esta historia trata sobre una tortuga que en ocasiones se enfada y hace cosas que no están bien. Esta sesión se centra en los pasos a seguir en el proceso de autorregulación emocional.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Actividad A (45 minutos): En primer lugar se procederá a leer con los niños y niñas la historia de la tortuga Lola (Anexo IX). En esta historia se cuentan y explican los pasos que sigue Lola para tratar de resolver su enfado. <ul style="list-style-type: none"> ○ Primer paso: reconocer sus emociones. ○ Segundo paso: pensar y parar. ○ Tercer paso: entrar en su caparazón y tomar tres profundas respiraciones para calmarse. 	

<p>○ Cuarto paso: salir de su caparazón y pensar en una solución.</p> <p>Una vez leída la historia, se procederá a imitar los mismos pasos que sigue la tortuga Lola por parte de todos los estudiantes. Finalmente se les explicará que esos son los pasos que han de seguir cuando ocurra algo que les desagrada.</p> <p>❖ Actividad B (15 minutos): En esta actividad, los alumnos tendrán que rellenar una ficha en la que se muestran los pasos que sigue la tortuga Lola (Anexo X). En esta ficha tendrán que relatar una pequeña historia (que hayan vivido ellos o no) en la que se les plantee un problema y lo resuelvan del mismo modo que la tortuga Lola.</p>
<p>Observaciones:</p>

Sesión 12:

<p>Duración: 60 minutos</p>	<p>Materiales: Papel continuo y rotuladores de colores / Ficha de las emociones</p>
<p>Agrupamientos: Gran grupo</p>	<p>Espacio: Aula ordinaria</p>
<p>Objetivo de la sesión: Desarrollar la habilidad de los estudiantes para regular las emociones.</p>	
<p>Desarrollo de la sesión:</p> <p>En esta sesión se va a construir un mural entre todos que represente un semáforo de las emociones, de manera que, cuando se acabe la Unidad Didáctica, los alumnos tengan un referente al que puedan acudir cuando les surja una situación que genere frustración. El desarrollo de la sesión es el siguiente:</p> <p>En primer lugar se trabajará el significado de los colores del semáforo, relacionándolos con las emociones que hemos trabajado:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Rojo: Parar. (Ira, miedo, tristeza, asco). Es momento de frenarse. Cuando no podemos controlar la emoción (tenemos mucha rabia, nos ponemos muy nerviosos, no sabemos que hacer, etc.) ❖ Amarillo/Ámbar: Pensar. Una vez hemos parado, nos toca pensar. Tenemos que darnos cuenta del problema que tenemos, de lo que sentimos y de cómo queremos resolver ese problema. ❖ Verde: Solucionarlo. (Alegria). Después de haber pensado en posibles soluciones, solo queda escoger la mejor respuesta. 	

Una vez tengan claros los colores del semáforo y qué emociones representan, nos disponemos a dibujar el semáforo sobre el papel continuo. Cuando esté dibujado, se preguntará a los estudiantes qué cosas podemos hacer para frenar cuando el color esté en rojo, como por ejemplo: alejarse del lugar, no volver hasta estar tranquilo, respirar profundamente, hacer un rápido ejercicio de relajación, pensar en otra cosa, contar hasta 10, etc.

Observaciones:

En el Anexo XI se encuentra una ficha a modo de ejemplo del resultado final.

Sesión 13:

Duración: 60 minutos	Materiales: Pizarra / proyector
Agrupamientos: Gran grupo	Espacio: Aula ordinaria
Objetivo de la sesión: Desarrollar la habilidad de los estudiantes para regular las emociones.	
<p>Desarrollo de la sesión:</p> <p>Esta sesión consiste en una asamblea en la que se va a trabajar el autocontrol de las emociones. Para ello se van a plantear diferentes situaciones sin final las cuales el alumno deberá plantear su opinión sobre cómo resolverlas.</p> <p>Para resolver las situaciones se proyectará sobre la Pantalla Digital o se dibujará en la pizarra una tabla con dos columnas, una de ellas con “Cómo me siento” y otra columna con “Lo que debo hacer”.</p> <p>Podemos plantear situaciones como por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Mi madre me ha pedido que recoja los juguetes, porque están todos por el suelo. Tras varias veces, me lo ha dicho gritándome y yo... ❖ Mi compañero no para de hablar y de molestar y no me deja escuchar lo que dice el profesor. Le he pedido que se calle pero no hace caso, entonces yo... ❖ Mi hermano pequeño solo quiere jugar con los juguetes que estoy usando yo. Mi padre me ha dicho que no sea egoísta y le deje jugar a él también, entonces yo... ❖ Mis padres me han dicho que si no estudio y hago los deberes todos los días no me llevarán a jugar a fútbol, entonces yo... 	

En la tabla apuntaremos las emociones con las que se puedan identificar los alumnos ante dichas situaciones y las posibles soluciones que plantean. Tras conocer diferentes soluciones, los alumnos tendrán que reflexionar sobre cuál de ellas es la mejor.

Observaciones:

Sesión 14:

Duración: 60 minutos	Materiales: Ficha de la prueba TMMS-24 / Ficha de la prueba final (Anexo XII)
Agrupamientos: Individual	Espacio: Aula ordinaria
Objetivo de la sesión: Conocer el punto de partida del alumnado en cuanto a su Inteligencia Emocional.	
Desarrollo de la sesión: Durante esta sesión, se entregará a los alumnos la ficha de la prueba TMMS-24, la cual tendrán que rellenar de manera individual. Se responderán todas las preguntas de forma conjunta, es decir, el procedimiento será el siguiente: <ul style="list-style-type: none">❖ Se lee la pregunta en voz alta, explicando lo que quiere decir❖ Los alumnos responden en su hoja de la manera que más se adapte a ellos. Desarrollo de la prueba final	
Observaciones:	

CONCLUSIONES

Dentro del análisis expuesto anteriormente, cabe destacar que la frustración es un aspecto que afecta a todas las personas, sin importar edad, género, nacionalidad o nivel socio-económico, pues todo el mundo se plantea unos objetivos que no siempre se logran o satisfacen. Esta frustración tiene diferentes consecuencias en función de las personas, pudiendo estas sobrellevarse de diferente manera y siendo en algunos casos consecuencias que resultan negativas para el desarrollo de las personas.

Esto ocurre del mismo modo en la población infantil, como son los alumnos de Educación Primaria, en los cuales la frustración puede tener consecuencias a nivel social, cognitivo y físico. Por esta razón, resulta interesante trabajar durante el periodo escolar,

actividades de regulación emocional que permita a los estudiantes comprender y controlar sus emociones.

Mediante el presente trabajo se pretende lograr un programa que permita a los maestros conocer cómo trabajar con la frustración de los alumnos y, que los alumnos adquieran estrategias y capacidad para poder regular la frustración que puedan sentir en los diferentes momentos de su vida.

En cuanto a la valoración que a mi refiere sobre el tema abordado a lo largo de todo el trabajo, considero que es un aspecto fundamental para trabajar durante el periodo de escolarización, abarcando desde la Educación Infantil hasta la Educación Secundaria, estableciendo un programa educativo y secuenciado en función de las edades y capacidades de cada grupo de alumnos.

Desde el principio, el trabajo se plantea con intención de conocer y poder aplicar diferentes estrategias sobre la Regulación Emocional orientada a reducir el impacto que las situaciones de frustración pudiesen generar, no a nivel aislado, pues como se ha explicado anteriormente, la frustración forma parte del día a día de las personas, sino como un sentimiento de frustración constante que condicione la autoestima y autoconcepto de los estudiantes.

La frustración es un aspecto necesario que trabajar en todas las escuelas, pues se puede encontrar en escuelas públicas, concertadas o privadas, se da en niños y niñas, a diferentes edades y en todos los países. Se trata de situaciones que interfieren en el correcto desarrollo social y cognitivo, como consecuencia de ello, provoca el correcto desarrollo académico y que a la larga, supone problemas para el alumnado, impidiendo así su formación.

De este modo, un programa de intervención como el planteado, sin haber sido llevado a cabo, puede resultar una herramienta de trabajo para profesores de Educación Infantil y Primaria, la cual va a permitir que los alumnos desarrollen su Competencia Emocional de manera progresiva y de este modo se puedan reducir las situaciones que desde un principio se tratan de evitar.

Para finalizar, me gustaría destacar la importancia del trabajo de la Educación Emocional en los centros de Educación puesto que, muchas veces, se centran en la enseñanza-aprendizaje de contenidos evaluables y que están en los libros de texto, sin

embargo en lo que al día a día respecta no se trabaja y estamos hablando de un aspecto necesario para el desarrollo del estudiante como persona.

1. Limitaciones

A lo largo del desarrollo de este trabajo, son muchas las limitaciones e impedimentos que han condicionado el producto final que es este trabajo, las cuales son:

- ❖ Debido a la situación provocada por el brote del Covid-19 y, en consecuencia, el cierre de todos los centros educativos no se ha podido probar el programa planteado con ningún grupo-clase que permitiese comprobar si el planteamiento suponía algún beneficio en cuanto a Inteligencia Emocional y su capacidad para afrontar los problemas de su día a día. A pesar de trabajarse del mismo modo que una unidad didáctica, esta no se ha podido desarrollar de forma telemática, por la necesidad de interacción directa entre alumnado y entre alumnado y profesor.
- ❖ El programa planteado no tiene como objetivo hacer desaparecer la frustración de la vida de los estudiantes. Eso supone un hecho muy difícil de conseguir, podría decirse que hasta imposible puesto que la frustración es un aspecto que siempre va a estar presente en la vida de las personas. Por ello, es importante hacer entender a los alumnos que, en determinadas situaciones, no podemos evitar sentirnos frustrados, sino que tenemos que tratar de encontrar soluciones que nos hagan sentir mejor, y eso es lo que se trabaja con este programa, estrategias para tratar de sentirnos mejor.
- ❖ La evaluación inicial y final que mostrará si los alumnos muestran un avance se realiza mediante el TMMS-24, un test de Inteligencia Emocional de autoinforme, es decir, un test en el que los alumnos tienen que valorar el grado de conformidad o disconformidad en base a determinadas acciones o reacciones. Lo cual puede suponer cierto problema cuando hablamos de que el programa está orientado hacia niños de 6-8 años.
- ❖ Para comprobar si realmente el programa supone beneficios para el alumnado, es necesario aplicarlo en un amplio número de estudiantes, permitiendo sacar conclusiones con una muestra significativa. Por lo que una única aplicación sobre un único grupo-clase no serviría para determinar si el programa es beneficioso o no, aunque sí que podría orientar los resultados.
- ❖ El tiempo del programa es posible que sea demasiado breve para trabajar todos los contenidos de la manera correcta y que fomentase el aprendizaje de los

alumnos de cara a poseer una mayor diversidad de estrategias con las que afrontar los problemas o situaciones frustrantes.

- ❖ Al plantearse como una unidad Didáctica, del mismo modo que ocurre con el resto de las programadas a lo largo del curso, existen cuestiones externas al programa. Son muchos los factores que pueden influir en el desarrollo de la propia secuenciación, entre ellos: los alumnos pueden faltar a clase y perderse alguna de las fases del proceso, interrupciones del profesorado de Audición y Lenguaje (AL) o Pedagogía Terapéutica (PT) o se pueden producir interrupciones provocadas por eventos planteados a nivel del colegio o salidas didácticas.
- ❖ El programa pretende que los estudiantes adquieran un aprendizaje duradero a lo largo del tiempo, es decir, que sea significativo. Para poder demostrar que esto es así, se requiere de una evaluación tiempo después de haber realizado el programa para poder comprobar si todavía poseen dichos conocimientos o la posible mejora que mostrasen los estudiantes era fruto de haber trabajado los contenidos recientemente.
- ❖ El hecho de no disponer de un horario destinado específicamente a trabajar unidades didácticas transversales provoca dos opciones diferentes. La primera de ellas, dedicar la hora semanal de tutoría a trabajar esta unidad didáctica, lo cual supondría un problema por el distanciamiento entre las sesiones y la expansión en el tiempo que supondría. La segunda opción, dedicar horas de otras asignaturas para desarrollar el programa y perder horas de otras asignaturas.
- ❖ A la hora de poder realizar un test de la IE de los estudiantes sobre los que se iba a llevar a cabo el programa planteado, ha sido muy difícil encontrar un test que permitiese evaluar dicha inteligencia para una población tan joven, por lo que se ha limitado a evaluar mediante el único que no restringía la evaluación en función de la edad.

2. Futuras líneas de investigación

Además, al trabajo teórico planteado, son varias las líneas temáticas las que habría que tener en cuenta a la hora de poder abordar la frustración en su sentido más completo, líneas como:

- ❖ Cabe tener en cuenta la relación que existe entre el alumnado y sus familiares en base a comportamientos y las formas en que estos interaccionan, pues estas

relaciones podrían suponer una fuente de baja autoestima y autoconcepto que facilita la aparición de la frustración en el alumnado con el que se está trabajando. Del mismo modo ocurre cuando hablamos de las relaciones que existen entre sus iguales, tanto dentro como fuera de la escuela y en la relación con profesores o monitores.

- ❖ Por otro lado, sería conveniente trabajar las posibles respuestas originadas por la frustración, especialmente a aquellas que suponen un ataque directo según la clasificación de Whittaker, la cual se traduce en una respuesta de agresión provocada por la ira de no haber obtenido lo que esperaba. Esta se trata de la respuesta más frecuente en el aula de Educación Primaria y puede desencadenar en problemas sociales y académicos que influyan en el correcto desarrollo del alumno.
- ❖ Otro de los aspectos que se queda en el aire, en la misma línea que las respuestas ante la frustración, es las consecuencias que la frustración tiene en los alumnos de Educación Primaria, tanto a nivel social, personal como académico.
- ❖ Del mismo modo que el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) establece una diferencia en cuanto a Inteligencia Emocional en base a la edad y el género de las personas, sería de gran interés poder trabajar las diferencias que pueden darse en cuanto al sentimiento de frustración en base al género en niños de Educación Primaria.
- ❖ Por otro lado, tal y como se ha explicado en el apartado de las limitaciones, apenas se he podido encontrar test de IE para alumnos de Primaria, por lo que, a la hora de seguir desarrollando programas, ya no solo para mejorar la autorregulación emocional, sino la propia IE, es necesario desarrollar más test centrados en una población infantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña Saavedra, S. S. (2019). Programa “Pienso y actúo” para la tolerancia a la frustración en estudiantes de secundaria de una institución pública, Nuevo Chimbote–2018.
- Álvez, M. (2011). Baja tolerancia a la frustración. *Psicología Positiva Montevideo*. Recuperado de: <https://psicologiapositivauruguay.com/2011/04/05/baja-tolerancia-a-la-frustracion/> 15 de febrero de 2020
- Andrés, M. L., Castañeiras, C. E., & Richaud, M. C. (2014). Relaciones entre la personalidad y el bienestar emocional en niños. El rol de la regulación emocional. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 8(2).
- Andrés, M. L., Stelzer, F., Vernucci, S., Canet, L., Galli, J. I., Navarro, J. I. (2017). Regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad. *Suma Psicológica*, 24(2), 79-86
- Ángel, L. M., Hernández, J. M., Leal, O. G., & Mas, J. S. (2000). Un test informatizado para la evaluación de la tolerancia a la frustración. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 16(2), 143-155.
- Aragón, R. S., & Díaz-Loving, R. (2009). Identificación de las estrategias de regulación emocional para la frustración y el enojo, mediante una medida psicométrica. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 54-69.
- Aramendi A. (2016) La regulación emocional en educación infantil: La importancia de su gestión a través de una propuesta de intervención educativa – Universidad de Valladolid, recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/17470/1/TFG-B.826.pdf> el día 9 de abril de 2020
- Aroca P. (2013) La baja tolerancia a la frustración, una bomba de tiempo emocional, Recuperado de: <https://lamenteesmaravillosa.com/la-baja-tolerancia-a-la-frustracion-una-bomba-de-tiempo-emocional/> el 8 de abril de 2020.
- Baquero, A. y Gutiérrez, G. (2007). Abram Amsel: Teoría de la Frustración y aprendizaje disposicional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 663-667.

- Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*. Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>> ISSN 1139-613X
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224.
- Breuer, J., Scharkow, M., & Thorsten, Q. (2015). Sore Losers? A Reexamination of the Frustration-Aggression Hypothesis for Colocated VideoGame Play. *Psychology of Popular Media Culture*, 4, 126-137.
- Caruana Vañó, A. & Gomis Selva, N. (Coords.) (2014) *Cultivando Emociones 2. Educación emocional de 8 a 12 años*. Valencia
- Caruana Vañó, A. & Gomis Selva, N. (Coords.) (2014) *Cultivando Emociones. Educación emocional de 3 a 8 años*. Valencia
- Cebollero, A. (2016). *Contribución del aprendizaje cooperativo al desarrollo de conductas promotoras del optimismo*. (Trabajo de fin de grado en Magisterio). Universidad de Zaragoza. Zaragoza.
- Clemente, R. A. y Adrián, J. E. (1997). Evolución de la regulación emocional y competencia social. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. 7(17) 18. Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022608105/texto.html>
- Cloninger, S. (2003). *Teorías de la Personalidad*. México: Pearson Educación
- Conrado Jiménez, K., Díaz Arteaga, B., Villegas Villarreal, C., & Reyes Olivera, S. A. (2016). *Aplicación de estrategia pedagógica para mejorar el comportamiento agresivo ante la frustración y favorecer el proceso de aprendizaje caso de una niña de 5 años del grado jardín de la guardería y Jardín Infantil la Pulguita Traviesa* (Doctoral dissertation, Universidad de Cartagena).
- Cuadra, H., & Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología*, 12(1), pág-83.
- Educación emocional - eskolabakegune. (2014). Recuperado 16 de mayo de 2020, de <http://www.eskolabakegune.euskadi.eus/es/web/eskolabakegune/educacion-emocional>

- Enguita, M. M. (2015). *Un nuevo paradigma de la escuela: una propuesta de innovación y educación emocional en el aula*. (Trabajo de fin de grado en Magisterio). Universidad de Zaragoza. Zaragoza.
- Fernández-Berrocal, P. Extremera, N. y Ramos, N. (2004) Spanish modified versión of the Trait Meta-Mood Scale. Recuperado el 6 de mayo de 2020 de <http://emotional.intelligence.uma.es/pdfs/TMMS24%20con%20referencias.pdf>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N., (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23,3) 85- 108.
- Fundación Botín (s.f.) RED DE CENTROS EDUCACIÓN RESPONSABLE. Recuperado de <https://www.educacionresponsable.org/web/contenidos-generales/el-programa.html> el 7 de mayo de 2020
- Fuster, L. (2017). Tolerancia a la frustración en niños. *SaucPsicologia*. Recuperado de: <https://saucpsicologia.com/2017/11/30/tolerancia-a-la-frustracion-en-ninos/>
- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista latinoamericana de psicología*, 38(3), 493-507.
- Heras Sevilla, D., Cepa Serrano, A., & Lara Ortega, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas.
- Hernández, I (2004) Educar para la tolerancia: una labor en conjunto. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. (47) 191, 136-148
- Junta de Andalucía (s.f.) Línea de Intervención Educación Emocional. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/950ae317-15c2-49ca-870c-cfd4dd34414f> el día 7 de mayo de 2020
- Karen E. Seymour, Keri S. Rosch, Alyssa Tiedemann & Stewart H. Mostofsky (2020) *The Validity of a Frustration Paradigm to Assess the Effect of Frustration on Cognitive Control in School-Age Children*. *Behavior Therapy*. 268-282
- Merchán, I. M., Bermejo, M. L., & de Dios González, J. (2014). Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria|| Effectiveness of an Emotional Intelligence Program in Elementary Education. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 1(1), 91-99.

- Moreno, L., Hernández, J. M., García, O. y Santacreu, J. (2000). Un test informatizado para la evaluación de la tolerancia a la frustración. *Anales de psicología*, 16(2), 143- 155.
- Mustaca, A. E. (2018). Frustración y conductas sociales. *Avances en Psicología Latinoamericana*,36(1), 65-81.
- Namuche, C. y Vásquez, K. (2017). Calidad de vida y tolerancia a la frustración en deportistas de un club de fútbol, Chiclayo. Recuperado de <http://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/uss/4109/Namuche%20Salazar%20%20Vasquez%20Limo%20.pdf;jsessionid=3722292BA2F2F88035983F1D8AF26553?sequence=1%20Vasquez%20Limo%20.pdf> el día 17 de marzo de 2020
- Nation, J. R., & Cooney, J. B. (1982). The time course of extinction-induced aggressive behavior.
- Pagés i Bergés, E. & Reñé i Teulé, A. (2008) Com ser docent i no deixar-hi la pell. Tècniques de concentració i relaxació a l'aula. Barcelona. Graó.
- Palacios, J., Marchesi, Á., & Coll, C. (2014). Desarrollo psicológico y educación. (2ªed.) Madrid: Alianza Editorial
- Perera, C. (2017). *Conciencia Emocional y Regulación Emocional*. (Tesis de maestría). Universidad de Barcelona. Barcelona. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/118533/7/TFP%20Cristina%20Perera.pdf>
- Posada, E. (2015). La frustración como recurso terapéutico en la formación profesional del arteterapeuta. *Pulso. Revista de educación*, 38, 34-56
- Poseck, B. V. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 3-8.
- Rendón, M.A. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas*, 3(2).
- Reyes Naranjo, P. (2016) Niños con poca tolerancia a la frustración. Caligrafix. Recuperado de <https://www.caligrafix.cl/entry/ninos-con-poca-tolerancia-a-la-frustracion> el día 18 de marzo de 2020.

- Ribé, J. M. (2008) Regulación emocional. Influencias del cuidador y socialización de la regulación emocional en la familia. *Revista de Psicoanálisis en Internet*, 29. Recuperado de: <http://www.aperturas.org/articulo.php?articulo=0000538>
- Roa García, A. (2013) La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *EDETANIA*. 44, 241-257.
- Rodríguez, R. (2015). *La frustración en la etapa de Educación Infantil*. (Grado en Magisterio). Universidad de Valladolid. Valladolid.
- Roldán Prieto, M. J. (2019). Qué es el autoconcepto y cómo se forma en las personas. Recuperado el 30 de abril de 2020, de <https://www.bekiapsicologia.com/articulos/autoconcepto-forma-personas/>
- Rosenzweig, S. (1944). An outline of frustration theory. *Personality and the behavior disorders*, 1, 379-388.
- Rosenzweig, S. (1954). Test de Frustración (P.F.T.). Manual. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Russión, G. C., & Rodríguez, L. M. (2008). Influencia de la satisfacción de sí mismo y la autorregulación emocional, en cuanto a la tolerancia a la frustración, control de impulsos y flexibilidad del yo, sobre las actitudes prosociales ante situaciones de agravio en adolescentes.
- Sánchez Arenas, J. J., & Ruiz Martínez, A. O. (2015). Relationship between self-esteem and body image in children with obesity. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 6. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com>
- Shaffer, D. R. (2002). Desarrollo social y de la personalidad. Madrid: Thomson.
- Shaffer, D., Kipp, K. (2010). *Developmental psychology: Childhood and Adolescence*. (8ª ed.). Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Viaplana, G. (2015). *Aprender a tolerar la frustración en el segundo ciclo de educación infantil* (Tesis de maestría). Recuperado de: https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2844/Gemma_Viaplana_More.e.pdf?sequence=1 el 15 de abril de 2020
- Whittaker, J. O. (1977). *Psicología*. México, DF: Interamericana

ANEXOS

*Todas las imágenes que se muestran a continuación han sido seleccionadas de páginas donde se disponen fotografías de uso libre como son Pexels.com o Pixabay.com, o se tratan de imágenes de elaboración propia.

Anexo I: Ficha del test TMMS-24

NOMBRE Y APELLIDOS:

CURSO:

CLASE:

FECHA:

Instrucciones:

- Lee atentamente cada frase e indica el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas.
- Colorea la carita con la respuesta que más se aproxime a tus preferencias.
- No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.
- No emplees mucho tiempo en cada respuesta.

	NADA DE ACUERDO
	ALGO DE ACUERDO
	BASTANTE DE ACUERDO
	MUY DE ACUERDO
	TOTALMENTE DE ACUERDO

TMMS-24						
1	Presto mucha atención a los sentimientos.					
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.					
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.					
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.					
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.					
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.					
7	A menudo pienso en mis sentimientos.					
8	Presto mucha atención a cómo me siento.					
9	Tengo claros mis sentimientos.					
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.					
11	Casi siempre sé cómo me siento.					
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.					
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.					
14	Siempre puedo decir cómo me siento.					
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.					
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.					

17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.					
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.					
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.					
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.					
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.					
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.					
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.					
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.					

Anexo III: Ficha de las emociones



Anexo IV: Ficha de las sesiones 2 y 3

NOMBRE Y APELLIDOS:	
CURSO:	FECHA:
CLASE:	

Responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las emociones que aparecen en la película?

2. ¿Cómo se siente Riley a lo largo de la película?

3. ¿Cómo te has sentido tú a lo largo de la película?

4. ¿Por qué crees que Riley se sentía triste?

5. ¿Recuerdas en qué momento de la película Riley comienza a sentirse feliz?

6. ¿Qué haces tú para sentirte mejor cuando estás triste?

7. ¿Qué hace cada una de las emociones de la película?

Anexo V: Ficha de la sesión 4

NOMBRE Y APELLIDOS:	
CURSO:	FECHA:
CLASE:	

EJERCICIO: En función de las siguientes imágenes, responde si identificas alguna de las emociones que acabamos de trabajar.

	ALEGRÍA	SI	NO	NO LO SE
	MIEDO	SI	NO	NO LO SE
	IRA	SI	NO	NO LO SE
	ASCO	SI	NO	NO LO SE
	TRISTEZA	SI	NO	NO LO SE

	ALEGRÍA	SI	NO	NO LO SE
	MIEDO	SI	NO	NO LO SE
	IRA	SI	NO	NO LO SE
	ASCO	SI	NO	NO LO SE
	TRISTEZA	SI	NO	NO LO SE

	ALEGRÍA	SI	NO	NO LO SE
	MIEDO	SI	NO	NO LO SE
	IRA	SI	NO	NO LO SE
	ASCO	SI	NO	NO LO SE
	TRISTEZA	SI	NO	NO LO SE

	ALEGRÍA	SI	NO	NO LO SE
	MIEDO	SI	NO	NO LO SE
	IRA	SI	NO	NO LO SE
	ASCO	SI	NO	NO LO SE
	TRISTEZA	SI	NO	NO LO SE

	ALEGRÍA	SI	NO	NO LO SE
	MIEDO	SI	NO	NO LO SE
	IRA	SI	NO	NO LO SE
	ASCO	SI	NO	NO LO SE
	TRISTEZA	SI	NO	NO LO SE

	ALEGRÍA	SI	NO	NO LO SE
	MIEDO	SI	NO	NO LO SE
	IRA	SI	NO	NO LO SE
	ASCO	SI	NO	NO LO SE
	TRISTEZA	SI	NO	NO LO SE

	ALEGRÍA	SI	NO	NO LO SE
	MIEDO	SI	NO	NO LO SE
	IRA	SI	NO	NO LO SE
	ASCO	SI	NO	NO LO SE
	TRISTEZA	SI	NO	NO LO SE

Anexo VI: Ficha de narraciones de la sesión 5

Situación 1. Rodrigo estaba en una fila para subirse a su atracción favorita, pero cuando le va a tocar le avisan de que tienen que cerrar la atracción. Entonces Rodrigo...

Situación 2. Los amigos de Andrés le han ido a buscar a casa para ir a jugar al parque pero su madre no le deja ir porque no ha recogido su habitación. Entonces...

Situación 3. Nerea, Sonia y Ana están jugando al pilla-pilla. Entonces se acerca Miguel y les pregunta si puede jugar con ellas. Entonces...

Situación 4: Alejandro se está comiendo un helado por la calle cuando de repente se tropieza y se le cae el helado al suelo, entonces...

Situación 5: Estoy resolviendo un ejercicio de matemáticas pero no se hacerlo, entonces...

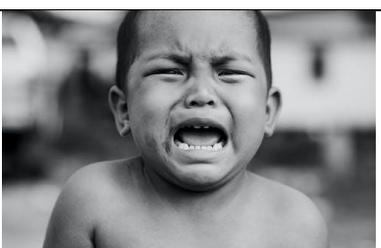
Situación 6: Ana está construyendo una casita de pájaros para la clase de plástica pero esta no se mantiene de pie, entonces...

Situación 7: Mario está estudiando el tema de Historia, sin embargo, no es capaz de acordarse de todo lo que pasa, entonces...

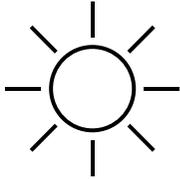
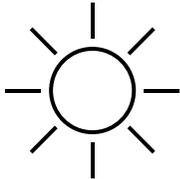
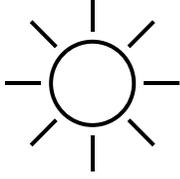
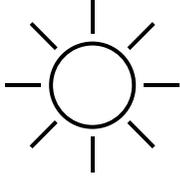
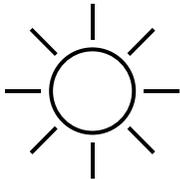
Anexo VII: Ficha de la sesión 8

NOMBRE Y APELLIDOS:	
CURSO:	FECHA:
CLASE:	

Ejercicio: Escribe una pequeña historia para cada una de las imágenes en la que cuentes qué ha podido ocurrir.

Imagen	Descripción del alumno
	
	
	
	
	

Anexo VIII: Ficha de la sesión 9

Anexo IX: Cuento de la Tortuga Lola *

LA TORTUGA LOLA

En un pequeño lago llamado "Villa Mojado" vivía una joven tortuga llamada Lola. A Lola le gusta mucho jugar con sus amigos y amigas pero hay veces en las que ocurren cosas que hacen que Lola se enfade y haga cosas que no están bien, como pegar o gritar. Por eso, sus amigos se enfadan bastante con ella, pues no les gusta que Lola les pegue o les grite.

No hace mucho tiempo, la ardilla Rebeca, sin querer, chocó contra ella. Lola se enfadó muchísimo y se puso muy furiosa, así que decidió darle una patada a la ardilla Rebeca, aunque Lola sabe que eso no está bien.

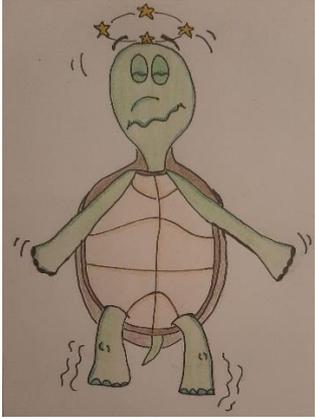
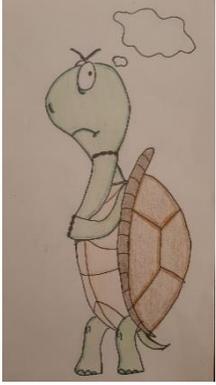
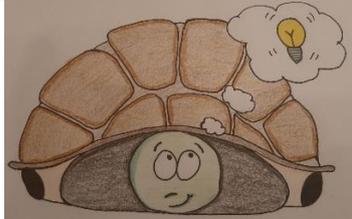
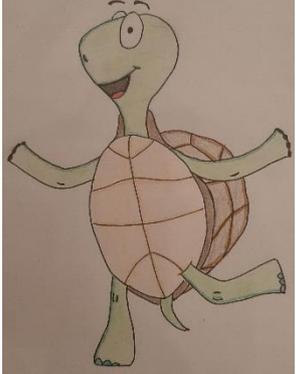
A Lola le gustaría controlar sus enfados, por eso, está aprendiendo a pensar como una tortuga tranquila y feliz, tal y como le está enseñando el viejo Elefante Vicente.

El Elefante Vicente le explicó que cuando se sintiera enfadada o nerviosa, Lola debía mantener sus manos y cuerpo pegadas a ella y gritar hacia dentro... ¡STOP! Así pues, cuando Lola se enfada, se introduce dentro de su caparazón, haciéndose una bolita. Cuando está recogida, hace tres respiraciones lentas para calmarse y después piensa en una solución para comportarse mejor.

Desde que Lola hace caso de los consejos del Elefante Vicente, ella y sus amigos son mucho más felices. Y además, sus amigos la felicitan por ser capaz de portarse mejor y pensar en positivo.

*Actividad extraída de *Cultivando Emociones. Educación emocional de 3 a 8 años*.

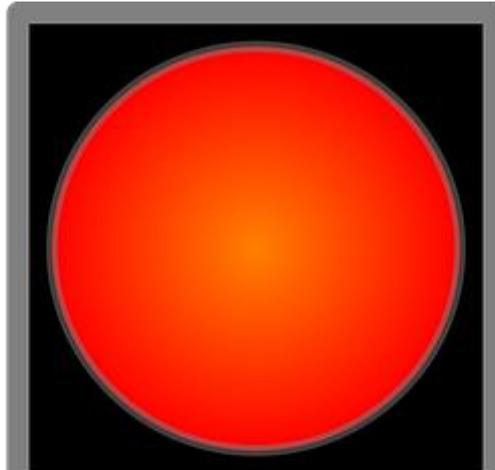
Anexo X: Ficha de la Tortuga Lola:

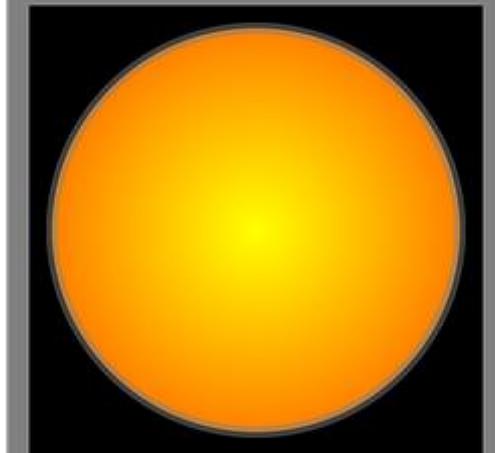
Anexo XI: Semáforo

Ejemplo del resultado final

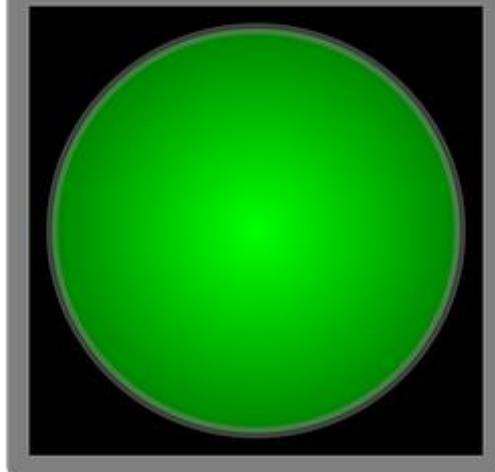
SIENTO MUCHA RABIA
ESTOY MUY NERVIOSO
NO ME HA GUSTADO LO
QUE HA DICHO...



VOY A RESPIRAR PARA
TRANQUILIZARME.
IGUAL LO HA DICHO SIN
DARSE CUENTA



VOY A PEDIRLE QUE ME
EXPLIQUE LO QUE
QUERÍA DECIR...



Anexo XII: Prueba final.

NOMBRE Y APELLIDOS:	
CURSO:	FECHA:
CLASE:	

Responde a las siguientes preguntas en función de lo que tú harías

1 Estoy jugando al fútbol y otra persona que no está jugando le da una patada a la pelota, entonces yo...

- a) Le pego una patada a esa persona, porque por su culpa ya no tengo la pelota.
- b) Le echo la bronca porque no tendría que haber hecho eso.
- c) Le pido que no lo repita más y sigo jugando. (1 punto)

2 Estoy resolviendo un ejercicio de matemáticas pero no se hacerlo, además, un compañero se ha reído de mí, entonces...

- a) Le grito para que no se ría de mí.
- b) Le pido que no se ría, porque solo es un ejercicio que no sabía hacer. (1 punto)
- c) Me voy enfadado a mi sitio y no atiendo en clase.

3 estoy haciendo un trabajo grupal y no nos ponemos de acuerdo sobre cómo llevarlo a cabo.

- a) Hablamos sobre qué podemos hacer y nos intentamos poner todos de acuerdo.
- b) Me enfado y no hago nada si no se hace lo que yo quiero

- c) Hago como que estoy trabajando para que el profesor no me eche la bronca.

4 los chicos y chicas de un curso mas no nos dejan la pista de fútbol porque quieren jugar ellos.

- a) Nos peleamos porque queremos jugar nosotros también.
- b) Jugamos en el mismo campo y cuando venga la pelota suya se la tiramos fuera.
- c) Nos organizamos y jugamos todos juntos con la misma pelota

5 estamos jugando al pilla-pilla y Juan solo viene a pillarme a mí.

- a) Me pongo a llorar y digo que ya no quiero jugar más.
- b) Me enfado con él y le empujo para que me deje en paz.
- c) Le explico que hay más gente a la que puede pillar y sigo jugando.

Completa las siguientes situaciones en función de lo que tú harías para resolver cada problema.

1 mi madre me ha dicho que hasta que no termine los deberes no puedo ir a jugar, pero tengo muchísimos deberes para hacer.

2 mi padre ha cocinado el plato que menos me gusta y me ha dicho que me lo tengo que comer todo.

3 nuestro equipo ha perdido el partido de futbol de hoy y nos han metido 10 goles.

4 mi padre está limpiando en casa y me ha pedido que le ayude, pero a mí me apetece seguir jugando porque me lo estoy pasando muy bien.

5 mi hermano pequeño está jugando con mi juguete favorito y lo ha roto sin querer.

Anexo XIII. Tablas de puntuación del TMMS-24

	Puntuación Hombres	Puntuación Mujeres
Percepción emocional	Debe mejorar su percepción emocional: < 21	Debe mejorar su percepción emocional: <24
	Percepción emocional adecuada: 22 a 32	Percepción emocional adecuada: 25 a 35
	Percepción emocional excelente: >33	Percepción emocional excelente: >36

	Puntuación Hombres	Puntuación Mujeres
Comprensión de los sentimientos	Debe mejorar su comprensión de los sentimientos: <25	Debe mejorar su comprensión de los sentimientos: <23
	Comprensión de sentimientos adecuada: 26 a 35	Comprensión de sentimientos adecuada: 24 a 34
	Comprensión de los sentimientos excelente: >36	Comprensión de los sentimientos excelente: > 35

	Puntuación Hombres	Puntuación Mujeres
--	---------------------------	---------------------------

Regulación emocional	Debe mejorar su regulación emocional: < 23	Debe mejorar su regulación emocional: <23
	Regulación emocional adecuada: 24 a 35	Regulación emocional adecuada: 24 a 34
	Regulación emocional excelente: >36	Regulación emocional excelente: >35