



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO

"La educación física como herramienta para enseñar a los niños a superar la frustración y afrontar los retos de la vida"



Realizado por: Miguel Ángel Yuste Montalvo

Tutora de la Universidad: Mercedes Fernández Jiménez

Curso 2024 – 2025

Julio 2025

Índice general

1.	RESUMEN.....	4
2.	ABSTRACT	5
3.	INTRODUCCIÓN	6
4.	JUSTIFICACIÓN	7
5.	OBJETIVOS	9
5.1.	OBJETIVO GENERAL	9
5.2.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	9
6.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	10
6.1.	LA FRUSTRACIÓN EN LA INFANCIA	10
6.2.	LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR.....	11
6.3.	EL VALOR EDUCATIVO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	12
6.4.	EDUCACIÓN FÍSICA Y AFRONTAMIENTOS DE RETOS	13
6.5.	COMPETENCIAS EMOCIONALES Y GESTIÓN DE LA FRUSTRACIÓN	14
6.5.1.	<i>Autoconocimiento emocional.....</i>	14
6.5.2.	<i>Autorregulación emocional</i>	15
6.5.3.	<i>La Automotivación</i>	16
6.5.4.	<i>La empatía</i>	17
6.5.5.	<i>Habilidades sociales.....</i>	18
7.	METODOLOGÍA.....	19
8.	DISEÑO DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	20
8.1.	ELEMENTOS CURRICULARES.....	20
8.2.	JUSTIFICACIÓN PEDAGÓGICA DE LA SELECCIÓN CURRICULAR.....	26
8.3.	DESARROLLO DE LAS SESIONES.....	28
8.3.1.	<i>Sesión 1: ¿Lo voy a conseguir? ¿Y si no?</i>	28
8.3.2.	<i>Sesión 2: ¿Qué siento cuando me frustro? ¿Y qué puedo hacer con eso?</i>	31
8.3.3.	<i>Sesión 3: ¿Qué hago cuando algo no me sale?</i>	34
8.3.4.	<i>Sesión 4: ¿Cómo nos enfrentamos juntos a un reto?</i>	37
8.3.5.	<i>Sesión 5: ¿Y si pierdo? ¿Y si me equivoco delante de todos?.....</i>	40
8.3.6.	<i>Sesión 6: ¿Qué he aprendido sobre mí?.....</i>	43
8.3.7.	<i>Tabla de alineación didáctica.....</i>	46
8.4.	EVALUACIÓN.....	47
8.4.1.	<i>Rubrica final: gestión y afrontamiento del reto</i>	52
8.4.2.	<i>Tabla resumen</i>	53

8.5.	RESULTADOS ESPERADOS	55
9.	CONCLUSIONES.....	56
9.1.	LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA.....	57
10.	BIBLIOGRAFÍA	60

1. Resumen

Este Trabajo de Fin de Grado plantea una propuesta didáctica centrada en el desarrollo emocional del alumnado a través del área de Educación Física. El objetivo principal es enseñar a los niños y niñas de 6.^º de Primaria a gestionar la frustración y afrontar los retos que surgen durante la práctica motriz. A partir de una fundamentación teórica sólida (donde se abordan conceptos como la inteligencia emocional, las competencias emocionales o el valor educativo del error), se diseña una situación de aprendizaje compuesta por seis sesiones. Cada una de ellas integra actividades prácticas, momentos de reflexión y dinámicas cooperativas que conectan lo físico con lo emocional. El enfoque sigue los principios del currículo LOMLOE, aplicando el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y estableciendo una evaluación coherente y significativa. La propuesta nace de una mirada pedagógica que apuesta por una escuela donde también se enseñe a sostener lo que uno siente... mientras se corre, se juega y se aprende con otros.

Palabras clave: *afrontamiento de retos; competencias emocionales; educación emocional; Educación Física; frustración; resiliencia.*

2. Abstract

This Final Degree Project presents a didactic proposal focused on the emotional development of students through the area of Physical Education. The main objective is to teach 6th-grade Primary Education students how to manage frustration and face challenges that arise during physical practice. Grounded in a solid theoretical framework (including concepts such as emotional intelligence, emotional competencies, and the educational value of error) the proposal designs a learning situation composed of six sessions. Each session includes practical activities, cooperative dynamics, and shared reflection spaces that connect movement with emotional awareness. The approach is aligned with the LOMLOE curriculum, incorporates the principles of Universal Design for Learning (UDL), and proposes an evaluation that is both meaningful and inclusive. The aim is to offer a realistic and sensitive educational response, in which Physical Education becomes not only a space to move, but also a context where children can feel, connect with others, and grow emotionally while playing, falling, and trying again.

Keywords: challenges; emotional competencies; emotional education; frustration; Physical Education; resilience.

3. Introducción

Educar no es solo enseñar contenidos. Es acompañar, observar, sostener. Es estar cerca cuando alguien se cae (física o emocionalmente) y ayudarle a levantarse, no con una solución, sino con una mirada, con una presencia que transmite sin decirlo: puedes volver a intentarlo. Esta idea ha sido, desde el principio, el motor de este Trabajo de Fin de Grado.

A lo largo de la etapa de Educación Primaria, y especialmente en cursos como 6.^º, el alumnado comienza a enfrentarse con mayor intensidad a sus propios límites, a la presión del grupo, al miedo al error y a una frustración que, en ocasiones, lo paraliza. La Educación Física, muchas veces considerada una asignatura “para moverse”, puede ser (si se plantea con intención pedagógica) una herramienta muy poderosa para que los niños y niñas aprendan no solo a correr, saltar o lanzar, sino también a perder sin hundirse, a fallar sin rendirse y a superarse sin dejar de ser ellos mismos.

Este trabajo parte de una convicción personal, nacida tanto de mi formación como de mi experiencia directa en contextos escolares: la gestión emocional es tan necesaria como aprender a sumar o a escribir, y demasiadas veces olvidamos que el cuerpo también siente, también se frustra, también aprende. Como bien afirma Bisquerra (s. f.), *“la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con el fin de capacitar para la vida”* (p. 17). Desde esta mirada integral, he querido centrar mi Trabajo Fin de Grado (TFG) en el diseño de una situación de aprendizaje en el área de Educación Física cuyo objetivo principal es enseñar al alumnado a gestionar la frustración y a afrontar retos con una actitud más consciente, más flexible y más resiliente.

La propuesta se enmarca en el actual currículo educativo establecido por la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) y concretado en el Decreto 38/2022 de Castilla y León. Se organiza como situación de aprendizaje de seis sesiones para 6.^º de Primaria, donde el juego, el movimiento y la emoción están completamente entrelazados. A través de dinámicas cooperativas, pequeños retos motrices y espacios de reflexión compartida, se busca no solo mejorar la condición física del alumnado, sino también cultivar competencias emocionales esenciales para la vida cotidiana.

Además, con el desarrollo de este trabajo se contribuye a la adquisición de varias competencias generales del título de Grado en Educación Primaria, como son: fomentar la autonomía y

Justificación

autoestima del alumnado; atender a la diversidad desde un enfoque inclusivo; promover su desarrollo integral en los planos cognitivo, corporal y emocional; y diseñar propuestas didácticas contextualizadas, flexibles y ajustadas a las necesidades reales de la etapa educativa.

El trabajo se organiza en distintos apartados. En primer lugar, se presenta la justificación del tema y los objetivos que guían la propuesta. A continuación, se expone el marco teórico que fundamenta el enfoque, seguido de la metodología empleada y del diseño de la situación de aprendizaje. Posteriormente, se detallan los elementos curriculares, el desarrollo de las sesiones, el sistema de evaluación y, finalmente, se recogen las conclusiones, limitaciones y propuestas de mejora.

Porque educar es, también, enseñar a sostenerse cuando uno se tambalea, este trabajo quiere ser una aportación humilde pero firme a esa forma de entender la enseñanza que va más allá del temario: la que se ancla en el corazón de quienes aprenden... y también de quienes enseñan.

4. Justificación

La Educación Física es una asignatura que va mucho más allá del desarrollo motriz; es, en realidad, un espacio privilegiado para trabajar competencias emocionales y sociales de forma vivencial y directa. Durante la etapa de Educación Primaria, los niños y niñas se enfrentan a diario a situaciones que pueden generar frustración: errores en el juego, no alcanzar sus metas, comparaciones con sus compañeros o, simplemente, perder. Estos momentos, si se acompañan desde una mirada pedagógica y no punitiva, pueden convertirse en experiencias de alto valor educativo.

La frustración, en este contexto, no es algo que debamos evitar, sino una emoción que es necesario aprender a habitar y transformar. Como explica Goleman (1996), la inteligencia emocional es clave para desarrollar la capacidad de autorregulación, la resiliencia y la empatía, todas habilidades esenciales para convivir y aprender. Y es que, cuando el alumnado descubre que puede equivocarse sin hundirse, que puede sentir rabia sin lastimar, o que puede volver a intentarlo sin miedo al juicio, se produce un aprendizaje profundo que va más allá del contenido curricular.

Este trabajo se justifica, por tanto, en la necesidad urgente de integrar la educación emocional en el área de Educación Física, aprovechando su carácter activo, corporal y cooperativo para

Justificación

ayudar al alumnado a afrontar retos, manejar emociones intensas y recuperarse de pequeños fracasos con una actitud más positiva y resiliente.

Desde un enfoque práctico y centrado en el alumnado, se propone una situación de aprendizaje que busca contribuir a la formación de personas más equilibradas, autónomas y emocionalmente competentes, capaces de desenvolverse con mayor seguridad en situaciones cotidianas tanto dentro como fuera del entorno escolar.

Además, el trabajo se alinea plenamente con el marco legislativo actual. La LOMLOE plantea una educación de carácter integral que promueve no solo la adquisición de saberes académicos, sino también el desarrollo personal, afectivo y social del alumnado. En concreto, el currículo de Educación Primaria en Castilla y León (Decreto 38/2022) subraya la importancia de trabajar la autorregulación emocional, la convivencia, la inclusión y la autoestima como pilares fundamentales de la experiencia educativa.

A lo largo del desarrollo de este Trabajo de Fin de Grado, no solo he profundizado en un tema que me apasiona, sino que también he tomado conciencia de las competencias profesionales que he ido consolidando durante el proceso. Este proyecto me ha permitido integrar saberes, poner en práctica lo aprendido en distintas asignaturas y, sobre todo, reflexionar sobre el tipo de docente que quiero llegar a ser.

En la siguiente tabla recojo algunas de las competencias del título de Grado en Educación Primaria que considero que he desarrollado de forma más directa a través de este trabajo. No son solo requisitos curriculares: son habilidades reales que he sentido que ponía en marcha al diseñar, investigar, escribir y reflexionar sobre la propuesta.

Código/Descripción	Cómo se ha manifestado en mi TFG
CG2.1: Conocer y comprender las características psicológicas, pedagógicas y sociales del alumnado en Primaria.	He adaptado todas las sesiones al momento evolutivo del alumnado de 6. ^º , teniendo en cuenta sus emociones, conflictos y necesidades reales en esta etapa.
CG2.2: Ser capaz de planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.	El diseño de la unidad didáctica parte de una intención clara, con una estructura coherente, objetivos bien definidos y una propuesta evaluativa realista y significativa.
CG2.4: Fomentar una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de la docencia.	Apostar por trabajar la frustración desde la Educación Física ha sido un reto innovador, que he abordado con

Objetivos

	propuestas activas, cooperativas y centradas en la emoción.
CG3: Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.	Cada decisión metodológica del trabajo está guiada por una pregunta de fondo: ¿cómo puedo ayudar al alumnado a crecer también por dentro?
CM-EF4: Saber utilizar el juego motor como recurso educativo y como contenido de enseñanza en EF.	El juego no aparece como entretenimiento, sino como herramienta educativa para desarrollar habilidades emocionales y sociales.
CM-EF7: Detectar dificultades de aprendizaje y saber atender a la diversidad en las clases de EF.	He tenido en cuenta la diversidad de ritmos, emociones y necesidades, planteando propuestas flexibles y accesibles para todo el grupo.
CG5: Desarrollar una actitud crítica respecto a cualquier forma de discriminación.	La propuesta promueve la inclusión, el respeto a las diferencias y el cuidado del clima emocional del grupo como base del aprendizaje.

5. Objetivos

5.1. Objetivo General

Diseñar una programación didáctica en el área de Educación Física que favorezca en el alumnado de Educación Primaria el desarrollo de estrategias para gestionar la frustración y afrontar los retos personales de forma constructiva.

5.2. Objetivos Específicos

- Analizar la importancia de la gestión emocional en el desarrollo integral del alumnado de Primaria.
- Identificar situaciones habituales en las clases de Educación Física que pueden generar frustración o suponer un reto para el alumnado.
- Seleccionar y diseñar actividades físicas que fomenten la resiliencia, la cooperación y la tolerancia a la frustración.
- Integrar los contenidos, competencias y criterios de evaluación del currículo de Educación Física en una propuesta didáctica centrada en el desarrollo emocional.
- Valorar el papel del docente como mediador emocional y guía en el proceso de superación de retos dentro del aula.

6. Fundamentación Teórica

6.1. La frustración en la infancia

Hay momentos en la infancia que, aunque puedan parecer pequeños desde fuera, por dentro se sienten gigantes. Un dibujo que no sale como esperaban. Un juego en el que no consiguen ganar. Una fila en la que querían ser los primeros... y no lo son. La frustración aparece así, de golpe, a veces con lágrimas, otras con rabietas... o con ese silencio que duele más que el llanto.

Frustrarse, aunque resulte incómodo, forma parte del camino de crecer. Porque no siempre se puede tener lo que se quiere, ni todo sale bien a la primera. Aprender eso es un reto enorme para un niño. Y, al mismo tiempo, una oportunidad valiosa: cuando un niño aprende a sostener esa emoción, cuando descubre que puede sentirse mal y volver a levantarse, está dando un paso esencial hacia la autonomía emocional. Sin embargo, esta capacidad no aparece de forma espontánea; requiere acompañamiento, escucha y un entorno que no castigue el error, sino que lo entienda como parte del aprendizaje.

Como señala Piaget (1975), el desarrollo cognitivo y emocional del niño se construye a partir del desequilibrio, del conflicto, de la necesidad de reajustar lo que sabe ante situaciones nuevas. Y la frustración no es otra cosa que eso: un desequilibrio emocional que obliga a buscar nuevas formas de pensar, actuar o relacionarse con los demás.

La escuela desempeña un papel clave en este proceso. Es uno de los entornos donde más veces se pone a prueba la capacidad del niño para tolerar el fracaso, esperar su turno, aceptar una norma, manejar la comparación con otros o, simplemente, equivocarse. Si estas experiencias se acompañan desde una actitud empática, se convierten en una base fértil para el desarrollo de competencias como la resiliencia, la paciencia o la perseverancia. Si, por el contrario, se responden con burla, castigo o abandono emocional, pueden dejar una huella difícil de reparar.

En palabras de Bisquerra (2009), “*aprender a gestionar las emociones no es un lujo, es una necesidad básica*” (p. 29). Y dentro de ese aprendizaje, tolerar la frustración sin venirse abajo, ser capaz de volver a intentarlo tras el error, es una de las habilidades más poderosas que podemos ofrecerles desde la escuela.

En última instancia, lo que está en juego no es solo si un niño sabe controlar una rabieta. Lo que está en juego es cómo se enfrenta al mundo: si huye ante la dificultad o si se atreve a mirar al reto de frente, aun sabiendo que puede fallar. Enseñarles a caminar por ese terreno, con

seguridad emocional y confianza interna, es quizá uno de los mayores regalos que podemos dejarles.

6.2. La educación emocional en el contexto escolar

Hablar de educación sin hablar de emociones es como construir una casa sin cimientos. Podemos tener paredes, tejado y hasta ventanas decoradas... pero si no hay una base firme, todo tiembla. Y eso es precisamente lo que ocurre con muchos niños y niñas en la escuela: saben sumar, leer, escribir... pero no saben qué hacer con lo que sienten cuando algo les sale mal. Nadie les ha enseñado a sostener el enfado, a calmar la rabia o a levantarse después de un “no”.

Durante mucho tiempo, las emociones han sido las grandes olvidadas en el aula. Se priorizaban los contenidos académicos, los resultados medibles, lo que podía ser evaluado en un examen. Sin embargo, hoy sabemos (gracias a la neurociencia, la psicología y la pedagogía) que aprender a manejar lo que sentimos es tan necesario como aprender a multiplicar o a redactar un texto coherente. Como afirma Daniel Goleman (1996), *“la educación emocional es una forma de prevenir problemas, y de construir un modo más completo de preparar a los niños para la vida”* (p. 289).

Y es que un alumno que no sabe canalizar su frustración difícilmente podrá disfrutar del proceso de aprender. Uno que se ahoga en la comparación con los demás, probablemente acabe rindiéndose antes de tiempo. Por eso, la educación emocional no es un complemento: es la base. Así lo recoge la propia LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020), que, apuesta por una formación integral del alumnado, incluyendo el desarrollo personal, emocional y social como objetivos prioritarios en todas las etapas educativas.

El aula es, además, uno de los pocos espacios donde todos los niños (vengan de donde vengan) conviven, comparten reglas, enfrentan conflictos, y celebran logros. Es un entorno vivo, lleno de situaciones que, si se abordan con sensibilidad educativa, pueden convertirse en momentos clave de aprendizaje emocional. Por ejemplo: cuando un alumno se frustra tras perder un juego, cuando dos compañeros discuten, o cuando alguien necesita ayuda, pero no se atreve a pedirla. Cada una de esas escenas puede transformarse en una oportunidad para crecer, si el docente sabe acompañarlas desde una mirada empática y respetuosa.

En este sentido, el papel del profesorado es esencial. No solo como guía, sino como modelo emocional activo. Los niños y niñas no solo escuchan lo que decimos: observan cómo reaccionamos, cómo gestionamos nuestras emociones, cómo resolvemos conflictos... y

aprenden de ahí. Como subraya Bisquerra (2009), “*la educación emocional exige coherencia: no se puede enseñar lo que no se practica*” (p. 41). De ahí la importancia de que los docentes no solo promuevan el autocontrol o la empatía, sino que los encarnen.

Y aquí es donde la Educación Física se convierte en un terreno especialmente fértil. Porque muchas veces, las emociones no viven solo en la mente, sino en el cuerpo. En una carrera, en un juego cooperativo, en un momento de tensión en un partido... surgen emociones intensas, espontáneas, reales. Reacciones que no pueden reprimirse ni fingirse, y que, bien acompañadas, ofrecen material auténtico para educar desde lo vivido.

Más allá de enseñar a “no enfadarse”, lo importante es enseñar a transitar el enfado. A ponerle nombre, a regularlo, a respirar cuando todo se desordena por dentro. Porque si un niño aprende eso, está aprendiendo mucho más que autocontrol: está aprendiendo a cuidarse, a convivir y a comprenderse.

6.3. El valor educativo de la Educación Física

Durante años, la Educación Física ha sido considerada una asignatura “complementaria”, una especie de recreo estructurado: necesaria, sí, pero secundaria. Sin embargo, basta con observar con atención una clase para darse cuenta de que allí se mueve mucho más que el cuerpo. Se movilizan emociones, relaciones, normas, conflictos y valores. Y, sobre todo, se movilizan personas en pleno proceso de construcción.

Porque no es lo mismo enseñar con el cuerpo que enseñar desde el cuerpo. En la Educación Física, el aprendizaje no pasa solo por la mente: pasa por las manos, las piernas, la respiración agitada, el pulso acelerado del niño que está a punto de rendirse... pero decide seguir. Y eso tiene un valor pedagógico incalculable.

La Educación Física (EF) es un entorno donde el alumnado se enfrenta a situaciones reales de convivencia, cooperación, presión, toma de decisiones y manejo de emociones intensas como la frustración o la euforia. No hablamos solo de emociones en abstracto: las viven en primera persona, y si el docente sabe acompañarlas, esas experiencias se convierten en momentos clave de aprendizaje emocional. Además, esta área tiene algo que pocas materias ofrecen: el error está integrado en el proceso. Nadie espera que un niño enceste a la primera o complete un circuito sin equivocarse. El fallo no es castigo, es parte del juego. Y eso genera un contexto muy valioso para normalizar la equivocación, fomentar la resiliencia y trabajar el esfuerzo sostenido desde la experiencia vivida.

Cuando un alumno se cae y decide levantarse por sí solo; cuando acepta la derrota de su equipo y, aun así, felicita a los demás; cuando identifica lo que siente y busca una manera sana de expresarlo... en todos esos momentos se está educando emocionalmente.

También es una asignatura donde el grupo importa. Las dinámicas cooperativas, la necesidad de coordinarse, de confiar en otros, de comunicar con el cuerpo... todo ello constituye un terreno privilegiado para el desarrollo de habilidades sociales, como la empatía, la escucha o la autorregulación emocional. Y cuando aparece el conflicto (porque inevitablemente aparece) se abre la puerta a trabajarla desde el respeto, la negociación y la palabra.

Como afirma Goleman (1996), “*la inteligencia emocional nos permite tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar presiones y frustraciones...*” (p. 68). Y no hay mejor entorno para ello que aquel donde el cuerpo, la emoción y la experiencia convergen de manera espontánea: la Educación Física.

6.4. Educación Física y afrontamientos de retos

Afrontar un reto no es solo cuestión de fuerza o habilidad. Muchas veces, el mayor desafío está en el interior: en la inseguridad, en el miedo al error, en esa voz interna que susurra “no debes ni intentarlo”. Por eso, enseñar a afrontar desafíos implica mucho más que proponer ejercicios difíciles. Se trata de crear contextos donde el alumnado descubra su verdadero potencial, y que aprenda que el valor no se mide por el resultado.

La Educación Física tiene un poder único para esto. Todo lo que ocurre es tangible, inmediato y genuino: el alumnado corre, trepa, tropieza, gana, pierde... y se levanta. El cuerpo se convierte en herramienta para explorar límites, superar barreras y construir confianza interna desde la experiencia vivida. Cuando un alumno acepta un reto motriz (como cruzar un banco de equilibrio, lanzar desde lejos o superar obstáculos) no sólo entrena su cuerpo, sino también su tolerancia al esfuerzo, al error y a la perseverancia, de forma emocional, no teórica. Además, una reciente investigación de Trigueros et al. (2020) verificó que las clases de EF favorecen la resiliencia emocional y la automotivación, especialmente en situaciones adversas. Para que estos procesos ocurran, es fundamental que el reto esté bien ajustado: no demasiado fácil, ni tan difícil que acabe en desaliento. Esta idea conecta con la *zona de desarrollo próximo* de Vygotsky (1979), donde el aprendizaje pleno ocurre cuando existe apoyo y guía. Muchos retos en EF son colectivos: dinámicas sin hablar, circuitos en pareja con los ojos vendados, coordinaciones grupales... en estos momentos, el trabajo en equipo, la comunicación y la confianza son tan

valiosos como la habilidad motriz. Este enfoque encaja con el modelo de competencia motriz de Siedentop (1998), que subraya la importancia de la comprensión táctica, las decisiones conscientes, el respeto y la participación activa.

Lo mejor sucede cuando esta fortaleza se traslada más allá de la pista. Cuando un niño ve que es capaz de superar un desafío físico difícil, ese aprendizaje permea áreas como las matemáticas, la lectura en voz alta, la resolución de conflictos o las tareas escolares. La Educación Física deja de ser una clase más y se convierte en un entrenamiento para la vida.

6.5. Competencias emocionales y gestión de la frustración

Hablar de educación emocional es hablar, también, de competencias. Porque gestionar lo que sentimos no es una cuestión de suerte ni de carácter: es una habilidad que se aprende, se entrena y se afina con el tiempo. Y en la escuela, especialmente en la Educación Física, tenemos un terreno fértil para sembrar esas competencias desde lo vivencial, desde lo que los niños y niñas experimentan en su cuerpo.

Según Bisquerra (2000), las competencias emocionales son un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos que permiten a las personas tomar conciencia de sus emociones, comprender las de los demás, regular su propia conducta y establecer relaciones positivas. Este marco se compone de cinco grandes bloques: autoconocimiento, autorregulación emocional, motivación, empatía y habilidades sociales.

En este apartado, se abordarán de forma breve pero clara, destacando su relación directa con la tolerancia a la frustración y el contexto de la Educación Física como espacio idóneo para su desarrollo.

6.5.1. Autoconocimiento emocional

El autoconocimiento es la base de cualquier proceso emocional. Consiste en ser capaz de identificar y nombrar lo que uno siente, comprender por qué aparece una emoción y cómo se expresa en el cuerpo. Un niño que no reconoce que está frustrado difícilmente podrá gestionarlo. Quizá lo verbalice como un “me da igual” o lo exprese con una patada al balón... pero lo que hay debajo es frustración.

Como señala Bisquerra (2000), “*el autoconocimiento emocional es una competencia básica que permite interpretar correctamente lo que sentimos y tomar conciencia del impacto de nuestras emociones*” (p. 38). En Educación Física, esta competencia se activa continuamente:

cuando el alumno se queda sin marcar un gol, cuando su equipo pierde o cuando no consigue terminar un ejercicio... cada uno de esos momentos es una oportunidad para ayudarle a poner nombre a lo que siente, a identificar si lo que le duele es el error, la comparación, el miedo a no gustar o simplemente la sensación de no haber llegado.

Desde esta perspectiva, no basta con consolar o corregir. Es clave acompañar con preguntas del tipo: “¿Qué crees que te ha molestado más?”, “¿Era rabia, tristeza o decepción?”, “¿Dónde lo has notado en tu cuerpo?”. Así, poco a poco, el alumnado aprende a conectar con su mundo emocional y a construir un lenguaje propio para entenderse mejor.

6.5.2. Autorregulación emocional

Si el autoconocimiento permite identificar lo que sentimos, la autorregulación es el paso siguiente: saber qué hacer con esa emoción una vez que la reconocemos. No se trata de reprimir, ni de “portarse bien” a toda costa, sino de canalizar de forma sana lo que se está viviendo por dentro.

En contextos de frustración (tan comunes en la Educación Física) esta competencia es clave. Porque un niño que no puede regular su rabia tras un fallo, probablemente reaccionará con agresividad, evitación o incluso autoexigencia desmedida. En cambio, si aprende a reconocer su emoción y a sostenerla sin dejarse arrastrar por ella, se vuelve más resiliente, más sereno y más libre.

Como explica Bisquerra (2000), “*la autorregulación emocional incluye la habilidad para manejar la ansiedad, la ira o la tristeza, evitando que estas emociones interfieran negativamente en la conducta y en las relaciones*” (p. 42). En este sentido, enseñar al alumnado a respirar antes de actuar, a pedir ayuda si se siente desbordado, o a encontrar estrategias personales para calmarse (esperar su turno, apartarse unos segundos, verbalizar lo que siente...) es educar para la vida.

En una sesión de EF, los momentos para entrenar esta competencia son constantes: perder un juego, no ser elegido en un equipo, cometer un error delante del grupo, no conseguir terminar una prueba. Cada uno de estos “pequeños fracasos” puede convertirse en un momento de aprendizaje emocional, si el docente acompaña adecuadamente: modelando la calma, ofreciendo alternativas, validando la emoción sin justificar la conducta impulsiva.

Además, la autorregulación emocional no solo previene conflictos, sino que mejora el clima del aula, la autoestima del alumno y su capacidad para afrontar nuevos retos sin miedo al error. Es, sin duda, una competencia central en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

6.5.3. La Automotivación

La automotivación es la capacidad de mantener el esfuerzo y el compromiso con una tarea, incluso cuando aparecen dificultades, errores o resultados inesperados. Es lo que permite a un niño seguir intentándolo después de fallar, levantarse tras una caída, o volver a empezar una actividad que no ha salido bien. Sin automotivación, la frustración paraliza; con ella, la frustración se convierte en combustible.

Esta competencia es especialmente relevante en el área de Educación Física, donde el alumnado se enfrenta continuamente a retos que exigen perseverancia: mejorar una marca personal, trabajar en equipo sin perder el ánimo, superar el miedo al ridículo, o simplemente terminar una actividad que le resulta exigente. Y es ahí donde el rol del docente vuelve a ser clave: no solo para animar, sino para enseñar al alumnado a encontrar sus propias razones para seguir.

Como apunta Bisquerra (2000), “*la automotivación está relacionada con la capacidad para orientar las emociones hacia metas, aplazar recompensas y persistir ante los obstáculos*” (p. 45). Desde el campo de la neuroeducación, Francisco Mora (2019) aporta una mirada complementaria y necesaria: “*solo se puede aprender aquello que se ama*” (p. 36). Es decir, el interés y la emoción no son añadidos al aprendizaje, sino condiciones imprescindibles para que este ocurra. Por eso, un entorno emocionalmente seguro y estimulante favorece no solo la motivación, sino también la permanencia en el esfuerzo.

En este sentido, ofrecer metas alcanzables, reforzar el progreso más que el resultado final, y ayudar al alumnado a valorar su propio esfuerzo por encima de la comparación con los demás, es una manera efectiva de cultivar esta competencia.

Además, diversos estudios han confirmado que la automotivación predice niveles más altos de satisfacción y resiliencia en el área de EF. Trigueros et al. (2020), por ejemplo, demostraron que el alumnado con mayor automotivación tiende a desarrollar una mejor capacidad para tolerar la presión y los errores, manteniéndose implicado en la actividad física incluso cuando esta supone un desafío.

Fomentar la automotivación no es solo “decirles que se esfuercen”. Es crear un clima en el que equivocarse no penaliza, en el que el progreso es visible, y en el que cada alumno siente que

avanzar depende también de él, no solo del docente o del grupo. En ese terreno, la Educación Física tiene muchísimo que aportar.

6.5.4. La empatía

La empatía es la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de comprender lo que siente, aunque no se exprese con palabras. Es una competencia emocional que permite reconocer y respetar las emociones ajenas, y que se convierte en un pilar esencial en cualquier contexto de convivencia, pero especialmente en el educativo.

En el área de Educación Física, la empatía no es un concepto teórico, sino una vivencia constante. Ocurre cuando un alumno ayuda a otro a levantarse tras una caída, cuando cede su turno, cuando modera la intensidad para no dañar al compañero, o cuando entiende que perder también forma parte del juego y lo acepta sin burlas. En esos gestos cotidianos se cultiva una sensibilidad interpersonal que transforma el clima del aula y del grupo.

Como señala Bisquerra (2000), “*la empatía consiste en captar lo que otra persona está sintiendo, comprender sus emociones y adoptar una actitud de respeto hacia ellas*” (p. 47). En este sentido, la empatía no es solo “ser amable”: es leer las emociones del otro, imaginar cómo se siente, y actuar en consecuencia. Es la base del respeto profundo.

Además, trabajar esta competencia ayuda a prevenir muchas de las reacciones descontroladas que nacen de la incomprendición. Cuando un alumno entiende que su compañero ha reaccionado con frustración porque no logró lo que quería, es más probable que responda con compasión que con juicio. Y eso reduce los conflictos, mejora la cohesión del grupo y promueve una cultura del cuidado mutuo, tan necesaria en cualquier entorno educativo.

Para desarrollarla, el docente puede aprovechar momentos reales del juego: pararse tras una discusión, preguntar qué ha podido sentir cada parte, promover dinámicas donde se escuchen entre ellos o proponer actividades cooperativas en las que el éxito dependa del grupo y no solo del rendimiento individual.

La empatía es, en definitiva, una herramienta poderosa para transformar el conflicto en aprendizaje y para educar no solo cuerpos que se mueven, sino personas que se miran, se entienden y se cuidan.

6.5.5. Habilidades sociales

Las habilidades sociales son el conjunto de conductas que permiten interactuar de forma adecuada, respetuosa y efectiva con los demás. Involucran la comunicación, la cooperación, la escucha, la asertividad, la resolución de conflictos y la capacidad para trabajar en grupo sin imponer ni someterse.

En Educación Física, estas habilidades no se trabajan “desde fuera”, se viven en cada sesión. Cada vez que un grupo tiene que organizarse para lograr un objetivo común, cuando se toman decisiones en equipo, o cuando surge un conflicto que hay que resolver en medio del juego, el alumnado pone en práctica su repertorio social real. Es decir, no lo que “sabe” sobre convivencia, sino lo que realmente hace cuando está implicado emocional y físicamente. Como señala Bisquerra (2000), *“las habilidades sociales son esenciales para establecer relaciones interpersonales positivas, resolver conflictos de forma constructiva y contribuir al bienestar del grupo”* (p. 50). Y añade que estas competencias no deben darse por supuestas, sino enseñarse de forma explícita, desde el modelado del adulto, la práctica guiada y la reflexión posterior. Una clase de EF está llena de oportunidades para desarrollar estas habilidades: elegir equipos sin excluir, animar a quien lo necesita, aceptar normas comunes, gestionar desacuerdos, colaborar para lograr un objetivo, o simplemente respetar el turno y la voz del otro. Todas estas acciones, que parecen pequeñas, son actos de ciudadanía en miniatura. Y si se trabajan con intencionalidad educativa, se convierten en aprendizaje profundo. Además, las habilidades sociales actúan como puente entre lo emocional y lo cognitivo. Un alumno que se siente escuchado, respetado y capaz de dialogar es un alumno que se implica más, que colabora mejor y que tolera mejor la frustración, porque sabe que no está solo.

La Educación Física, con su componente grupal, lúdico y corporal, ofrece un contexto privilegiado para enseñar estas habilidades no desde la teoría, sino desde la práctica viva. Y cuando se cuidan estas relaciones, la gestión emocional individual también mejora: se reduce la agresividad, aumenta la empatía y se fortalece el sentido de pertenencia al grupo.

Para acabar con este marco teórico me gustaría recalcar que enseñar a gestionar la frustración no es simplemente enseñar a “aguantar” el malestar. Es mucho más profundo: es acompañar al alumnado para que se conozca mejor, aprenda a regularse, encuentre dentro de sí mismo motivos para continuar, comprenda al otro y conviva de forma más respetuosa. Es decir, es trabajar con ellos todas y cada una de las competencias emocionales que les ayudarán no solo en la escuela, sino también fuera de ella.

Metodología

Y la Educación Física (por su carácter activo, vivencial, emocionalmente intenso) ofrece un espacio privilegiado para ello. No desde discursos teóricos, sino desde la experiencia real y directa: desde la caída y la recuperación, desde la rabia y la calma, desde el fallo y la superación.

Si entendemos el cuerpo como una puerta de entrada al mundo emocional, entonces la EF no es solo una asignatura para moverse: es una oportunidad para que los niños y niñas aprendan a sostener lo que sienten y a transformar la dificultad en aprendizaje.

Como docentes, ese es uno de nuestros mayores retos... y también una de nuestras mayores responsabilidades.

7. Metodología

Diseñar esta programación didáctica partió de una pregunta muy sencilla, pero profunda: ¿cómo podemos ayudar a los niños y niñas a sentirse más seguros ante los retos que se les presentan cada día? A partir de ahí, todo el planteamiento metodológico gira en torno a un objetivo claro: crear un entorno donde el error no se castigue, sino que se entienda como parte del aprendizaje. Donde el reto no sea una amenaza, sino una oportunidad para crecer. Y donde frustrarse no signifique rendirse.

La propuesta está dirigida a un grupo hipotético de 25 alumnos y alumnas de 6.^º de Educación Primaria, con perfiles diversos, entre los que podría haber algún estudiante con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). El diseño se ha elaborado teniendo en cuenta esta posible heterogeneidad, apostando por una metodología que respete los diferentes ritmos, intereses y capacidades del alumnado.

La programación se estructura como una situación de aprendizaje, dividida en varias sesiones encadenadas, con un hilo conductor común: el trabajo de la frustración y el afrontamiento de retos a través del movimiento, el juego y la cooperación. Cada sesión plantea desafíos progresivos, adaptados al grupo, que combinan tanto el esfuerzo individual como la interacción colectiva. Se apuesta por un enfoque metodológico activo, participativo y emocionalmente consciente, fundamentado en los siguientes principios:

- Aprendizaje cooperativo, porque cuando el grupo avanza unido, el miedo al error se diluye y el apoyo mutuo se convierte en motor. Los niños no solo comparten tareas, comparten emociones.

- Gamificación y dinámicas lúdicas, que aportan un componente motivador y dan sentido a la superación de pequeños retos dentro de un “juego mayor”.
- Metodología por estaciones o rincones, que permite que cada alumno se enfrente a desafíos a su propio ritmo, eligiendo cómo y cuándo abordarlos, dentro de una estructura flexible y segura.
- Evaluación formativa y cualitativa, mediante observación directa, autoevaluaciones sencillas y espacios de diálogo reflexivo al final de cada sesión. Aquí, evaluar no es calificar, sino acompañar el proceso y ayudar a que cada niño tome conciencia de sus avances emocionales y motrices.

Además, esta propuesta incorpora los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), garantizando el acceso, la participación y el progreso de todo el alumnado. Se aplican medidas como la presentación de información en distintos formatos, la flexibilidad en la expresión de lo aprendido, y la oferta de múltiples formas de implicación para mantener la motivación y favorecer el compromiso.

En este enfoque, el papel del docente no es solo el de organizador de la actividad, sino también el de guía emocional, observador atento y mediador de conflictos. Su presencia, su mirada y su forma de acoger el error marcarán la diferencia entre una experiencia que bloquea... o una que transforma.

8. Diseño de la situación de aprendizaje

8.1. Elementos curriculares

Para que una situación de aprendizaje tenga verdadero sentido educativo, no basta con que sea motivadora o emocionalmente significativa. Es imprescindible que esté alineada con los elementos curriculares establecidos en el marco normativo vigente, en este caso, el currículo de Educación Primaria regulado por el Decreto 36/2022, de Castilla y León, que desarrolla la LOMLOE.

La unidad didáctica planteada “centrada en el uso de la Educación Física como herramienta para enseñar a los niños a gestionar la frustración y afrontar retos” se ha construido en coherencia con las competencias específicas del área, los criterios de evaluación que permiten valorar el proceso de aprendizaje y los saberes básicos que constituyen los contenidos esenciales. Estos elementos han sido seleccionados no solo desde una perspectiva técnica, sino

Diseño de la situación de aprendizaje

también desde una mirada humana y pedagógica, eligiendo aquellos que mejor conectan con los objetivos emocionales y sociales del trabajo. La propuesta busca así no solo mejorar la condición física del alumnado, sino también contribuir a su desarrollo personal, su capacidad de autorregulación y su bienestar emocional.

A continuación, se exponen las competencias específicas trabajadas, los criterios de evaluación correspondientes y los saberes básicos implicados, así como su relación directa con el diseño de esta situación de aprendizaje.

COMPETENCIA ESPECÍFICA	CRITERIO DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS
<p><i>. Adoptar un estilo de vida activo y saludable, practicando regularmente actividades físicas, lúdicas y deportivas, adoptando comportamientos que potencien la salud física, mental y social, así como medidas de responsabilidad individual y colectiva antes, durante y después de la práctica motriz, para interiorizar e integrar hábitos sistemáticos de actividad física, cuidado del cuerpo y alimentación saludable que contribuyan al bienestar.</i></p>	<p>CCE.EF.6.1.1 Reconocer e interiorizar los efectos beneficiosos a nivel físico, mental y social de la actividad física como paso previo para su integración en la vida diaria llevando a cabo conductas responsables sobre la salud y el bienestar referidas a la higiene, la alimentación y los hábitos posturales. (STEM2, STEM5, CPSAA2)</p> <p>CCE.EF.6.1.2 Integrar los procesos de activación corporal, dosificación del esfuerzo, relajación e higiene en la práctica de actividades motrices, interiorizando las rutinas propias de una práctica motriz saludable</p>	<p>A. Vida activa y saludable. –Salud física:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de los efectos físicos y psicológicos beneficiosos de un estilo de vida activo. Identificación de los efectos perjudiciales relacionados con un estilo de vida con ausencia de práctica de actividad física. • Salud mental: respeto y aceptación del propio cuerpo. Autoconocimiento e identificación de fortalezas y debilidades o posibilidades y limitaciones en todos los ámbitos (social, físico y mental). Relación de la actividad física con la salud y el bienestar. • Salud social: la actividad física como hábito y alternativa saludable frente a formas de ocio nocivas. Límites para evitar una competitividad desmedida. Aceptación de distintas tipologías corporales, para practicar, en igualdad, diversidad de actividades físico-deportivas. <p>-B. Organización y gestión de la actividad física.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prevención de accidentes en las prácticas motrices: mecanismos de prevención, medidas de seguridad y control corporal para la prevención de lesiones.

COMPETENCIA ESPECÍFICA	CRITERIO DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS
	y responsable. (STEM2, STEM5, CPSAA2, CE3)	<ul style="list-style-type: none"> Calentamiento antes de la realización de actividad física, dosificación del esfuerzo y la recuperación como aspectos importantes en la prevención de lesiones en la actividad física.
<p><i>2. Adaptar los elementos propios del esquema corporal, las capacidades físicas, perceptivo-motrices y coordinativas, así como las habilidades y destrezas motrices, aplicando procesos de percepción, decisión y ejecución adecuados a la lógica interna y a los objetivos de diferentes situaciones, para dar respuesta a las demandas de proyectos motores y de prácticas motrices con distintas finalidades en contextos de la vida diaria.</i></p>	<p>CCE.EF.6.2.1 Desarrollar proyectos motores de carácter individual, cooperativo o colaborativo, definiendo metas, secuenciando acciones, introduciendo cambios, si es preciso, durante el proceso y generando producciones motrices de calidad, valorando el grado de ajuste al proceso seguido y al resultado obtenido. (STEM1, CPSAA3, CPSAA5, CE3)</p> <p>CCE.EF.6.2.2 Aplicar principios básicos de toma de decisiones en situaciones lúdicas, juegos</p>	<p>-B. Organización y gestión de la actividad física</p> <ul style="list-style-type: none"> Planificación y autorregulación de proyectos motores: mecanismos básicos para ejecutar lo planificado Interés por mejorar la competencia motriz y valoración del esfuerzo personal en la actividad física. Confianza en sus propias posibilidades. <p>-C. Resolución de problemas en situaciones motrices.</p> <ul style="list-style-type: none"> Toma de decisiones: Distribución racional del esfuerzo en situaciones motrices individuales. Ubicación en el espacio en situaciones cooperativas. Ubicación en el espacio y reubicación tras cada acción en situaciones motrices de persecución y de interacción con un móvil. Anticipación a las decisiones ofensivas del adversario en situaciones de oposición de contacto. Pase a compañeros desmarcados o en situación ventajosa en situaciones

COMPETENCIA ESPECÍFICA	CRITERIO DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS
	<p>modificados, deportes alternativos, y actividades deportivas a través de la participación ajustándolos a las demandas derivadas de los objetivos motores y a la lógica interna de situaciones individuales, de cooperación, de oposición y de colaboración-oposición, en contextos reales o simulados de actuación, reflexionando sobre las soluciones obtenidas. (STEM1, CPSAA4, CE1)</p>	<p>motrices de colaboración oposición de persecución y de interacción con un móvil. Percepción y estructuración espaciotemporal del movimiento: coordinación de trayectorias: intercepción y golpeo-intercepción; coordinación de las secuencias motrices propias con las de otro, con un objetivo común. Iniciativa y autonomía en la toma de decisiones: resolución de situaciones motrices con varias alternativas de respuesta que impliquen la coordinación espaciotemporal.</p>
<p><i>3. Desarrollar procesos de autorregulación e interacción en el marco de la práctica motriz, con actitud empática e inclusiva, haciendo uso de</i></p>	<p>CCE.EF.6.3.1 Participar en actividades motrices, desde la autorregulación de su actuación, con predisposición, esfuerzo, perseverancia y mentalidad de</p>	<p>-A. Vida activa y saludable.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salud mental: respeto y aceptación del propio cuerpo. Autoconocimiento e identificación de fortalezas y debilidades o

COMPETENCIA ESPECÍFICA	CRITERIO DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS
<p><i>habilidades sociales y actitudes de cooperación, respeto, trabajo en equipo y deportividad, con independencia de las diferencias étnico-culturales, sociales, de género y de habilidad de los participantes, para contribuir a la convivencia y al compromiso ético en los diferentes espacios en los que se participa.</i></p>	<p>crecimiento, controlando la impulsividad, gestionando las emociones y expresándolas de forma asertiva. (CCL1, CPSAA1, CPSAA2, CPSAA5, CE1)</p> <p>CCE.EF.6.3.2 Respetar las normas consensuadas, así como las reglas de juego, y actuar desde los parámetros de la deportividad y el juego limpio, reconociendo las actuaciones de compañeros y rivales. (CCL5, CPSAA1, CPSAA3, CC2, CC3)</p>	<p>posibilidades y limitaciones en todos los ámbitos (social, físico y mental). Relación de la actividad física con la salud y el bienestar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salud social: la actividad física como hábito y alternativa saludable frente a formas de ocio nocivas. Límites para evitar una competitividad desmedida. Aceptación de distintas tipologías corporales, para practicar, en igualdad, diversidad de actividades físico-deportivas. <p>-D. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestión emocional: reconocimiento de emociones propias, pensamientos y sentimientos a partir de experiencias motrices. • Habilidades sociales: escucha activa y estrategias de negociación para la resolución de conflictos en contextos motrices. • Aceptación y respeto hacia las normas, reglas, estrategias, resultados y personas que participan en el juego.

8.2. Justificación Pedagógica de la selección curricular

La selección de las competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos no ha sido arbitraria, sino cuidadosamente alineada con los objetivos que persigue esta situación de aprendizaje. En una propuesta centrada en el afrontamiento de retos y la gestión de la frustración a través de la Educación Física, resulta fundamental que el currículo acompañe no solo el desarrollo motriz, sino también el crecimiento personal y emocional del alumnado.

Las competencias seleccionadas permiten trabajar la autorregulación emocional (CE3), la toma de decisiones en contextos de desafío (CE2) y la construcción de un estilo de vida activo vinculado al bienestar físico, mental y social (CE1). Estas dimensiones se concretan a través de criterios de evaluación que valoran el esfuerzo, la perseverancia, la reflexión sobre la práctica, la participación activa y el respeto al propio proceso.

Por su parte, los saberes básicos ofrecen el contenido que da forma a la experiencia: desde el conocimiento de los beneficios de la actividad física para la salud mental, hasta las estrategias de afrontamiento emocional en dinámicas cooperativas.

Relación con las competencias clave	
Además de estar en sintonía con las competencias específicas del área de Educación Física, esta situación de aprendizaje también contribuye de forma significativa al desarrollo de varias competencias clave del currículo LOMLOE, entendidas como aprendizajes transferibles y funcionales que preparan al alumnado para la vida.	
Competencias clave	Justificación
CPSAA “Competencia personal, social y de aprender a aprender”	Es la competencia clave más directamente vinculada al trabajo propuesto. A través de las dinámicas planteadas, el alumnado desarrolla estrategias de autorregulación emocional, aprende a persistir ante la dificultad, mejora su autoestima y refuerza su capacidad de aprender desde el error.
CCL – Competencia en comunicación lingüística:	Presente en los momentos de reflexión final de cada sesión, donde el alumnado debe expresar sus emociones y verbalizar lo vivido

Diseño de la situación de aprendizaje

CC – Competencia ciudadana:	Fomentada a través del respeto a las normas, la gestión pacífica de conflictos en los juegos cooperativos y la conciencia del otro.
STEM – Competencia en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas:	Aplicada en el control del esfuerzo, la dosificación del ejercicio y la observación de cambios corporales, reforzando la conexión entre cuerpo, mente y salud.

8.3. Desarrollo de las sesiones

8.3.1. Sesión 1: ¿Lo voy a conseguir? ¿Y si no?

Duración	45 minutos
Curso	6º de Primaria
Lugar	Pista cubierta o patio
Material	Conos, cuerdas, pelotas pequeñas, colchonetas, hojas de autorreflexión, lápices, tarjetas emocionales o emojis
Objetivo específico	Favorecer la toma de conciencia previa sobre las propias capacidades y limitaciones ante un reto físico, anticipando posibles errores o dificultades y generando estrategias para afrontar la frustración cuando aparezca.
Competencia específica trabajada	CE3 Desarrollar procesos de autorregulación e interacción con actitud empática e inclusiva.
Criterio de Evaluación	CCE.EF.6.3.1 Participar en actividades motrices desde la autorregulación, con esfuerzo y mentalidad de crecimiento, controlando la impulsividad y gestionando las emociones.
Agrupamiento	Trabajo individual con momentos en pareja y reflexión grupal final.
Temporalización y desarrollo de la sesión	<p>Calentamiento (10 min) → “Exploro lo que siento al intentarlo”</p> <p>Actividad en parejas: un alumno realiza una secuencia sencilla (saltos, carreras suaves, equilibrio), y el otro observa e identifica su actitud emocional: ¿seguro, inseguro, nervioso, relajado...? Luego cambian roles.</p> <p>Propósito: Introducir la idea de que antes de empezar una actividad, ya sentimos cosas, y eso puede influir en cómo actuamos. Se inicia la observación emocional sin juicio.</p> <p>Parte principal (25 min) → “Pienso antes. Actúa después”</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Anticipación (5 min): Cada alumno recibe una hoja con tres preguntas antes de empezar el circuito: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál crees que vas a conseguir seguro?

	<ul style="list-style-type: none">• ¿Cuál crees que te va a costar más?• ¿Qué harás si no lo consigues? <p>Se les anima a responder con sinceridad. Esto activa la conciencia previa y baja el miedo al error.</p> <p>2. Circuito de retos (15 min): Se organiza un recorrido con 4 pruebas de dificultad progresiva:</p> <ul style="list-style-type: none">• Saltar una cuerda 10 veces sin fallar.• Encestar dos pelotas en una caja desde 3 metros.• Mantener el equilibrio sobre una colchoneta con un pie durante 15 segundos.• Hacer zigzag entre conos con una pelota en equilibrio sobre una raqueta. <p>El foco no es la perfección, sino vivir la experiencia y observar cómo reaccionan al error o al éxito.</p> <p>3. Segunda oportunidad (5 min): Se les ofrece repetir la prueba que más les ha costado. El objetivo: poner en práctica la estrategia de afrontamiento que habían anticipado.</p> <p>Cierre (10 min) → “Lo que creí vs. lo que pasó”</p> <p>Recuperan su hoja inicial.</p> <p>Rellenan una breve reflexión:</p> <p>“Lo que más me ha sorprendido de mí hoy es...” “He aprendido que...” “Mi actitud cuando me he frustrado ha sido...”</p> <p>Asamblea final en círculo: se comparten reflexiones voluntarias. El docente lanza preguntas como:</p>
--	--

Diseño de la situación de aprendizaje

	<p>¿Qué sentiste cuando no te salía algo?</p> <p>¿Reaccionaste como habías pensado?</p> <p>¿Qué harías diferente la próxima vez?</p>
Errores habituales que pueden aparecer	<ul style="list-style-type: none"> - Pensar que fallar es sinónimo de “no servir”. - Abandonar rápidamente sin intentar otra estrategia. - Compararse con los compañeros y juzgarse. <p>El docente acompaña con intervenciones clave:</p> <p>“Equivocarte no es lo que te define, sino cómo lo enfrentas.”</p> <p>“¿Recuerdas lo que escribiste antes? ¿Qué has hecho ahora?”</p> <p>“Esto es solo un reto más. Mañana será diferente.”</p>
Instrumento de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Observación directa (con lista de control). - Hoja de reflexión escrita (autorregistro emocional sencillo). - Participación en la asamblea.

Lista de control ejemplo

Alumno/a	Participa en todos los retos	Vuelve a intentarlo tras fallar	No se frustra o gestiona la frustración	Pide ayuda si la necesita	Anima o respeta a los demás
Alumna 1	✓	✓	✓	✗	✓
Alumno 2	✓	✗	✗	✓	✗
Alumna 3	✓	✓	✓	✓	✓

8.3.2. Sesión 2: ¿Qué siento cuando me frustro? ¿Y qué puedo hacer con eso?

Duración	45 minutos
Curso	6º de primaria
Lugar	Gimnasio
Material	Tarjetas emocionales (iconos o palabras), aros, pañuelos, pelotas blandas, música, hojas de reflexión sencilla.
Objetivo específico	Favorecer la identificación y expresión de emociones ligadas a la frustración durante actividades físicas, aprendiendo a comunicar lo que uno siente y escuchando cómo lo viven los demás.
Competencia específica trabajada	CE3 – Desarrollar procesos de autorregulación e interacción social, con actitud empática e inclusiva.
Criterio de Evaluación	CCE.EF.6.3.1 – Participar con autorregulación, controlando la impulsividad, gestionando las emociones y expresándolas de forma asertiva.
Agrupamiento	Parejas y grupos pequeños, con momentos individuales.
Temporalización y desarrollo de la sesión	<p>Calentamiento (10 min) → “Juegos de los colores emocionales”</p> <p>Distribuyes aros de distintos colores por el espacio. Cada color representa una emoción (ej.: rojo = enfado, azul = tristeza, verde = calma, amarillo = alegría, gris = frustración).</p> <p>(Al sonido de la música, se desplazan por el espacio. Cuando paras la música, deben ir corriendo a un aro del color que coincide con cómo se han sentido la última vez que algo no les salió a la primera).</p> <p>Después, en parejas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada uno explica una situación donde se haya sentido así. - Intercambian ideas de cómo reaccionaron. <p>Propósito → Activar el cuerpo y abrir la puerta al diálogo emocional sin forzar. Los colores ayudan a desbloquear la expresión.</p>

	<p>Parte Principal →“Retos con emoción compartida”</p> <p>Actividad: “Mis emociones en movimiento”</p> <p>Se crean tres estaciones de reto:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Puntería difícil: lanzar una pelota y encestarla en una caja lejana (nivel alto de fallo).2. Desafío de coordinación en pareja: deben avanzar unidos por una cuerda sin separarse.3. Misión grupal imposible: mantener 3 balones en el aire sin que caigan durante 1 minuto. <p>Antes de empezar cada estación, el grupo debe responder:</p> <p>“¿Qué emoción crees que vas a sentir aquí si no lo consigues?”</p> <p>Después de cada estación:</p> <p>“¿Qué has sentido realmente? ¿Se ha parecido a lo que pensabas? ¿Qué has hecho con eso?”</p> <p>Aquí el objetivo es observar cómo el alumnado reconoce emociones reales, si sabe expresarlas y cómo reacciona ante las suyas y las de los demás.</p> <p>Variantes según necesidades:</p> <ul style="list-style-type: none">- Si hay demasiada tensión, transformar el reto en colaborativo.- Si hay apatía, añadir roles (quien anima, quien guía, etc.).- Si se bloquean, ofrecer tarjetas con emociones posibles para elegir. <p>Cierre (10 min) → Diálogo reflexivo guiado</p>
--	---

Diseño de la situación de aprendizaje

	<p>Nos sentamos en semicírculo. Entrego una hoja con estas frases para completar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “La emoción que más he sentido hoy ha sido...” - “Cuando me he frustrado he... (lo he intentado otra vez / me he enfadado / he pedido ayuda / me he rendido / otra).” - “Lo que más me ha ayudado ha sido...” <p>Se comentan voluntariamente las respuestas. El docente pregunta:</p> <p>“¿Os habéis dado cuenta de que no todos sentimos lo mismo ante la misma situación?”</p> <p>“¿Qué emociones son más fáciles de compartir? ¿Y cuáles nos cuesta más decir en voz alta?”</p>
Errores habituales que pueden aparecer	<p>Qué puede observar el docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿El alumnado pone nombre a lo que siente? - ¿Se ríe, se bloquea, se enfada, evita hablar...? - ¿Usa alguna estrategia (respirar, pedir ayuda, repetir, verbalizar)? - ¿Respecta cómo se sienten los demás, aunque no coincidan con él?
Instrumento de evaluación	<p>Instrumentos de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observación directa: registro de participación, escucha activa y reacción emocional. - Autorregistro: hoja de reflexión individual con emociones sentidas y estrategias utilizadas. - Escala emocional simple: una línea de caritas o colores para valorar cómo se han sentido a lo largo de la sesión.

8.3.3. Sesión 3: ¿Qué hago cuando algo no me sale?

Duración	45 minutos
Curso	6º de Primaria
Lugar	Pista o gimnasio
Material	Pelotas, cuerdas, conos, tarjetas con frases motivadoras, hojas de reflexión.
Objetivo específico	desarrollar estrategias de afrontamiento activo ante el error o la dificultad, promoviendo la perseverancia, el autocontrol y la mentalidad de crecimiento.
Competencia específica trabajada	CE2 – Adaptar elementos propios de sus capacidades motrices aplicando toma de decisiones para resolver retos.
Criterio de Evaluación	CCE.EF.6.2.1 – Desarrollar proyectos motores valorando el proceso y el resultado, mostrando perseverancia y capacidad de reajuste.
Agrupamiento	Parejas y trabajo individual con observación grupal.
Temporalización y desarrollo de la sesión	<p>CALENTAMIENTO (8-10 min) – Mini-retos en 30 segundos</p> <p>Distribuimos al grupo en parejas. Se plantean retos cortos que deben intentar resolver en solo 30 segundos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mantener una pelota en el aire golpeándola con una sola mano. - Dar 3 saltos en cuerda sin pisarla. - Golpear un cono con una pelota desde 4 metros. <p>Después de cada reto:</p> <p>“¿Lo has conseguido?”</p> <p>“¿Qué harías diferente si tuvieras otra oportunidad?”</p> <p>Propósito: Introducir la idea de que fallar no es un final, sino una oportunidad de reajuste. Que lo importante no es el resultado, sino cómo se responde al fallo.</p>

	<p>PARTE PRINCIPAL (25 min) – Intento. Me equivoco. Lo intento mejor.</p> <p>Actividad: “Tres intentos y una reflexión”</p> <p>El alumnado pasa por 3 pruebas con dificultad media. Cada prueba puede intentarse tres veces. Entre intento e intento, deben anotar mentalmente o en una pizarra:</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Qué has cambiado?- ¿Qué te has dicho a ti mismo?- ¿Te has rendido o lo has vuelto a intentar con otra actitud? <p>Ejemplos de pruebas:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Lanzar una pelota a una portería estrecha.2. Recorrer un circuito de conos en equilibrio.3. Coordinar una secuencia rítmica con palmadas y saltos. <p>Durante el ejercicio, el docente lanza preguntas en voz alta:</p> <p>“¿Qué hacéis cuando no os sale? ¿Lo repetís igual o lo cambiáis?”</p> <p>“¿Alguien ha usado alguna estrategia nueva en el segundo intento?”</p> <p>“¿Quién se ha sentido más fuerte en el tercer intento que en el primero?”</p> <p>Con el objetivo de introducir la idea de mejora progresiva y perseverancia. No premiamos al que lo consigue a la primera, sino al que aprende con cada intento.</p> <p>CIERRE (10 min) – El diario de los tres intentos</p> <p>Cada alumno recibe una hoja con esta estructura:</p>
--	--

	Prueba	¿Lo conseguí?	¿Qué sentí en el 1.er intento?	¿Qué cambié después?	¿Qué aprendí?
	1	Sí / No			
	2	Sí / No			
	3	Sí / No			
<p>Después, en círculo, comparten (de forma voluntaria) frases como:</p> <p>“Pensaba que no lo conseguiría, pero...”</p> <p>“Me frustré al principio, pero luego probé otra cosa y...”</p> <p>“En vez de enfadarme, decidí...”</p>					
Errores habituales que pueden aparecer	<p>¿Qué observar como docente?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Quién repite sin cambiar nada? - ¿Quién ajusta su estrategia tras fallar? - ¿Quién mantiene el esfuerzo a pesar del fallo? - ¿Qué lenguaje interno aparece? ("No puedo", "voy a probar", "otra vez", "esto es imposible"...). 				
Instrumento de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lista de observación del docente: actitud ante la dificultad, persistencia, reajuste. ✓ Hoja de reflexión escrita: analiza la progresión interna del alumno entre intentos. ✓ Escala tipo semáforo: al final, cada alumno señala cómo se ha sentido (rojo = me he bloqueado, ámbar = lo he intentado con dudas, verde = lo he enfrentado con ganas). 				

8.3.4. Sesión 4: ¿Cómo nos enfrentamos juntos a un reto?

Duración	45 minutos
Curso	6. ^º de Primaria
Lugar	Patio o gimnasio amplio
Material	Cuerdas largas, colchonetas, aros, pelotas grandes, cronómetro, tarjetas con roles o frases de apoyo
Objetivo específico	Favorecer el desarrollo de estrategias cooperativas en situaciones de dificultad compartida, promoviendo la escucha, la empatía y la perseverancia grupal.
Competencia específica trabajada	CE3 – Desarrollar procesos de autorregulación e interacción social con actitud empática, inclusiva y cooperativa.
Criterio de Evaluación	CCE.EF.6.3.2 – Participar en dinámicas de grupo mostrando habilidades sociales, respeto y apoyo ante las diferencias
Agrupamiento	Grupos de 5–6 alumnos.
Temporalización y desarrollo de la sesión	<p>CALENTAMIENTO (8-10 min) → Carrera de obstáculos en cadena</p> <p>Cada grupo realiza un minirrecorrido de relevos. El siguiente compañero no puede salir hasta que el anterior haya terminado y le pase una pelota</p> <p>Algunas normas que dificultan la prueba:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un miembro debe hacer parte del recorrido con los ojos cerrados. - Otro solo puede avanzar a la pata coja. <p>Propósito → Introducir la idea de que el rendimiento del grupo no depende solo del más rápido o el más fuerte, sino del trabajo colectivo, la comprensión y el apoyo entre ellos.</p> <p>PARTE PRINCIPAL (25 min) → Desafío cooperativo: "Todos o ninguno"</p> <p>Actividad: Superar el río sin mojarse</p> <p>El grupo debe cruzar de un extremo a otro del gimnasio utilizando solo:</p>

	<ul style="list-style-type: none">- 4 colchonetas (como islas flotantes)- 3 cuerdas (para arrastrar material)- 2 pelotas grandes (para transportar sin tocar el suelo) <p>Normas:</p> <ul style="list-style-type: none">- Nadie puede tocar el suelo.- Si uno cae, todo el grupo vuelve al inicio.- Solo pueden hablar entre ellos durante los primeros 3 minutos (después, silencio cooperativo).- Tienen 15 minutos para lograrlo. <p>Antes de empezar:</p> <p>“¿Qué puede pasar si uno se frustra?”</p> <p>“¿Cómo podemos apoyar al compañero que se equivoque?”</p> <p>Durante el reto:</p> <p>El docente observa sin intervenir, anotando actitudes:</p> <p>¿Quién anima?</p> <p>¿Quién se desespera?</p> <p>¿Quién cede espacio?</p> <p>¿Quién busca soluciones en vez de culpables?</p> <p>CIERRE (10 min) → Rueda de reconocimiento</p> <p>Nos sentamos en círculo. Cada alumno debe:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Compartir qué sintió durante el reto (sobre sí mismo o sobre el grupo).2. Decir algo que le haya ayudado del grupo (una mirada, una frase, una acción). <p>Se recogen frases como:</p> <ul style="list-style-type: none">• “Cuando me equivoqué, pensé que me iban a gritar, pero me dijeron: ‘no pasa nada’.”
--	--

Diseño de la situación de aprendizaje

	<ul style="list-style-type: none"> • “Me costó confiar en los demás, pero al final me dejé ayudar.” • “Me gustó que no nos rindiéramos aunque casi se nos acababa el tiempo. <p>Opción: hoja rápida de reflexión individual con dos preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hice yo para que el grupo funcionara mejor? • ¿Cómo reaccioné cuando alguien del grupo se frustró?
Errores habituales que pueden aparecer	<p>Variantes según el grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si se bloquean: permitirles elegir un “comodín” que les dé una segunda oportunidad. - Si uno se siente muy frustrado: pausa de grupo para reorganizarse y hablar. <p>El objetivo es enfrentar la frustración como equipo, sin culpas, sin abandono, con apoyo mutuo.</p>
Instrumento de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de observación grupal: cooperación, apoyo mutuo, actitud ante los errores del otro. • Registro individual reflexivo: percepción personal del papel en el grupo. • Escala de participación emocional: ¿me sentí parte del grupo? ¿me sentí escuchado? ¿me sentí frustrado? <p>Como docente, observa...</p> <p>¿Quién toma el liderazgo de forma positiva o negativa? ¿Quién se frustra más cuando el grupo falla? ¿Cómo manejan el error compartido? ¿Qué tipo de lenguaje emocional aparece: ayuda, presión, crítica, ánimo?</p>

8.3.5. Sesión 5: ¿Y si pierdo? ¿Y si me equivoco delante de todos?

Duración	45 minutos
Curso	6.º de Primaria
Lugar	Pista o patio amplio
Material	Petos, conos, balones, cronómetro, tarjetas de autovaloración.
Objetivo específico	Promover el autocontrol y la deportividad en situaciones competitivas, aprendiendo a gestionar emociones como la frustración, el enfado o la decepción, sin afectar a la convivencia ni al respeto al otro.
Competencia específica trabajada	CE3 – Desarrollar procesos de autorregulación e interacción social con actitudes de respeto, cooperación y compromiso ético.
Criterio de Evaluación	CCE.EF.6.3.1 – Participar con esfuerzo y mentalidad de crecimiento, controlando la impulsividad, gestionando emociones y expresándolas de forma asertiva.
Agrupamiento	Grupos de 4-5 alumnos, repartidos en dos equipos por dinámica.
Temporalización y desarrollo de la sesión	<p>CALENTAMIENTO (8-10 min) → “Gana sin correr”</p> <p>Juego por relevos, pero con una trampa: el equipo que gane no será el que llegue primero, sino el que mantenga la mejor actitud durante el juego.</p> <p>El docente puntúa secretamente en función de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeto a los turnos. • No protestar ante errores. • Animar al compañero, incluso si falla. <p>Propósito → Romper la idea de que competir = ganar como sea, y abrir la puerta a otros valores dentro de la competición.</p> <p>PARTE PRINCIPAL (25 min) → Mini-campeonato emocional</p> <p>Se organizan 2 o 3 juegos con estructura competitiva, pero con duración corta y rotación rápida:</p>

	<ol style="list-style-type: none">1. Pelota sentada: cuando te dan con la pelota, te sientas; si coges una al vuelo, vuelves al juego.2. Carrera de relevos con obstáculos.3. Juego de puntería por turnos (acertar en zonas con diferente puntuación). <p>Antes de empezar: cada alumno elige una de estas tres “metas personales”:</p> <ul style="list-style-type: none">• Hoy voy a controlar mi enfado si pierdo.• Hoy voy a felicitar al otro equipo aunque gane.• Hoy voy a aceptar si me equivoco, sin culpar a nadie. <p>Durante los juegos:</p> <p>El docente observa y recoge frases clave:</p> <p>“¡Eso no vale!”</p> <p>“Siempre pierdo por culpa de...”</p> <p>“¡Bien jugado!”</p> <p>La intención es que vivan la tensión real de competir, pero con un entrenamiento emocional previo. Que no gane el que mete más goles, sino el que lo gestiona mejor.</p> <p>CIERRE (10-12 min) → El podio de la actitud</p> <p>Se reparten tarjetas con estas frases para completar:</p> <ul style="list-style-type: none">• “Me he sorprendido de mí mismo porque...”• “Lo que más me ha costado controlar hoy ha sido...”• “La próxima vez quiero intentar...” <p>Después, cada equipo elige a un compañero que haya demostrado mejor actitud, no por rendimiento, sino por cómo ha manejado la frustración o la presión.</p>
--	---

	<p>El docente refuerza:</p> <p>“Hoy no hemos aprendido a ganar. Hemos aprendido a no perder los nervios. Y eso también es entrenamiento.”</p>
Errores habituales que pueden aparecer	<p>Como docente, observa...</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Quién se bloquea tras un fallo? - ¿Quién culpa al compañero? - ¿Quién felicita de verdad al rival? - ¿Quién se siente menos capaz por perder?
Instrumento de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Rúbrica de actitud competitiva (auto y coevaluación): esfuerzo, control emocional, respeto. ✓ Lista de observación del docente: reacciones tras el error o la derrota, lenguaje verbal y no verbal. ✓ Reflexión escrita individual: centrada en el objetivo personal elegido al inicio.

8.3.6. Sesión 6: ¿Qué he aprendido sobre mí?

Duración	45 minutos
Curso	6. ^º de Primaria
Lugar	Aula o espacio amplio y tranquilo
Material	Papel continuo, rotuladores, tarjetas con frases, círculos de colores, música suave, hojas de autoevaluación
Objetivo específico	Favorecer la reflexión personal y colectiva sobre el proceso vivido, reconociendo los aprendizajes emocionales adquiridos y reforzando la autoestima y la conciencia emocional del alumnado.
Competencia específica trabajada	CE1 y CE3 – Adoptar un estilo de vida activo y saludable, reconociendo emociones, y contribuir a la convivencia a través de la autorregulación y la empatía.
Criterio de Evaluación	CCE.EF.6.1.1 – Identificar los efectos físicos, mentales y sociales de la actividad física. CCE.EF.6.3.1 – Participar con autorregulación emocional y mentalidad de crecimiento.
Agrupamiento	Individual, en pareja y grupo grande.
Temporalización y desarrollo de la sesión	CALENTAMIENTO (10 min) → Cadena de recuerdos en movimiento Nos colocamos en círculo. Uno lanza una pelota a un compañero diciendo: “Recuerdo cuando tú en la sesión 2 dijiste que...” Esa persona lanza a otra y hace lo mismo. Si no recuerdan nada de esa persona, pueden decir algo como: “Me gustó cuando en la sesión X ayudaste a...” “Aprendí algo de ti cuando...”

	<p>Propósito: Activar el recuerdo emocional, reconocer al otro, y comenzar a tomar conciencia del recorrido de la unidad.</p> <p>PARTE PRINCIPAL (25 min) – Muro de los aprendizajes + Viaje emocional</p> <ol style="list-style-type: none">1. Muro de los aprendizajes (15 min) En un papel continuo grande (o varios), los alumnos escriben en grande: “Durante estas sesiones he aprendido que...” Pueden escribir frases relacionadas con lo motriz, lo emocional o lo personal. También pueden dibujar o representar emociones. Ejemplos reales que podrían aparecer:<ul style="list-style-type: none">• “No pasa nada por perder si aprendo algo.”• “Pedir ayuda no es rendirse.”• “Me sentí orgulloso de mí cuando no me enfadé.”• “Me cuesta aceptar el error, pero ya no me rindo tan rápido.”2. Viaje emocional Se colocan en el suelo círculos de colores (rojo, verde, amarillo, azul, gris...). Cada color representa una emoción predominante en una sesión. Van caminando por el espacio con música suave. Cuando la música se detiene, pisan un círculo y comparten: “En la sesión X me sentí como este color porque...”
--	--

	<p>Propósito → Reforzar el recuerdo emocional, validar lo vivido y cerrar el proceso reconociendo el valor de lo que ha cambiado en ellos.</p> <p>CIERRE (10 min) → Carta a mi yo del principio</p> <p>Cada alumno recibe una hoja para escribir un breve mensaje a sí mismo tal y como era en la primera sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Cuando empezaste esta unidad, pensabas que...” • “Hoy quiero decirte que...” • “Estoy orgulloso de ti por...” <p>Estas cartas pueden guardarlas ellos, o entregarlas al docente para devolverlas a final de curso.</p> <p>Cierre final en círculo. Se lanza una última pregunta:</p> <p>“¿Qué parte de lo que has aprendido aquí te gustaría llevarte a otras asignaturas... o a la vida?”</p>
Errores habituales que pueden aparecer	<p>Como docente, observa...</p> <p>¿Quién se reconoce más capaz que al principio?</p> <p>¿Quién identifica cambios emocionales o personales?</p> <p>¿Qué valores surgen en el grupo: empatía, escucha, humildad, orgullo...?</p> <p>¿Cómo cierra el grupo esta experiencia?</p>
Instrumento de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación final con frases a completar: <p>“Mi mayor logro ha sido...”</p>

	<p>“Lo que aún me cuesta es...”</p> <p>“Lo que me llevo conmigo es...”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación cualitativa del docente: actitud en el cierre, lenguaje emocional usado, reconocimiento del proceso.
--	---

Detrás de cada actividad, cada juego y cada reto planteado en esta propuesta, hay una intención educativa clara. Por eso, se ha elaborado una tabla que recoge la conexión entre los objetivos específicos, los criterios de evaluación del currículo oficial y los contenidos que se trabajan en el aula. Esta alineación no solo garantiza el rigor pedagógico, sino que también da sentido a cada paso del proceso. Porque cuando sabemos por qué hacemos lo que hacemos, y qué estamos sembrando con ello, enseñar se convierte en un acto aún más consciente... y más transformador.

8.3.7. Tabla de alineación didáctica

Objetivos específicos		Criterios de Evaluación	Contenidos Principales
1	Desarrollar la tolerancia a la frustración mediante actividades físicas	CCE.EF.6.3.1	Gestión emocional en situaciones motrices; identificación de la frustración.
2	Fomentar la perseverancia y el esfuerzo personal ante situaciones motrices que impliquen reto.	CCE.EF.6.2.3	Capacidades físicas orientadas a la superación personal; esfuerzo sostenido.
3	Favorecer la autorregulación emocional en el contexto de juegos y dinámicas cooperativas.	CCE.EF.6.3.1	Técnicas de autorregulación; habilidades sociales básicas.
4	Promover la empatía, la cooperación y el respeto en la	CCE.EF.6.3.3	Cooperación, respeto, escucha

	interacción con los compañeros.		activa; resolución de conflictos simples.
5	Aplicar estrategias para afrontar retos motrices tanto de forma individual como en grupo.	CCE.EF.6.2.2	Toma de decisiones en dinámicas cooperativas y de oposición.

8.4. Evaluación

La evaluación de esta situación de aprendizaje se plantea como un proceso formativo, continuo y cualitativo, centrado en el desarrollo integral del alumnado. El objetivo no es solo valorar la mejora en las habilidades motrices, sino también observar cómo los alumnos gestionan la frustración, afrontan los retos, cooperan con sus compañeros y reflexionan sobre sus propias emociones.

Este enfoque parte de una concepción de la evaluación como una herramienta para acompañar el proceso, no para clasificar resultados. Así, cada sesión incluirá momentos de observación, expresión y análisis emocional, permitiendo al docente recoger información valiosa sobre el progreso de cada alumno en aspectos tanto físicos como socioemocionales.

Se trabajará con criterios globales, conectados con las competencias específicas del área de Educación Física, pero también se especifica qué criterio tiene mayor presencia en cada sesión, para facilitar una evaluación más concreta y coherente.

¿Qué se evalúa?

- ✓ La actitud ante el error y la frustración: cómo reacciona el alumnado cuando algo no sale o comete un error.
- ✓ La capacidad de superación y esfuerzo personal.
- ✓ La interacción social y cooperación en contextos motrices.
- ✓ La participación activa y consiente en las actividades.
- ✓ La reflexión emocional y la expresión.

¿Cómo y cuándo se evalúa?

1. Durante las sesiones, mediante observación directa, especialmente en los momentos de reto, fallo y superación.

2. A través de rúbricas globales, aplicadas al final de la unidad para recoger el nivel de logro de los aprendizajes esperados.
3. Mediante instrumentos específicos en cada sesión: listas de control, escalas simples y autorregistros.
4. En espacios de cierre reflexivo al final de cada sesión, donde el alumnado verbaliza cómo se ha sentido y qué ha aprendido.

Para garantizar una evaluación coherente con los principios didácticos de esta propuesta, se han seleccionado varios criterios de evaluación del currículo oficial de Educación Física para 6.^º de Primaria (Decreto 36/2022, Castilla y León). Cada uno de ellos se ha desarrollado en forma de indicadores de logro observables y concretos, con el objetivo de facilitar su aplicación práctica en el aula y permitir una valoración precisa del progreso del alumnado.

Estos indicadores permiten observar no solo el rendimiento físico, sino también aspectos vinculados al esfuerzo personal, la autorregulación emocional, la participación activa, la cooperación y la reflexión sobre el error y la frustración, ejes centrales de esta situación de aprendizaje.

A lo largo de esta propuesta he intentado no perder de vista el “para qué” de cada actividad. No se trata solo de diseñar juegos o dinámicas llamativas, sino de saber exactamente qué quiero que el alumnado aprenda con cada una. Por eso, en esta tabla he querido recoger de forma clara la relación entre los criterios de evaluación seleccionados, sus indicadores observables, los instrumentos con los que los evaluaré, y, sobre todo, los resultados de aprendizaje esperados.

Porque al final, lo importante no es si una sesión ha salido perfecta, sino si ha dejado algo en el alumnado: una idea, una emoción, una pequeña victoria personal... Y ese tipo de aprendizaje no siempre se ve a simple vista, pero sí se puede observar con una mirada atenta, intencionada y educativa. Justo la que como docente quiero seguir cultivando.

Diseño de la situación de aprendizaje

Criterio de Evaluación	Indicadores de logro	Instrumento de Evaluación	Resultados de aprendizaje
CCE.EF.6.1.1 Reconocer e interiorizar los efectos beneficiosos a nivel físico, mental y social de la actividad física como paso previo para su integración en la vida diaria llevando a cabo conductas responsables sobre la salud y el bienestar referidas a la higiene, la alimentación y los hábitos posturales. (STEM2, STEM5, CPSAA2)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifica verbalmente cómo se ha sentido tras una situación de error o dificultad. ✓ Relaciona el ejercicio físico con una mejora en su estado de ánimo o autoestima. 	Autorregistro	El alumnado identifica los beneficios físicos y emocionales del ejercicio y adopta una actitud más activa.
CCE.EF.6.1.2 Integrar los procesos de activación corporal, dosificación del esfuerzo, relajación e higiene en la práctica de actividades motrices, interiorizando las rutinas propias de una práctica motriz saludable y responsable. (STEM2, STEM5, CPSAA2, CE3)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participa verbalmente en el calentamiento y la vuelta a la calma, mostrando compromiso ✓ Regula la intensidad del esfuerzo de sus sensaciones corporales. 	Lista de observación directa	Selecciona estrategias adecuadas según el tipo de juego y se adapta a las normas y dinámicas grupales.

Diseño de la situación de aprendizaje

<p>CCE.EF.6.2.1 Desarrollar proyectos motores de carácter individual, cooperativo o colaborativo, definiendo metas, secuenciando acciones, introduciendo cambios, si es preciso, durante el proceso y generando producciones motrices de calidad, valorando el grado de ajuste al proceso seguido y al resultado obtenido. (STEM1, CPSAA3, CPSAA5, CE3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Muestra constancia en la relación de una actividad física a pesar de las dificultades. ✓ Valora su propio esfuerzo y reconoce avances personales sin centrarse solo en el resultado. 	<p>Escala de valoración + Observación</p>	<p>Demuestra coordinación, esfuerzo y capacidad de mejora en actividades motrices con reto.</p>
<p>CCE.EF.6.2.2 Aplicar principios básicos de toma de decisiones en situaciones lúdicas, juegos modificados, deportes alternativos, y actividades deportivas a través de la participación ajustándolos a las demandas derivadas de los objetivos motores y a la lógica interna de situaciones individuales, de cooperación, de oposición y de colaboración-oposición, en contextos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Selecciona de forma autónoma estrategias para afrontar una dinámica cooperativa. ✓ Ajusta su comportamiento tras comprobar que una acción no ha sido efectiva 	<p>Lista de control docente</p>	<p>Gestiona la frustración de forma autónoma y muestra disposición a volver a intentarlo.</p>

Diseño de la situación de aprendizaje

reales o simulados de actuación, reflexionando sobre las soluciones obtenidas. (STEM1, CPSAA4, CE1)			
CCE.EF.6.3.1 Participar en actividades motrices, desde la autorregulación de su actuación, con predisposición, esfuerzo, perseverancia y mentalidad de crecimiento, controlando la impulsividad, gestionando las emociones y expresándolas de forma asertiva. (CCL1, CPSAA1, CPSAA2, CPSAA5, CE1)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Persevera tras cometer errores, retomando la tarea con actitud positiva. ✓ Controla sus emociones en situaciones de frustración o competencia, sin abandonar la actividad 	Rúbrica global de actitud/Observación	Interactúa con respeto, resuelve conflictos menores de forma dialogada y colabora activamente.
CCE.EF.6.3.2 Respetar las normas consensuadas, así como las reglas de juego, y actuar desde los parámetros de la deportividad y el juego limpio, reconociendo las actuaciones de compañeros y rivales. (CCL5, CPSAA1, CPSAA3, CC2, CC3)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Coopera activamente con el grupo, escucha a sus compañeros y acepta sus decisiones compartidas. ✓ Ayuda a otros cuando detecta bloqueo emocional o motriz, son juicio ni presión. 	Lista de observación + Diario docente	Planifica sus movimientos con sentido, detecta errores y propone soluciones durante la actividad.

La elección de los instrumentos de evaluación en esta propuesta responde a la necesidad de valorar de forma coherente y realista tanto los aspectos motrices como los emocionales y actitudinales que se trabajan en esta situación de aprendizaje.

Por un lado, la observación directa del docente es esencial en contextos de Educación Física. Permite recoger información sobre la implicación, el esfuerzo, la cooperación o la reacción del alumnado ante situaciones de dificultad, sin interrumpir el desarrollo natural de la actividad. Las rúbricas aportan un marco claro para evaluar competencias más complejas como la gestión de la frustración, la mentalidad de crecimiento o la participación activa. Gracias a ellas, se pueden valorar comportamientos de forma más objetiva, facilitando la comparación y el seguimiento del progreso individual. Las listas de control y escalas de valoración permiten registrar indicadores concretos y repetitivos, como el respeto por las normas, la constancia o la disposición al trabajo en equipo. Son instrumentos sencillos pero eficaces, especialmente útiles en dinámicas grupales. Por último, el autorregistro emocional ofrece al alumnado una oportunidad de reflexionar sobre su experiencia en cada sesión, favoreciendo la toma de conciencia y el desarrollo de su capacidad de autoevaluación. Esta herramienta refuerza la conexión entre el aprendizaje físico y el emocional, y fomenta la metacognición.

8.4.1. Rubrica final: gestión y afrontamiento del reto

Esta rúbrica se plantea como una herramienta de observación global para valorar el impacto emocional y actitudinal de la unidad. Se ha diseñado pensando no solo en lo que el alumnado “hace”, sino en cómo lo vive y cómo reacciona ante los errores, los retos y la convivencia con los demás. Porque lo importante aquí no es que todo salga perfecto, sino que cada niño o niña aprenda a sostenerse cuando algo no sale como esperaba, y a mirar ese momento como una oportunidad de mejora.

Aspecto evaluado	Excelente	Notable	Suficiente	Insuficiente
Gestión emocional ante el error o la derrota	Acepta el error con naturalidad, se recupera sin conflicto y da apoyo emocional a	Reacciona con serenidad, aunque necesita momentos para recuperar el equilibrio.	Tolera el error con cierta frustración, pero sin bloquearse.	Se bloquea o reacciona con enfado; necesita intervención del docente.

	otros compañeros.			
Actitud ante el esfuerzo personal	Se implica al máximo incluso cuando no hay éxito inmediato; muestra entusiasmo por superarse.	Mantiene el esfuerzo con constancia general.	Participa con altibajos, se esfuerza a ratos.	Evita el esfuerzo cuando aparece la dificultad.
Interacción con los demás durante el reto	Coopera, escucha, anima, cede cuando es necesario. Es un referente positivo para el grupo.	Participa respetando, aunque con escasa iniciativa cooperativa.	Mantiene una actitud neutra; no coopera activamente, pero tampoco dificulta.	No colabora, interrumpe o tiene conflictos con frecuencia.
Mentalidad de crecimiento	Verbaliza sus aprendizajes, reconoce sus avances y se interesa por mejorar.	Acepta sugerencias de mejora y reconoce errores.	Necesita guía para ver su progreso.	No tolera la crítica ni verbaliza avances; se centra solo en ganar o perder.

8.4.2. Tabla resumen

Con el objetivo de facilitar la comprensión del diseño didáctico propuesto y garantizar la coherencia entre todos sus elementos, se presenta a continuación una tabla resumen que recoge la relación entre las sesiones de la unidad, las competencias específicas trabajadas, los criterios de evaluación seleccionados y los instrumentos de evaluación empleados.

Esta estructura no solo permite visualizar de manera global el sentido pedagógico de cada sesión, sino que muestra cómo los aprendizajes que se promueven “especialmente en el plano emocional y actitudinal” están directamente conectados con el currículo oficial de Educación Primaria. Las sesiones han sido diseñadas con una progresión lógica que acompaña al alumnado

Diseño de la situación de aprendizaje

en un proceso gradual de reconocimiento, gestión y afrontamiento de la frustración en situaciones motrices, desde una perspectiva individual y cooperativa. Los instrumentos seleccionados permiten evaluar tanto el comportamiento observable durante la actividad como la reflexión interna del alumnado, asegurando así una evaluación integral, ajustada a los objetivos de la propuesta

Sesión	Competencia específica	Criterio de evaluación	Instrumento
1. ¿Lo voy a conseguir? ¿y si no?	CE3 – Autorregulación emocional	CCE.EF.6.3.1	Observación directa
2. ¿Qué siento cuando me frustro? ¿Y qué puedo hacer con eso?	CE1 – Vida activa y saludable (salud mental)	CCE.EF.6.1.1	Autorregistro emocional
3. ¿Qué hago cuando algo no me sale?	CE2 – Adaptar estrategias motrices	CCE.EF.6.2.1	Lista de control
4. ¿Cómo nos enfrentamos juntos a un reto?	CE3 – Cooperación y empatía	CCE.EF.6.3.2	Observación estructurada
5. ¿Y si pierdo? ¿Y si me equivoco delante de todos?	CE3 – Autorregulación y mentalidad de crecimiento	CCE.EF.6.3.1	Rúbrica de actitud
6. ¿Qué he aprendido sobre mí?	CE1 + CE3 – Salud emocional y reflexión	CCE.EF.6.1.1	Diario reflexivo / asamblea final

8.5. Resultados esperados

Aunque esta propuesta no ha sido implementada en un aula real, su diseño parte de una base teórica sólida y de una observación directa de la realidad educativa, por lo que es posible anticipar algunos resultados esperables si se lleva a cabo con un grupo de 6.^º de Primaria.

En primer lugar, sería razonable esperar una mejora progresiva en la forma en que el alumnado gestiona la frustración durante las actividades motrices. A través de los retos, del trabajo cooperativo y de los espacios de reflexión compartida, los niños y niñas podrían empezar a identificar mejor lo que sienten, regular su conducta ante el error y desarrollar estrategias para afrontar los desafíos sin derrumbarse. Como señalan autores como Bisquerra (2000) o Goleman (1996), este tipo de competencias emocionales no solo mejoran la convivencia, sino que también fortalecen el bienestar personal y la disposición hacia el aprendizaje.

También sería esperable una evolución en la actitud hacia el esfuerzo personal y la superación, especialmente si el grupo recibe un acompañamiento emocional respetuoso y constante por parte del docente. Tal como recogen Trigueros et al. (2020), el alumnado que se siente comprendido y motivado desde lo emocional tiende a implicarse más, a perseverar y a enfrentarse a los retos con mayor seguridad.

A nivel grupal, podrían observarse cambios positivos en la dinámica de clase: mayor cohesión, mejor comunicación y un clima emocional más cuidado. Actividades donde el error no penaliza y el éxito no se mide solo en resultados, sino también en el proceso, favorecen una convivencia más sana y una autoestima más estable.

Estos resultados, lógicamente, no se producirían de manera inmediata ni homogénea. Cada alumno recorrería su propio camino, y habría que estar muy atentos a los matices. Pero con una implementación constante, con coherencia metodológica y emocional, esta unidad podría convertirse en una semilla importante dentro de un proyecto educativo más amplio, en el que cuerpo, emoción y aprendizaje caminen de la mano.

9. Conclusiones

Aprendizajes generales obtenidos

El desarrollo de este Trabajo de Fin de Grado me ha permitido no solo profundizar en los aspectos teóricos y metodológicos vinculados al área de Educación Física, sino también construir una mirada más amplia y consciente sobre la dimensión emocional del aprendizaje. Desde el plano pedagógico, uno de los aprendizajes más relevantes ha sido comprender que trabajar la frustración y el afrontamiento de retos no es un añadido, sino una necesidad educativa real que atraviesa todas las áreas del currículo, y que en Educación Física encuentra un espacio privilegiado para manifestarse y transformarse. Las actividades motrices, por su naturaleza vivencial, ofrecen una oportunidad única para provocar, observar y acompañar reacciones emocionales de forma auténtica y significativa. A nivel personal, este trabajo ha supuesto un proceso de reflexión profunda sobre el tipo de docente que quiero ser. Diseñar cada sesión desde una intención educativa clara, prever las posibles reacciones del alumnado, y buscar estrategias para que cada niño o niña pueda crecer no solo físicamente, sino también emocionalmente, me ha reafirmado en la idea de que enseñar es mucho más que transmitir contenidos: es acompañar procesos humanos, con todo lo que eso implica. Además, este proceso me ha llevado a reconocer que, muchas veces, el aprendizaje más valioso ocurre cuando las cosas no salen bien a la primera. Y eso, que parece tan simple, tiene un enorme valor pedagógico cuando se vive desde el aula.

El valor educativo de la Educación Física como herramienta emocional

La verdad es que, al comenzar este trabajo, tenía bastante claro que la Educación Física era una asignatura con potencial para algo más que moverse o competir. Pero ha sido en el proceso de diseñar esta propuesta cuando he comprendido de verdad cuánto valor emocional puede tener lo que ocurre en una pista, en un juego o en un reto compartido. Y es que, en pocas áreas como esta, el alumno se expone tanto: se expone al fallo, a la mirada del otro, al límite físico, a la necesidad de coordinarse, de cooperar, de enfrentarse a una emoción y tener que gestionarla sobre la marcha. No hay tiempo para ocultar lo que uno siente, y eso convierte cada sesión en una oportunidad auténtica de aprendizaje emocional. La Educación Física, bien planteada, puede ser un escenario privilegiado para enseñar a los niños a conocerse, a frustrarse sin derrumbarse, a insistir, a pedir ayuda, a respirar hondo antes de volver a intentarlo. No hace falta una gran teoría emocional detrás (aunque, por supuesto, ayuda). Lo que hace falta es una mirada educativa que vea en el cuerpo y en la emoción un contenido en sí mismo. Con lo que

me quedo, sobre todo, es con la idea de que no estamos enseñando solo a lanzar un balón o a saltar una cuerda: estamos enseñando a soportar la presión, a confiar, a convivir con el error y a no rendirse. Y eso, sinceramente, me parece una de las enseñanzas más valiosas que podemos ofrecer desde el aula.

Lo que esta propuesta ha demostrado sobre el alumnado y la frustración

A través del diseño y la reflexión sobre esta propuesta didáctica, he podido confirmar algo que, como docente en formación, intuía pero aún no había trabajado con la profundidad que merecía: la frustración no es un problema del alumnado, sino un aspecto natural de su desarrollo que necesita ser acompañado, entendido y educado.

Los niños y niñas de esta etapa (especialmente en 6.^º de Primaria, donde ya asoman exigencias personales y sociales mayores) no nacen sabiendo tolerar el error ni gestionar el “no puedo”. Si no se les da un espacio seguro para fallar, expresar lo que sienten y volver a intentarlo, lo que ocurre es que se bloquean, o peor aún, se desconectan emocionalmente del aprendizaje. Y es que, como bien señala Bisquerra (2009), *“aprender a gestionar las emociones no es un lujo, es una necesidad básica”*. Esta propuesta no ha buscado eliminar la frustración del aula, sino todo lo contrario: invitarla a entrar con sentido, con cuidado, con pedagogía. Porque es ahí, en esa emoción incómoda, donde se abren posibilidades reales de crecimiento.

Lo que he observado es que, cuando los alumnos sienten que no serán juzgados por equivocarse, que tienen permiso para intentarlo las veces que necesiten, y que el profesor no mide su valor por el resultado, entonces surgen respuestas mucho más constructivas, más conscientes y, sobre todo, más humanas.

Esta situación de aprendizaje, aunque no se haya implementado de forma real, me ha permitido imaginar, prever y construir un contexto en el que la frustración no se convierte en barrera, sino en motor. Y esa visión me reafirma en la necesidad de seguir formándonos como docentes que educan no solo la mente o el cuerpo, sino también el corazón.

9.1. Limitaciones y propuestas de mejora

Como en cualquier trabajo de carácter académico y didáctico, esta propuesta tiene sus limitaciones, y reconocerlas forma parte del mismo compromiso educativo con el que ha sido diseñada. La primera, quizás la más evidente, es que se trata de un diseño que no ha sido aplicado directamente en un aula real. Eso significa que no ha sido posible observar de primera mano cómo reacciona el alumnado, ni recoger evidencias empíricas sobre su evolución emocional a

Conclusiones

lo largo de las sesiones. Aunque la propuesta nace de una base sólida (apoyada tanto en la experiencia educativa como en la revisión de literatura especializada) sigue siendo una construcción teórica que necesita ponerse en práctica para comprobar su verdadero impacto.

Además, esta propuesta está pensada para un grupo concreto: el alumnado de 6.^º de Primaria. Si se quisiera llevar a otros cursos, sería necesario realizar ciertos ajustes, sobre todo en lo que respecta al nivel de reflexión emocional que se plantea o a la capacidad de autorregulación del grupo. Por otro lado, conviene ser realistas: competencias como la gestión emocional o la tolerancia a la frustración no se consolidan en seis sesiones. Esta propuesta puede ser un buen comienzo, una puerta abierta... pero para que deje huella de verdad, tendría que integrarse en la programación anual y en la cultura del aula como algo continuo, no puntual.

En cuanto a posibles mejoras, sería interesante incorporar herramientas que recojan la voz directa del alumnado: pequeños diarios personales, entrevistas informales o incluso espacios para la autoevaluación emocional. Siempre respetando la normativa ética y de protección de datos, claro. También podría ser enriquecedor implicar a las familias o al resto del profesorado del centro. Porque aprender a manejar la frustración, a levantarse tras un tropiezo, no es solo tarea de una asignatura ni responsabilidad de una sola persona. Es un aprendizaje compartido. Y cuando toda la comunidad educativa se alinea con esa mirada... entonces sí, la educación emocional empieza a calar de verdad.

Reflexión final

Más allá del diseño teórico, sé que el verdadero desafío comienza cuando estas ideas pisan el suelo del aula. Aplicar esta propuesta en un contexto real supondría enfrentarse a múltiples variables: la diversidad de ritmos, los distintos niveles de autorregulación emocional, la convivencia en grupo o incluso el tiempo disponible para trabajar estos aspectos de forma continuada. Aun así, creo firmemente que esta unidad tiene valor porque no solo apunta a lo motriz, sino que trabaja de lleno en lo competencial: ayuda al alumnado a tomar conciencia de cómo se siente, a regular su conducta ante el error, a cooperar, a esforzarse sin perderse por el camino... en definitiva, a construir aprendizajes que les servirán más allá de la pista o el patio.

Desde el enfoque del DUA, esta propuesta busca ser accesible y significativa para todo el alumnado. Las actividades están pensadas para ofrecer múltiples formas de participación, distintos niveles de reto, espacios para la reflexión oral y no solo escrita, y dinámicas en las que

Conclusiones

cada niño o niña pueda implicarse desde sus propias capacidades. Esto no garantiza que todos aprendan lo mismo, pero sí que todos tengan la oportunidad real de aprender algo importante.

En este sentido, integrar propuestas como esta en la programación anual no es solo posible, sino deseable. Porque cuando la Educación Física deja de centrarse únicamente en el rendimiento y empieza a cuidar también lo emocional, está cumpliendo de verdad con su función educativa. Y eso, como futuro docente, es una idea que quiero seguir llevando conmigo.

10.Bibliografía

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis. Recuperado de <https://corporacionlaudelinaaraneda.cl/wp-content/uploads/2020/11/Educacion-emocional-y-bienestar.pdf>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós. Recuperado de <https://iuymca.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>
- Mora, F. (2019). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/download/434181/284901/>
- Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo*. Barcelona: Ariel. Recuperado de <https://desarmandolacultura.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/piaget-jean-la-equilibracion-de-las-estructuras-cognitivas.pdf>
- Siedentop, D. (1998). *Aprendizaje y enseñanza en la educación física*. Barcelona: INDE
- Trigueros, R., Navarro, N., Aguilar-Parra, J. M., Bermejo, R., & Ferrández, C. (2020). Validación de la escala de resiliencia en Educación Física. *Sportis Scientific Journal*, 6(2), 228–245. <https://doi.org/10.17979/sportis.2020.6.2.5245>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica
- Vista de educación emocional y competencias básicas para la vida. (s. f.). *Revista de Investigación Educativa*. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>