



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN CON
METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA LA MEJORA DE
LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN
EDUCACIÓN PRIMARIA**

**TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

AUTORA: María Andrés Gómez

TUTORA: Dra. Elena Betegón Blanca

Palencia, 19 de junio de 2025



RESUMEN

La docencia no solo es enseñar unos contenidos, si no educar en valores, acompañar al alumnado en la mejor etapa de su vida, la infancia. Este Trabajo de Fin de Grado (TFG) propone una intervención educativa dirigida a alumnos de segundo de Educación Primaria (EP), con el objetivo de desarrollar y mejorar la capacidad de autorregulación emocional a través de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Juegos, el Aprendizaje Cooperativo o el Trabajo por Rincones. El programa se desarrolla en seis sesiones en las que el alumnado comienza conociendo y siendo consciente de sus emociones y finaliza desarrollando diferentes estrategias para su control. Los resultados obtenidos, a través de la observación sistemática, muestran una visible mejora en su comportamiento, identificación y control emocional y por ello un aumento de la calidad del clima del aula. Trabajar la autorregulación emocional desde los primeros ciclos, es crucial tanto para el aprendizaje y desarrollo emocional del alumnado de manera individual como para favorecer el rendimiento escolar gracias a una mejora de la convivencia y ambiente del aula. La actual propuesta sigue los principios del currículo de EP y aumenta la urgencia de introducir la educación emocional como eje transversal en el ámbito educativo.

Palabras clave: Autorregulación emocional, control inhibitorio, Educación Primaria (EP), Funciones Ejecutivas (FE), metodologías activas.

ABSTRACT

Teaching is not only teaching content, but also educating in values, accompanying students in the best stage of their lives, childhood. This Final Degree Project proposes an educational intervention aimed at students in the second year of Primary Education, with the objective of developing and improving the capacity for emotional self-regulation through active methodologies such as Game-Based Learning, Cooperative Learning or Work in Corners. The program is developed in six sessions in which the students start knowing and being aware of their emotions and end up developing different strategies for their control. The results obtained, through systematic observation, show a visible improvement in their behavior, identification and emotional control and therefore an increase in the quality of the classroom climate. Working on emotional self-regulation from the first cycles is crucial both for the learning and emotional development of individual students and for favoring school performance thanks to an improvement in coexistence and classroom atmosphere. The current proposal follows the principles of the Primary Education curriculum and increases the urgency of introducing emotional education as a transversal axis in the educational field.

Keywords: Emotional self-regulation, inhibitory control, Primary Education, Executive Functions (EFs), actives methodologies.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a mis padres y a mis amigos, que siempre vieron esta vocación en mí, y me apoyaron en todo momento.

A mi centro de prácticas, que me posibilitó llevarlo a cabo.

A mi tutora Elena, que me guió a lo largo de todo el proceso.

A mi profesora de infantil, que me hizo querer ser como ella desde muy pequeña.

A mi abuela, que, aunque ella no pudo ser maestra, su nieta pequeña logrará su sueño.

Y por último, a mí, por tener clara siempre mi meta, y no rendirme nunca.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	7
1.1 JUSTIFICACIÓN.....	7
1.2 OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	11
1.2.1 Objetivos.....	11
1.2.2 Hipótesis.....	11
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	13
2.1. DEFINICIÓN DE FUNCIONES EJECUTIVAS.....	13
2.1.1 Control inhibitorio y modelos de autorregulación emocional.....	14
2.1.1.1. Autorregulación emocional e inteligencia emocional.....	14
2.1.1.2 Control inhibitorio y su relación con la inteligencia emocional.....	15
2.1.1.3 Modelos de autorregulación emocional.....	16
2.2 APLICACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....	21
2.3 CONSECUENCIAS DE UNA BAJA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL.....	22
2.4 LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL SEGÚN LA NORMATIVA EDUCATIVA.....	23
2.5 PROGRAMAS BASADOS EN LAS FE.....	24
3.MARCO METODOLÓGICO.....	26
3.1 DISEÑO DE LA PROPUESTA.....	27
3.1.1 Sujetos.....	27
3.1.2 Diseño de investigación.....	28
3.1.3 Procedimiento.....	29
3.2. EVALUACIÓN.....	30
3.3. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....	31
3.3.1. Competencias, contenidos y elementos transversales.....	31
3.3.2. Desarrollo de las actividades.....	34
3.4. RECURSOS.....	40
4. RESULTADOS.....	42
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	45
5.1 DISCUSIÓN.....	45
5.2 CONCLUSIONES.....	46
6. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS.....	47
6.1 LIMITACIONES.....	47
6.2 LÍNEAS FUTURAS.....	47
7. REFERENCIAS.....	48
8.ANEXOS.....	55
ANEXO A. CUESTIONARIO PRETEST – POSTEST PARA EL DOCENTE	55
ANEXO B. CRONOGRAMA.....	56
ANEXO C: INDICADORES.....	57
ANEXO D: CUESTIONARIO.....	58

ANEXO E: FICHA DE CORAZONES.....	60
ANEXO F: IMAGEN DE LA SESIÓN 1.....	61
ANEXO G: IMAGEN DE LOS DIBUJOS.....	62
ANEXO H: FOTOGRAFÍA DE LOS DADOS.....	64
ANEXO I: CUENTO CREADO POR EL ALUMNADO.....	65
ANEXO J: FOTOGRAFÍA DE LA SESIÓN 2.....	66

1. INTRODUCCIÓN

1.1 JUSTIFICACIÓN

En un mundo donde el estrés y la ansiedad están tan presentes en el día a día, el manejo de la autorregulación emocional es imprescindible para que nuestros estudiantes, desde una temprana edad, sepan lidiar con ellas y aceptarlas como lo que son: emociones, herramientas para entender el mundo y a su vez a nosotros mismos, nuestras aliadas, aunque a veces parezca que nos “jueguen una mala pasada” si no se controlan.

Los docentes tenemos en nuestras manos el poder de la educación. Por ello, no podemos centrarnos solo en los aspectos académicos sino, también, en el desarrollo personal de nuestros alumnos, siendo una parte imprescindible el trabajo de las competencias emocionales. Este aspecto se ve reflejado en el propio currículo de la etapa de Educación Primaria (EP), tanto a nivel nacional (Boletín Oficial del Estado [BOE]) como comunicatorio (Boletín Oficial de Castilla y León [BOCYL]), ya que según el artículo 9.1 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se regula la evaluación y la promoción en la EP, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (BOE, 2022). Dentro de las competencias clave, nos encontramos con la “competencia personal, social y de aprender a aprender”, la cual, según la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE; BOE, 2020), está definida como:

[...] la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para auto conocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida. Incluye también la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad; adaptarse a los cambios; aprender a gestionar los procesos metacognitivos; identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas; contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas, desarrollando habilidades para cuidarse a sí mismo y a quienes lo rodean a través de la corresponsabilidad;

ser capaz de llevar una vida orientada al futuro; así como expresar empatía y abordar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo (p.23).

Los estudiantes que tiene trabajadas habilidades de la autorregulación emocional muestran un mayor desempeño académico, ya que logran controlar su estrés y emociones, enfocándose plenamente en sus tareas, participando de manera activa en la escuela y creando unas relaciones más sanas y positivas (Eggum et al. 2011; Raver et al., 2007)

Además, la dificultad para trabajar de manera correcta las emociones, puede derivar consecuencias graves respecto a la salud mental, sobre todo en la etapa infantil, puesto que la falta de herramientas sobre la autorregulación emocional, se ha relacionado con un mayor riesgo de desarrollar trastornos psicopatológicos como la ansiedad y la depresión (Compas et al., 2017). Diversos estudios han demostrado que niños que presentan dificultades para manejar sus emociones experimentan niveles elevados de estrés y sintomatología depresiva a lo largo de su desarrollo (Gross & Jazaieri, 2014).

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023), los trastornos emocionales son frecuentes en jóvenes y adolescentes. Se calcula que sobre el 5% de la población entre 10 y 14 años sufren un trastorno de ansiedad y que el 2,6% padecen depresión, pudiendo afectar a la asistencia a la escuela, el estudio y el rendimiento académico, llevando incluso al suicidio. Estudios similares demuestran que niños con baja regulación emocional tienen hasta tres veces más probabilidades de desarrollar ansiedad en la adolescencia (Schwarz et al., 2021). Nolen-Hoeksema (2012) señala que este hecho no solo afecta al bienestar psicológico, sino que puede evolucionar a conductas de evitación o aislamiento social, incluso pensamientos autolesivos o suicidas.

Una situación muy cercana, que produjo un aumento de este tipo de patologías debido a sus casuísticas, es la pandemia del COVID-19. En la que, según el boletín informativo del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2021), la salud mental de la población española tuvo consecuencias en la calidad de vida desde un punto de vista clínico que, a su vez, produjo un malestar significativo en los estudiantes; lo cual se reflejó en el aumento de dificultades de aprendizaje, sobre todo en aquellos con un acceso a la tecnología muy limitado, creando barreras hacia la educación del momento, aumentando, a su vez, las dificultades de autorregulación emocional y afecto

negativamente al desarrollo cognitivo de los niños, así como a su rendimiento en áreas clave como las matemáticas o la lengua. Según Castellanos-Paez et al. (2022), los estudiantes enfrentaron a una disminución en sus Funciones Ejecutivas (FE), lo que repercutió en su capacidad de concentración y aprendizaje. Además, la falta de contacto humano, limitado solo a las personas con las que conviven, contribuyó a un aumento de casos de ansiedad y depresión, creando un grave impacto en su desempeño académico.

La falta de interacción social junto a la exploración y el uso de recursos digitales disminuyeron las posibilidades de aumentar estrategias de autorregulación, lo cual creó un aumento de la impulsividad, problemas para mantener la concentración y un aumento de ansiedad y depresión. Esta disminución de esta FE, afectó sobre todo a algunas áreas en las que se precisa de una mayor concentración y atención como podrían ser la lengua o las matemáticas (Best & Miller, 2010). Por ello, es imprescindible aumentar estrategias educativas cuyo objetivo sea mejorar la regulación emocional y la concentración.

Según la Encuesta Europea de Salud en España (INE, s.f.), desde la situación antes de la pandemia y durante la misma, se ha registrado: un aumento de 2,8 puntos en la sensación de estar decaído o deprimido; 3,3, en el poco interés por hacer cosas.; y 2 en los problemas para dormir. Este informe revela también que, en 2020, se cifra en 5,4% la población con algún tipo de cuadro depresivo, siendo 2,1 millones de personas. Incluso los datos reflejan que durante los cinco primeros meses de 2020 se produjeron 6.850 fallecimientos por causas externas, siendo el suicidio y las lesiones autoinfligidas el mayor número de ellas, 1343. Como se puede observar, esta situación afectó gravemente a la salud mental de los menores, varios estudios han demostrado que los niños que estuvieron confinados presentaron un mayor estrés postraumático, llegando a ser cuatro veces más altas que aquellos niños que no sufrieron este confinamiento, lo que indica claramente los efectos negativos del aislamiento (Meyer et al., 2020).

Además, según la Asociación Española de Pediatría (AEP, 2021), antes de la pandemia había un 10% de niños y 20% de adolescentes en nuestro país que tenían diferentes enfermedades mentales. Sin embargo, debido a la pandemia, se pudo apreciar un aumento de hasta el 47% de estos trastornos, incluyendo algunos como ansiedad, depresión e incluso conductas suicidas.

Por todo ello, es crucial que, desde pequeños, se trabajen las emociones en el ámbito escolar, mejorando su capacidad de gestión y control. De este modo, a medida que se van desarrollando de forma integral, se fomentarán relaciones sanas, dando herramientas para poder controlar nuestras emociones evitando que sean perjudiciales. algunas situaciones en las que nuestras emociones nos dañan.

Finalmente, señalar que este Trabajo Fin de Grado (TFG) refleja el desarrollo de las competencias clave del Grado en EP (Comisión Intercentros et al., 2008, p. 28). En primer lugar, la Competencia 1, “Posesión y comprensión de conocimientos en el área de Educación”, ya que se trabaja la autorregulación emocional como algo clave en el desarrollo del alumnado. También se demuestra la Competencia 2, “Capacidad de aplicar conocimientos de forma profesional, argumentando y resolviendo problemas educativos”, viéndose reflejado en la creación de dinámicas y actividades para trabajar el tema del TFG, y en la capacidad resolutoria que se demuestra solucionando los conflictos que suceden a la hora de su realización con el alumnado. El marco teórico, deja en evidencia la Competencia 3, “Capacidad de reunir e interpretar datos esenciales para emitir juicios reflexivos”, a través de la recopilación de definiciones, modelos, datos y programas buscados de manera adecuada para realizar una comparativa sobre la autorregulación emocional. Podemos ver como la competencia 4 es clave, ya que se con este TFG se espera transmitir diferentes conocimientos a un variado público, tanto especializado en el tema como no especializado, buscando su comprensión y desarrollo. La Competencia 5, “capacidad de aprendizaje autónomo y actualización de conocimientos en el ámbito socioeducativo”, podemos verla a lo largo de este trabajo, ya que al buscar y exponer diversa información sobre la autorregulación emocional, se realiza un aprendizaje de manera autónoma a la vez que se va actualizando los conocimientos y se integran a la práctica docente. Por último, se desarrolla la Competencia 6, “compromiso ético en la práctica profesional”, ya que las actividades propuestas se desarrollan en el aula real siguiendo unos valores éticos a través de igualdad de oportunidades y respeto hacia todos los participantes.

1.2 OBJETIVOS E HIPÓTESIS

1.2.1 Objetivos

El objetivo general de este TFG es desarrollar una propuesta de intervención basada en la adquisición de competencias emocionales, con el propósito de mejorar la capacidad reflexiva emocional y el autocontrol del alumnado de segundo curso de EP, a través de una metodología activa que combine el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), el Aprendizaje Cooperativo y el Trabajo por Rincones. Para lograrlo se plantean una serie de objetivos específicos:

- Revisar la literatura científica actual sobre las FE, concretamente sobre el control inhibitorio en la infancia, para identificar los beneficios del uso de estrategias de autorregulación en el aula y la metodología más adecuada.
- Diseñar una evaluación hacia el alumnado, basado en la observación sistemática y el uso de diversos instrumentos de registro como diarios emocionales o rúbricas, mediante los cuales se podrá conocer la capacidad autorregulatoria del alumnado y su control inhibitorio, además de analizar los cambios producidos gracias a las diversas actividades realizadas.
- Crear una propuesta de intervención basada en técnicas de autorregulación emocional cognitivo-conductuales, a través de la cual conseguir una mejora del control inhibitorio, facilitando a los alumnos la gestión de sus emociones, y evitar la aparición de problemas psicopatológicos.
- Evaluar la efectividad de la intervención propuesta, reflexionando sobre la efectividad de las actividades y estrategias en comparación con estudios de investigación cuyos resultados abalen la necesidad de este tipo de programas y su impacto en el rendimiento académico del alumnado.

1.2.2 Hipótesis

Se plantea que la realización de actividades y estrategias de autorregulación emocional en el aula de EP generará una mejora en el bienestar emocional y el rendimiento académico del alumnado, ya que el desarrollo de competencias emocionales facilita la gestión de emociones como la frustración, la ansiedad o el estrés, contribuyendo a una mayor concentración y al establecimiento de vínculos personales saludables.

Asimismo, se considera que los alumnos que practican dichas estrategias experimentarán una mejora en su conducta en situaciones en las que sus emociones

puedan influir en su comportamiento de forma disruptiva, logrando respuestas más calmadas y reguladas.

Finalmente, se prevé que la aplicación de esta propuesta no solo favorecerá la gestión emocional y el comportamiento del alumnado, sino que, también, facilitará un mayor control en el aula, optimizando la labor del docente y permitiendo una mejor gestión de situaciones que previamente generaban desajustes emocionales en los estudiantes.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. DEFINICIÓN DE FUNCIONES EJECUTIVAS

El término “FE” es un concepto relativamente reciente dentro del campo de la Neurociencia. Por un lado, según Ardila y Surloff (2007) son el conjunto de estrategias cognitivas, como la solución de problemas, la formación de conceptos o la memoria de trabajo, que se dieron al observar que las áreas cerebrales prefrontales estaban involucradas en estas. Por otro lado, Diamond (2020) las define como un conjunto de procesos mentales que nos permiten prestar atención, razonar, elegir, autocontrolar, reflexionar etc. Por lo tanto, este término incluye la capacidad de filtrar información que se relaciona con la tarea, involucrarse en conductas dirigidas a un objetivo, anticipar las consecuencias de los actos y el concepto de flexibilidad mental (Denckla, 1996; Goldberg, 2001; Luria, 1969, 1980; Stuss & Benson, 1986).

Luria (1984) señala que el funcionamiento ejecutivo es muy complejo y que actúa a partir de la relación entre varios componentes cerebrales encargados de regular el nivel de tono y vigila, planificar, ejecutar y verificar la actividad mental y el comportamiento consciente, y recibir información exterior del medio. Por este motivo encontramos varios modelos con diferentes enfoques. Sin embargo, el modelo más aceptado en la literatura es el planteado por Miyake y Friedman (2000), quienes identificaron tres FE claves expuestas en la tabla 1:

Tabla 1.

FE propuestas por Miyake y Friedman (2000)

FE	DEFINICIÓN
<i>Cambio</i>	Capacidad de desvincular los procesos cognitivos de una tarea con menor importancia para dirigirlos a otra con mayor.
<i>Actualización</i>	Es asociada con la memoria de trabajo, la cual se debe comprender como una función que requiere codificar y controlar la importancia de la nueva información para la tarea que se está llevando a cabo.
<i>Inhibición</i>	Entendida como la capacidad de evitar respuestas dominantes, automáticas o condicionadas.

Centrándonos en la inhibición, según Norman y Shallice (1986), existen tres niveles de control de comportamiento:

1. Control totalmente automático: el cual es un nivel no ejecutivo donde actúan los procesos cognitivos más básicos como la memoria o la percepción, son los encargados de acciones rutinarias.
2. Control sin dirección consciente: Tiene las mismas características que el anterior debido a estar formado por sus mismas unidades
3. Control deliberado y consciente: Estas se dan en situaciones en las que se necesite una mayor planificación, inhibición o toma de decisiones.

Por último destacar la clasificación de Gioia (2002) basada en tres aspectos generales: 1) la metacognición, con sus funciones básicas (iniciativa, organización de materiales, memoria de trabajo, monitorización de tareas y planificación); 2) la regulación emocional (regulación emocional y cambio); y 3) la regulación comportamental (control inhibitorio y la monitorización personal). En este último modelo podemos observar la regulación emocional y el cambio de estas emociones como FE, eje de este TFG.

2.1.1 Control inhibitorio y modelos de autorregulación emocional.

2.1.1.1. Autorregulación emocional e inteligencia emocional

Otro término muy relacionado es la inteligencia emocional, Bernet (1996) lo define como:

[...] conjunto de habilidades emocionales que incluye la capacidad de percibir con precisión, valorar y expresar emociones, la capacidad de acceder o crear sentimiento que faciliten el pensamiento, la capacidad de comprender las emociones y el conocimiento emocional, y la capacidad de regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual (Bernet, 1996, p.6).

Salovey y Mayer (1990), la definen como la capacidad de controlar nuestros sentimientos y los de otros, saber diferenciarlos y usar esta información para guiar nuestras acciones y pensamientos.

Goleman (1997) completa esta definición señalando que es la capacidad de reconocer los sentimientos, motivarnos y manejar de manera correcta las emociones, todo esto, tanto de las nuestras propias como de los demás.

2.1.1.2 Control inhibitorio y su relación con la inteligencia emocional

El control inhibitorio es una FE relevante en el desarrollo de los niños ya que a través de ella se consigue la capacidad de eliminar respuestas automáticas para buscar otra forma de responder más adecuada a la situación. Esta capacidad es fundamental para conseguir llevar a cabo una regulación emocional y cognitiva, permitiendo el manejo de impulsos y la toma de decisiones realizadas con una anterior reflexión cognitiva.

Estudios, como el realizado por Dvorak (2024), han demostrado que el control inhibitorio es un proceso cognitivo clave en el éxito académico debido a que la autorregulación emocional es la capacidad de gestionar y ajustar las emociones a diferentes contextos para que estas sean adecuadas, esto incluye procesos varios como la reevaluación cognitiva, la tolerancia a la frustración y el manejo de estrés. Por lo tanto, el desarrollo de esta capacidad es imprescindible para crear relaciones interpersonales saludables y un desarrollo en entornos académicos y laborales.

No obstante, hay que tener claro que, aunque el control inhibitorio y la autorregulación emocional están muy relacionados, son conceptos diferentes.

El control inhibitorio, es un mecanismo para modular las respuestas emocionales, un buen desarrollo de esta capacidad hace que las personas modulen sus respuestas emocionales. Algunas investigaciones, como (Richard et al., 2021), aseguran que estas capacidades se deben desarrollar a través del entrenamiento, usando estrategias educativas como el juego simbólico, el mindfulness o la enseñanza explícita de estrategias para la regulación emocional.

En resumen, el control inhibitorio y la autorregulación emocional están interconectados y juegan un papel esencial en la gestión de las emociones y el comportamiento. Su desarrollo desde edades tempranas es fundamental para la construcción de una vida emocionalmente equilibrada y socialmente adaptativa.

2.1.1.3 Modelos de autorregulación emocional

Gross (2021) introduce una de las teorías más importantes sobre la autorregulación emocional, definiéndola como un “conjunto de procesos que impactan en el tipo, momento, experiencia y expresión de las emociones, y está definido por la activación de un objetivo para cambiar la emoción” (p.3).

En cambio, para Kuhl (2000) no solo implica el control consciente de las emociones, además de ello implica también la posibilidad de unir emociones a través de la identidad personal para un mayor control y manejo de estas.

A diferencia de estos dos autores anteriores, otros como Thompson (1994), lo definen como un proceso adaptativo a través del cual la persona crea un control sobre sus emociones según las diferentes situaciones en las que se encuentre. Existen diferentes modelos u teorías sobre la autorregulación. Respecto a la teoría Operante, Home (1965) dice que la motivación para regularse es extrínseca, es decir, que se motiva dependiendo de las posibles recompensas, a la hora de hablar del comportamiento infantil sería por ejemplo prometerles realizar una actividad que les gusta si lo consiguen. Por otra parte, esta teoría trata que la toma de conciencia no es un fenómeno observable, aunque a través de diversas pruebas si podemos observar una modificación en el comportamiento. Habla también sobre los procesos que conlleva la autorregulación, afirmando que existen cuatro: autoinstrucciones (permite dirigir sus actos a un fin), auto monitorización (supervisar como se está trabajando), autoevaluación (comparar la acción y la forma en la que se está realizando con el modelo) y auto refuerzo (darse mensajes para continuar con la labor cuando hay complicaciones). De manera complementaria, el modelo también incluye información sobre el entorno, considerando que se produce en diversos momentos donde el alumno debe actuar acorde con la situación que está viviendo, de esta manera la autorregulación ocurre debido a que el comportamiento de la persona tiene un efecto, y se buscan formas para regularlo. Y como último apartado de esta teoría, hablaremos sobre cómo se adquiere la capacidad de autorregulación, esta teoría habla sobre un aprendizaje basado en la ley del efecto, repitiendo conductas y sacando conclusiones, también le da importancia al modelamiento a lo largo del proceso, aunque como no considera variables internas, no podemos considerar que esta información este realmente completa.

Desde la teoría fenomenológica, Moretti y Higgins (1999) afirman que la motivación es intrínseca y que, concretamente, se debe a la necesidad de mejorar y sentirse competente, buscando eliminar las diferencias entre el yo ideal y el yo real. Esta teoría da importancia a que el alumnado debe saber antes de la actividad el valor de su competencia y la posibilidad de mejora en caso de supervisión, aunque no trata ni le da importancia la posibilidad de que existan otros factores ni incentivos que puedan variar la motivación del alumno. Trata también de que la toma de conciencia es algo natural, generando así el autoconcepto. Un problema muy común es la distorsión de una vivencia, para evitarlo se recomienda a los docentes realizar pruebas de autoevaluación, para que así el alumno sea lo más objetivo posible. Por último, esta teoría dice que la autorregulación se aprende a través de la toma de conciencia de lo que quiere y busca trabajar, por lo que implica la internalización de estándares externos y a su vez el desarrollo del autocontrol.

Sobre la teoría del procesamiento de la información, Jhonson-Lais (1988) dice que para conseguir la toma de conciencia se debe realizar una automonitorización, de esta manera el sujeto observa sus propios errores y tiene la posibilidad de corregirlos. Esta teoría contiene unos procesos de autorregulación excesivamente cognitivos, siendo efectivos para acciones simples como la recuperación de información, pero falla a la hora de explicar procesos más complejos como la planificación. Como último aspecto a destacar, esta teoría plantea que la autorregulación se consigue según se van automatizando procesos cognitivos, usando diversos recursos o estrategias para la realización de las tareas.

Desde la teoría sociocognitiva, Bandura (1986 y 1997) afirma que la motivación que se da es intrínseca, concretamente se busca conseguir unas metas personales y ser consciente y pleno con los resultados. Respecto a la toma de conciencia, esta teoría la considera fundamental para la autorregulación en todas sus variantes (emocional, conductual...). Habla también sobre los procesos de autorregulación, los cuales eran tres en una antigua versión (autoobservaciones, autojuicios y autorreacciones), sin embargo esta teoría se ha ido actualizando con el paso del tiempo, conteniendo diferentes procesos emocionales, motivacionales y cognitivos, relacionado con tres fases: planificación, ejecución y autorreflexión, se podría decir que esta teoría es la más completa en el aspecto de fases y procesos ya que integra lo que las teorías anteriores mencionan. Otro aspecto clave en esta teoría es el entorno en el que sucede la

autorregulación, contemplando dos niveles, en el primero se explica la influencia del entorno en la autorregulación, y en un segundo nivel destaca la importancia del modelado y al aprendizaje empático, es decir, la importancia que toma el niño en copiar comportamientos de otras personas y aprender a través de ellos. Finalmente, esta teoría explica las cuatro fases para conseguir la autorregulación: Observación, emulación, automatización y autorregulación, con este enfoque se ve al alumno como un agente activo en su aprendizaje, siendo vital para el desarrollo de la autorregulación.

Según la teoría de la volición (Corno, 2001; Kuhl, 1984) la explicación de la motivación se da en el mantenimiento de la acción para conseguir una meta determinada, en el colegio se podría dar si un alumno tiene una actividad antes del recreo, ser consciente de que cuanto mejor y más rápido la haga, antes se irán, por lo que debe autorregularse para que el resto de sus FE trabajen adecuadamente. Esta teoría presenta la toma de conciencia como un requisito para la autorregulación, que, aunque esta siempre se dé, los resultados no tienen por qué ser positivos, por lo que existen una serie de estrategias volitivas para poder solucionar y corregirlas. Sobre los procesos de autorregulación, se centra mayormente en las claves que controlan la motivación, la cognición y sus emociones, siendo más completo el modelo de Corno(2001), ya que contienen una actualización del mismo. Esta teoría se centra en el primer nivel del entorno, en el cual el alumno debe cambiar su contexto para lograr sus objetivos, en esta teoría no se considera importante los cambios que el alumno realiza debido a su entorno, quedando un poco escasa en este aspecto. Como último aspecto a destacar, esta teoría sostiene que la autorregulación se adquiere cuando el alumno desarrolla estrategias volitivas de control de la acción, incluyendo la regulación de la cognición, la emoción y el entorno.

La teoría vygotskiana (Vigotsky, 1962), aunque no da mucha importancia a la motivación, si menciona que surge del deseo del niño de mejorar su autocontrol, buscando relacionarse de manera más sana con su entorno. Expone que la toma de conciencia sucede cuando el niño se desenvuelve en su entorno y con los diferentes elementos del contexto, como en la teoría de la volición, también se ve como un prerrequisito para la autorregulación. Para Vygotski, el proceso clave es el habla privada, a través del cual se aprende a autorregular e interioriza el control externo social. Un aspecto clave de esta teoría es la importancia del entorno, en la cual se destaca el segundo nivel, es decir, el cambio del comportamiento y autorregulación del alumno debido a agentes sociales que se encuentran en su contexto y que tienen

influencia, explica la adquisición de la autorregulación debido a la medicación social, ya que gracias a eso el niño crea el habla privada (pre requisito para la autorregulación). De manera complementaria, esta teoría plantea que la autorregulación se inicia con el desarrollo del habla privada en la infancia, los niños copian el lenguaje de los adultos y aprender a autorregularse de manera interna, siendo este proceso reforzado a través de la motivación y la práctica.

Respecto a la teoría constructivista, Paris et al. (2001) explica la motivación como un deseo interno para saber la respuesta a diferentes preguntas que el mismo se crea, relacionado con la necesidad de sentirse competente. Sobre los procesos de la autorregulación, esta teoría afirma que existen cuatro componentes clave a la hora de este proceso: la sensación de autocompetencia, la agencialidad y control, las tareas académicas y las estrategias. Como en la teoría anterior, esta se centra en el segundo nivel de la importancia del entorno, esta teoría argumenta que para conseguir la autorregulación es importante que el alumno se enfrente a situaciones que le generen un conflicto interno, de esta manera generarán un mayor interés en conseguir superarla, también afirma que se dan tres situaciones que fomentan la adquisición de esta capacidad: la reflexión personal a partir de las vivencias, instrucciones directas o realizar acciones que obliguen o en las cuales deban autorregularse, se podría decir que esta teoría realza la importancia de aprender a través de las experiencias. Para finalizar, este modelo argumenta que para que un alumno tenga la capacidad de autorregularse, deben suceder cuatro cambios: entender el papel fundamental del aprendizaje, estimar el control sobre la acción, comprender la naturaleza de las tareas académicas y valorar la adecuación de sus estrategias.

En los últimos tiempos, se ha investigado y creado diversos modelos y teorías sobre la inteligencia emocional, autores como James Gross (2015), se han centrado en estudiar la capacidad humana de controlar nuestros sentimientos para que nos impacten o afecten de una manera adecuada y beneficiosa. Este autor propone que controlar nuestras emociones es clave, debido a que estas pueden afectarnos tanto de manera positiva como negativa. Para este autor, las emociones tienen las siguientes características:

- Dirigen la atención hacia partes fundamentales del contexto
- Optimizan la percepción sensorial
- Facilitan la toma de decisiones

- Anticipan respuestas conductuales
- Mejoran las interacciones con la sociedad
- Aumenta la memoria episódica.

El modelo de Gross y Thompson (2007), se basa en las características de las emociones antes descritas, considerando que se desarrollan en cuatro etapas en forma de secuencia: situaciones, atención, valoración y respuesta.

Se comienza en una situación en la cual existe una gran relevancia psicológica para la persona, esta puede ser externo o interna según su naturaleza, tras esto se da un proceso de valoración donde la persona crea su interpretación, de las emociones que siente en el momento, desencadenando una respuesta emocional acorde a esta.

Con el paso del tiempo, esta teoría se desarrolla y refina, aumentando el modelo que se acaba de explicar, considerando que cada paso en el proceso creador de emociones, es un objeto de la regulación en sí misma. Estos pasos son los siguientes (Gross & Thompson, 2007):

- La selección de la situación: Escoger situaciones que aumenten emociones positivas y evitar aquellas que las generen negativas.
Por ejemplo, no ir a un evento si sabes que te pondrás ansioso/a
- La modificación de la situación: Modificar partes de la situación para controlar o modificar la emoción que provoca
Por ejemplo, si un examen te pone nervioso, llevarlo muy bien para evitar o disminuir esos nervios
- La dirección de la atención: Centrar la atención en estímulos que creen un cambio en la intensidad de la emoción.
Si estás triste, buscar actividades que te distraigan.
- El cambio cognitivo: Buscar otro enfoque o ver la situación desde otra perspectiva para encontrar la parte positiva.
Ver una crítica como la oportunidad para mejorar, en vez de como algo negativo.
- La modulación de la respuesta emocional: Modificar la reacción emocional aunque esta ya haya surgido, bien cambiándola, eliminándola o expresándola.
Por ejemplo, respirar profundamente para calmar la rabia antes de hablar en una discusión.

Aplicar los pasos que el modelo propone, ayuda a mejorar el bienestar, la adaptación y, en educación, aumenta la capacidad de regular las emociones de los alumnos.

Por último, un modelo más reciente es el presentado por Tirapu-Ustarroz et.al. (2008) quienes señalan que una comprensión integral de las FE requiere considerar múltiples modelos y enfoques. Por ello, ofrecen una revisión de los modelos teóricos que consideran de mayor relevancia:

- El modelo de la información contextual dice que el córtex prefrontal (CPF), es fundamental para conseguir la información del contexto, gracias al individuo, puede adaptar su comportamiento según las características específicas de la situación.
- El modelo del acontecimiento complejo estructurado plantea que el CPF organiza y coordina varios elementos informativos para afrontarse a situaciones difíciles. Esta habilidad permite la planificación y ejecución de tareas que requieren la integración de varios componentes cognitivos.
- Y por último, el modelo de memoria de trabajo supervisora, este enfoque destaca la función del CPF en la supervisión y manipulación de la información en la memoria de trabajo, facilitando la toma de decisiones y resolver problemas al procesar información importante.

2.2 APLICACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Tras haber analizado las teorías más importantes de la autorregulación, podemos concluir que conocer estas teorías ayudan a identificar que estrategias motivan al alumnado, además de saber cómo ayudarles a desarrollar esta habilidad siendo conscientes de la influencia que tiene su entorno sobre esta.

Diferentes investigaciones (e.g. Chaves Barboza & Rodríguez Miranda, 2017; Panadero & Alonso-Tapia, 2014) indican que la teoría sociocognitiva es la más indicada para trabajar en EP, por lo que los docentes deben adoptar este enfoque para poder adaptar las estrategias y actividades planteadas al alumnado.

Rodríguez-Rey y Cantero-García (2020) resumen las principales contribuciones de Bandura, destacando el aprendizaje vicario y la autoeficacia, también analiza como la

teoría cognitiva social del aprendizaje influye en la práctica educativa, y también en la formación del docente.

También, Chaves Barboza y Rodríguez Miranda (2017) analizan el concepto de aprendizaje autorregulado desde el enfoque de esta teoría, destacando que el aprendizaje autorregulado implica el control del estudiante de su proceso de aprendizaje a través de varias estrategias conductuales, y destaca la importancia de la autorregulación emocional para que los alumnos puedan mantener la disciplina en su aprendizaje.

2.3 CONSECUENCIAS DE UNA BAJA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

Una baja capacidad de la autorregulación emocional de pequeños, repercutirá en varias áreas del desarrollo a lo largo de su vida. González y Caracuel (2012), afirman que la escasez de estrategias para trabajar y gestionar las emociones, pueden crear dificultades en la salud mental, la adaptación social o el rendimiento académico.

Respecto al tema social, los niños con baja autorregulación emocional pueden tener ciertas complicaciones para crear y mantener amistades u otro tipo de relaciones interpersonales, llegando a ser agresivos o impulsivos, aumentando de esta manera la posibilidad de rechazo, y por ello disminuyendo a su vez la autoestima. Además, al no controlar e identificar sus propias emociones, tampoco son capaces de comprender las del resto, por lo que su capacidad para empatizar con su círculo social y resolver los diversos problemas que puedan pasar es limitado.

A nivel de comportamiento, se puede manifestar a través de reacciones exageradas en situaciones donde los sentimientos pueden tomar el control, como, por ejemplo, situaciones donde se tiene mucha ansiedad o rabia.

En el ámbito escolar, pueden tener un menor rendimiento por culpa de no poder controlar sus emociones, ya que el ámbito escolar puede suponer situaciones con estrés, frustraciones o presión, interfiriendo en otros aspectos de la educación como la planificación, la concentración o la toma de decisiones, perjudicando así en este aspecto.

Por último, la baja autorregulación emocional se une a la posibilidad de padecer algún tipo de enfermedad relacionada con la salud mental como la depresión o la ansiedad, ya que esta incapacidad de autorregulación afecta a sus emociones y sentimientos llegando a prolongarse en el tiempo si se dan situaciones desfavorecedoras y no se tienen recursos para el manejo de estas.

Debido a todos estos factores que se han comentado, trabajar en EP el desarrollo y la creación de herramientas para la gestión de emociones es crucial, evitando así futuros problemas.

2.4 LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL SEGÚN LA NORMATIVA EDUCATIVA

Respecto a la normativa de educación, encontramos que la educación emocional y por tanto su autorregulación, se encuentra en el currículo educativo español a través de la LOMLOE (BOE, 2020). Esta ley modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE; BOE, 2006), y en su artículo 19, dedicado a los principios pedagógicos de la EP, establece que: "Se prestará especial atención a la orientación educativa, la acción tutorial y la educación emocional y en valores" (p7.). Además, se le da gran importancia a que debe de ser materia transversal en las diferentes áreas que nos encontramos en el currículo. Esto podemos verlo indicado en el artículo 6, de la LOE (BOE, 2006), en el cual se indica que:

Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el fomento de la creatividad, del espíritu científico y del emprendimiento se trabajarán en todas las áreas. De igual modo, se trabajarán la igualdad de género, la educación para la paz, la educación para el consumo responsable y el desarrollo sostenible y la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual. Asimismo, se pondrá especial atención a la educación emocional y en valores y a la potenciación del aprendizaje significativo para el

desarrollo de las competencias transversales que promuevan la autonomía y la reflexión (p7.).

Así podemos ver como la LOMLOE (BOE, 2020), introduce la educación emocional como aspecto fundamental, además de transversal para la educación española, buscando su trabajo en las diferentes áreas y etapas. A parte de este artículo, podemos encontrar otros en los que también se menciona el papel fundamental que tiene la educación emocional en la actual ley:

- Competencias Clave: En la “competencia personal, social y de aprender a aprender”, se introduce el uso de herramientas y el trabajo para conseguir reconocer y gestionar las emociones de manera correcta, desarrollando así aspectos fundamentales como la empatía, la capacidad para socializar y crear vínculos interpersonales sanos y la autoestima.
- Artículo 124.5: Se habla sobre el papel del “coordinador de bienestar”, persona encargada de buscar la seguridad y el bienestar emocional de los alumnos, tratando temas de violencia y creando un contexto escolar seguro.
- Currículo de EP: En el cual se enfatiza que en todas las áreas "se pondrá especial atención a la orientación, la educación emocional y en valores y a la potenciación del aprendizaje significativo que promueva la autonomía y la reflexión". (BOE, 2020, p.25).

Todo ello refleja claramente el compromiso con que la educación emocional esté presente en las aulas y se desarrollen estrategias y herramientas para que los alumnos puedan usarlas.

2.5 PROGRAMAS BASADOS EN LAS FE

El ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España (s.f.), ha creado el Programa de Bienestar Emocional en el Ámbito Educativo, buscando aumentar la salud mental y el bienestar emocional en los colegios.

Este programa sigue la definición de la OMS (Ministerio de Educación, formación profesional y deportes, s. f.) sobre bienestar emocional, señalando que es un estado en el cual la persona reconoce sus habilidades, enfrenta las presiones cotidianas, trabaja de manera productiva y contribuye a su comunidad. Por ello, intenta adaptar diferentes

estrategias de educación emocional al currículo escolar, creando recursos y buscando que los docentes y adultos relacionados con la escuela, se encuentren formados para crear situaciones y entornos en los cuales se pueda desarrollar de manera positiva las emociones.

Todo ello refleja el compromiso que tiene el Gobierno de España con la promoción del bienestar emocional en el ámbito educativo, reconociendo su importancia para crear un desarrollo global de los estudiantes, mejorando así el clima escolar y favoreciendo a una mejor educación.

También encontramos varios más aplicado en el aula, como es el aplicado por Calero et al. (2024). Los autores señalan que, gracias a los avances realizados en neuroeducación, se ha creado la posibilidad de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La plasticidad neuronal se ve como un concepto imprescindible para poder adaptar nuestro cerebro a las nuevas experiencias o desafíos educativos que encontremos, dándose así la posibilidad del uso de nuevas metodologías pedagógicas más eficaces. La neuroeducación, al integrar conceptos de la neurociencia con las prácticas educativas, ofrece herramientas para personalizar la enseñanza, atender a las necesidades individuales de los alumnos y mejorar sus capacidades cognitivas. Tecnologías emergentes, como la neuroimagen móvil, también juegan un papel crucial en la investigación educativa, permitiendo a los docentes ajustar sus estrategias pedagógicas en tiempo real.

3.MARCO METODOLÓGICO

Para esta propuesta de intervención, se analizan las diversas variables en una intervención educativo cuyo objetivo es fomentar y desarrollar la autorregulación emocional en alumnos de EP. Por un lado, la variable independiente está formada por el programa de intervención creado para el desarrollo de la autorregulación emocional, realizándose a través de dinámicas variadas, tanto individuales como grupales, mindfulness, reflexiones etc. Por otro lado, la variable dependiente estaría compuesta de la capacidad de regulación emocional que el alumnado posea antes de realizar esta propuesta de intervención, encontrándose diferentes niveles según la capacidad regulativa del alumno/a y de su desarrollo cognitivo.

Estas variables se sustentan teóricamente en el marco teórico presentado con anterioridad, en el cual se recoge a varios autores como Dvorak (2024) o Calero et al. (2024), dando gran importancia a la educación emocional y a la FE del control inhibitorio para un correcto desarrollo del alumnado tanto en su vida personal como en el ámbito escolar.

El objetivo de la intervención es encontrar una mejora en la capacidad del alumnado de identificar sus emociones y regularlas de manera adecuada según el contexto en el que se encuentren, todo ello de manera autónoma y sin la necesidad de ayuda del profesorado u otras personas implicadas en su vida.

Respecto al centro educativo y su metodología, nos encontramos en un centro público de EP, situado en un entorno urbano. Es un centro inclusivo, que se basa en una educación integral basada en valores como la participación activa, el respeto y la atención a la diversidad. Estas líneas podemos verlas recogidas en su Proyecto Educativo de Centro (PEC), el cual establece como pilares claves la innovación metodológica, el desarrollo emocional del alumnado y el trabajo cooperativo. Además, el Reglamento del Régimen Interno (RRI) también marca la adaptación de la propuesta, sobre todo en lo relacionado a la estructura de normas, tiempos y espacios, partes clave para asegurar un buen clima de trabajo y de aprendizaje en el aula.

La metodología general del centro se basa en un enfoque activo y participativo, donde se trabaja a través del aprendizaje significativo, la experimentación y la colaboración entre iguales. En este contexto, la intervención ha respetado y reforzado estas metodologías, para conseguir la consonancia con el centro.

Finalmente, señalar que este trabajo se enmarca en un enfoque de investigación cuasiexperimental, como se comentará posteriormente. La elección de este diseño se debe a la necesidad de evaluar el impacto de la intervención en el desarrollo de la autorregulación emocional del alumnado, continuando con la estructura habitual del grupo sin necesidad de realizar asignaciones aleatorias.

3.1 DISEÑO DE LA PROPUESTA

3.1.1 Sujetos

Los sujetos en los que se va a realizar esta propuesta de intervención son una muestra no aleatoria y de conveniencia seleccionada debido a la facilidad de llevar a cabo esta propuesta en la asignatura del Prácticum II.

El grupo seleccionado forma un total de 15 alumnos y alumnas de segundo de EP. Por lo tanto, el aula es heterogénea, al estar compuesta por 9 niños y 6 niñas. Se trata de un grupo participativo, el cual muestra interés en aprender.

Aunque exista una variedad en el alumnado tanto de etnias como de capacidades, se encuentran en la media habitual, según lo evaluado en la evaluación previa a la situación de aprendizaje, desarrollada posteriormente. Se puede observar un nivel de regulación emocional normativo para alumnos de segundo de EP, sin mostrar graves problemas de conducta o conflictos, por lo que no se realizará ninguna adaptación curricular.

El contexto sociocultural del alumnado es diverso, con familias de distintos orígenes y niveles socioeconómicos, muchas de las familias tienen un nivel socioeconómico bajo, con trabajos del sector servicios, o cuidado de personas. En cambio otras familias poseen una mayor capacidad económica, y tienen empleos como abogados, empresarios o docentes. Esta heterogeneidad cultural y familiar crea un ambiente de inclusión, fundamental para que el alumnado interiorice y trabaje estos valores desde pequeños.

Por un lado, los criterios de inclusión han sido los siguientes: Alumnos escolarizados en la clase seleccionada. Por otro lado, en los criterios de exclusión se incluye aquel alumno/a no acuda al centro de manera habitual, dificultado así la realización de las actividades planteadas. Por último, los criterios de eliminación solo se darían en el caso

de que un alumno/a o sus padres/tutor legal, no consideren adecuada esta intervención, o que por otro motivo no quieran formar parte.

Desde el punto de vista ético, se ha asegurado que la identidad del alumnado quede privada. Previamente se ha informado a los participantes directos e indirectos de esta propuesta (alumnado, familiares, docentes y equipo directivo del centro) para llevarla a cabo sin el menor riesgo. Por último, la intervención se ha desarrollado en un entorno conocido y seguro, asegurando el bienestar de los participantes, tanto físico como emocional a lo largo de todo el proceso de la intervención.

3.1.2 Diseño de investigación

Esta propuesta se basa en una metodología cuasiexperimental, concretamente en un estudio de caso, fundamentada en la realización de una intervención educativo en un grupo concreto de alumnos/as, sin realizarse en unos sujetos aleatorios. Aunque a diferencia de los diseños experimentales clásicos, si se realiza una observación y evaluación del cambio producido en la capacidad de regulación emocional del alumnado debido a esta intervención (Campbell & Stanley, 2011).

Esta metodología surge por la necesidad de respuestas a las limitaciones prácticas que dificultan la realización de diseños experimentales puros en entornos sociales y educativos reales (Vizcaíno Zúñiga et al., 2023). En estos contextos, la asignación aleatoria de los sujetos a los grupos de control y experimental no siempre es posible, crenado así la necesidad de crear diseños que mantengan cierto grado de control sobre las variables. Además, en este tipo de investigaciones no hay una asignación aleatoria, aunque si se realiza una intervención planificada, se observa las consecuencias de una variable independiente sobre una dependiente, se usan mediciones pretest y posttest, consiguiendo así evaluar el cambio producido por los sujetos y se aplican estrategias de control para compensar así la forma de aleatoriedad, minimizando al máximo los posibles sesgos (Campbell & Stanley, 2011).

El diseño creado es de tipo pretest-intervención-posttest, lo que implica una medición inicial de la variable dependiente, es decir, la capacidad de autorregulación emocional del alumnado (Benítez Baena, 2013) continuando por la aplicación de la intervención y finalizando con una medición para evaluar los cambios producidos. Aunque ese diseño no posibilita establecer relaciones causales definitivas por la ausencia de aleatorización

y grupo de control, nos permite apreciar evidencias sobre la efectividad de la intervención en un contexto real.

3.1.3 Procedimiento

Esta propuesta se realizará a lo largo de 6 sesiones a través de las cuales descubrirán los diferentes sentimientos que tienen, aprenderá a identificarlos, tanto los suyos como los de otras personas, y a regular las emociones, adaptándose a los diferentes contextos en los que se puedan encontrar a lo largo de su día a día.

Este número de sesiones se debe a la necesidad de adaptarse al calendario del centro, la motivación del alumnado y la escasez de saberes previos. Además, varios programas de intervención emocional en EP, como el programa “Aulas Felices” (Escuelas Aragonesas, 2011) o los creados por García-Peñalvo et al. (2011) también se organizan en un número similar de sesiones, reforzando así la necesidad de realizar un total de 6 sesiones.

Fase 1: Evaluación previa a la intervención

Antes de comenzar con la intervención, se lleva a cabo una evaluación previa (Anexo A) para conocer el nivel de conocimientos y regulación sobre el que partimos. De esta manera conocemos que debemos trabajar más con ellos y cómo adaptar las actividades al nivel del grupo y sus necesidades. Esta misma evaluación se realizará una vez finalizada la intervención para poder comparar los cambios y mejoras.

Fase 2: Motivación/ Activación emocional (Sesión 1)

En esta fase el alumnado será introducido en la propuesta dándose a conocer el hilo conductor, introduciéndoles en él, y haciéndoles protagonistas de la historia, de esta manera se consigue su atención y motivación, buscando una motivación intrínseca para conseguir un aprendizaje significativo.

Se desarrollarán diferentes actividades para que comiencen a familiarizarse con las emociones y les ayuden a identificarlas con facilidad, para que de manera progresiva puedan conseguir manejarlas y regularlas a su antojo.

Fase 3: Exploración y comprensión emocional (Sesión 2 a 5)

A lo largo de estas sesiones, el alumnado conocerá e identificará las emociones principales con más profundidad que en la primera fase, de esta manera descubrirá

como se sienten en cada momento, cuando pueden aparecer y como las expresan tanto ellos como el resto.

También se empezará a dar diferentes estrategias de regulación emocional, para que, en la última sesión, se puedan poner en práctica y de esta manera se pueda aplicar a su vida en general.

Fase 4: Integración emocional (Sesión 6)

En esta fase se busca que el alumnado sea capaz de integrar todo lo aprendido a lo largo de las sesiones anteriores, conectando con sus emociones y con las de los demás, desarrollando así las capacidades de autoconocimiento y empatía.

Fase 5: Evaluación emocional

En esta fase, se evalúa el proceso vivido, tanto la parte del alumnado como la del docente.

A través de diferentes materiales y recursos se evaluará de manera diversa respecto a los agentes evaluadores (a través de autoevaluación y heteroevaluación) y respecto a los momentos, que se evalúan (evaluación diagnóstica, formativa y final), tanto del alumnado como del docente.

Respecto a la temporalización (Anexo B), las 6 sesiones se realizaron tras las vacaciones de Semana Santa, ya que ha pasado el tiempo suficiente para conocer al alumnado y sus necesidades, dando así la oportunidad de crear actividades adaptadas a ellos/as, y aún queda tiempo del prácticum para poder ver las mejoras y la evolución emocional que el alumnado ha conseguido obtener gracias a esta propuesta. Además, al evitar que las vacaciones rompan la intervención, evitamos que el alumnado no recuerde lo aprendido a lo largo de las sesiones realizadas con anterioridad al periodo festivo.

3.2. EVALUACIÓN

Se realizará una observación participante, de manera que el docente a cargo de realizar las diversas actividades participará en alguna de ellas, evitando influir en la dinámica y el comportamiento del alumnado, buscando siempre realizar la mínima interferencia posible.

Para poder evaluar la intervención, se ha usado una metodología de recogida de datos a través de la observación sistemática y el uso de instrumentos diseñados ad hoc. Basándose en los indicadores concretos de autorregulación emocional, definidos a partir de la literatura científica consultada. Un indicador de autorregulación emocional es una manifestación observable que permite inferir la capacidad que un alumno/a posee para identificar, expresar, regular y usar sus emociones de manera adecuada adaptándose al contexto en el que se encuentre. (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007; Goleman & Bennis, 2013; Gómez Pérez & Calleja Bello, 2017; Rivero & Casar, 2022)

Se utilizan un total de dos instrumentos de evaluación:

- Cuestionario emocional (pretest y posttest): Con escala tipo Likert. Evalúa la percepción de competencias emocionales. El mismo instrumento se usará antes como después de la intervención para poder medir el progreso y valorar los cambios. (Anexo A). También encontramos en el Anexo C una tabla con los indicadores de evaluación emocional, viendo así los componentes de la inteligencia emocional junto a sus indicadores e ítems.
- Para finalizar el test se realizará una autoevaluación basada en el propio test que el docente evalúa, pero adaptada al alumnado. (Anexo D)

Esta evaluación proporciona un enfoque integral para valorar el impacto de la educación emocional en el aula desde una perspectiva sistemática, accesible y adaptada a la etapa. La utilización de instrumentos variados asegura una recogida de datos rica, contextualizada y coherente con la teoría de Bisquerra (2020).

3.3. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

3.3.1. Competencias, contenidos y elementos transversales

Las competencias clave trabajadas de manera transversal en esta Situación de Aprendizaje están reflejadas en la tabla 2.

- La competencia en comunicación lingüística se ha trabajado en todas las sesiones, al realizar actividades en grupo y poner en común opiniones con el resto de sus compañeros.

- La competencia matemática, ciencia, tecnología e ingeniería ha estado presente en actividades de clasificación emocional, relaciones causa-efecto y resolución de problemas, planteados durante la Sesión 6. En esta, el alumnado ha usado en pensamiento lógico para resolver diversas situaciones relacionadas con las emociones.
- La competencia digital se trabaja en la sesión con Scratch, donde el alumnado diseña su propia historia emocional a través de dispositivos tecnológicos, concretamente con ordenadores.
- La competencia personal, social y de aprender a aprender. Al igual que la ciudadana se han visto desarrolladas a lo largo de toda la intervención, ya que en casi todas las sesiones tienen una parte cooperativa, ya sea en parejas o en grupos, de esta manera fomentan la creación de relaciones personales y grupales sanas y se desarrolla un buen ambiente en el aula.
- Respecto a la competencia emprendedora, ha sido desarrollada en varias actividades, donde los alumnos deben encontrar soluciones diferentes a retos emocionales, planificando respuestas ante problemas y demostrando iniciativa, sobre todo en la creación del cuento y pruebas del *Scape Room*.

De esta manera, la intervención no solo se centra en la educación emocional, sino que contribuye activamente al desarrollo integral del alumnado en todas las competencias clave marcadas por el currículo.

Tabla 2.

Competencias trabajadas

COMPETENCIA	VALORACIÓN
<i>Competencia en comunicación lingüística</i>	★★★★
<i>Competencia plurilingüe</i>	★
<i>Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería</i>	★★
<i>Competencia digital</i>	★★★★
<i>Competencia personal, social y aprender a aprender</i>	★★★★
<i>Competencia ciudadana</i>	★★★★

Competencia emprendedora	★★★
Competencia en conciencia y expresiones culturales	★

Nota. Las ★ marcan la incidencia. 1= poca/sin incidencia; 2 =incidencia media; 3 = máxima incidencia.

Los contenidos trabajados según el DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. (BOCYL n.º 190, de 30 de septiembre de 2022) están reflejados en la tabla 3.

Tabla 3.

Contenidos trabajados

ÁREA	APARTADO	CONTENIDO
<i>Naturales</i>	A. Cultura científica	2. La vida en nuestro planeta. Hábitos saludables relacionados con el bienestar emocional y social: estrategias de identificación, aceptación y etiquetado de las propias emociones y respeto por las de los demás en un proceso guiado de aprendizaje. Importancia de tener relaciones sociales y prácticas de ocio positivas. Educación afectivo-sexual.
<i>Naturales</i>	B. Tecnología y digitalización	1. Digitalización del entorno personal de aprendizaje. - Las necesidades del contexto educativo. - Entornos personales y/o virtuales de aprendizaje seguros. - Materiales adecuados a la consecución de un proyecto de diseño. - Iniciación en la programación (actividades desenchufadas, plataformas, robótica...) - Estrategias básicas de trabajo en equipo.
<i>Plástica</i>	A. Recepción, análisis y reflexión	- Recursos digitales básicos para las artes plásticas, visuales y audiovisuales.
<i>Plástica</i>	B. Experimentación, creación y comunicación	- Actitud activa e interés tanto por el proceso como por el producto final. - Materiales, instrumentos, soportes y técnicas elementales utilizados en la expresión plástica y visual.
<i>Educación física</i>	A. Vida activa y saludable	- Salud social: la actividad física como práctica social saludable. - Derechos de los niños en el deporte escolar. - Respeto hacia todas las personas con independencia de sus características personales.
<i>Educación física</i>	C. Autorregulación emocional e	- Gestión emocional: estrategias de identificación, experimentación y manifestación

	interacción social en situaciones motrices	de emociones a partir de experiencias motrices. - Habilidades sociales: verbalización de emociones derivadas de la interacción. - Respeto y aceptación de las normas y participantes. - Conductas que favorezcan la convivencia y la igualdad. - Valoración de la propia realidad corporal.
--	--	---

Respecto al área de Ciencias Naturales, se trabaja a través de la adquisición de hábitos saludables relacionados con el bienestar emocional y social, destacando la importancia de crear vínculos sanos tanto con los demás como con uno mismo.

En el misma área, dentro del apartado de Tecnología y digitalización, se trabaja la digitalización a través de la actividad del Scrath, donde el alumnado usa los ordenadores del centro para crear sus propias historias.

Dentro del área de Educación Pástica, Visual y Audiovisual, se abordan dos apartados: Recepción, análisis y reflexión, dónde el alumnado piensa y medita las obras que quiere crear y con qué intención, y Experimentación, creación y comunicación, donde las realizan y explican el por qué. Por ejemplo, esto se trabaja en la Actividad en la que crean un personaje según la emoción que les toque.

Por último, en el área de Educación Física, dentro del bloque vida activa y saludable, se trabaja la práctica del mindfulness, y del bloque de autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices, se trabaja a través de la mímica (*prueba del Scape Room*).

3.3.2. Desarrollo de las actividades

En cada sesión se comenzará haciendo un breve repaso de las sesiones anteriores, para que el alumnado entre rápidamente en el enfoque buscado y en la dinámica de clase, de esta manera, al recordar lo aprendido a través de preguntas que ellos mismos responden, se convierten en los protagonistas de su propio aprendizaje, siendo el docente tan solo un guía en todo este proceso de mejora del control inhibitorio a través de técnicas de autorregulación emocional cognitivo conductuales, como el Mindfulness (Campos Bacas et al., 2015), la respiración consciente o la visualización (Sangrario Benito, 2023).

Sesión 1: Bienvenidos a la agencia

Esta sesión como ya se ha comentado se creará con el objetivo de introducir al alumnado en el tema, poniendo en consciencia que se va a trabajar y sabiendo de que nivel partimos.

- Actividad introductoria: Cuentacuentos.

Primero entraran en clase con los pupitres y las sillas ya cambiadas para realizar el cuentacuentos, buscando que el alumnado se siente en el suelo en un semicírculo, creando un ambiente de cercanía y tranquilidad transmitido también por unas luces tenues y poco ruido. El docente leerá “Así es mi corazón” de Jo Witek (2014)

Tras esta primera lectura se preguntará al grupo que es lo que han entendido de la historia y si podrían hacer un pequeño resumen, además se realizarán a mano alzada y respetando los turnos de palabra las siguientes preguntas:

- ¿Qué emociones habéis reconocido en el cuento?
- ¿habéis experimentado todas?
- ¿Cuándo o en qué situación os sentís...? (se nombra una de las emociones trabajadas en el cuento y se pregunta por todas ellas)

Todas estas preguntas se realizarán hasta que todos los alumnos hayan participado como mínimo una vez, intentando evitar que participen siempre los mismos, y asegurando que se respete el turno de palabra).

Para asegurarnos el turno de palabra usaremos un peluche de un corazón, ya que está relacionado con el libro, y al principio de la actividad se explicará que quien tenga el peluche en la mano, es la persona que tiene el turno de palabra, de esta manera queda claro quién puede hablar, y se sienten más partícipes, además de motivados por compartir sus emociones.

- Actividad 1: Dibujo mis emociones.

De manera individual se repartirán fichas (Anexo E) en las cuales aparecen diferentes corazones, para que coloreen o añadan dibujos o figuras a cada uno de ellos con el objetivo de que cada corazón represente una emoción diferente. Cuando se finalice, deberán cortarlos para pegarlos en un gran mural que se realizará entre toda la clase,

donde se exhibirán las obras realizadas a lo largo de las sesiones, decorando así la clase y motivando a los alumnos. Además, este mural se quedará en el aula cuando se finalice la Unidad Didáctica, para que decore “el rincón de la calma”, explicado posteriormente. Los dibujos están fotografiados en el Anexo F.

Sesión 2: Collage Emocional

En grupos de 4 deberán crear a un personaje o mascota que represente la emoción que les ha tocado, deberán ponerle nombre y crear una pequeña historia o explicación de quién es para exponerla a sus compañeros, tras esto se pegará en el mural.

Para finalizar la sesión, escribirán en el mural diferentes palabras que les recuerde a la emoción trabajada (recreo, jugar, lágrimas...) y las unirán a su personaje, colocándolas alrededor. El resultado de los personajes se encuentra en el Anexo G.

Sesión 3: Emocionalmente imaginativos

- Actividad 1: Creación de cuentos emotivos

Se colocará una mesa en el medio del aula, en la cual solo habrá los dados cuenta historias. (Anexo H) Primero se explicará la actividad y luego de uno en uno deberán salir a tirar los dados, y con los objetos que salgan y la emoción elegida por el docente, deberán crear un pequeño fragmento de una historia, así irán saliendo todos hasta que el último invente un final. Las emociones que deben transmitir irán variando a lo largo de la invención del cuento a gusto del docente. Al finalizar, deberán inventar un título para su cuento.

El docente recopilará la historia para poder transcribirla y pegarla al mural. Este cuento está en el Anexo I.

- Actividad 2: Juegos de Roll

A través de la metodología de trabajo por rincones, en grupos de cuatro, se les dará diversas situaciones, cada rincón tendrá un cuenco con diferentes papeles en los que se explicará la situación a representar, cada rincón será una emoción, y tendrá cuatro situaciones diferentes (para que cada grupo realice una diferente). En las situaciones se representará un problema de los planteados en la figura 1. Tras representar las situaciones, deberán saber a qué emoción representa. Irán por turnos pasando de situación en situación, para que todos pasen por cada rincón.

Figura 1.

Situaciones presentadas en la actividad 2 de la sesión 3 según la emoción

ALEGRÍA	TRISTEZA	IRA	MIEDO
○ Mi profesora me ha felicitado por mi comportamiento, me ha dado una pegatina y mis padres me han comprado chuches para celebrarlo. ○ Mi amiga me ha regalado uno de sus juguetes favoritos, y hemos jugado todos/as juntos/as. ○ Es mi cumpleaños, y mis amigos/as me han regalado ese juguete que tanto quería. ○ He llegado a casa y mi madre ha preparado mi comida favorita.	○ Mi profesora me ha reñido por mi comportamiento, y cuando he llegado a casa, mis padres me han castigado por ello. ○ Jugando en el parque, he roto mi juguete favorito, y aunque mis padres hayan intentado arreglarlo, ha sido imposible. ○ Una amiga se muda a otra ciudad, y ya no se van a volver a ver.	○ Un compañero me quita el turno de palabra en clase cuando tenía muchas ganas de hacerlo ○ Un amigo no comparte los juguetes que tantas ganas tenía de usar ○ Alguien se burla en clase de mí ○ Mi hermano pequeño rompe algo construido con mucho esfuerzo y mamá y papá me dicen que lo tengo que entender porque es muy pequeño.	○ Estoy en una habitación muy pequeña, a oscuras sin luz y solo/a. ○ Escucho ruidos raros por la noche en casa y voy a dormir con mis padres. ○ Es un sábado noche y estoy en casa viendo una película de miedo con mis padres. ○ Me pierdo en una excursión del cole y no encuentro ni a mis compañeros ni a mis profesores.

Sesión 4: Usamos las TICS

Se colocará al alumnado en parejas, y a cada una de ellas se le dará un ordenador, donde con el programa Scratch, crearán una historia con mínimo dos personajes, tratando la emoción que se les haya indicado. (Anexo J).

Este programa permite desarrollar el Pensamiento Computacional de los sujetos a través de la programación. El objetivo de Scratch es crear productos multimedia para poder compartirlos con el resto de la comunidad, favoreciendo la creatividad e introducirlos a la programación de una manera divertida (Álvarez, 2017).

Una vez acabada, se presentará al resto de los compañeros.

Sesión 5: Mindfulness

Tras recordar como en todas las sesiones, lo que se ha aprendido anteriormente, buscaremos que ellos mismos se den cuenta de la relación que tiene el cuerpo con la mente y en este caso con las emociones. Se realizarán preguntas como ¿Sabéis que es el mindfulness? ¿Y la meditación? ¿Alguna vez habéis realizado algo parecido? El alumnado responderá en voz alta y de esta manera ellos mismos explicarán con sus propias palabras que son estos conceptos. Tras esto, se llevarán a cabo preguntas como: ¿No os han dicho nunca que cuando estéis nerviosos, tristes o enfadados respiréis profundo? ¿Por qué creéis que se hace esto? Después de estas preguntas se explicará brevemente las actividades que se van a realizar a lo largo de la sesión

La clase se realizará con una luz tenue, y con una lámpara de luces para ayudar a los niños a relajarse.

Se colocarán las mesas y los pupitres pegados a la pared para disponer del máximo sitio posible y se comenzarán con las actividades

- Actividad 1: Respiramos con la barriga

Cada alumno/a deberá tumbarse boca arriba y colocarse un libro en la barriga, en silencio, el docente les guiará con una suave voz para que sean conscientes de su respiración y como esta afecta al libro que tienen colocado, viendo como este sube y baja.

- Actividad 2: Escuchamos atentos

En la misma postura, para evitar romper el ambiente, y con los ojos cerrados, el docente irá reproduciendo diferentes ruidos suaves como una campana, un audio o sonidos de lluvia.

- Actividad 3: Visualización guiada

En la misma postura que las dos actividades anteriores, o sentados si prefieren cambiarla, cerrarán los ojos y escucharán atentamente el siguiente vídeo: Mari, cuéntame un cuento. (2025b, febrero 19). *Meditación para gestionar en los niños las emociones negativas del día* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=vTlZym8O0nQ>

De esta manera, los alumnos finalizarán el día con la mente tranquila, y las emociones negativas alejadas de ellos/as:

Sesión 6: *Scape Room*

Para finalizar, se realizará un *scape room* en el que deberán superar diferentes pruebas para poder salir del colegio. En estas, deberán utilizar los conocimientos aprendidos a lo largo de las diferentes sesiones.

Los alumnos se dividen en equipos de 4 y cada uno de ellos recibe la primera pista que los llevará a diferentes lugares (cada equipo a uno e irán rotando).

Habrán 4 pruebas:

- **Mímica:** Se realizará dentro del aula, diferentes sobres con tarjetas con emociones y situaciones estarán escondidas por toda la clase, y deberán buscarlas y entregársela a la persona que decidan que en esa ronda va a realizar la mímica, el resto tendrá que adivinar la emoción primero, y más tarde la emoción. Se realizarán varias rondas para que todos puedan hacerlo.
- **Y tú...¿Qué harías?:** Por el pasillo estarán escondidas diferentes tarjetas con pequeñas historias, estas cuentan situaciones cotidianas en las que los sentimientos nos sobrepasan, deberán encontrar una solución válida y diferente a cada situación y escribirlas en un papel.
- **El código secreto:** A través de un código, que deberán encontrar escondido en el aula, tendrán que saber cuál es la frase que esconde otra de las tarjetas, esta vez recibida desde el primer momento por el docente.
- **Escritor emocional:** Una pista los llevará a una caja con letras, y deberán formar diferentes palabras relacionadas con la alegría, mínimo tendrán que hacer una por participante.

A través de estas pruebas, el alumnado desarrolla los siguientes contenidos explicados con anterioridad en el apartado correspondiente: Identificación, expresión y gestión emocional, respeto hacia las emociones tanto propias como ajenas, búsqueda de soluciones ante conflictos emocionales cotidianos, cooperación, comunicación y convivencia positiva, habilidades sociales y el trabajo en equipo, creatividad, expresión

plástica y comunicación verbal, junto con el uso de recursos manipulativos y dinámicas activas y digitalización y pensamiento lógico.

Por último, todos volverán al aula, se colocarán en sus sitios y el docente dará una última adivinanza: “No se ve pero se siente. A veces es fuerte y a veces suave. Nos visita todos los días, ¿quién es?

Si aciertan, se dará un diploma de licenciado en la “Academia de las emociones” a cada niño.

3.4. RECURSOS

Los recursos humanos necesarios para la realización de esta intervención son:

- 1) Docente encargado de realizar todas las actividades, controlar los tiempos y materiales y llevar a cabo el registro de datos.
- 2) Docente auxiliar de apoyo.

A continuación, se recogen los recursos materiales utilizados en las sesiones del programa:

- Ordenadores con el programa Scratch y acceso web
- Pizarra digital y ordenador del aula
- Cartulina grande para realizar el mural
- Celo
- Pegamento en barra
- Cuencos para las actividades de rincones
- Carnet de Agente
- Diploma de licenciado en la agencia de las emociones
- Fichas con corazones para pintar
- Lámpara de luces
- Material escolar individual (lápices, pinturillas, rotuladores, tijeras...)
- Letras plastificadas
- Libro “Así es mi corazón”
- Libros pequeños para el ejercicio de respiración
- Mesas del aula
- Folios en blanco

- Cojín en forma de corazón
- Sobres con tarjetas para el *scape room*

Finalmente, respecto a los recursos infraestructurales tan solo necesitaríamos el aula y el pasillo.

4. RESULTADOS

En las tablas 4 y 5 se muestran un resumen del cuestionario docente realizado, indicando en cada apartado el número de alumnos que obtuvieron ese resultado en cada fase (pretest y postest). Este cuestionario está destinado al profesorado con el fin de valorar, desde una perspectiva externa, las competencias emocionales del alumnado. Se basa en los cinco componentes del modelo de competencias emocionales de Bisquerra (2020). La escala de respuesta es: 1. Nunca; 2. Casi nunca; 3. A veces; 4. Casi siempre; y 5. Siempre.

Tabla 4.

Resultados pretest del cuestionario docente

N.º	INDICADOR OBSERVADO	1	2	3	4	5
1	Reconoce cuándo está experimentando una emoción.	0	0	3	9	3
2	Nombra correctamente la emoción que siente.	0	0	2	7	6
3	Relaciona sus emociones con situaciones concretas.	0	2	4	6	3
4	Explica las causas de sus emociones de forma comprensible.	0	2	6	4	3
5	Expresa sus emociones sin agresividad ni represión.	0	3	8	2	2
6	Utiliza un lenguaje verbal y corporal adecuado para expresar emociones.	0	2	4	6	3
7	Aplica estrategias básicas para autorregularse (respira, se aleja, pide ayuda...).	0	6	4	3	2
8	Muestra progresivamente mayor control ante la frustración.	0	2	3	6	4
9	Tiene en cuenta cómo se sienten sus compañeros antes de actuar.	0	2	4	6	3
10	Aplaza respuestas impulsivas si percibe que pueden causar daño a otros.	0	2	3	6	4

Tabla 5.

Resultados postest del cuestionario docente

N.º	INDICADOR OBSERVADO	1	2	3	4	5
1	Reconoce cuándo está experimentando una emoción.	0	0	2	8	5
2	Nombra correctamente la emoción que siente.	0	0	0	10	5
3	Relaciona sus emociones con situaciones concretas.	0	0	2	5	8
4	Explica las causas de sus emociones de forma comprensible.	0	1	7	2	5
5	Expresa sus emociones sin agresividad ni represión.	0	1	3	6	5

6	<i>Utiliza un lenguaje verbal y corporal adecuado para expresar emociones.</i>	0	2	3	7	3
7	<i>Aplica estrategias básicas para autorregularse (respira, se aleja, pide ayuda...).</i>	0	3	4	6	2
8	<i>Muestra progresivamente mayor control ante la frustración.</i>	0	2	3	4	6
9	<i>Tiene en cuenta cómo se sienten sus compañeros antes de actuar.</i>	0	2	4	6	3
10	<i>Aplaza respuestas impulsivas si percibe que pueden causar daño a otros.</i>	0	2	3	6	4

Los resultados dejan ver claras mejoras en la mayoría de los apartados. Por ejemplo, una mayor cantidad de alumnado fue capaz de reconocer cuándo sienten una emoción tras realizar esta propuesta, por lo que se indica un aumento de la conciencia emocional.

También aumentó la capacidad para nombrar y expresar emociones, aspecto desarrollado en la propuesta gracias a actividades como la prueba de la mímica. Otras como la creación del cuento ayudaron a aumentar el vocabulario relacionado con las emociones además de facilitar su expresión y explicación.

El uso de estrategias como respirar o pedir ayuda en caso necesario también mejoró, siendo uno de los puntos con mayor cambio debido a que en edades tan tempranas la mayoría del alumnado desconocía técnicas similares. Respecto al control de la impulsividad y la frustración, también se progresó, el alumnado aprendió a pensar antes de actuar gracias a las dinámicas grupales y los trabajos cooperativos.

El aumento de la empatía y el respeto indica que además de mejorar el nivel de autorregulación individual, se crea una mejora en el ambiente del aula, facilitando así la convivencia.

En resumen, la intervención ha sido eficaz: el alumnado ha mejorado su gestión emocional, ha adquirido estrategias de control y ha creado una mejora general en el aula. Estos cambios demuestran la importancia de trabajar la educación emocional desde los primeros ciclos.

Además de la comparativa cuantitativa entre el test realizado con anterioridad a la propuesta y el realizado con posterioridad, se ha creado una evaluación vinculada directamente al alumnado, basada en la observación sistemática a través cuestionario docente como instrumento de registro, este facilita la valoración externa, la capacidad

de autorregulación del alumnado y su control inhibitorio, objetivos clave en la propuesta. A lo largo de esta, se han registrado datos que afirman una positiva evolución en estos aspectos, debido a las diversas actividades planeadas. El análisis de los resultados demuestra grandes cambios en la gestión emocional del alumnado participante, su competencia para conocer e identificar las emociones, usar estrategias de regulación y actuar con un mayor autocontrol además de empatía tanto en el entorno educativo como fuera de este.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1 DISCUSIÓN

El presente trabajo ha tenido como objetivo general diseñar y aplicar una propuesta de intervención basada en la adquisición de competencias emocionales, con el propósito de mejorar la capacidad reflexiva emocional y el autocontrol del alumnado de segundo curso de EP, a través de una metodología activa que combine el ABJ, el Aprendizaje Cooperativo y el Trabajo por Rincones.

Los resultados obtenidos tras su realización en el aula indican un aumento de la capacidad de reconocer y expresar las emociones del alumnado, además de una mejora en la actitud participativa de estos para realizar actividades relacionadas con la autorregulación y el control de sus emociones. Estas observaciones se corresponden con investigaciones anteriores que destacan la importancia de trabajar estos temas a través de herramientas como cuentos o narrativas audiovisuales (Mahecha Escobar et al., 2022)

Siguiendo con esta línea, la propuesta ha permitido demostrar que la gamificación mediante la “Agencia de Emociones” facilita la implicación activa del alumnado y refuerza su interés. Estas demostraciones coinciden con autores anteriores (Mora, 2016; Moyles, 1999).

Además, diversos estudios han confirmado que el uso de programas de educación emocional en el aula no solo aumenta el desarrollo emocional del alumnado sino también el académico. Estos hallazgos confirman la efectividad de intervención como la actual propuesta (Durlak et al., 2011; Martínez, 2018).

Del mismo modo, otros sostienen que trabajar la inteligencia emocional desde edades muy tempranas favorece la concentración, la resolución de conflictos y el clima del aula, contribuyendo a su vez a una mejora de los resultados académicos (Fernández-Berrocal & Ruiz-Aranda, 2008). Coincidiendo así los resultados observados en esta intervención con las evidencias científicas, ya que se ha observado un mayor compromiso, participación y regulación emocional por parte del alumnado.

Por tanto, se puede afirmar que la propuesta no solo ha sido efectiva si no que, en línea con la literatura científica, podría tener implicaciones positivas en el ámbito académico. La evaluación cualitativa de los datos sugiere que la intervención ha sido pertinente u

útil. Por lo que se puede considerar que las hipótesis planteadas han sido cumplidas, con resultados coherentes con la literatura científica revisada.

5.2 CONCLUSIONES

Este trabajo ha demostrado la importancia de introducir la educación emocional de forma explícita y no solo transversal en las aulas de EP, usando herramientas narrativas a través de una metodología activa. A través de una intervención innovadora y planificada, basándose en el hilo conductor “La agencia de las emociones”, se ha conseguido involucrar al alumnado en un proceso de aprendizaje, reconocimiento, expresión y regulación emocional.

Las principales conclusiones a las que se han llegado son las siguientes:

- La propuesta de intervención ha aumentado el desarrollo de habilidades emocionales, centrándose sobre todo en las más básicas como la alegría o la tristeza.
- El hilo conductor y las estrategias utilizadas han motivado al alumnado, haciéndoles protagonistas de su propio aprendizaje e interesándose por este desde un primer momento.
- Se ha reafirmado la importancia de la necesidad de crear en el aula un espacio seguro para el alumnado en el que se encuentren tranquilos y puedan aprender de manera activa.

En definitiva, se puede concluir que se han alcanzado los objetivos planteados para este TFG, puesto que se ha diseñado y llevado a cabo una propuesta basada en metodologías activas, evaluando de forma cualitativa su impacto y comprobando su viabilidad para su realización en el aula. Esperando que esta aportación suponga una contribución práctica a la integración de la educación emocional en contextos educativos reales.

6. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS

6.1 LIMITACIONES

Una de las principales limitaciones ha sido la dificultad de aplicar instrumentos de evaluación estandarizados que faciliten una medición objetiva y cualitativa de los avances en autorregulación emocional. Además, al tratarse de una intervención desarrollada en un único contexto educativo y con una muestra no aleatoria y reducida, los resultados no se podrían generalizar a toda la población escolar.

También, el tiempo limitado para la realización en el aula de la propuesta ha complicado poder observar cambios a largo plazo, ya que por varios motivos no era posible llevar a cabo esta intervención con anterioridad, por lo que el tiempo posterior ha sido reducido.

6.2 LÍNEAS FUTURAS

Con este trabajo se crean diferentes posibilidades de desarrollo. Por un lado, sería útil replicar esta propuesta en distintos niveles y centros educativos con un mayor rango de muestra, permitiendo así analizar su eficacia desde otro punto de vista. También se sugiere incluir instrumentos estandarizados de evaluación emocional para conseguir unos resultados más concretos y objetivos.

Por otro lado, se podía adaptar esta propuesta según las necesidades de diferentes contextos con diversidad funcional, alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo o entornos multiculturales.

Finalmente, esta situación de aprendizaje podría evolucionar hacia un proyecto más complejo, con otro tipo de materiales como digitales o una aplicación interactiva, permitiendo de esta forma al alumnado continuar con su desarrollo emocional fuera del aula.

7. REFERENCIAS

- Álvarez, M. (2017). *Desarrollo del pensamiento computacional en educación primaria: Una experiencia educativa con scratch*. UTE Teaching & Technology (Universitas Tarraconensis), (2), 45-64.
- Benítez Baena, I. (2013). *Utilidad de los métodos de pretest cognitivo para optimizar la calidad de los cuestionarios y aportar evidencias de validez: Una aproximación de investigación mixta*. Editorial de la Universidad de Granada.
- Bernet, M. (1996). *Emotional Intelligence: Components and Correlates*. Educational (ED408535)Resources information center (ERIC)
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408535.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. (2020). *Emociones instrumentos de medición y evaluación*. Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(0). <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Calero, D. C. A., Rosas, I. L. V., Lucas, Á. E. M., Andrade, J. V. M., Espin, C. R. C., & Santader, M. D. C. M. (2024). Neuroeducación: Aplicaciones de la neurociencia para mejorar la enseñanza. *South Florida Journal of Development*, 5(12), e4740.
<https://doi.org/10.46932/sfjdv5n12-014>
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (2011). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social* (2a ed). Amorrortu.
- Campos Bacas, D., Cebolla I Martí, A. J., & Mira Pastor, A. (2015). Mindfulness como estrategia de regulación emocional: Un estudio de laboratorio. *Ágora de salut*, 1, 127-138. <https://doi.org/10.6035/AgoraSalut.2015.1.9>

- Carpena, A. (2018). *Educación socioemocional en la etapa de primaria: Materiales prácticos y de reflexión* (2ª ed.). Ediciones Octaedro.
- Chaves Barboza, E., & Rodríguez Miranda, L. (2017). Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva: Marco conceptual y posibles líneas de investigación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(2), 47. <https://doi.org/10.15359/rep.12-2.3>
- Coello-Zambrano, E., & Ramos-Galarza, C. (2022). Construcción teórica neuropsicológica de las funciones ejecutivas. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 31(2), 74-83. <https://doi.org/10.46997/revecuatneurol31200074>
- Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., ... & Thigpen, J. C. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychological bulletin*, 143(9), 939. <https://psycnet.apa.org/manuscript/2017-26062-001.pdf>
- Conferencias Psicología UDD (Director). (2021, abril 13). *Conferencia 1: Dr. James J. Gross “Regulación Emocional/Emotion Regulation”* [Video recording]. <https://psicologia.udd.cl/noticias/2021/04/conferencia-1-dr-james-j-gross-regulacion-emocional-emotion-regulation/>
- Donovan, C. (2021). Control inhibitorio y regulación emocional: Características, diferencias y desarrollo en la etapa preescolar. *Journal of Neuroeducation*, 1(2). <https://revistes.ub.edu/index.php/joned/article/view/32758/33274>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Dvorak, M. (2024). Inhibitory control and academic achievement – a study of the relationship between Stroop Effect and university students’ academic performance. *BMC Psychology*, 12(1), 498. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01984-3>
- ESGO. (2021). *El desarrollo teórico-metodológico en el estudio de la cognición y el aprendizaje* [Informe]. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara
<https://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2021/El%20desarrollo%20te%C3%B3rico%20metodol%C3%B3gico%202021.pdf>
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz-Aranda, D. (2008). *La Inteligencia emocional en la Educación. Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 421-436.
- Goleman, D. (2012). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ* (10th ed). Random House Publishing Group.
- Goleman, D., & Bennis, W. G.. (2013). *Inteligencia emocional en el trabajo: Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones* . Editorial Kairós.
- Gómez Pérez, O. I., & Calleja Bello, N. (2017). Escalas de medición en español de la regulación emocional: revisión psicométrica. Regulación emocional: Escalas de medición en español [revisión psicométrica]. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 10(2), 81-91. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.10209>
- González-Roca Ríos, C. (2025). *El proyecto social FP naranja: Autoconocimiento y gestión de las emociones en educación*. Dykinson.
- Gross, J. J. (Ed.). (2009). *Handbook of emotion regulation* (Paperback ed). Guilford Press.

- Heckhausen, J., & Dweck, C. S. (Eds.). (1998). *Motivation and self-regulation across the life span*. Cambridge University Press.
- Hewitt Ramírez, N., Rueda Prada, C. M., Vega Ruiz, Á. M., Alarcón Jordán, M. A., Velandia Archila, S. P., & Villamil Huertas, R. D. P. (2022). Regulación emocional y habilidades de afrontamiento en profesores colombianos de educación básica primaria. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), PRESS.
<https://doi.org/10.21500/22563202.5681>
- Instituto Nacional de Estadística, INE. (2021, enero). *Cifras INE*. Cifras INE.
https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INECifrasINE_C&cid=1259953225445&p=1254735116567&pagename=ProductosYServicios%2FINECifrasINE_C%2FPYSDetalleCifrasINE
- Mahecha Escobar, J. C., Mejía Loaiza, E. E., Ramírez Carrascal, Y. K., Viveros Viveros, T., Rodríguez Espinosa, O. C., Murillo Rodríguez, M. L., Prada Cáceres, S. E., & Durán Amaya, J. D. (2022). *Experiencias aplicadas en autorregulación del aprendizaje: Aspectos metacognitivos para la educación actual*. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-582-9>
- Mari, cuéntame un cuento. (2025, 19 febrero). *Meditación para gestionar en los niños las emociones negativas del día* [Vídeo]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=vTlZym8O0nQ>
- Martínez, A. (2018). *Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria*. Psychology, Society & Education Vol. 11 Núm. 1 Pág. 15-25
<file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-CompetenciasEmocionalesYRendimientoAcademicoEnLosE-7279616.pdf>

- McCormick, M. P., Neuhaus, R., O'Connor, E. E., White, H. I., Horn, E. P., Harding, S., Cappella, E., & McClowry, S. (2021). Long-Term Effects of Social-Emotional Learning on Academic Skills: Evidence from a Randomized Trial of *INSIGHTS*. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 14(1), 1-27.
<https://doi.org/10.1080/19345747.2020.1831117>
- Mentes Abiertas Psicología S.L. (2024, junio 1). *El Modelo de Regulación Emocional de Gross*.
<https://www.mentesabiertaspsicologia.com/blog-psicologia/el-modelo-de-regulacion-emocional-de-gross>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España. (2024). *Bienestar emocional en el ámbito educativo*.
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/sgctie/cooperacion-territorial/programas-cooperacion/bienestar-emocional.html>
- Mora, F. (2016). *Neuroeducación: Sólo se puede aprender aquello que se ama* (7ª reimp). Alianza.
- Moyles, J. R. (1999). *El juego en la educación infantil y primaria* (2a ed). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: Una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22.
<https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Richard, S., Baud-Bovy, G., Clerc-Georgy, A., & Gentaz, E. (2021). The effects of a 'pretend play-based training' designed to promote the development of emotion comprehension, emotion regulation, and prosocial behaviour in 5- to 6-year-old

- Swiss children. *British Journal of Psychology*, 112(3), 690-719.
<https://doi.org/10.1111/bjop.12484>
- Rivero, M. I., & Casari, L. M. (2022). La evaluación de la autorregulación emocional infantil. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 6.
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/203747/CONICET_Digital_Nro.d5634be1-1045-43d7-bf83-46336e902131_C.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Rodríguez-Rey, R., & Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura: Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Journal of Parents and Teachers*, 384, 72-76. <https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.011>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sangrario Benito, J. (2023). 5 técnicas sencillas para una Regulación Emocional eficaz. *Psicología y mente*.
https://psicologiaymente.com/clinica/tecnicas-sencillas-para-regulacion-emocional?utm_source=chatgpt.com
- Tirapu-Ustárooz, J., García-Molina, A., Luna-Lario, P., Roig-Rovira, T., & Pelegrín-Valero, C. (2008). *Modelos de funciones y control ejecutivo (I)*.
<https://pavlov.psyciencia.com/2012/10/Modelos-de-funciones-y-control-ejecutivo.pdf>
- Vizcaíno Zúñiga, P. I., Cedeño Cedeño, R. J., & Maldonado Palacios, I. A. (2023). Metodología de la investigación científica: Guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9723-9762.
https://doi.org/10.37811/cl_rem.v7i4.7658
- Witek, J., & Roussey, C. (with Keselman, G.). (2022). *Así es mi corazón* (10a ed). Bruño.

Bisquerra Alzina, R., Universidad de Barcelona, Hernández Paniello, S., & CIFE (Centro de Innovación y Formación Educativa) Juan de Lanuza de Zaragoza. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el Programa Aulas Felices. Papeles del Psicólogo Psychologist Papers, 37(1), 58.

<https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>

García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande-de-Prado, M. (2021). Recommendations for Mandatory Online Assessment in Higher Education During the COVID-19 Pandemic. En D. Burgos, A. Tlili, & A. Tabacco (Eds.), Radical Solutions for Education in a Crisis Context (pp. 85-98). Springer Singapore.

https://doi.org/10.1007/978-981-15-7869-4_6

8.ANEXOS

ANEXO A. CUESTIONARIO PRETEST – POSTEST PARA EL DOCENTE

Este cuestionario está destinado al profesorado con el fin de valorar, desde una perspectiva externa, las competencias emocionales del alumnado . Se basa en los cinco componentes del modelo de competencias emocionales de Bisquerra (2020). Se aplicará antes y después de la intervención para evaluar los cambios observados.

La escala de respuesta es:

1. Nunca
2. Casi nunca
3. A veces
4. Casi siempre
5. Siempre

El profesorado deberá valorar con qué frecuencia el alumnado presenta las siguientes conductas emocionales (tabla A6):

Tabla A6.

Cuestionario docente para la evaluación de competencias emocionales

N.º	INDICADOR OBSERVADO	1	2	3	4	5
1	<i>Reconoce cuándo está experimentando una emoción.</i>					
2	<i>Nombra correctamente la emoción que siente.</i>					
3	<i>Relaciona sus emociones con situaciones concretas.</i>					
4	<i>Explica las causas de sus emociones de forma comprensible.</i>					
5	<i>Expresa sus emociones sin agresividad ni represión.</i>					
6	<i>Utiliza un lenguaje verbal y corporal adecuado para expresar emociones.</i>					
7	<i>Aplica estrategias básicas para autorregularse (respira, se aleja, pide ayuda...).</i>					
8	<i>Muestra progresivamente mayor control ante la frustración.</i>					
9	<i>Tiene en cuenta cómo se sienten sus compañeros antes de actuar.</i>					
10	<i>Aplaza respuestas impulsivas si percibe que pueden causar daño a otros.</i>					

ANEXO B. CRONOGRAMA

Tabla B7.

Cronograma de la propuesta de intervención

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN						
Temporalización	Seis sesiones de una hora. Tres sesiones semanales. Mes de Abril y Mayo					
	28 de abril	29 de abril	30 de mayo	5 de mayo	7 de mayo	9 de mayo
<i>Sesión 1</i>						
<i>Sesión 2</i>						
<i>Sesión 3</i>						
<i>Sesión 4</i>						
<i>Sesión 5</i>						
<i>Sesión 6</i>						

ANEXO C: INDICADORES

Tabla C8.

Indicadores de evaluación emocional

COMPONENTE	INDICADOR	ÍTEM EN EL TEST
<i>Identificación emocional</i>	El alumnado reconoce cuándo siente una emoción concreta.	“Sé cuándo estoy sintiendo una emoción.”
	Es capaz de nombrar lo que siente.	“Puedo decir si estoy enfadado, triste, alegre o con miedo.”
<i>Comprensión emocional</i>	Relaciona la emoción con su causa.	“Relaciono lo que siento con lo que ha pasado.”
	Explica por qué se siente así.	“Sé por qué me siento de una manera concreta.”
<i>Expresión emocional adecuada</i>	Usa lenguaje verbal y corporal adecuado.	“Digo lo que siento sin gritar o pegar.”
	Evita conductas disruptivas.	“Uso palabras o gestos tranquilos para expresarme.”
<i>Regulación emocional</i>	Aplica estrategias básicas de autorregulación.	“Intento calmarme cuando me siento mal.”
	Pide ayuda cuando es necesario.	“Pido ayuda cuando una emoción me molesta mucho.”
<i>Toma de decisiones emocionalmente inteligente</i>	Tiene en cuenta las emociones de los demás antes de actuar.	“Pienso cómo se sienten los demás antes de actuar.”
	Aplaza impulsos inmediatos.	“Intento no hacer cosas cuando estoy muy enfadado.”

Nota. Indicadores extraídos y adaptados del marco de competencias emocionales de Bisquerra (2020).

ANEXO D: CUESTIONARIO

Tabla D9.

Cuestionario emocional (Pretest y Postest)

Este cuestionario tiene como objetivo valorar las competencias emocionales del alumnado antes y después de la aplicación de la Unidad Didáctica. Se utiliza el mismo cuestionario en ambas ocasiones para medir los cambios. Está basado en el modelo de competencias emocionales de Bisquerra (2020) y adaptado para la autoevaluación infantil.

Escala de respuesta:

La escala de respuesta es:

1. Nunca 😞
2. A veces 😐
3. Casi siempre 😊
4. Siempre 😄

Dibuja la opción que mejor se adapte a cómo te sientes o actúas normalmente.

Cuestionario emocional

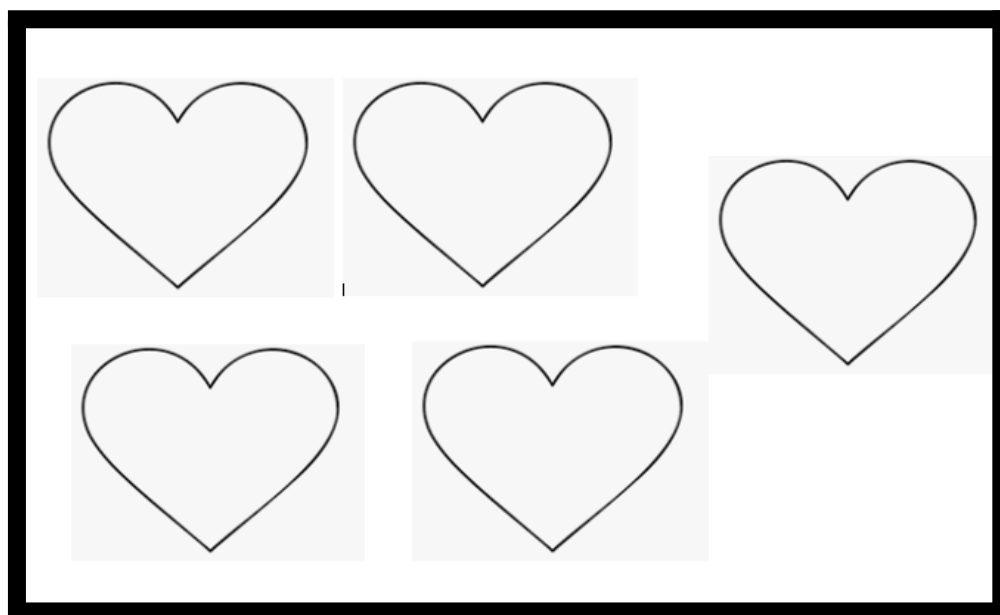
Nº	ÍTEM (AUTOEVALUACIÓN INFANTIL)	1 NUNCA	2 A VECES	3 CASI SIEMPRE	4 SIEMPRE
1	<i>Sé cuándo estoy sintiendo una emoción</i>				
2	<i>Puedo decir si estoy enfadado, triste...</i>				
3	<i>Relaciono lo que siento con lo que ha pasado</i>				
4	<i>Se por qué me siento de una manera concreta</i>				
5	<i>Digo lo que siento sin gritar o pegar.</i>				

6	<i>Uso palabras o gestos tranquilos para expresarme.</i>				
7	<i>Intento calmarme cuando me siento mal.</i>				
8	<i>Pido ayuda si una emoción me molesta mucho.</i>				
9	<i>Pienso cómo se sienten los demás antes de hacer algo.</i>				
10	<i>Intento no hacer cosas malas cuando estoy muy enfadado.</i>				

ANEXO E: FICHA DE CORAZONES

Figura E10

Fichas de corazones de la sesión 1



ANEXO F: IMAGEN DE LA SESIÓN 1

Figura F11

Ficha de corazones en proceso de realización



ANEXO G: IMAGEN DE LOS DIBUJOS

Figuras G12,G13

Dibujos de los personajes



ANEXO G: IMAGEN DE LOS DIBUJOS

Figuras G14 y G15

Dibujos de los personajes



ANEXO H: FOTOGRAFÍA DE LOS DADOS

Figura H16

Imagen de los dados usados para crear el cuento



ANEXO I: CUENTO CREADO POR EL ALUMNADO

Había una vez un niño que se llamaba Juan, estaba comiendo su comida favorita, tortilla de patata y estaba muy feliz. Después de comer, se puso a jugar, pero como se le rompió un juguete empezó a llorar, tras llorar le pidió a sus padres que le llevaran a ver ballenas y esto le hizo muy feliz, después se bebió un zumo de naranja y como se estaba haciendo de noche fueron a ver las estrellas a la playa, al verlas se fijaron en que una constelación tenía forma de flor, pero el niño se enfadó porque le recordó que era alérgico a las flores.

Al día siguiente, tenían un viaje a París, así que prepararon sus maletas y fueron directos al aeropuerto, una vez en París alquiló con sus padres una caravana para ver los pueblos de la zona, al salir de la caravana se encontraron un coche, y era tan bonito que se puso triste porque quería uno, encima pisó una caca y se puso a llorar porque se le habían manchado sus zapatos nuevos.

Para volver a casa, en vez de viajar en avión esta vez lo hicieron en globo, dejando a la familia en su jardín.

ANEXO J: FOTOGRAFÍA DE LA SESIÓN 2

Figura J17

Imagen de uno de los resultados de la sesión 2.

