



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

**GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL
CURSO 2024/2025**

TRABAJO FIN DE GRADO

Intervención educativa para fomentar la autorregulación emocional en momentos de frustración y conflicto en Educación Infantil.

Sergio Rodríguez Sánchez

Tomás Peláez Reoyo

AGRADECIMIENTOS

Llegar hasta aquí ha sido un camino de esfuerzo y aprendizaje intenso. Compaginar mis estudios con trabajo ha supuesto un esfuerzo constante con momentos difíciles durante 4 años.

Quiero agradecer a mi familia, por estar a mi lado y por apoyarme siempre, incluso cuando no he sido del todo justo con ellos.

A mi novia, por su amor, su paciencia y su ayuda constante, por no dejarme solo y acompañarme siempre que lo he necesitado.

Y a mi abuelo, que a pesar de no estar ya conmigo, sigue todos los días presente, dándome fuerzas para seguir adelante.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN
2. OBJETIVOS
3. JUSTIFICACIÓN
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA
 - 4.1. APROXIMACIÓN TERMINOLÓGICA
 - 4.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL
 - 4.3. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y LA ESCUELA
 - 4.4. LA FRUSTRACIÓN
 - 4.5. EL CONFLICTO Y SU RESOLUCIÓN
 - 4.6. GAMIFICACIÓN Y APRENDIZAJE BASADO EN EL JUEGO
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA
 - 5.1. CONTEXTO
 - 5.2. JUSTIFICACIÓN MÁS CONCRETA DE LA PROPUESTA
 - 5.3. CONTEXTO DEL AULA
 - 5.4. CONTEXTO DEL ALUMNADO
 - 5.5. METODOLOGÍA
 - 5.6. TEMPORALIZACIÓN
 - 5.7. INTERVENCIÓN
 - 5.7.1. PRETEST
 - 5.7.2. ACTIVIDADES
 - 5.7.3. CONCLUSIÓN GENERAL DE LAS SESIONES
 - 5.7.4. POST-TEST
6. CONCLUSIÓN
- BIBLIOGRAFÍA
- ANEXOS

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo centrarse en la gestión de la frustración y de las emociones de los alumnos y alumnas de segundo ciclo de Educación Infantil. Para ello, se ha realizado una propuesta de intervención basada en la metodología del aprendizaje basado en juegos y la gamificación. Respecto a las actividades de la propuesta, están compuestas por juegos de las siguientes temáticas: arte y dibujo, psicomotricidad y juegos de mesa y juegos lúdicos. Estos juegos también han servido para llevar a cabo la técnica de exposición emocional para conocer con mayor exactitud las necesidades emocionales de los niños y niñas.

Palabras clave: emociones, frustración, autorregulación y gestión emocional, aprendizaje basado en el juego y técnica de exposición emocional.

ABSTRACT

The aim of this project is to focus on the management of frustration and emotions in children in the second cycle of Early Childhood education. To this end, an intervention proposal has been developed based on the methodology of game-based learning and gamification. The proposed activities include games related to the following themes: art and drawing, psychomotor skills, board games and recreational games. These games have also been used to implement the technique of emotional exposure in order to gain a more accurate understanding of the emotional needs of the children.

Key words: emotions, frustration, self-regulation and emotional management, game-based learning and emotional exposure technique.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día las emociones se han vuelto esenciales dentro del ámbito educativo y en la Educación Infantil cada vez se tiene más en cuenta la importancia de trabajar este aspecto para el óptimo desarrollo de los niños y niñas. El desarrollo de las habilidades emocionales no sólo afecta de forma positiva en la socialización y convivencia en el aula sino que afecta de manera directa al rendimiento académico.

Durante la etapa de Educación Infantil el alumno se encuentra en un desarrollo pleno ya que poco a poco se van asentando las bases de la personalidad y aunque cada vez es más evidente la necesidad de incluir en la práctica docente todo el tema relacionado con las emociones todavía se siguen viendo dificultades por parte de alumnos y alumnas en reconocer, expresar o controlar sus emociones derivando en problemas de autorregulación emocional dentro del aula.

Siendo conscientes de esta realidad, la función del adulto, y en este caso del maestro/a es muy importante ya que no solo tienen que acompañar al alumno en este proceso sino fomentar un bienestar emocional íntegro para su pleno desarrollo.

Durante un tiempo se ha detectado en un aula de 5 años una serie de necesidades emocionales por parte de unos alumnos/as que forman esta clase. Es por ello que, en este trabajo, se va a llevar a cabo una propuesta de intervención para mejorar la gestión emocional del alumnado de Educación Infantil, concretamente de este aula de 5-6 años. En la propuesta se busca continuar el trabajo de la tutora del aula y fomentar, de forma general, el bienestar emocional del alumnado para un desarrollo emocional pleno.

2. OBJETIVOS

Son varios los objetivos que quiero alcanzar con este proyecto vinculado a la psicología conductual y la Educación Infantil. El objetivo principal es analizar las necesidades y el impacto de la frustración en el aprendizaje de alumnos de Educación Infantil y diseñar una propuesta de intervención para fomentar la autorregulación emocional.

A continuación, quiero exponer diferentes objetivos específicos que me he propuesto al empezar el trabajo o que he querido ir alcanzando según lo he ido realizando.

- Diseñar una propuesta de intervención basada en la metodología “gamificación y aprendizaje basado en el juego” para la gestión de la frustración y resolución de conflictos.

- Reconocer las emociones de los alumnos para implementar una propuesta de intervención adecuada mediante un pre-test y la observación directa.
- Evaluar el impacto de la intervención a través de la aplicación de un pre-test y un post-test.
- Coordinar la propuesta de intervención con el plan educativo de la tutora del aula para una aplicación efectiva.

3. JUSTIFICACIÓN

El bienestar emocional en las personas es algo fundamental para el desarrollo íntegro del ser humano. Hoy en día podemos ver como cada vez se le va dando más importancia a trabajar estos aspectos en una persona por lo que es vital interiorizar unos buenos hábitos desde edades tempranas. Los niños y niñas de nuestra sociedad, concretamente los alumnos y alumnas de infantil, de los que seremos responsables como futuros maestros y maestras, deben de tener una inteligencia emocional y un autoconocimiento para poder progresar en su aprendizaje y su desarrollo como persona. Es por ello, que nosotros somos una parte muy importante en este aprendizaje donde tendremos que proporcionarles diferentes estrategias e instrumentos para que la gestión de las emociones sea óptima desde que somos pequeños.

Concretando un poco más, he decidido escoger esta temática, en primer lugar porque me encanta la psicología y todo lo que tiene que ver con la conducta en los niños y niñas.

En segundo lugar, decidí realizar este proyecto ya que desde que comencé mis prácticas vi una problemática y una necesidad en el aula donde realicé mi practicum II y yo, como futuro maestro, quise estudiar esta problemática junto con mi tutora y quise darle una respuesta para aportar mi grano de arena.

En el aula en el que he estado, me he encontrado con un grupo de alumnos con un comportamiento bastante negativo y con unos problemas de conducta. Por lo tanto, es imprescindible promover el autoconocimiento y desarrollar la inteligencia emocional desde edades tempranas, siendo conscientes también de la importancia que tiene el contexto familiar y educativo en el desarrollo emocional de cada niño.

El fin de la intervención es ayudar a los niños con los que he estado durante mi periodo de prácticas en su gestión emocional. Con esto busco ayudarles a canalizar la

frustración que pueden sentir a diario en el aula. Se les enfrentará a diferentes situaciones donde pueden sentir esta emoción y darles diferentes herramientas para que las puedan canalizar. Para ello, se plantea la realización de un pre-test para obtener un análisis más detallado de cada caso.

A menudo, los niños no saben cómo afrontar todos estos momentos pudiendo, en muchos casos, derivar en situaciones descontroladas con violencia, insultos y desprecios a profesores y compañeros. Por ello creo que, como maestros, tenemos ese papel tan importante de empezar a trabajarlo desde el minuto uno, y con mi trabajo quiero buscar esto: enfrentar a los niños a diferentes situaciones donde puedan sentir esas emociones de nervios, frustración y desregulación, estudiarlo y crear un plan para poder trabajar la autorregulación emocional con estos alumnos y cuando sea en un futuro maestro.

Por último, considero original esta propuesta de intervención ya que, desde un primer momento, se ha buscado trabajar con los alumnos la frustración a partir de dinámicas que ellos pueden realizar perfectamente en el día a día sin sobrecargarse con “actividades emocionales” o conceptos emocionales de los que ya están cansados de escuchar. En la intervención, desde el minuto uno, no se han buscado que actividades se podrían realizar para trabajar las emociones, sino que lo primero que se planteó fue cómo se puede adaptar el día a día de los alumnos para poder trabajar la frustración y la autorregulación emocional. Interesaba ver a los alumnos en un contexto diario, sin grandes cambios, para poder sacar unos resultados mucho más enriquecedores y verídicos. Creo que esta sería la gran diferencia con las demás intervenciones. Los alumnos están cansados de hacer el bote de la calma, de los monstruos de colores y actividades que les repiten continuamente, a veces lo bueno está en lo sencillo, en el día a día. Es por ello que considero que es una propuesta sencilla pero a la vez innovadora.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Esta fundamentación teórica primero se centrará en explicar qué son las emociones, los sentimientos y tratar la inteligencia emocional de una forma más general, nutriéndose de diferentes autores y psicólogos que han ido haciendo diferentes publicaciones a lo largo de estas últimas décadas. Una vez realizada la base de la fundamentación teórica, se centrará en la rama de la gestión del conflicto y la frustración.

4.1. APROXIMACIÓN TERMINOLÓGICA

A lo largo de todo este tiempo han ido surgiendo múltiples definiciones sobre lo que es una emoción pero a principios del siglo XX es cuando se vincula la emoción con la razón dando lugar a lo que se conoce como “inteligencia emocional”. Este nuevo concepto surge por la necesidad de dar importancia al bienestar emocional de los seres humanos teniendo consciencia de que sabiendo gestionar las emociones se puede lograr una vida más agradable, feliz y sana.

Las emociones son fenómenos o estados que motivan nuestras acciones, por lo que la mayoría de nuestras decisiones y comportamientos tienen origen emocional (Extremera y Fernández, 2015; Fernández - Martínez y Montero - García, 2016 apud Guichot Reina & De la Torre Sierra, 2018).

Bisquerra (2000) define el término “emoción” como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno (Bisquerra, 2000 apud Guichot Reina & De la Torre Sierra, 2018).

Nuestra sociedad en muchos momentos tiende a confundir emoción y sentimiento cuando son aspectos totalmente diferentes, donde cada término tiene sus características y no se asemejan la una con la otra. Por ello, Bisquerra et al. (2015) establecen la siguiente distinción entre los siguientes términos: el componente cognitivo de la emoción coincide con lo que se denomina sentimiento. El sentimiento es la emoción hecha consciente y que con la participación de la voluntad se puede alargar o acortar en el tiempo (Bisquerra et al., 2015 apud Guichot Reina & De la Torre Sierra, 2018). También un apunte importante que hacen estos autores es que las emociones se dan durante un periodo corto de tiempo y los sentimientos perduran más, siendo algo más “relevante”.

Las emociones cubren cuatro funciones básicas: la motivacional, la adaptativa, de protección y social e informativa.

El mundo emocional es complejo y posee muchos matices, por lo que no es de extrañar que existan múltiples formas de clasificar las emociones: positivas y negativas, primarias y secundarias, buenas y malas, etc. (Dettoni, 2014 apud Guichot Reina & De la Torre Sierra, 2018). También las emociones se pueden clasificar por su valencia.

La mayoría de los autores están de acuerdo que hay unas emociones básicas pero no se ponen de acuerdo en cuáles son cada una. Lo que sí está claro es que hay las llamadas “the big three” que son: miedo, ira y tristeza.

Uno de los autores más reconocidos en el estudio de las emociones es el psicólogo Paul Ekman (1992) que ha considerado emociones básicas, a parte de las tres anteriores, la alegría, la sorpresa y el asco. Otro autor llamado Robert Plutchik (1927) incluye alguna otra más ([anexo 1](#)).

En 1990 nace el concepto de inteligencia emocional gracias a Salovey y Mayer, cuando estos autores realizan su definición en 1997:

La Inteligencia Emocional incluye la capacidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad de acceder a y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones promoviendo el crecimiento emocional e intelectual. (Salovey y Mayer, 1997 apud Guichot Reina & De la Torre Sierra, 2018)

4.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL

Ruiz et al. (2013) conciben la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades que unifican razón y emoción, y hacen hincapié en que el pensamiento no existe sin el sentimiento y ambos se retroalimentan (Ruiz et al., 2013 apud Guichot Reina & De la Torre Sierra, 2018).

Uno de los autores precursores de la inteligencia emocional y por el cual se hizo famoso este término fue gracias a Daniel Goleman.

Para Goleman (1996) la inteligencia emocional se refiere a la capacidad para percibir, comprender, reconocer, valorar, discriminar, identificar y regular las emociones en uno mismo y en los demás, con el objetivo de promover el conocimiento emocional e intelectual. Está formada por competencias emocionales que implican cinco ámbitos: autoconocimiento, autorregulación, empatía, motivación y habilidades sociales (Goleman, 1996 apud Guichot Reina & De la Torre Sierra, 2018).

Dichas competencias se pueden educar y desarrollar mediante experiencias emocionales y sería misión de los distintos agentes educativos, como la familia y la escuela, ocuparse de formarlas. Las ventajas son numerosas: mejora de los resultados académicos, optimización de su adaptación activa al entorno, aumento de la posibilidad de alcanzar sus objetivos vitales, etc. (Mestre y Fernández, 2007 apud Guichot Reina & De la Torre Sierra, 2018).

Según Bisquerra (2000), la inteligencia emocional juega un papel muy importante ya que gracias a ella se evita el analfabetismo emocional y previene diferentes conductas como la frustración, el estrés y la violencia. Bisquerra y Pérez (2007) defienden que dicha educación estaría destinada a cubrir cinco competencias emocionales básicas: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, habilidades sociales y habilidades para la vida y el bienestar. (Bisquerra y Pérez, 2007 apud Guichot Reina & De la Torre Sierra, 2018).

Goleman (1996) considera dos componentes esenciales de las emociones. Por un lado se encuentran los intrapersonales y por el otro están los interpersonales. A continuación, se van a exponer dos tablas donde explican estos componentes.

Por un lado las competencias intrapersonales ([anexo 2](#)). La competencia intrapersonal se divide en tres partes.

Por un lado, se encuentra el autoconocimiento de lo que se siente. Esta parte ayuda a entender y saber cómo se sienten en cada situación que se da. El autoconocimiento es muy importante para saber gestionar cada emoción de forma adecuada.

En segundo lugar se encuentra la autorregulación. La autorregulación está relacionada con la capacidad de controlar las emociones y adecuarlas correctamente a cada contexto. También juegan un papel importante para recuperarse ante los contratiempos de la vida.

Por último, se puede ver la automotivación. Esta es la encargada de dar este impulso para seguir adelante a pesar de los impedimentos y la negatividad que puedan tener en alguna situación tolerando a la frustración de una manera sana.

Las competencias interpersonales se puede ver cómo se dividen en dos componentes ([anexo 3](#)).

Por un lado está la empatía y la importancia de comprender los sentimientos de los que se rodean. Gracias a la empatía se puede saber cómo se sienten los demás individuos poniéndose en su lugar y entendiendo sus emociones. La empatía sirve también para mejorar las relaciones con las demás personas, ser más tolerante e incluso trabajar nuestras emociones de forma indirecta.

Por último, están las habilidades sociales donde están en continua socialización con personas que tienen diferentes emociones y sentimientos.

4.3. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y LA ESCUELA

De cara al bienestar emocional en la infancia, las emociones siempre han estado presentes en la escuela en un segundo plano formando parte de un currículum oculto donde no era una prioridad trabajar este aspecto. Hoy en día, España, ha incluido en los diferentes decretos de las comunidades autónomas diferentes contenidos y competencias donde se obligan a trabajar y proporcionar herramientas para un bienestar emocional. Incluso en la literatura científica se pueden encontrar propuestas de desarrollo curricular de la competencia emocional en la Educación Infantil y Educación Primaria (Ribes, et al, 2005; Escamilla, 2008; Sánchez, 2010; Nieto, Callejas, y Jerez, 2014 apud Cepa Serrano, Heras Sevilla & Fernández Hawrylak, 2017).

En un modelo inclusivo de escuela, la educación emocional supone dar respuesta al conjunto de necesidades del alumnado, basándose en la prevención efectiva y en el desarrollo de competencias socio-emocionales, centrándose en la disminución de los factores de riesgo y en la potenciación de los factores protectores. (Bisquerra, 2012 apud Cepa Serrano, Heras Sevilla & Fernández Hawrylak, 2017)

En concreto, la educación emocional ofrece orientaciones para que el alumnado adquiera capacidades y habilidades sobre las emociones, y que, conforme a su desarrollo evolutivo, sea capaz de valorar las propias emociones, las de los

demás, y obtenga un cierto grado de competencia en la regulación de las mismas y en la toma de decisiones. (Bar-On, y Parker, 2000; Bisquerra, 2009 apud Cepa Serrano, Heras Sevilla & Fernández Hawrylak, 2017)

Para llevar a cabo una buena educación en emociones es muy recomendable aplicar los principios y directrices del “diseño universal de aprendizaje” (Connell, et al., 1997; Muntaner, 2010; Ouane, 2008 apud Cepa Serrano, Heras Sevilla & Fernández Hawrylak, 2017). En este programa lo que se tiene en cuenta es que se puedan diseñar planes de aprendizaje que sean accesibles y aprovechados por todo el alumnado, independientemente de sus necesidades educativas especiales. Además, si hay algún momento de la vida en que es especialmente importante no perder contacto con las propias emociones y aprender a expresarlas en la relación con otras personas, es precisamente la infancia. (De Horna, 2015 apud Cepa Serrano, Heras Sevilla & Fernández Hawrylak, 2017).

Bisquerra (2000) define la Educación Emocional como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades”. La escuela está obligada a promover un modelo educativo que estimule el desarrollo de hábitos emocionales y sociales, en todos los ámbitos del currículum escolar (Bisquerra, 2000 apud Guichot Reina & De la Torre Sierra, 2018).

Los objetivos generales de la Educación Emocional, basándonos en Bisquerra (2000) y Gardner (2011) son:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.

- Adoptar una actitud positiva ante la vida.

(Bisquerra, 2000 y Gardner, 2001 apud Guichot Reina & De la Torre Sierra, 2018).

Autores importantes como Fernández Martínez y Montero García (2016), defienden que la mejor etapa para empezar a trabajar la educación emocional es la Educación Infantil. A estas edades, están conectados a su mundo emocional, por lo que nuestras emociones son mucho más espontáneas y naturales (Fuentes et al., 2003 apud Guichot Reina & De la Torre Sierra, 2018).

En esta enseñanza es muy importante un docente motivado y que le guste su trabajo. El profesorado con altas competencias emocionales desarrolla una actitud más positiva y motivadora hacia su trabajo que beneficia al clima del aula (Extremera y Fernández, 2015 apud Guichot Reina & De la Torre Sierra, 2018).

4.4. LA FRUSTRACIÓN

La frustración es un sentimiento que se experimenta como una barrera o bloqueo en dirección a una meta establecida. Este bloqueo interfiere en la conducta del sujeto modificando la consecución de la misma. (Vinacke, 1972 apud Pueyo Mendoza & Bustamante, 2021). A continuación, se va a elaborar una tabla con los autores que más llaman la atención y su definición de frustración:

AUTOR	DEFINICIÓN
Sigmund Freud (1900)	Freud expone que es el resultado del conflicto entre los deseos inconscientes del individuo y las normas sociales.
Kurt Lewis (1930)	Estado emocional causado por un obstáculo que impide alcanzar una meta u objetivo.
Dollard y Miller (1939)	Esta aparece cuando se bloquea una conducta orientada a una meta: puede generar agresión.
Jean Piaget (1936)	En los niños y niñas es una reacción normal cuando no logran resolver algo según su etapa cognitiva.
Albert Ellis (1950-1960)	La frustración surge por pensamientos irracionales ante situaciones que no salen como se esperaba.

En todas las definiciones que se encuentran sobre la frustración, la gran característica que se ha encontrado en este término es que se divide en dos significados. En primer lugar, se identifica la frustración como una respuesta del individuo frente a lo que ha ocurrido y, en

segundo lugar, como un estímulo que interrumpe e interfiere la conducta de la persona/alumno. Otra de las definiciones que se pueden encontrar, es la que aparece en la Real Academia Española (23.^a ed.). Hay dos acepciones:

- “Acción o efecto de frustrar”
- “Sentimiento de insatisfacción y fracaso”

Por último, también se pretende destacar la definición de Dollard y Miller (2003) en su teoría de la personalidad que la definen cómo:

El bloqueo de algún comportamiento dirigido a alcanzar una meta, por lo tanto, todas aquellas situaciones en la vida donde se vea bloqueado algún comportamiento, meta, necesidad que no sea satisfecha o una situación donde se pueda sentir coacción, será un factor que guiará en más de alguna medida a sufrir de frustración. (Dollard y Miller, 2003 apud Rodríguez Yagüe, 2015)

Las definiciones que se han expuesto anteriormente engloban, en la gran mayoría, tanto a adultos como a niños y niñas, ofreciendo una visión general de éste término.

En primer lugar, se comentará la intensidad y las causas que tiene ésta emoción/sentimiento y se verán las pautas a seguir con los alumnos para trabajarla.

La intensidad con la que se siente esa emoción depende de diferentes factores. En primer lugar, la intensidad de ésta depende de la fuerza del motivo. Cuanto más fuerte es o más afecta, más intensa será la respuesta emocional o fisiológica frente a lo que hace sentirse así o impide su satisfacción.

En segundo lugar, depende del tipo de barrera u obstrucción. Esto significa que no solo depende del obstáculo sino de cómo lo interpreta la persona a la que le está afectando. Cuanto más injusta o subjetiva sea la barrera y menos explicaciones encuentra mayor será la frustración de esta. En cambio, si una persona comprende el porqué de la barrera esta respuesta será una respuesta más calmada y armónica. También existe la disponibilidad de metas sustantivas. Esto quiere decir que se tienen otros objetivos similares que puedan reemplazar ésta barrera que puede provocar frustración. Si hay unos motivos similares, la frustración será menos porque habrán más opciones para sustituirla. Si es la única opción, la respuesta será bastante mayor a esa barrera.

Por último, se encuentra la estabilidad emocional de cada persona. Esto tiene una gran relación con la inteligencia emocional que tenga el individuo y lo tolerante que sea ante estas situaciones. El sujeto 1 se puede enfrentar a la misma situación del sujeto 2 y que la reacción del sujeto 1 sea totalmente diferente que la del sujeto 2. Cuanto menos estabilidad e inteligencia emocional tenga la persona, peor se gestionará estas situaciones.

Este último punto es muy interesante en relación al trabajo y las dinámicas que se quieren realizar, ya que es sobre el punto que se pretende trabajar. Enfrentar a los alumnos y alumnas ante determinadas situaciones que les genere esta emoción de manera controlada y darles diferentes pautas e indicaciones que les ayude a gestionarlo.

Abram Amsel (1922) fue un investigador y escritor en el conocimiento psicológico humano. Este autor tiene grandes publicaciones e investigaciones pero cabe recalcar el libro que publicó en 1992 llamado "La teoría de la frustración". En este libro se pueden encontrar diferentes aspectos importantes de la frustración como la definición, mecanismos de recompensa, la frustración secundaria, etc. Este trabajo pretende centrarse en un apartado que recoge las causas de la frustración y los procesos frustrativos.

A continuación, se pueden encontrar diferentes procesos de aparición y causas de la frustración:

- Aparición-evitación: Este tipo de frustración ocurre cuando hay que decidir algo que genera un sentimiento positivo pero a la vez otro sentimiento negativo. Esa combinación produce incertidumbre por tomar la decisión correcta.
- Incompatibilidad de objetivos positivos: Esto ocurre cuando se persiguen dos objetivos y sólo se puede lograr uno. Es incompatible lograr los dos a la vez.
- El muro o barrera: Esta frustración se produce cuando no se puede conseguir algo por causa de algún elemento en forma de barrera u obstáculo.

Según Ventura-León (2018), durante la infancia, en muchos momentos surgen dificultades relacionadas con la frustración ya que en muchos momentos los niños se ven enfrentados a normas, límites y situaciones en las que no están de acuerdo. Entonces, la forma en que los niños manejan éstas situaciones depende de la tolerancia que tengan a la frustración que sienten en ese momento de estrés. Esta forma de sentirlo es muy subjetiva ya que habrá alumnos que sólo lo verán como un pequeño problema y habrá otros donde esto lo verán como algo mucho más complicado, todo esto depende de la intensidad con la que se viva esta situación.

En conclusión, después de entender lo que cuentan estos autores anteriormente es importante destacar que la tolerancia a la frustración es una competencia que se debería de trabajar desde edades tempranas para un desarrollo óptimo. Si tanto los maestros como las familias lo fortalecen, no sólo se permitirá una mejor adaptación y aprendizaje en la escuela sino que también se prevendrán dificultades psicológicas en un futuro.

Por otro lado, es importante reconocer la importancia que tiene el entorno en el desarrollo de los pequeños y pequeñas. En general, los adultos tienen casi todo el peso en proporcionar a la infancia diferentes estrategias que les hagan gestionar estas situaciones de una manera adecuada. Aun así, también hay que tener en cuenta que hoy en día, en nuestra sociedad, se pueden encontrar diferentes tipos de familias dentro del núcleo familiar. Habrá familias que eviten que sus hijos se enfrenten a situaciones frustrantes y habrá otras que les proporcionen estas estrategias, etc. Es por ello que, los maestros, tienen que tener en cuenta que en el aula tendrán diferentes situaciones y contextos familiares distintos con modelos de familias diversas.

La psicóloga clínica Diana Baumrind (1971, 1976) realizó una clasificación de los diferentes estilos educativos parentales teniendo en cuenta los siguientes cuatro parámetros: afecto, comunicación, control y límites. Basándose en ellos, dividió los estilos de crianza de la siguiente manera: autoritario, permisivo y democrático.

Primero, está el estilo autoritario el cuál está caracterizado por un alto nivel de exigencia, obediencia, control y una muy baja comunicación afectiva por parte de los padres hacia sus hijos. Los padres establecen e imponen una gran cantidad de normas extremadamente exigentes y en caso de que no se cumplan, utilizan el castigo como herramienta principal. Además, no tienen en cuenta ni valoran las buenas conductas de sus hijos ya que lo consideran una obligación para ellos. Ellos se sienten completamente responsables de cómo actúan sus hijos por lo que no les permiten que cometan errores y por lo tanto, condicionan de manera muy importante su autonomía. En consecuencia, los niños que se crían y crecen bajo este estilo de crianza tienen dificultades para afrontar la frustración junto con una baja autoestima y capacidad de comunicación con los demás y poca confianza en sí mismos, y a raíz de todo eso, desarrollan una personalidad pasiva y reservada.

Para continuar, el segundo estilo educativo es el permisivo. En este caso, existe un nivel muy bajo de exigencia por parte de los padres pero una gran afectividad. Este tipo de

padres para evitar el conflicto con sus hijos y con el objetivo de fomentar su autonomía, les permiten que ellos mismos tomen sus propias decisiones sin necesidad de consultarlo o hablarlo con ellos. Cuando eso sucede, incluso se ponen muy nerviosos y pueden llegar a sentir estrés o ansiedad. Es cierto que dejarles libertad de hacer o decidir lo que ellos quieren fomenta su autonomía, pero el hecho de que no existan unos límites y unas normas claras por parte de los padres puede tener varias consecuencias negativas para sus hijos así como: dificultad para relacionarse y comunicarse o cero tolerancia a la frustración.

Por último, el estilo democrático. Su principal característica es un gran equilibrio entre todos los parámetros previamente mencionados. Es decir, los padres establecen un nivel de control y exigencia básico, utilizando el castigo sólo cuando es necesario, junto con la afectividad. De esta manera, se crea y se fomenta un entorno adecuado entre padres e hijos basado en la comunicación, por lo que a la hora de tomar decisiones será más sencillo. Los niños que crecen siguiendo este estilo educativo, desarrollan capacidades y habilidades como la responsabilidad, una alta autoestima y autocontrol, además de una gran competencia social. En conclusión, el estilo democrático favorece la autonomía de los niños a través del razonamiento y la comprensión junto con sus padres.

Desde la Educación Infantil es muy importante crear entre los iguales relaciones donde predomine el respeto, la aceptación, el buen ambiente y la confianza para un óptimo aprendizaje. Desde edades tempranas se debe empezar a crear relaciones de paz entre todos los alumnos. (Girardi y Velasco, 2006; Torio et al., 2008; Alvites, 2012; Comino y Raya, 2014 y Luján, 2019 apud Pueyo Mendoza & Bustamante, 2021)

4.5. EL CONFLICTO Y SU RESOLUCIÓN

Los futuros maestros deben saber que en el aula se van a generar conflictos entre los iguales fruto de frustraciones, desacuerdos o egoísmo, y ellos son los encargados de gestionar y reconducir la situación hacia un aprendizaje positivo facilitando estrategias para la resolución de conflictos y el bienestar emocional.

Beltrán y Pérez (2000) dan la siguiente definición: “Un conflicto se suele entender como un desacuerdo o enfrentamiento de valores, opiniones o necesidades entre personas, organizaciones o grupos”

Cascón (2000) habla del conflicto en los siguientes apartados:

- Cada vez que pensamos en un conflicto se piensa en la solución de este o como se afronta, es decir, con la violencia, la anulación o la destrucción de una de las partes en vez de intentar llegar a un acuerdo de forma que no afecte a nadie.
- Cascón también nos expone que un conflicto quema y agota las energías de la persona por lo que no es una situación agradable por la que pasar.
- No hemos sido educados para gestionar conflictos de una manera adecuada.

En la opinión del mismo autor, podemos encontrar varias razones cuando el conflicto se gestiona de forma positiva:

- Ser conscientes de que vivimos en un mundo social y plural donde hay mucha diversidad y diferentes opiniones. Cascón defiende que es importante interiorizar y convivir con esa diferencia.
- No vemos el conflicto como algo negativo en sí. Se considera una gran pieza de cambio social y sirve de motor para darnos estrategias para gestionar estas futuras situaciones.

En el colegio, a diario, se crean diferentes conflictos por diversas causas. A fin de cuentas, el aula está compuesta por una gran cantidad de niños y niñas los cuales cada uno tiene su propia personalidad, ideas o maneras de pensar y por lo tanto, se generan conflictos interpersonales. García Ruiz (2015) afirma que existen tanto factores internos como externos que pueden influir a la hora de la creación de conflictos, algunos de ellos son los siguientes:

- Incremento de alumnos por aula y centro.
- Aumento de la escolaridad de la enseñanza .
- Indisciplina por parte de algunos alumnos/as.
- Dificultad de concentración de algunos alumnos/as que terminan molestando al resto de sus compañeros/as.
- Alumnos/as con problemas de comunicación, aprendizaje y atención.
- Alumnos/as con comportamientos y conductas disruptivas.

Centrándonos en la etapa de Educación Infantil, los niños todavía están descubriendo quiénes son y desarrollando su identidad, por lo que durante todo ese proceso, se sienten bastante confundidos y puede llevar a tener conflictos tanto con ellos mismos como con los demás. Según Ugalde Villa (2010), la gran mayoría de conflictos que se dan en infantil son de identidad y relación entre los propios niños. Esto se debe a un autoconcepto negativo de

ellos mismos derivado de la falta de autoestima y al egocentrismo. Éste último es una característica bastante común de los niños en esta etapa.

La convivencia en el aula es clave para un correcto aprendizaje. A continuación se van a exponer diferentes enfoques pedagógicos de autores en los que nos podemos basar para trabajar esta prevención y resolución de conflictos en el aula. Rodríguez y Maestre (2022) mencionan que Paulo Freire da mucha importancia a la interacción social dentro del aula y en el proceso enseñanza-aprendizaje justificándolo exponiendo que favorece el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales.

El trabajo colaborativo fomenta la participación y la cohesión dentro del aula para lograr un progreso intelectual resaltando la importancia del diálogo con la figura de referencia y con los iguales. (Navarro et al., 2022).

Por último, podemos leer a Froda y De Souza (2022) donde proponen una interacción dialógica. Este enfoque defiende la igualdad entre los iguales teniendo todos la misma importancia dentro del aula y la participación activa de todos ellos durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta forma de enseñanza tiene un impacto positivo en la docencia debido a que se crean códigos de convivencia con el objetivo de corregir el comportamiento y fomentar el respeto entre los compañeros.

En cuanto a las estrategias de intervención, para poder establecerlas, primero es esencial analizar cómo es la interacción entre el docente y el alumno. Pure Chaupis y Sánchez Trujillo (2022) proponen algunas ideas a tener en cuenta sobre ello. Para empezar, resaltan que la relación interpersonal entre el docente y el alumno es la base fundamental para un proceso enseñanza-aprendizaje efectivo y por lo tanto, debe existir el respeto y la comunicación mutua. Cuando eso sucede, se crea un ambiente en el que los alumnos se sienten valorados y seguros, de esta forma, se fomenta la motivación y la participación activa para aprender.

En ocasiones es inevitable que los conflictos surjan y sucedan, pero sí que se pueden prever e intentar que no vayan a más. Para ello, García Ruiz (2015) plantea algunas estrategias de prevención que debe llevar a cabo el docente, entre ellas:

- Establecer y asentar unas normas claras desde principios de curso.
- Hablar, razonar y acordar esas mismas normas de comportamiento.
- Tener un conocimiento personal concreto de todos los alumnos (a través de entrevistas tanto con los padres como con los propios niños/as).

- Tener una conducta firme pero a la vez transmitir confianza.

Según Ugalde Villa (2010), para hacer frente a estas situaciones, en el aula hay que trabajar lo siguiente: cooperación, comunicación, tolerancia, expresión emocional positiva, técnicas de resolución de conflictos y ambiente positivo del aula.

4.6. GAMIFICACIÓN Y APRENDIZAJE BASADO EN EL JUEGO

La gamificación es la aplicación de diferentes técnicas de juego y dinámicas en diferentes entornos con el objetivo de motivar a las personas a través de un aprendizaje atractivo y divertido.

El aprendizaje basado en juegos comparte el mismo objetivo con la gamificación, la diferencia es que, en el primero, se utiliza como herramienta principal de aprendizaje, y en este último se utiliza como un complemento y un apoyo educativo.

Respecto a la esencialidad del juego en el desarrollo infantil, destacan varios autores: Según Garaigordobil (1992), el juego a día de hoy se sigue viendo como una actividad para la diversión sin darle tanta importancia a lo que puede aportar en el ámbito educativo. También Edo (2004), comenta cómo a pesar de utilizar el juego en educación infantil, una vez los alumnos pasan a primaria esta esencia se pierde sustituyéndola por una educación más formal y tradicional.

En cambio, se pueden encontrar diferentes autores que defienden la importancia del juego en la adquisición de diferentes conceptos y competencias. Entre ellos, Vygotsky (1978) y Piaget (1999) apoyan al juego como un instrumento útil en el que apoyarse para el aprendizaje en las etapas educativas. También hablan de cómo mejora la atención, el rendimiento y la motivación por parte del alumno/a.

Cuando utilizamos juegos para la adquisición de diferentes conceptos/competencias tenemos que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Cualquier juego puede ser útil.
- No es necesario que sea un juego educativo.
- Se puede utilizar un juego que componga un material estructurado o ya lo podamos encontrar en el mercado.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

5.1. CONTEXTO

En la infancia, la personalidad del niño/a se va formando gracias a las diferentes experiencias que se van viviendo en el día a día, tanto positivas como negativas. El desarrollo social, cognitivo, emocional y en resumen, el desarrollo íntegro de los niños y las niñas, depende de la confrontación a situaciones diarias que les generan distintas emociones.

En edades tempranas, se puede encontrar una intensa actividad perceptiva donde los niños y niñas están expuestos a una infinidad de situaciones y estímulos de donde escogen diferentes aprendizajes basados en la experiencia. Todas estas experiencias les causan una serie de emociones y sentimientos, es decir, una carga emocional que contribuye al desarrollo de su personalidad.

El maestro y la maestra juegan un papel muy importante ya que uno de sus objetivos es proporcionar a sus alumnos y alumnas diferentes herramientas e instrumentos que permitan identificar y gestionar las emociones de manera sana. El maestro también se encargará de reconducir hacia una vivencia positiva o un aprendizaje esas emociones que se están gestionando de forma negativa.

La propuesta de intervención que se va a llevar a cabo se basa en un enfoque lúdico y de juego. La intervención consistirá en diseñar y plantear en el aula de 5 años situaciones de juego en las que, de una forma consciente, intencionada y controlada, se generen pequeñas dosis de frustración. Estas situaciones que se plantearán en el aula servirán para trabajar la tolerancia a la frustración y llevar a cabo una reflexión que nos permita extraer un aprendizaje de cada experiencia vivida.

5.2. JUSTIFICACIÓN MÁS CONCRETA DE LA PROPUESTA

Esta propuesta de intervención se justifica en la necesidad de proporcionar al alumnado de infantil diferentes herramientas e instrumentos para la gestión emocional desde edades tempranas.

La propuesta de intervención surge debido a la detección de una necesidad en un aula de educación infantil, la cual será posteriormente objetivo de trabajo. Concretamente 3º de educación infantil, 5 años. La problemática que se identifica en este aula es la dificultad

que tiene el alumnado que la compone para gestionar adecuadamente sus emociones, concretamente la frustración.

Esta necesidad se ha evidenciado a través de la observación diaria de diferentes situaciones y conflictos tanto inter como intrapersonales, conductas impulsivas derivadas en violencia, faltas de respeto y reacciones emocionales desproporcionadas que no son características de un niño de 5 años.

Ante esta realidad se plantea la intervención como una forma de llegar a los alumnos y alumnas para ofrecerles acompañamiento emocional que permita adquirir a los niños y niñas los instrumentos y herramientas que queremos proporcionar a partir de la vivencia de diferentes experiencias que les genere este tipo de emociones. Se quiere destacar que con esta intervención no se busca que los alumnos y alumnas salgan sabiendo gestionar sus emociones ya que esto requiere mucho trabajo y es un proceso largo durante toda su infancia. Lo que se busca con la propuesta es una continuación en la planificación de la tutora del aula y un apoyo educativo al trabajo que lleva ella realizando durante todos estos años con sus alumnos y alumnas.

La propuesta se fundamenta en el juego como metodología activa y motivadora, basándose en el aprendizaje centrado en el juego y la gamificación. La propuesta también se basa en diferentes autores que se traducen directamente a la propuesta de intervención que se plantea.

Según múltiples investigaciones, en los sistemas educativos de los países de occidente se continúa dando mucha importancia a aspectos vinculados con el nivel académico olvidándonos en muchos casos del desarrollo emocional. Daniel Goleman en su libro *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, de 1995 nos habla que solo el 20% del éxito laboral y personal del futuro de la persona depende de su capacidad y nivel intelectual y el otro 80% es fruto del resultado de la inteligencia emocional y lo que conlleva tener trabajado este aspecto conteniendo factores como habilidad para motivarse, constancia, autorregulación, disciplina (Goleman, 1996; Bisquerra, 2000; Darder, 2003; Dettoni, 2014; Extremera y Fernández, 2015 apud Guichot Reina & De la Torre Sierra, 2018).

Según Martinez (s.f.) diversos estudios señalan que una baja tolerancia a la frustración desde edades tempranas, en un futuro, tendrá múltiples consecuencias como conductas agresivas y disruptivas, estrés, impulsividad y comportamientos negativos que

afecten al niño/a en el aprendizaje en el aula y en casa. Shapiro (2002) cuenta que existe una clara evidencia de que hay una asociación entre la tolerancia a la frustración y todo lo que conlleva y el bajo rendimiento académico.

Por último, la propuesta se ha querido realizar de manera lúdica ya que en la educación infantil los niños y niñas en general, aprenden jugando. La propuesta se ha basado en los siguientes autores:

Vygotsky (1978) y Piaget (1999) apoyan al juego como un instrumento útil en el que apoyarse para el aprendizaje en las etapas educativas. También hablan en como mejora la atención, el rendimiento y la motivación por parte del alumno/a.

5.3. CONTEXTO DEL AULA

El aula en el que me encuentro es la correspondiente al curso 3º de infantil del segundo ciclo. Este aula es un espacio preparado para impartir los contenidos y las competencias que tienen que adquirir los niños en educación infantil. Las dimensiones del aula son de unos 30 metros cuadrados. La iluminación del aula es un poco oscura ya que tiene dos ventanas pero son algo pequeñas. El aula no tiene radiadores ya que el suelo es radiante. Las paredes del aula son blancas.

A continuación se organiza de la siguiente manera:

- Puerta de madera de acceso al aula
- Pizarra imantada
- Perchero con fotografías de los alumnos y alumnas
- Decoración del aula
- Pizarra digital
- Papeleras de reciclaje
- Escritorio del profesor con mesa, silla y herramientas de trabajo
- Ventanas cuadradas que dan a un patio interior
- Rincón de lectura
- Rincón donde se realiza la asamblea
- Puerta de cristal por donde se puede acceder a un pasillo. En ella hay escritas diferentes letras y palabras que se están trabajando.
- Rincón de juegos (puzles, construcciones, dominós, etc.)
- Mueble donde se guardan los cuadernillos
- Cestita de las botellas de agua
- Baño

- Muebles con más juegos
- Mueble con cestas para guardar las mochilas
- Sillas y mesas de los alumnos y alumnas. Concretamente 1 mesa por cada 4 sillas, Hay un total de 21 sillas y 6 mesas.

5.4. CONTEXTO DEL ALUMNADO

El alumnado del aula lo conforman 21 niños y niñas, concretamente 10 niñas y 11 niños. Se trata de un grupo bastante diverso culturalmente: aunque muchos proceden de familias españolas, también hay alumnado de origen latinoamericano, indio y un niño ruso que se incorporó al grupo a mitad de curso. Esta diversidad aporta una gran riqueza cultural al aula, aunque también supone un reto en lo que respecta a la adaptación, la comunicación y la adquisición de normas. Además, en el grupo hay dos niños con necesidades educativas especiales que requieren atención personalizada y apoyos específicos en determinadas actividades.

En términos generales, se trata de un grupo con un buen nivel cognitivo. Los alumnos y alumnas tienen una gran capacidad de comprensión y una buena disposición hacia el aprendizaje. Participan con entusiasmo en las actividades propuestas y muestran interés tanto por las rutinas como por las novedades que se introducen en el aula. Tienen un pensamiento más elaborado que en cursos anteriores, ya comienzan a establecer relaciones lógicas simples, anticipar situaciones y explicar pequeñas secuencias de hechos.

En el área del lenguaje, el grupo ha avanzado notablemente. Utilizan oraciones completas, hacen uso de tiempos verbales pasados y futuros (aunque con errores ocasionales), y mantienen conversaciones más elaboradas. El vocabulario se va ampliando día a día, y en general se comunican con claridad. El niño de origen ruso, aunque todavía se enfrenta a algunas barreras lingüísticas, ha logrado integrarse en el grupo y va adquiriendo el idioma con apoyo y de forma progresiva.

A nivel socioemocional, los niños y niñas han desarrollado una mayor conciencia de sí mismos y de los demás. Muestran afecto entre compañeros y compañeras, empiezan a identificar y gestionar sus emociones, y reconocen cómo se sienten los demás. Aun así, uno de los retos principales de este grupo es el comportamiento: en distintos momentos de las rutinas diarias se observan conductas negativas como interrupciones, falta de atención o dificultades para respetar normas básicas. Estas situaciones se presentan de forma recurrente y exigen una constante intervención por parte del adulto para redirigir al grupo y

mantener un clima adecuado. Es por ello que se va a implementar esta propuesta de intervención.

En cuanto al desarrollo psicomotor, el grupo presenta un buen dominio tanto de la motricidad gruesa como de la fina. En actividades físicas, muestran coordinación, equilibrio y control corporal. Son capaces de correr, saltar, lanzar y recibir objetos con precisión. En lo que respecta a la motricidad fina, la mayoría de los alumnos y alumnas domina la pinza, recorta con tijeras siguiendo líneas, traza letras y números con mayor precisión, y empieza a controlar la escritura de su nombre y otras palabras familiares.

En el ámbito de la autonomía, el alumnado de 5 años ya ha alcanzado un nivel elevado. Se gestionan con soltura en las rutinas diarias: se asean solos, comen de forma autónoma usando correctamente los cubiertos, se visten y desvisten casi sin ayuda y colaboran activamente en el orden y cuidado del aula. Además, la mayoría tiene hermanos, lo que favorece la convivencia, el aprendizaje de normas sociales y la capacidad de compartir.

En conclusión, este grupo de alumnos y alumnas de 5 años destaca por su capacidad cognitiva, su implicación en el aprendizaje y su riqueza cultural. No obstante, el aspecto conductual es un punto que requiere trabajo continuo, especialmente en lo que respecta a la atención, el respeto a las normas y la gestión de conflictos. A pesar de estos desafíos, es un grupo con mucho potencial, motivado y con capacidad para avanzar significativamente si se les proporciona el acompañamiento adecuado.

Las características que se observaron por las cuales se ha decidido llevar a cabo esta propuesta de intervención son las siguientes a causa de la frustración:

- Conductas disruptivas en los cambios de actividad.
- Llamadas de atención continuas cuando la profesora está hablando.
- Violencia física entre compañeros.
- Frustración con uno mismo por no completar las actividades como se esperaba.
- Insultos hacia compañeros.
- Medir y retar constantemente a la figura de referencia que se encuentra en el aula.
- Chillar en el aula constantemente.
- Provocar a los demás compañeros realizando acciones desagradables para ellos.

- Alumnos desafiando constantemente cuando les llama la atención.
- Desvalorización constante a uno mismo con frases como “soy malo”, “no valgo para nada”.
- Llantos constantes frutos por la frustración de determinadas situaciones.
- Dificultad para concentrarse en una actividad fruto de

La tutora transmite que todos estos comportamientos son fruto de la frustración que sienten y la inmadurez emocional por su corta edad, desembocando estas conductas tanto con sus compañeros como con ellos mismos.

5.5. METODOLOGÍA

Para la consecución de los objetivos que se han marcado, se ha diseñado una propuesta de intervención para trabajar con el alumnado. La muestra con la que se trabajará será con 21 alumnos y alumnas de 5-6 años, concretamente de 3º de Educación Infantil.

La propuesta que se va a implementar en el aula se sostiene con un enfoque activo en la que los niños y niñas son partícipes de su propio aprendizaje. Gracias a diferentes experiencias y situaciones a las que se expondrán, se pretende fomentar la autorregulación emocional, la inteligencia emocional y la gestión de estas emociones. Todas las actividades que se han diseñado y se van a llevar a cabo han sido realizadas con el fin de trabajar el desarrollo emocional de los alumnos y alumnas teniendo en cuenta sus características y sus necesidades y siguiendo la línea de trabajo de la tutora del aula, siendo una continuación de su plan de modificación de conducta.

La intervención se dividirá en tres fases: en primer lugar un pre-test, después, el desarrollo de las actividades, siendo lo importante de la propuesta, y por último, un post-test y las conclusiones de la llevada a cabo. Esta secuencia permite llevar una relación de cada paso que se va dando manteniendo así una coherencia en cada avance de la propuesta.

En la primera parte de la intervención, en el pre-test, se lleva a cabo una evaluación que hará que se conozcan las necesidades del alumnado y las situaciones problemáticas que se dan en el aula diariamente. No se utilizará ningún instrumento en concreto, sino que durante las sesiones, se evaluarán las situaciones a través de la observación directa realizando apuntes en la tabla de registro. En esta tabla se recogen una serie de ítems donde se irán apuntando diferentes observaciones o situaciones conflictivas tomando nota

del sujeto y de la acción que se ha llevado a cabo. También en este proceso contribuirá la tutora del aula, ayudando a observar conductas como la forma en la que los alumnos y alumnas expresan emociones, la forma en la que resuelven los conflictos o como se originan, las llamadas de atención, la violencia física y diferentes aspectos que puedan ser interesantes para próximamente elaborar la propuesta de intervención. El objetivo de este pre-test es recoger información cualitativa relevante sobre las diferentes situaciones que se dan en el aula para entender la conducta de los alumnos y alumnas, y en base a esto, realizar una propuesta de intervención adecuada y unas actividades que sean útiles para trabajar los objetivos previamente establecidos.

A continuación, se desarrolla la segunda fase. Esta consiste en la realización de las actividades que se han planteado siendo conocedores de los resultados obtenidos en el pre-test. Todas estas actividades son dinámicas que contienen un material estructurado y contienen unas normas sencillas, claras y de fácil comprensión. No se busca que las actividades contengan unas normas muy difíciles que supongan un esfuerzo mayor a los niños y niñas para poder comprenderlas ya que esto puede afectar a los resultados y no es el objetivo de la propuesta. Las actividades se centran en provocar situaciones intencionadas pero controladas que puedan generar a los alumnos un grado de frustración, enfado o tristeza controlada para finalmente llevar a cabo una reflexión o trabajar sobre lo que se ha vivido siendo conocedores y conscientes de la realidad.

La metodología que se ha querido llevar a cabo es el aprendizaje basado en el juego. Se considera una buena elección ya que, en la Educación Infantil, la forma más directa de llegar y trabajar con el niño y niña es a través del juego. A través de éste los niños muestran su personalidad, sus intereses, sus dificultades y sus emociones tanto positivas como negativas de una forma casi inconsciente y ésta es la base desde donde se va a comenzar a trabajar.

Como se ha comentado anteriormente, con el juego se provocarán situaciones de frustración con juegos largos, normas injustas, dinámicas en las que hay que esperar, aceptar el error, compartir, etc. Este tipo de experiencias provocarán en los alumnos emociones que serán trabajadas y gestionadas cuando se realicen las actividades.

Otra de las metodologías en las que se ha basado la propuesta es en la técnica de exposición emocional adaptada al contexto educativo que se encuentra. Siguiendo esta técnica lo que se propone es exponer a los alumnos y alumnas a diferentes juegos que les puedan generar de una forma controlada una respuesta emocional negativa (como las que

se pueden ver en el día a día en el aula). Durante este enfado o tristeza derivada en frustración se acompañará al niño/niña en este proceso reconduciéndolo emocionalmente y poniendo nombre a lo que sienten para ayudarle en la gestión emocional y en la autorregulación de las emociones. Al final de cada actividad/juego se hará una reflexión con los alumnos/as.

Por último, en la última fase de la propuesta se realiza un post-test que ayude a valorar y sacar conclusiones de todo lo que se ha llevado a cabo en las dos fases anteriores. Para ello, se utilizará la observación directa durante todo el desarrollo de las actividades, que luego ayudarán a completar este registro final compuesto por una serie de ítems.

5.6. TEMPORALIZACIÓN

La propuesta de intervención se distribuye en diferentes etapas a lo largo de las semanas del mes de mayo. La primera etapa consta de la realización de un pre-test a través de la observación directa. Este test se realizará durante las dos primeras semanas del mes, antes de llevar a cabo la intervención. El pre-test ayudará a llevar a cabo una buena puesta en práctica de las actividades.

A continuación, en la tercera y la quinta semana se llevarán a cabo las actividades de la propuesta las cuales están divididas en diferentes sesiones en base a la temática y la estructura de cada una de ellas. La duración de cada sesión consta de una hora.

- Sesión 1 y 2: actividades artísticas y dibujo.
- Sesión 3: actividades de psicomotricidad.
- Sesión 4 y 5: juegos de mesa y lúdicos.

Para finalizar, en el post-test, se valorarán las situaciones de interés que se han obtenido en las sesiones anteriores teniendo en cuenta las emociones y la autorregulación emocional de cada uno de los niños y niñas.

Como se puede ver en el calendario, las actividades comenzaron a partir del día 12 de mayo. La propuesta de actividades se divide en diferentes bloques dependiendo de la temática de cada dinámica ya que hay actividades artísticas, de psicomotricidad y de juegos de mesa.

Para empezar el bloque 1: actividades artísticas se dividen en 2 días donde el día 12 de mayo se realiza una actividad artística y el día 13 de mayo se realiza la otra.

Siguiendo el calendario, el color morado corresponde con el segundo bloque de actividad: las actividades psicomotrices. Este bloque también se dividirá en 2 sesiones de una hora cada una donde se llevarán a cabo diferentes actividades relacionadas con el movimiento y la actividad física.

Por último, el bloque naranja corresponde con la última temática relacionada con los juegos de mesa. Esta sesión será la última y se realizará el día 28 de mayo, un día antes de llevar a cabo el post-test.

MAYO DE 2025

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
			1 PRE-TEST	2 PRE-TEST
5 PRE-TEST	6 PRE-TEST	7 PRE-TEST	8 PRE-TEST	9 PRE-TEST
12 SESIÓN 1	13	14 SESIÓN 2	15	16
19	20	21	22	23
26 SESIÓN 3	27 SESIÓN 3	28 SESIÓN 4	29 POST-TEST	30 POST-TEST

5.7. INTERVENCIÓN

5.7.1. PRETEST

Como se ha ido contando en los apartados anteriores, un paso indispensable para llevar a cabo una buena intervención será la realización de una evaluación inicial a través de un pre-test. Este pretest se diseña con el objetivo de conseguir una visión más detallada de las situaciones que se dan en el aula, las respuestas emocionales de los alumnos y alumnas a estas y la forma en la que se gestionan los conflictos. Esta evaluación es un requisito importante para comprender todas estas reacciones ante la frustración y para llevar a cabo unas sesiones que realmente tengan coherencia y se adapten a las necesidades de cada niño/a.

La evaluación se iniciará con un proceso de observación directa donde los maestros y maestras irán observando dinámicas y situaciones que se dan en el aula en el día a día e irán recogiendo información útil y relevante sobre éstas para utilizarla más adelante. Esta observación no será algo puntual sino que será un proceso previo al diseño del pretest que se realizará a lo largo de todo el trimestre, con la ayuda de la tutora del aula. Con esto, poco a poco, los maestros y maestras se nutrirán de estas situaciones para ir teniendo un contexto de la realidad del aula de 5 años sobre la que se va a trabajar.

Después de recoger la información, se llevará a cabo el pretest. Este se organizará en forma de tabla dividida en columnas verticales que ayudarán a la recogida y el registro de los casos que se vayan observando en el aula.

En primer lugar, la primera columna que se encontrará será la de las áreas de observación. Estas áreas no solo abarcan el comportamiento ante la frustración sino que también recogerán la interacción social, la expresión emocional y la gestión de conflictos que se vayan dando en clase. Se considera importante recoger todos estos aspectos para entender de forma completa el porqué de cada situación negativa que se dé.

A continuación, de cada área se desglosa una serie de indicadores conductuales, los cuales hacen referencia a todas las circunstancias que se pueden dar en el día a día.

Por último, de cada indicador saldrá una serie de descripciones detalladas de diferentes situaciones que se pueden encontrar en el aula. Estas descripciones se basarán en toda la observación directa realizada anteriormente y en las múltiples situaciones que se

han ido viviendo en el día a día con los alumnos y alumnas. Este tipo de descripciones ayudarán al profesorado a identificar fácilmente el tipo de conducta que se observará en el aula cuando ocurra. Gracias a esto se garantizará que las interpretaciones no serán subjetivas sino que se basa en hechos concretos y verificables.

Estas tres primeras columnas del pretest van de lo general a lo particular/ específico, siendo las áreas de observación el ítems más general y la descripción la más particular.

Continuando con el pretest, leyendo la tabla de izquierda a derecha se encuentran ahora dos columnas en las que se deberá de especificar si la situación que se está observando está siendo una conducta de carácter individual o si se trata de una conducta general o grupal. Se han incluido dos ítems diferenciados: “clase en general y alumno/a.

Una vez determinado los sujetos que están implicados, se valorará la frecuencia con la que se realiza y manifiesta la conducta. Con diferentes ítems como “nunca”, “a veces”, “casi siempre” y “siempre” se verá si la situación que se está observando se suele dar repetidamente o si es una conducta puntual. Este análisis ayudará a establecer una jerarquización de las situaciones priorizando aquellas que requieren una intervención inmediata o un trabajo más a fondo respecto a las que son situaciones puntuales y que no tienen mucha más importancia que reconducir la situación.

Por último, se encuentra la última columna, la cual está destinada a un registro de observación cualitativa ([anexo 4](#)) donde se describe de forma breve la situación que se observa. En este apartado se escribirá el contexto de la conducta, los factores que han hecho que ocurran, qué tipo de reacción emocional ha desembocado en el niño/a y diferentes aspectos de interés que puedan ser útiles. Este apartado también es muy importante ya que ayudará a diseñar las actividades y estrategias pedagógicas adaptadas a cada situación y necesidad.

5.7.2. ACTIVIDADES

SESIÓN 1

- *NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:* Creando mi monstruo
- *BLOQUE:* Actividades artísticas
- *OBJETIVO ESPECÍFICO:*
 - Fomentar la tolerancia a la frustración a través de situaciones cambiantes a partir del dibujo guiado con normas inesperadas.
- *EDAD A LA QUE VA DIRIGIDA:* 5-6 años.
- *DURACIÓN:* 50 minutos (actividad) 10 minutos (reflexión): 60 minutos
- *MATERIALES:*
 - Folios
 - Lápices
 - Pinturas de colores
- *DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:* Esta actividad se iniciará con una historia que les haga ponerse en contexto y meterse en la acción. La actividad tendrá una norma muy clara: hay que dibujar un monstruo, el que ellos quieran, con las características que más les guste, hasta que se les vaya dando diferentes pautas. Es por ello que será muy importante que en el aula haya silencio y cada alumno y alumna esté concentrado en su dibujo. Cuando los alumnos y alumnas empiecen a dibujar se les irá diciendo en alto, a toda la clase, diferentes reglas que tendrán que cumplirlas, será un requisito indispensable para la elaboración del monstruo. También se les adelanta, en el inicio de la actividad, que el alumno que no siga estas pautas quedará penalizado 5 minutos sin poder realizar su monstruo.

Los niños comenzarán a realizar su monstruo como ellos quieran y pasados unos minutos, cuando los dibujos empiecen a coger forma, se les lanzarán diferentes pautas.

Algunas de las pautas que se les dará son las siguientes:

- Cambiar de pintura y estar hasta nueva orden pintando con el color que se ordene.
- Cambiar el lápiz de mano y dibujar con la otra.
- Cambiar el color de la pintura con el compañero que tenemos enfrente.
- Cambiar de hoja con el compañero, de modo que nuestro compañero sea quien continúe nuestro dibujo y a la inversa.
- Cuando se escucha una palmada habrá que parar de dibujar.
- Dibujar con los ojos cerrados.
- No podemos levantar el lápiz del papel.
- No podemos tocar la mesa con los brazos mientras pintamos.
- En silencio nos levantamos y pintamos de pie.
- Estando de pie continuamos dibujando a la pata coja.

Estas son algunas de las normas que se han llevado a cabo en la realización de la actividad. Cuando se mandaba a los alumnos y alumnas una norma, si no hay previo aviso, la norma anterior queda anulada y se impone la nueva que hemos lanzado.

Para finalizar con la actividad se hará una pequeña reflexión en la que los niños y niñas nos harán llegar como se han sentido durante todo este proceso. En este momento tendrán vía libre para hacer saber al maestro y a sus compañeros y compañeras cómo se han sentido en cada momento.

Cuando se haya terminado la actividad y la reflexión se les pondrá en un tablón conjunto una insignia que indicará que esa actividad se ha completado de manera adecuada.

- **EVALUACIÓN ACTIVIDAD:** Se valorará del 1 al 3 los diferentes ítems que queremos evaluar de cada actividad siendo uno la puntuación más baja y 3 la puntuación más alta.

NOMBRE DEL ALUMNO	1	2	3
Se adapta con			

buena actitud a las normas cambiantes durante el desarrollo de la actividad			
Demuestra creatividad y flexibilidad frente a los desafíos propuestos			
Continúa participando frente a las dificultades o errores que ha podido cometer			

- OBSERVACIÓN DE LA SESIÓN:** La actividad se llevó a cabo de forma correcta. Al principio de la sesión los alumnos se quedaron extrañados con las primeras normas, ya que siempre han estado acostumbrados a realizar un dibujo libre sin que nadie les fuera diciendo pautas. Aun así, desde el primer momento los niños se lo tomaron como un reto, se motivaron y la gran mayoría recibían estas pautas con ganas de afrontarlas. Hubo algún caso aislado donde floreció la frustración en algún niño/a. Estos alumnos/as coinciden con los niños/as que suelen tener un comportamiento más disruptivo en el día a día. Las situaciones complicadas durante la actividad surgieron cuando tuvieron que cambiar su dibujo con el del compañero. Para ellos esta situación fue frustrante ya que querían seguir y finalizar el dibujo que comenzaron, es decir, el suyo. Se comenzaron a ver diferentes llamadas de atención gritando, escondiendo su dibujo o no queriendo participar dibujando una vez intercambiados los dibujos con el compañero. Aunque hubo algún momento difícil, al ser casos aislados la buena dinámica de la clase tiró de ellos y con la intervención de las maestras/os y el buen ambiente de trabajo se recondujo la conducta y se logró que la actividad se realizara de forma positiva. Una vez realizada la actividad se hizo una reflexión donde los alumnos/as hicieron llegar al adulto cómo se

sintieron. Estas emociones eran al principio de tristeza por no poder hacer su dibujo, mezclado con enfado ya que no todas las normas eran iguales para todos (cuando todos los alumnos tenían que pintar con un solo color había casos aislados que podían utilizar el que quisieran). Durante esta norma se escuchaban comentarios como “que injusto” “no vale”. Aún así transmitieron que tenían que seguir realizando el dibujo y que les gustaba cuando se les planteaban nuevos retos. Transmitieron que, aunque en un principio los sentimientos fueron negativos, luego se tomaron la actividad como un reto y disfrutaron realizando su monstruo.

Se adjuntan fotos de la sesión: véase en el [anexo 5](#)

SESIÓN 2

- **NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:** Transformando lo que molesta.
- **BLOQUE:** Actividades artísticas
- **OBJETIVO ESPECÍFICO:**
 - Fomentar la resiliencia emocional y la creatividad ayudándoles a buscar soluciones y expresarse como se sienten cuando algo se ve interrumpido o estropeado.
- **EDAD A LA QUE VA DIRIGIDA:** 5-6 años.
- **DURACIÓN:** 40 minutos (actividad) 10 minutos (reflexión): 50 minutos
- **MATERIALES:**
 - Folios
 - Lápices
 - Pinturas de colores
 - Rotuladores
- **DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:** La actividad es una dinámica que busca trabajar la adaptabilidad y la creatividad en momentos en los que se siente frustración. A

través del dibujo se planteará a los alumnos/as un imprevisto y tendrán que buscar soluciones a este problema.

Para comenzar se proporcionará a los alumnos todo el material correspondiente y se les animará a que comiencen a dibujar lo que les apetezca. Cuando ya lleven un par de minutos y sus dibujos vayan cobrando forma se les hará con rotulador un “tachón” que “estropee” todo el dibujo. Aunque los alumnos se enfaden y muestren su disconformidad se les animará a que integren el tachón en el dibujo haciéndolo parte de su obra. Una vez se hayan finalizado todos los dibujos se hará una pequeña reflexión de la actividad. Para la reflexión se les hará las siguientes preguntas:

- ¿Qué hemos sentido cuando apareció el tachón?
- ¿Fue fácil o difícil convertirlo en otra cosa y transformarlo en parte del dibujo?
- A veces pasan cosas que estropean lo que hacemos, ¿qué podemos hacer?

Al finalizar esta sesión se les dará la insignia de la actividad 2 para pegarla en el tablón.

● **EVALUACIÓN ACTIVIDAD:**

NOMBRE DEL ALUMNO	1	2	3
Expresa verbalmente como se ha sentido al ver su dibujo tachado.			
Intenta transformar el tachón en una nueva parte del dibujo.			
Participa en la reflexión aportando ideas interesantes.			

- **OBSERVACIÓN DE LA SESIÓN:** El transcurso de la sesión fue positiva aunque en el momento del tachón los niños se quedaron un poco perplejos por no entender lo

que estaba ocurriendo. En el momento en el que se les dió la indicación salieron de ese bloqueo mental en el que entraron y se pusieron a imaginar cómo podían integrar ese tachón en el dibujo buscando soluciones creativas. La frustración que pudimos encontrar en un primer momento, mientras se realizaba el tachón fue una mezcla de enfado e injusticia por lo que les habíamos hecho. Después fueron conscientes y responsables de buscar una solución sabiendo que si la llevaban a cabo probablemente les quedaría un dibujo incluso más bonito que el que ya iban a realizar. Fue bonito el momento en el que se les hizo la última pregunta de la reflexión ya que todos contestaron desde una visión favorable y con respuestas muy interesantes pero todas giraban en torno a encontrar una solución.

Se adjuntan fotos de la sesión: véase en el [anexo 6](#)

SESIÓN 3

- *NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:* Campeones de emociones.
- *BLOQUE:* Juegos tradicionales.
- *OBJETIVO ESPECÍFICO:*
 - Controlar la frustración al ser eliminados en un juego, respetando las normas de la actividad y a nuestros compañeros, manteniendo una actitud positiva.
- *EDAD A LA QUE VA DIRIGIDA:* 5-6 años.
- *DURACIÓN:* 45 minutos (actividad) 15 minutos (reflexión): 50 minutos
- *MATERIALES:*
 - Globos
 - Pañuelo
 - Altavoz
- *DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:* En esta sesión se llevarán a cabo diferentes juegos tradicionales. Se aprovechará que los lunes y martes disponen los alumnos y

alumnas de una hora de psicomotricidad y el espacio que conlleva para trabajar la frustración y las emociones saliendo del aula y realizando actividades en el patio que requieren ejercicio físico. La característica de todos estos juegos es que si pierdes no continúas jugando, automáticamente se te elimina hasta la siguiente ronda.

La explicación de los juegos es la siguiente:

Juego del pañuelo: Se repartirá a los alumnos y alumnas en dos grupos diferentes poniéndolos en fila y el maestro/a se pondrá en el medio de la cancha de baloncesto. A continuación tendrá que decir dos nombres, un nombre del equipo A y otro nombre del equipo B. Tras decir a los dos alumnos/as estos tendrán que salir corriendo inmediatamente a por el pañuelo con el fin de cogerlo y regresar de nuevo hacia donde está su equipo. El alumno que no consiga regresar con el pañuelo a la zona donde está su equipo o que le pillen cuando coja el pañuelo, será eliminado.

Juego de la araña: En esta dinámica un alumno se pondrá en la línea central de la cancha de baloncesto, pudiendo únicamente moverse horizontalmente por esta línea sin dejar de pisarla. Los demás alumnos tendrán que ir pasando de un extremo a otro de la cancha sin ser pillados. La dinámica comenzará cuando el alumno del medio grite “araña” y los demás compañeros/as le respondan “peluda”. En este momento los alumnos que no se la queden podrán pasar al otro extremo y evitar ser pillados. Si les pillan, quedarán eliminados.

Juego con globos: Se dividirá a la clase en dos grupos y se realizará una carrera de relevos. Para llevar a cabo esta carrera de relevos tendrán que salir dos niños de cada grupo, cada niño en frente de su compañero y tendrán que intentar sujetar un globo con la frente de cada uno. Deberán ir sin tocarlo con las manos hasta el fondo de la cancha de baloncesto. Si el globo se cae, vuelven a comenzar y no podrán pasárselo a la otra pareja hasta que no se complete el recorrido. El equipo que no

consiga que todos sus integrantes realicen el recorrido en primer lugar quedarán eliminados.

Al finalizar estos juegos y terminar la reflexión se le dirá al alumno/a que piense algo bonito sobre un compañero que formara el equipo contrario y se lo dijera en alto en el aula.

Como la dinámica de todas las actividades, al finalizar la sesión se les dará la insignia.

- **EVALUACIÓN ACTIVIDAD:**

NOMBRE DEL ALUMNO	1	2	3
Ha disfrutado la sesión a pesar de caer eliminado.			
Ha mantenido la calma en el momento de la eliminación.			
Ha trabajado en equipo junto con sus compañeros para lograr un objetivo común.			

- **OBSERVACIÓN DE LA SESIÓN:** Esta sesión ha sido sin duda la más complicada de toda la intervención ya que hubo momentos muy gratificantes pero otros momentos complicados en los que la frustración y el enfado predominaban por encima de las demás emociones. Alrededor de cuatro o cinco alumnos del aula, en el momento de ser eliminados, se llenaron de rabia y frustración y se pusieron a llorar, gritar, insultar al equipo contrario y con conductas negativas para el transcurso de la sesión. En este aula nos encontramos con alumnos/as muy competitivos que en el momento en el que caen eliminados no saben gestionar esas emociones y desemboca la situación en conductas disruptivas y negativas. Mientras se realizaba la sesión, la

tutora se encargaba de estos alumnos para poder encauzar y redirigir esas emociones hacia la calma y conductas más tranquilas.

Una vez realizadas las tres dinámicas se abandonó el patio y se subieron a clase. Después de hidratarse, relajarse y terminar de calmarse se llevó a cabo un rato de reflexión muy enriquecedora. Esta reflexión se quería plantear con diferentes preguntas sobre esta dinámica para que el alumno/alumna respondiera lo que en ese momento quisiera/sintiera.

Las preguntas son las siguientes:

- ¿Qué puedes hacer para sentirte mejor cuando algo no sale como quieres?
- ¿Te gustaría jugar otra vez?
- ¿Crees que es importante animar a los amigos que se quedan fuera?
- Si tu emoción fuera un color cuando te eliminaron, ¿qué color sería?
- Si tu emoción fuera un animal, ¿qué animal sería?
- ¿Quién fue tu mejor amigo o amiga mientras jugábamos? ¿Qué te gustó de jugar con él/ella?
- ¿Cómo creéis que se sienten vuestros compañeros/as cuando caen eliminados?
- ¿Cómo ayudas a tus amigos cuando no ganan o quedan eliminados?
- ¿Que te gusta que hagan tus amigos cuando tú te sientes triste?
- ¿Qué palabra o gesto usas para animar a tus amigos cuando están enfadados o tristes?
- ¿Qué cosas bonitas le puedes decir a un amigo que quedó eliminado para que se sienta mejor?

Todas las preguntas tuvieron una acogida y una reflexión muy positiva menos con un niño que desde que cayó eliminado comenzó a molestar a los demás compañeros y a realizar continuamente llamadas de atención respondiendo de forma negativa las preguntas que se iban haciendo.

Se adjuntan fotos de la sesión: véase en el [anexo 7](#)

SESIÓN 4

- *NOMBRE DE LA SESIÓN:* Construyendo juntos
- *BLOQUE:* Juegos de mesa
- *OBJETIVO ESPECÍFICO:*
 - Gestionar la frustración durante los juegos y construcciones sin perder la calma.
- *EDAD A LA QUE VA DIRIGIDA:* 5-6 años.
- *DURACIÓN:* 45 minutos (actividad) 15 minutos (reflexión): 60 minutos
- *MATERIALES:*
 - 2 jengas
 - Plastilina
 - Pizarra digital
 - Puzzles
- *DESARROLLO DE LA SESIÓN:* Esta sesión constará de tres actividades que se realizarán de forma simultánea en pequeños grupos. Cada actividad durará 15 minutos. Cuando pase este tiempo sonará una campana y el grupo que estaba realizando la actividad 1 deberá pasar a la actividad 2 y los de la actividad 2 a la 3.

Los tres juegos que forman esta sesión son los siguientes:

La jenga: La jenga es un juego de mesa que contiene bloques rectangulares, estos bloques forman una torre. El objetivo del juego es ir quitando bloques sin que se caiga la torre. En esta dinámica los niños y niñas tendrán que ir con calma y paciencia ya que la torre es bastante frágil.

Plastilina: La actividad con plastilina consistirá en ir dando pautas a los alumnos y alumnas y que estos vayan realizando lo que se les diga.
 1. Una silla que se sostenga

2. Un cohete espacial (con la modalidad de que hay una cuenta atrás, dispondrán de 3 minutos)
3. Por parejas hacer un cuadrado en tres dimensiones. Cada niño/a tiene que realizar un paso y pasárselo al compañero.

Puzzles: Esta actividad consistirá en la realización de puzzles diferentes a los que conocemos, ya que son puzzles con animales marinos y de la granja. Para la realización de los puzzles también se hará una cuenta atrás.

Al finalizar esta sesión se pegará la última insignia y se les hará la entrega de un diploma a modo de reconocimiento por haber participado.

- **EVALUACIÓN ACTIVIDAD:**

NOMBRE DEL ALUMNO	1	2	3
Han trabajado en equipo en la jenga.			
Han completado las pruebas con la plastilina			
Han gestionado de forma positiva la presión de la cuenta atrás de los puzzles			

- **OBSERVACIÓN DE LA SESIÓN:** Esta sesión se ha realizado de forma tranquila donde a pesar de haber algún momento de llamadas de atención cuando la torre se caía, la acogida de las actividades han sido positivas y los alumnos y alumnas han gestionado bien la presión y han participado correctamente trabajando en equipo.

Se adjuntan fotos de la sesión: véase en el [anexo 8](#)

5.7.3. CONCLUSIÓN GENERAL DE LAS SESIONES

En general las sesiones han tenido una acogida positiva por parte del alumnado. En este punto, después de realizar todas las sesiones, se quiere destacar la importancia del pre-test, que sin duda, gracias a este trabajo, se han implementado actividades dirigidas a los alumnos y alumnas en base a sus intereses y sus necesidades emocionales.

La propuesta ha ayudado a trabajar con el alumnado la autorregulación emocional y la frustración, ya que creando situaciones controladas que generan esa emoción, se les ha expuesto a ella y se han podido sacar cosas positivas a partir de la experiencia y los periodos de reflexión que se han hecho después de cada actividad. Durante las sesiones se ha visto un contraste bastante notable de cara a la forma en la que cada alumno y alumna se gestionaban durante estas situaciones. Se han visto niños que han controlado estas situaciones enfrentándolas con positivismo y se han detectado alumnos que la situación les ha controlado a ellos por completo causando violencia, insultos a los compañeros, llamadas de atención, etc. Aún así, en estos niños también se ha puesto ese granito de arena para seguir trabajando las emociones ya que esta propuesta no era el fin de algo sino que era una continuación del trabajo que ha estado haciendo la tutora todos estos años con sus alumnos y alumnas.

De cara a las actividades, para la tutora este momento también ha sido un “pretest” ya que esto la ha ayudado a seguir valorando a sus alumnos y alumnas y poder adaptar su trabajo próximo en base a las diferentes necesidades emocionales que se han detectado en estos momentos de juego. Las actividades que mejor han funcionado han sido las dos primeras sesiones, las actividades relacionadas con la expresión artística, ya que son alumnos y alumnas a los que les encantan las pruebas y en estas sesiones se les lanzaban retos continuos de cara al dibujo. Esto en ellos, a pesar de la frustración, lo vieron como un reto y les generó ganas y motivación de poder realizarlo y completarlo.

También ha sido muy importante el acompañamiento docente ya que esta propuesta no tendría sentido si no hubieran maestros y maestras reconduciendo las conductas negativas y dando diferentes pautas, reflexiones para fomentar esta autorregulación y tolerancia a la frustración. En todo momento se busca jugar con esa zona de desarrollo próximo donde se deja al alumno y alumna ir actuando por sí solo hasta que el adulto considere oportuno intervenir en alguna situación. Esta intervención, en base a la situación, se realiza en el momento o durante el periodo de reflexión. Todo depende de cómo va transcurriendo este momento.

Por último, cada vez que se realizan este tipo de intervenciones todos los maestros y maestras son conscientes de la necesidad e importancia que tiene trabajar las emociones desde que los niños y niñas son pequeños. En esta etapa su cerebro tiene una gran plasticidad y es en esas edades donde su personalidad está en desarrollo. Se espera que con el tiempo cada vez más adultos y profesionales de la educación se vayan concienciando de la importancia de trabajar este aspecto desde los primeros años educativos de los niños y niñas ya que esto va a desembocar en mejores resultados académicos y en resumen, en un desarrollo óptimo de la persona.

5.7.4. POST-TEST

Para acabar con la intervención en el aula, se tiene que implementar, para poder sacar conclusiones y resultados, un post-test que ayude a evaluar lo que ha ido ocurriendo durante todo el proceso. A pesar de utilizar la observación directa durante toda la intervención, se ha querido plantear dos series de registro/evaluaciones para tener todos los resultados recogidos.

Cabe destacar que durante las actividades se encuentran evaluaciones específicas de cada actividad. Ahora, en el posttest, se hará una evaluación general de lo que es toda la propuesta.

Para empezar, se realizará una evaluación para los alumnos ([anexo 9](#)). Con la ayuda del maestro/a se irán leyendo los ítems que se quieren evaluar. A continuación, los niños y niñas encontrarán la forma de evaluarse: En la tabla se verán 3 caritas que irán de triste a contento, de izquierda a derecha. Esta carita la seleccionará el niño pintándose el dedo y pintando la carita de tempera ayudándose de su propio dedo. Esta evaluación se realizará cuando se terminen las actividades (véase la planificación en el [calendario](#)).

Para finalizar el post-test, el maestro/a llevará a cabo una rúbrica de evaluación ([anexo 10](#)) donde recogerá y evaluará diferentes ítems que ayuden a la consecución de lo que se quería conseguir, esta tabla la completa el adulto.

6. CONCLUSIÓN

Llegando al final de la propuesta y valorando todo lo que se ha llevado a cabo considero que ha sido una intervención favorable y positiva para todos los alumnos y alumnas que han participado en ella. Gracias a esta propuesta hemos podido trabajar con el aula presentada al principio del proyecto las diferentes necesidades que tenían los niños y niñas en el inicio de la intervención.

Estoy muy feliz por haber vivido esta experiencia ya que he solapado en un mismo proyecto las dos cosas que más me gustan de la educación, por un lado el trabajar con mis alumnos/as, y por otro lado, tratar temas conductuales y psicológicos como en este caso son las emociones, la frustración y cómo podemos ayudar a los más pequeños a controlarlas.

Durante todo este tiempo creo que he sido consciente de la importancia de trabajar las emociones en esta etapa y no tenerlo solo como un complemento al aprendizaje académico, sino como un pilar fundamental que es necesario para el aprendizaje óptimo de todo lo demás. Creo que se debería de apostar más por trabajar de forma íntegra todo lo relacionado a las emociones, es por ello que he realizado un cuestionario con diferentes preguntas para saber la opinión y la realidad de las demás profesoras de Educación Infantil que forman el colegio ([anexo 11](#)).

De cara a los resultados que se han obtenido junto con las reflexiones que se han realizado, se refuerza la idea de que el papel del maestro no solo va dirigido a impartir contenidos, sino a asumir una gran responsabilidad en lo que conlleva todo lo relacionado con las emociones en el aula, como por ejemplo, acompañar, proporcionar diferentes estrategias, escuchar, empatizar con los alumnos y alumnas, mediar y lo más importante, querer a nuestros alumnos, porque cuando hay cariño y emociones positivas todo fluye de una forma más bonita.

Educar las emociones es sembrar en el corazón de cada niño una herramienta para toda la vida y solo desde la empatía y el acompañamiento podemos construir aulas más humanas, porque enseñar no es transmitir conocimientos sino tocar vidas y dejar huellas que perduren en la vida de nuestros futuros alumnos y alumnas.

En conclusión, se han alcanzado los objetivos que se han planteado cuando la propuesta se inició, consiguiendo en todo momento una intervención coherente adaptándola a las necesidades de los alumnos/as y al contexto del aula.

Desde el pre-test se ha analizado la realidad del grupo y se han llevado a cabo actividades inclusivas atendiendo a las necesidades de los niños/as, sacando unas conclusiones al finalizar la propuesta.

De cara a la autorregulación, se ha seguido la línea de trabajo que la tutora del aula ha estado implementando estos años, lo que ha facilitado una intervención complementaria a la suya. Gracias a ello, mi propuesta ha contribuido a reforzar el trabajo emocional en el aula fomentando una buena gestión emocional y una autorregulación positiva de la frustración.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso-Serna, D. K. (2019). Inteligencia Emocional, Daniel Goleman. *Con-Ciencia Serrana Boletín Científico de la Escuela Preparatoria Ixtlahuaco*, (1), 1-2.
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ixtlahuaco/article/view/3677/5853>
- Cassà, È. L. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>
- Cepa Serrano, A., Heras Sevilla, D., & Fernández Hawrylak, M. (2017). La educación emocional en la infancia: una estrategia inclusiva. *Aula abierta*, 46(2), 73-82.
<https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11990/11051>
- Cornellà, P., Estebanell, M., & Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 5-19.
<https://raco.cat/index.php/ECT/article/view/372920/466561>
- DGDH- Facultad de Psicología (2022). Trabajemos en la tolerancia a la frustración. *Gaceta UNAM*. <https://www.gaceta.unam.mx/trabajemos-en-la-tolerancia-a-la-frustracion/>
- García-García, M. (2015). *La mediación y la resolución de conflictos en el tercer curso del segundo ciclo de educación infantil*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Educación, España.
https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2868/Maite_Garcia_Garcia.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Jares, X. (2001). Educación y conflicto como retos de la educación infantil. In *Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos*. Santiago de Compostela.
<https://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d200.pdf>
- Montero López, M. (2020). *Autoconcepto, autoeficacia y tolerancia a la frustración: en niños con y sin dificultades de aprendizaje*. (Trabajo Fin De Máster). Universidad de Alcalá, Centro Universitario Cardenal Cisneros, España.
https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/43551/TFM_Montero_Lopez_2020.pdf?sequence=4&isAllowed=y

- Mundina, J. B. (2002). La mediación del profesor en la solución de conflictos en los espacios educativos de educación infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(3), 1-7.
<https://drive.google.com/file/d/1FD8G3b53LsXjJ5chh2CRouGJxfjDLYeS/view?usp=sharing>
- Mustaca, A. E. (2018). Frustración y conductas sociales. *Avances en psicología latinoamericana*, 36(1), 65-81.
<http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v36n1/1794-4724-apl-36-01-00065.pdf>
- Pacheco, R. J. P., Santillán, S. Y. C., Jara, M. A. M., Pulupa, A. P. C., & Salazar, E. L. S. (2023). El papel del currículo en la convivencia escolar: una revisión sistemática de enfoques y hallazgos. *GADE: Revista Científica*, 3(5), 15-26.
<https://revista.redgade.com/index.php/Gade/article/view/271>
- Pozo Ayala, M. F. (2013). *La inteligencia emocional, según Daniel Goleman y, el liderazgo transformador, según Bernard Bass, como elementos clave en la formación y desarrollo de equipos efectivos en la fuerza comercial de microfinanzas CREDI FE Zona Quito*. (Tesis doctoral). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
<https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/3305/1/T1224-MGTH-Pozo-La%20inteligencia.pdf>
- Pueyo Mendoza, I., & Bustamante, J. C. (2021). *El desarrollo de la tolerancia a la frustración en la etapa de Educación Infantil y su relación con el ámbito familiar y escolar: una revisión teórica*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Zaragoza, Facultad de Educación, España. <https://zaguan.unizar.es/record/106356/files/TAZ-TFG-2021-2854.pdf>
- Pure Chaupis, M. F., & Sánchez Trujillo, M. (2022). La interacción entre docente-alumno y alumno-alumno ante los conflictos en un aula de una institución educativa de nivel inicial de Pueblo Libre. *Educación*, 31(61), 149-168.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v31n61/2304-4322-educ-31-61-149.pdf>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a edición., [Versión 23.7 en línea]. <https://dle.rae.es/frustraci%C3%B3n%20?m=form>
- Reina, V. G., & De la Torre Sierra, A. M. (2018). Emociones y creatividad: una propuesta educativa para trabajar la resolución de conflictos en Educación infantil. *Cuestiones*

Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación, (27), 39-52.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/8559/7603>

Rodríguez Yagüe, R. (2015). *La frustración en la etapa de Educación Infantil*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social, España.
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/14479/TFG-G1331.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ruiz, M. D. G., & El Olivo, I. E. S. (2015). El conflicto y sus tipos en el ámbito escolar. *Revista arista digital*, 52(60), 31-37.
https://afapna.com/aristadigital/archivos_revista/2015_septiembre_0.pdf#page=31

Torremorell, M. C. B. (2014). Percepción de los estudiantes para maestro sobre la violencia escolar: una puerta de acceso a la mediación de conflictos en infantil y primaria. *Innovación educativa* (24), 63-76.
https://drive.google.com/file/d/1MbYCJra_5RcInSogna00uicm8hJznBPi/view?usp=sharing

Ugalde Villa, I. Q. (2010). *Resolución de conflictos en la Educación Infantil*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Barcelona, Instituto de Formación Continua, España.
https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/13726/1/PROYECTO%20Irati%20Ugalde_%20Resolucion%20de%20conflictos%20en%20la%20educacion%20infantil.pdf

ANEXOS

ANEXO 1



Figura 1.2. Modelo circular de Plutchik.

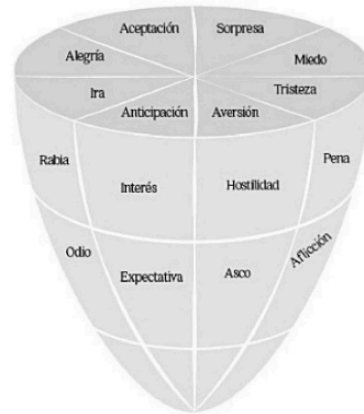
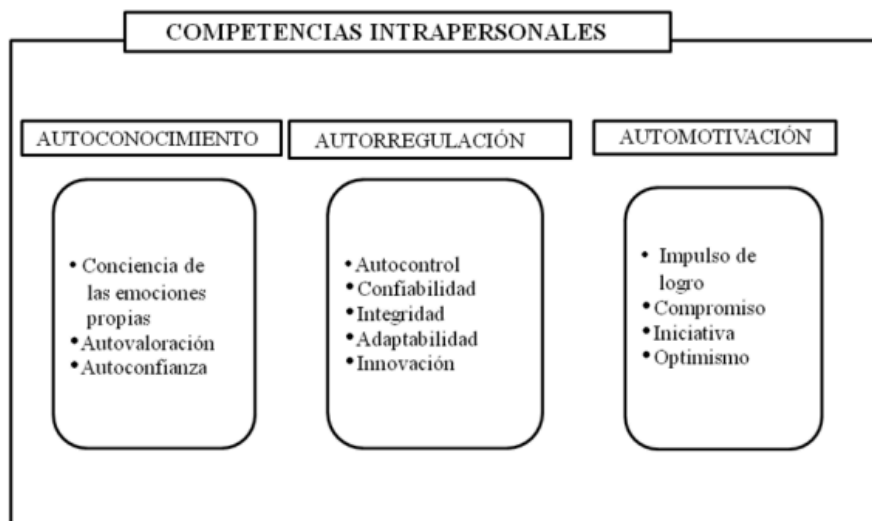
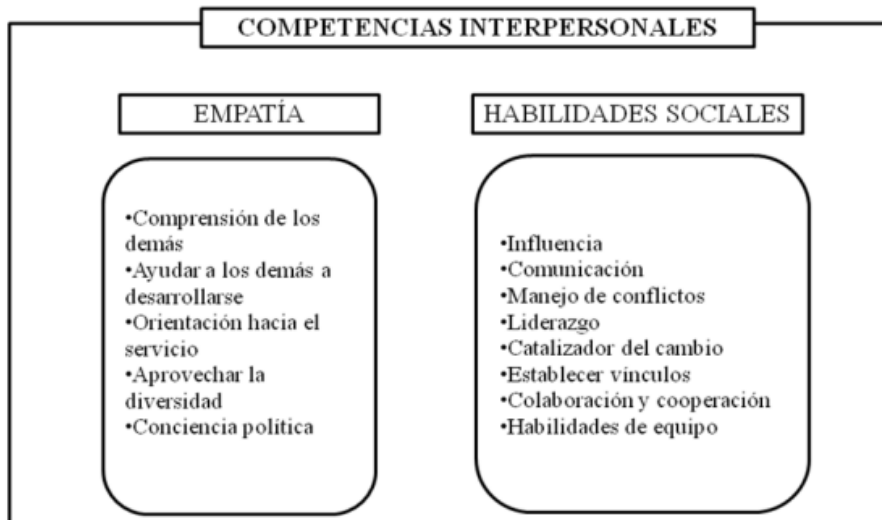


Figura 1.3. Modelo ampliado de Plutchik.

ANEXO 2



ANEXO 3



ANEXO 4

ÁREA DE OBSERVACIÓN	INDICADOR	DESCRIPCIÓN	CLASE EN GENERAL	ALUMNO /A	NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	OBSERVACIONES
Comportamiento frente a la frustración	<i>Reacciones ante la frustración</i>	El niño/a reacciona a la frustración con conductas desadaptativas como gritos, llantos, golpes o pataleos.							
	<i>Desregulación emocional</i>	El niño/a no es capaz de calmarse tras un episodio de frustración sin intervención externa.							
Comportamiento de agresividad	<i>Conductas agresivas hacia compañeros o objetos</i>	El niño/a muestra conductas agresivas como empujar, golpear, pegar o romper objetos cuando se siente frustrado/a.							
	<i>Comportamiento desafiante</i>	El niño/a desafía de							

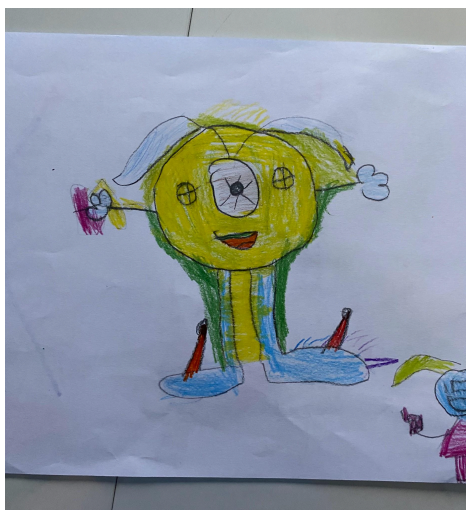
	hacia la autoridad	forma constante a los adultos (como ignorar indicaciones o responder de forma grosera).							
Manejo de conflictos	Capacidad para pedir disculpas o corregir su conducta	El niño/a muestra dificultad para pedir disculpas o reconocer que se ha equivocado en una interacción.							
Autoimagen y autoestima	Percepción negativa de sí mismo/a	El niño/a se ve a sí mismo/a como un "niño malo" o con una baja autoestima repetidamente, verbalizando que es malo o que todo lo hace mal.							
	Comparación con otros compañeros	El niño/a tiende a compararse con sus compañeros desde una posición superior o inferior.							

Expresión emocional	Uso de expresiones no verbales para comunicar emociones	El niño/a emplea conductas no verbales (como llorar, gritar, gesticular) para expresar sus emociones en lugar de palabras.							
Relaciones interpersonales	Relación con compañeros	El niño/a tiende a aislarse o a tener dificultades para hacer amigos debido a sus reacciones emocionales.							
	Dificultad para compartir	El niño/a muestra resistencia a compartir juguetes o materiales con sus compañeros, generando conflictos.							
Respuestas ante fallos y errores	Tolerancia al fracaso	El niño/a no sabe manejar los fracasos y tiende a							

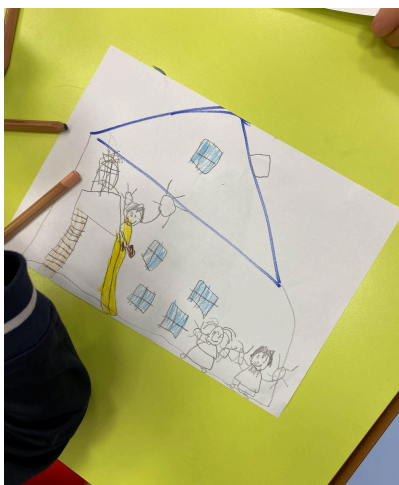
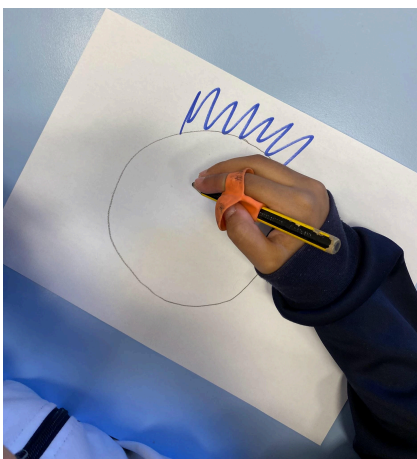
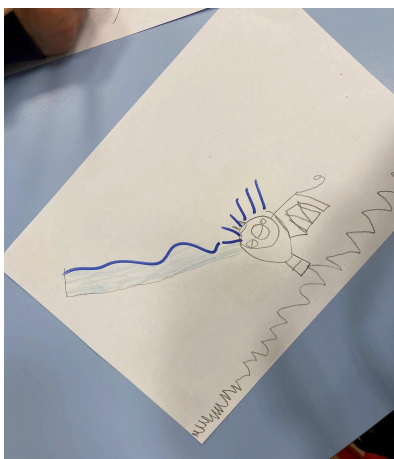
		abandonar la tarea o a reaccionar con enfado ante cualquier error.							
Capacidad de concentración y enfoque	Capacidad de atención en actividades	El niño/a tiene dificultades significativas para mantener la atención en tareas o actividades, interrumpiendo constantemente							
	Distracción constante durante las tareas	El niño/a se muestra constantemente distraído/a, con frecuencia interrumpiendo o desorganizando la actividad.							
Comportamiento de dependencia	Búsqueda constante de atención	El niño/a muestra una necesidad constante de llamar la atención de los adultos o compañeros para sentirse							
		validado.							
Adaptación al entorno escolar	Adaptación al cambio	El niño/a muestra signos de ansiedad o inquietud ante cambios inesperados en la rutina escolar.							

ANEXO 5





ANEXO 6

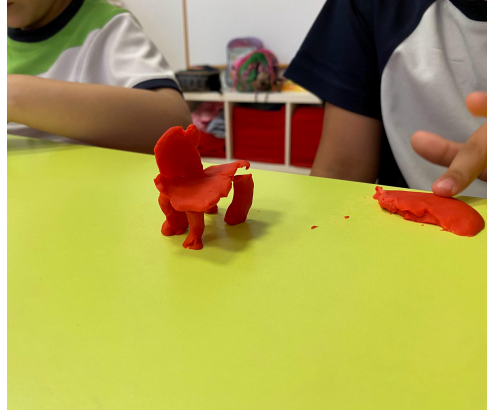
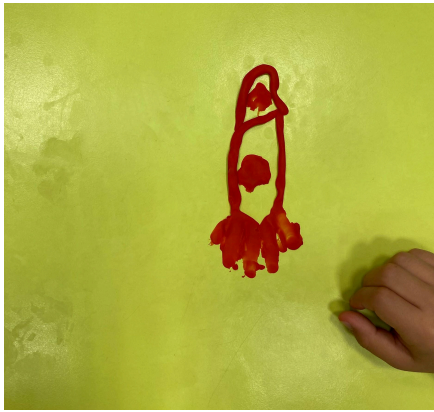


ANEXO 7



ANEXO 8





ANEXO 9

Nombre: _____

¿Me han gustado las actividades que hemos hecho?

😊 😐 😞

¿Te han ayudado las actividades a sentirte mejor?

😊 😐 😞

¿He ayudado a mis compañeros?

😊 😐 😞

¿Te ha gustado hablar sobre tus emociones?

😊 😐 😞

¿Cómo te has sentido?

😊 😐 😞

¿Te calmaste cuando algo te molestó?

😊 😐 😞



ANEXO 10

RÚBRICA DE EVALUACIÓN			
ITEMS	0	1	2
Expresa sus propias emociones de manera adecuada.			
Identifica las emociones de los demás a través de diferentes expresiones o situaciones relevantes.			
Aplica estrategias básicas de autorregulación (pedir ayuda, cerrar los ojos y respirar, etc).			
Controla sus impulsos en momentos de frustración.			
Acepta las consecuencias de sus actos sin reacciones desproporcionadas.			
Comparte los materiales utilizados en cada actividad.			
Escucha a sus compañeros respetando el turno de			

palabra.			
Participa en las reflexiones de cada actividad.			
Ofrece ayuda a los compañeros/as que la necesitan.			
Utiliza vocabulario emocional amplio más allá de palabras como feliz y triste.			
Describe situaciones emocionales.			
Sabe pedir perdón cuando se ha confundido.			
Tiene una imagen positiva de sí mismo.			
A pesar de la competitividad entiende los momentos donde es “eliminado”.			
Ha tenido una actitud positiva durante la propuesta.			
Respeto a sus compañeros durante las dinámicas.			

ANEXO 11

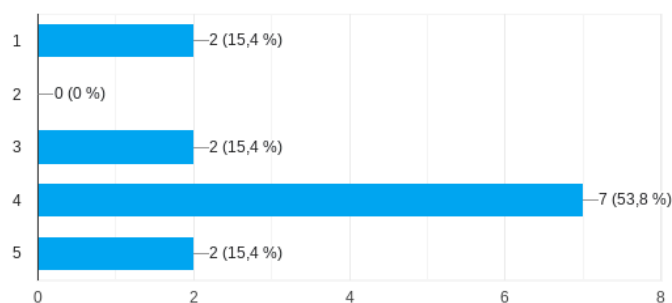
<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScTRn3X0xYSm7LnVr50eepfVLkEuvreIXGDgW3ZtW5jTcFNbw/viewform?usp=header>

1ª pregunta:

Es habitual que los niños y niñas cuenten con espacios específicos para reconocer y expresar sus emociones.

 Copiar gráfico

13 respuestas

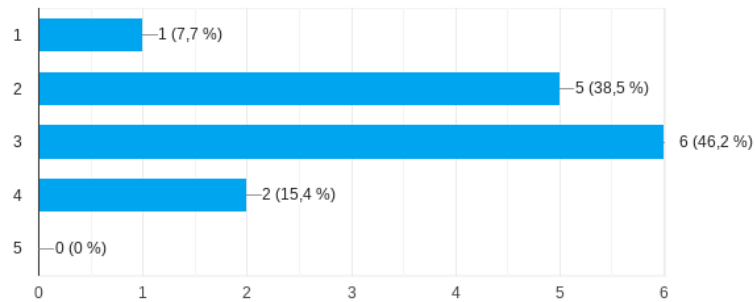


2ª pregunta:

El tiempo que se destina a la educación emocional es suficiente para trabajarla de forma profunda y constante.

 [Copiar gráfico](#)

13 respuestas

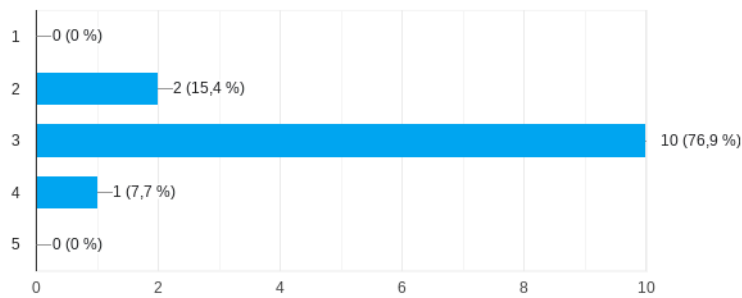


3ª pregunta:

Dispongo de formación suficiente para abordar la educación emocional de forma estructurada en el aula.

 [Copiar gráfico](#)

13 respuestas

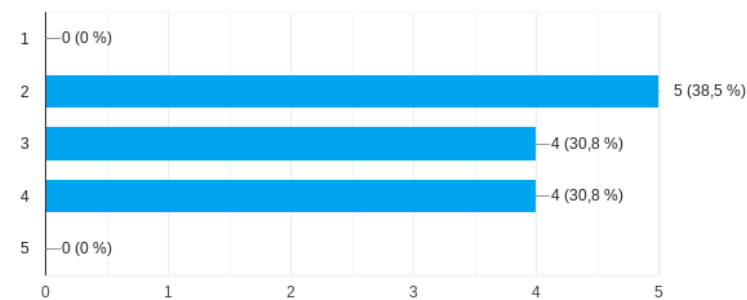


4ª pregunta:

En mi práctica diaria, cuento con recursos suficientes para planificar y aplicar estrategias emocionales, sin necesidad de improvisar constantemente.

 [Copiar gráfico](#)

13 respuestas

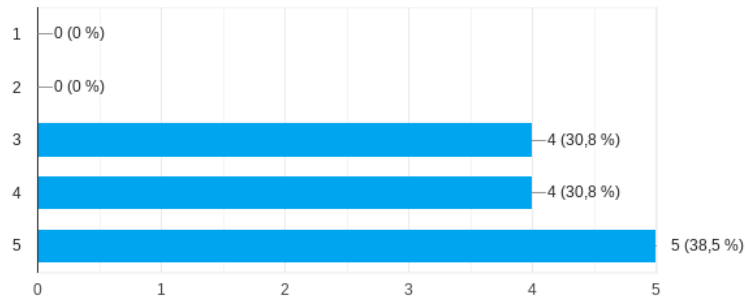


5ª pregunta:

Organizo mi rutina diaria y recursos teniendo en cuenta el acompañamiento emocional de mi alumnado dentro del horario y ritmo escolar.

 [Copiar gráfico](#)

13 respuestas

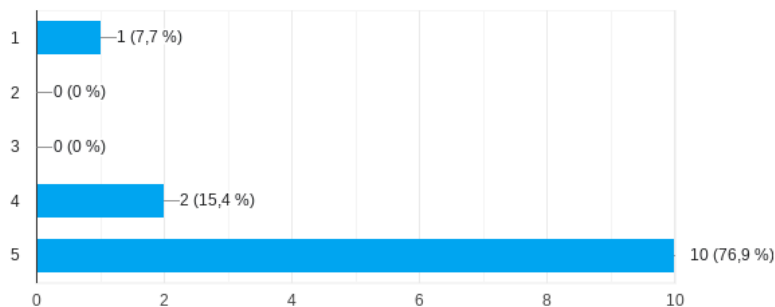


6ª pregunta:

El modelo emocional que transmite el adulto en el aula tiene tanto impacto como las actividades diseñadas para trabajar emociones.

 [Copiar gráfico](#)

13 respuestas

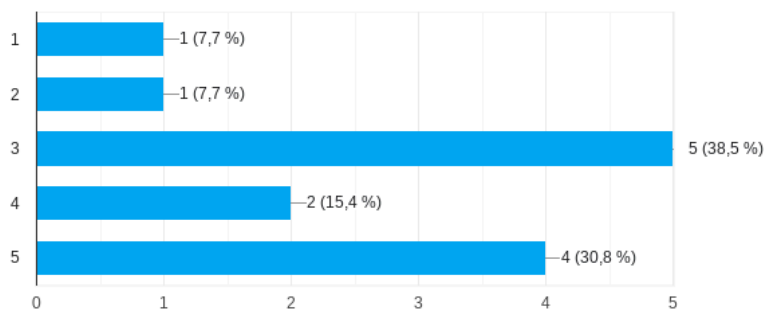


7ª pregunta:

El acompañamiento emocional por parte del maestro/a se orienta más hacia la educación emocional a largo plazo que a la simple contención y resolución inmediata de conflictos.

 [Copiar gráfico](#)

13 respuestas

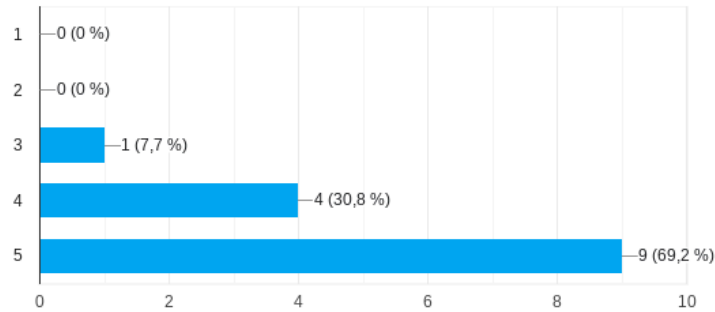


8ª pregunta:

El modo en que regulo mis propias emociones influye directamente en la manera en que mi alumnado aprende a gestionar las suyas.

 Copiar gráfico

13 respuestas

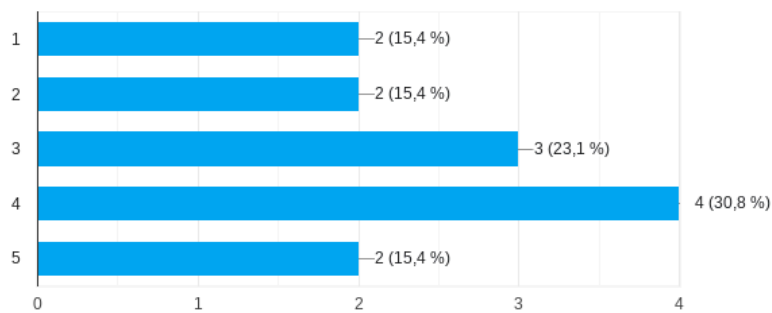


9ª pregunta:

Hay una planificación emocional intencionada y nunca se trabaja "sobre la marcha".

 Copiar gráfico

13 respuestas

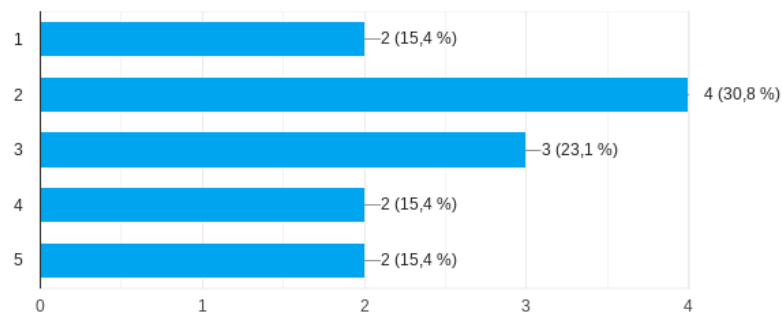


10ª pregunta:

Hay una continuidad en el trabajo emocional: lo que se inicia en Infantil siempre se mantiene en etapas posteriores.

 Copiar gráfico

13 respuestas

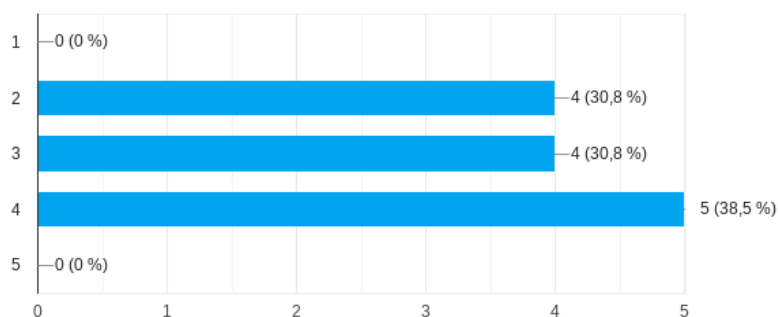


11ª pregunta:

El acompañamiento emocional en el aula no depende solo de la motivación personal del docente, sino que está apoyado institucionalmente.

 Copiar gráfico

13 respuestas

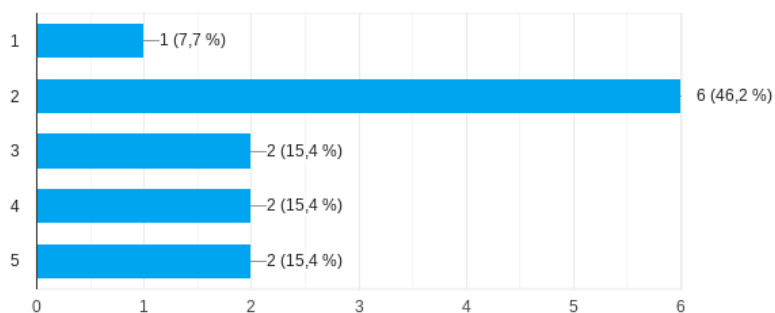


12ª pregunta:

La educación emocional se percibe como un contenido prioritario, y no como un complemento o algo "si queda tiempo".

 Copiar gráfico

13 respuestas

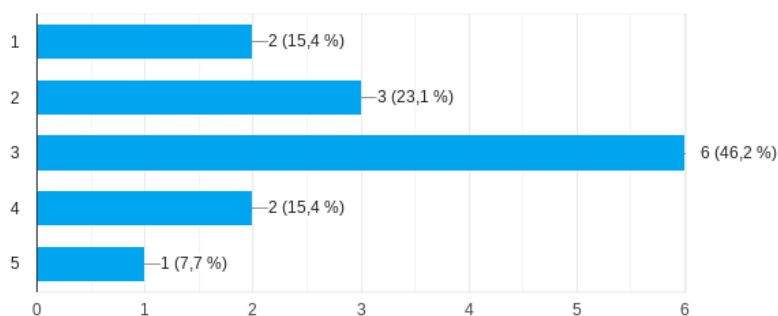


13ª pregunta:

Existe coherencia entre los planteamientos teóricos sobre educación emocional y su aplicación real en el aula.

 Copiar gráfico

13 respuestas

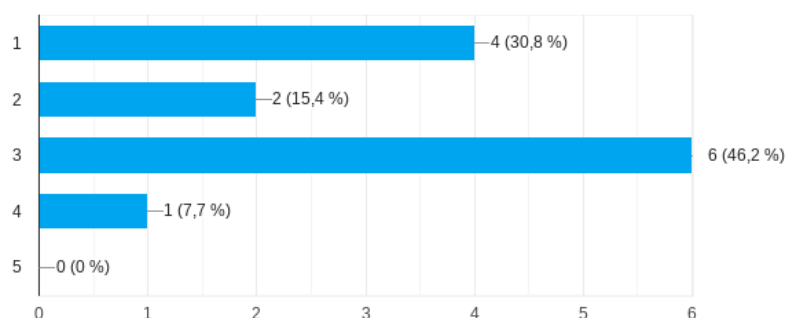


14ª pregunta:

¿Crees que la legislación educativa actual da suficiente importancia a la educación emocional?

 Copiar gráfico

13 respuestas

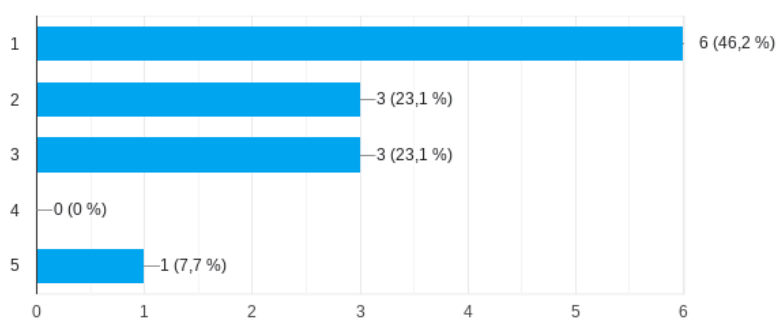


15ª pregunta:

¿Sientes que la inclusión de la educación emocional en las leyes educativas se traduce realmente en recursos, formación o tiempo dentro del aula?

 Copiar gráfico

13 respuestas

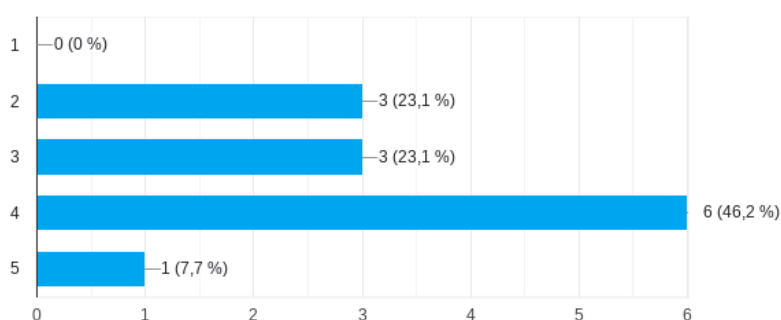


16ª pregunta:

Las familias valoran y comprenden la importancia del trabajo emocional que se realiza en el aula.

 Copiar gráfico

13 respuestas

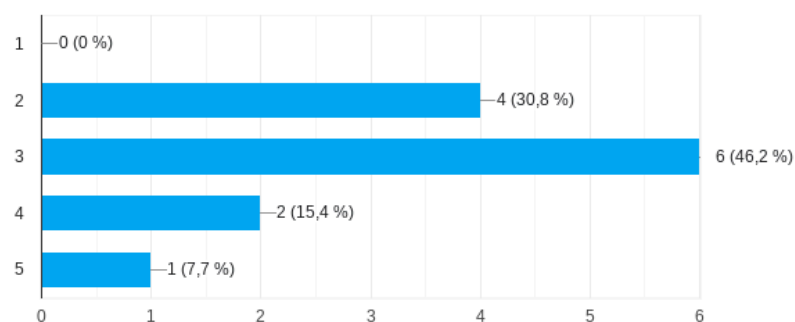


17ª pregunta:

Cuando se abordan conflictos o necesidades emocionales, las familias colaboran activamente en la búsqueda de soluciones.

[Copiar gráfico](#)

13 respuestas

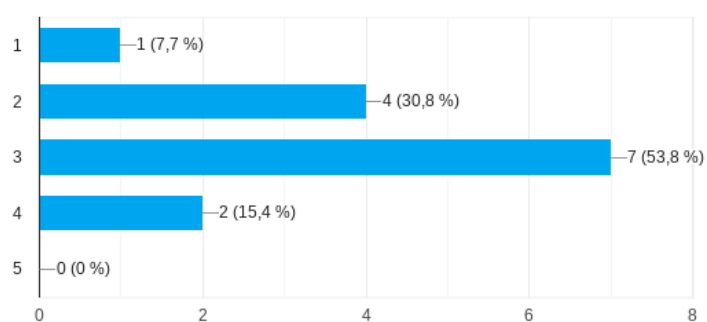


18ª pregunta:

Se percibe coherencia entre el acompañamiento emocional que reciben los alumnos/as en la escuela y el que se les ofrece en casa.

[Copiar gráfico](#)

13 respuestas

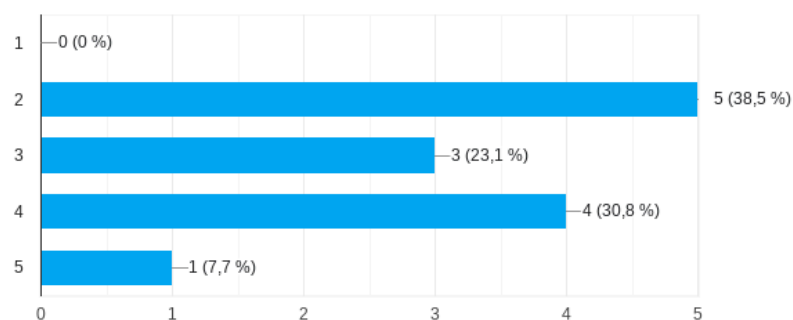


19ª pregunta:

Cuando se produce un conflicto en el aula, se atiende tanto la conducta como la causa emocional que la origina, y no solo esta primera.

[Copiar gráfico](#)

13 respuestas



20ª pregunta:

Se tiene en cuenta el estado emocional del alumnado antes de exigirle cierto comportamiento.

 [Copiar gráfico](#)

13 respuestas

