



Universidad
**Católica de
Valencia**
San Vicente Mártir

PROPUESTA PARA LA PREVENCIÓN DE LA FRUSTRACIÓN A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN EMOCIONAL

Presentado por:

D^a AINA ISABEL PARADA MARTORELL

Dirigido por:

Dra. ELENA LÓPEZ LUJÁN

Valencia, a 23 de mayo del 2023

ÍNDICE:

1	Introducción.....	10
2	Objetivos:.....	12
2.1	Objetivo general	12
2.2	Objetivos específicos.....	12
3	Marco teórico.....	13
3.1	Concepto frustración	13
3.1.1	Educación emocional ante el abordaje de la frustración	15
3.2	Inteligencia emocional	16
3.2.1	Modelo Inteligencia emocional Salovey y Mayer.....	16
3.2.2	Modelo mixto: IE Goleman (1995) y Bar-ON (1997)	20
3.2.3	Teoría Howard Gardner (inteligencias múltiples): inteligencia intrapersonal e interpersonal.	24
3.3	Aspectos del desarrollo emocional.....	26
3.4	Frustración en el ámbito educativo	30
3.4.1	Factores que promueven la frustración en el ámbito educativo	30
3.4.2	El papel de las familias como primeros educadores	31
3.4.3	Clima del aula y docentes ante el abordaje de la frustración	32
3.5	Legislación	35
4	Metodología.....	38
5	Desarrollo de la propuesta de intervención	43
5.1	Justificación.....	43
5.2	Participación.....	44
5.3	Temporalización.....	46
5.4	Objetivos.	47
5.5	Saberes básicos.....	48
5.6	Criterios de evaluación.....	48
5.7	Competencias	49

5.8	Metodología didáctica.....	49
5.9	Propuesta asambleas semanales	64
6	Conclusiones.....	72
7	Bibliografía.....	75
8	Anexos.....	79

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990)</i>	17
Figura 2 <i>Modelo revisado de IE (Mayer y Salovey, 1997)</i>	19
Figura 3 <i>Clasificación de las competencias socioemocionales en el modelo de Goleman (2001)</i>	22
Figura 4 <i>Resumen de la evolución emocional infantil</i>	28
Figura 5 <i>Portada presentación familias</i>	45
Figura 6 <i>Diapositiva objetivos</i>	50
Figura 7 <i>Emoticonos</i>	51
Figura 8 <i>Diario emocional</i>	51
Figura 9 <i>Calendario mensual</i>	52
Figura 10 <i>Registro anécdota semanal</i>	53
Figura 11 <i>Explicación Asambleas</i>	54
Figura 12 <i>Presentación sesión explicación</i>	55
Figura 13 <i>Juego Memory apartados de la agenda</i>	56
Figura 14 <i>Objetivos académicos iniciales</i>	57
Figura 15 <i>Expectativas académicas</i>	58
Figura 16 <i>Check list</i>	59
Figura 17 <i>Habit Tracker</i>	60
Figura 18 <i>Reflexión mensual. Primera parte</i>	61
Figura 19 <i>Reflexión mensual. Segunda parte</i>	62
Figura 20 <i>Ficha regulación mensual</i>	63
Figura 21 <i>Flashcards situaciones de aula</i>	66
Figura 22 <i>Tarjetas de sentimientos o emociones</i>	66
Figura 23 <i>Guía reflexión</i>	67
Figura 24 <i>Juego del autoconcepto</i>	69

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Resumen sesiones</i>	47
Tabla 2 <i>Organización de la sesión final</i>	64
Tabla 3 <i>Organización asamblea hipotética</i>	68
Tabla 4 <i>Organización asamblea autoconcepto</i>	71

Resumen

La educación actual necesita un enfoque diferente, el cual se centre por igual en la enseñanza de las áreas académicas, así como en la educación emocional, ya que las escuelas actuales no ofrecen la atención necesaria a factores tan importantes como la frustración, los problemas en la expresión emocional o la dificultad en la regulación de las emociones por parte del alumnado.

Por ello, en el presente Trabajo de final de Grado se ofrecerá un análisis de los conceptos de frustración, educación emocional e inteligencia emocional, teniendo en cuenta las principales teorías en torno a la inteligencia emocional con el objetivo de conocer el valor del autoconcepto y la motivación dentro del aprendizaje. Además, se realizará un análisis del desarrollo emocional del alumnado, de los factores que producen frustración en el aprendizaje, de los principales perfiles familiares y su influencia, del clima del aula y de las características de los docentes.

Por otro lado, se elaborará una propuesta de intervención anual que promueve un seguimiento pautado del alumnado mediante objetivos y técnicas de organización para la prevención de la frustración, tanto académica como personal mediante una agenda emocional. Al mismo tiempo y con el objetivo de distinguir conductas emocionales de riesgo, la siguiente propuesta contiene un apartado de regulación emocional y de organización de aula, así como una metodología semanal basada en asambleas para tratar las emociones y las técnicas de regulación y expresión. Por último, la propuesta de intervención ha sido adaptada en torno a la legislación actual.

Palabras clave: frustración, educación emocional, técnicas de organización, regulación emocional, expresión emocional, prevención.

Resum

L'educació actual necessita un enfocament diferent, el qual se centre per igual en l'ensenyament de les àrees acadèmiques, així com en l'educació emocional, ja que les escoles actuals no ofereixen l'atenció necessària a factors tan importants com la frustració, els problemes en l'expressió emocional o la dificultat en la regulació de les emocions per part de l'alumnat.

Per això, en el present Treball de final de Grau s'oferirà una anàlisi dels conceptes de frustració, educació emocional i intel·ligència emocional, tenint en compte les principals teories entorn de la intel·ligència emocional amb l'objectiu de conèixer el valor de l'autoconcepte i la motivació dins de l'aprenentatge. A més, es realitzarà una anàlisi del desenvolupament emocional de l'alumnat, dels factors que produeixen frustració en l'aprenentatge, dels principals perfils familiars i la seua influència, del clima de l'aula i de les característiques dels docents.

D'altra banda, s'elaborarà una proposta d'intervenció anual per promoure un seguiment pautat de l'alumnat mitjançant objectius i tècniques d'organització per a la prevenció de la frustració, tant acadèmica com personal amb l'ajuda d'una agenda emocional. Al mateix temps i amb la finalitat de distingir conductes emocionals de risc, la següent proposta conté un apartat de regulació emocional i d'organització d'aula, així com una metodologia setmanal basada en assemblees per a tractar les emocions i les tècniques de regulació i expressió. Finalment, la proposta d'intervenció ha sigut adaptada entorn de la legislació actual.

Paraules clau: frustració, educació emocional, tècniques d'organització, regulació emocional, expressió emocional, prevenció.

Abstract

The current education needs a different approach, which focuses equally on the teaching of academic areas, as well as on emotional education, since current schools don't offer the necessary attention to factors as important as frustration, problems in the emotional expression or the difficulty in regulating emotions by the students.

Therefore, this Final Degree Project is going to analyze of the concepts of frustration, emotional education and the main theories about emotional intelligence with the aim of knowing the value of self-concept and the motivation in learning. In addition, an analysis of the emotional development of the students will be carried out, as well as of the factors that cause frustration in learning, the main family profiles and their influence, the classroom climate and the characteristics of the teachers.

On the other hand, an annual intervention will be prepare that promotes a scheduled follow-up of the students through objectives and organizational techniques for the prevention of frustration, both academic and personal through an emotional agenda. At the same time and with the aim of distinguishing emotional risk behaviors, the following proposal contains a section on emotional regulation and classroom organization, as well as a weekly methodology based on assemblies to deal with emotions and regulation and expression techniques. Finally, the intervention proposal has been adapted around the current legislation.

Key words: frustration, emotional education, organization techniques, emotional regulation, emotional expression, prevention.

1 Introducción

En el presente trabajo Fin de Grado se realiza una propuesta de intervención para el tercer ciclo de Educación Primaria, en la cual se trabajan dos aspectos clave en una misma intervención, es decir, se plantea el abordaje de la frustración, así como el conocimiento y ejecución de técnicas para prevenir conductas desmotivadoras en el alumnado. Además, se emplea la educación emocional como medio para prevenir la frustración, dado que es esencial progresar emocionalmente para evolucionar a nivel académico.

La selección principal de la temática del presente trabajo viene dada por la necesidad de trabajar la frustración desde la educación emocional en las aulas de Educación Primaria, puesto que se observa la existencia de una estrecha relación entre ambos conceptos, dado que es necesario mantener una estabilidad emocional para lograr los objetivos académicos y personales. Por ello, para alcanzar el éxito se requiere un control de las emociones.

Además, el abordaje de la frustración en esta etapa es esencial, puesto que los alumnos/as se encuentran en un rango de edad idóneo para la adquisición de un desarrollo emocional, personal y académico de calidad. Por tanto, es importante evitar las situaciones traumáticas o poco beneficiosas para su formación, dado que en un futuro pueden ser detonantes de una personalidad caracterizada por problemas graves de conducta, inseguridades, entre otros factores.

Por ello, es necesario investigar sobre el abordaje de la educación emocional dentro de las aulas actuales, dado que, en la escuela tradicional, un niño/a era inteligente cuándo dominaba las áreas académicas impartidas (Valenzuelo, 2010), es decir, la vertiente emocional era considerada como un factor de menor importancia. Por este motivo, las aulas actuales deben actualizarse en torno a la vertiente emocional y de este modo, proporcionar una educación de calidad.

Sin embargo, algunos estudios promueven que en el siglo XXI se empiece a reflexionar sobre la inteligencia académica, ya que no es la única manera de lograr los objetivos. Además, se expone que los niños/as con mayor inteligencia son aquellos/as capaces de conocer sus emociones, tener habilidad de regularlas y principalmente, emplearlas correctamente para obtener resultados positivos (Valenzuelo, 2010). Por tanto, existe una necesidad vital de reforzar la vertiente emocional desde edades tempranas.

Por otro lado, la importancia del abordaje de la frustración se encuentra en primer plano, puesto que las escuelas actuales se centran en enseñar una serie de contenidos, los cuales en muchas ocasiones sobrepasan al alumnado debido a una mala gestión del tiempo, problemas para la comprensión de algún apartado o dificultades de concentración, entre otros factores. Por este motivo, en la siguiente propuesta se plantea el seguimiento mediante una agenda emocional, la cual a primera vista presenta similitud a una

agenda organizativa, pero realmente tiene otro objetivo: trabajar la frustración y prevenir el fracaso escolar temprano.

Asimismo, para dar respuesta a los conceptos anteriores, se debe destacar que en el presente trabajo Fin de Grado se va seguir el índice anterior para desarrollar de manera detallada y pautada cada apartado propuesto. Por ello, primeramente, se observan los objetivos generales y específicos, los cuales introducen el trabajo y dan paso al marco teórico.

Seguidamente, en dicho apartado se puede observar una agrupación de conceptos, los cuales abordan los principales términos en torno al tratamiento de la frustración desde la educación emocional, ya que es importante conocer de modo detallado las principales teorías, los autores relevantes, así como, los aspectos esenciales del desarrollo emocional, para conocer la evolución emocional de un niño/a y de este modo, entender cómo regula sus emociones y cuál es su capacidad de gestión en torno al rango de edad.

Del mismo modo, se plantea un apartado para conocer la frustración en el ámbito educativo, dado que este concepto es una realidad vivida por un elevado número de alumnos/as. Por este motivo, se van a especificar cuáles son los factores que promueven la frustración en el ámbito educativo, dado que son necesarios de reconocer para lograr una educación de calidad. Además, el papel de las familias como primeros educadores se encuentra dentro de este apartado, ya que las familias son la influencia más directa para el alumnado.

Siguiendo en la misma línea, se reserva un apartado para conocer cuál es el clima adecuado de aula y cómo deben ser los docentes ante el abordaje de la frustración. Asimismo, el último punto del marco teórico hace referencia al DECRETO 106/2022, de 5 de agosto, del Consell, ordenación y currículo de la etapa de Educación Primaria con el objetivo de conocer las áreas actuales que trabajan la educación emocional, así como la importancia de la acción tutorial y el seguimiento de los estudiantes para efectuar una prevención de situaciones frustrantes a tiempo.

Para finalizar el trabajo, se desarrollará la metodología, la cual muestra cuál ha sido el proceso detallado y cómo se ha alcanzado la propuesta final. Por último, se presenta la propuesta de intervención con todos los apartados desarrollados y argumentados junto con las conclusiones finales, los anexos y las referencias bibliográficas.

2 Objetivos:

2.1 Objetivo general

Elaborar una propuesta para la prevención de la frustración en el alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria.

Desarrollar técnicas de expresión y regulación emocional para controlar la frustración de los alumnos/as.

2.2 Objetivos específicos

Conocer el concepto de frustración, así como su abordaje temprano en el alumnado.

Reflexionar sobre la necesidad de ofrecer un enfoque emocional en las aulas para trabajar aspectos como la regulación o expresión emocional y la tolerancia hacia la frustración.

Comprender la importancia de las principales teorías sobre la inteligencia emocional en las aulas de primaria.

Exponer los diferentes factores (familiares y escolares) que promueven la frustración en la Educación Primaria.

3 Marco teórico

3.1 Concepto frustración

La sociedad actual del siglo XXI presenta un aspecto de globalización inmenso, ya que una de las características principales es el constante cambio y rapidez en torno al ritmo de vida. Estos aspectos afectan a todas las dimensiones que componen nuestra vida y tienen una influencia significativa en el modo de trabajar, el ritmo de aprendizaje, las vivencias emocionales o en procesos de socialización. Por este motivo, el tratamiento de la frustración en el sistema educativo actual se ve alterado por el comportamiento de la sociedad. Además, las escuelas se encuentran afectadas por factores característicos de la sociedad como son el estrés, las conductas de riesgo, la ansiedad o las actitudes agresivas. Estos problemas influyen en el aprendizaje del alumnado (Bisquerra et al., 2015). Es por ello que el abordaje de la frustración desde edades tempranas adquiere importancia en relación a los problemas planteados por la sociedad.

Por este motivo, Bisquerra y Pérez (2012) especifican la necesidad de un enfoque emocional en las aulas, ya que las áreas académicas no cubren vertientes como el abordaje hacia la baja tolerancia a la frustración o la carencia de estrategias de regulación emocional. Asimismo, el enfoque emocional es clave para el fomento de la educación integral y el crecimiento emocional significativo. Por ello, expresan la necesidad de un enfoque emocional en las aulas, ya que la psicopedagogía en las aulas no presentó una importancia significativa hasta la década de los noventa (Adame, et al., 1998).

Del mismo modo, es esencial trabajar el abordaje de la frustración desde los inicios, ya que como René Spitz expresa: “el niño, al cumplir los doce meses, debe conocer con toda claridad lo que significa la palabra “no” (López, 2009, p. 24).

Además, la etapa de Educación Primaria es conocida por la capacidad de asimilación de estrategias de regulación en torno a las primeras experiencias escolares frustrantes, las cuales pueden ser detonantes y llegar a producir una desmotivación futura que tenga afectaciones en la edad adulta. Del mismo modo, si el abordaje de estas situaciones no se hace de manera positiva surgen problemas en el autoconcepto escolar del niño/a originando conductas de inseguridad, complejos de inferioridad, sentimientos de incapacidad, entre otros (Cermeño et al. 2009).

Siguiendo en la misma línea, un gran abanico de estudios internacionales y de gran importancia como son los estudios de López (2015) o Decker y Roberts (2015) exponen que, en la mayoría de las situaciones, la educación se centra en una estructuración basada en conocimientos y en el ámbito cognitivo, dejando de lado la vertiente emocional. En cambio, se comprueba que las experiencias exitosas surgen cuando existe una combinación entre los valores y las emociones junto con los conceptos teóricos.

Haciendo referencia al término frustración se destaca que se encuentra en la existencia humana de manera constante. Por tanto, el objetivo de la enseñanza no es evitar la frustración, sino mostrar técnicas para su aceptación. Por ello, respecto al perfil actual se destacan discentes con costumbres de riesgo, puesto que consiguen todos sus objetivos mediante conductas estresantes para las familias, las cuales deciden ofrecer lo que el niño/a quiere para evitar esta situación (López, 2009).

Por ello, autores como Habók (2015) exponen que el trabajo emocional produce una mejora significativa en aspectos clave relacionados con la maduración del alumnado. Por ejemplo, se lleva a cabo un desarrollo en la autoestima, las relaciones con los iguales, así como en la reducción de comportamientos inadecuados en torno a la edad. Por este motivo, las situaciones de estrés y el abordaje de la frustración se ven disminuidos.

Asimismo, el concepto de frustración se observa latente en el proceso de maduración de los niños/as, dado que durante el crecimiento suceden situaciones en las que no se pueden satisfacer los deseos de manera rápida y se origina una tolerancia de manera progresiva. Se produce una elevada autonomía de control ante una situación que requiere paciencia y regulación de emociones, pero realmente el niño/a no adquiere la maduración real hasta que no es capaz de controlar sus límites (López, 2009). Con estos aspectos, se define la frustración: “Cuando se produce un impulso, un deseo, y la persona no es capaz de satisfacerlo, aparece entonces lo que en psicología llamamos frustración, que se manifiesta como un estado de vacío o de anhelo insaciado.” (p.25)

Con la anterior definición se expresa el concepto y se expone la incapacidad de un individuo ante la gestión de una situación a la que no se le da una respuesta inmediata. Por ello, en torno al abordaje de la frustración surgen diversas reacciones dependiendo el nivel de capacidad de regulación emocional del cual disponga el individuo. Se especifica que una situación similar puede originar una reacción diferente. Al mismo tiempo, la mala gestión producida ante las situaciones frustrantes origina comportamientos agresivos, los cuales pueden transformar la personalidad del individuo (López, 2009).

Por ello, la agresión constituye una de las conductas más conocidas, las cuales se desarrollan en torno a una situación frustrante, siendo esta una de las muestras principales de padecer frustración, ya que se observa que los niños/as expresan la agresividad de manera más directa, es decir, presentan una conducta caracterizada por ataques físicos. Sin embargo, los adultos muestran las conductas agresivas de manera verbal. Por ello, el *grupo de investigación Yale* expone la hipótesis de que la frustración produce agresión, siendo esta una consecuencia de la misma (Arnau, 1979).

Agregando a lo anterior, uno de los estudios de investigación de Garlock, Dembo y Lewin (1941) sobre frustración-regresión muestran que una situación frustrante puede desarrollar una emoción de grandes dimensiones. Para obtener esta conclusión, los investigadores realizan un estudio con 30 niños de jardín de

infancia, los cuales presentaban una inteligencia superior a la común. Los niños/as empiezan a jugar con unos juguetes normales, sin características especiales y seguidamente, se les muestran juguetes nuevos y con gran atracción. Luego, una vez acostumbrados a estos juguetes, se les vuelve a ofrecer los anteriores al mismo tiempo que observan los nuevos. Con ello, los investigadores afirman que se observa una “disminución de manifestaciones naturales de alegría, y se experimentó un aumento en la cantidad de actividad motórica e hipertensión emotiva.” (p.216)

Por último, con todo lo anterior se afirma que el concepto de frustración presenta una estrecha relación con la regulación emocional, puesto que la respuesta que se origina ante una situación frustrante requiere un control de las emociones. Dentro de este proceso de autorregulación encontramos el control de la ira, las habilidades de superación en torno a situaciones de riesgo, tolerancia hacia la frustración, posibilidad para retrasar las gratificaciones, entre otros (Bisquerra y Pérez, 2012). Por este motivo, la educación emocional tiene como una de sus finalidades elevar la capacidad de tolerancia hacia la frustración, así como la gestión y los efectos negativos de las emociones.

3.1.1 Educación emocional ante el abordaje de la frustración

La frustración es parte de la existencia del ser humano y la educación emocional se encarga de dar respuesta a este tipo de necesidades sociales, dado que las áreas académicas no presentan la capacidad para atender de manera adecuada dichas carencias. Asimismo, la adquisición de las competencias emocionales desarrolla un proceso largo, puesto que las emociones tienen mayor dificultad de adquisición.

Además, Rafael Bisquerra uno de los pioneros en el estudio de la educación emocional, la define como: “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...” (Ibarrola, 2013, p.191).

Del mismo modo, “la educación emocional supone pasar de la educación afectiva a la del afecto” (Adame, et al., 1998, p.293). En otras palabras, se explica que este tipo de educación se centra en trabajar las emociones e impartir conocimientos sobre estas con la finalidad de fomentar el desarrollo emocional. Además, el diseño significativo de los programas en educación emocional se debe realizar desde los primeros años de vida y perdurar durante la escolaridad.

Como se afirma anteriormente, los contenidos que se trabajan en la educación emocional son las emociones y la afectación que estas tienen en la salud y en las conductas de los individuos. Por ello, el factor principal es conocer las emociones más significativas como pueden ser la ansiedad, el miedo, la ira, la frustración, el humor, la alegría, entre otras. También, el concepto de inteligencia emocional es esencial

para la puesta en práctica de las emociones, ya que la educación tiene como objetivo formar alumnos/as emocionalmente inteligentes (Bisquerra, 2011).

Por tanto, respecto a la vertiente formativa del alumnado, Sucaroma, 2012 muestra la relación mente-cuerpo, la cual se encuentra dentro de la inteligencia emocional y favorece el desarrollo de las destrezas emocionales. Asimismo, “El desarrollo de las competencias emocionales constituye el contenido básico de la educación emocional. Dentro de estas competencias están la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y las habilidades de vida para el bienestar” (Bisquerra, 2011, p. 6).

Además, otro de los aspectos importantes a destacar es que la educación emocional mal gestionada puede producir efectos negativos en el clima del aula, las relaciones interpersonales o el rendimiento académico, entre otros factores. Por lo tanto, la importancia de un enfoque emocional integral y de calidad es clave para la prevención del fracaso escolar y con ello, la frustración (Ibarrola, 2013).

Por ello, estos aspectos señalados se ven reflejados en las teorías de los modelos teóricos que se exponen a continuación. Tanto el modelo de Salovey y Mayer como en los modelos mixtos de Goleman y Bar-On o la Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner expresan las características de un individuo emocionalmente inteligente. Este perfil de alumno presenta mayor abordaje ante la frustración.

3.2 Inteligencia emocional

3.2.1 Modelo Inteligencia emocional Salovey y Mayer.

El modo de educar la inteligencia emocional es uno de los puntos más importantes del ámbito educativo, siendo este aspecto fundamental para gran parte de familias y docentes debido a el desarrollo evolutivo y socioemocional de hijos y alumnos/as (Fernández y Ruiz, 2008).

Asimismo, es importante conocer la definición de inteligencia emocional partiendo del modelo teórico de Salovey y Mayer (1990), el cual define este tipo de inteligencia como: “la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, tanto propios como los de los demás, saber discriminar entre ellos y utilizar la información que nos aportan para dirigir nuestros propios pensamientos y acciones”(Ibarrola, 2013, p.184).

Siguiendo en la misma línea, el modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer se desarrolla en diversos años. Primeramente, el modelo de Salovey y Mayer (1990) se conoce como un modelo mixto (Bisquerra et al., 2015). En cambio, los autores indagaron y más tarde se dan cuenta que resulta más acertado diferenciar la inteligencia emocional como una habilidad y separarla de otros rasgos importantes que componen la personalidad (Ibarrola, 2013). Por ello, se considera más adecuadamente como modelo de habilidad, puesto que separa la emoción y la cognición.

Asimismo, en este mismo año, Salovey y Mayer llevan a cabo la publicación del primer artículo científico sobre inteligencia emocional, denominado *Emotional Intelligence*, el cual no presenció gran interés. Además, sus autores se percataron que ninguno de ellos reconocía las emociones como factor clave entre la inteligencia y la personalidad (Ibarrola, 2013).

Según este modelo, la inteligencia emocional incluye tres procesos mentales implicados en el procesamiento de la adaptación a la información afectiva:

- a) Valoración y expresión de las emociones en uno mismo y en los demás.
- b) Regulación emocional en uno mismo y en los demás.
- c) Uso de las emociones de manera adaptativa (Bisquerra et al., 2015).

Además, cabe destacar que por primera vez se define el modelo como:

el subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propio (Bisquerra et al., 2015, p. 53).

Figura 1

Modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990)



Fuente: Salovey y Mayer (1990) en Bisquerra et al (2015).

Como observamos en Figura 1, mediante el lenguaje se valoran y expresan las emociones. Por otro lado, se destaca que tanto la expresión emocional como la percepción se pueden entender a nivel no verbal. Además, cabe remarcar otro aspecto clave para este modelo, es decir, la regulación emocional, la cual se entiende como el uso de las experiencias emocionales de las personas para gestionar las emociones. Dentro de este proceso, se promueve el mantenimiento de las emociones, así como la capacidad de rechazar las emociones negativas y mantener conscientemente las emociones positivas.

Del mismo modo, la inteligencia emocional muestra la capacidad de alterar las relaciones afectivas con los demás. Por último, dicho modelo afirma que las emociones y los estados de ánimo forman parte del proceso de resolución de un problema o de la toma de decisiones (Bisquerra et al., 2015).

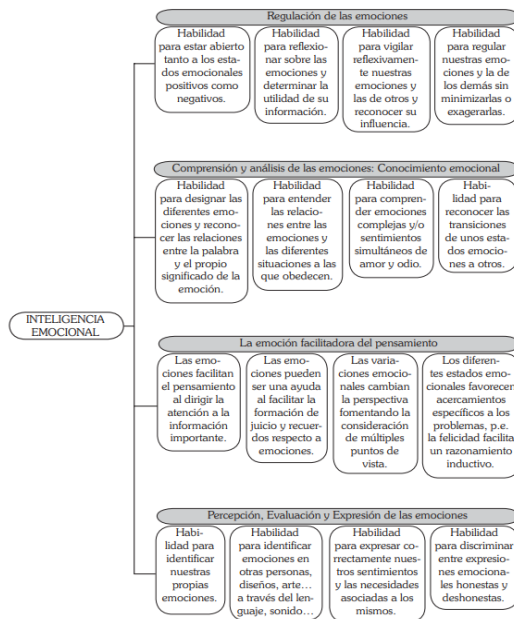
Por otro lado, cabe destacar que siete años después de la definición de inteligencia emocional, se empezó a indagar sobre la necesidad de establecer un modelo que no sólo hable de regular y hacer llegar las emociones, sino de conseguir reflexionar y pensar sobre sentimientos. Con todo lo expuesto se llevó a cabo una revisión del modelo (1997) y se adaptó la definición:

La inteligencia emocional se define como la habilidad que permite percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. (Ibarrola, 2013, p.184)

Siguiendo con el modelo de Salovey y Mayer (1977) se debe destacar que se emplean cuatro habilidades ordenadas jerárquicamente, las cuales se consideran como básicas para entender y definir la IE (Inteligencia Emocional). Estas habilidades son: percepción emocional, facilitación o asimilación emocional, comprensión emocional y regulación emocional.

Figura 2

Modelo revisado de IE (Mayer y Salovey, 1997)



Fuente: Salovey y Mayer (1997) en Bisquerra et al (2015).

Percepción emocional, este apartado hace referencia a las emociones en uno mismo y en los demás, las cuales son expresadas mediante la conducta, el lenguaje e incluso el arte (Ibarrola, 2013). Además la habilidad se desarrolla en todos los ámbitos de la vida cotidiana, pero concretamente en el ámbito educacional requiere una alta habilidad de percepción emocional en los docentes, ya que por las sensaciones que transmiten los alumnos se puede conocer su estado de ánimo (Fernández y Extremera, 2005).

Seguidamente, hablamos sobre facilitación o asimilación emocional, la cual se entiende como la habilidad para entender los sentimientos durante la solución de un problema. Dicha habilidad se centra en observar la afectación que presentan las emociones y los estados de ánimo durante la toma de una decisión, ya que, dependiendo del estado emocional, los puntos de vista hacia la solución de un problema pueden variar de modo absoluto. Un claro ejemplo es el estado anímico de las personas durante el estudio, ya que existen individuos que necesitan estudiar con un estado de presión específico que produzca una concentración. En cambio, otros no avanzan en estas situaciones, ya que necesitan un ambiente más tranquilo.

Por otro lado, encontramos la comprensión emocional, la cual expone la capacidad de comprensión de las emociones y su identificación, es decir reconocer las emociones experimentadas y sus posibles causas, así como las consecuencias pertinentes (Ibarrola, 2013). Del mismo modo, mediante esta habilidad se reconocen las emociones secundarias, como los celos, los cuales surgen a partir de la combinación de dos

sentimientos como son la admiración y el amor. Asimismo, ofrece la capacidad de entender las emociones más complejas como son el remordimiento o la comprensión de los sentimientos contradictorios (Fernández y Extremera, 2005). Esta habilidad se pone en práctica diariamente por los estudiantes, puesto que muchos de ellos comprenden la situación desfavorable de un compañero/a y tienden a ayudarlo o a hacer cosas por modificar su estado anímico.

La última habilidad se presenta como una de las habilidades más completas de la IE, la regulación emocional (Fernández y Extremera, 2005). Además, esta competencia produce la posibilidad de moderar las emociones negativas, así como la virtud para generar emociones positivas (Ibarrola, 2013). Por ejemplo, la capacidad de regular las emociones durante una situación de estrés y ansiedad, requiere una alta maduración emocional y por tanto, una gestión de las emociones.

Después de indagar y explicar el modelo de Mayer y Salovey de manera detenida, debemos resaltar que elaboran una diferencia clara entre los modelos “mixtos” y los conocidos como modelos “de capacidad” con la intención de apreciar el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey, dado que resurgen una gran variedad de modelos con gran connotación, como son Goleman y Bar-On.

Por último, para entender la diferenciación se expresa que los modelos de capacidad o conocidos como los tradicionales permiten explicar la relación que existe entre inteligencia y emoción, a diferencia de los modelos mixtos, los cuales presentan otra perspectiva y especifican rasgos de la inteligencia y añaden otras capacidades mentales. Asimismo, un modelo de IE que contenga características cognitivas, “debería catalogarse como un modelo de inteligencia emocional capacidad” (Bisquerra et al., 2015, p.44).

3.2.2 Modelo mixto: IE Goleman (1995) y Bar-ON (1997)

En el apartado anterior, se ha tratado el modelo de Salovey y Mayer y con ello, la definición de IE. En este punto, se van a tratar los modelos mixtos de IE por Goleman (1995) y Bar-On (1997), los cuales ofrecen una perspectiva diferente de IE.

Con relación a los modelos mixtos, cabe destacar las figuras principales de Goleman (1995) y Bar-On (1997), los cuales consiguen incluir aspectos de la personalidad, entre los cuales encontramos la motivación, tolerancia hacia la frustración, control del estrés y la ansiedad o trabajo de la confianza como factor principal (García y Giménez, 2010).

“Goleman definió la IE por exclusión, al incluir en ella todas las cualidades positivas no intelectuales”. Además, se debe destacar que se llega a establecer una similitud de inteligencia emocional con el término carácter. (Bisquerra et al., 2015, p. 58). Además, Goleman publica en 1995 su libro *Emotional Intelligence*, dónde expone el concepto y su desarrollo, definiendo el término como: “la capacidad de reconocer los

propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos a nosotros mismos y de gestionar bien las emociones de uno mismo y las de los demás” (Ibarrola, 2013, p.184).

Por tanto, el Modelo de Goleman plantea la presencia del término conocido como Cociente Emocional (CE), el cual no se define de manera individualizada, sino que se fusiona con el Cociente Intelectual (CI), el cual escuchamos con mayor frecuencia. Esta relación se complementa con un claro y conocido ejemplo, es decir, una persona con un coeficiente intelectual medio y al mismo tiempo, con alta capacidad de trabajo, o en caso contrario, un coeficiente intelectual alto, pero con una capacidad baja de trabajo, es decir, el coeficiente intelectual y la predisposición o capacidad de trabajo son términos que se complementan y se entienden de manera conjunta (García y Giménez, 2010).

Con la afirmación anterior, se expone que la inteligencia académica no es el único requisito para lograr el éxito profesional. Además, Goleman muestra que los niños/as que destacan por su rendimiento no son los que alcanzan grandes objetivos profesionales. En cambio, el perfil más activo y con mayor éxito profesional es aquel que muestra capacidad de regulación y conocimiento de las emociones experimentadas (Ibarrola, 2013).

Asimismo, el modelo de Goleman (1995) presenta otra perspectiva e incluye dentro de la inteligencia emocional un gran abanico de rasgos y atributos (Ibarrola, 2013). Además, se exponen como factores clave una serie de componentes que constituyen la IE:

- Conciencia de un mismo. “Es la conciencia que se tiene de los propios estados internos, los recursos e intuiciones.”
- Autorregulación. “Es el control de nuestros estados, impulsos internos y recursos internos.”
- Motivación. “Se explican cómo tendencias emocionales que guían o que facilitan el logro de los objetivos”.
- Empatía. “Se entiende como la conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas.
- Habilidades sociales. “Es la capacidad para inducir respuestas deseables en los demás pero no entendidas como capacidades de control sobre otro individuo.” (García y Giménez, 2010, p.46)

Con estos factores que componen la inteligencia emocional, Goleman afirma y promueve un modelo completo, el cual define el funcionamiento y la evolución de un individuo en el mundo. Asimismo, se afirma que estos aspectos claves que componen la inteligencia emocional muestran el carácter de un individuo (Ibarrola, 2013).

Figura 3

Clasificación de las competencias socioemocionales en el modelo de Goleman (2001)

	<i>Competencia personal</i>	<i>Competencia social</i>
Reconocimiento	Autoconciencia emocional	Empatía
	Autoevaluación	Orientación al cliente
	Autoconfianza	Conciencia organizacional
Regulación	Autocontrol emocional	Desarrollo de los demás
	Formalidad	Influencia
	Responsabilidad	Comunicación
	Adaptabilidad	Gestión de conflictos
	Motivación de logro	Liderazgo
	Iniciativa	Catalización del cambio
		Construcción de alianzas
	Trabajo en equipo	

Fuente: Goleman (2001) en Bisquerra et al (2015).

Asimismo, en el modelo de Goleman (2001), se presentan de manera reducida las 25 competencias emocionales relacionadas en torno a dos criterios, los cuales dan lugar a cuatro grupos de competencias. Por un lado, se especifican estos dos criterios, es decir, carácter intrapersonal y carácter interpersonal de las competencias, y por el otro lado, se encuentra el proceso emocional que se lleva a cabo en cada una de las competencias. En este caso, los procesos son reconocimiento y regulación.

Siguiendo en la misma línea de los modelos mixtos tradicionales, el modelo de Bar-On (1997) es uno de los que más connotación ha presentado en la historia de la inteligencia emocional, dado que al entender este modelo se presenta otra forma de referirnos al término inteligencia emocional, es decir, se emplea un término más concreto, inteligencia social y emocional (Bisquerra et al., 2015).

Además, este autor emplea unas características para definir la inteligencia emocional, es decir, “colección de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad para tener éxito en el afrontamiento de las demandas y las presiones ambientales” (Ibarrola, 2013, p.188). El modelo se compone de diversos aspectos: componente intrapersonal, componente interpersonal, componente del estado de ánimo, componentes de adaptabilidad, componentes del control del estrés y, componentes del estado de ánimo (García y Giménez, 2010).

Dentro del componente intrapersonal:

- Comprensión emocional de sí mismo: “habilidad para comprender sentimientos emociones, diferenciarlos, y conocer el porqué de los mismos.”

- Asertividad: “habilidad para expresar sentimientos, creencias, sin dañar los sentimientos de los demás y, defender nuestros derechos de una manera no destructiva.”
- Autoconcepto: “capacidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando los aspectos positivos y negativos, así como las limitaciones.”
- Autorrealización: “habilidad para realizar lo que realmente podemos, deseamos y se disfruta.”
- Independencia: “capacidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo en nuestros pensamientos, acciones y, ser independientes emocionalmente para tomar decisiones” (García y Giménez, 2010, p.46)

Respecto al componente interpersonal:

- Empatía: “habilidad para sentir, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.”
- Relaciones interpersonales: “capacidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias, caracterizadas por una cercanía emocional.”
- Responsabilidad social: “habilidad para mostrarse como una persona cooperante, que contribuye, que es un miembro constructivo, del grupo social.” (García y Giménez, 2010, pp.46-47)

En relación con los componentes de adaptabilidad:

- Solución de problemas: “capacidad para identificar y definir los problemas y, generar e implementar soluciones afectivas”
- Prueba de la realidad: “habilidad para evaluar la correspondencia entre los que experimentamos y lo que en realidad existe.”
- Flexibilidad: “habilidad para realizar u ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamiento y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.” (García y Giménez, 2010, p.47)

Los componentes del manejo del estrés:

- Tolerancia al estrés: “capacidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones.”
- Control de los impulsos: “habilidad para resistir y controlar emociones.” (García y Giménez, 2010, p.47)

Por último, se encuentran los componentes del estado de ánimo en general:

- Felicidad: “capacidad para sentir satisfacción con nuestra vida.”
- Optimismo: “habilidad para ver el aspecto más positivo de la vida”. (García y Giménez, 2010, p.47)

3.2.3 Teoría Howard Gardner (inteligencias múltiples): inteligencia intrapersonal e interpersonal.

“El término inteligencia no logra explicar grandes áreas de la actividad humana (profesión, familia, tiempo libre, etc.)” (Bisquerra, 2000, p. 18).

Del mismo modo, no se conoce de manera exacta la definición perfecta que simplifique el término inteligencia. Además, se observa como existen diversos *tests* de inteligencia, los cuales se centran en un marco teórico distinto y proporcionan diversos modos de entender la inteligencia. Por ello, se conocen una gran diversidad de teorías y *tests* que nos acercan al entendimiento del concepto (Bisquerra, et al., 2015).

Por ello, se conoce que en 1983, Howard Gardner propone su teoría sobre las inteligencias múltiples. Asimismo, sus investigaciones propusieron que logrará concretar ocho formas diversas de inteligencia, entre las cuales destaca: viso-espacial, musical, cinestésica, lógico-matemática, lingüística, naturalista, interpersonal e intrapersonal. Además, actualmente se modifican los tipos y se añade la inteligencia pedagógica y la existencial (Ibarrola, 2013).

Además, como afirman los autores Bisquerra et. al (2015), estas inteligencias son incluidas dentro de la conocida como inteligencia académica, la cual muestra las habilidades más exigidas dentro del ámbito escolar. Además, se exponen las capacidades cognitivas, las cuales se pueden evaluar mediante los tradicionales *tests* de inteligencia.

Más tarde, Gardner (2001) se encarga de reformular y hacer conocer dos inteligencias más, las cuales se conocen como inteligencia existencial e inteligencia naturalista. La existencial es la que empleamos cuándo elaboramos preguntas sobre el más allá y el sentido de la vida. En cambio, la inteligencia naturalista se entiende como aquella que nos permite establecer distinciones de todo aquello que nos envuelve. Además, estas inteligencias pasan a ser reconocidas como capacidades del ser humano, las cuales se conocen por su gran reconocimiento social (Bisquerra, et al., 2015)

Seguidamente, haciendo hincapié en las siete inteligencias que conforman la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, Vallés (2008) las describe:

Inteligencia lingüística: “Capacidad especial para el lenguaje hablado y escrito, para aprender idiomas y emplear el lenguaje para la adaptación personal (inteligencia que poseerían los abogados, lingüistas, oradores, escritores, poetas...)” (p. 20).

Inteligencia lógico-matemática: “Capacidad para analizar los problemas de modo lógico, realizar operaciones matemáticas y realizar investigaciones (inteligencia propia de los matemáticos, científicos...).” (p. 20).

Inteligencia musical: “Capacidad para interpretar, componer y apreciar pautas musicales (inteligencia propia de los músicos).” (p. 21).

Inteligencia corporal-cinestésica: “Capacidad para emplear partes del propio cuerpo para resolver problemas o crear productos (inteligencia de los bailarines, actores, actrices y deportistas).” (p. 21).

Inteligencia espacial: “Capacidad para reconocer y manipular pautas en espacios grandes y espacios más reducidos (esta inteligencia la poseerían los navegantes, pilotos, ingenieros, escultores, cirujanos, jugadores de ajedrez, artistas gráficos, arquitectos...).” (p. 21).

Asimismo, dentro de esta teoría se describen dos inteligencias esenciales para la inteligencia emocional, ya que esta se conforma por ellas. Dichas inteligencias son la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal.

Por un lado, la inteligencia interpersonal se centra principalmente en entender a los demás, es decir, comprender aspectos cómo las motivaciones de otros individuos, el modo de trabajar e incluso, la manera idónea de cooperar con ellos/as. Además, proporciona la habilidad de diferenciar las distintas motivaciones, caracteres, estados de ánimo o deseos de los diversos individuos (Ibarrola, 2013). Del mismo modo, se entiende como una parte de la personalidad, la cual incluye la capacidad de liderazgo, resolver conflictos y análisis social. (Bisquerra et al., 2015).

Por otro lado, la inteligencia intrapersonal se conoce como una habilidad, la cual permite formar un modelo del propio individuo con el objetivo de emplear dicho modelo para interactuar de forma eficaz en cualquier situación (Bisquerra, et al., 2015). Por ello, se afirma que esta capacidad produce que los individuos puedan distinguir sus propios sentimientos y de este modo, enfocar la conducta (Ibarrola, 2013).

Además autores como Bisquerra (2000) ofrecen una definición más completa, la cual expone que la inteligencia intrapersonal:

Permite el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, la evaluación de la propia gama de sentimientos, la capacidad de discriminar entre las emociones y ponerles nombre, la capacidad de discriminar entre las emociones y ponerles nombre, la capacidad de recurrir a las emociones como medio para interpretar y dirigir la propia conducta. (p.19)

Con ello, se concluye que “La inteligencia interpersonal permite comprender y trabajar con los demás; la inteligencia intrapersonal permite comprenderse y trabajar consigo mismo” (Bisquerra, 2000, p. 19).

3.3 Aspectos del desarrollo emocional

Antes de especificar la evolución del desarrollo emocional en torno a la edad, se debe identificar la definición de emoción, así como algunos factores individuales que diferencian las vivencias emocionales. Por ello, se reconocen las emociones como figuras que abarcan diversas dimensiones, entre las cuales destacan, los elementos cognitivos, encargados de definir lo que se experimenta, los elementos fisiológicos, es decir, los cambios que se viven al presenciar una emoción, los elementos conductuales, los cuales dirigen la conducta en relación con las emociones y por último, los elementos expresivos, encargados de expresar las emociones mediante el lenguaje corporal (Ibarrola, 2013).

Las emociones se encuentran presentes durante el desarrollo integral de las personas. Además, gran parte de las emociones que los niños y niñas desarrollan a lo largo de su vida se manifiestan en edades tempranas, dado que a partir del primer mes de vida se empiezan a expresar emociones positivas y negativas relacionadas con la ira-sonrisa, gusto-disgusto, agrado-desagrado, es decir, emociones que se expresan de manera continuada (Bisquerra et al., 2015).

Del mismo modo, es importante destacar las diferencias individuales en torno a la experimentación de las emociones, ya que se pueden presenciar dos causas principales. Por un lado, la herencia, la cual define los comportamientos emocionales, los cuales se observan en el temperamento y por otro lado, el ambiente, el cual se especifica que es clave en los primeros años de vida y formaliza el carácter personal de cada individuo (Ibarrola, 2013)

Además, la sociedad presenta una gran influencia sobre las emociones, ya que estas se producen debido a la interacción entre las personas, así como el ambiente produce una influencia en la regulación de las emociones, es decir, se afirma que las emociones son producto de la socialización. Del mismo modo, este proceso de socialización de las emociones tiene su inicio en la infancia y se formaliza con el lenguaje y el pensamiento abstracto, dado que en este momento la interacción empieza a ser más significativa (Adame, et al., 1998).

Primeramente, se debe mostrar que la experimentación de las emociones es anterior a la capacidad de expresión de estas (Adame, et al., 1998), presentando las emociones negativas en un período más duradero que las emociones positivas. Sin embargo, a los 9 meses, las emociones negativas ya no se encuentran tan intensificadas (Bisquerra, et al., 2015). De igual modo, interesa mostrar que las emociones negativas no siempre se relacionan con la imposibilidad de ejecutar una función. Por ello, Lazarus (1991)

ofrece la realidad de que el estrés no produce específicamente un rendimiento académico bajo, dado que se muestra como algunos individuos con buena autoestima, presentan un rendimiento más elevado en situaciones estresantes, al mismo tiempo, personas con baja autoestima rinden menos.

Asimismo, como expresó Del Barrio (2005) existe una influencia social en la expresión emocional desde los inicios del desarrollo emocional. Además, a partir de los 2 años se afirma que existe una formación de las bases del desarrollo emocional expresivo, dado que se encuentran emociones como la vergüenza, culpa, celos, entre otras (Bisquerra et al., 2015). También, en esta edad, los niños/as son capaces de mostrar el sentimiento de tristeza, pero no se conoce si conoce el sentimiento o simplemente imita al adulto en cuestión. Por ello, se expone que en este rango de edad se comprende la emoción que significa reír o llorar (Adame, et al., 1998).

Dentro del desarrollo emocional, el autocontrol emocional es uno de los aspectos que permiten que el niño o niña presente la capacidad de comprensión de las normas que reglan el contexto social, así como de la comprensión, regulación y percepción de las emociones. Esta destreza emocional se entiende como una de las primeras manifestaciones de la inteligencia emocional y se llega a pensar que se desarrolla a partir de los 12 meses, edad en la cual se observa un inicio en el lenguaje. Sin embargo, no se espera un control emocional real hasta los 2-3 años de edad (Bisquerra et al., 2015).

Por ello, acorde a esta capacidad, los niños/as empiezan a establecer diferencias entre los individuos que envuelven su contexto social más cercano y con ello, reconocen con quién relacionarse, jugar o solicitar información. Además, a los cuatro años los niños/as presentan la capacidad de identificar las emociones de los personajes de los cuentos, utilizar términos emocionales e incluso, conocer que una situación puede desarrollar diversas emociones (Adame, et al., 1998).

Siguiendo en la misma línea, se destaca que el desarrollo emocional lleva a cabo una evolución generalizada hasta los 5 años, pero en este período de edad es cuando se manifiestan diferencias individuales, las cuales se relacionan con el contexto, factores personales y familiares. Además, entre los 6 y 10 años, período de edad que complementa parte de la etapa de primaria se desarrolla la metacognición emocional, momento en el que se lleva a cabo el tratamiento emocional. Además, la metacognición emocional permite la comprensión de las emociones. Es un conocimiento emocional superior por lo que promueve que el individuo pueda esconder las emociones (Bisquerra et al., 2015).

Otro aspecto a destacar es el autoconcepto entre los 8-12 años, ya que se observan cambios significativos en relación a las habilidades intelectuales. Por un lado, esta habilidad permite tener mayor conciencia de las competencias propias, las cuales se relacionan con logros específicos. Por ello, se especifica que existe un abordaje más positivo de las emociones. Sin embargo, esta capacidad de reconocimiento de las emociones va a producir una visión más negativa del *Yo*; dado que en algunos

aspectos el alumnado desarrolla una tendencia realista en torno a sus características. Además, empieza a aparecer la comparación social, la cual puede producir sentimientos negativos en el desarrollo emocional (Delgado y Contreras, 2008).

Además, dentro de este rango de edad, se especifica que tanto niños como niñas desarrollan conductas agresivas. En cambio, es clave remarcar que a partir de los trece años empiezan a aparecer diferencias significativas entre ambos sexos. Por ejemplo, los niños se sienten amenazados si existe alguna dificultad relacionada con su independencia. Sin embargo, las niñas muestran mayor preocupación en todos los factores que envuelven las relaciones, así como presentan conductas más agresivas basadas en venganzas indirectas o cotilleos (Adame, et al., 1998).

Seguidamente, en la siguiente imagen se muestra de manera resumida la evolución emocional infantil explicada por Del Barrio (2005) en la cual se especifica la experiencia y el reconocimiento de las emociones desde los 0-12 meses hasta los 6-10 años de edad.

Figura 4

Resumen de la evolución emocional infantil

Cuadro 1.5. Resumen de la evolución emocional infantil (Del Barrio, 2005)

<i>Edad</i>	<i>Experiencia, reconocimiento</i>
0-12 meses	Experiencia de emociones primarias o básicas
6-12 meses	Reconocimiento de la expresión de emociones básicas en personas adultas que le cuidan
18-24 meses	Experiencia de emociones secundarias
2-3 años	Etiquetado verbal de emociones básicas
2-4 años	Reconocimiento del estado de ánimo propio
4-5 años	Reconocimiento de eventos activadores de emociones propias
6-7 años	Reconocimiento discriminante de emociones propias y ajenas
7 años	Conocimiento de las emociones propias y ajenas totalmente establecido
6-10 años	Metacognición de la emoción

Fuente: Del Barrio (2005) en Bisquerra et al (2015).

Seguidamente, se destacan algunos de los conceptos que se encuentran en el desarrollo emocional de los estudiantes y que afectan o promueven la frustración. Estos son: el autoconcepto, la autoeficacia y la motivación.

El autoconcepto se conoce por su relación con los aspectos cognitivos y se expresa como “el conocimiento y las creencias que el sujeto tiene de él mismo en todas las dimensiones y aspectos que lo configuran como persona (corporal, psicológico, emocional, social, etc.)” (González, 1999, p. 220). También, el autoconcepto general se organiza en cuatro dimensiones, académico, social, emocional-

personal y físico. En cambio, la autoestima se define como el valor que cada individuo deposita en sus capacidades, comportamientos o características (Adame, et al., 1998).

Además, el autoconcepto y la autoestima se encuentran relacionados de manera significativa, dado que ambos desarrollan un proceso duradero de adquisición, en el cual intervienen diversos factores caracterizados por experiencias tanto a nivel personal como social. Del mismo modo, la autoestima y el autoconcepto se relacionan con la frustración debido a que los individuos con autoestima alta presentan mayor tolerancia hacia la frustración, así como la fácil superación de los fracasos. Por otro lado, las personas con una autoestima baja destacan por una actitud defensiva ante una situación que produce frustración (Roa, 2013).

Asimismo, muchas investigaciones verifican que la vida escolar presenta una gran influencia, tanto en el autoconcepto como en la autoestima, ya que los niños y niñas desarrollan sus habilidades y viven situaciones clave para su evolución personal. También, el fracaso escolar es uno de los aspectos que mayor afectación presenta en una baja autoestima (Adame, et al., 1998).

Por otro lado, la autoeficacia se define dentro de la Teoría Social Cognitiva de Bandura, la cual explica la imagen de los seres humanos como una búsqueda del desarrollo personal. Asimismo, especifica que cada individuo presenta una serie de creencias personales, las cuales regulan las acciones, los sentimientos y los pensamientos que las personas ejercen durante su desarrollo (Ruiz, 2005).

Además, la autoeficacia se encuentra presente de manera significativa en el ámbito académico, ya que como expresa Pajares (2002) los individuos con un nivel de conocimientos y habilidades similares desarrollan resultados diferenciados. Esto se debe a la relación que existe entre el rendimiento académico y la eficacia adquirida para llevar a cabo una tarea académica con resultados positivos.

Por este motivo, como afirma Bandura (1995) los individuos con niveles elevados de eficacia son capaces de adquirir el éxito ante una situación que desconocen. Sin embargo, si la eficacia es baja tienden a desarrollar conductas negativas y prevén el fracaso. También, los procesos motivacionales juegan un papel esencial, dado que las personas que tienen un elevado sentido de la autoeficacia relacionan sus fracasos con situaciones poco usuales o falta de esfuerzo, pero no lo relacionan con la falta de habilidad o el fracaso.

Estos factores del desarrollo emocional condicionan la tolerancia hacia la frustración, la cual definida por Ventura et. al (2018) se entiende como:

la capacidad para resistirse a eventos difíciles, adversos, estresantes, en la que el individuo demora su respuesta o impulso, y continúa a pesar de dichas contrariedades (Dryden & Matweychuk, 2009; Oliva et al., 2011) y donde la falta de tolerancia a la

frustración es considerada un elemento importante en el desarrollo de numerosos problemas emocionales. (pp. 23-24)

Además, como exponen Perlman et al., (2014) durante la infancia se observa como la frustración es un sentimiento común, pero no todos los niños y niñas desarrollan una tolerancia hacia la frustración similar, ya que intervienen diversos factores. Algunos de estos factores más influyentes son: el ambiente educativo, las familias, el clima del aula y los docentes.

3.4 Frustración en el ámbito educativo

3.4.1 Factores que promueven la frustración en el ámbito educativo

El origen del fracaso escolar puede presentar diversas causas, entre las que destacamos la frustración o la tolerancia hacia está. Del mismo modo, existen factores que determinan el posible fracaso escolar y ayudan a la prevención de la frustración en Educación Primaria. Estos factores son diversos y destacan los relacionados con algún déficit académico, los cuales producen un rendimiento inferior al determinado por la edad, el déficit cognitivo, ya que existen alumnos/as con una capacidad inferior en el procesamiento de información, deficiencias en las habilidades para el estudio, bajo nivel de habilidades sociales, problemas en la adaptación al medio escolar, dificultades específicas en el desarrollo, entre otros factores.

Asimismo, la escasa motivación es otro de los factores que condicionan el fracaso escolar y presenta una gran importancia debido a que se muestran aprendices con una actividad inferior al resto, los cuales se rigen por motivaciones externas. Además, padecen sentimientos continuos de frustración e incapacidad ante las tareas propuestas, lo cual origina desmotivación. Estas características se observan durante la etapa primaria y presentan un gran riesgo de fracaso escolar (Cermeño, et al., 2010).

Otro de los factores que afectan al rendimiento académico son el estrés y la ansiedad. Además, como se expone en dicho estudio: “Rendimiento académico, aprendizaje y estrés en alumnado de primaria” elaborado por Valiente et al., (2020) el estrés que padecen los niños/as puede producir sentimientos de incapacidad ante las tareas propuestas, así como ansiedad, depresión y una baja autoestima. El estudio tiene el objetivo de mostrar la relación existencial entre el rendimiento académico y las variables clave del aprendizaje. Estas variables clave se especifican como las estrategias de aprendizaje empleadas, la motivación, las obligaciones externas, así como la implicación y la actitud y el autoconcepto académico.

Además, como afirman Navea y Suárez (2017), el rendimiento académico positivo sostiene una relación significativa con el autoconcepto académico y las actitudes positivas ante una situación frustrante o de estrés. Por este motivo, el estrés cotidiano infantil tiene una afectación en los resultados académicos,

ya que el alumnado que obtiene mayor satisfacción académica presenta un elevado dominio de estrategias de afrontamiento ante situaciones problemáticas. Por lo tanto, se muestra un dominio del posible estrés.

Siguiendo en la misma línea, como exponen Rey, Martínez y Calonge (2017), las variables analizadas previamente, es decir, el estrés infantil, el autoconcepto académico, así como las estrategias de afrontamiento son factores de riesgo en la infancia. Además, el desarrollo académico durante la infancia es un período en el que el factor cognitivo relacionado con la no obtención de los resultados esperados afecta en ámbitos sociales y académicos provocando al mismo tiempo, procesos de estrés y frustración.

Del mismo modo, el papel de las familias como primeros educadores, así como el abordaje de los docentes hacia la tolerancia de la frustración del alumnado se deben sumar a las variables anteriores, dado que son factores que condicionan el desarrollo de los niños/as ante un aprendizaje sin riesgo de frustración, puesto que en relación a estos factores se va a formar una personalidad única, así como una regulación emocional distinta en cada niño/a respecto a una situación problemática.

3.4.2 El papel de las familias como primeros educadores

El fracaso escolar y la frustración se observan constantemente y por esta razón, el ámbito educativo debe promover el trabajo de la frustración en las aulas con el objetivo de que el niño/a sea capaz de sobrellevarla y obtener experiencias lo más beneficiosas posibles. En este apartado, las familias tienen un papel primordial, el cual en ocasiones no ayuda al alumnado. Actualmente, muchas familias son las causantes de traumas psicológicos sin solución, dado que evitan o apartan las situaciones frustrantes en sus hijos/as (López, 2009).

Esta mala gestión emocional ante las situaciones traumáticas que pueden llegar a sufrir los niños/as viene dada por el miedo a producir futuros problemas emocionales, la comparación con experiencias infantiles de los padres, los cuales vivieron una situación traumática, los problemas económicos que las familias sufrieron en el pasado. Todo esto crea la necesidad de que los padres quieran ofrecer a sus hijos/as todo lo que ellos/as no tuvieron o el pánico a perder el afecto del niño/a por no ofrecerle lo que realmente quiere.

Del mismo modo, muchas investigaciones exponen que los estilos parentales promueven una influencia significativa en el rendimiento académico del alumnado. Como exponen Fernández y Salvador (1994), las figuras parentales extremas afectan considerablemente al rendimiento de los estudiantes y provocan tendencias frustrantes frente a las tareas educativas. Por un lado, se exponen los padres caracterizados por ser demasiado exigentes, los cuales presentan unas expectativas muy altas, elaboran comparaciones constantes con un nivel alejado del que dispone el individuo y producen sentimientos de frustración e incapacidad en sus hijos/as.

Por otro lado, los padres permisivos y conocidos por una falsa faceta que los describe como liberales son responsables del posible fracaso escolar de sus hijos/as, dado que provocan que el alumnado conciba el desinterés de su familia y empiece a descuidar su trabajo escolar llevando a cabo una actitud desinteresada y poco motivante en el proceso de aprendizaje (Fernández y Salvador, 1994).

Otro aspecto que influye dentro de los perfiles familiares es la clase social de las familias debido a que como afirma Martínez (1992) en las clases obreras se observa miedo hacia la frustración o la inseguridad ante la posible aspiración académica elevada. Además, este tipo de familias son poco conocedoras de las posibilidades reales del alumnado y del contexto que les rodea. También, estos factores se unen con las dificultades económicas asociadas y producen una desmotivación y pérdida del interés en el aprendizaje, dado que sobrentienden que las posibilidades de éxito educativo son mínimas.

Con los anteriores perfiles familiares y su influencia se afirma que las familias son una de las principales figuras respecto a la tolerancia hacia la frustración, ya que deben educar teniendo en cuenta las posibles situaciones frustrantes que se pueden producir en el aprendizaje, sin evitarlas o transformarlas, dado que es esencial que los estudiantes adquieran estrategias para tratar la frustración y gestionarla. También, es importante el reforzamiento de los conocimientos adquiridos más que el refuerzo de los resultados logrados y la reducción del castigo, el cual produce escasa motivación y desaparición notable de la confianza del alumnado respecto a su trayectoria académica (Mansilla, 1983).

Respecto la revisión de los estilos parentales se destaca que el estilo democrático es el más efectivo ante el desarrollo positivo de los alumnos/as, las relaciones comunicativas y sociales y la autoestima. Del mismo modo, este estilo parental se caracteriza por combinar y encontrar la estabilidad entre afecto y autoridad (Bisquerra et al., 2015).

Con todo esto se expone que a partir del primer año de vida, un trabajo esencial tanto de las familias como de los educadores es ejercer límites en la educación, puesto que si no se ponen limitaciones se forma la personalidad de un individuo inconformista, el cual no se muestra capaz de tolerar la frustración ante cualquier situación negativa (López, 2009).

3.4.3 Clima del aula y docentes ante el abordaje de la frustración

El clima del aula es otro de los factores que más se deben tener en cuenta ante el abordaje de la de la frustración. Este debe favorecer el aprendizaje en unas condiciones beneficiosas y de calidad para el desarrollo. Por ello, es esencial tener en cuenta el objetivo de la educación impartida, es decir, si el interés se relaciona con el alcance de competencias para el desarrollo humano o con un objetivo único centrado en logros académicos. Además, el clima del aula debe ser un clima de confianza y reconocimiento de

esfuerzos y progresos. En este sentido, la actitud del profesor tiene una labor decisiva (Bisquerra et al., 2015).

Además, para afianzar la necesidad de un clima positivo en el aula, autores de la OCDE como Alarcón, 2006 demuestran que países conocidos por su elevado éxito como Finlandia, Corea del Sur y Canadá muestran que el clima escolar positivo es uno de los aspectos determinantes en la predisposición hacia el aprendizaje. De igual modo, investigaciones llevadas a cabo por la UNESCO verifican que la variable relacionada con el clima emocional de aula es la que más influencia produce en los resultados académicos (Ibarrola, 2013). Asimismo, se destacan los programas SEL (Social and Emotional Learning) en Estados Unidos, los cuales trabajan como necesidad las habilidades esenciales para la vida al mismo tiempo que el nivel establecido en competencias académicas. Obteniendo así una habilidad elevada en inteligencia emocional, así como un clima positivo (Valenzuelo, 2010).

Del mismo modo, “El clima emocional del aula es un constructo formado por tres grandes dimensiones”(Bisquerra, et al., 2015, p. 177). Estas dimensiones son: relación, orientación a la tarea y mantenimiento y cambio del sistema. Además, como afirman los mismos autores, la importancia de dichas dimensiones se debe a la necesidad de establecer relaciones sanas entre alumnos/as y docentes, la clarificación de los objetivos, normas y valores para la orientación de las tareas y la estabilidad educativa, sin dejar de lado que la educación puede evolucionar, pero con un mantenimiento de objetivos.

Además, se destaca que en 1995 solo existían algunos programas emocionales, los cuales tenían como objetivo principal mostrar al alumnado las principales habilidades sobre inteligencia emocional. Sin embargo, durante los años empiezan a aparecer programas que incluyen la importancia de habilidades emocionales al mismo tiempo que se alcanzan los niveles académicos en las diversas competencias que comprenden el currículum (Valenzuelo, 2010). Además, dichos programas presentan grandes beneficios en el clima del aula.

Por ello, las dimensiones que debe abordar un clima emocional se encuentran presentes en el programa presentado por Martínez-Muñoz (1996, 2000), citado en Bisquerra, et al, 2015. Es un programa, el cual muestra el objetivo de producir una mejora en el clima del aula. El programa afirma que es importante tener en cuenta una serie de aspectos para conformar un clima adecuado, el cual evite situaciones amenazantes para los discentes y del mismo modo, trabaje la frustración y la tolerancia hacia está en las aulas. Existen una gran cantidad de aspectos, pero únicamente se van a resaltar aquellos que previenen o trabajan de manera directa la tolerancia hacia la frustración.

Uno de los aspectos más importantes es la valoración de las propuestas del alumnado en el aula, sin importar la calidad de estas, ya que el objetivo es la participación y la aportación de conceptos. De la misma manera, las experiencias de éxito son fundamentales en el aprendizaje, dado que es importante producir

que un individuo con una motivación escasa pueda presenciar logros académicos. También, este enfoque produce una aspiración hacia retos superiores. Además, en este punto cuenta la capacidad del docente para confiar en sus aprendices, lo cual requiere una implicación basada en la detección de errores previos para evolucionar, así como la necesidad de reforzar de manera progresiva las destrezas más notables.

Otro apartado importante se centra en evitar situaciones de ansiedad desmesurada o contextos que produzcan aburrimiento, ya que perjudican el ambiente del aula y la predisposición hacia el aprendizaje. Además, es importante la detección temprana de los problemas en el aula porque una mala gestión de las dificultades o la falta de interés hacia el problema puede llegar a producir problemas más serios o frustración temprana (Bisquerra et al, 2015).

Seguidamente, uno de los aspectos más influyentes en el clima del aula es el vínculo, caracterizado por una conexión clave entre alumnos/as y docentes, dónde el alumno/a se siente escuchado, valorado y por tanto, existe un ambiente seguro y de confianza. Además, existen una serie de factores que se deben tener en cuenta para favorecer el clima del aula. Estos son: interés por el objeto de estudio, dado que el alumnado comprueba el interés del docente mediante las estrategias que emplea durante el aprendizaje, la ecología del aula, es decir, presentar un ambiente iluminado, la organización adecuada, así como un lugar idóneo para fomentar la imaginación y la creatividad.

Otro factor esencial es el control normativo, ya que es esencial para el clima positivo que el docente sea capaz de desarrollar una convivencia del aula empleando técnicas para solucionar los conflictos del aula. Asimismo, es importante asociar el aprendizaje como un reto con nuevos recursos o dificultades para fomentar la motivación, aumentar la retroalimentación del alumnado, elaborar grupos de diversas edades y distintos niveles, fomentar el uso de la lectura y del lenguaje, uso del pensamiento crítico y resolución de problemas, el papel de las artes, entre otros factores (Ibarrola, 2013).

Por ello, con dichos factores observamos cómo la figura del docente o tutor se convierte en “referente más importante en cuanto actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos” (Extremera y Fernández, 2004, p.1). Asimismo, se expone que uno de los factores más importantes es que el docente sea capaz de controlar la expresión de las emociones y sentimientos en el aula, dado que las emociones negativas presentan una dificultad superior en torno a la comunicación. Por tanto, el profesor/a debe mostrar una actitud comprometida para desarrollar correctamente su inteligencia emocional en todos los ámbitos (Valenzuelo, 2010).

Además, el docente es conocido como un modelo de aprendizaje mediante el cual el alumnado adquiere la capacidad de regular las frustraciones adquiridas durante el aprendizaje. Esta afirmación presenta una gran relevancia, ya que los estudiantes desarrollan su formación emocional durante la infancia y la adolescencia, momento en el cual los docentes son los encargados de promover el desarrollo afectivo

para poder detectar y evitar situaciones traumáticas durante la formación recibida (Extremera y Fernández, 2004).

Siguiendo con la importancia de la figura del docente, Chabot y Chabot (2009) formulan cuatro categorías esenciales a partir de las cuales debería formarse un docente para llevar a cabo una educación positiva dentro de un clima de aula favorable para el aprendizaje. Estas categorías son: la comunicación, la motivación, ya que es esencial que el docente tenga vocación y presente actitud durante el aprendizaje. Además, la adaptabilidad es clave en cualquier situación, así como el autocontrol, dado que el docente debe presentar una actitud correcta adaptada en cualquier situación.

Por otro lado, dentro del clima del aula se encuentra la importancia del desarrollo emocional, la cual tiene una relación significativa con la adquisición de las competencias más elaboradas, dado que aquellos estudiantes que presentan capacidad de regulación de emociones negativas y conservación de emociones positivas van a tener la facilidad de desarrollar una mayor tolerancia hacia la frustración, así como la destreza de aceptación de crítica o comprensión de posturas opuestas desde una perspectiva sana, es decir, sin reacciones agresivas (Extremera y Fernández, 2004).

Por último, se afirma que el objetivo es que al finalizar la etapa primaria, los estudiantes sean capaces de desarrollar la empatía con la finalidad de observar comportamientos no verbales que muestren los sentimientos de otra persona. Por ello, para abordar este tipo de educación emocional en las aulas, es importante que los docentes entiendan la necesidad vital de transmitir este tipo de conocimientos, así como las familias de trabajar la vertiente emocional y participar de manera activa al mismo tiempo que se trabaja por conseguir el clima adecuado persona (Valenzuelo, 2010).

3.5 Legislación

En este apartado se hace referencia al Decreto 106/2022, del 5 de agosto, del Consell, de ordenación y currículo de la etapa de Educación Primaria. Dicho decreto presenta dos finalidades relacionadas con dicha etapa. Primeramente, el desarrollo académico y la adquisición de las competencias que se especifican en torno a cada área y seguidamente, se expresa que el desarrollo curricular debe promocionar un desarrollo social, emocional y personal, teniendo en cuenta una perspectiva inclusiva, fomentado la capacidad crítica y empleando los espacios que favorezcan la participación social.

Del mismo modo, como se especifica en el artículo 6 del Real decreto 157/2022, existe un séptimo punto que establece una relación con la educación emocional, dado que uno de los principios pedagógicos que se especifican en el currículum para la etapa de primaria es “desarrollar las habilidades emocionales, a reconocer y gestionar las propias emociones y a trabajar la empatía para entender las interacciones que se producen en su entorno.” (p.9)

Seguidamente, de acuerdo con lo que se establece en el artículo 7 del Real Decreto 157/2022, el objetivo catorce del currículum se centra en el desarrollo de las capacidades afectivas que conforman todos los aspectos de la personalidad, así como las relaciones con otros individuos, actitudes en contra de la violencia, el trabajo de los prejuicios de cualquier índole y los estereotipos sexistas.

Sin embargo, el artículo 9 del Real Decreto 157/2022, especifica que existen ocho áreas diversas: Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Plástica y Visual, Música y Danza, Educación Física, Valenciano: Lengua y literatura, Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera y Matemáticas. Además, en el tercer ciclo de Educación Primaria se añade la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos. Asimismo, cabe destacar que el alumnado dispone de las áreas anteriores y un tiempo lectivo destinado a la tutoría.

Seguidamente, como se observa en el artículo 19 del Real Decreto 157/2022, “La orientación educativa forma parte de la función docente y se integra en el proceso educativo a través de diferentes ámbitos de actuación: la docencia, la tutoría y la coordinación pedagógica.” (p.15) Asimismo, como se expresa en el artículo 20 del Real Decreto 157/2022, la acción tutorial es el encuentro básico de contacto entre el profesorado y los alumnos/as, así como del profesorado con las familias. Del mismo modo, la persona encargada de impartir la tutoría en el aula debe velar por el desarrollo personal, el logro de las competencias y el bienestar. Por ello, “ La finalidad de la acción tutorial es contribuir, junto con las familias, al desarrollo personal y social del alumnado, tanto en el ámbito académico como en el personal y social, ...”(p.16)

Como se especifica en el artículo anterior, la acción tutorial desarrolla un seguimiento individual, así como un desarrollo grupal mediante propuestas pedagógicas, las cuales presentan el objetivo de favorecer la participación de los alumnos/as en su aprendizaje, así como su desarrollo social y personal. Del mismo modo, para trabajar los aspectos anteriores, el tutor/a encargado debe emplear una sesión semanal.

Con lo anterior expuesto respecto a la acción tutorial y la orientación educativa, el artículo 44 del Real Decreto 157/2022 muestra la necesidad de la participación de padres, madres, tutores o tutoras legales con el objetivo de conocer y proporcionar refuerzo en la evolución del proceso educativo del alumnado. Además, la importancia de la participación de las familias produce que el progreso de los discentes presente unos resultados favorables.

Del mismo modo, los centros educativos y más concretamente, las tutorías y los equipos directivos, tienen que velar porqué las familias dispongan de las medidas necesarias para poder participar y acceder a la información necesaria de los alumnos/as. Asimismo, las reuniones informativas con los tutores/as legales del alumnado se deben llevar a cabo en el horario no lectivo u otro diferente, el cual permita que las familias

puedan asistir. También, cabe la posibilidad de solicitar tutorías para llevar a cabo reflexiones en torno a necesidades particulares de cada estudiante, si el equipo docente lo considera oportuno.

En relación al conocimiento de las emociones, así como la regulación emocional y todos los aspectos que componen la vertiente emocional, la educación en valores cívicos y éticos citada en el Decreto 106/2022 favorece el desarrollo integral del alumnado. Además, los conceptos que se trabajan en esta área presentan las habilidades necesarias para la expresión emocional, aceptación de las emociones, resolución de conflictos, entre otras capacidades.

Siguiendo en la misma línea, la educación en valores cívicos y éticos se emplea para desarrollar un trabajo inclusivo en el aula, así como el trabajo de las otras competencias, las cuales son transversales en otras áreas. También, los saberes básicos se dividen en cinco ejes: “Persona, Paz, Prosperidad, Planeta y Participación” (p. 450). Sin embargo, respecto a la vertiente emocional cabe destacar que el bloque “Persona” se centra en la reflexión sobre el conocimiento del bienestar propio, tanto emocional como físico, así como aspectos importantes como la diversidad o la igualdad.

Concretamente, dentro del Bloque 1: “Persona”, se tratan aspectos como el bienestar físico y emocional, el autoconcepto y la autoestima, emociones y sentimientos, así como educación afectiva y sexual. Finalmente, las situaciones de aprendizaje planteadas en el Decreto 106/2022 dentro de la educación en valores cívicos y éticos para tratar las diversas competencias especifican el desarrollo del diálogo mediante las tertulias y asambleas, en las cuales pueda participar el profesorado y los estudiantes mediante un contenido adecuado.

Asimismo, con todo lo expuesto anteriormente la clave del aprendizaje para desarrollar el bienestar emocional es fomentar la habilidad de expresión emocional, comprensión y capacidad de regulación emocional. Para ello, se expresan diferentes posibilidades como: “diálogos, debates, producciones textuales orales y escritas, análisis de situaciones lúdicas y de convivencia, y especialmente de aquellas en las que el alumnado no ve satisfechas sus expectativas...” (p. 462). Con ello, el objetivo es mejorar la expresión emocional, pero reforzando valores como la tolerancia y la empatía.

4 Metodología

Este trabajo fin de grado tiene como objetivo principal dar respuesta a dos realidades presentes en el desarrollo de los niños/as desde edades tempranas. Por un lado, la propuesta de intervención tiene como fin trabajar y prevenir la frustración, tanto a nivel académico como personal y por otro lado, presenta el objetivo de promover la expresión emocional y el registro de las emociones de manera continuada. Una vez remarcados los objetivos generales debo resaltar que la metodología empleada para dar respuesta a las dos realidades anteriores se realizó en un proceso distribuido en diversos apartados.

Primeramente, la selección del tema fue una de las partes más complicadas, dado que en un primer momento únicamente quería presentar una propuesta de intervención para trabajar la frustración en el tercer ciclo de Educación Primaria. Sin embargo, al indagar sobre la frustración encontré una relación significativa entre dicho término y la educación emocional. Por este motivo, decidí hacer una investigación teórica conjunta, ya que tanto la frustración como la educación emocional comparten un gran abanico de rasgos teóricos.

Siguiendo en la misma línea, en el marco teórico se expresa que la frustración se desarrolla con más facilidad si la persona no se encuentra emocionalmente estable. Por ello, es importante trabajar las dos vertientes para proporcionar una educación de calidad. Además, la regulación emocional y el control de las emociones son aspectos esenciales para producir una correcta tolerancia hacia la frustración. También, influyen otros aspectos como la motivación y el autoconcepto. Por ello, la selección del tema presenta una relación significativa, dado que para prevenir la frustración es necesario trabajar desde la educación emocional.

Una vez seleccionado el tema y elaborado el título final de mi trabajo de fin de grado comenzó el proceso de búsqueda bibliográfica. Fue un proceso de investigación exhaustivo, en el cual empleé una serie de palabras clave para llevar a cabo la búsqueda de este apartado. Estas palabras fueron: frustración, educación emocional, inteligencia emocional, desarrollo emocional, abordaje de la frustración en Educación Primaria, perfiles familiares, clima del aula, entre otros. Además, para afianzar la búsqueda utilice buscadores de fuentes fiables como *Google Academic* y *Dialnet*. También, he empleado de manera recurrente manuales y libros en papel de la biblioteca de la Universidad.

Estos manuales seleccionados durante la redacción del marco teórico me han ayudado a encontrar la información específica y necesaria para clarificar todos los contenidos escogidos y de este modo, formalizar el índice, el cual muestra de manera clara y específica todos los conceptos tratados para entender la elaboración de la propuesta didáctica y la esencia del trabajo. Asimismo, la información extraída por

autores como Rafael Bisquerra en diversos manuales ha sido de gran utilidad para entender la inteligencia emocional en educación, así como el desarrollo emocional en el período de Educación Primaria.

También, se ha seleccionado contenido relevante de artículos académicos influyentes como es el caso de las Colecciones Edetania, autores como Roa (2013) que me han proporcionado información de calidad para entender la relación entre el autoconcepto y la autoestima ante el abordaje de la frustración. Por ello, con toda la información encontrada pude redactar el marco teórico con sus diferentes apartados y siguiendo la normativa APA 7 para la citación de los diversos autores empleados.

Siguiendo con el marco teórico, la redacción y el vínculo con los contenidos fue bastante fluido, dado que al indagar sobre la frustración encontré una estrecha relación con la educación emocional. En este momento tuve la idea de cómo enfocar mi propuesta de intervención y desglosé la información necesaria para ello. Por tanto, como se observa posteriormente en la propuesta de intervención, el marco teórico se compone por todos los apartados necesarios para el abordaje de la frustración en Educación Primaria.

En primer lugar, indagué sobre la frustración mediante la definición de figuras influyentes de la psicología infantil como René Spitz, así como la comprensión del abordaje de la frustración durante la Educación Primaria. Por este motivo, este apartado clarificó mis hipótesis relacionadas con la aparición de la frustración durante esta etapa. Con ello, comprendí la necesidad de elaborar una propuesta de intervención con una metodología activa para prevenir la frustración temprana.

Seguidamente, al encontrar información relacionada con la asimilación de estrategias de regulación emocional durante la Educación Primaria, redacté un apartado sobre la educación emocional, en el cual escribí en torno a aspectos esenciales como la necesidad de trabajar las emociones, dado que las áreas académicas no proporcionan el tratamiento de la perspectiva emocional. Con la información anterior elaboré un apartado teórico sobre la inteligencia emocional, así como de las principales teorías sobre este concepto.

Al redactar este apartado investigué sobre las Teorías de Salovey y Mayer, las cuales me proporcionaron información significativa sobre la expresión emocional, la regulación emocional, la percepción y el procesamiento de la adaptación a la información afectiva. Con esta información, encontré la necesidad de indagar sobre otras teorías para elaborar un contraste de información en torno a la inteligencia emocional. Por este motivo, decidí elaborar otro subapartado sobre las Teorías de Goleman y Bar-On, las cuales me proporcionaron una perspectiva de inteligencia emocional distinta, pero a la vez significativa para comprender la importancia del enfoque emocional.

Una vez redactadas las teorías anteriores lleve a cabo una investigación sobre la Teoría de Howard Gardner, es decir, la Teoría de las Inteligencias Múltiples para lograr comprender las diferentes

competencias académicas, es decir, las siete inteligencias que componen la capacidad del ser humano. Una vez definidas, encontré dos inteligencias situadas dentro de la faceta emocional, las cuales se conocen como inteligencia intrapersonal e interpersonal. Además, con esta teoría afiance la necesidad de elaborar una propuesta capaz de integrar las dos vertientes, emocional y académica.

Posteriormente, decidí conocer el desarrollo emocional de la etapa de Educación Primaria para abordar con más precisión mi propuesta didáctica. Con ello, pude comprobar que era posible establecer un trabajo emocional en el tercer ciclo de Educación Primaria, dado que durante los 6-10 años se produce la metacognición emocional y por tanto, es posible el tratamiento de las emociones. Por este motivo, durante la redacción de este apartado decidí que mi propuesta didáctica estaría enfocada al tercer ciclo de Educación Primaria, puesto que existe un tratamiento de las emociones más maduro.

Para finalizar la redacción del marco teórico, creí necesario redactar un apartado para conocer la frustración en el ámbito educativo, así como los factores que la promueven o la evitan. Asimismo, delimite otros apartados sobre la importancia de las familias como figuras principales, el clima del aula y el papel de los docentes como influencias durante el desarrollo de los discentes. Además, para completar el marco teórico realicé un apartado de legislación.

En dicho apartado consulté el Decreto 106/2022, de 5 de agosto, del Consell, de ordenación y currículo de la etapa en Educación Primaria y seguidamente, elaboré una selección de los términos necesarios para comprender en que áreas y de qué manera se deben abordar los principios pedagógicos para el tratamiento de las emociones. Seguidamente, busqué información sobre las áreas académicas e indagué sobre la educación en valores cívicos y éticos, área encargada de tratar aspectos clave en relación con mi propuesta de intervención. Además, redacté los saberes básicos concretos de esta área que presentaban relación con mi propuesta de intervención.

También, elaboré una pequeña búsqueda sobre la importancia de la acción tutorial y la orientación pedagógica, dos aspectos necesarios y con gran importancia dentro del currículum. Escribí sus principales características, la distribución horaria de la acción tutorial y la necesidad de comunicar y orientar a las familias cualquier aspecto concreto que condicione su formación académica, así como su evolución personal.

A continuación, una vez redactados todos los apartados que componen el marco teórico, la comprensión de todos los conceptos y la importancia del abordaje de la frustración junto con el refuerzo del tutor/a, lleve a cabo la redacción de los objetivos específicos y generales, dado que con toda la información obtenida durante la investigación fue fácil saber cómo enfocar los objetivos. Sin embargo, durante la elaboración de la propuesta modifiqué algunos aspectos relacionados con los objetivos y el título

del trabajo, ya que necesitaba que éste se adecuará a los conceptos trabajados, es decir, la prevención de la frustración y la expresión emocional.

Seguidamente, empecé con la propuesta de intervención, la cual tuvo un proceso desarrollado y meditado, ya que desde un inicio tuve la idea de crear una agenda, la cual presentará el objetivo de proporcionar una metodología organizativa desde el inicio del curso escolar. Además, investigué sobre técnicas de organización actualizadas y de experiencia propia como son la *Check list* y *Habit tracker*. Del mismo modo, para recrear la agenda empleé las plantillas de *Canva Pro* mediante las cuales elaboré un ejemplo de la organización del mes de abril, la cual serviría para todos los meses, ya que las partes de la agenda presentan la misma similitud.

Una vez elaborada la agenda y meditado en torno a la puesta en práctica dentro de las aulas de primaria, pensé en elaborar una presentación en *Canva Pro*, en la cual se explican y muestran todas las partes de la agenda. Además, utilicé técnicas visuales con el objetivo de mostrar a las familias el funcionamiento de la agenda y de este modo, tener una guía durante el curso escolar para conocer los diversos apartados y el modo de trabajarlos en casa.

En cambio, debo destacar que mi idea principal fue llevar a cabo la puesta en práctica de la agenda en un aula de primaria durante un mes con todos los apartados que componen la propuesta. Sin embargo, debido al tiempo y a la necesidad organizativa de los diferentes apartados que componen la propuesta de intervención, decidí no llevarlo a la práctica y describir de manera pausada y con ejemplos la propuesta de intervención de cómo se llevaría a la práctica en un aula de primaria.

Para ello, realicé la explicación detallada de todos los apartados de la agenda, mostré la temporalización concreta y los perfiles que participan en la elaboración de la siguiente propuesta de intervención. Además, para facilitar el desarrollo de este apartado, establecí un subíndice, en el cual mostré la justificación, es decir, la relación conceptual de los aspectos trabajados en la agenda en acorde con los conceptos investigados en el marco teórico, los perfiles que participan, la temporalización concreta, los objetivos específicos, los criterios de evaluación correspondientes, los saberes básicos y las competencias.

Seguidamente, redacté mediante imágenes de cada apartado cómo se desarrollaría la propuesta en un aula de primaria, así como la función y el trabajo del alumnado en torno a su reflexión diaria, el objetivo de cada apartado y por último, la importancia de las asambleas dentro de la propuesta de intervención. Por ello, para especificar y clarificar las asambleas propuestas, se muestran dos ejemplos. Por un lado, se desarrolla una asamblea para trabajar el autoconcepto mediante el trabajo cooperativo y estrategias dinámicas, y por otro lado, se describe el trabajo de una asamblea empleando las posibles vivencias recogidas en el buzón de aula, es decir, una asamblea adaptada a la situación del aula.

Del mismo modo, debo destacar que en todo momento ha existido una complementariedad con mi tutora del Trabajo de Fin de Grado, la cual ha revisado y aportado sus correcciones durante todo el proceso de elaboración, ya sea en la parte teórica como en la práctica. También, debo destacar que se han resuelto todas las dudas en relación con el abordaje de los diferentes apartados que componen el trabajo, así como la corrección de todos los puntos que conforman la propuesta de intervención.

Por último, una vez elaborado y mencionado todos los apartados que componen la propuesta de intervención, decidí redactar las conclusiones y el resumen del trabajo. Asimismo, al terminar los apartados anteriores, adjunté la bibliografía de manera ordenada, así como los anexos correspondientes. Finalmente, el último apartado que abordé fue la elaboración de la metodología, en la cual detallé detenidamente y siguiendo un orden un concreto, todos los apartados del trabajo, haciendo hincapié en la relación de los conceptos teóricos con la propuesta de intervención.

5 Desarrollo de la propuesta de intervención

5.1 Justificación

La frustración y la dificultad para expresar las emociones son dos realidades presentes durante el desarrollo personal del ser humano. Principalmente, las primeras experiencias frustrantes surgen durante la Educación Primaria, ya que el niño/a está en contacto con la realidad, momento en el cual desarrolla situaciones que pueden llegar a producir desmotivación en la edad adulta. Por ello, es importante ofrecer la importancia que presenta el tratamiento de la frustración, puesto que si se hace correctamente, se pueden evitar complejos de inferioridad, tendencia a sentir incapacidad, entre otros problemas detonantes para el desarrollo.

Además, como expone Habók (2015) la vertiente emocional, así como el trabajo de las emociones produce una evolución notable en la maduración de los estudiantes. Asimismo, se expone que el trabajo desde la educación emocional disminuye comportamientos inoportunos para un rango de edad determinado, reduce el estrés y promueve una mejor tolerancia hacia la frustración. Por este motivo, la siguiente propuesta de intervención combina técnicas de organización para prevenir la frustración tanto a nivel académico como personal, al mismo tiempo que promueve la regulación y la expresión emocional.

Por otro lado, tanto la sociedad actual como las escuelas presentan unas características que favorecen la aparición de la frustración, ya que la sociedad está en constante cambio y el ritmo de vida es rápido. Por ello, las escuelas desarrollan una tendencia de conductas de riesgo, ansiedad, estrés y en muchas ocasiones, conductas agresivas (Bisquerra et al., 2015). Por este motivo, la siguiente propuesta de intervención presenta la finalidad de producir un desarrollo académico y personal pautado, caracterizado por la selección de objetivos mensuales que motiven la elaboración de unas tareas concretas semanales.

Además, autores como Goleman (1995) exponen que el autoconcepto y la autorrealización son dos factores que ayudan al alumnado a conocer sus virtudes y aceptar sus limitaciones. Por ello, en la siguiente propuesta de intervención se apuesta por la reflexión continuada, dado que es esencial que los estudiantes organicen sus objetivos teniendo en cuenta sus posibilidades, así como es primordial que lleven a cabo un proceso de meditación para comprobar si se ha realizado todo lo posible para conseguir esas metas iniciales.

Por último, como se expresa anteriormente el trabajo de la vertiente emocional es necesario durante la etapa primaria. Por ello, el Modelo de Mayer y Salovey especifica unas habilidades básicas, las cuales son necesarias de abordar en las aulas de primaria. Por tanto, la propuesta de intervención presenta un apartado diario, el cual trabaja estas habilidades, es decir, la expresión emocional, así como la habilidad para comprender y conocer las emociones experimentadas de forma diaria. Con ello, los aprendices se

encuentran en constante análisis, dado que pueden comprobar y conocer de manera continuada sus sentimientos y pensamientos.

5.2 Participación

La siguiente propuesta didáctica está elaborada para llevarse a cabo en el tercer ciclo de Educación Primaria, dado que requiere de un nivel de maduración y de capacidad reflexiva elevado. Además, como exponen autores como Bisquerra et al. (2015) analizados durante la investigación teórica, el desarrollo emocional adquiere una evolución diferenciada entre los 6-10 años. Por este motivo, es importante llevar a cabo un tratamiento emocional más completo. Además, los alumnos/as son capaces de entender sus emociones y hablar sobre ellas. Sin embargo, existe una peculiaridad, dado que los estudiantes tienden a esconder sus emociones debido a la capacidad emocional alcanzada.

Además, la propuesta de intervención se llevaría a cabo en este ciclo, dado que autores como Delgado y Contreras (2008), exponen que el autoconcepto entre los 8-12 años se ve afectado de manera significativa por la comparación social, ya que los alumnos/as tienen un mayor conocimiento de sus habilidades y competencias, lo cual en muchas ocasiones produce una perspectiva negativa de sus posibilidades.

Con todo lo expuesto, los alumnos/as son la figura principal de la siguiente propuesta didáctica, dado que requiere una reflexión continuada para alcanzar los objetivos nombrados. Asimismo, el discente debe ser capaz de reflexionar en torno a sus objetivos tanto académicos como personales, así como proporcionar unas expectativas o una predisposición en torno a esos objetivos propuestos. Además, el trabajo semanal en torno al alcance de los objetivos requiere una motivación y una constancia por parte de los estudiantes, lo cual afirma que su papel es esencial para la puesta en práctica del siguiente proyecto.

Siguiendo en la misma línea, en torno a la vertiente emocional que se trabaja en la siguiente propuesta se especifica que el registro diario en la agenda es labor primordial de los estudiantes. La participación debe ser activa en todo momento, puesto que la finalidad principal es llevar a cabo un registro emocional constante, lo cual requiere un tiempo diario de reflexión.

Por otro lado, autores influyentes como López (2009) afirman que las familias presentan un papel esencial en la educación de los niños/as. Además, tienen el poder de producir influencias significativas en el desarrollo académico y personal de los alumnos/as. Por este motivo, a pesar de que los discentes deben realizar una reflexión individualizada, así como conocer sus objetivos de una manera personalizada, la familia debe controlar que se vaya actualizando la agenda y de este modo, se alcancen cada mes los objetivos propuestos. Además, las familias pueden prevenir conductas o situaciones de riesgo.

Por ello, para incluir a las familias se va a facilitar la siguiente presentación (Figura 5), en la cual se explica cada apartado de la propuesta, así como los objetivos a largo plazo. Sin embargo, este apartado de la unidad de programación se mostrará de manera detenida en el desarrollo de la intervención.

Figura 5

Portada presentación familias



Fuente: Elaboración propia.

Seguidamente, la figura del docente es otra de las influencias principales y necesarias para el desarrollo y adquiere una importancia significativa en la práctica de la siguiente propuesta de intervención. Por un lado, la labor del docente en la siguiente propuesta es realizar el refuerzo y seguimiento continuado del alumnado que no disponga de las mismas posibilidades que el resto y por ello, presente desventajas. En este caso, el docente intervendrá de manera individualizada con los estudiantes durante las horas de tutoría para comprobar que se desarrolló correctamente el seguimiento y cumplimiento de los objetivos.

Por otro lado, y como se explicará detenidamente en el desarrollo de la propuesta, el docente presenta una función clave en el desarrollo de la intervención, ya que respecto a la vertiente emocional, los estudiantes pueden anunciar sus emociones, sentimientos o experiencias vividas de manera anónima mediante el buzón del aula, un recurso dinámico que facilita la regulación y el abordaje de situaciones o emociones perjudiciales. Con esta acción, el docente podrá semanalmente conocer el desarrollo emocional de sus alumnos/as, diagnosticar conductas peligrosas e incluso, elaborar un plan de actuación temprana en relación a posibles problemas de conducta.

Sin embargo, si el alumnado no comunica sus sentimientos o emociones vividas durante la semana y el docente no puede conocer cuáles son las necesidades del aula, se trabajarán de manera independiente aspectos como la regulación emocional, técnicas para mejorar el autoconcepto y el estrés, interpretación

de emociones, es decir, todo tipo de factores o facetas de la vertiente emocional necesarias de abordar durante la etapa de Educación Primaria. Con ello, las asambleas, así como la organización de dicha dinámica presentan el objetivo principal de favorecer el autoconcepto, aumentar el conocimiento de técnicas de regulación emocional, entre otros factores clave para favorecer el desarrollo emocional positivo.

5.3 Temporalización

La siguiente propuesta de intervención ha sido elaborada para llevar a cabo durante todo un curso escolar, dado que es un proyecto que muestra sus resultados durante la aplicación y el seguimiento constante. Por ello, el material de la agenda presenta una organización combinada, es decir, apartados de regulación semanal y mensual con el objetivo de llevar a cabo un trabajo constante para alcanzar los objetivos propuestos.

Por otro lado, en relación a la vertiente emocional, el registro emocional es diario y las asambleas son semanales, dado que al finalizar la semana el alumnado proporciona de manera voluntaria una valoración semanal, experiencia o anécdota, es decir, lo que considere oportuno aportar al tutor/a. Por ello, como se expone en el Decreto 106/2022, del 5 de agosto, del Consell, ordenación y currículo de la etapa de Educación Primaria, el área de educación en valores cívicos y éticos tiene un valor de 135 minutos por semana.

Por lo tanto, se destinará una sesión semanal para llevar a cabo las asambleas. Asimismo, en el tercer ciclo de Educación Primaria el Decreto 106/2022, del 5 de agosto, del Consell, ordenación y currículo de la etapa de primaria expone que la acción tutorial presenta una correspondencia horaria de 90 minutos por semana, los cuales se pueden emplear para asesorar o llevar un seguimiento de los estudiantes que necesiten actualizar o reflexionar algún aspecto de la agenda. De igual modo, aquellos alumnos/as que se encuentren en desigualdad de oportunidades debido a su situación familiar dispondrán de estos horarios para llevar a cabo tutorías individualizadas y de este modo, alcanzar los objetivos propuestos.

Siguiendo en la misma línea, existe una sesión inicial, la cual se desarrolla dentro del área de acción tutorial y solo se presenta al inicio del curso. Esta sesión se lleva a cabo durante 45 minutos y tiene el objetivo de explicar al alumnado de manera detenida el funcionamiento de la agenda, así como los diversos apartados que la componen. Además, se complementa de un juego de memoria, el cual se explica detenidamente en el desarrollo de la propuesta. Esta sesión es única y sirve para explicar la organización anual, dado que al ser repetitivo y dinámico obtiene buenos resultados.

También, dentro de la organización y la regulación de la agenda se llevan a cabo dos sesiones clave, ambas se desarrollan durante la acción tutorial y requieren 45 minutos para su ejecución. Estas sesiones

son repetitivas, es decir, ambas se trabajan mensualmente. Por un lado, la sesión de reflexión, la cual tiene el objetivo de proporcionar un tiempo, en el cual los estudiantes puedan meditar en torno a los objetivos académicos y personales del mes, así como a las expectativas de cada objetivo. Esta sesión se desarrolla en el aula, dado que requiere la revisión del docente para comprobar que los objetivos se adapten a las posibilidades de los estudiantes.

Por otro lado, es importante que la docente lleve un seguimiento mensual para comprobar que cumple sus objetivos y no existe ningún inconveniente en el desarrollo de la agenda. Para ello, los alumnos/as completan la ficha de seguimiento mensual. Esta sesión dispone de la misma temporalización que la anterior, es decir, 45 minutos.

Tabla 1

Resumen sesiones

SESIÓN	TEMPORALIZACIÓN	ÁREA
Sesión 1 Presentación familias	45 minutos	Horario extraescolar
Asambleas Semanales	45 minutos Una sesión semanal	Educación en valores cívicos y éticos .
Sesión 3 Explicación alumnado elaboración agenda	45 minutos Sesión al inicio de curso	Acción tutorial
Sesión 4 Reflexión inicial objetivos	45 minutos Sesión al inicio de cada mes.	Acción tutorial
Sesión 5 Seguimiento mensual	45 minutos Al finalizar cada mes	Acción tutorial

Fuente: Elaboración propia.

5.4 Objetivos.

El objetivo general de la siguiente propuesta de intervención es:

- Prevenir la frustración temprana y trabajar la expresión emocional en el alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria.

Los objetivos específicos de esta propuesta de intervención son:

- Emplear técnicas de organización semanal y mensual para alcanzar objetivos académicos y personales.
- Conocer nuestras virtudes y debilidades para enfocar el aprendizaje desde una perspectiva más realista.
- Reflexionar sobre el trabajo realizado para enfocar el aprendizaje y evitar la frustración temprana.
- Conocer, expresar e identificar las emociones propias para evolucionar a nivel emocional.
- Conocer habilidades para producir un desarrollo emocional beneficioso y maduro en torno al rango de edad.

5.5 Saberes básicos.

La propuesta de intervención desarrollada presenta unos saberes básicos concretos agrupados dentro del área de educación en valores cívicos y éticos. Como se expone en el Decreto 106/2022, del 5 de agosto, del Consell, ordenación y currículo de la etapa de Educación Primaria, los saberes básicos trabajados se encuentran dentro del Bloque 1, denominado “Persona”: El bienestar físico y emocional.

Por ello, respecto a la vertiente emocional, durante las asambleas se van a trabajar los siguientes saberes básicos:

- Autoconcepto y autoestima.
- Emociones y sentimientos.

5.6 Criterios de evaluación

Como se especifica en el Decreto 106/2022, del 5 de agosto, del Consell, ordenación y currículo de la etapa de Educación Primaria, los criterios de evaluación presentes en la siguiente propuesta de intervención son los siguientes:

- 1.1. Participar en debates y diálogos respetando el turno de palabra con escucha activa, dialogando de manera asertiva y utilizando un lenguaje inclusivo e igualitario.
- 1.2. Llegar a acuerdos integrando los planteamientos y las intervenciones del resto de participantes mediante el diálogo colectivo.

2.2. Respetar la imagen, la dignidad y los derechos de las otras personas en el uso de la comunicación digital.

3.1. Intervenir de manera proactiva en los procesos participativos del aula y del centro.

4.1. Describir su aspecto físico y las características que definen su estilo personal expresando una imagen positiva y meditada.

5.7 Competencias

En la siguiente propuesta de intervención se trabajan una serie de competencias específicas y clave, las cuales se han extraído del Decreto 106/2022, del 5 de agosto, del Consell, ordenación y currículo de la etapa de Educación Primaria.

Primeramente, en relación con las competencias específicas del área:

- Dialogar y debatir de forma asertiva y respetuosa en situaciones del entorno personal, educativo y social del alumnado para poder llegar a acuerdos o consensos.
- Reconocer las emociones propias y ajenas en situaciones de conflicto del ámbito escolar y personal, y gestionarlas empleando estrategias sencillas para encontrar soluciones equitativas.
- Participar en la elaboración de las reglas de convivencia escolar en el marco de los principios democráticos y de los derechos de la infancia.
- Identificar, analizar y valorar críticamente estereotipos que inciden en el bienestar físico y emocional propio y ajeno, así como en el establecimiento de relaciones interpersonales igualitarias.

Del mismo modo, tanto en la elaboración de la agenda como en las asambleas se trabajan otras competencias clave, las cuales son comunes a todas las áreas:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender

5.8 Metodología didáctica.

En este apartado se va a desarrollar cómo se llevaría a la práctica la propuesta de intervención en el tercer ciclo de Educación Primaria. Para ello, se van a emplear de manera ordenada y pautada todos los apartados correspondientes con el objetivo de comprender la organización del aula, del modelo de trabajo, la labor de las familias, los propósitos del alumnado y por último, el papel de la familia como factor principal.

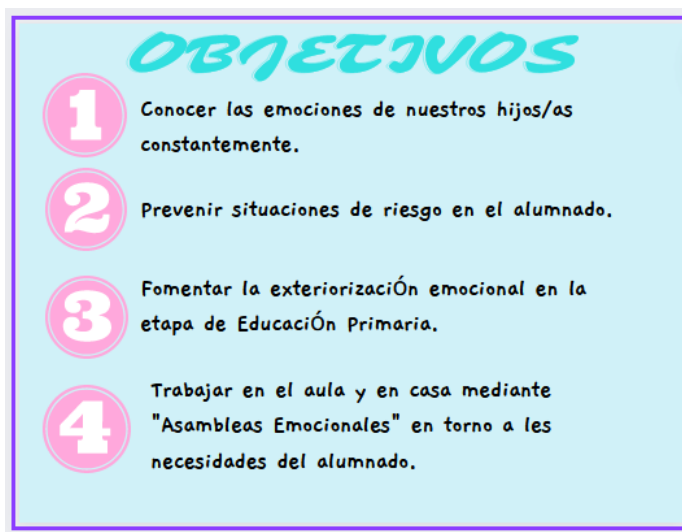
Primeramente, uno de los factores más importantes es transmitir a las familias el objetivo principal de esta organización escolar, dado que como se observa es algo diferente y requiere de unos conocimientos

previos en torno al funcionamiento de la agenda, la cual va a regular el aprendizaje de los alumnos/as. Por ello, al inicio de curso la docente debe reunirse con las familias para mostrar la organización propuesta. Por este motivo, en el Anexo 1 se especifican pausadamente todos los apartados.

Asimismo, este material ([Anexo 1](#)) sería publicado en la plataforma escolar para que durante el curso, las familias y el alumnado puedan consultar aquello que necesiten. Por ello, primeramente se muestran los objetivos del proyecto con la finalidad de que las familias comprendan la necesidad de participar en esta propuesta de intervención (Figura 6, desarrollada en [Anexo 1](#)).

Figura 6

Diapositiva objetivos



Fuente: Elaboración propia.

Seguidamente, antes de explicar de manera ordenada el funcionamiento de la agenda y su aplicación en el aula, se debe destacar que la presentación ([Anexo 1](#)) expone de manera metódica todos los apartados. Primeramente, se muestra el uso del enfoque emocional, el cual presenta una gran importancia durante el desarrollo de la propuesta.

Dicho enfoque emplea dos técnicas importantes para la regulación de las emociones. Por un lado, dos páginas con emoticonos (Figura 7), los cuales se emplean para la descripción de las emociones y por otro lado, el diario emocional (Figura 8). Además, en la Figura 7 se observan emoticonos de todas las formas para acercar al alumnado a sus emociones más reales.

Figura 7

Emoticonos



Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo en la misma línea, en el [Anexo 1](#) se explica a las familias el funcionamiento de este apartado, ya que el objetivo es que los alumnos/as completen el diario emocional (Figura 8) con el emoticono que más representa su día. Además, se adjunta un espacio para incluir un comentario con las vivencias, sentimientos o experiencias del día. Por ello, los alumnos/as deben registrar este apartado de forma diaria al terminar el día, dado que es importante llevar a cabo esta reflexión de manera individualizada para producir una reflexión más profunda, así como una exteriorización de las principales emociones.

Figura 8

Diario emocional

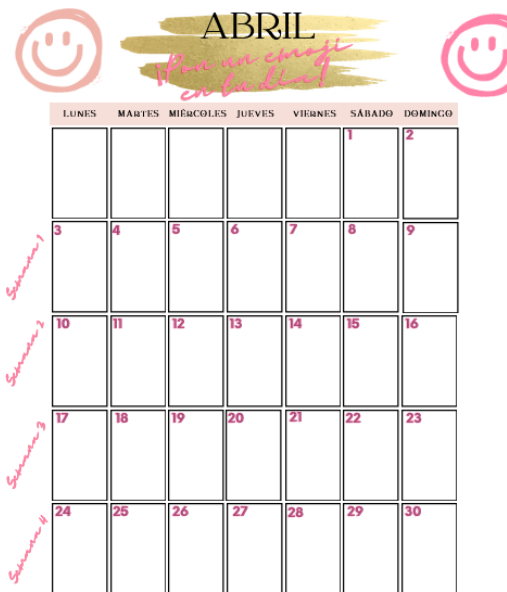
Fuente: Elaboración propia.

Además, en este apartado, los alumnos/as deben calificar la nota del día. Para ello, pueden emplear los números que se proporcionan en la plantilla o simplemente escribirlos. De este modo, al terminar la semana pueden observar de forma directa los sentimientos o experiencias vividas y en el caso de presentar aspectos negativos, podrán conocer cómo actuar en torno al problema o detectar alguna conducta negativa para solucionarla o pedir ayuda.

Seguidamente, los estudiantes disponen de un calendario durante cada mes (Figura 9), el cual sirve para anotar alguna fecha significativa o importante, ya que el objetivo no es hacer un uso común como en la agenda escolar, sino la finalidad es establecer una regulación emocional, exteriorizar las emociones y prevenir conductas o situaciones emocionales poco beneficiosas para el alumnado. Por ejemplo, se podrían anotar días debido a su importancia emocional, es decir, marcar el mejor día del mes del alumno/a o el peor mes en relación a las emociones o las experiencias vividas.

Figura 9

Calendario mensual

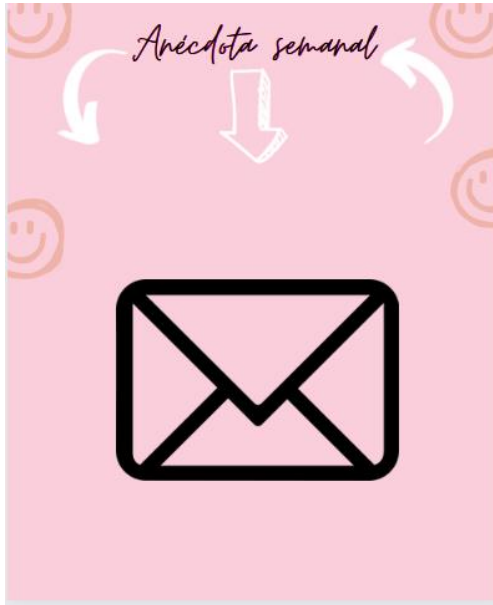


Fuente: Elaboración propia.

Seguidamente, al terminar la semana el alumnado dispone de una hoja especial, la cual se denomina “Anécdota Semanal” (Figura 10). Esta hoja se complementa de un sobre, el cual presenta en su interior unas tarjetas pequeñas. Con estas tarjetas, los alumnos/as de manera semanal pueden escribir opcionalmente algún sentimiento, emoción o experiencia que necesiten exteriorizar. A continuación, estas tarjetas serán depositadas en el “Buzón del aula”, lugar dónde se encuentran las tarjetas semanales. También, se debe destacar que los estudiantes pueden elaborar varias tarjetas en función de sus necesidades o sentimientos, teniendo en cuenta que deben ser anónimas.

Figura 10

Registro anécdota semanal



Fuente: Elaboración propia.

En este punto de la propuesta de intervención, el tutor/a del aula debe observar semanalmente las tarjetas que el alumnado deposita en el buzón del aula, dado que la función de este material de aula es que el docente pueda prevenir problemas emocionales o conductas inadecuadas del aula. Además, se pueden conocer situaciones personales de los estudiantes, los cuales requieren mayor atención. También, el buzón de aula permite que las anécdotas semanales sean variadas, puesto que estas son revisadas y recogidas semanalmente.

A continuación, el docente debe observar detenidamente las tarjetas y extraer conclusiones en torno a las necesidades emocionales del alumnado. Por ejemplo, si en el aula existen problemas de compañerismo y las anécdotas que se proponen se relacionan con inconvenientes en el aula o situaciones que producen que algún alumno/a en concreto se sienta inferior, se preparan asambleas emocionales con unos contenidos concretos o para trabajar un aspecto emocional determinado.

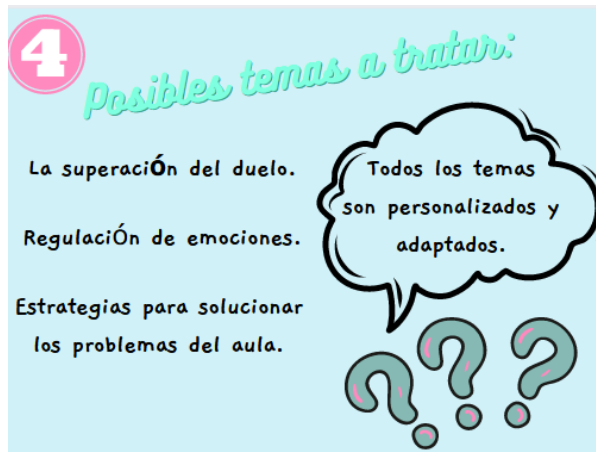
Sin embargo, si en el buzón no aparecen tarjetas, el docente debe enfocar las asambleas desde otra perspectiva, puesto que como se expone al principio, la siguiente propuesta de intervención trabaja aspectos de la educación emocional que mejoran de manera significativa la tolerancia hacia la frustración. Por ejemplo, el trabajo del autoconcepto, la regulación emocional, automotivación, tolerancia hacia la frustración.

Además, en el Anexo 1 se muestran algunos posibles temas que se podrían abordar en las asambleas semanales (Figura 11). Este enfoque semanal produce que el alumnado evolucione

positivamente en su formación académica debido a la importancia de trabajar estos aspectos para mejorar la tolerancia a la frustración. Asimismo, estas asambleas se trabajan semanalmente durante sesiones de 45 minutos, las cuales se llevan a cabo en la asignatura de educación en valores cívicos y éticos.

Figura 11

Explicación Asambleas



Fuente: Elaboración propia.

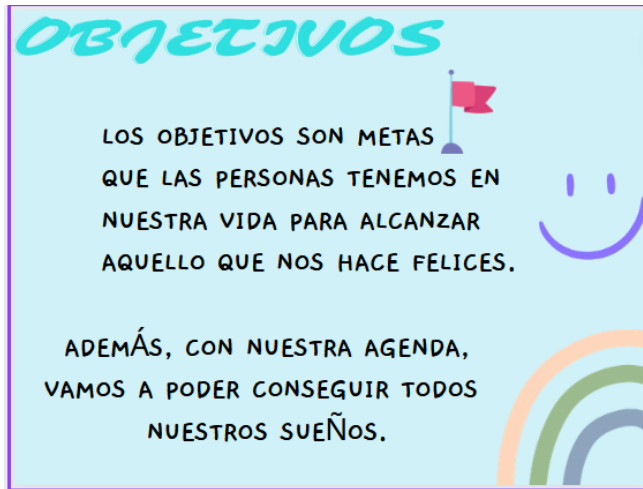
Por otro lado, la propuesta de intervención presenta una vertiente diferente a la emocional, la cual trabaja de manera organizativa y repetitiva diversos aspectos con el objetivo de prevenir la frustración y evitar que el alumnado viva experiencias negativas que afecten a su formación. Por ello, predomina un orden repetitivo, el cual va a facilitar la comprensión de todos los apartados de manera más rápida y eficaz.

Del mismo modo, antes de empezar con la explicación se debe resaltar que el objetivo principal de este apartado es prevenir la frustración tanto académica como personal y evitar los sentimientos de incapacidad en torno a los resultados académicos, dado que la organización de los apartados permite el trabajo diario para alcanzar satisfactoriamente unos objetivos concretos. También, la elaboración de la agenda permite la actualización mensual, dado que cada mes el alumno/a adquiere unos contenidos y necesita reforzar otros.

Primeramente, del mismo modo que el docente se reúne con las familias para explicar el funcionamiento de la agenda y transmitir la importancia de participar en la siguiente propuesta, el alumnado necesita familiarizarse con la agenda, entender su funcionamiento y conocer el objetivo general de este enfoque educativo. Para ello, se va a emplear una sesión de 45 minutos durante la asignatura de acción tutorial. En esta sesión, el docente mostrará una presentación visual ([Anexo 3](#)) de todos los apartados y seguidamente, se llevará a cabo un juego cooperativo para comprobar si los alumnos/as han aprendido la dinámica del funcionamiento de la agenda. Además, los estudiantes dispondrán de la agenda materializada ([Anexo 2](#)) para entender de manera positiva cada apartado.

Figura 12

Presentación sesión explicación



Fuente: Elaboración propia.

Se trata de una presentación *Canva*, la cual está elaborada con las propias imágenes que componen la agenda, así como la explicación detenida de que debe hacer el alumnado en cada apartado. Por último, para comprobar que los estudiantes han asimilado todos los apartados explicados se va a desarrollar la elaboración de un “*Memory cooperativo*” (Figura 13). En este juego, se muestran por un lado las partes que componen la agenda y por otro lado, el uso o funcionamiento de cada parte de la agenda. Por ejemplo, el apartado “Objetivos académicos” sería una tarjeta y se encontraría relacionado con la tarjeta de “se reflexionan al inicio de cada mes durante las sesiones de Acción tutorial”.

Esta primera sesión es muy importante, puesto que los discentes desarrollan una toma de contacto vital para la comprensión de una organización anual a nivel académico y personal muy diferente a lo habitual. Además, este tipo de juegos de memoria producen una asimilación conceptual eficaz y dinámica, dado que permite comprobar si los estudiantes reconocen y sabrían cómo proceder en cada parte de la agenda de manera independiente. Por ello, en la Figura 13 se muestra un ejemplo de cuatro tarjetas del juego real, con sus respectivas parejas. Por tanto, el objetivo principal es que se creen las parejas de manera correcta.

Figura 13

Juego Memory apartados de la agenda



Fuente: Elaboración propia.

Del mismo modo, puede aparecer una relación con el apartado correspondiente y la temporalización, es decir, cuándo deben complementar esta parte de la agenda. Asimismo, para la realización de este juego el alumnado debe reunirse en grupos de 5 miembros, poner todas las tarjetas en posición contraria a la letra y elaborar las parejas pertinentes. Con normalidad, una vez este complementado el juego, los estudiantes serán capaces de llevar un seguimiento autorreflexivo y autónomo de la siguiente propuesta de intervención. Por este motivo, la primera sesión es clave para el desarrollo práctico.

Seguidamente, una vez llevada a cabo esta sesión anterior, se va a emplear una sesión de acción tutorial al inicio de cada mes para llevar a cabo de manera individual la autorreflexión de los objetivos académicos y personales en el aula. Esta sesión tendrá una duración de 45 minutos y seguirá una estructura concreta. En el caso de ser el primer mes que se trabaja con la agenda no requiere revisión previa, pero si es el segundo mes o los siguientes, el alumnado debe comprobar la reflexión final del mes anterior para visualizar cuáles son los objetivos alcanzados y en qué factores se necesita mejorar para poder actualizar la planificación de los objetivos.

Por tanto, una vez explicadas las sesiones anteriores, se va a desarrollar detenidamente cuál sería el orden de elaboración de la agenda y su específica temporalización. Primeramente, al empezar el mes, la primera hoja de la agenda ([Anexo 2](#)) presenta dos apartados, es decir, los objetivos académicos (Figura 14) y en el otro apartado, los objetivos personales. Además, cada hoja de objetivos (personales y académicos)

dispone de un apartado concreto de expectativas (Figura 15), es decir, al empezar cualquier mes el alumnado debe llevar a cabo una autorreflexión en torno a sus objetivos del mes, los cuales deben ser concretos y tener la finalidad de producir una mejora en su desarrollo.

Por consiguiente, para entender la diferencia entre los objetivos personales y académicos, se debe especificar que los personales se refieren a objetivos que requieren una mejora en la personalidad como por ejemplo, mejorar una inseguridad, controlar el estrés ante situaciones de nervios, ser más autónomo en las tareas académicas, mejorar la atención en el aula, entre otros posibles objetivos.

Por otro lado, los objetivos académicos tienen otra finalidad, es decir producir un desarrollo positivo en torno a los resultados académicos. Por ello, los objetivos deben ajustarse a las necesidades académicas, es decir, que áreas requieren más atención o que necesita el alumno/a mejorar para modificar los resultados académicos.

Algunos ejemplos, podrían ser, si existe una dificultad en un área en concreto como naturales, uno de los objetivos académicos podría ser elaborar más esquemas de dicha asignatura, dedicar tantas horas semanales al estudio o memorización de los conceptos. En cambio, si se presentan problemas en el área de matemáticas, uno de los objetivos podría ser mejorar el cálculo mental, o en el área de inglés, visualizar series en inglés para aumentar el vocabulario, entre otros. Por ello, es muy importante que el alumnado diferencie a nivel conceptual los objetivos académicos de los personales, puesto que el concepto general de objetivos puede crear confusión.

Figura 14

Objetivos académicos iniciales

OBJETIVOS ACADÉMICOS

♡ Abril

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10

Fuente: Elaboración propia.

Este apartado que se visualiza en la Figura 14 hace referencia a los objetivos académicos que se mencionan anteriormente. Tanto los objetivos académicos como los personales presentan una hoja de expectativas académicas o personales dependiendo del tipo de objetivo. Esta parte de la agenda se complementa al terminar la concreción de los objetivos y su funcionamiento es clave. Para ello, el alumnado dispone de diez círculos pequeños, los cuales simbolizan la puntuación, un círculo significa poco o nada y diez círculos, puntuación máxima, es decir, esta parte muestra la motivación y la predisposición del alumnado ante el alcance del objetivo (Figura 15).

Figura 15

Expectativas académicas



EXPECTATIVAS
 OBJETIVOS ACADÉMICOS *Abril*
 ♥

1	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
2	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
3	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
4	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
5	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
6	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
7	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
8	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
9	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
10	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

Fuente: Elaboración propia.

Por ello, haciendo hincapié a lo resaltado anteriormente, tanto la concreción de los objetivos académicos y personales como la reflexión de las expectativas correspondientes, se llevarían a cabo en la sesión inicial de cada mes. Además, es importante resaltar que esta sesión inicial es clave para el desarrollo de todas las partes que componen la organización de la agenda.

Una vez especificados los objetivos tanto académicos como personales, el alumnado debe elaborar su *Check list* (Figura 16), la cual se complementa y modifica semanalmente. El objetivo es que se lleven a cabo una serie de tareas semanales que produzcan que los alumnos/as puedan alcanzar estos objetivos propuestos al inicio de la agenda. Además, su funcionamiento es sencillo, ya que únicamente deben marcar con un *tick* las tareas que han sido efectuadas durante la semana.

A modo de ejemplo, respecto a los objetivos académicos, si el alumnado previamente ha especificado que necesita “mejorar en cálculo mental”, en la *check list* podría aparecer una tarea en la cual

se exponga “realizar una hoja de cálculo mental a la semana”, “participar en juegos de cálculo mental”, “buscar actividades dinámicas de cálculo mental”, entre otros. Por lo tanto, como se observa, este apartado desarrolla el tipo de trabajo que los estudiantes deben llevar a cabo para alcanzar sus objetivos.

En cambio, respecto a los objetivos personales, las tareas de la *check list* serían diferentes, si previamente en los objetivos personales se especifica “controlar el estrés ante situaciones de nervios”, se podrían exponer tareas como “realizar tres respiraciones rápidas ante una situación de estrés o nerviosismo”, “anotar en un papel los pensamientos que nos producen estrés”, entre otros. Del mismo modo, cabe resaltar que esta parte puede presentar dificultad para el alumnado, por ello, las familias deben reforzar la concreción de las tareas o en caso de no ser la familia, el docente contará con la acción tutorial.

Figura 16

Check list



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, cuándo las tareas han sido detalladas de manera realista, el alumnado debe revisar el *Habit Tracker* (Figura 17), es decir, las mismas tareas que ha posicionado en la *Check list* deben aparecer en este apartado, ya que en él se muestra de manera específica las veces que se debe realizar la tarea semanalmente, es decir, cada tarea se posiciona en la parte izquierda de la hoja, y en la derecha se encuentran unos círculos con los días de la semana colocados en la parte superior de los círculos.

Con ello, los alumnos/as cada vez que lleven a cabo una de las tareas propuestas deben pintar los días que la efectúan. De este modo, al terminar la semana se comprueba de manera visual y clara cuál ha sido el trabajo desarrollado del alumnado y que tareas han realizado de manera más habitual y cuáles no.

Además, los estudiantes podrán actualizar la semana siguiente comprobando las tareas que no se han llevado a cabo asiduamente, dado que los objetivos se mantienen durante todo el mes.

Figura 17

Habit Tracker



Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente, una vez elaborados todos los apartados anteriores, la sesión de seguimiento mensual se lleva a cabo al finalizar cada mes en las sesiones semanales de acción tutorial. Para ello, se emplea una sesión de 45 minutos y se divide en dos apartados, ya que hay que abordar dos partes importantes.

Por un lado, la primera parte es la reflexión mensual (Figura 18), la cual se conforma de unas preguntas generales en las cuales el alumnado debe anotar su opinión en torno a su trabajo del mes, dado que tienen que escribir si han alcanzado los objetivos mensuales, así como en el caso de no haber logrado las propuestas iniciales, se especifica un espacio para reflexionar sobre qué aspectos mejorar para modificar los resultados. En este apartado de la reflexión se medita en torno al alcance de los objetivos académicos y personales, ya que es importante hacer una reflexión conjunta para actualizar de manera más concreta los nuevos objetivos el siguiente mes.

Esta reflexión se realiza de manera individualizada y los discentes disponen de 10 minutos para escribir su valoración de manera sensata y reflexiva. Seguidamente, los estudiantes dispondrán de 15 minutos para abordar la siguiente reflexión, la cual presenta un aspecto más concreto y una finalidad de

reflexión académica (Figura 19). En este apartado de la agenda, el alumnado debe especificar cada asignatura para llevar a cabo la reflexión en torno a cada asignatura de manera individual.

Además, en cada asignatura se repite el mismo patrón, es decir, aparece el inicio de cada frase para ayudar al alumnado a desarrollar la reflexión. Por ello, deben escribir los aspectos que han percibido que deben practicar más en relación al *Habit tracker* o a la *Check list*. También, tienen que remarcar si han observado algún aspecto, ya sea alguna evolución académica debido al registro de calificaciones más altas, el progreso en algún aspecto concreto o simplemente, la motivación respecto a alguna área que previamente no controlaban. Asimismo, en el último apartado tienen la posibilidad de escribir y reflexionar en torno a aspectos que no han funcionado como se esperaba y que por tanto, requieren de ayuda del docente.

Figura 18

Reflexión mensual. Primera parte

Reflexión mensual

¿He cumplido mis objetivos del mes?

¿Qué puedo hacer para mejorar mis resultados?

EVALUACIÓN

☆☆☆☆☆

Detailed description: The image shows a pink-themed worksheet for monthly reflection. At the top left is a green smiley face icon. The title 'Reflexión mensual' is written in a cursive font. Below the title are two large white rectangular boxes for writing. The first box contains the question '¿He cumplido mis objetivos del mes?'. The second box contains '¿Qué puedo hacer para mejorar mis resultados?'. At the bottom, there is a pink bar with the word 'EVALUACIÓN' and five empty star icons. A second green smiley face icon is located at the bottom right corner of the worksheet.

Fuente: Elaboración propia.

Figura 19

Reflexión mensual. Segunda parte



The image shows a worksheet titled "Reflexión mensual" (Monthly Reflection) on a pink background. At the top left is a green smiley face icon. The title "Reflexión mensual" is written in a cursive font. A white arrow points from the title towards the right. Below the title are two identical reflection sections. Each section contains a table with four rows and two columns. The rows are labeled: "Asignatura:", "Debo practicar más en", "Me he dado cuenta que", and "Necesito ayuda en". At the bottom right of the worksheet is another green smiley face icon.

Fuente: Elaboración propia.

Además, es importante resaltar que los estudiantes tendrán 15 minutos para completar esta reflexión, ya que es importante que se lleve a cabo un proceso autorreflexivo de calidad, dado que al presentar mayor número de asignaturas, la reflexión aumenta en aspectos que abordar y por tanto, en tiempo. Del mismo modo, una vez se hayan terminado las dos reflexiones se procedería a realizar una puesta en común con el objetivo de compartir las experiencias en torno a los objetivos, las metas alcanzadas, los resultados obtenidos, etc. Asimismo, el docente puede emplear esta puesta en común para comprobar que todo el alumnado este implicado en el proceso y no exista ninguna desventaja la cual pueda producir frustración y desmotivación.

Una vez se ha elaborado la puesta en común, en la cual se emplean 10 minutos, se elabora la segunda parte de la sesión. Este apartado es bastante rápido, pero tiene una finalidad esencial para el control y la regulación por parte del docente. Se trata de una ficha de regulación mensual (Figura 20) , en la cual se exponen todas las semanas que componen el mes en la parte izquierda, y en la parte superior, aparece cada apartado trabajado, es decir, los objetivos personales y académicos, las tareas semanales, la reflexión mensual y por último, el nivel, el cual se relaciona con la satisfacción en torno a esa semana.

Figura 20 Ficha regulación mensual

Ficha regulación mensual

SEGUIMIENTO MENSUAL					
Nombre: -----					
SEMANA	OBJETIVOS PERSONALES	OBJETIVOS ACADÉMICOS	TAREAS SEMANALES	REFLEXIÓN MENSUAL	NIVEL ☆
SEMANA 1					
SEMANA 2					
SEMANA 3					
SEMANA 4					
SEMANA 5					
SEMANA 6					

Mes:-----

Fuente: Elaboración propia.

Por lo tanto, para completar este apartado el alumnado dispone de una media de 10 minutos, dado que su elaboración es rápida, puesto que la parte complicada y de autorreflexión se ha llevado a cabo previamente. Por este motivo, los alumnos/as pueden consultar los apartados propuestos y comprobar si se han realizado correctamente. Una vez comprobado, únicamente deben marcar con una cruz los apartados elaborados.

Además, si existe algún apartado que no se ha realizado por algún motivo es conveniente que los estudiantes lo comenten con la docente para poder poner solución, puesto que al ser una propuesta anual necesita un seguimiento y una actualización constante. Asimismo, una vez marcados los apartados que han sido elaborados, el alumnado debe marcar el nivel de satisfacción de esa semana, es decir, señalar numéricamente como se siente en torno a su trabajo, siendo un 0, nada satisfecho y un 10, muy satisfecho.

Del mismo modo, este apartado de la propuesta de intervención debe ser archivado y revisado por la docente cada mes, puesto que tiene la finalidad de regular que los discentes lleven un seguimiento de todos los apartados. Por ello, si el docente observa alguna ficha incompleta, puede hablar con el alumnado e intervenir de manera positiva para evitar situaciones de desventaja.

Por último, en la siguiente tabla se muestra la distribución de los apartados de la sesión mensual con el objetivo de facilitar la temporalización y el orden de cada apartado, ya que es importante llevar a cabo las reflexiones pertinentes en el orden indicado (Tabla 2).

Tabla 2

Organización de la sesión final

PARTES DE LA SESIÓN	TEMPORALIZACIÓN
Reflexión mensual. Parte 1.	10 minutos
Reflexión mensual. Parte 2.	15 minutos
Puesta en común.	10 minutos
Ficha de regulación mensual.	10 minutos

Fuente: Elaboración propia.

5.9 Propuesta asambleas semanales

En este apartado se va a desarrollar de manera detallada dos propuestas de asamblea semanal, ya que como se ha explicado en el apartado anterior, uno de los objetivos de la propuesta de intervención es trabajar la vertiente emocional para abordar la frustración de modo positivo. Por ello, como se ha mostrado anteriormente, las asambleas presentan una puesta en práctica semanal y cada una de ellas se elabora teniendo en cuenta los aspectos que encontramos en el buzón del aula.

Además, se especifica que semanalmente el docente debe observar las tarjetas del buzón del aula, leerlas y preparar una asamblea acorde a las necesidades del alumnado del aula, dado que es mucho más beneficioso trabajar desde aspectos que requieren mayor atención para crear un clima de aula positivo. Para ello, en este apartado se va a presuponer algún ejemplo de tarjeta y de este modo, proponer una asamblea semanal para trabajar este concepto.

Del mismo modo, una vez planteada la situación hipotética se va a desarrollar un ejemplo de asamblea, en la cual se traten aspectos esenciales de abordar para el crecimiento emocional, los cuales van a permitir que el alumnado evolucione, presente mayor motivación y adquiera estrategias adecuadas para actuar ante una situación frustrante. Se podrían trabajar conceptos como el autoconcepto, la autorrealización, motivación, regulación emocional, técnicas de expresión emocional, técnicas para el abordaje de la frustración, entre otros.

Primeramente, se va a explicar detenidamente un ejemplo de asamblea hipotética para trabajar desde el buzón del aula. Por ello, el proceso siempre es el mismo y antes de elaborar la asamblea se requiere hacer una revisión reflexiva de las tarjetas. Además, las asambleas siempre presentan la misma estructura, es decir, son cooperativas y presentan dos partes, la primera parte se centra en la elaboración de un pequeño

juego a partir del cual se obtienen unas conclusiones, y la segunda parte, se basa en la puesta en común, debate e intercambio de opiniones.

Por ello, se presupone que en esta asamblea, el docente va a leer las vivencias, sentimientos y experiencias de sus alumnos/as. En este caso, se observan vivencias negativas en torno al clima del aula, es decir, situaciones personales en las que algún alumno/a se ha sentido inferior respecto a algún comentario de sus compañeros/as, situaciones de exclusión, sentimientos de soledad o inferioridad en relación con los iguales, problemas de cooperación en con estudiantes que presentan actitudes individualistas, entre otros problemas que producen una mala convivencia en el aula y en consecuencia, un clima negativo que desarrolla problemas en el aprendizaje.

Sin embargo, se muestran situaciones positivas como “ayudar a un alumno/a en alguna actividad de aula”, “felicitar a un compañero/a sus buenas calificaciones”, es decir, situaciones positivas que se contraponen a las negativas para así, reforzar dichas conductas. Además, el abordaje de estas situaciones se desarrolla de la misma manera que en las situaciones negativas, dado que el objetivo principal es que los alumnos/as reflexionen.

Por tanto, la siguiente asamblea se desarrollaría dentro del área de educación en valores cívicos y éticos y con una duración de 45 minutos. Además, la asamblea se llevaría a cabo de modo cooperativo, puesto que es importante que los estudiantes interactúen y puedan debatir en torno a las diversas opiniones.

Primeramente, para la realización de la asamblea, se reparte por grupos de 5 miembros un conjunto de *flashcards* (Figura 21) en las cuales aparecen doce situaciones de aula relacionadas con los problemas observados previamente en las tarjetas del buzón de aula. Por ejemplo, una posible situación sería “un alumno/a se siente inferior debido a que sus compañeros/as hacen comentarios cuando participa en el aula”. Por lo tanto, una vez leída la situación, deben relacionar la *flashcard* anterior junto con los sentimientos (Figura 22) que podría vivir este alumno/a, es decir, “tristeza”, “ira”, “emoción”, “felicidad”, “inferioridad”, un gran abanico de sentimientos o emociones, los cuales son proporcionados a los alumnos/as mediante pequeñas tarjetas.

Figura 21

Flashcards situaciones de aula



Fuente: Elaboración propia.

Figura 22

Tarjetas de sentimientos o emociones



Fuente: Elaboración propia.

La relación de las *flashcards* se elaboraría de la siguiente manera, si la situación es “un alumno/a se siente excluido por comentarios negativos en el aula”, el alumnado debería llegar a la conclusión de que ese alumno/a puede desarrollar sentimientos de vergüenza, inferioridad respecto a sus iguales y como no, inseguridad, ya que si recibe comentarios negativos de manera constante no se sentirá seguro de su personalidad y de manera innata va a desarrollar actitudes negativas.

A continuación, una vez realizada la siguiente relación, en la cual disponen de 10 minutos, deben elaborar una intervención rápida y sencilla de cómo solucionar este problema. En otras palabras, tienen que especificar que harían ellos/as si se encontrarán en esta situación y como se podría solucionar el problema satisfactoriamente. Asimismo, para abordar esta reflexión se les facilita una pequeña pizarra con rotuladores, la cual pueden modificar constantemente. En esta pizarra, pueden escribir ideas para luego abordar en la asamblea de aula.

Asimismo, para facilitar la reflexión de cada situación disponen de una pequeña guía (Figura 23), en la cual se muestra el enunciado de cada situación y un espacio para poder escribir las reflexiones y de este modo, facilitar la actuación. Además, como se puede observar aparecen las preguntas concretas que los discentes deben responder. Para este apartado de la asamblea se facilitan 15 minutos, ya que requiere un proceso más elaborado y el alumnado debe debatir para alcanzar unas conclusiones.

Figura 23

Guía reflexión



The figure shows three identical reflection guides, each with a light green header and a white body. Each guide is labeled 'SITUACIÓN 1' on the left side. The first guide's header reads: 'UN ALUMN@ SE SIENTE EXCLUIDO POR COMENTARIOS NEGATIVOS EN EL AULA.' Below the header, there are two questions: '¿CÓMO SE SIENTE EL ALUMN@?' and '¿QUÉ PODEMOS HACER PARA MEJORAR LA SITUACIÓN?'. Each question is followed by three horizontal lines for writing. The second guide's header reads: 'UN ALUMN@ NO DEJA PARTICIPAR A SUS COMPAÑER@S EN UN TRABAJO.' The third guide's header reads: 'UN ALUMN@ NO JUEGA EN EL PATIO A FÚTBOL, YA QUE NO TIENE FACILIDAD Y SUS AMIGOS/AS LO APARTAN.'

Fuente: Elaboración propia.

Por último y para terminar esta asamblea, se dedican los últimos 20 minutos de la sesión al debate, ya que las situaciones anteriores han proporcionado muchos aspectos que comentar. Para ello, el alumnado modifica su posición del aula, es decir, se colocan las sillas a modo de círculo o si no es posible, se posicionan las sillas de manera que todos/as puedan escuchar y participar de modo activo. Por tanto, el objetivo de este apartado es que cada grupo explique su reflexión en torno a las diversas situaciones y de

este modo, se origine un debate en torno a las diferentes soluciones propuestas ante estos problemas de conducta.

Tabla 3

Organización asamblea hipotética

PARTES DE LA ASAMBLEA	TEMPORALIZACIÓN
Juego de las flashcards.	10 minutos
Guía reflexión de las situaciones.	15 minutos
Debate final.	20 minutos

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, se va a plantear otro tipo de asamblea, pero modificado la perspectiva de creación, es decir, se va a plantear un caso diferente en el cual el docente debe trabajar conceptos vinculados con la educación emocional, dado que se puede dar el caso en el que el los alumnos/as no depositen experiencias o sentimientos en el buzón de aula y por tanto, las asambleas carezcan de contenido.

Por ello, en la siguiente asamblea se va a trabajar el autoconcepto, dado que como se especifica en el marco teórico, este concepto se refiere al autoconocimiento que una persona tiene de sí misma, la cual se construye mediante la experiencia y se va modificando y actualizando en torno a la evolución personal. La selección de este contenido es esencial, dado que es clave que el alumnado desarrolle un autoconcepto positivo para abordar la frustración con éxito. Por este motivo, la selección de los temas de la asamblea debe ser acorde a factores que produzcan una evolución personal y emocional notable.

Por lo tanto, la realización de esta asamblea en el aula sigue la temporalización común, es decir, se trabaja una vez por semana y para su elaboración se emplean 45 minutos dentro del área de educación en valores cívicos y éticos. Sin embargo, la agrupación de los estudiantes es diferente, dado que en este caso deben trabajar en parejas con el objetivo de producir una autorreflexión más profunda y personal sobre el autoconcepto. De la misma manera, se debe destacar que las parejas son seleccionadas previamente por el docente, ya que es importante que el alumnado se relacione con todos sus compañeros/as por igual.

En referencia con la dinámica de la asamblea se debe destacar que la estructura es similar a la anterior, por un lado, se lleva a cabo la parte reflexiva y práctica y por otro lado, la reflexión común a modo de asamblea. Seguidamente, se va explicar detenidamente cada apartado de la asamblea y cómo se desarrollaría en el aula para obtener los resultados deseados.

Primeramente, los alumnos/as se posicionan en parejas para realizar la primera parte de la asamblea. Para abordar correctamente este primer apartado, deben observar las diferentes tarjetas (Figura 24), las

cuales se van a emplear de igual modo que en el conocido juego del dominó, pero con otro objetivo. Por ello, como observamos en las tarjetas, por un lado, aparece una imagen, y por otro lado, encontramos diversos adjetivos, positivos y negativos.

Con estas tarjetas los estudiantes deben desarrollar una dinámica concreta para obtener los resultados requeridos. Para ello, para empezar la actividad, uno de los alumnos/as debe elegir una tarjeta con la cual se sienta identificado a nivel personal, es decir, en referencia al autoconcepto se relaciona con los adjetivos que el alumno/a considera que definen su personalidad. Por ejemplo, si el alumno/a considera que es una persona constante debe posicionar la tarjeta correspondiente y exponer un motivo por el cual utiliza este término como una característica propia.

A modo de ejemplo, si un alumno/a afirma que es una persona “constante” puede especificar que “estudia y realiza los trabajos diariamente para alcanzar sus objetivos” o si piensa que es una persona “feliz” puede mostrar “siempre intenta sonreír en los momentos más difíciles de la vida”, es decir, el objetivo principal de este apartado es que el alumno/a escoja un adjetivo y siempre lo acompañe de un motivo de selección.

Figura 24

Juego del autoconcepto



Fuente: Elaboración propia.

Para seguir con la dinámica de este primer apartado, es importante que una vez uno de los alumnos/as haya depositado su primera tarjeta, el otro compañero/a debe poner seguidamente otra característica que siga las mismas condiciones. En otras palabras, si el primer alumno/a emplea un adjetivo positivo como puede ser “constante” o “alegre”, para seguir la dinámica, el otro/a participante debe utilizar

un adjetivo del mismo estilo, es decir, “inteligente” o “amable”. Por ello, en estos casos, no serviría un adjetivo negativo como “perezoso” o tímido”.

Sin embargo, para que no únicamente se empleen adjetivos positivos, el alumnado solo puede realizar filas de dos adjetivos positivos. Por ello, una vez se agrupan dos adjetivos de este estilo, se deberá cambiar a los adjetivos negativos de forma inmediata, dado que es importante que el alumnado conozca sus cualidades y debilidades de igual forma.

Seguidamente, una vez hayan intercambiado y formado sus filas de adjetivos con las tarjetas anteriores, deben posicionar las fichas que han utilizado en su parte de la mesa, ya que la clave es que ambos puedan visualizar las tarjetas que han empleado para describirse. A continuación, tienen que reflexionar de manera conjunta cuáles han sido las tarjetas del otro/a que podrían emplear para describirse a sí mismos/as. Además, cabe resaltar que para esta dinámica se emplean 15 minutos, dado que es importante llevar a cabo las reflexiones y la selección de los adjetivos de manera adecuada y sensata.

Para continuar con la dinámica de este apartado, los alumnos/as repetirán la actividad con otro compañero/a de manera aleatoria, ya que otra de las finalidades de la actividad es que el alumno/a comparta experiencias con el resto de sus compañeros/as. Además, al repetir la misma actividad con otra persona del grupo, no se presentará la posibilidad de escoger los mismos adjetivos que la vez anterior, lo cual produce que aumente el autoconcepto y la percepción de más adjetivos que definen su personalidad. Del mismo modo, la segunda vez que se repite la dinámica se va a emplear la misma temporalización.

Por tanto, una vez han terminado las dos dinámicas anteriores se llevará a cabo la asamblea general para la cual se destinarán 15 minutos. Para esta asamblea el alumnado debe guardar sus últimas tarjetas, es decir, las cualidades seleccionadas en la última parte de la actividad. Por ello, el docente en la asamblea general generará una serie de preguntas a los alumnos/as de forma aleatoria para que puedan participar y aportar su opinión en torno a sus cualidades o debilidades.

Se emplearán cuestiones como “¿Cuáles son tus mejores cualidades?”, “¿Qué puedes hacer para mejorar tus debilidades?”, “Pon algún ejemplo de situación en la que se muestre alguna de tus cualidades”, entre otras cuestiones. De este modo, de manera directa y autorreflexiva se produce una intervención continua entre todo el alumnado al mismo tiempo que se refuerza el autoconcepto, puesto que los alumnos/as van a ser capaces de conocer todas sus facetas y como no, establecer modos de intervención para modificar sus partes negativas.

Tabla 4

Organización asamblea autoconcepto

PARTES DE LA ASAMBLEA	TEMPORALIZACIÓN
Juego dominó del autoconcepto y reflexión en parejas.	15 minutos
Repetición juego del dominó con diferente pareja.	15 minutos
Asamblea general.	15 minutos

Fuente: Elaboración propia.

6 Conclusiones

En el siguiente trabajo Fin de Grado se han perseguido una serie de objetivos generales y específicos. Por ello, se va a detallar cómo se han llevado a cabo los objetivos durante el desarrollo de todos los apartados que conforman el presente trabajo.

Primeramente, mediante la elaboración del marco teórico se han abordado todos los objetivos específicos. Respecto al primer objetivo específico se debe destacar que se ha podido cumplir positivamente, ya que se ha realizado una definición detallada y concreta del concepto de frustración, así como de la necesidad de trabajar dicho concepto en las aulas de primaria. Además, se ha conseguido exponer la necesidad de abordar la frustración desde un inicio, dado que la sociedad actual y principalmente las escuelas se caracterizan generalmente por estrés, conductas de riesgo, ansiedad y aparición de actitudes agresivas. Por ese motivo, se expone la importancia de trabajar en las aulas desde un enfoque emocional y de calida.

Siguiendo en la misma línea, el segundo objetivo específico se ha podido abordar, ya que se expone que la Educación Primaria se caracteriza por la aparición de las primeras experiencias frustrantes por lo que la educación emocional adquiere una importancia clave para facilitar la regulación emocional, promocionar la autoestima, reforzar las relaciones y reducir las malas conductas durante el proceso de maduración de los estudiantes. Además, se especifica que la regulación y el tratamiento de la frustración se consigue mediante el trabajo de las emociones, las cuales se encuentran presentes de manera innata.

Del mismo modo, en torno al alcance del tercer objetivo específico se debe destacar que se ha podido llevar a cabo con éxito, dado que cada modelo teórico sobre la inteligencia emocional presenta una forma de entender y aplicar el término. Por un lado, el modelo de Salovey y Mayer muestra que no sólo se debe hacer hincapié en la regulación y transmisión de las emociones, sino en la reflexión de los sentimientos. Además, se exponen unas habilidades básicas, las cuales son clave de emplear en las aulas de primaria para promover una positiva educación emocional.

Por otro lado, el modelo de Goleman (1995) aporta el termino de coeficiente emocional (CE) el cual se fusiona con el coeficiente intelectual (CI). Asimismo, ambos términos se encuentran en las aulas y son consecuentes del éxito del alumnado. Además, se expone que los estudiantes con un CI elevado no siempre es el que alcanza los resultados óptimos, es decir, la predisposición adquiere una gran importancia, así como el CE adquirido.

También, los modelos de Bar On (1997) y Howard Gardner se encuentran presentes en las aulas de primaria, ya que el primer modelo se centra en la inteligencia social y emocional, la cual es clave para

promocionar una correcta evolución emocional. Del mismo modo, el segundo modelo muestra las siete inteligencias o habilidades exigidas al alumnado dentro del ámbito escolar.

Para finalizar el abordaje de los objetivos específicos, se destaca que el cuarto objetivo específico se ha cumplido, dado que se han mostrado los diferentes perfiles familiares, exponiendo aquellos que perjudican en la evolución emocional y producen frustración temprana e incluso situaciones traumáticas. Además, dentro de los factores escolares se especifica de manera detallada aquellas medidas que producen frustración y que por ello, se deben tener en cuenta en la formación. Por ejemplo, la importancia del vínculo entre docente-alumnado, la detección temprana de problemas en el aula o de situaciones de riesgo o el hecho de evitar situaciones de estrés desmesurado, entre otros factores que pueden producir situaciones frustrantes tempranas.

Por otro lado, se debe resaltar que los objetivos generales han sido cumplidos mediante la elaboración de la propuesta práctica, puesto que se ha creado una agenda emocional con la finalidad de evitar la frustración tanto académica como personal. Por ello, para abordar dicha prevención se han empleado una serie de técnicas de organización como son la *Check list* y el *Habit Tracker*, así como el trabajo por objetivos. Con ello, mediante esta organización semanal y mensual, el alumnado reflexiona ante sus necesidades para enfocar su aprendizaje de manera estructurada y de este modo, alcanzar los objetivos positivamente.

Asimismo, la agenda emocional presenta un diario semanal, en el cual los estudiantes deben registrar sus emociones diarias mediante la ayuda de los *emojis*. Del mismo modo, semanalmente disponen del apartado de anécdota semanal a partir del cual se preparan las asambleas en torno a las necesidades emocionales del aula. Con estos aspectos se especifica que el segundo objetivo general es abordado de forma positiva, ya que estos aspectos de la agenda emocional producen que el alumnado pueda expresar sus emociones diariamente y trabajar técnicas de regulación emocional enfocadas a las situaciones que se desarrollan en el aula.

Por último, como mejora del presente trabajo se destaca que la puesta en práctica durante un mes, hubiera sido muy beneficiosa para la comprobación de su uso en las aulas de primaria. Sin embargo, al ser una propuesta de intervención anual con una organización semanal resulta complicado llevarlo a cabo, dado que para visualizar los efectos se necesitan desarrollar todas las sesiones empleadas de manera ordenada y detallada.

Asimismo, se debe resaltar que este tipo de agendas emocionales deberían ser factor clave en cualquier aula de primaria, ya que se considera que en esta etapa el alumnado tiende a esconder sus emociones y sentimientos, siendo necesaria una atención continuada, la cual presenta dificultades debido

al número de alumnado existente en las aulas. Por ello, la presente propuesta expone una dinámica autoevaluativa, la cual podría obtener resultados beneficiosos en el logro de los objetivos.

7 Bibliografía

- Adame, M.T., Aguilar, M., Álvarez, M., Arza, N., Ausín, T., Benavent, J., Bisquerra, R., Boronat, J., Cano, R., Cañas, A., Carrión, J., Castellano, F., Comellas, M. J., Corominas, E., Cruz, J., Del Frago, R., Del Rincón, D., Delgado, J. A., Fernández, J., et al., (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Ciss Praxis.
- Arnau, J. (1974). *Motivación y Conducta*. Fontanella.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Cambridge University Press. Recuperado de: [Self-efficacy and educational development.pdf](#)
- Bisquerra Alzina, R. (2011). Educación emocional. *Padres y maestros*, 337, 5-8. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11162/81300>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16, 1-11. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11162/169328>
- Bisquerra, R., Álvarez, M., Casas, E., Catellá, J., Corominas, E., Cuadrado, M., Filella, G., Fita, E., Güell, M., Muñoz, J., López, È., Hill, J., Martínez, F., Martínez, M., Muñoz, C., Noguer, M., Pascual, V., Paula, I., Pérez, N., Talavera, M. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Ciss Praxis.
- Bisquerra, R., GROU. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Ciss Praxis.
- Bisquerra, R., Pérez, J. C., García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Caballero, A. L. (2009). La frustración como elemento educativo. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 323, 24-29. Recuperado de: <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1392/1190>
- Cermeño, F., García, N., Sandoval, F. (2010). *Triunfar en la escuela*. Guía para afrontar el fracaso escolar. Orientaciones para padres y profesores. La Esfera de los libros.
- Chabot, D. y Chabot, M. (2009). *Pedagogía emocional*. Alfaomega.
- Decker, S. y Roberts, A. (2015). Specific Cognitive Predictors of Early Math Problem Solving. *Psychology in the Schools*, 52(5), 477-488. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication>
- DECRETO 106/2022, de 5 de agosto, del Consell, ordenación y currículo de la etapa de Educación Primaria. [LEGISLACIÓN.pdf](#)

- Delgado, B. & Contreras, A. (2008). *Desarrollo social y emocional*. McGraw-Hill, 35-66. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Delgado%2C+B.+%26+Contreras%2C+A.+%282008%29.+Desarrollo+social+y+emocional.+McGraw-Hill%2C+35-66.+&btnG=
- Extremera, N., Fernández, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(3). Recuperado de: <https://doi.org/10.35362/rie3334005>
- Fernández, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 54, 63-94. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126754>
- Fernández, P., Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista electrónica Psicoeducativa*, 6(2), 421-436.
Recuperado de: <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1289/1363>
- Fernández, S. y Salvador, F. (1994). La familia ante el fracaso escolar. *Educadores*, 36 (169), 7-22.
- García, M. y Giménez, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrado. *Revista Digital del Centro del Profesorado Cuevas-Olula*, 3(6), 42-54. Recuperado de:
<file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/DialnetLaInteligenciaEmocionalYSusPrincipalesModelos-3736408.pdf>
- Garlock, R., Dembo, T y Lewin, K. (1941). Frustration and regression. An Experiment with young children, *Univ. la. Stud. Child. Welf.*, 1, 1-314.
- González, M. T. (1999). Algo sobre la autoestima: qué es y cómo se expresa. *Revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 217-232. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/11162/209151>
- Habók, A. (2015). Learning to Learn in Years 1 and 2 of Hungarian Primary Schools. *Education*, 43(2), 153-163.
- Hortigüela, D., Ausín, V., Abella, V., Delgado V. (2017). Percepción de docentes y estudiantes sobre el trabajo de la educación emocional en el aula. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 20, 27-41. Recuperado de: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2981/2774>

- Ibarrola, B., (2013). *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. SM
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- López, M. (2015). Nuevos frentes de actuación en educación para el desarrollo humano. E-DHC, *Quaderns Electrònics sobre el Desenvolupament Humà i la Cooperació*, 4, 17-37. Recuperado de: https://www.uv.es/edhc/edhc004_lopez.pdf
- Mansilla, F. (1983). *Fracaso escolar y familia. La Escuela en Acción*, 10434, 38-39.
- Martínez, R. A. (1992). Factores familiares que intervienen en el progreso académico de los alumnos. *Aula Abierta*, 60, 23-39.
- Mestré, J., Guil, R., & Brackett, M. (2008). Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. *Motivación y emoción*, 407-438. Recuperado de: <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/mestreguilbrackettsaloveyinteligenciaemocional2007PALMERO-04.pdf>
- Mustaca, A. E (2013). “Siento dolor en el alma”: ¿Metáfora o realidad? *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5 (2,) 47-60. Recuperado de: [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-SientoUnDolorEnElAlma-4800011%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-SientoUnDolorEnElAlma-4800011%20(1).pdf)
- Navea, A., y Suárez, J. M. (2017). Estudio sobre la utilización de estrategias de automotivación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 23(2), 115-121. Recuperado de: <https://daneshyari.com/article/preview/7276021.pdf>
- Pajares, F. (2002). Overview of Social Cognitive Theory and Self - efficacy in Changing Societies, *University of Cambridge*, 1-45.
- Perlman, S. B., Luna, B., Hein, T. C., & Huppert, T. J. (2014). fNIRS evidence of prefrontal regulation of frustration in early childhood. *Neuroimage*, 85(1), 326-334. Recuperado de: <https://doi.10.1016/.neuroimage.2013.04.057>
- Rey, M., Martínez, M^a. R., Calonge, I. (2017). Situaciones estresantes cotidianas en la infancia y su relación con la sintomatología y la adaptación. *Psicología Conductual*, 25(3), 483-502. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6265552>
- Roa García, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Colecciones Edetania*, 44, 241-257. Recuperado de: <https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/678/210Texto%20del%20art%20c3%adculo-563-1-10-20171121.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Ruiz, L.F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito educativo. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 1(1), 1-16. Recuperado de: <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/33/2>
- Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista complutense de educación*, 12(1), 81. Recuperado de: [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/ecob,+RCED0101120081A.PDF%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/ecob,+RCED0101120081A.PDF%20(1).pdf)
- Sucaroma, U. (2012). Contribution to Language Teaching and Learning: A Review of Emotional Intelligence. *English Language Teaching*, 519, 54-58. Recuperado de: <EJ1079997.pdf>
- Valiente, C., Suárez, J., Martínez, M. (2020). Rendimiento académico, aprendizaje y estrés en alumnado de primaria. *Revista Complutense de Educación*. 31(3), 365-374. Recuperado de: <https://digiuv.villanueva.edu/bitstream/handle/20.500.12766/346/Rendimiento%20acad%C3%A9mico%20aprendizaje%20y%20estr%C3%A9s%20en%20alumnado%20de%20primaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vallés, A. (2008). *La inteligencia emocional de los padres y de los hijos*. Pirámide.
- Valenzuelo, A.M. (2010). La importancia de la educación emocional. *Pedagogía Magna*, 28, 52-56. Recuperado de: <Dialnet-LaImportanciaDeLaEducacionEmocional-3627978.pdf>
- Ventura, J., Caycho, T., Vargas, D Y Flores, G. (2018). Adaptación y validación de la Escala de Tolerancia a la Frustración (ETF) en niños peruanos. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 5(2), 23-29. Recuperado de: [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-AdaptacionYValidacionDeLaEscalaDeToleranciaALaFrus-6399728%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-AdaptacionYValidacionDeLaEscalaDeToleranciaALaFrus-6399728%20(1).pdf)

8 Anexos

Anexo 1: PDF presentación familias.

<https://drive.google.com/file/d/1T3tRy8xlC6OqGzTA8iXy9yj9G02t5ErB/view?usp=sharing>

Anexo 2: Muestra agenda emocional.

<https://drive.google.com/file/d/1pvbEFt12OgHdstK70MNVyQ0EmKRZyQr/view?usp=sharing>

Anexo 3: PDF presentación alumn@s.

https://drive.google.com/file/d/1sMAw3sw3QLVtglo0MnnpJ7wrB_kjMpLm/view?usp=sharing

Anexo 4: Ejemplo portada agenda emocional.

https://drive.google.com/file/d/1sdRhcC23S_DYkthfIkW62JoP5-1N3bD1/view?usp=share_link

Anexo 5: Ficha seguimiento mensual.

<https://drive.google.com/file/d/1VBXdrdUBtzllwR1jBjz4fik-LdC9r-4O/view?usp=sharing>

Anexo 6: *Flashcards* situaciones de aula.

<https://drive.google.com/file/d/1LPVioGlZyoEGErvkhsLqUFLxDs9nscJ6/view?usp=sharing>

Anexo 7: Tarjetas de sentimientos o emociones.

https://drive.google.com/file/d/1hAJ7QspApkKa1PEDh_FZupJAzuv8Bpjp/view?usp=sharing

Anexo 8: Hoja guía de reflexión. Asamblea 1.

<https://drive.google.com/file/d/1SJcTwfMivDrgDR7Udhlj2ZhgiMPAygKR/view?usp=sharing>

Anexo 9: Fichas dominó del autoconcepto.

<https://drive.google.com/file/d/1kfcf5apJjjA7OGLBIQnTePhDk1fGHjy1/view?usp=sharing>