



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Educación del Carácter y Educación
Emocional

Diseño de un programa para gestionar la frustración en Educación Física en Educación Primaria

Trabajo fin de estudio presentado por	Alain Lazcano Razquin
Tipo de trabajo:	Tipo 3: Diseño de un Programa del Carácter y de la Personalidad
Tesaurus:	Psicología de la educación
Director:	Federico Salvador Pérez
Fecha:	16/07/2025

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo diseñar un programa formativo para trabajar la frustración en el área de Educación Física, destinado al alumnado de sexto curso de Educación Primaria. A través de una fundamentación teórica centrada en la educación emocional y en el papel de la Educación Física como ámbito adecuado para el desarrollo del carácter, se indaga en las causas de la frustración durante la actividad física y su impacto en el bienestar, la motivación y el clima escolar. La parte práctica se estructura en ocho sesiones enfocadas en impulsar la autorregulación emocional, la empatía y el respeto. Aunque el programa no ha podido ser implementado por limitaciones de tiempo y contexto, se ha planteado un sistema de evaluación que permitiría medir su impacto en situaciones reales. Como principal conclusión, se detecta la necesidad de integrar la educación emocional como eje transversal en el área de práctica deportiva, por su capacidad para generar aprendizajes significativos, reforzar las relaciones interpersonales y contribuir al desarrollo integral del estudiante.

Palabras clave: Educación, Emociones, Autorregulación, Deporte

Abstract

This work aims to design a training program to address frustration in the field of Physical Education, targeted at sixth-grade Primary Education students. Through a theoretical foundation focused on emotional education and on the role of Physical Education as an appropriate setting for character development, the causes of frustration during physical activity and its impact on well-being, motivation, and the school climate are explored. The practical part is structured into eight sessions aimed at promoting emotional self-regulation, empathy, and respect. Although the program could not be implemented due to time and contextual constraints, an evaluation system has been proposed to measure its potential impact in real conditions. As the main conclusion, the need to integrate emotional education like a cross-curricular element inside the area of physical practice is identified, due to its capacity to generate meaningful learning, strengthen interpersonal relationships, and contribute to the holistic development of students.

Keywords: Education, Emotions, Self government, Sport

Índice de contenidos

1.	Introducción	8
1.1.	Justificación de la temática	8
1.2.	Planteamiento del problema	11
1.3.	Objetivos.....	12
1.3.1.	Objetivo general	12
2.	Marco teórico.....	14
2.1.	Educación emocional y comprensión de las emociones	14
2.1.1.	La educación emocional en el centro escolar	14
2.1.2.	La regulación emocional.....	16
2.2.	La frustración en el ámbito educativo.....	18
2.2.1.	El concepto de frustración.....	18
2.2.2.	La frustración en la etapa de Educación Primaria	19
2.2.3.	Manifestaciones de la frustración	21
2.3.	La Educación Física como espacio para el desarrollo emocional	23
2.3.1.	La actividad física como medio para educar las emociones	23
2.3.2.	Problemas emocionales frecuentes en la práctica motriz	25
2.4.	Estrategias para la gestión de la frustración en Educación Física	27
2.4.1.	Metodologías activas para la gestión emocional	27
2.4.2.	El rol docente y el clima del aula	31
2.5.	Experiencias previas en la intervención emocional desde la Educación Física.....	36
3.	Diseño del Programa de Formación del Carácter y de la Personalidad.....	38
3.1.	Justificación de la necesidad del programa.....	38
3.2.	Contextualización del programa.....	38

3.3.	Diseño del programa	39
3.4.	Objetivos.....	39
3.5.	Desarrollo de las sesiones del programa.....	40
3.6.	Temporalización: cronograma.....	46
3.7.	Metodología que se utilizará en las sesiones del programa	46
3.8.	Recursos necesarios en casa sesión	47
3.9.	Diseño de la evaluación del programa de formación del carácter y de la personalidad	48
4.	Conclusiones.....	53
5.	Limitaciones y prospectiva	56
5.1.	Limitaciones.....	56
5.2.	Prospectiva	57
6.	Referencias bibliográficas	58
7.	Anexos	66
7.1.	Anexo 1: Diario de observación docente	66
7.2.	Anexo 2: Ficha de reflexión grupal	67
7.3.	Anexo 3: Ficha de diseño de juego	68
7.4.	Anexo 4: Rúbrica de evaluación del proyecto final	69
7.5.	Anexo 5: Cuestionario	70

Índice de figuras

Figura 1 <i>Dimensiones del ser humano según Moraleda (2015)</i>	9
--	---

Índice de tablas

Tabla 1 Descripción de las áreas de actuación y estrategias motivacionales para desarrollar una implicación hacia la tarea (Ames, 1992).....	35
Tabla 2 Sesión 1	40
Tabla 3 Sesión 2	40
Tabla 4 Sesión 3	41
Tabla 5 Sesión 4	42
Tabla 6 Sesión 5	43
Tabla 7 Sesión 6	43
Tabla 8 Sesión 7	44
Tabla 9 Sesión 8	45
Tabla 10 <i>Organización temporal de las sesiones. CRONOGRAMA</i>	46
Tabla 11 Diseño de evaluación Sesión 1.....	48
Tabla 12 Diseño de evaluación Sesión 2.....	48
Tabla 13 Diseño de evaluación Sesión 3.....	49
Tabla 14 Diseño de evaluación Sesión 4.....	49
Tabla 15 Diseño de evaluación Sesión 5.....	50
Tabla 16 Diseño de evaluación Sesión 6.....	50
Tabla 17 Diseño de evaluación Sesión 7	51
Tabla 18 Diseño de evaluación Sesión 8.....	51

1. Introducción

La propuesta que se presenta a continuación es un Trabajo Fin de Estudios (en adelante TFE) creado para finalizar el máster universitario en Educación del Carácter y Educación Emocional. El presente trabajo se enmarca en el tipo tres: Diseño de un Programa del Carácter y de la Personalidad, cuyo propósito es llevar a cabo un programa de formación que facilite la gestión de la frustración en el deporte del alumnado dentro del último curso de la etapa de Educación Primaria (en adelante EP). A través de este proyecto, se procura diseñar un programa enmarcado en el área de Educación Física (en adelante EF) que permita a al alumnado a fortalecer su carácter y mejorar su capacidad de autorregulación emocional dentro de un contexto deportivo.

La problemática que se pretende abordar en este programa está relacionada con los factores que desencadenan la frustración en el alumnado en el contexto del deporte escolar. La incapacidad para gestionar esta emoción de manera coherente puede generar varios efectos negativos en el bienestar de los jóvenes deportistas, afectando su motivación, su autoconfianza, sus relaciones interpersonales e incluso su continuidad en la práctica deportiva. De esta manera, es fundamental comprender qué situaciones específicas provocan frustración en el alumnado y cómo estas pueden ser gestionadas de manera eficaz.

Como solución a esta compleja situación, se proyecta la elaboración de un programa práctico que cuenta con ocho sesiones interactivas, dirigidas al estudiantado de sexto curso de EP. Por medio de estas sesiones se pretenden desarrollar estrategias que favorezcan varias competencias emocionales, con el fin de mejorar la experiencia deportiva de los niños y niñas y fomentar una actitud positiva ante las dificultades.

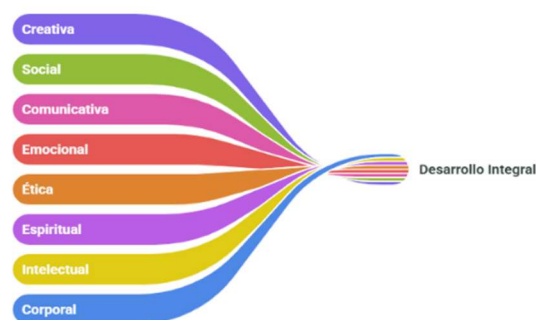
1.1. Justificación de la temática

La temática principal de este trabajo es el desarrollo de competencias emocionales en el contexto de la etapa de EP, concretamente en la EF, con el enfoque en la gestión de emociones como la frustración. Esta elección se debe a la importancia de formar a los estudiantes no solo en el ámbito académico, sino también en su desarrollo emocional y personal, ya que los estudiantes son personas que deben aprender a vivir en una sociedad cada vez más

cambiante. El colegio es un reflejo de lo que ocurre en la sociedad. Comunicar, colaborar, establecer relaciones, ser tolerante, respetar las normas y demás aspectos deben ser líneas de trabajo comunes entre los agentes de la comunidad educativa y el propio alumnado. Harari (2018) en su obra “21 lecciones para el siglo XXI” habla de cuatro competencias para poder ser competente en la sociedad del futuro como el pensamiento crítico, la colaboración, la creatividad y la comunicación, las cuales tienen una profunda relación con el desarrollo emocional del estudiante, ya que todas ellas demandan una base sólida de competencias emocionales que permitan desenvolverse de forma respetuosa, empática y tolerante en diversos contextos sociales.

En este sentido, resulta primordial establecer una educación integral, ya que la globalización y la interdisciplinariedad pedagógica exigen un enfoque que entienda al estudiante como un ser completo. Según Parlebas (2017), la personalidad del individuo se compone de distintas dimensiones interrelacionadas, lo que refuerza la idea de que la educación debe ir más allá de la transmisión de conocimientos. En esta misma línea, como se observa en la Figura 1, Moraleda (2015) señala que el ser humano se estructura a partir de varias dimensiones interconectadas como son la corporal, la intelectual, la espiritual, la ética, la emocional, la comunicativa, la social y la creativa, y todas ellas deben ser entendidas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de esta información y dentro de estas dimensiones, la dimensión emocional adquiere un papel protagonista en la realización de este trabajo. En este sentido, el desarrollo de competencias emocionales generó un despertar según lo planteado por Daniel Goleman (1995), aunque previamente ya había sido abordado por diferentes investigadores como Gardner (1993) o Mayer y Salovey (1993), quienes contribuyeron al desarrollo de este enfoque dentro del ámbito educativo y psicológico.

Figura 1 Dimensiones del ser humano según Moraleda (2015)



Sin embargo, pese a su transcendencia, existe un escaso trabajo en el ámbito educativo conforme al desarrollo de competencias emocionales. De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2012), los datos estadísticos en referencia a la frecuencia y presencia de diversos problemas emocionales resultan preocupantes, que pueden evidenciarse en el día a día del alumnado. Un ejemplo claro de ello es la baja tolerancia a la frustración, particularmente en situaciones deportivas donde el alumnado se enfrenta a diversos desafíos. Asimismo, si esta emoción no se gestiona adecuadamente puede desencadenar varias consecuencias negativas como la desmotivación, los conflictos interpersonales y una carencia del propio autocontrol por parte del estudiantado. Por esto, todos los agentes educativos deben cooperar en una misma dirección. Su labor conjunta debe orientarse en fortalecer el ámbito emocional desde los primeros años escolares, con el propósito de que los niños y niñas sean capaces de comprender qué les ocurre, aprender a reconocer y gestionar sus propias emociones y comprender los sentimientos de los demás. La dimensión emocional influye en el bienestar, en la autonomía personal, en la manera de afrontar los retos y en las relaciones interpersonales del alumnado, entre otros. El alumnado experimenta emociones que, en algunas ocasiones, pueden interferir en su proceso de formación. A pesar de ello, muchos ignoran cómo identificarlas y gestionarlas adecuadamente, lo que resalta la importancia de proporcionarles herramientas para el reconocimiento y control de sus emociones (Fernández-García y Fernández-Río, 2019).

En el contexto de la EF, Mateos (2012) destaca la estrecha relación entre esta área y algunos componentes clave de la Inteligencia Emocional, destacando la importancia de aspectos como la empatía, el control de las propias emociones, la automotivación y las habilidades sociales para gestionar las interacciones en la práctica deportiva. Estos elementos son necesarios para ayudar al alumnado a afrontar los problemas, trabajar en equipo y moderar sus respuestas emocionales durante los juegos y actividades físicas.

Para finalizar, teniendo en cuenta las palabras de Leñador-Albano et al. (2023), la actividad física y la inteligencia emocional en jóvenes han sido objeto de creciente estudio, debido a que ambas generan beneficios tanto físicos como psicológicos. Aun así, los estudios que analizan su relación siguen siendo limitados. En el futuro, se espera que la puesta en marcha de programas de desarrollo emocional en la EF se convierta en una preferencia, con el objetivo de mejorar la gestión emocional de los alumnos en situaciones deportivas.

1.2.Planteamiento del problema

Dentro del contexto escolar, la EF se define como la pedagogía de las conductas motrices (Parlebas, 2008, p. 172) y es, además, una asignatura en la que los estudiantes enfrentan situaciones que requieren un contacto físico con demás individuos, esfuerzo, resiliencia y cooperación. Sin embargo, en estas interacciones también pueden surgir dificultades emocionales, como la frustración, que afecta la experiencia de los alumnos en la práctica deportiva. En el sexto curso de EP se ha podido observar que algunos alumnos presentan dificultades para poder gestionar la frustración en situaciones deportivas concretas, especialmente en juegos o deportes de competición. Cuando los resultados no son los verdaderamente esperados, algunos alumnos reaccionan con comportamientos de ira, como faltar el respeto a sus compañeros, hacer determinadas trampas o incluso llegar a protagonizar episodios de violencia física entre iguales.

En esta línea, es importante señalar el impacto emocional que acarrea la competición motriz, ya que, en palabras de Lagardera y Lavega (2011), las diferentes prácticas motrices desencadenan experiencias y emociones diferentes en función del dominio de la acción motriz por parte de los participantes. Para este caso, esa falta de estrategias o herramientas para regular emociones como la ira puede generar agresividad y conflictos dentro del grupo. Dado que las emociones influyen de manera constante en el comportamiento humano, no pueden distanciarse del ámbito educativo, lo que hace que la educación emocional sea un aspecto principal para el desarrollo integral del alumnado (García et al., 2016). En este aspecto, el área de EF conforma un espacio en el que los estudiantes participan de manera integral, involucrando sus dimensiones físico-motriz, mental, afectiva y social, lo que la convierte en un escenario idóneo para el fomento de la Educación Emocional (Mujica-Johnson et al., 2017).

En relación con lo anteriormente expuesto, aunque se han llevado a cabo estudios para adaptar herramientas de evaluación de la inteligencia emocional al ámbito deportivo, muchas de estas han sido adaptaciones de instrumentos diseñados para contextos diferentes, lo que ha limitado su autenticidad y adaptabilidad. Como señalan García Coll et al. (2013), los intentos previos por evaluar la inteligencia emocional en el deporte han sido poco satisfactorios, lo que muestra la necesidad de diseñar herramientas específicas que atiendan

a las particularidades del ámbito deportivo fomenten una mejor gestión emocional en los deportistas.

Por ello, debido a la estrecha relación entre la práctica deportiva y la gestión de las diferentes emociones, el presente trabajo busca analizar las causas que originan la frustración en estas situaciones y ofrecer una solución práctica adaptada al alumnado de sexto curso de EP. Como respuesta a esta cuestión, se pretende elaborar un programa práctico que cuenta con ocho sesiones diseñadas para proporcionar varias herramientas que permitan al alumnado gestionar la frustración de manera efectiva, con el fin de mejorar la experiencia deportiva de los niños y niñas y fomentar una actitud positiva mediante una correcta conciencia y regulación emocional que les ayude a superar las dificultades generadas.

Cada sesión incluirá actividades dinámicas y cooperativas centradas en el contexto real del estudiante, donde el alumnado dará respuestas a situaciones que requieran esfuerzo, cooperación y control emocional. Por medio de diferentes técnicas como el autocontrol, la regulación emocional, la resolución de problemas y el trabajo en equipo, se buscará proveer a los estudiantes de herramientas que les permitan afrontar los desafíos del juego de forma constructiva y pacífica, generando un clima positivo y de pertenencia al grupo en las sesiones deportivas.

1.3.Objetivos

A continuación, se presentan los objetivos que guiarán este trabajo, estructurados en un objetivo general y varios objetivos específicos que permitirán concretar y llevar a cabo el programa.

1.3.1. Objetivo general

- Diseñar un programa de formación del carácter y de la personalidad para trabajar la frustración en el área de EF, dirigido al alumnado de sexto curso de EP.

1.3.1.1. Objetivos específicos

- Examinar la importancia de la educación emocional en el desarrollo integral del alumnado.
- Identificar las causas que desencadenan la frustración en los estudiantes durante la práctica de EF.

- Analizar la conexión entre la gestión emocional y el comportamiento del estudiante en situaciones de frustración dentro de la práctica deportiva.
- Comprender el área de EF como un espacio adecuado para el trabajo emocional y la mejora de la convivencia escolar.
- Incorporar metodologías activas en la enseñanza deportiva que faciliten el desarrollo de la competencia emocional.
- Diseñar ocho sesiones interactivas que fomenten estrategias para la regulación emocional en un contexto deportivo.
- Evaluar la efectividad del programa mediante herramientas adecuadas para medir su impacto en la gestión emocional y la convivencia en situaciones deportivas.

2. Marco teórico

En este capítulo se profundizará en los conceptos fundamentales en relación con la educación emocional y su aplicación en el ámbito educativo de la EF. Se comenzará con una exploración de la importancia de la educación emocional en el desarrollo integral del estudiante. Además, se analizarán las causas y manifestaciones de la frustración en los niños durante la práctica deportiva, resaltando cómo esta emoción influye en sus interacciones. Seguido, se abordará el área de la EF como un espacio idóneo para el desarrollo emocional, donde la actividad física se presenta como un medio efectivo para educar y gestionar las emociones. Finalmente, se discutirán las estrategias y metodologías activas que pueden emplearse para fomentar la regulación emocional en situaciones de recreación, poniendo énfasis en la labor del docente y en la creación de un ambiente que favorezca la gestión emocional y la convivencia escolar.

2.1. Educación emocional y comprensión de las emociones

2.1.1. La educación emocional en el centro escolar

En este subapartado se hablará del papel de la educación emocional dentro del centro escolar, así como la relevancia de la regulación emocional en el alumnado. Las emociones forman una parte fundamental de la existencia de la persona y forman parte de la rutina diaria. Comprender y trabajar la educación emocional desde edades tempranas es importante para el bienestar del alumnado y para favorecer una convivencia positiva. En este subapartado se abordará la relevancia de educar emocionalmente en el ámbito escolar, además de analizar su situación en la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOMLOE). Torregrosa (2013) respalda la argumentación de que la educación es capaz de transformar a las personas, ya que permite formar individuos con pensamiento crítico y responsabilidad hacia los demás. Su esencia se centra en favorecer el desarrollo holístico de la competencia humana. En esta misma línea, Herrero (2022) asegura que la escuela tiene la finalidad de formar a las personas para que puedan desarrollarse en la sociedad y para que sean capaces de desenvolverse en el mundo adulto. De esta manera, hoy en día, se pretende que el alumnado adquiera una formación que aúne el área académica, una educación en valores y una educación afectiva. Como sostiene Lezama (2020), esta perspectiva integral de la enseñanza parte de la educación holística, que agrega los aspectos cognitivos, emocionales y espirituales, entendido este

último como empatía y sensibilidad hacia las personas, con el fin de modelar de manera conjunta el desarrollo integral del individuo desde la infancia. Este mismo autor sostiene que la formación no puede depender solo del desarrollo intelectual de la persona, de manera que también se pretende dar cabida al aspecto emocional, al aunar la forma en la que la persona se comprende, se autocontrola y se relaciona con los demás.

Teniendo en cuenta el aspecto emocional, la emoción es una respuesta psicofisiológica fugaz a un estímulo y que, según Rojas (1999) puede entenderse como una alteración interna que experimentan las personas ante una situación que es interpretada, recordada o imaginada, y que provoca transformaciones a nivel físico, conductual y mental, de manera que pueden afectar al rendimiento académico, la convivencia y las relaciones interpersonales de las personas. Como se ha repetido anteriormente, la escuela no solo debe transmitir contenidos puramente académicos, sino también ofrecer oportunidades para el desarrollo personal y social del alumnado. De tal manera, la educación emocional se manifiesta como una dimensión clave en la formación integral. Como mencionan Alzina y Paniello (2017), la educación emocional adquiere un papel fundamental en el bienestar personal y social del alumnado, ya que fomenta el florecimiento de competencias emocionales que son esenciales para una convivencia saludable en el aula. Asimismo, Pastor y Marín (2021) realizaron una revisión de la literatura y concluyeron que la educación emocional es una herramienta eficaz para resolver conflictos y dificultades en el ámbito escolar. De esta forma, el trabajo sobre las emociones en la escuela se traduce en la adquisición de competencias emocionales, entendidas como un conjunto de habilidades necesarias para identificar, comprender, expresar y regular las emociones. En palabras de Bisquerra (2011), “entendemos las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Dentro de las competencias emocionales están la conciencia y regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales, habilidades de vida y bienestar” (p. 11).

A pesar de los avances actuales, la incorporación progresiva de la educación emocional en el currículo académico aún es limitada y desigual. De este modo, la LOMLOE, no contempla de forma explícita una educación emocional integrada en el currículo, pero sí que introduce algunos elementos que apuntan a la importancia del desarrollo afectivo en el ámbito escolar.

En los objetivos de la etapa de EP, por ejemplo, se recoge la necesidad de promover “una educación orientada al desarrollo de las capacidades afectivas del alumnado en todos los ámbitos de la personalidad y en las relaciones con las demás personas” (art. 17, m). Asimismo, se señala entre los principios de la LOMLOE “una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores” (art. 1, f), y se establece que el currículo deberá facilitar “el desarrollo educativo de los alumnos y alumnas, garantizando su formación integral y contribuyendo al pleno desarrollo de la personalidad” (art. 6, 2). No obstante, estas menciones resultan insuficientes para garantizar una verdadera incorporación de la educación emocional en las aulas, pues no se traducen en propuestas competentes ni en orientaciones curriculares claras, de manera que resulta necesario continuar profundizando en aspectos clave como la regulación emocional, una competencia fundamental para afrontar con éxito las experiencias diarias y que será abordada en el siguiente apartado.

2.1.2. La regulación emocional

En la escuela, los estudiantes de EP se enfrentan a situaciones cotidianas en las que muestran su capacidad para gestionar emociones. Por ejemplo, un niño que se frustra al no resolver un problema matemático o una niña que se enfada al no ser elegida para participar en un juego en el recreo. La capacidad que se posee para gestionar este tipo de experiencias de forma correcta se conoce como regulación emocional. Así pues, la regulación emocional puede definirse como el conjunto de fases que ayuda al individuo a identificar qué siente, por qué lo siente y qué puede hacer para evitar respuestas impulsivas. En palabras de Gross (2015), “la regulación emocional se refiere a los procesos por los cuales los individuos influyen en qué emociones tienen, cuándo las tienen y cómo experimentan y expresan estas emociones” (p. 2).

Teniendo en cuenta estas indicaciones, las emociones pueden clasificarse de distintas maneras. En primer lugar, se atiende a la valencia afectiva, un modelo propuesto por Russell (1980), clasificando las emociones en función de su agradabilidad (positivas y negativas) y activación (alta o baja). También se pueden diferenciar en básicas o primarias, como el miedo o la rabia, que se expresan de forma universal en los primeros años, y complejas o secundarias, como la culpa o el orgullo, que dependen de factores sociales y del desarrollo cognitivo de la persona. Finalmente, Ekman (1992, 1999) identifica un conjunto de emociones básicas universales —alegría, tristeza, miedo, sorpresa, asco e ira— presentes en todas las culturas.

La adquisición de estrategias de regulación emocional desde edades tempranas está directamente relacionada con el bienestar del alumnado. Varios estudios recientes han confirmado su relación con una mayor adaptación al contexto escolar, menor índice de problemas conductuales y mejores relaciones interpersonales. En este caso, una investigación realizada con niños de 5 años encontró que la regulación emocional estaba positivamente relacionada con el éxito académico temprano, incluyendo calificaciones superiores en lectura y matemáticas, incluso después de controlar el coeficiente intelectual. Estos resultados proponen que la regulación emocional puede influir en varias habilidades académicas, apoyando al éxito escolar en diversas áreas (Graziano et al., 2007).

En este proceso educativo, resulta fundamental que los niños adquieran habilidades que les permitan gestionar sus emociones de forma adecuada en diferentes contextos de la vida cotidiana. Esta capacidad de autorregulación es una de las metas principales en la educación emocional, de manera que permite a los menores identificar y manejar sus sentimientos de manera constructiva. Como señala Bisquerra (2011), esta idea integra la necesidad de incentivar la regulación de la impulsividad (como puede ser la ira, la violencia, los comportamientos de riesgo etc.), estimular la tolerancia a la frustración con el objetivo de anticipar estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión etc.), continuar en la adquisición de los objetivos a pesar de las dificultades que puedan surgir y desarrollar la capacidad para posponer las recompensas inmediatas en beneficio de otras más a largo plazo y de mayor importancia. Sumado a esto, la regulación emocional está estrechamente relacionada con la inteligencia emocional, definida como la habilidad para reconocer, comprender y manejar las emociones propias y ajenas. En este sentido, Salovey y Mayer (1990) describen la inteligencia emocional como "una forma de inteligencia social que involucra la capacidad de monitorear los propios sentimientos y otros sentimientos y emociones, de discriminar entre ellos, y de utilizar esta información para guiar el pensamiento y la acción".

Por lo tanto, el trabajo emocional acarrea múltiples beneficios, puesto que es fundamental desarrollar un adecuado autocontrol para poder aprovecharlos plenamente. Lograr una gestión coherente de las emociones y mantener el equilibrio emocional es clave para lograr una vida emocionalmente saludable. Por el contrario, si el alumnado no es capaz de desarrollar estas competencias, pueden surgir dificultades como la frustración, una emoción

que surge cuando no se alcanzan los resultados esperados. Esta falta de regulación puede acarrear comportamientos desajustados y afectar a la convivencia del entorno, lo que subraya la necesidad de continuar profundizando en este aspecto, de manera que se tratará a continuación.

2.2. La frustración en el ámbito educativo

2.2.1. El concepto de frustración

En esta sección se analizará el fenómeno de la frustración en el entorno escolar, empezando por una visión general del concepto, para luego centrarse en cómo se manifiesta en la etapa de EP e indagar sus expresiones emocionales más comunes, como la rabia, la tristeza y la envidia. En el entorno escolar, los estudiantes a menudo se topan con situaciones en las que sus expectativas no se cumplen, lo que puede generar emociones negativas como la frustración. Caballero (2009) expresa que la frustración surge cuando se crea un impulso o un deseo que resulta que no puede satisfacerse, originando una impresión de vacío o de necesidad disconforme que repercute de manera directa en el equilibrio emocional de la persona, como, por ejemplo, cuando un alumno no logra la calificación deseada o no consigue la victoria en un juego por equipos. Igualmente, el término de frustración ha sido abordado por múltiples teóricos. Uno de los enfoques más influyentes es el de Berkowitz (1989) quien entiende que la frustración es una respuesta emocional que causa un efecto negativo que, a su vez, provoca inclinaciones agresivas por no lograr satisfacer una necesidad o alcanzar un objetivo esperado. A nivel psicológico, implica un conflicto entre la expectativa y la realidad, lo que genera malestar emocional. Asimismo, la conocida “hipótesis de la frustración-agresión”, expuesta por Dollard et al. (1939) defienden que la frustración surge cuando se impide la realización de una conducta orientada a un objetivo. Es decir, siempre que una acción que se desea llevar a cabo se ve obstaculizada, se experimenta frustración. Igualmente, cuanto mayor sea el deseo de alcanzar ese logro, más intensa será la frustración si no se alcanza. Por consecuencia, esta situación emocional puede desencadenar, normalmente, reacciones agresivas.

Otra de las teorías clásicas sobre la frustración es la propuesta por Amsel (1992), quien desarrolló la “Teoría de la frustración” (1958, 1962, 1992, 1994). A través de estudios con animales, dicho autor observó que cuando una recompensa esperada no se recibía, se

generaba un estado emocional negativo denominado "frustración". Esta teoría sostiene que la omisión inesperada de una recompensa, tras una serie de señales que la anticipaban, provoca una reacción intensa de frustración y, en consecuencia, un cambio en la conducta.

Desde un enfoque más actual, un estudio reciente de Stelzer et al. (2024) observaron cómo la frustración afecta al rendimiento escolar en estudiantes de primaria. Averiguaron que los alumnos que son capaces de tolerar mejor la frustración obtienen mejores resultados en el área de matemáticas, sobre todo cuando se tienen en cuenta sus calificaciones escolares. Sumado a esto, contemplaron que esta capacidad influye en cómo el compromiso del alumno con la escuela afecta a su rendimiento. Por esta razón, aprender a manejar la frustración puede ayudar directamente a mejorar el desempeño académico.

Por consiguiente, estas teorías coinciden en resaltar los efectos que la frustración genera cuando un individuo no logra alcanzar sus metas deseadas. Desde la aparición de estados emocionales molestos hasta posibles conductas agresivas, la frustración se ha entendido como una respuesta compleja ante la interrupción de un objetivo anhelado. A partir de esta información, el presente trabajo se centra en analizar cómo se manifiesta y se gestiona la frustración en el ámbito de la EP, etapa clave en el desarrollo emocional del estudiante.

2.2.2. La frustración en la etapa de Educación Primaria

A lo largo de la etapa de EP, el alumnado comienza a construir una comprensión más compleja del contexto personal, social y emocional que le rodea. Sin embargo, en este proceso aparecen situaciones cotidianas donde las expectativas personales no siempre se cumplen, lo que puede dar lugar a sentir frustración. En estos momentos, a veces, los niños tienden a pensar que sus deseos deben ser satisfechos de inmediato, y cuando esto no ocurre, reaccionan con malestar. En un contexto más real, cuando un alumno no es capaz de conseguir ganar un partido, de crear el proyecto más original de clase o porque un adulto les impone un límite, pueden experimentar una fuerte sensación de frustración, interpretándolo como algo arbitrario y negativo. En este tipo de situaciones, Gallego (2023) puntualiza que tener una baja tolerancia a la frustración puede originar bloqueos mentales, físicos o emocionales frente a circunstancias imprevistas o difíciles de controlar, afectado así al aprendizaje y la relación con los iguales, de manera que es esencial que los niños aprendan a identificar y expresar cómo se sienten. A lo largo de la infancia, la frustración resulta una experiencia común, sin embargo,

varios niños muestran niveles de tolerancia más bajos que otros, lo que los hace más vulnerables a reaccionar de manera incorrecta frente a situaciones frustrantes (Perlman et al., 2014). En este caso, mientras algunos manifiestan conductas disruptivas o de agresividad, otros adoptan actitudes más pasivas. En tal sentido, tal como aseguran Doval y Osella (2022), enseñar a los niños a canalizar estas emociones mediante técnicas expresivas, como la expresión corporal, puede mejorar considerablemente su tolerancia a la frustración y su interacción social, ofreciendo una vía saludable para exponer lo que sienten.

Desde un enfoque educativo, resulta esencial fomentar la tolerancia a la frustración como una competencia emocional clave en la formación permanente del alumnado. Gómez-Madrid et al. (2022) desarrollaron un programa de intervención orientado a alumnado con altas capacidades, demostrando que las actividades lúdicas y desafiantes pueden mejorar significativamente la tolerancia a la frustración en alumnos de entre 7 y 9 años. Este trabajo resalta la importancia de implementar estrategias específicas y adaptadas al contexto cercano del alumnado para fortalecer esta competencia emocional desde edades tempranas. Sumado a esto, Martos (2020) señala que fomentar la educación emocional desde los primeros años permite a los niños desarrollar un estilo de vida más saludable y medidas preventivas para mejorar la salud mental, favoreciendo así la gestión de sus emociones dentro del contexto escolar. Asimismo, Vega et. al (2022) destacan que la gestión de la frustración y la cohesión de grupo son elementos clave en el desarrollo emocional e integral del alumnado. Mediante un enfoque basado en los estilos de aprendizaje, estos autores proponen varias actividades que analizan la frustración desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, mediante la aplicación de un rincón activo se utilizó un experimento lúdico para trabajar la gestión de la frustración, mientras que en el estilo reflexivo se empleó un vídeo para abordar la ira. Aun así, el aprendizaje de diferentes recursos para gestionar la frustración es solo el primer paso de la formación. En la escuela, es crucial observar cómo los niños reaccionan cuando sus emociones no son gestionadas de manera correcta, lo cual lleva a identificar las diferentes expresiones de la frustración en su comportamiento. Acto seguido, se explorará cómo se presenta esta emoción en el día a día y cómo reconocerla de la manera más correcta.

2.2.3. Manifestaciones de la frustración

Después de analizar varias teorías sobre el concepto de frustración, se habla de frustración como una emoción compleja que, puede manifestarse mediante varias emociones negativas como la rabia o la ira, la tristeza y la envidia.

2.2.3.1. La rabia

La palabra rabia o ira es un término que se relaciona con varios sinónimos como furia, enfado, ira o cólera y hace referencia a una fuerte respuesta emocional que ocurre cuando las personas perciben un sentimiento de humillación, injusticia o amenaza frente a sus intereses. En la escuela, por ejemplo, un niño puede manifestar rabia a través de comportamientos como gritar, empujar a otro compañero o mostrar varios signos físicos como apretar los dientes o tener la cara roja. Estos síntomas son indicadores de que el niño está expresando su malestar por no conseguir lo que él quiere. Teniendo en cuenta la opinión de Magán et al. (2011), defienden que la ira puede estar vinculada con trastornos de personalidad sino se gestiona de manera correcta. De esta forma, es primordial que el niño pueda tomar conciencia de aquellas emociones relacionadas con la rabia como punto de partida para poder ir construyendo poco a poco una cierta conciencia y regulación emocional.

En esta línea, el papel del profesor es clave para ayudar al alumnado a gestionar su rabia. De esta manera, Rodríguez (2020) remarca que el docente, desde una perspectiva innovadora, debe asumir un rol de guía y motivador para lograr el éxito del aprendizaje del estudiante. Al mismo tiempo, es fundamental que el profesor actúe siempre como modelo, mostrando soluciones saludables para gestionar la frustración. En consonancia con Florez (2020), la realización de actividades lúdicas repercute significativamente en el proceso formativo al promover el desarrollo de habilidades comunicativas y la escucha activa. De manera similar, cuando ocurre un enfrentamiento entre dos alumnos dentro de una dinámica, se pueden aplicar rutinas de resolución de conflictos centradas en la escucha activa, la identificación de las necesidades emocionales y la búsqueda coordinada de soluciones. En último lugar, Díaz (2022) sostiene que llevar a cabo juegos cooperativos, que se caracterizan por ser actividades libres, placenteras y espontáneas, facilitan directamente el desarrollo del compañerismo y estimula tanto las habilidades emocionales como las sociales en la infancia.

2.2.3.2. La tristeza

La tristeza se encuentra entre las emociones negativas y se trata de una emoción básica que se manifiesta cuando las personas se enfrentan a pérdidas, decepciones o situaciones adversas o inesperadas. Según las palabras de Martínez y Bouquet (2009), la tristeza en niños de 10 años se define como un sentimiento negativo ligado al dolor emocional, expresado por medio de frases como "dolor en el corazón" o "sentimiento feo". Esta emoción puede surgir debido a fracasos académicos, conflictos interpersonales o cambios significativos en su entorno cercano.

Vallés y Vallés (2000) expresan que la tristeza hace referencia a una emoción que puede aparecer a través de sentimientos como la melancolía, la apatía o el desánimo y viene acompañada de una falta de interés por realizar actividades que antes resultaban placenteras, al igual que una percepción negativa de la realidad y un descenso de la práctica deportiva. Igualmente, Álvarez (2013) asegura que la propia tristeza es una emoción natural que aparece con diferentes peculiaridades como respuesta a vivencias complejas como una pérdida, un fracaso o una decepción persistente. Este sentimiento puede provocar percepciones de desánimo, soledad o molestia, y afecta tanto al plano cognitivo como al físico. Dicho sentir, que a veces puede conducir a la depresión, afecta notablemente al rendimiento académico de los alumnos, según lo señalan Miranda et al. (2020). Ante esta situación, se podría aplicar la disciplina positiva como un enfoque que ofrece herramientas para que los agentes educativos fomenten un clima de apoyo, seguridad y comprensión, favoreciendo que los alumnos expresen sus emociones de manera saludable. Más concretamente, Cano y Rivas (2023) detallan que la disciplina positiva se define como una metodología fundamentada en la psicología individual de Alfred Adler, que pretende promover las relaciones de respeto y responsabilidad dentro de los contextos familiares. Así, el propio Adler y su discípulo, Rudolf Dreikurs, elaboraron un método práctico centrado en comprender los propósitos del comportamiento infantil y en la estimulación de las conductas cooperativas sin tener que hacer uso de castigos ni recompensas. De esta manera, no se pretende evitar que el alumno experimente tristeza, sino de estar presente a lo largo de este proceso, ofreciéndole oportunidades para que pueda manifestar sus sentimientos. De esta forma, se respalda que el niño aprenda a convivir con la tristeza, reconociendo qué la ha provocado y analizando junto a él, posibles vías que le ayuden a sentirse mejor.

2.2.3.3. La envidia

Ortiz et al. (2004) declaran que la envidia es una emoción que se manifiesta cuando una persona siente incomodidad al compararse con alguno que posee algo que ella desea, ya sea una destreza, un logro o un bien material, lo que le hace más evidentes sus propias carencias o limitaciones. Esta emoción puede percibirse con brevedad cuando una persona obtiene un bien o un reconocimiento que en cambio otros no tienen, de manera que se crean actitudes concretas tanto en quien lo consigue como en quien no, como la observación continua o la atención desmedida, lo que da pie a identificar al envidioso como al envidiado (Vázquez, 2020). En el ámbito escolar, estos sentimientos pueden afectar al clima de convivencia, disminuir la autoestima del alumnado y afectar negativamente su integración comunitaria. Según González Calderón et al. (2011), la envidia en población infanto-juvenil se relaciona con sintomatología depresiva, ansiedad y conductas de ira, lo que recalca la importancia de abordar su reconocimiento y regulación a partir del entorno educativo. Dentro de un contexto más deportivo Palacios y Díez (2001) alertan que tanto las actividades lúdicas como las educativas, pueden propiciar la aparición de la envidia. Estos mismos autores explican que la envidia puede plasmarse mediante diferentes comportamientos, como la aparición de los celos, rivalidades o conductas agresivas hacia otro igual, del mismo modo que mediante expresiones no verbales tales como gestos o miradas. Para precaver las consecuencias negativas asociadas a esta emoción, resultaría interesante nuevamente impulsar dinámicas cooperativas donde se valoren tanto los logros individuales como el esfuerzo grupal de los participantes.

2.3. La Educación Física como espacio para el desarrollo emocional

2.3.1. La actividad física como medio para educar las emociones

Este apartado se focaliza en el rol que desempeña la EF en el desarrollo emocional del estudiante, explorando primero cómo la actividad física puede aplicarse para educar las emociones y, después, los problemas emocionales más habituales que aparecen durante la práctica motriz. Rodríguez-Torres et al. (2019) exponen que las clases que se desarrollan dentro de la asignatura de EF colaboran considerablemente al crecimiento emocional del estudiante, al involucrar de manera integral dimensiones físicas, cognitivas, afectivas y sociales. De esta forma, Barranco (2022) subraya que la ejercitación de la actividad física

aporta varios beneficios psicológicos, emocionales, cognitivos y socioculturales, puesto que contribuye a reducir niveles de estrés, ansiedad o depresión, a la par que fortalece el autoconcepto, la autoestima y el rendimiento académico, motivando así vivencias positivas, motivadoras y emocionalmente equilibradas, todas ellas esenciales para desenvolverse con éxito en la sociedad del siglo XXI. Cada modalidad de actividad física ocasiona diferentes emociones, desde la euforia que genera la consecución de una meta hasta la frustración ante una derrota, lo que convierte este entorno en un espacio idóneo para fomentar el aprendizaje emocional. De esta forma, la EF y la Educación Emocional están estrechamente interrelacionadas, ya que Torres y Buñuel (2019) sostienen que la EF está desarrollándose desde un enfoque centrado esencialmente en los aspectos fisiológicos, en dirección a una perspectiva integral que tiene en cuenta la incidencia de los aspectos mentales y emocionales en la práctica deportiva, destacando así la relación entre cuerpo y emoción. En tal sentido, de Cos et al. (2019) manifiestan que la Educación Emocional y su vinculación con el área de EF debe ser un conjunto en el desarrollo integral del alumnado, de manera que la competencia motriz generada en este contexto mantiene una conexión entre las emociones en el proceso de aprendizaje y la toma de las propias decisiones.

Siguiendo con la idea principal de este apartado, resulta lógico pensar que no se puede concebir la EF exclusivamente como una asignatura del currículo que mejora las capacidades físicas, sino también como un espacio pedagógico donde el alumnado se implica en todas sus dimensiones. Siguiendo una vez más a Mujica-Johnson et al. (2017), la EF constituye un área el cual el alumnado tiene la oportunidad de implicarse en todas sus dimensiones (motriz, cognitiva, afectiva y social), por lo cual es apropiado para fomentar la dimensión emocional del ser humano. A modo de ejemplo, en una sesión donde se llevan a cabo juegos cooperativos como las carreras de relevos por equipos, los niños pueden experimentar emociones como la frustración al no lograr la victoria o la alegría al colaborar exitosamente. Este tipo de situaciones ofrecen al docente la oportunidad pedagógica para guiar a los estudiantes en la identificación, expresión y regulación emocional, ya que, teniendo en cuenta las palabras de Bisquerra (2006), los aprendizajes que se mantienen en el tiempo son aquellos que están asociados a una emoción, concretamente desde lo vivencial. Dicho autor afirma que las situaciones que se dan en la actividad física hacen que de este contexto un espacio privilegiado dentro del currículo para ejercer el “saber hacer” emocional del estudiante. Además, teniendo

este tipo de juegos como referencia, el alumno puede desempeñar dentro de los mismos diferentes roles (ganador, perdedor, apoyo, líder) que le ayudan a comprender las emociones de los demás y actuar de un modo respetuoso y solidario.

En tal sentido, se ha señalado que la práctica de la actividad física también trasciende positivamente en la salud mental del alumnado, dado que colabora a disminuir síntomas como la ansiedad, la depresión o el estrés, al mismo tiempo que propicia el desarrollo de una autoimagen más positiva, fortalece la autoestima y potencia la interacción social (Ramírez et al., 2004). Aparte de eso, desde la perspectiva de la LOMLOE, se identifica la importancia del desarrollo de la competencia personal, social y de aprender a aprender, donde la EF se convierte en una asignatura esencial para facilitar el autoconocimiento, la autorregulación emocional y la convivencia en situaciones de diversidad.

De la misma manera, estudios recientes recalcan los beneficios psicológicos de la práctica de actividad física regular. Por ejemplo, Rosa Guillamón et al. (2018) encontraron que una mejor condición física en alumnos de edades comprendidas entre 7 a 12 años se relaciona con un menor número de problemas de conducta, hiperactividad y problemas entre iguales, al igual que con una mayor conducta prosocial. Por esta razón, la relación entre la actividad física y las emociones hace patente cómo, mediante movimiento corporal, se favorece la aparición de emociones positivas en los niños y se disminuyen aquellas de carácter negativo.

Por consiguiente, el desempeño de la actividad física dentro de un marco educativo tiene el objetivo de impulsar nuevamente un enfoque integral que reconozca la capacidad de expresión del cuerpo como una herramienta de expresión emocional y como conducto de interacción con los demás, estableciendo una relación significativa entre el bienestar emocional y la práctica motriz.

2.3.2. Problemas emocionales frecuentes en la práctica motriz

Dentro de las clases de EF, el alumnado también se puede enfrentar a varias situaciones que pueden generar vivencias emocionales más complejas. La presión por rendir, el temor al juicio de los compañeros, la frustración ante el error o la competitividad excesiva son varios de los problemas emocionales más frecuentes que surgen en estos contextos. Así pues, este tipo de experiencias forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante y condicionan la actitud de este hacia la práctica deportiva y su implicación personal en ella. De

acuerdo con el Decreto Foral 67/2022, de 22 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de EP en la Comunidad Foral de Navarra, la asignatura de EF tiene como objetivo preparar al alumnado para adoptar un estilo de vida activo, conocer el sentido de la propia corporalidad, familiarizarse con manifestaciones culturales de carácter motor, integrar actitudes eco-socialmente responsables y desarrollar todos los procesos de toma de decisiones que intervienen en la resolución de diferentes situaciones motrices. En este contexto, nuevamente Mateos (2012) sostiene que el área de EF se trata de un escenario en el que coinciden procesos de socialización, desarrollo del autocontrol, respeto de las diferentes normas, superación del propio egocentrismo y adquisición de habilidades sociales. Aun así, este tipo de situaciones pueden provocar en el alumnado emociones como ansiedad, frustración, inseguridad o miedo al rechazo, sobre todo cuando el alumno se compara con sus compañeros, comete errores en público o siente la presión de ganar o destacar.

Un estudio elaborado por Madrona y López (2016) encontró que, a pesar de que predominan las emociones placenteras en las clases de EF, también se identifican emociones displacenteras que pueden afectar negativamente la experiencia educativa. Estas emociones negativas, aunque son menos frecuentes, son significativas y merecen una atención necesaria por parte del docente. Además, en un estudio realizado por parte de Corcuera y Omeñaca (2022) destacan que, en las situaciones motrices de colaboración-oposición, donde aparecen los deportes de equipo o juegos en los que existe una meta compartida contra un oponente, el estudiante manifiesta un amplio conjunto de respuestas emocionales que condicionan su conducta y participación. El estudio, llevado a cabo con la participación del alumnado de EP, pone de manifiesto diferencias significativas en función del sexo. Por ejemplo, las chicas expresan una mayor predisposición a experimentar emociones como ansiedad, tristeza o decepción, especialmente ante situaciones de fallo, presión o comparación con sus iguales, mientras que los chicos tienden a manifestar emociones más asociadas con la activación positiva, como motivación, confianza y entusiasmo. Los resultados evidenciaron que los chicos vinculaban sus emociones positivas al cumplimiento de las normas y al hecho de ganar, mientras que las chicas las asociaban más a la colaboración grupal. Además, después una derrota, ellas apreciaban más el bienestar generado por la interacción con su grupo y el disfrute del juego, algo que no era habitual en los chicos. Por ejemplo, en una clase de EF donde se organiza un torneo de balón prisionero, algunos alumnos pueden mostrar ansiedad

antes de comenzar, especialmente si temen ser los primeros en caer eliminados o si en anteriores experiencias fueron criticados por sus errores.

De esta manera, estas diferencias pueden estar asociadas a factores socioculturales, educativos y personales que afectan la forma en la que cada grupo interpreta el triunfo, el error o la competición dentro del ámbito físico. En esta línea, el contexto emocional no solo se centra en el disfrute de la propia actividad, sino también en la manera en que el alumnado se relaciona con sus iguales, se percibe a sí mismo y maneja la presión del entorno motriz. Por ello, para abordar con éxito los diferentes escenarios motrices a los que se expone el alumnado en su rutina particular, se vuelve a recalcar que es sumamente necesario desarrollar no solo habilidades cognitivas y motoras, sino también competencias afectivo-motivacionales e interpersonales, a la vez que es importante fomentar un clima afectivo positivo y seguro para todos los participantes. Así, la puesta en marcha de una EF emocionalmente consciente y competente no solo beneficia al alumno con un amplio dominio del plano físico, sino también al alumno que sepa ser más resiliente.

2.4. Estrategias para la gestión de la frustración en Educación Física

2.4.1. Metodologías activas para la gestión emocional

Seguidamente, se tratarán varias estrategias enfocadas en gestionar la frustración en las clases de EF, deteniéndose en el empleo de metodologías activas, así como en la relevancia de la labor del docente y del clima emocional que se genera en el aula. El área de EF, además de destacar por un espacio en el que se desarrolla la acción motriz, también se proyecta como un contexto privilegiado para desarrollar la gestión emocional del alumnado. Teniendo en cuenta la información de apartados anteriores, las diferentes situaciones motrices llegan a generar emociones complejas tales como la frustración, la ansiedad o la inseguridad. Por lo tanto, resulta conveniente implementar metodologías activas que ayuden al estudiante a identificar, reconocer, expresar y gestionar sus emociones de manera constructiva. De esta forma, Díaz et al. (2020) clarifican que la utilización este tipo de metodologías reclama tener en consideración ciertos aspectos clave, entre ellos, una enseñanza basada en el estudiante que adopta como punto de partida sus saberes previos para convertirlos en nuevos aprendizajes. Sumado a esto, destacan la trascendencia de la experiencia vivida por los alumnos mediante la observación, y la acción en contextos reales y cercanos, lo que favorece

un aprendizaje centrado en el descubrimiento. Estos autores también subrayan el papel activo del alumno en la creación de su propio conocimiento y el rol del docente como facilitador que guía el proceso de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, estas metodologías pedagógicas aproximan a los estudiantes a las vivencias y desafíos del mundo actual, preparándolos para ser buenos ciudadanos y que, además se consideran procedimientos que apoyan y fomentan el desarrollo del pensamiento crítico (Kirk, 2018). Dentro del ámbito de la educación física, estas metodologías pueden amoldarse para tratar de forma particular la gestión emocional, favoreciendo que el alumnado promueva habilidades emocionales por medio de experiencias prácticas y significativas. En palabras de Gómez (2009), las emociones son importantes para favorecer el aprendizaje en la educación, siendo un aspecto básico que no debe pasarse por alto si se pretende lograr una formación global e integral. Así pues, las metodologías activas, con sus características específicas que las hacen adecuadas para diferentes contextos, promueven la participación integral y dinámica del estudiante en su propia formación educativa (Villalobos 2022).

Acto seguido, se detallan tres enfoques metodológicos, el Aprendizaje-Servicio, el ABP y el Aprendizaje Cooperativo, que permiten integrar la gestión de las emociones en el día a día del aula a partir de una mirada activa, participativa y transformadora.

El Aprendizaje-Servicio se trata de un aprendizaje académico que posee dos características fundamentales, ya que combina el aprendizaje de contenidos curriculares con la realización de un servicio a la comunidad. Junto a ello, se ponen en funcionamiento saberes y habilidades y se aprenden valores. De esta manera, el servicio realizado se relaciona con el aprendizaje teniendo como objetivo la mejora de la realidad. En último lugar, el aprendizaje y el servicio se integran en un proyecto final de manera coherente en el que los elementos se retroalimentan. Un ejemplo práctico dentro del marco de la EF es el programa "Siente Jugando", que ha demostrado ser eficaz en el desarrollo de competencias emocionales como el reconocimiento de emociones, la empatía y la resolución de conflictos a través del Aprendizaje Servicio en el alumnado de Primaria. Los participantes mostraron un incremento significativo en estrategias de afrontamiento directas e indirectas después de la realización de la intervención (Zorrilla-Silvestre et al., 2019). Así, el Aprendizaje-Servicio facilita una conexión más cercana a la realidad, al conectar los conocimientos adquiridos en el entorno escolar con situaciones externas que, normalmente, eran inexploradas para el alumnado, lo que genera

vivencias emocionalmente intensas y transformadoras. En sexto de Primaria, una propuesta efectiva de esta metodología en EF puede basarse en organizar unas jornadas de sensibilización sobre la importancia del ejercicio físico para personas mayores del entorno, incorporando varias sesiones prácticas diseñadas e impartidas por el alumnado en residencias o centros comunitarios. Este tipo de experiencias fomentan, por un lado, la empatía y una mayor conciencia hacia los demás, y por otro lado pueden despertar vocaciones de servicio y cuidado, convirtiéndose en una gran oportunidad para que los alumnos descubran su futura profesión.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante ABP) se ha consolidado como una metodología activa que tiene como objetivo disminuir la motivación del alumnado, ya que presenta una alternativa a la enseñanza tradicional. Esta perspectiva permite al alumnado involucrarse en procesos de investigación de manera autónoma, propiciando un aprendizaje más significativo, holístico y comprometido (Fernández, 2017). Asimismo, según esta autora, cuando el ABP se aplica como estrategia pedagógica, el docente debe ejercer un rol activo en el diseño de un espacio interactivo que favorezca el acceso a la información e impulse la participación del estudiante. Es primordial que el profesorado actúe como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, ofreciendo modelos específicos para que el alumnado conozca cómo realizar de manera correcta las actividades. Además, dicha autora también señala que resulta necesario mantener la motivación de la clase durante todo el proyecto. El respeto hacia los refuerzos particulares y grupales debe estar presente siempre, del mismo modo que el seguimiento del proceso, identificando posibles obstáculos en el transcurso de las actividades. De igual forma, la retroalimentación es un aspecto esencial a lo largo de todo el proceso, no solo como evaluación final o sumativa, sino como un recurso para mejorar el aprendizaje. Para esta autora, todo este tipo de consideraciones debe ser adaptado con flexibilidad por el profesorado, con el objetivo de asegurar que logren los propósitos planeados a lo largo del proceso educativo. Por ejemplo, dentro del ámbito deportivo, se puede llevar a cabo la elaboración de un proyecto en el que el alumnado diseña y organiza una jornada deportiva inclusiva para la comunidad escolar no solo fomenta la empatía, la solidaridad, la organización y el trabajo en equipo, sino que también les permite aplicar conocimientos de organización de eventos, comunicación y particularidades del deporte a desarrollar. En este sentido, se respalda la apuesta por un enfoque metodológico que tenga en cuenta una enseñanza más

competencial e interdisciplinar. Así lo recogen Díaz et al. (2018), al determinar que: “El ABP ofrece muchas posibilidades de trabajar por competencias, sobre todo la competencia social y cívica. El trabajo cooperativo, la conexión de los contenidos curriculares con la realidad, la participación de la comunidad educativa, así como la implicación activa y crítica del alumnado en su proceso de aprendizaje, favorecen que tanto el ABP como la EF impulsen la consecución de un aprendizaje social y cívico con verdadero significado, permitiendo a su vez propulsar una educación para lograr una sociedad más equitativa y sostenible” (p. 36).

El aprendizaje cooperativo es otro tipo de metodología activa basada en la interrelación positiva entre iguales, donde el éxito individual está ligado al éxito grupal. Mediante la aplicación de esta metodología, el alumnado trabaja en pequeños grupos con el objetivo común de lograr el aprendizaje de todos los miembros, impulsando tanto competencias curriculares como sociales y emocionales. Tal y como afirman Johnson et al. (1999), “el aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de grupos reducidos en los que los estudiantes trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (p. 15). Estos autores sostienen que esta metodología se basa en cinco pilares esenciales que favorecen una dinámica de grupo eficaz: la interdependencia positiva, la interacción cara a cara, la exigencia de una responsabilidad personal y colectiva, el desarrollo de habilidades interpersonales y la evaluación del funcionamiento del grupo. Su práctica en el área de EF en sexto de Primaria resulta especialmente conveniente, ya que, de acuerdo con Gillies (2008), este tipo de aprendizaje se distingue como una estrategia educativa esencial que facilita el desarrollo integral del estudiante, de manera que incentiva progresos en el ámbito académico y también en el social y emocional, favoreciendo incluso a aquellos alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo. Llevado a la práctica, por ejemplo, se puede desarrollar una situación de aprendizaje basada en “Retos cooperativos”. En ella, el alumnado, organizado en grupos heterogéneos, tiene que superar diferentes desafíos (como transportar objetos sin usar las manos, completar un circuito con los ojos vendados siguiendo las indicaciones del grupo, o diseñar una coreografía de grupo). Domingo (2008) señala que cada reto necesita de la participación y coordinación del equipo, puesto que para realizar el trabajo se necesita una organización de pequeños grupos donde cada persona tiene un rol específico. A través de este funcionamiento, dicho autor asegura que los alumnos dependen entre sí para lograr los propósitos comunes, encargándose de la responsabilidad individual y colectiva. La

proximidad facilita la cooperación, lo que contribuye también al desarrollo de habilidades sociales. Sumado a esto, se impulsa la reflexión unitaria sobre el funcionamiento y la eficiencia del grupo como equipo de trabajo.

La eficacia de estas metodologías activas no solo depende de su diseño y aplicación, sino también del papel activo del docente, del contexto escolar y del clima emocional que se genere en el aula. Para lograrlo, en referencia al rol que desempeña el docente, Asunción (2019) afirma que el profesorado tiene que conocer en profundidad a su alumnado, saber cuáles son sus ideas previas, qué pueden aprender en un momento determinado, qué factores internos y externos repercuten en su motivación o desmotivación, al igual que sus hábitos, valores y conducta hacia el estudio. En esta línea, es importante analizar el papel del docente y las estrategias necesarias que utiliza para crear un clima seguro, empático y emocionalmente positivo donde todo el alumnado tenga cabida, para lograr así el objetivo del desarrollo integral del alumnado. Todo ello será abordado en el siguiente subapartado.

2.4.2. El rol docente y el clima del aula

Para la puesta en marcha de las metodologías activas anteriormente mencionadas dentro del área de EF, Mena y Villalobos (2017) exponen que el ámbito escolar debe diseñarse como un lugar seguro y significativo, que colabore al desarrollo integral del estudiante en los ámbitos académico, personal y sociocultural. Esto supone instaurar normas consensuadas, impulsar el diálogo respetuoso y hacer uso de los conflictos como oportunidades para el aprendizaje, propiciando así la prevención y resolución de situaciones adversas. Al hilo de esta idea, Pastene (2021) asegura que resulta esencial mostrar especial atención a la convivencia escolar, entendida como el cúmulo de relaciones e interacciones que se desarrollan entre los distintos individuos de la comunidad educativa. Además, Baeza (2020) sostiene que un aula se caracteriza por tres aspectos clave. El primero, hace referencia a la flexibilidad, conocida como la capacidad de adaptación de los docentes y los estudiantes frente a las necesidades cambiantes del contexto educativo. El segundo, trata de la comunicación, ya que debe ser clara, abierta y directa para que todos los individuos puedan expresar y sentir que sus ideas y emociones son escuchadas y consideradas. Por último, la autora habla de cohesión, que se expresa en el apoyo recíproco, la cooperación y la motivación compartida que consolidan la convivencia en grupo.

En este contexto, y teniendo en cuenta el rol del docente, Escareño (2016) asegura que resulta clave que el profesorado deba estar en continua actualización y preparación para adaptarse a los cambios constantes de una comunidad cada vez más exigente. Para dar respuesta a estas demandas, el profesorado necesita incentivar una actitud activa, contar con conocimientos firmes, destrezas apropiadas y competencias profesionales. En este escenario, dicho autor sostiene que la función del docente se convierte esencial en la transformación educativa, puesto que debe actuar como mediador, guía, facilitador del aprendizaje, observador crítico e incluso aprendiz junto a sus estudiantes, adquiriendo una perspectiva integral del proceso educativo. De la misma manera, el centro, al considerarse uno de los agentes principales en la formación del alumnado, puede distinguirse como una conceptualización en miniatura de la sociedad actual. En esta doble función, ejerce tanto como evidencia de las prácticas sociales presentes como también como un espacio privilegiado para favorecer el cambio y la transformación social (Quijano y Niño, 2014). En este aspecto, el centro escolar se proyecta como un lugar clave para llevar a cabo la competencia social y ciudadana del estudiante. En este aspecto, Santisteban (2009) razona que el desarrollo de ambas competencias en el aula debe posibilitar que el alumnado comprenda y participe activamente en su entorno. Dicho autor argumenta que la competencia social se entiende como una práctica activa, crítica y responsable de la ciudadanía, que debe ejercitarse desde el propio entorno escolar. Además, ambas competencias, son esenciales para formar sujetos capaces de convivir, contribuir y comprometerse con su entorno de manera responsable e innovadora. Dentro del ámbito de la EF y en relación con la adquisición de ambas competencias, Martínez (2019) expone lo siguiente: “la EF se facilita la creación de habilidades sociales como relación, integración, respeto, cooperación y solidaridad y se promueve la aceptación de las normas, la valoración de la diversidad, la participación y la autonomía personal” (p.88). Por consiguiente, las características de la competencia ciudadana, que están familiarmente relacionadas con el objetivo de lograr un clima positivo en el aula, incluyen: crear un clima apropiado para el crecimiento personal del estudiante, aportar varias experiencias que les ayuden a crecer como personas explicando las consecuencias positivas y negativas de sus acciones, propulsar una organización flexible y democrática dentro del aula, valorar el juego como componente que impulsa el aprendizaje en diferentes situaciones y crear un clima de seguridad donde se sientan cómodos con el resto de los iguales y el profesor. Estas prácticas se ven reforzadas por

lo que exponen Moreno Murcia et al. (2008), quienes destacan que el docente de EF debe “centrarse en la observación sistemática de las conductas mostradas por sus alumnos, tales como el espíritu cooperativo, solidaridad, ilusión por participar, valoración de su propia realización corporal y la aceptación de sus límites y de la de los demás, frente a otras consideraciones de tipo competitivo o rendimiento” (p. 55). De esta forma, se puede observar que este tipo de prácticas contribuyen a la formación de ciudadanos competentes para la sociedad actual. En esta línea, se detallan de forma más desarrollada algunas técnicas o estrategias sugeridas para abordar las emociones y la frustración en las sesiones de EF.

Se pueden aplicar rincones o espacios seguros para resolver diferentes situaciones generadas en el centro escolar (ya sea en el aula o en la propia pista de juego), recreando un espacio fijo al que los niños puedan acudir cuando tienen que resolver algo entre ellos. De esta manera, los alumnos intentan solucionar los conflictos por sí mismos, aunque a veces es necesaria la presencia del docente. Por ejemplo, tras sentir rabia al ser eliminado en un juego por otro compañero, un alumno se dirige al rincón de resolución para calmarse y reflexionar sobre lo ocurrido. Después, establece una conversación con el compañero implicado, expresando cómo se sintió y buscando juntos una solución constructiva.

El tacto pedagógico, creado por Van Manen (1998) el cual está orientado para la formación para la vida del alumnado, hace referencia al nivel de sensibilidad que tiene el docente para actuar de un modo correcto ante las diferentes situaciones que ocurren en el día a día del aula. Para este autor, el pilar de la educación para la vida se centra en el carácter del alumno, y a través de la sensibilidad del profesor se retoma la dimensión afectiva y ética del desarrollo educativo, ofreciendo una respuesta adecuada a las necesidades afectivas del alumnado. El docente que emplea el tacto pedagógico tiene la capacidad de saber cuándo intervenir y de qué manera hacerlo en el momento oportuno, evitando respuestas desmedidas o irónicas que puedan herir al estudiante. Se habla de un maestro que posee una presencia empática, calmada y cercana que genera confianza. A modo de ejemplo, durante la práctica deportiva, un alumno expresa rabia porque ha sido excluido por sus compañeros durante una actividad grupal. Ante esta situación, el profesor se acerca con discreción y le habla utilizando un tono empático y tranquilo. Le hace ver que comprende su enfado y el sentimiento que acarrea sentirse rechazado. Acto seguido, le muestra la posibilidad de juntarse con un grupo diferente donde pueda ser valorado. Respecto a la técnica del acompañamiento emocional, Bisquerra y

López-Cassá (2020) aseguran que el acompañamiento emocional se considera un instrumento propio de la educación emocional que presenta una atención particular a aquellos alumnos que pasan por momentos de crisis o necesitan apoyo emocional específico. Ambos autores sostienen que este proceso se centra en una escucha activa y empática por parte del docente, prestando especial atención a las emociones manifestadas tanto por el estudiante como por sus familias e incluso por otros profesores y su principal finalidad se trata de reconocer y conceder valor a las emociones, ratificando lo que cada persona siente y expresa. Una forma de llevar a cabo este enfoque a la práctica podría ser mediante el siguiente ejemplo; en una clase de EF con competición por equipos, una alumna empieza a llorar al sentirse triste tras perder, convencida de que había perdido por culpa suya. El docente se sienta junto a ella y ofrece comprensión por su tristeza, compartiendo así una experiencia personal similar. Siguiendo con las estrategias, se pueden aplicar debates o asambleas, que, de acuerdo con Rodríguez (2016), la asamblea es una estrategia que permite al grupo juntarse para abordar un tema específico a través de un diálogo guiado cuya pretensión es compartir información y lograr acuerdos. A diferencia del debate, dicho autor manifiesta que en la asamblea el tema no está anteriormente planificado, ya que emerge en el momento y se cimenta de manera conjunta a partir de las ideas de los alumnos. Asimismo, cada estudiante manifiesta su opinión, se proponen pautas para abordarlo, se identifican los elementos primarios y secundarios, y se pretende alcanzar un consenso común dentro del aula. Se pone el caso de que en una sesión donde se trabaja las habilidades motrices por equipos, al terminar la actividad, se plantea organizar una asamblea para comentar cómo se ha sentido cada alumno. Uno comenta que ha sentido envidia porque otro compañero ha recibido muchos aplausos al terminar el circuito el más rápido. En este caso, el docente explica que es natural compararse con los demás, pero como alternativa propone transformar esa envidia es una oportunidad para aprender del compañero. De tal manera, el alumno que ha sido elogiado puede compartir la estrategia que utilizó para ganar y se abre el debate para valorar otros aspectos como la constancia, el esfuerzo o el trabajo en equipo.

También, resulta necesario mostrar la importancia del modelo TARGET creado por Ames (1992), que identifica seis aspectos clave observables en la Tabla 1 para crear climas de aprendizaje que favorezcan la igualdad de oportunidades, que hacen referencia a la tarea, el liderazgo, la consideración, la agrupación, la evaluación y el tiempo. Este modelo facilita al

docente estructurar sus actividades de EF de manera que se estimule la motivación intrínseca, la cooperación y el desarrollo personal del estudiante.

Tabla 1 Descripción de las áreas de actuación y estrategias motivacionales para desarrollar una implicación hacia la tarea (Ames, 1992)

Descripción de las áreas	Estrategias
Tarea: Elaboración de las diferentes actividades.	Planificar actividades basadas en variaciones, desafío personal y participación. Apoyar a los sujetos a adoptar una perspectiva realista y a establecer metas cortoplacistas.
Liderazgo: Actuación del individuo en las dinámicas de su formación educativa.	Involucrar a los individuos en las decisiones y en los roles de liderazgo. Ayudar a los individuos a promover técnicas de autocontrol y autorregulación.
Consideración: Motivos para el reconocimiento; organización de las recompensas y ofrecer oportunidades para las recompensas.	Verificación de la progresión individual del sujeto. Proponer las mismas opciones para recibir recompensas. Enfocarse en el autovalor de cada estudiante.
Agrupación: Modo y regularidad en que los individuos interactúan de manera conjunta.	Formar grupos de manera heterogénea. Buscar diferentes formas de agrupar al alumnado.
Evaluación: Aplicar una orientación de la actuación mediante la retroalimentación evaluativa que favorezca la mejora continua.	Utilizar indicadores que muestren el avance personal y la comprensión de la actividad, otorgando al alumno un papel protagonista en su proceso evaluativo.
Tiempo: Ser flexible en el desarrollo de la programación teniendo en cuenta los pasos del aprendizaje y las características del alumnado.	Posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso activo del alumnado. Utilizar evaluación significativa centrada en el entorno del estudiante.

Fuente: Coeducación y climas de aprendizaje en EF: Aportaciones desde la teoría de Metas de Logro. *RICYDE. Revista internacional de Ciencias del deporte/The International Journal of Sport Science*, 2008

Por último, el rol que desempeña el docente dentro del área de EF no solo se centra en la mera transmisión de contenidos motrices aplicado a la práctica deportiva, ya que también implica la necesidad de crear un ambiente afectivo, democrático y tolerante que favorezca la autorregulación emocional, la inclusión, el respeto y la cooperación entre iguales. Las estrategias anteriormente descritas, de la mano del modelo TARGET, permiten diseñar experiencias y situaciones educativas que conecten con las necesidades emocionales y

sociales del alumnado, fomentando su desarrollo holístico teniendo en cuenta el entorno cercano del mismo.

Esta investigación teórica refuerza la idea de que existe la necesidad de establecer un programa educativo orientado al desarrollo del carácter y la personalidad partiendo de un enfoque emocional, deportivo y lúdico. Las diferentes teorías analizadas, así como las perspectivas metodológicas actuales, facilitan un escenario de actuación coherente, actualizado y centrado en las características del alumnado que servirá de base para el diseño de las sesiones del programa. Del mismo modo, se han identificado nociones clave que guían el trabajo, como la regulación emocional, la autonomía personal, la inteligencia interpersonal y la empatía, los cuales guiarán tanto los objetivos del programa como la evaluación de su impacto. La fundamentación teórica de este apartado será primordial para valorar, en el apartado final, los alcances, limitaciones y proyecciones de este Trabajo de Fin de Máster.

2.5. Experiencias previas en la intervención emocional desde la Educación Física

Con el propósito de contextualizar el programa planteado, en este apartado se realizará una pequeña revisión bibliográfica de varias intervenciones educativas que comparten similitudes en cuanto a sus características y objetivos. Se refiere a programas similares que han sido implementados primeramente en el ámbito educativo y que han abordado la gestión emocional mediante la EF. Para comenzar, el programa implementado por Miralles et al. (2017) se enfoca en impulsar una EF emocionalmente consciente, revisando cómo diferentes tipos de juegos repercuten en la intensidad de las emociones del alumnado. Con la ayuda de la praxeología motriz y las bases de la educación emocional, se estudiaron juegos motores repartidos en cuatro dominios de movimiento (psicomotor, cooperación, oposición y cooperación-oposición), tanto con competición como sin ella. Los resultados mostraron que los juegos cooperativos sin competición generaron emociones positivas más intensas, mientras que la competición aumentó la intensidad emocional de manera general, particularmente cuando se ganaba. El estudio finaliza con recomendaciones prácticas para el profesorado, enfocadas a diseñar sesiones variadas, anteponiendo juegos socio motores y cooperativos que apoyen el bienestar personal y social del alumnado, teniendo como objetivo impulsar una EF centrada en el desarrollo, integradora, participativa y emocionalmente

significativa. Otro de los programas destacados “Siente Jugando”, anteriormente mencionado, elaborado por Zorrilla et al. (2019), se llevó a cabo en la etapa de en EP mediante la metodología de Aprendizaje Servicio (en adelante APS), con el fin de mejorar la competencia socioemocional del estudiante por medio del juego motor. La intervención, elaborada por 16 sesiones, estudió las emociones básicas y variables como la empatía, el autoconcepto y la resolución de conflictos. Tomaron parte estudiantes de entre 6 y 8 años, guiados por alumnado universitario que había planificado los juegos. Los resultados mostraron un aumento destacado en el uso de estrategias directas (aquellas que involucran una acción clara frente a un conflicto) e indirectas (fundadas en la negación, la reciprocidad o el intercambio para lograr una resolución) para solventar conflictos, disminuyendo las agresivas. El programa constató que el juego cooperativo, complementado de momentos de reflexión, puede ser un recurso funcional para el desarrollo emocional, aunque se remarca la necesidad de incluir este tipo de intervenciones de manera sistematizada dentro del currículo escolar. Por último, se trata del programa desarrollado por Aguilar et al. (2021), titulado “Efectividad de un programa educativo en Educación Física para fomentar las habilidades socioafectivas y prevenir la violencia en Educación Primaria”. Dicho programa se centró en evaluar la efectividad de una intervención educativa en EF dirigida a fomentar las habilidades socioafectivas y prevenir la violencia en el alumnado de EP. Participaron 75 escolares de entre 10 y 12 años, a quienes se les propuso una participación centrada en actividades de Expresión Corporal con elementos comunicativos, expresivos, creativos y estéticos. Los resultados mostraron una mejora en las relaciones personales y en las competencias sociales del estudiante, destacando la labor de la EF como espacio esencial para el crecimiento emocional y la convivencia. El estudio resalta la necesidad de continuar impulsando este tipo de programas como medida preventiva del acoso escolar.

3. Diseño del Programa de Formación del Carácter y de la Personalidad

3.1. Justificación de la necesidad del programa

Dentro del aula de 6º de Educación Primaria se ha podido contemplar que varios alumnos presentan dificultades para gestionar la frustración en situaciones deportivas, reaccionando con comportamientos impulsivos como indignación, faltas de respeto o incluso agresiones físicas, de manera que llegan a expresar ira, rabia o incluso tristeza. Esta compleja situación afecta claramente a la convivencia del aula, al disfrute de la actividad física y al desarrollo personal y emocional del alumnado. Frente a esta realidad, se propone llevar a cabo una intervención organizada en ocho sesiones que incorpora dinámicas cooperativas adaptadas a al contexto real del alumnado, con el propósito de proveer herramientas y recursos para la autorregulación emocional, el respeto mutuo y la resolución constructiva de conflictos. El objetivo es fomentar la mejora del clima de la clase, promover actitudes positivas en las sesiones de Educación Física e impulsar competencias clave como la empatía, el autocontrol, la regulación emocional, la cooperación, la responsabilidad y la resolución de problemas. El proyecto concluye con la creación de un Manual Emocional Deportivo del deportista de sexto, elaborado por el propio alumnado, el cual será entregado al alumnado de cursos inferiores, reforzando así el sentido del compromiso social y de la solidaridad junto con el liderazgo, el sentido de pertenencia y la utilidad y transmisión significativa del aprendizaje.

3.2. Contextualización del programa

El programa diseñado se va a poner en práctica en el CP Palacio de Mendillorri, un colegio público situado en el barrio pamplonés de Mendillorri, al este de Pamplona. Este barrio muestra una notable diversidad social y económica ya que, presenta una mezcla de viviendas y esto contribuye a una diversidad en los ingresos de los residentes. El centro es de reciente construcción y dispone de buenas instalaciones, como aula de informática, laboratorio, sala de proyecciones, aula de Pedagogía Terapéutica y de Logopedia, lo que permite una respuesta educativa adaptada a las necesidades del estudiante. En su totalidad, el colegio cuenta con 334 alumnos repartidos en 18 aulas (7 de Infantil y 11 de Primaria) y 30 docentes. Se sigue el Modelo D, con enseñanza en euskara como lengua principal.

La intervención está dirigida al alumnado de 6ºA de Educación Primaria, conformado por 22 alumnos (10 chicos y 12 chicas). Es un grupo que, aunque lleva junto desde 5º curso y se conocen desde el entorno del barrio, muestra ciertas dificultades de convivencia, concretamente en el área de EF. Durante las sesiones deportivas, se ponen en evidencia problemas relacionados con la gestión de la frustración y la competitividad. Dos alumnos (un chico y una chica) presentan necesidades específicas como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), y otros dos (chicos) manifiestan dificultades significativas para gestionar las emociones relacionadas a la derrota, reaccionando con ira o actitudes envidiosas. Este escenario influye al clima del aula y a la calidad de la convivencia, por lo que la puesta en marcha del programa se plantea como una respuesta directa para trabajar la regulación emocional y el respeto en situaciones de juego y competición.

3.3. Diseño del programa

Este programa se distribuye en torno a los objetivos propuestos, una metodología activa, el desarrollo explicativo de las sesiones, su temporalización, los recursos necesarios y el sistema de evaluación, todo ello orientado a mejorar la gestión emocional del alumnado en la actividad física.

3.4. Objetivos

Los siguientes objetivos hacen referencia a la finalidad de las actividades que se desarrollan durante la propuesta de intervención del programa.

1. Comprender el concepto de frustración en el ámbito deportivo.
2. Identificar las causas y manifestaciones de la frustración.
3. Identificar situaciones que generan frustración en la actividad física.
4. Aceptar el error como parte del aprendizaje en la práctica deportiva.
5. Considerar el error y la frustración como oportunidad para aprender y mejorar.
6. Resolver situaciones problemáticas de manera cooperativa y empática.
7. Afianzar aprendizajes y organizar de manera grupal el proyecto final.
8. Diseñar y practicar actividades lúdicas para transmitir los saberes del Manual Emocional Deportivo al alumnado de 3º y 4º de EP.
9. Aplicar los aprendizajes adquiridos a través de la elaboración y entrega de un manual emocional y la guía de una sesión práctica.

3.5.Desarrollo de las sesiones del programa

Tabla 2 Sesión 1

Título	¿Qué siento cuando pierdo?		
Dirigido a	Alumnado	Duración	45 minutos
Objetivo	1 y 2.		
Contenidos	Frustración (características, manifestaciones y consecuencias), autorreflexión, empatía, autocontrol y honestidad.		
Desarrollo de la sesión	Inicio <u>Introducción teórica guiada</u> (10 minutos) Lluvia de ideas con apoyo visual: ¿Qué es la frustración? ¿Cuándo aparece? ¿Por qué nos enfadamos cuando perdemos? (se muestran imágenes o breves escenas de conducta frustrada). Se comparan beneficios de aprender a gestionarla vs. consecuencias de no hacerlo. Parte principal <u>Juego motriz: “El muro imposible”</u> (10 minutos) Actividad por equipos donde se debe pasar una pelota sin que toque el suelo por una zona con diferentes obstáculos Se pretende frustrar con humor, sin lograrlo varias veces. <u>Juegos con resultado ilógico</u> (10 minutos) Pequeñas competiciones “injustas” o aleatorias (quién sopla más lejos un folio, quién corre de espaldas sin caerse, etc.). Se crean situaciones de "fracaso" intencional, pero con un final divertido. Cierre <u>Identificación de emociones y reflexión final</u> (15 minutos) En un círculo, se habla de lo que se siente al “perder” o “no lograr el objetivo”. Se introducen conceptos como frustración, rabia e impotencia. Se trabaja la identificación de la emoción. Para finalizar, cada uno escribe en una hoja cómo se han sentido en la ejecución de las actividades y cómo han reaccionado.		
Metodología	Aprendizaje cooperativo, aprendizaje por descubrimiento y metodología activa.		
Recursos	Portátil o pizarra. Hojas, bolis y lápices de colores. Conos, chinos, pelotas y vallas.		
Evaluación	Evaluación cualitativa: Diario de observación docente (Anexo I).		

Tabla 3 Sesión 2

Título	¿Por qué me frustro?		
Dirigido a	Alumnado	Duración	45 minutos
Objetivo	3.		
Contenidos	Identificación de las causas emocionales, autoconocimiento, expresión emocional, juego limpio y cooperación.		
Desarrollo de la sesión	Inicio <u>Actividad: ¿Cuándo me frustro?</u> (10 minutos)		

	En pequeños grupos (4-5) el alumnado identifica y dibuja situaciones deportivas que les han producido frustración (ej.: perder, que no me pasen el balón, equivocarse). Se comparte con todos los compañeros. Parte principal <u>Actividad: Juegos inestables</u> (25 minutos) Por equipos, se realizan relevos mediante un circuito preestablecido. A lo largo del juego, se añaden cambios inesperados en las normas (por ejemplo: repetir un turno, variar la manera de desplazarse, suspender a un compañero o cambiar el recorrido), con fin de producir pequeñas situaciones de frustración. El alumnado debe adaptarse a estos cambios en equipo, identificando y regulando sus emociones. Tras concluir, se lleva a cabo una breve reflexión sobre las emociones experimentadas y cómo las gestionaron. Cierre <u>Reflexión final</u> (10 minutos) Cada grupo escribe una frases o pautas emocionales clave acerca de cómo actuar cuando se sienten frustrados (ej.: “Respira profundo y continua”, “Aprender tiene mayor importancia que ganar”). Esta hoja ilustrada formará parte del Manual emocional del deportista que se está creando como proyecto final.
Metodología	Aprendizaje cooperativo, metodología activa y ABP.
Recursos	Conos, chinos y vallas. Hojas, cartulinas y rotuladores.
Evaluación	Cualitativa: Diario de observación del docente. (Anexo I).

Tabla 4 Sesión 3

Título	Me he equivocado, pero lo he intentado		
Dirigido a	Alumnado	Duración	60 minutos
Objetivo	4.		
Contenidos	Aceptación del error, respeto hacia los compañeros, actitud positiva, empatía y trabajo en equipo.		
Desarrollo de la sesión	Inicio <u>Diálogo inicial</u> (10 minutos) Pequeña conversación inicial en grupo: ¿Qué es “fallar”? ¿Por qué a veces nos molesta tanto equivocarnos? Se reflexiona sobre la idea de que los errores no definen a la persona, ya que son oportunidades para crecer y mejorar. Parte principal: <u>Actividad: Carrera de pisadas fallidas</u> (30 minutos) En grupos, el alumnado participa en circuito con diferentes postas de retos motrices (como caminar con cuchara y pelota, correr a la pata coja a través de conos, etc.). Cada vez que un alumno falla, el equipo avanza un paso en el recorrido. El fallo se transforma en un momento de aprendizaje compartido: el equipo se para 10 segundos para reflexionar brevemente. Gana el equipo con más aprendizajes significativos, no el más rápido. Cierre		

	Actividad: Nuestra caja de errores (20 minutos) Cada grupo recibe una pequeña hoja y en ella cada alumno escribe: Qué error ha cometido en la actividad o recientemente en EF y Qué ha aprendido de esa situación. Luego, doblan las hojas y las meten en una caja decorada. El profesor lee algunos ejemplos al azar (sin nombres), resaltando cómo cada fallo puede generar un aprendizaje. Esta caja se mantendrá durante todo el proyecto como símbolo del crecimiento emocional.
Metodología	Aprendizaje cooperativo, metodología activa y ABP.
Recursos	Conos, aros, picas, vallas, cucharillas y pelotas. Hojas de papel, bolígrafos y caja decorada.
Evaluación	Evaluación cualitativa: diario de observación del docente (Anexo I).

Tabla 5 Sesión 4

Título	Luces, cámara y emoción		
Dirigido a	Alumnado	Duración	60 minutos
Objetivo	5.		
Contenidos	Gestión de la frustración frente a la equivocación, trabajo en equipo, superación personal y aprendizaje por medio de experiencias representadas.		
Desarrollo de la sesión	Inicio <u>Introducción</u> (5 minutos) El profesor comienza la sesión explicando que verán una escena de una película relacionada con el deporte donde los protagonistas experimentan diferentes tipos de situaciones y gestionan sus emociones para superarse. Se indica que luego habrá un trabajo de reflexión conjunto. Parte principal <u>Visionado y reflexión</u> (35 minutos) Segmento de la película "<i>Campeones</i>" (2018), concretamente escenas donde los jugadores afrontan dificultades. <u>Reflexión por equipos</u> (10 minutos) Cada grupo (4-5 alumnos) responde y conversa sobre las preguntas en una ficha de reflexión grupal (Anexo II). Cierre <u>Puesta en común</u> (10 minutos) Cada grupo ofrece una conclusión al resto de la clase. El profesor recalca valores como la resiliencia, el trabajo en equipo y la aceptación del error.		
Metodología	Aprendizaje cooperativo, ABP y metodología activa.		
Recursos	Proyector, altavoces y parte de la película. Ficha de reflexión grupal (Anexo II).		
Evaluación	Evaluación cualitativa: Ficha de reflexión grupal (Anexo II) y diario de observación del docente (Anexo I).		

Tabla 6 Sesión 5

Título	Las mentes brillantes		
Dirigido a	Alumnado	Duración	50 minutos
Objetivo	6.		
Contenidos	Control de impulsos, resolución de problemas, escucha activa, empatía y cooperación.		
Desarrollo de la sesión	Inicio <u>Dinámica: Siento y actúo</u> (5 minutos) Se proponen ejemplos de vivencias reales en EF donde puede aparecer frustración o conflicto (“te riñen por un fallo”, “no pasas la pelota”) y los alumnos, por tandas, tienen que expresar cómo se sentirían y qué harían para gestionar esa emoción. Parte principal <u>Actividad: las 4 estaciones</u> (35 minutos) Los alumnos se organizan por equipos y rotan por 4 estaciones de juego, cada una con un juego tradicional (pañuelo, relevos con obstáculos, balón sentado y balón prisionero). Por cada juego, se propone un conflicto real (en el pañuelo, un compañero del equipo siempre quiere salir) que el grupo debe resolver (antes o después del juego) de forma pacífica y conjunta. Antes de pasar a la siguiente estación, reflexionan brevemente sobre cómo han afrontado el reto. Cierre <u>Actividad: Semillas para el cambio</u> (10 minutos) Cada alumno escribe un acto cooperativo o respetuoso que ha observado o realizado durante la sesión. Se guarda en una caja común, llamada “El Árbol del Respeto”.		
Metodología	Aprendizaje cooperativo, ABP y metodología activa.		
Recursos	Pañuelo, conos, chinos y balones de goma espuma. Hojas para tarjetas y una caja.		
Evaluación	Evaluación cualitativa: Diario de observación del docente (Anexo I).		

Tabla 7 Sesión 6

Título	Todos para uno y uno para todos		
Dirigido a	Alumnado	Duración	60 minutos
Objetivo	7.		
Contenidos	Trabajo en equipo, responsabilidad, motivación, conciencia emocional y transmisión de aprendizajes.		
Desarrollo de la sesión	Inicio <u>Propuesta de motivación</u> (5 minutos) El profesor presenta el reto final del proyecto: crear un <i>Manual Emocional Deportivo de sexto</i> como legado para los cursos inferiores. <u>Breve diálogo</u> (5 minutos) Para hablar sobre lo que significa “dejar huella” en los demás y cómo puede hacerse desde el aprendizaje emocional vivido hasta el momento. Parte principal		

	Diseño y estructuración del manual emocional deportivo (40 minutos) En grupos reducidos, el alumnado planifica que características tendrá el manual, teniendo en cuenta aspectos como: recursos para gestionar la frustración, ejemplos de buenas conductas en el juego, normas consensuadas de respeto, testimonios y reflexiones individuales. Además, Cada grupo trabaja en una sección del manual y empieza a diseñar borradores o ideas visuales. Cierre Actividad: Semilla de cambio: (10 minutos) Cada estudiante escribe en una hoja con forma de semilla una idea que quiere “sembrar” en los alumnos más de tercero y cuarto curso. Se colocan en el mural del aula como representación del proyecto.
Metodología	Aprendizaje cooperativo, ABP y metodología activa.
Recursos	Hojas con forma de semilla, cartulina para el mural, rotuladores y plantillas para planificar el manual.
Evaluación	Evaluación cuantitativa: Diario de observación del docente (Anexo I).

Tabla 8 Sesión 7

Título	De mayores a pequeños		
Dirigido a	Alumnado	Duración	60 minutos
Objetivo	8.		
Contenidos	Responsabilidad, empatía, liderazgo, expresión artística y compromiso social.		
Desarrollo de la sesión	Inicio Actividad de introducción (10 minutos) El profesor recuerda a la clase que en la siguiente sesión actuarán como modelos emocionales para el alumnado de 3º y 4º de EP. A través de un esquema visual (Anexo III), se les presenta cómo se desarrollará esa jornada final: acogida, presentación del manual, juegos diseñados por ellos, y cierre del proyecto. Asimismo, se resuelve cualquier duda y se organizan los grupos de trabajo según sus tareas. Parte principal Estructuración de la dinámica a realizar (40 minutos) Por grupos, el alumnado diseña un juego que esté alineado con el contenido del manual (respeto, frustración, trabajo en equipo, etc.). Seguido, se ajustan los roles y el material y se ensaya la puesta en marcha dinámica. Luego, al final de la parte central cada grupo hace una pequeña representación del juego al resto de la clase, para practicar su exposición. Cierre Actividad: dando forma a nuestro legado (10 minutos) Se utilizan los últimos minutos a trabajar en la creación artesanal del <i>Manual Emocional Deportivo</i>: formato, decoraciones, revisión de páginas ya elaboradas: normas, estrategias reflexiones, consejos, etc.		
Metodología	Aprendizaje cooperativo, ABP, APS y metodología activa.		

Recursos	Ficha de diseño de juego (Anexo III), papel de colores, cartulinas, tijeras, pegamento, impresiones previas del contenido del manual, material de EF según la dinámica planteada.
Evaluación	Evaluación cualitativa: Diario de observación docente (Anexo I).

Tabla 9 Sesión 8

Título	Nuestro legado emocional		
Dirigido a	Alumnado	Duración	60 minutos
Objetivo	9.		
Contenidos	Liderazgo, responsabilidad, solidaridad y gestión emocional.		
Desarrollo de la sesión	Inicio <u>Últimos retoques</u> (10 minutos) Se explica en un esquema cómo se desarrollará la jornada (finalización del manual, realización de la sesión, cierre y reflexión). Los grupos cooperativos decoran, finalizan y revisan su aportación al manual (será en forma de cuaderno). Parte principal <u>Entrega del manual</u> (10 minutos) El alumnado de 6º entrega el manual a 3º y 4º de EP, explicando sus apartados más importantes. <u>Juegos</u> (25 minutos) Cada grupo de 5 alumnos dirige un juego para los pequeños. Se realizarán 4 estaciones. Juegos propuestos: 1) Semáforo emocional: se exponen vivencias y el alumnado debe ir al color correspondiente y explicar su emoción. 2) Carrera de confianza: circuito por parejas con ojos vendados y guía verbal. 3) Construyendo en grupo: crear torres con folios, vasos y cuerdas. 4) El pañuelo de valores: variante del juego en el que se dice un valor antes de empezar a correr (respeto, esfuerzo, ayuda etc.) Cierre <u>Reflexión final y cierre del proyecto</u> (15 minutos) En grupo grande, se realiza una reflexión donde los alumnos de 6º comparten cómo se han sentido al ser modelos emocionales. Completan de forma individual el cuestionario reflexivo (Anexo V) sobre lo aprendido en el proyecto. Finalmente, se da por finalizado el programa con una mención especial al trabajo y la dedicación.		
Metodología	Aprendizaje cooperativo, ABP, APS y metodología activa.		
Recursos	Manuales impresos o en versión final (si son físicos), materiales de los juegos (pañuelos, conos, vendas, vasos de plástico, cuerdas, semáforos emocionales, etc.), fichas impresas para el cuestionario.		
Evaluación	Evaluación cuantitativa: Rúbrica de evaluación del proyecto final (Anexo IV). Evaluación cualitativa: Diario de observación docente (Anexo I) y Cuestionario reflexivo individual (Anexo V).		

3.6.Temporalización: cronograma

Tabla 10 *Organización temporal de las sesiones. CRONOGRAMA*

SESIONES	FECHA	DURACIÓN
Sesión 1.	14 de enero	45´
Sesión 2.	16 de enero	45´
Sesión 3.	21 de enero	60´
Sesión 4.	23 de enero	60´
Sesión 5.	28 de enero	50´
Sesión 6.	30 de enero	60´
Sesión 7.	4 de febrero	60´
Sesión 8.	6 de febrero	60´

3.7.Metodología que se utilizará en las sesiones del programa

En el presente programa se pretende llevar a cabo una metodología que apoya en la aplicación de estrategias activas y participativas que sitúan al estudiante como el protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Cada una de las sesiones se distribuye de manera semejante para mantener una conexión entre los diferentes elementos didácticos. El docente empieza con una breve introducción a la temática de la sesión, explicando y afianzando los conceptos clave, seguida de una puesta en común participativa con el grupo para activar las ideas previas y fomentar una reflexión significativa. Más adelante, se impulsan actividades prácticas y cooperativas centradas en el objetivo particular de la sesión. Para finalizar, se recoge la información de lo aprendido a través de una herramienta de evaluación (diario de observación, ficha de reflexión o de diseño de juego, cuestionario o rúbrica), que posibilita la opción de valorar si se han logrado los objetivos planteados.

La evolución del programa parte de una fundamentación teórica, que se plantea en las primeras sesiones con el propósito de definir el concepto de frustración y comprender sus manifestaciones y las consecuencias. Después, por medio del aprendizaje por descubrimiento, se identifican situaciones y comportamientos derivados de una mala gestión de la frustración. Partiendo de esta situación, se alienta al alumnado a utilizar herramientas concretas para

gestionarla de manera correcta, impulsando una participación activa y reflexiva. Con ese fin, se tiende a emplear metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, que facilita la interacción entre iguales y el incremento de habilidades sociales como la empatía, la cooperación, la responsabilidad y el respeto.

Conforme avanza el proyecto, y aunque todas las sesiones están encaminadas hacia un mismo objetivo, el ABP adquiere un mayor protagonismo, ya que guía al alumnado en dirección a la creación de un producto final (el Manual Emocional del deportista). Esta labor acaba junto con una experiencia de APS, en la que los estudiantes ponen en práctica los conocimientos adquiridos con la ayuda de la dirección de una sesión práctica con el alumnado de cursos inferiores. De esta forma, se asegura un aprendizaje significativo, funcional y conectado con el entorno cercano del alumnado, donde los estudiantes no solo obtienen competencias cognitivas y emocionales, sino que también las aplican con un motivo social, lo que refuerza su sentido y utilidad.

3.8. Recursos necesarios en casa sesión

Respecto a los recursos materiales, se utilizan varios elementos didácticos, deportivos, audiovisuales y simbólicos. Entre ellos destacan materiales deportivos como conos, chinos, vallas, aros, picas, pelotas de goma espuma, cucharillas, pañuelos, cuerdas o vasos de plástico, al igual que materiales como hojas, cartulinas, papel de colores, bolígrafos, lápices, rotuladores, tijeras y pegamento. Igualmente, se aplican las herramientas tecnológicas y audiovisuales como el proyector, el portátil, los altavoces y segmentos de la película Campeones (2018), aparte de fichas de reflexión primeramente elaboradas y distribuidas en varios anexos. Además, se añaden materiales simbólicos y motivadores, como la caja decorada para los errores, el mural del aula con forma de árbol del respeto, las hojas con forma de semilla, las plantillas para diseñar el manual emocional y el cuaderno físico que lo constituyen como producto final.

En referencia a recursos humanos, el programa requiere la implicación activa del profesor responsable, quien actúa como conductor y facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, incentivando la participación, gestionando las sesiones y evaluando los progresos. El alumnado también desempeña un papel esencial, tanto como protagonista del aprendizaje y como agente de cambio emocional, concretamente en las últimas sesiones donde se

convierten en referentes para los estudiantes más pequeños. De igual modo, en la última sesión, se tiene en cuenta la actuación del alumnado de tercero y cuarto de Educación Primaria como receptores del legado emocional que simboliza el propio manual.

3.9. Diseño de la evaluación del programa de formación del carácter y de la personalidad

Se pretende organizar la evaluación del proyecto en ocho tablas diferenciadas (una por sesión) con el objetivo de planificar de forma práctica y coherente la relación entre objetivos, herramientas, tipo y estrategia de evaluación, así como el diseño de cada instrumento. Esta distribución permite reconocer fácilmente qué se evalúa en cada momento, cómo se hace y con qué finalidad, garantizando una lectura comprensible, ordenada y acorde con el desarrollo gradual del proyecto.

Tabla 11 Diseño de evaluación Sesión 1

Sesión	Objetivo	Tipo de evaluación	Estrategia de evaluación (instrumento)	Diseño del instrumento
1	Comprender el concepto de frustración en el ámbito deportivo e Identificar las causas y manifestaciones de la frustración	Cualitativa	Diario de observación docente (Anexo I)	¿Identifica de manera oral el concepto de frustración?, ¿Participa en la dinámica del aula?, ¿Muestra interés por las situaciones planteadas?

Se utiliza una evaluación cualitativa de manera que el objetivo es observar la comprensión cognitiva y la expresión del concepto emocional en el alumnado, elementos que requieren interpretación abierta y contextual. Asimismo, el diario de observación docente posibilita almacenar datos y acciones espontáneas durante la clase, favoreciendo la identificación de comportamientos, expresiones verbales y no verbales en relación con la frustración.

Tabla 12 Diseño de evaluación Sesión 2

Sesión	Objetivo	Tipo de evaluación	Estrategia de evaluación (instrumento)	Diseño del instrumento

2	Identificar situaciones que generan frustración en la actividad física	Cualitativa	Diario de observación docente (Anexo I)	¿Identifica situaciones de frustración en la sesión?, ¿Muestra expresiones con respeto y claridad?, ¿Busca ayuda cuando se siente frustrado?
---	--	-------------	---	--

Se utiliza la evaluación cualitativa porque se pretende observar la capacidad del alumnado para reconocer emocionalmente las experiencias reales en el aula que provocan frustración. El diario del docente sigue siendo el instrumento más adecuado al basarse en la observación directa de la interacción del alumno en el juego.

Tabla 13 Diseño de evaluación Sesión 3

Sesión	Objetivo	Tipo de evaluación	Estrategia de evaluación (instrumento)	Diseño del instrumento
3	Aceptar el error como parte del aprendizaje en la práctica deportiva	Cualitativa	Diario de observación docente (Anexo I)	¿Cómo actúa cuando se equivoca?, ¿Acepta con respeto los errores de los demás?, ¿Relaciona el fallo con el aprendizaje?

La evaluación cualitativa facilita percibir aspectos comportamentales y emocionales complejos de plasmar en formatos estructurados. El diario docente es una de las herramientas más eficientes para recoger indicadores de aceptación del error, de manera que permite registrar detalles espontáneos como gestos, expresiones y verbalizaciones.

Tabla 14 Diseño de evaluación Sesión 4

Sesión	Objetivo	Tipo de evaluación	Estrategia de evaluación (instrumento)	Diseño del instrumento
4	Considerar el error y la frustración como oportunidad para aprender y mejorar	Mixta	Diario de observación docente (Anexo I) Ficha de reflexión grupal (Anexo II)	Preguntas abiertas para orientar el análisis del visionado (Anexo III)

Se inclina por una perspectiva mixta, ya que se pretende observar la cooperación y la capacidad reflexiva del estudiante. La ficha de reflexión grupal posibilita tener en cuenta el pensamiento crítico y emocional de forma estructurada, agregando la observación natural del docente.

Tabla 15 Diseño de evaluación Sesión 5

Sesión	Objetivo	Tipo de evaluación	Estrategia de evaluación (instrumento)	Diseño del instrumento
5	Resolver situaciones problemáticas de manera cooperativa y empática	Cualitativa	Diario de observación docente (Anexo I)	¿Ejerce de buen compañero en los juegos?, ¿Escucha a sus compañeros antes de responder?, ¿Plantea soluciones pacíficas y empáticas a los conflictos?

La dimensión de convivencia y de trabajo en equipo se puede apreciar desde una evaluación cualitativa, ya que el docente puede tomar nota de los diferentes comportamientos que van desarrollando los estudiantes. Igualmente, ofrece al profesor la posibilidad de observar las interacciones sociales y la resolución de conflictos en tiempo real, ofreciendo diferentes evidencias del contexto.

Tabla 16 Diseño de evaluación Sesión 6

Sesión	Objetivo	Tipo de evaluación	Estrategia de evaluación (instrumento)	Diseño del instrumento
6	Afianzar aprendizajes y organizar de manera grupal el proyecto final	Cualitativa	Diario de observación docente (Anexo I)	¿Participa de manera activa en la planificación del Manual?, ¿Conoce los saberes previos?, ¿Participa en la toma de decisiones del grupo?

La sesión se centra en consolidar y aplicar los conocimientos adquiridos, por lo que el seguimiento cualitativo resulta práctico para detectar cómo integran los estudiantes los aprendizajes previos. El diario es apropiado para analizar si participan equitativamente y el

modo en el que relacionan de manera significativa los aprendizajes adquiridos a la situación concreta.

Tabla 17 Diseño de evaluación Sesión 7

Sesión	Objetivo	Tipo de evaluación	Estrategia de evaluación (instrumento)	Diseño del instrumento
7	Diseñar y practicar actividades lúdicas para transmitir los saberes del Manual Emocional Deportivo	Mixta	Diario de observación docente (Anexo I) Ficha de diseño de juego (Anexo IV)	Ficha estructurada para desarrollar el juego a presentar (Anexo III): nombre del juego, objetivo, materiales, normas, desarrollo y adaptaciones

Se llevará a cabo una evaluación tipo mixta para valorar tanto el diseño técnico de la actividad como su escenificación práctica en el aula. La ficha de diseño permite comprobar la calidad didáctica de la propuesta del juego. Mediante el diario de observación docente se tomará nota del diseño, ejecución, reflexión, interacción y liderazgo de los estudiantes a lo largo de la sesión.

Tabla 18 Diseño de evaluación Sesión 8

Sesión	Objetivo	Tipo de evaluación	Estrategia de evaluación (instrumento)	Diseño del instrumento
8	Aplicar los aprendizajes adquiridos a través de la elaboración y entrega del manual emocional y la guía de una sesión práctica	Mixta	Diario de observación docente (Anexo I) Rúbrica cuantitativa (Anexo IV) Cuestionario reflexivo (Anexo V)	Rúbrica (Anexo IV): 4 indicadores (trabajo en equipo, comportamiento, aplicación de aprendizajes, creatividad) Cuestionario reflexivo (Anexo V): preguntas abiertas

Finalmente, en la sesión 8 se decide aplicar una evaluación mixta al tratarse del cierre del proyecto de Aprendizaje-Servicio que integra aspectos cognitivos, emocionales, cooperativos

y reflexivos. De esta manera, se emplean tres instrumentos: una rúbrica (Anexo IV) para valorar objetivamente la elaboración del Manual Emocional Deportivo y la sesión práctica con los cursos inferiores, un cuestionario reflexivo individual (Anexo V) que recoge las experiencias y los aprendizajes individuales del alumnado y, por último, el diario de observación docente (Anexo I), que permite examinar actitudes, implicación y comportamiento. Esta composición respalda una evaluación integral y coherente con el enfoque competencial y los objetivos del proyecto, otorgando protagonismo al alumnado como agente activo en el proceso de aprendizaje.

4. Conclusiones

El objetivo general de este TFE ha sido diseñar un programa de formación del carácter y de la personalidad para trabajar la frustración en el área de Educación Física, dirigido al alumnado de sexto curso de Educación Primaria. Para lograr una respuesta a esta situación, se ha llevado a cabo una fundamentación teórica sobre educación emocional, desarrollo personal y gestión de la frustración en el contexto escolar, principalmente en la práctica motriz. Este soporte teórico ha servido como el comienzo para la confección de una propuesta didáctica planificada en ocho sesiones, con determinadas actividades específicas y recursos didácticos.

En cuanto al primer objetivo específico, examinar la importancia de la educación emocional en el desarrollo integral del alumnado, se ha indagado en la manera en la que la competencia emocional apoya de forma directa a la formación holística del alumnado. Se ha comprobado que la gestión emocional no debe ser un aspecto secundario del currículo, sino una dimensión básica para el bienestar y el crecimiento integral del estudiante. La investigación teórica realizada y la creación de una propuesta práctica en el programa fortalecen la necesidad de incorporar de manera rigurosa la educación emocional en todas las áreas del currículo, especialmente en aquellas, como la EF, que permiten un trabajo experimental con las emociones.

Respecto al segundo objetivo, identificar las causas que desencadenan la frustración en los estudiantes durante la práctica de EF, se han analizado varias vivencias comunes en la práctica motriz escolar que pueden generar emociones negativas. Elementos como la ira, la tristeza y la envidia han sido identificados como elementos desencadenantes. A pesar de que el programa no ha sido implementado, se han planificado actividades que representan estas situaciones de manera controlada, con el objetivo de que el estudiante aprenda a identificarlas, integrarlas y elaborar respuestas emocionales más precisas ante ellas.

El tercer objetivo específico, analizar la conexión entre la gestión emocional y el comportamiento del estudiante en situaciones de frustración dentro de la práctica deportiva, ha permitido fundamentar teóricamente la influencia que puede ejercer una intervención emocional bien estructurada sobre las conductas del alumnado. Diferentes estudios evaluados indican que el trabajo estructurado de la gestión emocional favorece el desarrollo

del autocontrol, la empatía y la cooperación entre iguales, fundamentalmente en escenarios motrices donde las emociones se manifiestan con intensidad.

En relación con el cuarto objetivo, comprender el área de EF como un espacio adecuado para el trabajo emocional y la mejora de la convivencia escolar, varias informaciones han respaldado que la EF ofrece un contexto idóneo para el aprendizaje emocional (aunque pueden darse manifestaciones negativas) al juntar actividad, relación y emoción. La motricidad, el juego y el movimiento posibilitan una manera natural para expresar, explorar y modificar las emociones. La propuesta desarrollada pretende beneficiarse de esta potencialidad para crear experiencias educativas que ayuden a fortalecer las relaciones interpersonales y a promover una convivencia de aula más sana y respetuosa.

En referencia al quinto objetivo, incorporar metodologías activas en la enseñanza deportiva que faciliten el desarrollo de la competencia emocional, se ha optado por emplear metodologías participativas como el aprendizaje cooperativo, el ABP y el APS. Estas metodologías, según la literatura analizada, favorecen la participación del estudiante, la toma de decisiones conjunta y la resolución de conflictos de manera dialogada y pacífica. Se deduce, por ello, que la implementación de estas metodologías mejora el compromiso y la motivación, y a su vez fortalece competencias emocionales indispensables como la escucha activa, la empatía o la propia regulación.

El sexto objetivo específico, diseñar ocho sesiones interactivas que fomenten estrategias para la regulación emocional en un contexto deportivo, han sido confeccionadas en una programación didáctica completa, escalonada y centrada en las características del grupo. Cada sesión ha incluido actividades motrices variadas, situaciones estimulantes planificadas, momentos de reflexión y herramientas visuales o simbólicas que contribuyen al alumnado a comprender mejor sus emociones. La propuesta avanza desde la identificación de la frustración hasta la puesta en práctica de su gestión, finalizando en una experiencia de legado para otros cursos que aviva el valor del aprendizaje emocional y social.

Finalmente, el séptimo objetivo, evaluar la efectividad del programa mediante herramientas adecuadas para medir su impacto en la gestión emocional y la convivencia en situaciones deportivas, se ha llevado a cabo por medio de la elaboración de diferentes instrumentos de evaluación, tales como cuestionarios, rúbricas, fichas reflexivas y observaciones. Pese a que

no se ha implementado de manera real, se ha diseñado un sistema de evaluación coherente con los objetivos del programa y aplicable a situaciones reales de aula.

El actual trabajo ha tenido como principal intención diseñar un programa de educación emocional desde el ámbito de EF junto con una perspectiva apoyada en la gestión de la frustración. Dicho objetivo ha sido exponiéndose a lo largo de todo el documento, desde la composición de un marco teórico hasta el diseño definido de una intervención educativa configurada. La contribución principal del trabajo se centra en presentar un programa concreto y sustentado que coloca el desarrollo emocional del estudiante como eje transversal en el área de EF, algo básicamente necesario ante las crecientes demandas de formación integral y bienestar socioemocional en el presente escenario escolar.

5. Limitaciones y prospectiva

5.1. Limitaciones

A lo largo de la elaboración de este trabajo se han identificado varias limitaciones que han influido en su creación y han condicionado ciertas decisiones en su diseño y ejecución.

La primera de las dificultades ha sido la falta de tiempo. El calendario determinado para la entrega del trabajo ha resultado muy estrecho, principalmente teniendo en cuenta la necesidad de compaginar este proyecto con la realización de otras asignaturas del máster.

En referencia a la búsqueda bibliográfica, si bien se ha encontrado una fundamentación teórica consolidada a cerca de la educación emocional y su gestión en el ámbito educativo, se ha descubierto una carencia de trabajos orientados en la etapa de EP y en el tratamiento de emociones negativas, como la frustración. Este obstáculo ha obligado a extender los criterios de búsqueda y a exprimir distintos recursos, como, por ejemplo, bases de datos científicas y plataformas como Reunir, que recogen trabajos académicos y TFE.

Otra limitación ha sido la complejidad para organizar teóricamente el trabajo, en especial al intentar trasladar conceptos emocionales complejos a un entorno motriz como el de la EF. A pesar de que existe abundante literatura sobre las emociones y su regulación, incorporar esa información en un marco apropiado y aplicable a la práctica deportiva ha supuesto un gran reto. A esto se añade la exigencia de que un 20 % de las referencias bibliográficas fueran de los últimos cinco años y otro 20 % estuvieran redactadas en un idioma diferente al del trabajo, lo que ha complicado aún más la selección y utilización de las fuentes.

Finalmente, en cuanto a la no implementación del programa diseñado, se debe a que el máster no incluye prácticas en centros educativos, lo que ha impedido disponer de un escenario ideal para su puesta en marcha. A parte de eso, aplicar la propuesta requeriría circunstancias específicas, como escoger un grupo adecuado y disponer del tiempo necesario, condiciones que no han podido garantizarse en esta situación.

5.2. Prospectiva

La utilidad para la comunidad educativa de la presente propuesta de intervención para abordar la frustración en el área de EF radica en proporcionar un sustento estructurado para el trabajo emocional en contextos deportivos, así como recursos prácticos que pueden ser adoptados por el profesorado en situaciones semejantes. Asimismo, el diseño puede servir como referente metodológico para futuros TFE en el ámbito de la educación emocional y deportiva.

En referencia a las futuras líneas de investigación, una de las más trascendentes consistiría en poner en práctica la implementación real del programa en un contexto escolar, de manera que se pudiera evaluar su repercusión en el desarrollo emocional del estudiante. La ejecución de las ocho sesiones permitiría obtener información relevante sobre la utilización, la aceptación por parte del alumnado y el grado de mejora en elementos como la convivencia, la regulación emocional o las conductas en situaciones de conflicto deportivo.

Otra línea de trabajo interesante sería efectuar estudios de campo en distintos centros escolares para identificar problemas emocionales frecuentes durante las sesiones de EF, con la finalidad de crear un marco común de actuación y elaborar herramientas más precisas que puedan incorporarse a la práctica docente. En este aspecto, sería significativo implementar comparativas entre varios programas de intervención emocional en el área de EF para identificar estrategias competentes y adaptables. Igualmente se podría examinar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como complemento a la intervención, incentivando una aproximación más cercana a los intereses del alumnado y adecuada a las nuevas metodologías educativas.

Finalmente, se confirma que una de las principales limitaciones del trabajo ha sido la imposibilidad de verificar la implementación práctica del programa. Esta particularidad ha impedido comparar de manera experimental los resultados planteados con la realidad del aula. Tener la oportunidad observar directamente el efecto de las dinámicas en la gestión de la frustración habría potenciado de forma significativa la investigación y aportados datos precisos sobre la eficacia del proyecto. Por ello, se considera primordial que futuras investigaciones logren complementar esta carencia por medio de intervenciones reales en entornos educativos.

6. Referencias bibliográficas

- Aguilar Herrero, M. D., García Fernández, C. M., & Gil del Pino, C. (2021). Efectividad de un programa educativo en Educación Física para fomentar las habilidades socioafectivas y prevenir la violencia en educación primaria. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 41.
- Alzina, R. B., & Paniello, S. H. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa.
- Álvarez, J. M. (2013). La tristeza y sus matices. *Revista en línea, temas de psicoanálisis*, 6, 1-14.
- Ames, C. (1992). The relationship of achievement goals to student motivation in classroom settings. *Motivation in sport and exercise*, 161-176.
- Amsel, A. (1992). *Frustration theory: An analysis of dispositional learning and memory* (No. 11). Cambridge University Press.
- Asunción, S. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Docentes 2.0*, 7(1), 65-80.
- Baeza, S. (2020). El clima social escolar. *COLOQUIO*, (64), 8-16.
- Barranco Moreno, B. (2022). Educación emocional en las clases de educación física.
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: examination and reformulation. *Psychological bulletin*, 106(1), 59.
- Bisquerra, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Recuperado de: <http://bv.unir.net:2067/lib/univunirsp/reader.action?docID=10638546>
- Bisquerra, R., & López-Cassá, E. (2020). Aprendizaje inicial y acompañamiento emocional. *Ruta Maestra*, 29, 120-125.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Avances en supervisión educativa*, 2012, num. 16, p. 1-11.

- Bouquet, R. I., & Martínez, A. C. (2009). Conceptualización, factores asociados y estrategias de autorregulación de la tristeza en niños y niñas de 10 años. *Tesis Psicológica*, (4), 52-71.
- Cabellero, A. L. (2009). La frustración como elemento educativo. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (323), 24-29.
- Cano, B. I., & Rivas, C. F. (2023). ¿Por qué la disciplina positiva en las familias? *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (394), 33-37.
- Corcuera, R. R., & Omeñaca, J. V. R. (2022). Las emociones en el contexto de las situaciones motrices de colaboración-oposición: Un estudio con alumnado de EP. *EmásF: revista digital de EF*, (76), 101-115.
- de Cos, G. L., Galarraga, S. A., de Cos, I. L., & Gabilondo, J. A. A. (2019). Competencia motriz, compromiso y ansiedad de las chicas en EF. *Retos: nuevas tendencias en EF, deporte y recreación*, (36), 231-238.
- Díaz, Ó. L., Mediavilla, A. A., Santos-Pastor, M., & Muñoz, L. F. M. (2020). Las metodologías activas en Educación Física: Una aproximación al estado actual desde la percepción de los docentes en la Comunidad de Madrid. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (38), 587-594.
- Díaz, O. L., Muñoz, L. F. M., & Pastor, M. L. S. (2018). Análisis de la investigación sobre ABP en EF. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 27-42.
- Díaz Fajardo, L. L. (2022). Los juegos cooperativos como estrategia para fortalecer habilidades socioemocionales de los niños y niñas del hogar infantil mis primeros pasos.
- Dollard, J., Coob, L., Miller, N. E., Mowrer, O. H., & Sears, R. (1939). Frustration and aggression. Yale university. Press, New Haven.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, 21.
- Doval, C. M. B., & Osella, E. M. M. (2022). Mejorando la tolerancia a la frustración desde la expresión corporal. *EmásF: revista digital de EF*, (75), 37-52.

- Edwards, M. I. M., & Villalobos, M. R. H. (2017). Convivencia Escolar para el aprendizaje y buen trato de todos: hacia una mejor comprensión del concepto. *Cultura, educación y sociedad*, 8(2), 9-20.
- Ekman, P. (1992). An Argument for Basic Emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169-200.
<https://doi.org/10.1080/02699939208411068>
- Escareño, J. R. C. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista de educación inclusiva*, 9(2).
- Fernández Cabezas, M. (2017). Aprendizaje basado en proyectos en el ámbito universitario: una experiencia de innovación metodológica en educación.
- Fernández García, L. C., & Fernández Río, F. J. (2019). Proyecto Wonderwall: identificación y manejo de emociones en la EF de EP. *Retos*.
- Flórez Celis, E. (2020). Desarrollo de habilidades comunicativas de habla y escucha a través de la lúdica.
- García, M. F. C., Muñoz, V. A., Roque, J. I. A., & Lucas, J. L. Y. (2016). Intensidad emocional en la clase de EF en función de la victoria: juegos de cooperación-oposición. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 123-133.
- García-Coll, V., Graupera-Sanz, J. L., Ruiz-Pérez, L. M., & Palomo-Nieto, M. (2013). Inteligencia emocional en el dEPorte: Validación española del Schutte Self REPort Inventory (SSRI) en deportistas españoles. *Cuadernos de psicología del deporte*, 13(1), 25-36.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books/Hachette Book Group.
- Gillies, R. M. (2008). Teachers' and students' verbal behaviours during cooperative learning. *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom*, 238-257.
- Goleman, D. (1995). La inteligencia emocional. Barcelona. España: Kaairos.
- Gómez, C. J. (2009). La inteligencia emocional en el aula. *Renovación y experiencias educativas*, 21, 1-10.

- Gómez-Madrid, M., & Delgado, T. A. (2022). Tolerancia a la frustración en niñez con altas capacidades. Diseño y evaluación de un programa de intervención. *Revista Educación, 46*(1), 1-16.
- González Calderón, M. J., Carrasco, M. A., & del Barrio Gandar, M. V. (2011). Estudio sobre la red nomológica de la envidia en población infanto-juvenil. *Revista latinoamericana de psicología, 43*(1), 45-58.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of school psychology, 45*(1), 3-19.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological inquiry, 26*(1), 1-26.
- Guillamón, A. R., García Cantó, E., & Pérez Soto, J. J. (2018). Condición física y bienestar emocional en escolares de 7 a 12 años. *Acta colombiana de Psicología, 21*(2), 282-300.
- Harari, Y.N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. España: Debate.
- Herrero, Y. (2022). Educar para la sostenibilidad de la vida. *Una mirada ecofeminista a la educación*. Octaedro.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (Vol. 4). Buenos Aires: Paidós.
- Kirk, D. (2018). Precarity and physical education. *Revista de ALESDE, 9*(1), 15-28.
- La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2011). EF, conductas motrices y emociones. *Ethologie & Praxéologie, 16*(1), 23-43.
- Leñador-Albano, V. M., Gragera-López, A. M., Córdoba-Caro, L. G., & Feu-Molina, S. (2023). Práctica deportiva e Inteligencia Emocional en jóvenes. Revisión sistemática. *Cuadernos de Psicología del deporte, 23*(3).

- Madrona, P. G., & López, M. M. (2016). Emociones percibidas, por alumnos y maestros, en EF en 6.º curso de primaria. *Educación XX1*, 19(2), 179-204.
- Magán Uceda, I., Sanz, J., & García Vera, M. P. (2011). Pensamientos negativos de ira-hostilidad e ira rasgo: ¿una relación moderada por la depresión?
- Martínez, N. M. (2019). La EF como elemento de mejora de la competencia social y ciudadana. Investigación-acción en torno a la aplicación de un programa basado en la prevención y resolución de conflictos desde el área de EF. *Apunts EF y DEPortes*, 35(135), 138-138.
- Martos, S. S. V. (2020). Educación emocional en niños escolares como estilo de vida saludable. *NPunto*, 3(27), 79-93.
- Mateos, M. E. (2012). La inteligencia emocional en el área de EF. *La peonza: Revista de EF para la paz*, (7), 65.
- Max Van Manen (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona, Paidós.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *intelligence*, 17(4), 433-442.
- Miralles Pascual, R., Filella Guiu, G., & Lavega i Burgués, P. (2017). Educación física emocional a través del juego en educación primaria: ayudando a los maestros a tomar decisiones.
- Miranda, V., Margoth, A., Burbano Pantoja, V. M., & Burbano Valdivieso, Á. S. (2020). Percepción de estudiantes universitarios colombianos sobre el efecto del confinamiento por el coronavirus, y su rendimiento académico. *Revista espacios*, 41(42), 269-281.
- Moraleda Ruano, Á. (2015). Justificación de la necesidad de una educación emocional: diseño de un programa de intervención psicopedagógica de educación emocional.
- Moreno Murcia, J. A., Sicilia Camacho, Á., Martínez Galindo, C., & Alonso Villodre, N. (2008).
- Mujica-Johnson, F. N., del Carmen Orellana-Arduiz, N., & Concha-Lopez, R. F. (2017). Emotions in the Physical Education Class: Narrative Review (2010-2016). *Agora para la EF y el DEPorte*, 19(1), 119-134.

- Ortiz, M. Á. C., Calderón, M. J. G., VICTORIA, Y. M., & GÁNDARA, B. (2004). Evaluación de la envidia infantil: construcción de un instrumento autoinformado. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(18), 9-27.
- Palacios, J. L., & Díez, P. V. (2001). La cara de la envidia. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (263), 27-31.
- Parlebas, P. (2008). *Juegos, deporte y sociedades. Léxico de praxeología motriz* (Vol. 36). Editorial Paidotribo.
- Parlebas, P. (2017). *La aventura praxiológica: ciencia, acción y EF*. Junta de Andalucía, Consejería de Turismo y Deporte.
- Pastene, P. S. G. (2021). Caracterización de las prácticas y estrategias de resolución de conflictos en relación a la convivencia escolar y clima en el aula. *Revista educación las américas*, 11(1), 44-56.
- Pastor, E., & Marín, D. (2021). Educación emocional en la escuela. Una revisión de la literatura. REeiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa, 10, 1-19.
- 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. doi: 10.1016/j.neuroimage.2013.04.057
- R Development Core Team (2007). R: A language and
- Quijano, A. F. T., & Niño, A. M. V. (2014). Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional del aula en preescolar. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 5(1), 23-41.
- Ramírez, W., Vinaccia, S., & Ramón Suárez, G. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de estudios sociales*, (18), 67-75.
- Rodríguez, J. R. (2016). Estrategias de aprendizaje para visuales, auditivos y kinestésicos. *Revista atlante: cuadernos de educación y desarrollo*.
- Rodríguez, M. R. (2020). Rol del docente y estudiante en la educación virtual. *Revista Multi-Ensayos*, 6(12), 28-37.

- Rodríguez-Torres, Á. F., Rodríguez-Morillo, D. F., Garcés-Ángulo, J. R., & Almeida-Carranco, J. I. (2019). ¿Cómo perciben los estudiantes el proceso de enseñanza y aprendizaje del profesorado de educación física? ¿How do students perceive the teaching and learning process of the physical education teacher? *Arrancada*, 19(35), 85-98.
- Rojas, E. (1999). El laberinto de la afectividad. Espasa Calpe.
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of personality and social psychology*, 39(6), 1161.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa*, (189), 0012-15.
- Stelzer, F., Andrés, M. L., Coni, A. G., Vernucci, S., & Canet-Juric, L. (2024). Compromiso escolar, tolerancia a la frustración y desempeño en matemáticas. Sus relaciones en estudiantes de nivel primario. *Quaderns de Psicologia*, 26(3), e2130-e2130.
- Torres, C. B., & Buñuel, P. S. L. (2019). Emociones en Educación Física: una revisión bibliográfica (2015-2017). *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 597-603.
- Torregrosa, D. (2013). El poder de la educación para transformar la sociedad. *Cambio social y cooperación en el siglo XXI*, 2, 82-94.
- Vallés, A., & Vallés, C. (2000). Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas.
- Vázquez, R. P. (2020). Comprender la envidia entre los Choles de Chiapas como experiencia epistemológica. *Educación y Diálogos Interculturales*, 56.
- Vega, R. C., Mateo, M. I., & Marín, A. A. (2022). Presente, futuro en busca de la cohesión y la gestión de la frustración a través de los estilos de aprendizaje. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 15(31), 32-42.

Villalobos-López, J. A. (2022). Metodologías Activas de Aprendizaje y la ética Educativa. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 13(2), 47-58.

Zorrilla Silvestre, L., Valverde Esteve, T., Carreguí Ballester, J., & Gómez Delgado, A. (2019). Estrategias emocionales en EF a través del aprendizaje servicio: aplicación del programa siente jugando en alumnado de primaria.

7. Anexos

7.1. Anexo 1: Diario de observación docente

Diario de observación					Alumno:															
Indicadores	Participación				Cooperación				Gestión emocional				Respeto a las normas				Observaciones			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
Sesión 1																				
Sesión 2																				
Sesión 3																				
Sesión 4																				
Sesión 5																				
Sesión 6																				
Sesión 7																				
Sesión 8																				

7.2.Anexo 2: Ficha de reflexión grupal

Componentes del equipo:

Fecha:

Una vez visto el fragmento de la película "*Campeones*", responde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué dificultades han tenido los diferentes personajes?
2. ¿Qué tipo de emociones han sentido? ¿Han sido positivas o negativas?
3. ¿Cómo han resuelto los problemas?
4. Señalad algo de la película que os haya llamado la atención.
5. ¿Qué podéis aplicar de lo aprendido hasta ahora en las clases de Educación Física?

7.3. Anexo 3: Ficha de diseño de juego

Nombre del juego:		
Fecha:	Curso:	Número de personas:
Material:		
Objetivo emocional o valor trabajado:		
Descripción del juego:	Dibujo:	
Adaptaciones:		

7.4.Anexo 4: Rúbrica de evaluación del proyecto final

Criterio	1-Insuficiente	2-Suficiente	3-Bien	4-Sobresaliente	Puntuación
Aportaciones a la creación del manual	Insignificante	Proporciona algunas ideas útiles	Aporta conceptos adecuados	Aporta ideas originales, reflexivas y prácticas	
Trabajo en equipo	No colabora	Contribuye parcialmente	Coopera regularmente	Coopera, planifica y dinamiza al grupo	
Utilización de estrategias emocionales en los juegos	No utiliza o lo hace de manera incorrecta	Emplea algunas básicas	Utiliza de manera eficaz varias estrategias	Integra, crea y aplica con creatividad las estrategias	
Creatividad e idoneidad de los juegos planteados	Juegos inadecuados	Juegos prácticos, pero sin creatividad	Juegos adaptados y originales	Juegos creativos, adaptados y motivadores	
Claridad en la explicación de los juegos	Explicación imprecisa	Explica con apoyo	Explica con facilidad	Explica de manera clara y entusiasta	
Conducta empática y responsable	Poco empática	Irregular	Respetuosa	Empática y ejemplar	
Resolución de conflictos	No resuelve conflictos	Lo hace con apoyo	Resuelve con eficacia	Actúa como modelo	
Puntuación total:					

7.5. Anexo 5: Cuestionario

Nombre del alumno/a:

Fecha:

1. ¿Qué has aprendido acerca de tus emociones y la de los demás a lo largo del proyecto?
2. ¿Qué actividad te ha ayudado más a entender la frustración y el error? ¿Por qué?
3. ¿Cómo te has sentido trabajando en equipo? ¿Qué cosas positivas destacarías de tu grupo?
4. ¿Qué dificultades has tenido durante las sesiones y cómo las has resuelto?
5. ¿Qué aportación o aprendizaje te gustaría dejar al alumnado de 3º y 4º a través del Manual?