



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Educación del Carácter y Educación
Emocional

Emociones en ebullición: propuesta de intervención para regular la ira en niños y niñas de 5 años

Trabajo fin de estudio presentado por:	Mai María Ortuño Marco
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención no implementada
Tesaurus:	Educación Emocional
Director/a:	Gerardo Trujillo Cañellas Cañellas
Fecha:	16/07/2025

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo diseñar una propuesta de intervención educativa para que los niños de 5 años puedan reconocer y regular la ira. Con este fin se adopta un enfoque teórico-práctico basado en una revisión bibliográfica y una propuesta didáctica. En el primer capítulo se expone la justificación, el problema y los objetivos. El segundo capítulo desarrolla el marco teórico sobre la ira en la infancia, su impacto, la importancia de la educación emocional y el rol del entorno familiar. Finalmente, se presenta una intervención de diez sesiones con estrategias de autorregulación emocional y un modelo de evaluación. En conclusión, con esta actuación pedagógica se busca dotar a los niños de herramientas para expresar y gestionar su ira de forma saludable, promoviendo una educación emocional que prevenga conflictos y refuerce la convivencia, contribuyendo así al desarrollo integral de los infantes y a un ambiente escolar más armónico.

Palabras clave: infancia, estrategias educativas, práctica pedagógica, autorregulación, educación emocional.

Abstract

The purpose of this work is to design an educational intervention proposal so that 5 year old children can recognize and regulate anger. To this end, a theoretical and practical approach is adopted based on a literature review and a teaching proposal. The first chapter presents the rationale, the problem, and the objectives. The second chapter develops the theoretical framework on anger in childhood, its impact, the importance of emotional education, and the role of the family environment. Finally, a ten-session intervention with emotional self-regulation strategies and an evaluation model is presented. In conclusion, this pedagogical approach seeks to equip children with tools to express and manage their anger in a healthy manner, promoting emotional education that prevents conflicts and strengthens coexistence, thus contributing to the comprehensive development of children and a more harmonious school environment.

Keywords: childhood, educational strategies, pedagogical practice, self-regulation, emotional education.

Índice de contenidos

1. Introducción.....	8
1.1. Justificación de la temática	9
1.2. Planteamiento del problema	11
1.3. Objetivos	13
1.3.1. Objetivo general	13
1.3.1.1. Objetivos específicos.....	13
2. Marco teórico.....	14
2.1. Delimitación conceptual de las emociones	14
2.1.1. La inteligencia emocional y las emociones.....	14
2.1.2. La ira en la infancia	16
2.2. El papel de la educación emocional en Educación Infantil.....	18
2.2.1. El impacto y las consecuencias de la ira no regulada en la infancia	18
2.2.2. La importancia de la regulación emocional en la etapa de Educación Infantil ..	20
2.3. Análisis de otras propuestas implementadas.....	22
2.3.1. Programa de inteligencia emocional de la Diputación de Guipúzcoa.....	22
2.3.2. Programa de educación emocional de Èlia López	24
2.4. Estrategias que favorecen la gestión de la ira en Educación Infantil	26
2.4.1. El uso de álbumes ilustrados en el aula.....	26
2.4.2. La psicomotricidad y la relajación como métodos preventivos.....	28
2.4.3. El impacto de la música y la danza	30
2.4.4. El arte como forma de expresión plástica	32
2.5. Colaboración familia-docente como elemento clave.....	34
2.5.1. La familia como primer entorno emocional: su papel en la gestión de la ira infantil.....	34

2.5.2. Alianza entre familia-escuela: hacia una integración efectiva de la educación emocional.....	36
3. Propuesta de intervención.....	39
3.1. Justificación de la propuesta de intervención	39
3.2. Contextualización de la propuesta	40
3.2.1. Contextualización del centro	40
3.2.2. Contextualización del aula.....	40
3.3. Diseño de la propuesta	41
3.3.1. Objetivos.....	41
3.3.2. Metodología que se va a utilizar en las sesiones de intervención	42
3.3.3. Desarrollo de la propuesta de intervención.....	43
3.3.4. Temporalización: cronograma.....	52
3.3.5. Recursos necesarios para implementar la intervención	53
3.4. Diseño de la evaluación de la propuesta de intervención.....	53
4. Conclusiones.....	57
5. Limitaciones y prospectiva.....	60
5.1. Limitaciones	60
5.2. Prospectiva.....	61
6. Referencias bibliográficas.....	62
7. Anexos.....	68
7.1. Anexo 1. Personajes de la historia.....	68
7.2. Anexo 2. Sesión 2: Tarjetas irascibles, reacciones emocionales y consecuencias. ...	69
7.3. Anexo 3. Sesión 8: Collares de roles.	70
7.4. Anexo 4. Sesión 1: Rúbrica de evaluación docente y registro anecdótico.	71
7.5. Anexo 5. Sesión 2: Rúbrica de evaluación docente.	73

7.6.	Anexo 6. Sesión 3: Rúbrica de evaluación docente, diana de autoevaluación infantil y cuestionario para familias.....	74
7.7.	Anexo 7. Sesión 4: Rúbrica de evaluación docente.	79
7.8.	Anexo 8. Sesión 5: Rúbrica de evaluación docente.	80
7.9.	Anexo 9. Sesión 6: Rúbrica de evaluación docente (trabajos cooperativos) y rúbrica de autoevaluación infantil.	81
7.10.	Anexo 10. Sesión 7: Rúbrica de evaluación docente.	85
7.11.	Anexo 11. Sesión 8: Rúbrica de evaluación docente (trabajos cooperativos) y diana de autoevaluación infantil.	86
7.12.	Anexo 12. Sesión 9: Rúbrica de evaluación docente.	89
7.13.	Anexo 13. Sesión 10: Rúbrica de evaluación docente y cuestionario para las familias.....	90

Índice de figuras

Figura 1. <i>Salud mental en población infantil según sexo y edad. Media y desviación típica. Población de 4 a 14 años.</i>	9
---	---

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Sesión 1.</i>	43
Tabla 2. <i>Sesión 2.</i>	44
Tabla 3. <i>Sesión 3.</i>	45
Tabla 4. <i>Sesión 4.</i>	46
Tabla 5. <i>Sesión 5.</i>	47
Tabla 6. <i>Sesión 6.</i>	48
Tabla 7. <i>Sesión 7.</i>	49
Tabla 8. <i>Sesión 8.</i>	49
Tabla 9. <i>Sesión 9.</i>	50
Tabla 10. <i>Sesión 10.</i>	51
Tabla 11. <i>Organización temporal de las sesiones</i>	52
Tabla 12. <i>Diseño de evaluación de la propuesta de intervención.</i>	54

1. Introducción

El presente Trabajo Fin de Máster se centra en la ira, una emoción natural e inherente al desarrollo infantil que, en edades tempranas, se presenta con gran intensidad a causa de la inmadurez emocional y la dificultad que poseen los niños¹ para gestionarla y controlarla. Esta emoción, a los 5 años, suele reflejarse a través de rabietas, conductas desafiantes, frustración e impotencia, sobre todo cuando se les imponen límites o experimentan situaciones que se escapan de su control. Por eso, para poder promover una buena estabilidad emocional y desarrollar competencias sociales positivas con sus iguales y adultos, resulta fundamental enseñar a los pequeños a canalizar la ira de manera saludable.

No obstante, pese al creciente reconocimiento de la educación emocional en la infancia, existe una carencia de recursos concretos para regular la ira, de manera integral y eficiente. La mayoría de intervenciones se enfocan en aspectos específicos, sin considerar todas las necesidades cognitivas y emocionales que pueden requerir los infantes... pues la estrategia que funciona para unos, puede no ser efectiva para otros. Esto evidencia la necesidad de buscar enfoques pedagógicos accesibles y adaptados a la diversidad infantil.

Ante esta problemática, el presente trabajo plantea el diseño de una propuesta de intervención, formada por diez sesiones, dirigida a la identificación y regulación de la ira en los niños de 5 años. Aplicando, para ello, estrategias basadas en la educación emocional que abarquen una amplia gama de recursos adecuados al temperamento de los preescolares.

El estudio se estructura en siete capítulos bien definidos. Primero, se presenta la justificación del tema, seguida del planteamiento del problema y la formulación de objetivos. Luego, se desarrolla la fundamentación teórica y en base a ella, se ilustra la propuesta de intervención enfocada a reconocer y mitigar las conductas irascibles e incontroladas de los niños. Finalizando con un análisis de los resultados, donde se exponen las conclusiones y limitaciones del trabajo realizado. De esta forma, se proporcionan herramientas efectivas para el reconocimiento y la gestión adecuada de la ira, favoreciendo entornos de aprendizaje más

¹ En el presente trabajo se ha optado por utilizar el género gramatical masculino como genérico, tanto en singular como en plural, para referirse a ambos géneros. Esta decisión no implica ninguna intención discriminatoria, sino que responde al objetivo de facilitar la lectura y fluidez del texto.

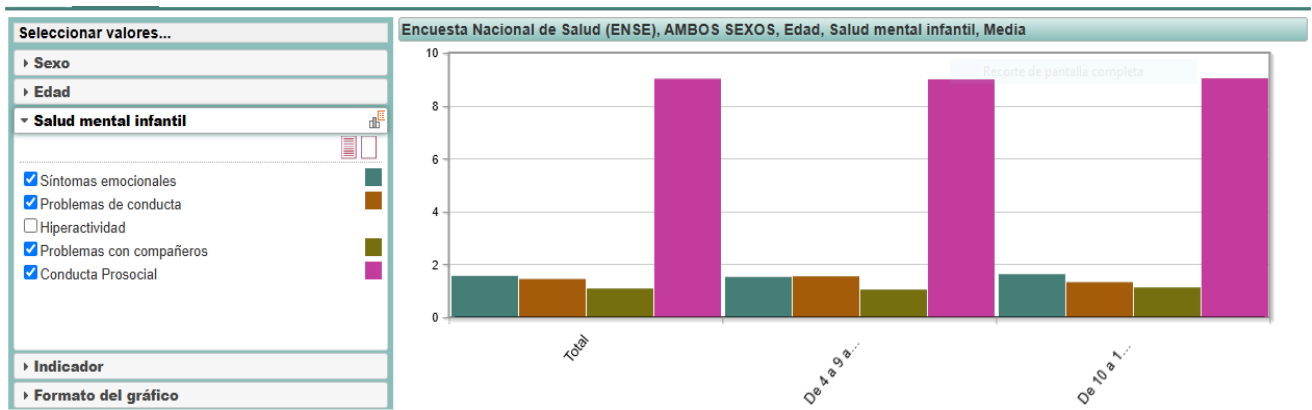
equilibrados y el desarrollo de habilidades socioemocionales, esenciales para la vida en sociedad.

1.1. Justificación de la temática

“No puedes controlar siempre lo que ocurre a tu alrededor, pero sí cómo reaccionas ante ello” (Corbin, 2016). Esta frase, atribuida a Viktor Frankl y recogida por Juan Armando Corbin captura a la perfección la idea central que se abordará en este tema, la cual manifiesta cómo las emociones, a pesar de ser ineludibles y propias de la experiencia humana, no deben tomar el control de nuestra vida.

Por ello, la temática de este trabajo se centra en la ira, una emoción natural que experimentan todos los niños pero que, cuando no se gestiona de manera adecuada, puede volverse pernicioso y generar problemas en el hogar, en el entorno escolar y en la convivencia e interacción con los demás. Si bien sentir ira ante diversas situaciones es común y nos ayuda a asimilar momentos difíciles, alertándonos de que algo no marcha correctamente, ya sea en el ambiente o en nosotros mismos... cuando esta emoción se vuelve persistente y domina nuestro comportamiento, se vuelve peligroso, pues puede afectar seriamente a nuestra salud mental, a las relaciones y a la capacidad de tomar decisiones prudentes. De hecho, una de las principales preocupaciones de la sociedad del siglo XXI, según Bisquerra (2011), es la violencia, que se activa mayoritariamente por la ira. Dicha emoción, en sus múltiples formas, como la rabia, el odio, la frustración o la cólera, si no se regula adecuadamente, puede desembocar en acoso escolar, delincuencia, violencia juvenil, etc. En relación a ello, el Instituto Nacional de Estadística (2025) advierte que no abordar a tiempo los problemas emocionales en la infancia puede provocar consecuencias en el futuro, impactando negativamente en el aprendizaje y vida social de los infantes. Esto se puede ver reflejado en la siguiente estadística, donde la mayoría de niños presentan una buena conducta prosocial, alcanzando un 9 en la escala de valores (0-10). Sin embargo, algunos aún enfrentan problemas de conducta y dificultades con los compañeros, debido a síntomas emocionales, como la ira, que, sin intervención, pueden derivar en agresión.

Figura 1. Salud mental en población infantil según sexo y edad. Media y desviación típica. Población de 4 a 14 años.



Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE), 2025.

La elección de este tema se debe, por tanto, a su relevancia, así como al interés por explorar diferentes formas de ayudar a los infantes a regular la ira apropiadamente y brindarles herramientas para fortalecer sus habilidades emocionales, favoreciendo su bienestar, desarrollo integral e inclusión social. Pero... *¿cómo se puede conseguir esto?, ¿por qué es tan difícil, a veces, controlar nuestras emociones?, ¿realmente es importante intervenir y actuar en el aula cuando la ira se presenta?* Durante los últimos años, diversos autores han resaltado la necesidad de promover la educación emocional en el desarrollo infantil. Uno de los grandes expertos es Daniel Goleman (1995), quien define la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer, comprender y regular tanto los sentimientos propios como los de los demás, aptitud clave para alcanzar una vida próspera y plena. Otros como Bisquerra (2011) han ampliado esta concepción, subrayando la importancia de incorporarla a las instituciones educativas para prevenir y combatir los problemas emocionales. Asimismo, Romera (2017) destaca el papel de la familia para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, pues es en esta etapa cuando los pequeños empiezan a identificar, entender, expresar y gestionar sus propias emociones.

A través de la educación emocional es posible abordar y ofrecer soluciones a estas inquietudes... dado que, la regulación emocional, aunque es un proceso complejo, permite sentir estas emociones sin necesidad de evitarlas, reprimirlas o dejarse arrastrar por ellas, aprendiendo así a manejarlas y a vivir de manera más equilibrada y consciente. Ésta, junto a la resiliencia, juega un papel significativo en la supresión de la violencia y fortalecimiento de la convivencia.

Gehlen (1987) alegaba que, el ser humano, por su naturaleza biológicamente incompleta, necesita la comunidad, las instituciones y las costumbres para orientarse y guiar su acción en la vida. Esto se puede trasladar a esas tendencias autodestructivas, como la ira o la violencia, que pueden llevar al individuo a su propia indeterminación y caos interno, si no se apoya en agentes sociales para adquirir mecanismos de control que le ayuden a canalizar sus emociones. Por eso, desde una perspectiva personal, profesional y educativa, se aspira a contribuir a la formación integral de los niños, fortaleciendo su bienestar emocional con la promoción de herramientas que permitan afrontar la ira y construir una sociedad más unida y armoniosa.

1.2. Planteamiento del problema

En la actualidad, la educación emocional está ganando mayor protagonismo en los centros educativos, aunque, en ocasiones, no se aborda lo suficiente... pues a pesar de que se reconoce la importancia de desarrollar las competencias emocionales, la gestión de emociones específicas, como la ira, habitualmente se obvian como algo implícito en los pequeños, interviniendo ante comportamientos inadecuados, de forma reactiva mediante sanciones y reprimendas momentáneas, sin ofrecer soluciones a largo plazo. Este problema se manifiesta con mayor claridad en los niños y niñas de 5 años ya que, en esta etapa del desarrollo, es frecuente que enfrenten dificultades para manejar emociones como la frustración o impotencia cuando no consiguen lo que desean, las cuales se suelen manifestar con gritos, rabietas, lanzamiento de objetos o conductas impulsivas. Estas observaciones se han evidenciado tanto en las aulas del ámbito escolar, durante las prácticas universitarias, como en el contexto personal, a través del cuidado infantil.

Éste es un tema importante, de creciente preocupación, ya que una mala gestión de la ira puede desencadenar actitudes agresivas y disruptivas, repercutiendo no solo en el infante sino también en su entorno (escuela y hogar), generando conflictos, desconexiones emocionales y del aprendizaje, baja autoestima, hostilidad, tensiones o problemas de integración social, los cuales pueden afectar negativamente a su rendimiento académico y relaciones interpersonales. Como se observa, este descontrol emocional tiene un impacto directo en la capacidad de gestionar las emociones a lo largo de su vida, incidiendo seriamente en la construcción de su carácter y desarrollo de su personalidad futura. No se trata de un

acontecimiento aislado, sino de un factor clave que marcará una diferencia significativa en cómo la persona abordará los desafíos a posteriori. Situaciones difíciles que, dependiendo de cómo se enfrenten, determinarán el curso de su vida y su identidad, marcando un punto de inflexión en su crecimiento emocional y personal. Si bien se han desarrollado programas de educación emocional orientados a la gestión de las mismas, como el programa de inteligencia emocional de la Diputación Foral de Guipúzcoa, todavía persisten barreras para implementar, de manera óptima, métodos concretos para la autorregulación de la ira. Debido a ello, la problemática que se busca resolver con esta tesis es la falta de recursos eficientes para la regulación de dicha emoción, a fin de que los niños de 5 años puedan aprender a controlar la ira con respuestas asertivas, en vez de reprimirlas o expresarlas desproporcionadamente.

Las intervenciones vigentes tienden a enfocarse en elementos concretos, sin abarcar, integralmente, todas las necesidades emocionales de los pequeños. Como resultado, estas soluciones, por sí solas, pueden no ser suficientes y más aún, cuando no se implementan de manera continua ni están personalizadas a las necesidades particulares de cada niño, considerando que cada persona evoluciona a su propio ritmo, procede de un contexto familiar determinado e interpreta, procesa y reacciona a sus emociones de forma totalmente diferente.

Por tanto, el presente trabajo plantea una propuesta de intervención multidimensional, que aborda la ira partiendo de las características socio-familiares y peculiaridades de cada infante para integrar aspectos emocionales, cognitivos y físicos, ofreciendo un enfoque más completo y adaptado a la diversidad de características infantiles, a fin de conseguir un impacto real y sostenido en su bienestar socioemocional. La novedad de esta propuesta radica en la combinación de recursos, como el uso de álbumes ilustrados, actividades psicomotrices, la danza o la música, tal como se detallarán más adelante, respaldados por las aportaciones de autores como Begoña Ibarrola (2003), Belén de Rueda y Carlos Eloy López (2013) o De-Juanas Oliva y colaboradores (2023), con el objetivo de abordar problemas emocionales. Este planteamiento permitirá que los educandos adquieran un amplio abanico de herramientas para reconocer y regular la ira, de manera saludable, contribuyendo así a un ambiente educativo más positivo y a un bienestar equilibrado emocionalmente... ya que es parte de nuestra responsabilidad docente tratar de diseñar un plan de trabajo que vaya en esta dirección y dé respuesta a este tipo de desafíos.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

- Diseñar una propuesta de intervención educativa que permita a los niños y niñas de 5 años reconocer y regular la ira, favoreciendo su bienestar y habilidades para afrontar los desafíos emocionales de la vida.

1.3.1.1. Objetivos específicos

- Delimitar el concepto de emoción, haciendo especial énfasis en la ira.
- Demostrar cómo la educación emocional contribuye al manejo efectivo de la ira en los niños, resaltando sus beneficios y la importancia de su aplicación.
- Señalar y proporcionar una serie de estrategias, defendidas por diversos autores, que favorecen y promueven la gestión de la ira en Educación Infantil.
- Fomentar la colaboración entre docentes y familias para asegurar el éxito de la intervención y respaldar la regulación emocional en diversos entornos (escuela y hogar).
- Planificar diez sesiones para desarrollar una propuesta de intervención que permita gestionar la ira en los niños de infantil.
- Proponer un diseño de evaluación adaptado a los objetivos establecidos en la propuesta de intervención.

2. Marco teórico

A continuación, se exponen en este apartado los pilares fundamentales que constituyen la fundamentación teórica de este tema. Para ello, se van a mencionar algunos autores, cuyas teorías e investigaciones se relacionan y resultan relevantes para este estudio. Primero, se hará referencia a las emociones, lo que permitirá establecer una base sólida antes de profundizar en la protagonista de este trabajo, la ira. Luego, se determinará el papel de la educación emocional y se analizarán algunas propuestas ya implementadas. Para concluir, se presentarán diversos recursos pedagógicos que promueven el autocontrol, los cuales, junto al respaldo familiar, fortalecen el desarrollo de la regulación emocional durante la etapa de Educación Infantil.

2.1. Delimitación conceptual de las emociones

2.1.1. La inteligencia emocional y las emociones

En las últimas décadas, el concepto de inteligencia emocional ha adquirido una importancia notable en los campos de la educación, la sociedad y la investigación científica. Esta idea, introducida por Salovey y Mayer en 1990, fue popularizada y definida por Goleman (1995) como la capacidad de identificar, comprender, controlar y expresar tanto nuestras emociones como las de quienes nos rodean, para así manejar adecuadamente las relaciones interpersonales. Este enfoque engloba competencias como la conciencia emocional, la autorregulación, la resolución de conflictos, la empatía o las habilidades sociales, que inciden directamente en el éxito personal y profesional.

Dentro de este marco, las emociones juegan un papel central, ya que son el núcleo sobre el que se construye la inteligencia emocional. Pero, ¿qué son exactamente? Según Bisquerra (2003) la emoción se genera como una respuesta ante un estímulo del entorno o situación interna, que se desarrolla en varias etapas: primero, se percibe el evento, luego se interpreta y por último, se produce una reacción neurofisiológica, cognitiva o conductual, que predispone a la acción. En definitiva, las emociones son respuestas innatas que actúan como mecanismos instintivos del cuerpo ante diferentes contextos y nos ayudan a adaptarnos y guiar nuestras acciones. Por eso, aprender a identificarlas y gestionarlas desde la niñez es clave para el desarrollo integral de cualquier infante.

Existen diversas clasificaciones de emociones. Una de las más conocidas está propuesta por Ekman (1992), quien determina seis emociones básicas: alegría, tristeza, miedo, ira, sorpresa y asco, las cuales se consideran universales e innatas y se manifiestan de forma similar en todas las culturas. La combinación de estas reacciones emocionales primarias da lugar a otras más complejas que pueden variar según el contexto cultural y social, como la culpa, la decepción o la vergüenza. Estas emociones secundarias se desarrollan a medida que el individuo madura y adquiere conciencia de sí mismo y de las normas sociales.

En líneas generales, las emociones se pueden describir como estados afectivos transitorios que siguen un patrón determinado. Esta estructura consta de varios componentes fundamentales: el cognitivo, encargado de interpretar la situación; el neurofisiológico, asociado a la activación del sistema nervioso autónomo; el motivacional, que impulsa una tendencia a la acción; el conductual, manifestado a través de las expresiones faciales, vocales y corporales; y el subjetivo, que alude a la experiencia consciente del estado emocional (Ekman, 1992). La interacción activa entre estos elementos da lugar a una experiencia emocional completa.

Desde este punto de vista, la vivencia emocional emerge de la valoración personal de un evento en función de las propias necesidades, aspiraciones o convicciones, generando respuestas adaptativas (Barrett et al., 2016). Esta evaluación, ya sea consciente o automática, determina el tipo e intensidad de la emoción, lo que evidencia la importancia de los procesos cognitivos en su origen.

Asimismo, existe una estrecha relación entre las emociones y la salud. Fredrickson (2001) alega que las emociones positivas, como la alegría o la gratitud, contribuyen al bienestar físico y psicológico, mejorando el funcionamiento inmunológico, la longevidad y la resiliencia. En cambio, la persistencia de emociones negativas como la ira, la tristeza o el miedo, pueden desencadenar problemas psicosomáticos, enfermedades físicas y trastornos emocionales, afectando gravemente la calidad de vida de la persona.

En síntesis, las emociones constituyen una dimensión central en nuestro desarrollo personal y experiencia vital. Se trata de respuestas psicofisiológicas complejas que permiten a las personas adaptarse al medio, interpretar la realidad y construir relaciones profundas con los demás. Lejos de ser meras reacciones pasajeras, las emociones ejercen un rol determinante en la toma de decisiones, la conducta y el desarrollo del aprendizaje. Por eso, conocer sus

componentes, su funcionamiento y su impacto en el bienestar integral del individuo es fundamental para cualquier disciplina interesada en el estudio de las emociones y el comportamiento humano. Debido a su relevancia, el siguiente apartado se centrará específicamente en el fenómeno de la ira, una emoción que, por su fuerza, predominancia y efectos sociales y conductuales, constituye el eje central del presente trabajo.

2.1.2. La ira en la infancia

La ira es una emoción primaria, natural y universal, presente desde las primeras etapas del desarrollo humano. En la infancia, adquiere un papel fundamental como mecanismo de adaptación y aprendizaje, permitiendo al menor desarrollar habilidades de autorregulación y respuesta al entorno. Desde una perspectiva evolutiva, psicológica y pedagógica, su estudio es clave para comprender el comportamiento infantil y orientar intervenciones adecuadas.

Los niños no sienten igual que los adultos, por lo que las emociones no se manifiestan de la misma manera. Según Del Barrio (2005) estas diferencias se deben a que sus emociones tienden a ser “menos variadas, más intensas y más versátiles” (p. 43). Por eso, la ira, en los infantes de 5 años, está marcada por una elevada impulsividad y un control voluntario limitado, dado que los sistemas neurobiológicos responsables de la autorregulación emocional, como la corteza prefrontal, aún se encuentran en desarrollo (Thompson, 1994). Estas respuestas suelen ser más contundentes, breves y frecuentes, manifestándose de forma directa y más explosiva que en periodos posteriores.

Los síntomas que permiten identificar la ira en esta etapa incluyen, principalmente las siguientes dimensiones: a nivel conductual, esta emoción puede transmitirse por medio de actitudes desafiantes, gritos, llantos, rabietas, rechazo e incluso agresiones verbales o físicas. Fisiológicamente, los niños evidencian estados de activación emocional mediante reacciones corporales como el rubor facial, la tensión muscular, la liberación de adrenalina o el aumento de la temperatura y ritmo cardíaco, respuestas comunes del sistema nervioso ante determinados estímulos (Gross, 2014). Al mismo tiempo, la ira, también abarca el plano cognitivo, ya que está relacionada con la forma en la que el infante interpreta y percibe la situación que acontece. Por ejemplo, un menor de 5 años puede enfadarse al sentir que es tratado de forma injusta, experimentar una frustración intensa al no lograr satisfacer su voluntad inmediata, tener impulsos vengativos o mostrar impotencia por no poder verbalizar

adecuadamente lo que siente, lo cual interfiere en su capacidad para considerar alternativas positivas.

Estos síntomas pueden emerger debido a diversas causas, derivadas tanto de factores internos como externos. Entre los primeros, destacan la frustración ante situaciones que exceden sus capacidades o deseos insatisfechos, así como las características temperamentales, que predisponen a una mayor reactividad emocional (Rothbart & Bates, 2006). También influyen estados físicos como el cansancio, el malestar general, el hambre o la carencia de sueño, que reducen la tolerancia a la frustración, actuando como desencadenantes inmediatos (Thompson & Goodman, 2010).

En cuanto a los factores externos, el entorno familiar y educativo es clave. La falta de sensibilidad emocional, las expectativas, las exigencias o las prácticas autoritarias por parte de los padres y educadores, pueden generar sentimientos de incompetencia e inseguridad en el infante, traducándose en conductas iracundas. En esta misma línea, el aprendizaje vicario también se considera determinante: la observación de modelos agresivos puede reforzar e intensificar la expresión de la ira, tal como sugiere la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977).

Como se observa, los discentes atraviesan una etapa de desarrollo global que influye significativamente en cómo experimentan y manejan la ira. Centrándonos en esta evolución, los niños a esta edad se encuentran en el periodo preoperacional, caracterizado por el pensamiento egocéntrico y la dificultad para entender otros puntos de vista (Piaget, 1952), esto puede hacer que perciban acciones neutrales como intencionales, intensificando su enojo. Además, al estar en pleno proceso de socialización, las disputas con los pares por los juguetes o la atención adulta se convierten en nuevos focos de irritación. Aunque han progresado en el lenguaje, aún presentan dificultades para expresar emociones complejas, recurriendo a conductas para exteriorizarlas. A nivel emocional, comienzan a identificar sentimientos, pero su empatía y autorregulación aún están en desarrollo, lo que favorece las reacciones intensas. Aparte, su creciente autonomía física y motriz aumenta la probabilidad de frustración cuando se topan con límites que restringen su deseo de independencia (Papalia et al., 2012).

En definitiva, la ira en los niños no debe entenderse exclusivamente como una alteración emocional, sino como parte del desarrollo socioemocional. La manera en la que los adultos

respondan ante estos ataques influirá significativamente en la adquisición de habilidades de regulación emocional y en la construcción de vínculos seguros. Por eso, toda intervención preventiva debe estar adecuada al nivel educativo del infante, considerando los síntomas y las causas de la emoción a tratar, en base a la experiencia individual y características del entorno familiar y escolar de los educandos.

2.2. El papel de la educación emocional en Educación Infantil

2.2.1. El impacto y las consecuencias de la ira no regulada en la infancia

La ira es una emoción básica que, si no se regula adecuadamente, puede afectar negativamente al desarrollo emocional, social y académico de los niños, especialmente en etapas tempranas como la Educación Infantil (5 años). Cuando los menores no poseen recursos para canalizar su enfado de manera equilibrada, suelen presentar estallidos emocionales, conductas impulsivas, enfrentamientos agresivos o actitudes evasivas, generando consecuencias inmediatas y a largo plazo en su bienestar.

Erikson (1950) sostenía que las primeras etapas del desarrollo psicosocial son esenciales para consolidar competencias emocionales que, de no ser alcanzadas, pueden interferir con el desarrollo posterior. Aunque este tipo de enfoques han sido relegados por los marcos teóricos más recientes, aún siguen siendo un referente válido para comprender la relevancia de las emociones negativas mal gestionadas. Investigaciones actuales han constatado que la desregulación de la ira se vincula de forma directa con patrones conductuales problemáticos. Según Gilliom et al. (2002) los niños con dificultades para controlar la ira son más propensos a la agresión reactiva (física y verbal), la desobediencia y el desafío a figuras de autoridad. Esta inestabilidad emocional puede generar frustración, ansiedad e inseguridad, además de síntomas internalizantes como retraimiento o tristeza persistente, lo que interfiere en sus relaciones y capacidad de adaptación al entorno escolar.

A largo plazo, estos problemas no desaparecen, sino que tienden a intensificarse. Estudios longitudinales muestran que los menores con dificultades persistentes en la autorregulación emocional tienen mayor riesgo de desarrollar problemas de salud mental en la juventud y adultez, como depresión, ansiedad o conductas antisociales. Estos resultados han sido respaldados por hallazgos científicos más actuales, como los de Jones, Pierce y Hoffmann (2023), quienes alegan que la falta de control emocional en la infancia se asocia con una mayor

probabilidad de transgresiones, comportamientos delictivos y desajustes emocionales posteriores.

En el ámbito educativo, los infantes con alta impulsividad y escasa gestión de la ira, suelen presentar un bajo rendimiento académico. La exposición repetida a estados intensos en la infancia, como en este caso la ira, puede desencadenar respuestas de “estrés tóxico”, que afectan negativamente al desarrollo cerebral, en especial a las funciones ejecutivas como la planificación, la toma de decisiones y el control de impulsos (Shonkoff et al., 2012). Este deterioro repercute tanto en el aprendizaje individual como en la dinámica del aula, interfiriendo en la atención, la convivencia y la relación con docentes y compañeros.

Por supuesto, el entorno familiar también puede verse afectado. La expresión desenfrenada de la ira infantil representa un desafío para los progenitores y cuidadores, quienes, ante la falta de recursos educativos o emocionales, pueden responder con reacciones poco efectivas, como la indiferencia, el castigo físico o la violencia verbal, que lejos de resolver el problema, tienden a agravar la situación. Esta visión se ve reforzada por la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977) quien sostuvo que los pequeños internalizan patrones emocionales a partir de la conducta observada en los adultos. Así, si están expuestos a modelos agresivos o disfuncionales, es más probable que normalicen la ira como respuesta habitual, generando un círculo vicioso que limita las posibilidades de un desarrollo socioemocional saludable.

La relevancia de la inteligencia emocional es tal, que actualmente se le considera un predictor clave tanto del éxito personal y profesional como del bienestar psicológico y general. Su descuido, puede destruir muchas carreras y, en el caso de los infantes y adolescentes, conducir a la depresión, violencia, delincuencia, marginación, bajo desempeño académico y a un mayor riesgo de padecer trastornos emocionales durante su vida (Goleman, 1995). De hecho, en la vida cotidiana y en el ámbito laboral, se vuelve cada vez más visible la creciente necesidad de ayuda emocional en la sociedad, debido a los factores internos y externos, como el entorno y la personalidad, que condicionan el equilibrio emocional personal. Tonnaer et al. (2023) demostraron que aquellas personas, incluidos los niños, que experimentan episodios frecuentes de ira intensa y descontrolada, presentan una menor conectividad entre la amígdala y el córtex prefrontal, región clave para el autocontrol emocional. Esta vulnerabilidad neurobiológica refuerza la necesidad de intervenir tempranamente,

aprovechando la elevada plasticidad cerebral que caracteriza los primeros años de vida (National Scientific Council on the Developing Child, 2007).

En suma, la ira no regulada en la infancia constituye un factor de riesgo significativo para el desarrollo integral de los pequeños. Sus efectos se extienden desde el ámbito conductual hasta dimensiones más profundas del funcionamiento social, académico y emocional. Por tanto, el abordaje preventivo y el acompañamiento prematuro resultan imprescindibles para mitigar sus consecuencias a futuro.

2.2.2. La importancia de la regulación emocional en la etapa de Educación Infantil

Tal como se ha demostrado en la sección previa, la regulación emocional constituye un eje central en el desarrollo socioemocional de los pequeños. En niños de 5 años, aprender a manejar emociones como la ira resulta determinante, no solo por su repercusión en el crecimiento de éstos, sino también por su papel como factor preventivo ante próximos comportamientos conflictivos. A esta edad, los menores han alcanzado un mayor grado de madurez cognitiva, física, lingüística, social y emocional, lo que les facilita una interacción más compleja con su entorno y el inicio del uso de estrategias específicas para controlarlas. Aun así, todavía dependen del seguimiento de las familias y docentes para orientar este aprendizaje.

La ira, entendida como una emoción básica y universal, no es en sí misma negativa. Es una reacción natural que aparece como respuesta a diversos contextos que un niño puede percibir como injusto o frustrante, a modo de supervivencia humana, al enfrentar o defenderse de situaciones adversas. El riesgo está en dejar que se desate sin control, como una tormenta que lo altera todo a su paso y se manifiesta de forma destructiva e incontrolable. Por eso, la educación emocional emerge como un recurso primordial para enseñar a reconocer, expresar y regular las emociones propias y ajenas, de manera saludable.

Según Bisquerra (2011), uno de los referentes más influyentes en este campo, la educación emocional es un proceso continuo que promueve, desde las instituciones educativas, el desarrollo de competencias como la conciencia emocional, la autorregulación, la independencia afectiva, la competencia social y las habilidades de vida, las cuales contribuyen de manera directa al bienestar emocional y al desarrollo integral del ser humano.

La regulación emocional a través de la educación emocional se basa en un enfoque sistemático que abarca distintos aspectos. Inicialmente se trabaja el reconocimiento emocional, para que los infantes aprendan a identificar la emoción (ira) y sus indicios, como el cuerpo contraído o el ritmo cardíaco acelerado. Posteriormente, se estimula la reflexión, guiando a los niños para que comprendan por qué sienten ira y cómo ésta influye en sus decisiones y conductas. Y en último lugar, se ofrecen estrategias de regulación como la comunicación asertiva, la relajación o la expresión corporal y artística.

Los beneficios de implementar la educación emocional en esta etapa son múltiples. En vez de reprimir la emoción o dejarse arrastrar por ella, el discente desarrolla una respuesta emocional consciente ante situaciones de ira, lo que reduce la aparición de conductas disruptivas y favorece la convivencia en el aula. Asimismo, se fortalecen habilidades clave como la resolución de conflictos y la toma de decisiones, lo que refuerza la autoestima y las relaciones sociales. Como resultado, no solo mejora el clima escolar sino también el rendimiento académico.

A largo plazo, los efectos también son relevantes. Los niños que fortalecen estas habilidades desde pequeños tienden a mostrar una mayor resiliencia frente a situaciones estresantes en la pubertad y la adultez. Durlak et al. (2011), a través de un meta-análisis, evidenciaron que los programas de educación emocional aplicados durante la infancia reducen los problemas de salud mental, como la ansiedad y la depresión. Asimismo, estudios como el de Ferreira, Reis-Jorge y Batalha (2021) destacan que estos programas no solo mejoran la autorregulación, sino que también fomentan las habilidades prosociales. A través del testimonio de docentes que trabajan con niños de entre 3 y 5 años, se evidencian mejoras en la capacidad de controlar emociones, resolver conflictos y desarrollar empatía, con efectos positivos sostenidos. Estos resultados indican que la educación emocional no solo ayuda a gestionar la ira en situaciones puntuales, sino que también proporciona herramientas útiles transferibles a diversos contextos.

Organismos internacionales como la UNESCO (2021) y la OCDE (2019) refuerzan la importancia de integrar la educación emocional en el currículo desde los primeros niveles educativos, reconociendo que el bienestar psicológico y emocional es tan imperativo como el desarrollo intelectual. Esta visión, se alinea con los postulados de la neuroeducación, que avalan la

flexibilidad cerebral y la sensibilidad emocional en la niñez como una oportunidad propicia para el aprendizaje emocional.

Las emociones siempre han formado parte de nosotros. Por eso, la educación emocional se consolida como una necesidad dentro del contexto escolar. No se trata únicamente de identificar estados emocionales, como la ira, sino de desarrollar competencias que les ayuden a regularlos, expresarlos de forma adecuada y coexistir de manera respetuosa y empática, sentando las bases de una convivencia positiva y de un desarrollo socioemocional saludable. En consecuencia, nos corresponde a nosotros, los docentes, introducir la formación emocional en nuestras prácticas pedagógicas como elemento clave para dotar a nuestro alumnado de las herramientas necesarias para que puedan afrontar los desafíos de la vida con mayor equilibrio emocional y social.

2.3. Análisis de otras propuestas implementadas

Todo lo mencionado anteriormente sobre la educación emocional, no se queda en el mero plano de la teoría o la intención. Al contrario, existen iniciativas que ya han sido implementadas en contextos educativos y que promueven estas ideas. En los siguientes apartados se presentarán dichas experiencias para analizar sus resultados y las limitaciones encontradas en su desarrollo.

2.3.1. Programa de inteligencia emocional de la Diputación de Guipúzcoa

Este programa ha sido promovido por la Diputación Foral de Guipúzcoa a través del Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento, en colaboración con SYCOM TRAINING SYSTEMS S.L como entidad coordinadora y el apoyo de centros como Hirukide Ikastetxea y Laskorain Ikastola. Esta propuesta, en la que ha trabajado un equipo de profesionales durante más de dos años y medio, cuenta en el área de Educación Infantil con la destacada contribución de Ro Agirrezabala Gorostidi, acompañada de Ane Etxeberria Lizarralde.

De acuerdo con Agirrezabala (2008) la finalidad general de esta iniciativa es dotar, a los estudiantes de entre 3 y 20 años, de herramientas que complementen la formación académica con las competencias emocionales, por medio de la acción tutorial y un enfoque transversal y práctico. De esta forma, se propone no solo mejorar el bienestar del alumnado sino también

potenciar sus habilidades sociales y personales, adoptando así una actitud positiva hacia la vida para favorecer la felicidad de los educandos. Entre los fines específicos que se buscan están la reducción de factores emocionales negativos como el estrés, la ansiedad o la frustración, así como el desarrollo de una autoestima sólida y una mayor resiliencia personal.

En cuanto a su contenido, el programa para el segundo ciclo de Educación Infantil (5 años) se articula en cinco bloques, basados en las siguientes competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, habilidades socioemocionales y habilidades para la vida y el bienestar. Cada módulo incluye actividades específicas como “Diario de emociones”, “El viaje mágico”, “El tren de las capacidades”, “El rincón de la paz” o “El libro de los sueños”. Estas propuestas están diseñadas para ser flexibles y adaptables, a fin de que los niños participen y se trabaje el currículo de forma transversal. Aparte, las sesiones contienen objetivos, metodologías activas y globalizadas, diferentes recursos como cuentos o materiales cotidianos, plazos y orientaciones para el profesorado, de manera que se propicia un modelo de intervención coherente con el ritmo y las características del desarrollo emocional infantil en esta etapa.

En conclusión, los beneficios de este programa son evidentes, ya que los estudiantes muestran un mayor equilibrio emocional, una alta capacidad de adaptación y menos casos de ansiedad, depresión o comportamientos hiperactivos, lo que mejora su bienestar emocional y social. Otros efectos positivos son la mejora de la convivencia, la reducción de la violencia y el abandono escolar debido a la capacidad para autorregularse, así como el incremento del rendimiento académico.

Sin embargo, también se observan algunas limitaciones. En primer lugar, el grado de efectividad de la intervención depende en gran medida de la participación de los docentes y el respaldo institucional. La formación emocional del profesorado y su capacidad para abordar estos contenidos con seguridad resultan esenciales, aun así, se reconoce que persisten carencias en este ámbito. A esto se suma la complejidad inherente que implica valorar los avances emocionales, dada la subjetividad de las mismas y la escasez y limitación de los recursos e instrumentos, como el cuestionario de educación emocional de GROP o los diarios de sesión, para su evaluación.

Asimismo, la diversidad presente en el alumnado representa una de las mayores dificultades para implementar, de manera óptima, este tipo de iniciativas. Si bien el programa ofrece

herramientas útiles, los recursos actuales no siempre facilitan una adaptación individualizada adecuada. Las estrategias que son efectivas con ciertos niños pueden no tener efecto o incluso resultar contraproducentes en otros, ya que aspectos como la situación familiar, la madurez neurológica, el carácter y las experiencias previas influyen significativamente en su respuesta.

En resumen, si no se dispone de recursos suficientemente variados que permitan adaptarse a la amplia diversidad del alumnado ni una formación especializada del profesorado, resulta inviable alcanzar una inclusión emocional completa. Por esta razón, aunque se ha avanzado considerablemente en el campo emocional, todavía continúan existiendo barreras prácticas que limitan su universalización y eficacia real.

2.3.2. Programa de educación emocional de Èlia López

El programa *“Educación emocional. Programa para 3-6 años”*, coordinado por Èlia López Cassà y publicado por Wolters Kluwer en 2019, también plantea una propuesta didáctica centrada en el desarrollo integral y emocional de los niños de infantil, específicamente de entre 3 y 6 años. Su autora, psicopedagoga y especialista en desarrollo emocional, parte de la premisa de que las emociones desempeñan un papel fundamental en el desarrollo cognitivo, motriz, psicológico, social y afectivo de los estudiantes, por eso considera que, debido a ello, la educación emocional debe iniciarse desde una edad temprana para cimentar el bienestar individual de éstos.

El objetivo principal de este proyecto no solo consiste en identificar emociones básicas como la alegría, la tristeza o la ira, sino también en desarrollar competencias funcionales para controlarlas y canalizarlas. En concreto, pretende fomentar la empatía, la autoestima, las habilidades sociales y la resolución de conflictos, para que así puedan afrontar futuras situaciones cotidianas de manera saludable y constructiva. Además, cabe señalar que esta propuesta va dirigida tanto al personal docente como a las familias, a fin de que se establezca una sinergia educativa que refuerce el aprendizaje emocional en todos los contextos del niño.

De cara a su estructura, la programación se organiza en cinco unidades temáticas, alineadas con las siguientes competencias emocionales, las cuales siguen un enfoque similar al programa expuesto previamente: conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socioemocionales y habilidades de vida. Cada bloque incluye seis actividades prácticas adaptadas a las características de los educandos, con una sección dedicada al

vocabulario específico del módulo. Todas las propuestas didácticas detallan los objetivos, los diversos materiales, su desarrollo, metodología y evaluación, así como sugerencias para la implicación familiar. Esto permite a profesores, familias y orientadores aplicar el programa de forma flexible y contextualizada.

Entre las conclusiones más relevantes extraídas de la aplicación práctica del programa, se observa que los infantes muestran una mayor capacidad para expresar verbalmente sus emociones, se relacionan mejor en clase y adoptan una actitud más positiva hacia ellos mismos y sus compañeros. Comparándolo con el programa de la Diputación de Guipúzcoa, se puede observar una evolución significativa tanto en el enfoque metodológico como en la profundidad del contenido. El programa de Èlia López, publicado más de diez años después, representa un progreso en la especificidad y adecuación de los recursos didácticos y en la atención a las necesidades particulares de cada discente. Su diseño facilita una aplicación más versátil en el aula y refuerza aspectos clave como el rol de la familia, la contextualización de las actividades y la expresión verbal emocional. Además, fortalece la integración entre los fundamentos teóricos del desarrollo emocional y las intervenciones pedagógicas ajustadas a cada edad. No obstante, pese a los avances logrados entre uno y otro, sigue existiendo un obstáculo común en ambos programas: la dificultad de implementar prácticas educativas que se ajusten con eficacia y flexibilidad a la heterogeneidad del alumnado infantil, ya que todavía no se ha logrado una verdadera personalización del aprendizaje emocional que contemple variables como la impulsividad, el desarrollo neurológico, las experiencias previas, los modelos de comportamiento o los contextos familiares disfuncionales. Esto limita su impacto frente a infancias emocionalmente complejas o con problemas de autorregulación.

Concretamente, este déficit se vuelve más evidente al tratar emociones tan desestabilizadoras e intensas como la ira. Aunque ambos programas abordan actividades para su identificación y gestión, utilizando recursos como cuentos, dramatizaciones o ejercicios de relajación, plantean propuestas uniformes que no responden con suficiente envergadura a casos en los que la ira se manifiesta de manera desmesurada, reiterada o agresiva. Ante este tipo de situaciones los métodos tradicionales como respirar hondo, contar hasta diez o expresar verbalmente cómo se siente, pueden resultar ineficaces para algunos.

En conclusión, la evolución entre ambos programas evidencia una mayor concienciación educativa sobre el papel de las emociones en el crecimiento infantil. Aun así, se sigue echando

en falta una aplicación práctica realista que garantice la regulación de emociones mediante métodos diversos y sostenibles. Esta carencia deja al descubierto una brecha emocional entre el objetivo pedagógico y la realidad educativa, lo que obliga a seguir investigando y desarrollando recursos más individualizados, personalizados, inclusivos y accesibles, especialmente en lo que respecta a la gestión de la ira, una de las emociones más complejas y desafiantes en la infancia.

2.4. Estrategias que favorecen la gestión de la ira en Educación Infantil

El análisis de los anteriores programas demuestra que ambos modelos, a pesar de sus avances, presentan limitaciones a la hora de incorporar recursos que permitan trabajar la regulación emocional y responder a los distintos perfiles infantiles (niños con mayor facilidad verbal o visual, con conductas más activas, tendencias inhibidas, etc). Por eso, a continuación se expone una selección de estrategias, que han demostrado ser eficaces, para favorecer la gestión de emociones como la ira en edades tempranas, combinando enfoques personalizados, desde distintos canales sensoriales y expresivos, a fin de ampliar el repertorio de herramientas disponibles para el profesorado y las comunidades educativas.

2.4.1. El uso de álbumes ilustrados en el aula

El álbum ilustrado representa una herramienta pedagógica esencial para trabajar las emociones con los niños, desde una perspectiva lúdica, simbólica y accesible a la comprensión infantil. Pero, ¿a qué nos referimos con este término? Según Colomer (2005), el álbum ilustrado es una obra literaria caracterizada por la interacción equilibrada e inseparable entre texto e imagen, los cuales coexisten y se complementan para construir el significado. Desde el ámbito educativo, este concepto desempeña diversas funciones que lo convierten en un excelente recurso en la etapa de infantil:

En primer lugar, funciona como detonante de la reflexión emocional al ilustrar situaciones, problemas o dilemas con los que el niño puede verse identificado y extrapolar a su vida. En segundo lugar, contribuye a la alfabetización emocional, al dotarlos de un lenguaje léxico que les facilite la identificación, expresión y gestión de sus propias emociones. Por último, también favorece su desarrollo ético y empático, mostrándoles los diferentes enfoques y

repercusiones emocionales que generan las decisiones de los personajes, ayudándoles así a comprender mejor la realidad.

Ibarrola (2003), reconocida por su labor en el ámbito de la educación emocional, defiende el uso de los cuentos como herramienta emocional, destacando que su valor narrativo permite a los infantes explorar y comprender sus emociones y comportamientos desde un espacio simbólico y seguro.

Los cuentos tienen una fuerza especial, en parte porque siempre nos han acompañado desde la infancia y por otra, porque consiguen generar una inmersión emocional natural. Los niños no se limitan a escuchar un relato, sino que lo viven intensamente, se sienten reflejados en los personajes y experimentan sus sentimientos y problemas como si fueran parte de ellos. Esto ocurre, porque el álbum ilustrado bien narrado y acorde a su edad, actúa como un puente simbólico entre el mundo interno del niño y la realidad externa. De esta forma, los discentes se sumergen en la historia con la mente y el corazón.

A lo largo de las últimas décadas, este enfoque ha evolucionado y se ha ido consolidando hasta dar lugar a propuestas educativas más sistemáticas como la cuentoterapia, una metodología basada en el uso consciente de cuentos y álbumes ilustrados con el objetivo de trabajar aspectos emocionales, psicológicos y sociales, y que actualmente goza de un mayor reconocimiento en contextos pedagógicos y terapéuticos. Aunque inicialmente se suele vincular con este segundo ámbito, también sirve para tratar la gestión de emociones cotidianas como la frustración, el enfado, los celos o la tristeza. Para ello, emplea la narración y el análisis de álbumes ilustrados, cuidadosamente seleccionados, según las emociones que se desean abordar. Siendo la ira una de las que más se trabajan, a causa de su notable incidencia y la complejidad que implica su regulación en los menores.

Esta estrategia se desarrolla mediante un procedimiento activo y participativo, en el que el docente no se limita a narrar el álbum ilustrado, sino que promueve un entorno propicio para la reflexión y el diálogo, a través de preguntas y dinámicas adicionales (Recalde-González et al., 2025). En concreto, para trabajar la ira, se puede recurrir a relatos que representan situaciones de frustración, injusticias o conflictos, ayudando al niño a reconocer, comprender y gestionar esta emoción de forma constructiva.

Un artículo de Farkas (2021) destaca que el uso de cuentos contribuye a desarrollar una mayor comprensión de los sentimientos y a fomentar conductas más adecuadas de control emocional entre el alumnado infantil. El estudio de De Damas y Gomariz (2020) evidencia que la lectura compartida de álbumes sobre emociones mejora la verbalización y regulación emocional en niños de 2-3 años. Dado que el uso de álbumes es una práctica común y pedagógicamente adecuada en toda la etapa de Educación Infantil, es razonable decir que estos beneficios pueden extrapolarse también a los niños de 5 años.

Lo enriquecedor de este método educativo es que no termina cuando el cuento acaba. Al contrario, el álbum ilustrado se convierte en una puerta hacia nuevas experiencias y aprendizajes, permitiendo realizar, tras su lectura, actividades complementarias como dramatizaciones, dibujos expresivos, la invención de un nuevo final o la creación de una canción para ayudar al personaje a calmarse. Las posibilidades son prácticamente infinitas, todo depende de la imaginación del docente, su sensibilidad para leer las necesidades emocionales del grupo y su capacidad de transformar un relato en una experiencia significativa.

En síntesis, los álbumes ilustrados no buscan únicamente entretener o enseñar, sino también acompañar emocionalmente. A través de las historias se fomenta la motivación, la participación activa, la expresión emocional y la reflexión. Su aplicación complementa otros métodos de educación emocional y puede potenciar su impacto, al facilitar el desarrollo del bienestar socioemocional infantil por medio del arte narrativo.

2.4.2. La psicomotricidad y la relajación como métodos preventivos

Desde hace décadas, la psicomotricidad se ha consolidado como un pilar esencial para promover el desarrollo integral en la Educación Infantil, al considerarse una disciplina que articula el movimiento del cuerpo con los procesos psíquicos. Piaget (1952) ya reconocía su relevancia en el desarrollo intelectual, al señalar que es a través de las acciones físicas como el niño construye representaciones mentales del entorno. En oposición a enfoques más cognitivos, Wallon (1941) ofreció una perspectiva complementaria al centrar su atención en el componente afectivo del movimiento, afirmando que toda experiencia motora está intrínsecamente ligada a la manifestación de las emociones. Siguiendo estas ideas, autores contemporáneos como De-Juanas Oliva y colaboradores (2023) definen la psicomotricidad

como una práctica pedagógica que utiliza la actividad, los sentidos y la dimensión afectiva para desarrollar la autoconciencia emocional y corporal, pues es a través del juego y el movimiento libre cuando los niños pueden canalizar emociones intensas como la ira, externalizando sus tensiones internas de manera saludable.

La relajación, por su parte, entendida como un estado de serenidad física y mental, constituye otra estrategia de gran valor en el ámbito infantil, sobre todo en lo que respecta al autocontrol emocional. Jacobson (1938) introdujo un método de relajación progresiva que consiste en alternar la tensión y distensión muscular, sosteniendo que la calma corporal repercute positivamente en el estado emocional. Tsakona et al. (2025) retoman sus ideas integrando actividades como la respiración diafragmática, visualizaciones guiadas o el uso de músicas tranquilas y suaves para reducir el estrés y la ansiedad en contextos educativos. Estas técnicas de relajación, adaptadas a niños de 5 años, favorecen el desarrollo de la autorregulación emocional y la transición hacia estados de tranquilidad, necesarias para afrontar emociones fuertes como la ira.

Metodológicamente, la implementación de la psicomotricidad y la relajación en el aula puede realizarse de forma paralela dentro de la rutina escolar. Una práctica frecuente es alternar actividades psicomotrices que permitan liberar tensiones físicas y emocionales por medio del juego, como realizar carreras, circuitos, saltos a la comba o lanzamiento de pelotas, con momentos de relajación al final de la sesión o de la jornada, entre ellos la respiración de la flor y la vela o la relajación guiada. De esta forma, se proporciona al alumnado una vía dual que le permite, por un lado, canalizar la energía acumulada y descargar frustraciones y por otro lado, recuperar la calma y el equilibrio interno. Esta secuenciación ha sido valorada positivamente por investigaciones como las de Taco et al. (2024), quienes evidenciaron que, aquellos infantes involucrados en dinámicas psicomotrices mejoraron en su capacidad para afrontar conflictos de manera pacífica, tal como lo demuestra un incremento del 55% en habilidades de autorregulación y del 50% en empatía, indicadores que reflejan claramente una mejora en el manejo constructivo de la ira. Otros estudios constataron que las técnicas orientadas a la relajación pueden contribuir a disminuir los niveles de cortisol, hormona estrechamente vinculada con el estrés. En particular, en niños que han atravesado experiencias de adversidad temprana, intervenciones como la psicomotricidad relacional han mostrado efectos positivos en dicha reducción. Aunque la muestra final no incluyó a menores de edad preescolar, los

resultados obtenidos en infantes algo mayores y las bases teóricas del estudio permiten inferir que generar contextos seguros y afectivos mediante recursos como la relajación o el juego corporal puede favorecer la autorregulación emocional en la infancia en general (Morillo Lesme et al., 2024).

Como vemos, los beneficios de la psicomotricidad y la relajación están ampliamente documentados, no solo porque fortalecen la conciencia corporal y emocional, sino también porque potencian las habilidades sociales como la solidaridad, la empatía y la cooperación, reduciendo los problemas interpersonales. De hecho, Dias Rodrigues y colaboradores (2023) evidenciaron que un programa de relajación y enfoque corporal, implementado en el contexto educativo, promovió mejoras importantes en la expresión emocional positiva, la competencia social y la autorregulación de los niños. Además, observaron que los grupos que no participaron en estas intervenciones mostraron un aumento en problemas externalizantes, lo que sugiere que estas prácticas pueden actuar como un factor protector frente a conductas disruptivas, favoreciendo así un entorno más propicio para el aprendizaje.

En definitiva, las intervenciones psicomotrices, combinadas con técnicas de relajación, constituyen herramientas fundamentales en el desarrollo físico, emocional y social del infante. Ambas prácticas no solo facilitan la liberación de la carga emocional, sino que también promueven la capacidad de reconocer, entender y modular las emociones, desde una perspectiva holística del cuerpo y la mente. La evidencia científica, tanto tradicional como actual, avala su eficacia como parte de una educación emocional que apuesta por el bienestar integral del niño desde la infancia.

2.4.3. El impacto de la música y la danza

Desde la antigüedad, la música y la danza han ocupado un lugar central en la vida de las personas, actuando no solo como expresiones artísticas sino también como medios para fortalecer los vínculos sociales, facilitar la comunicación y promover la liberación de tensiones emocionales. En el ámbito educativo y de manera particular en la etapa infantil, su función adquiere una especial importancia al contribuir al desarrollo integral y emocional de los pequeños.

La música según Dalcroze (1921) constituye un canal sensorial que activa simultáneamente el cuerpo y la mente de la persona, permitiendo una conexión directa con sus emociones y su

exteriorización. De forma complementaria, la danza es entendida como la expresión corporal acompañada al ritmo musical, que permite a los infantes comunicarse simbólica y emocionalmente a través del movimiento, lo que les proporciona una vía alternativa para canalizar emociones intensas como la ira, cuando aún no saben verbalizarlas o experimentan dificultades para hacerlo.

Ambas disciplinas, en su convergencia, proporcionan un entorno pedagógico valioso para abordar la gestión emocional dentro del aula. Hallam (2010) sostiene que la música actúa como un regulador del estado de ánimo en la infancia y adolescencia, ayudando a gestionar emociones intensas, aumentar la sensibilidad emocional y contribuir al bienestar personal y social. Otros como Rueda y López (2013) señalan que la danza, al estructurarse en patrones rítmicos y simbólicos, tal como se plantea en su programa, favorece la percepción, comprensión y autocontrol, aspectos vinculados con la regulación emocional.

La aplicación metodológica de la música y la danza en la clase de 5 años se fundamenta en propuestas didácticas activas y centradas en el infante, como las de Orff, Kodály o Dalcroze, quienes abogaron por integrar el ritmo, el movimiento y el juego. Lo ideal es combinar actividades organizadas como juegos rítmicos, coreografías sencillas, dramatizaciones musicales, rimas con movimiento o improvisaciones dirigidas, con tiempos de expresión y exploración libre para que los discentes puedan canalizar sus emociones a través del movimiento corporal. Tal enfoque se enmarca dentro de la pedagogía activa y vivencial, impulsada por autores reconocidos como Montessori (1967), quien valoraba el aprendizaje basado en la experiencia sensorial y emocional.

Entre las principales ventajas de incorporar la música y la danza en infantil se encuentra su potencial para crear un espacio seguro de expresión emocional. Esta implicación en actividades musicales y de movimiento mejora la comprensión y comunicación de los sentimientos, promueve la empatía y refuerza las relaciones interpersonales. En relación a la ira, permiten su exteriorización simbólica, la cual muchas veces lleva a la descarga física de la tensión asociada a dicha emoción, disminuyendo su intensidad y favoreciendo una posterior reflexión emocional. Por ejemplo, al bailar al ritmo de la música o golpear un tambor en situaciones de frustración, el infante puede liberar y tomar conciencia de lo que siente, redirigiendo la emoción sin recurrir a conductas agresivas o autolesivas. Además, el compartir estos momentos en grupo fortalece la cohesión social y mejora la capacidad de los educandos

para entender y respetar las emociones ajenas, transformándolo en una experiencia compartida y accesible para los preescolares.

Las evidencias empíricas actuales corroboran esta perspectiva. Una investigación llevada a cabo por Kotaman et al. (2024) demostró que, tras participar durante ocho semanas en un programa de danza, los menores experimentaron una mejora notable en sus habilidades prosociales, como la expresión positiva de emociones y una reducción en conductas disruptivas como la agresividad. Asimismo, otros estudios reportaron que los niños de 3 a 5 años, que participaron en un programa de música, mostraron un aumento significativo en su autocontrol inhibitorio a lo largo del curso escolar, en comparación con quienes siguieron la programación estándar (Brown, Blumenthal & Allen, 2022). Estos hallazgos evidencian que la combinación de música y movimiento puede contribuir al desarrollo del control emocional, lo que, a su vez, podría favorecer una menor frecuencia de episodios de ira en el aula.

En suma, la incorporación de la música y la danza en el aula de 5 años constituye una estrategia pedagógica eficaz para la gestión emocional. Su capacidad para canalizar emociones, como la ira, mediante vías sensoriales y simbólicas, además de promover el bienestar emocional de los niños y contribuir a un ambiente educativo más armónico y respetuoso, queda sustentada tanto en enfoques pedagógicos clásicos como en evidencias contemporáneas, lo que subraya la necesidad de su integración en el currículo de Educación Infantil.

2.4.4. El arte como forma de expresión plástica

La expresión plástica, concebida como la manifestación de pensamientos, emociones y vivencias a través de medios visuales y táctiles como la pintura y el dibujo, ha sido reconocida desde hace años como una vía privilegiada para la exteriorización del mundo interior del infante. Lowenfeld (1947), uno de los referentes clásicos en este campo, sostuvo que las artes plásticas son un medio de expresión natural en la infancia, capaz de promover el desarrollo cognitivo y emocional en paralelo. En su obra *Creative and Mental Growth*, subraya que el arte no debe entenderse solo como una actividad estética sino como un canal de comunicación alternativo, el cual resulta particularmente útil cuando el lenguaje verbal no alcanza la madurez suficiente para vehicular experiencias complejas, como la tristeza, la frustración o la ira.

El desarrollo emocional durante la etapa infantil se caracteriza por un avance progresivo en la identificación, denominación y autorregulación de las emociones. Sin embargo, la ira, como emoción básica, tiende a emerger de forma descontrolada cuando no se dispone de herramientas adecuadas para su canalización. En este contexto, las prácticas artísticas adquieren un valor notable por su carácter lúdico y su potencial catártico. Ya en 1969, Kellogg, pionera en este ámbito, identificó patrones comunes en los dibujos de los niños, relacionándolos con su desarrollo cognitivo y motor. Estos hallazgos han contribuido a que educadores y psicólogos puedan comprender e interpretar mejor los procesos de crecimiento infantil a través de sus representaciones gráficas, permitiendo, desde una mirada más sensible, una intervención educativa mejor orientada a las necesidades emocionales del desarrollo infantil.

Bajo una perspectiva metodológica, el uso del arte para gestionar la ira en el aula de 5 años exige un enfoque pedagógico centrado en el juego, la espontaneidad y el respeto hacia el ritmo individual de cada discente. No se trata de imponer una técnica artística formal, sino de proporcionarles un lugar tranquilo y seguro donde puedan expresar abiertamente cómo se sienten sin miedo ni presión, aspecto clave en el trabajo con emociones intensas como la ira, que suelen ir acompañadas de culpa o vergüenza. Asimismo, este tipo de intervenciones puede incluir propuestas como el dibujo libre después de una situación de conflicto, la pintura con manos y la manipulación de la plastilina como forma de descarga motriz o la creación de monstruos emocionales como representación simbólica de lo que sienten. De esta forma, cuando el niño pinta su “tormenta” o al “señor volcán” en vez de recurrir a conductas impulsivas como gritar o golpear, el niño está transformando lo que siente en algo que puede ver y entender, lo que facilita su autocomprensión e integración afectiva.

Como se observa, los beneficios de este recurso son polifacéticos. Por un lado, se favorece la alfabetización emocional desde los primeros años, desarrollando su capacidad para reconocer y manejar lo que sienten. Por otra parte, se estimula la comunicación no verbal y la creatividad, lo que contribuye al desarrollo cognitivo y lingüístico posterior. Además, se ajusta a la educación inclusiva al permitir que todos los infantes, independientemente de su capacidad verbal o nivel madurativo, puedan expresar su mundo interior.

A diferencia de los enfoques clásicos centrados en la función expresiva del arte, investigaciones recientes han profundizado en su eficacia desde una base empírica y

neuropsicológica. En este sentido, la neuroeducación ha contribuido a validar la conexión entre la expresión plástica y la activación de regiones cerebrales implicadas en la regulación emocional, como la amígdala y la corteza prefrontal (Barnett y Vasiu, 2024). Otros, como la investigación realizada por Romero-López et al. (2021), en centros de Educación Infantil en España, evidenció que un programa que integraba actividades visuales y de expresión artística, como dibujos de emociones, dramatización de conflictos y juegos sensoriales, contribuyó significativamente a mejorar el control emocional e inhibitorio en niños de 5 años, reduciendo así los comportamientos agresivos.

En resumen, el arte y la expresión plástica constituyen una vía pedagógica eficaz y validada para la gestión de emociones como la ira en niños de infantil. Esta estrategia permite a los educandos de 5 años canalizar emociones intensas de forma segura y no violenta, promoviendo, a su vez, su desarrollo emocional, social y cognitivo de forma integrada. La articulación entre la tradición psicopedagógica y el estudio empírico reciente demuestra que el arte no solo fomenta la expresión libre y la creatividad, sino que facilita procesos complejos de autoconocimiento, empatía y autocontrol, esenciales para que nuestro alumnado crezca emocionalmente saludable.

2.5. Colaboración familia-docente como elemento clave

2.5.1. La familia como primer entorno emocional: su papel en la gestión de la ira infantil

La familia constituye el primer contexto de socialización y el entorno emocional más influyente en la vida de los niños, en especial en edades tempranas. Los vínculos afectivos que se establecen con las figuras parentales son fundamentales para desarrollar un apego seguro, habilidades de autorregulación emocional y una adecuada interpretación de la realidad. Durante este proceso, la gestión de la ira se vuelve especialmente significativa, al ser una de las emociones primarias que más desafíos presenta en la etapa infantil. Cuando ésta no se encauza de forma adecuada, puede derivar en comportamientos agresivos, actitudes desafiantes o dificultades en la convivencia escolar y doméstica. Por esta razón, los progenitores se erigen como un agente clave en el aprendizaje de su canalización.

Además de cubrir las necesidades básicas, los adultos deben ofrecer un entorno físico y psicológicamente estable, donde se instauren normas, valores y hábitos de convivencia. Según

Mar Romera (2017) la familia es el primer espacio educativo, donde se interiorizan patrones de comportamiento y regulación emocional. Factores como el grado de afecto, la exigencia y la calidad comunicativa de los padres moldean la forma en la que los niños aprenden a gestionar emociones como la ira. En este sentido, encontramos los siguientes estilos educativos, según Coloma (1993):

- **Estilo democrático:** los padres y madres muestran una alta aceptación, implicación, disponibilidad y exigencia, ejerciendo un control firme y razonando. Son buenos comunicadores, fomentando el diálogo y la negociación para obtener acuerdos con los hijos, ya que parten de la aceptación de los derechos y deberes de los menores, pero a su vez precisan que acepten sus derechos y deberes paternos.
- **Estilo permisivo:** ofrecen una alta implicación y aceptación, pero una baja exigencia. Son padres preocupados por sus hijos pero que no establecen normas claras ni exigen su cumplimiento, accediendo a los deseos de éstos, por lo que les falta autodominio.
- **Estilo autoritario:** los progenitores tienen alta exigencia y baja disponibilidad y aceptación de sus hijos, así como altos niveles de coerción e imposición. Son padres y madres muy estrictos, que recurren más al castigo que a la alabanza, sin tener en cuenta la edad y características de los niños, siendo la comunicación mínima y unidireccional.
- **Estilo negligente:** se caracterizan por tener baja disponibilidad, exigencia y aceptación del hijo o hija. Padres que no se implican en su educación y establecen pocas normas. Este modelo está marcado por la indiferencia, la permisividad y la pasividad.

En base a ello, un entorno familiar marcado por la hostilidad, la negligencia o la violencia verbal, como lo es el estilo autoritario, puede exacerbar la frustración infantil y aumentar las respuestas de ira desproporcionadas o disfuncionales. Por el contrario, un estilo democrático, caracterizado por el afecto, límites definidos y una comunicación abierta, favorece el control emocional, la resolución pacífica de conflictos, la empatía y la confianza. Considerando que el modo en que los padres manejan sus propias emociones también sirve de modelo para los pequeños.

A estos estilos parentales se suman las condiciones socioculturales y económicas, que influyen en la disponibilidad emocional y la calidad del acompañamiento que pueden ofrecer a sus hijos. Coloma (1993) sostiene que factores como el estrés, la precariedad económica o la

ausencia de redes de apoyo social pueden dificultar una adecuada función reguladora por parte de la familia. Por ello, las políticas públicas que tienen como fin promover la parentalidad positiva, así como la implementación de programas formativos en competencias emocionales dirigidas a las familias resultan imprescindibles.

En términos contemporáneos, investigaciones como la de Gong et al. (2021) muestran que el entorno emocional familiar incide en el desarrollo cerebral, especialmente en áreas vinculadas al control de impulsos. Aunque su estudio se centró en niños en edad escolar, sus aportes son aplicables a etapas más tempranas, dada la sensibilidad neuronal durante la infancia. Otros estudios realizados por Morris et al. (2017) señalan que la implicación emocional de los progenitores, la validación emocional y un entorno estructurado favorecen la autorregulación en niños y adolescentes, lo que contribuye a una disminución de conductas problemáticas como la agresividad.

En conclusión, la familia desempeña un papel decisivo en la gestión emocional del niño. A través del vínculo afectivo, la comunicación, el ejemplo y las prácticas educativas, padres y madres pueden enseñar a sus hijos a reconocer, expresar y regular emociones, como la ira, de forma adaptativa. Este acompañamiento no solo contribuye al desarrollo integral del infante, sino que actúa como una intervención preventiva y promotora de la salud mental infantil.

2.5.2. Alianza entre familia-escuela: hacia una integración efectiva de la educación emocional

La familia y la escuela son los principales entornos de socialización y desarrollo global del niño. En este sentido, la adquisición de habilidades emocionales, como la gestión de la ira, depende en gran medida de la cooperación entre los dos agentes educativos. La sinergia entre ambos permite construir una educación emocional coherente, favoreciendo tanto el bienestar socioemocional como el rendimiento académico del alumnado.

Garbacz (2024) destaca que una alianza sólida entre familia y escuela mejora notablemente el crecimiento integral del educando. Esta colaboración debe basarse en una comunicación fluida, la confianza mutua, objetivos compartidos y actividades que requieran la participación familiar. Todo ello resulta esencial para asegurar una coherencia y continuidad en los valores y normas transmitidos tanto en el aula como en el hogar. Este enfoque se alinea con el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), el cual concibe al niño como el centro de un sistema conformado por múltiples niveles de influencia contextual. En particular, la interacción entre

microsistemas como la familia y la escuela, lo que este autor denomina mesosistema, resulta determinante para su evolución personal.

En las últimas décadas, se ha producido un avance significativo respecto a la implicación familiar, pasando de un modelo unidireccional, centrado en la demanda escolar, hacia uno basado en la coeducación y corresponsabilidad. Este cambio responde a la creciente conciencia de que la educación emocional no puede recaer únicamente en la escuela, sino que requiere la coordinación entre la familia y el entorno educativo para ser verdaderamente efectiva.

Desde esta perspectiva, estudios recientes como el de Belmonte et al. (2021) evidencian que cuando dicha relación se caracteriza por la bidireccionalidad y el respeto, se crea un entorno seguro que favorece la expresión emocional, la resolución de conflictos y la construcción de una autoestima sólida. Este aspecto cobra especial relevancia en las primeras etapas educativas, momento en el que se asientan las bases para la regulación emocional y el desarrollo de habilidades sociales. No obstante, otros como Fernández (2020), señalan obstáculos frecuentes en esta relación, como la falta de formación docente en comunicación emocional o la percepción de algunas familias de que su participación no es valorada. Estas tensiones pueden debilitar el vínculo entre ambos entornos, afectando negativamente la estabilidad emocional del discente.

Esta relación no puede entenderse como una acción meramente protocolaria, sino como un proceso sostenido que exige compromiso, preparación y una disposición real a colaborar, por ambas partes. Superar esta desconexión implica abandonar una visión asistencialista de la familia, reconociéndola como un agente educativo activo. Para ello, es imprescindible que el centro escolar cree oportunidades reales para la implicación de los progenitores, promoviendo su participación en la toma de decisiones y generando una cultura de corresponsabilidad y pertenencia. Con este objetivo, Rodríguez-Ruiz et al. (2024) subrayan la importancia de desarrollar estrategias concretas para facilitar esa intervención, prestando especial atención a las barreras culturales, lingüísticas y socioeconómicas que históricamente han dificultado esta relación. Murillo y otros colaboradores (2020) argumentan que los programas de formación emocional, en los que se involucran ambos, muestran resultados altamente efectivos y sostenibles a largo plazo, ya que generan una red de apoyo mutuo que favorece la resiliencia emocional del alumnado.

En definitiva, la relación familia-escuela se revela como un eje vertebrador para la educación emocional. Una colaboración efectiva entre ambas instituciones no solo contribuye al éxito académico del alumnado, sino que resulta fundamental para su desarrollo integral. Esta alianza, lejos de ser una utopía, puede materializarse mediante prácticas concretas, como talleres de formación conjunta, tutorías colaborativas o espacios de encuentro comunitario, que refuercen los lazos entre ambos. Esto requiere un compromiso bidireccional, cimentado en la confianza, la escucha activa y empática, el respeto y la corresponsabilidad, para lograr una educación coherente y adaptada a las necesidades del siglo XXI.

3. Propuesta de intervención

3.1. Justificación de la propuesta de intervención

La diversidad individual es una característica intrínseca del ser humano. Cada infante posee una manera única de percibir el mundo, procesar la información y reaccionar ante los estímulos del entorno. Esta heterogeneidad se manifiesta en múltiples aspectos: intereses, habilidades, ritmos de aprendizaje, estilos de comunicación y expresión emocional, etc. Esto representa un gran reto para el docente, especialmente en las etapas tempranas del desarrollo como es la Educación Infantil. Por eso, resulta imprescindible diseñar propuestas educativas que sean flexibles, inclusivas y adaptadas a las necesidades emocionales y personales de cada discente.

Tal como se ha abordado en los apartados teóricos previos, durante la infancia las emociones se manifiestan con gran intensidad y frecuencia. Sentimientos como la ira o la frustración pueden emerger de forma abrupta e inesperada, por lo que su gestión supone un desafío tanto para el propio niño como para los adultos. Dado su carácter explosivo, estas emociones demandan un abordaje pedagógico consciente y planificado que favorezca la adquisición progresiva de recursos eficientes para su regulación.

La escuela, como espacio social y de aprendizaje, desempeña un papel determinante en este proceso. Sin embargo, no basta con promover la educación emocional de forma genérica, sino que resulta necesario proporcionar diversas estrategias y actividades que atiendan a las diferentes maneras de aprender y experimentar emociones de cada estudiante. La eficacia de una actividad puede diferir notablemente entre un niño y otro, por eso se vuelve prioritario plantear una intervención que contemple esta diversidad y que permita a cada niño encontrar aquellas herramientas que mejor se ajusten a su forma de ser.

Debido a ello, la propuesta de intervención que se presenta a continuación está estructurada en diez sesiones cuidadosamente diseñadas para trabajar las competencias intra e interpersonales, así como el uso de técnicas concretas para afrontar situaciones estresantes, a fin de ofrecer una experiencia significativa, ajustada a sus necesidades particulares y que favorezca la adquisición de un repertorio de estrategias de autorregulación emocional. Respondiendo así, a la necesidad real de reforzar en el alumnado una base emocional sólida

que les permita desenvolverse con mayor seguridad, empatía y resiliencia a las dificultades presentes y futuras.

3.2. Contextualización de la propuesta

3.2.1. Contextualización del centro

El colegio en el que se contextualiza este trabajo se encuentra ubicado en la provincia de Murcia. Es un centro de carácter público y de tamaño medio, cuyas instalaciones incluyen un gimnasio, dos pistas deportivas al aire libre, una biblioteca bien equipada y un salón de actos amplio. Sin embargo, el centro carece de comedor y transporte escolar. Por otro lado, las familias presentan un nivel sociocultural medio y, en general, disponen de recursos suficientes y muestran interés por la educación, aunque existen casos puntuales en los que la implicación familiar es limitada. Esta diversidad lleva al centro a promover medidas de inclusión y apoyo para garantizar la equidad en el proceso educativo.

3.2.2. Contextualización del aula

El grupo de 5 años consta de 20 alumnos, incluyendo una niña con pérdida auditiva leve, que, gracias al uso de audífonos, no necesita adaptaciones y presenta un desarrollo acorde a su edad. En general, los educandos poseen un nivel de desarrollo evolutivo, cognitivo y académico adecuado, aunque con ritmos de aprendizaje diversos, según sus características personales y el contexto en el que se desarrollan.

Se trata de una clase activa y participativa, que siempre está dispuesta a implicarse. Sin embargo, a nivel social, se ha detectado una tendencia recurrente a los conflictos en el aula, en gran parte debido al carácter excesivamente fuerte de muchos alumnos. Las observaciones realizadas indican que una de las principales dificultades es la escasa capacidad para gestionar la ira y controlar los impulsos. Además, se identifican carencias en habilidades sociales y emocionales como la empatía, la tolerancia, el respeto o la comunicación asertiva, lo que agrava los problemas de convivencia. Por ello, se considera oportuno una intervención que aborde estas competencias para mejorar el clima en el aula y el bienestar socioemocional del grupo.

3.3. Diseño de la propuesta

3.3.1. Objetivos

1. Identificar la ira en uno mismo y en los demás, así como sus manifestaciones físicas.
2. Reconocer las causas, las manifestaciones conductuales y consecuencias asociadas a la ira.
3. Descubrir recursos personales y familiares que contribuyen a calmar la ira, fortaleciendo los vínculos afectivos y la autoestima.
4. Canalizar la ira mediante el movimiento, la actividad física y la relajación de forma saludable.
5. Aprender técnicas de respiración para gestionar el enfado cuando aparece.
6. Utilizar la danza y la música como medio de expresión y control emocional.
7. Transformar emociones intensas a través del arte y la creatividad.
8. Aplicar estrategias de autorregulación emocional para la resolución de conflictos.
9. Seleccionar la estrategia personal que mejor ayuda a calmar la ira, expresándola con orgullo.
10. Compartir con la familia los aprendizajes emocionales adquiridos, favoreciendo su futura aplicación en casa.
11. Promover el autoconocimiento y la reflexión mediante la expresión y conciencia emocional.
12. Desarrollar la empatía por medio de la escucha activa y la comprensión de otras perspectivas.
13. Mejorar la comunicación asertiva para expresar emociones e ideas con respeto.
14. Fomentar la colaboración y la resolución pacífica de conflictos, alcanzando metas comunes.
15. Propiciar la regulación del estrés, la frustración y los impulsos, favoreciendo el bienestar personal y la convivencia.

3.3.2. Metodología que se va a utilizar en las sesiones de intervención

La propuesta metodológica se fundamenta en un enfoque integral, activo y participativo, que busca promover aprendizajes relevantes y duraderos. Para ello, en cada sesión se han utilizado diversas técnicas pedagógicas, como la promoción de aprendizajes significativos, permitiendo que los menores puedan asociar sus conocimientos y vivencias previas con los nuevos conceptos, a través de actividades dinámicas, con sentido para ellos y ajustadas a su realidad, que despierten su curiosidad y motivación. Así como el método expositivo-interrogativo, basado en el uso de la palabra como medio para introducir los contenidos y facilitar la comprensión de las actividades, fomentando la reflexión y la participación activa de los estudiantes mediante preguntas que estimulen su expresión y pensamiento crítico. El principio de socialización para favorecer los vínculos, la empatía y el desarrollo de habilidades comunicativas. El desarrollo de un ambiente propicio que sea cálido y acogedor, donde predomine la confianza y el afecto entre docente-educando. Y el principio de actividad, por medio del juego, la exploración y la creación libre, lo que permite a los infantes ser los protagonistas de su propio aprendizaje, construyendo su conocimiento desde la experiencia directa. Todo ello desde una perspectiva constructivista.

Bajo estos principios, se ha adoptado una postura observadora y flexible para adecuar las actividades a las capacidades, necesidades e intereses de los discentes, respetando el ritmo y contexto de cada niño. Entre las estrategias empleadas destaca la asamblea, como espacio de diálogo, escucha y retroalimentación, el trabajo en distintos tipos de agrupaciones y el aprovechamiento de un espacio amplio que facilite el movimiento y la expresión corporal. Asimismo, para enriquecer la propuesta y atender a los múltiples estilos de aprendizaje del alumnado, se han incorporado diversos recursos expresivos y sensoriales como la danza, la música, la psicomotricidad, la literatura o el arte plástico, los cuales permiten trabajar diferentes áreas y conectar con las fortalezas particulares de cada infante.

En conjunto, la metodología implementada es de carácter globalizador, interdisciplinar e inclusivo, centrada en generar un aprendizaje significativo y transformador que favorezca tanto el desarrollo intelectual como socioemocional de los educandos.

3.3.3. Desarrollo de la propuesta de intervención

Como punto de partida para esta propuesta de intervención, se presenta una historia que actúa como hilo conductor a lo largo de todas las sesiones. Esta narrativa pretende introducir, motivar e involucrar emocionalmente al alumnado en el aprendizaje del control de la ira. La historia gira en torno a Iratón, un monstruo travieso que habita en lo profundo de un volcán en constante erupción. Iratón, se alimenta de gritos y rabietas y cada vez que un niño pierde el control, su volcán se vuelve más activo y poderoso. Sin embargo, aún hay esperanza, existen cuatro superhéroes (Anexo 1), llamados los Calmakids (Capitán Cuentín, Sinfónix, Movidix, Respirina y Pinturina), que tienen la misión de apaciguarlo y devolver la paz al volcán. Estos personajes guías buscan acompañar a los pequeños durante toda la intervención, los cuales necesitan la ayuda de los niños para cumplir su cometido. Pero para lograrlo, deben aprender a reconocer sus emociones, comprender qué ocurre cuando se enfadan y practicar estrategias para autorregularse.

Tabla 1. Sesión 1.

Título	<i>Érase una vez... un volcán enfadado</i>		
Dirigido a	Alumnado	Agrupación	Toda la clase / En parejas
Duración	35 minutos	Objetivos	1, 11, 12, 13
Desarrollo	Después de conocer a los Calmakids y recibir su petición de ayuda, el capitán Cuentín narrará, en la asamblea, el cuento <i>“Tengo un volcán”</i> de Míriam Tirado y Joan Turu para que los niños comprendan mejor al personaje Iratón (15 min). Durante el relato se animará a los pequeños a imitar los gestos de Alba, la protagonista, cuando se enfada y a practicar la técnica de respiración y conteo cuando se calma. Al finalizar la lectura, se realizará una reflexión grupal en la que compartirán si alguna vez han sentido ira, cómo reaccionaron y cómo se sintieron (5 min). Luego, en parejas, utilizarán un espejo para representar e identificar distintas emociones faciales, especialmente la del enfado (15 min).		

Metodología	Metodología activa y participativa mediante álbumes ilustrados, imitación, reflexión, diálogo y juego de representación de expresiones emocionales.
Recursos	Álbum ilustrado “ <i>Tengo un volcán</i> ” de Míriam Tirado y Joan Turu, espejos.
Evaluación	Anexo 4

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Tabla 2. Sesión 2.

Título	<i>Mi volcán emocional</i>		
Dirigido a	Alumnado	Agrupación	Toda la clase / Individual
Duración	55 minutos	Objetivos	2, 11, 12, 13
Desarrollo	En la asamblea se preguntará a los infantes qué cosas les enfadan, cómo les afectan y si creen que podrían calmarse (10 min). Para visualizarlo mejor, cada niño trabajará en su mesa con un dibujo grande de un volcán dividido en 4 niveles para reflexionar sobre la ira. Pegarán en la base dos situaciones que les enfadan, representadas en tarjetas. A medida que la lava sube, pegarán fichas con sus reacciones emocionales. Luego, fijarán, con pegatinas, las consecuencias de no calmarse, colocados en papeles rojos simulando la erupción. Finalmente, escribirán soluciones cortas para calmarse, que colocarán con nubes alrededor del volcán (30 min). Al concluir, expondrán su volcán emocional al resto de la clase (15 min).		
Metodología	Metodología activa y participativa mediante la reflexión y diálogo, el trabajo manual y la exposición oral.		
Recursos	Esbozo del dibujo de un volcán, tarjetas de situaciones irascibles, fichas de reacciones emocionales, emoticonos de consecuencias, nubes de cartulina, lápices (Anexo 2).		
Evaluación	Anexo 5		

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Tabla 3. Sesión 3.

Título	Mi kit anti-ira: un poder en familia		
Dirigido a	Alumnado y familias	Agrupación	Individual, en familia
Duración	40-50 minutos	Objetivos	3, 11, 12, 13, 14
Desarrollo	Los discentes recibirán la visita de sus padres para crear y decorar una “caja anti-ira” con dibujos, palabras, materiales y colores que reflejen la serenidad. Durante el proceso, los niños preguntarán a sus progenitores qué les ayuda a calmarse cuando se enfadan, guardando sus respuestas en el kit (30-40 min). Al finalizar, se realizará una reflexión grupal para que nos cuenten su experiencia (10 min). En las sesiones posteriores, el resto de superhéroes irán acudiendo a la clase para presentarles nuevas herramientas que ayuden a recuperar la calma. Cada personaje compartirá su “poder especial”, entregando una bolsita representativa que los niños añadirán a su kit anti-Ira, enriqueciéndolo con más recursos para gestionar sus emociones. Así, los educandos aprenderán que todos, incluidos los adultos, sentimos ira y que existen estrategias para gestionarla, lo que permite afrontar conflictos y comunicarse de forma asertiva y pacífica.		
Metodología	Metodología activa, participativa y colaborativa mediante el trabajo en familia, la expresión artística y el diálogo emocional.		
Recursos	Ambientales	Salón de actos	
	Materiales	Caja, materiales decorativos, papeles para apuntar las respuestas.	
Evaluación	Anexo 6		

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Tabla 4. Sesión 4.

Título	Enfriando a Iratón con energía		
Dirigido a	Alumnado	Agrupación	Toda la clase
Duración	60 minutos	Objetivos	4, 11, 12, 13, 14, 15
Desarrollo	Movidix, un héroe inquieto que canaliza su ira mediante el movimiento llegará a la clase e invitará a los infantes a liberar tensiones antes de “explotar”. Para ello, organizará en el gimnasio un “circuito corporal liberador”: saltar en aros, pasar por debajo del puente, golpear con las manos una pelota contra el suelo, mantener el equilibrio sobre una cuerda, rodar por la colchoneta, aplastar papel de burbujas con los pies y correr hasta la meta donde estará Iratón. El objetivo será calmar a este personaje, que comenzará de color rojo intenso y solo cambiará a azul cuando todos hayan completado el recorrido (40 min). Al finalizar, reflexionarán sobre cómo se sintieron antes y después de moverse, cerrando la sesión con respiraciones profundas y posturas de yoga para alcanzar la tranquilidad (20 min). Finalmente, el protagonista entregará a modo de recordatorio una bolsita de Movidix para meter en el kit.		
Metodología	Metodología activa, participativa y colaborativa mediante el circuito motor, la reflexión, el diálogo y diversas posturas infantiles de yoga.		
Recursos	Ambientales	Gimnasio	
	Materiales	Material deportivo (aros, pelotas, cuerdas, colchoneta), papel de burbujas, silueta de Iratón, bolsita Movidix (tarjeta con instrucciones, trozo de papel de burbujas, mini cuerda).	
Evaluación	Anexo 7		

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Tabla 5. Sesión 5.

Título	Inhala calma, exhala lava		
Dirigido a	Alumnado	Agrupación	Toda la clase / Individual
Duración	45 minutos	Objetivos	5, 11, 12, 13, 15
Desarrollo	Respirina llegará flotando en una nube para enseñarles tres técnicas de respiración y relajación que les ayudarán a calmar la ira. La primera consistirá en apretar una pelota blanda al inhalar, contar hasta 5 y soltarla al exhalar para liberar tensión (10 min). En la segunda realizarán respiraciones profundas frente a una silueta de Iratón con una vela LED, que apagarán al sentirse más tranquilos (10 min). En la última, se tumbarán en el suelo y colocarán papelitos rojos y naranjas sobre su abdomen para visualizar su “lava”, mientras inhalan y exhalan como si la liberaran (10 min). Al final, cada niño depositará su “lava” en un frasco, simbolizando que han logrado calmarse y reflexionarán sobre cómo se sintieron durante los ejercicios y cuándo podrían usar estas técnicas en su vida diaria (5 min). Luego, jugarán a elegir una técnica para enfriar a Iratón (10 min). Finalmente, el protagonista entregará a modo de recordatorio una bolsita de Respirina para meter en el kit.		
Metodología	Metodología activa y participativa mediante ejercicios respiratorios guiados, visualización emocional, reflexión y expresión oral.		
Recursos	Ambientales	Gimnasio	
	Materiales	Altavoz (música relajante), esterillas, cojines, pelotas blandas, silueta de Iratón, papelitos de colores, frascos y bolsita Respirina (tarjeta con instrucciones, pelota anti-estrés, silueta de Iratón, frasco con papeles).	
Evaluación	Anexo 8		

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Tabla 6. Sesión 6.

Título	Al ritmo de la calma		
Dirigido a	Alumnado	Agrupación	Individual / Grupos de 4
Duración	60 minutos	Objetivos	6, 11, 12, 13, 14, 15
Desarrollo	Sinfónix llegará con su batuta mágica para mostrar cómo la música puede ayudar a calmar la ira. Se iniciará con una danza libre emocional, donde cada niño bailará y se moverá según lo que siente, al ritmo de la música, que pasará de agitada a pausada (15 min). Después, en grupos de 4, crearán una pequeña secuencia con tres partes: una que represente la ira (movimientos intensos y rápidos), otra de transición (gestos suaves como olas) y otra que simbolice la calma (posturas de equilibrio) (15 min). Cada grupo interpretará su coreografía al resto de la clase para calmar a Iratón (20 min). Al finalizar, reflexionarán en grupo sobre sus emociones, el trabajo en equipo y cómo la música y la danza les ayudaron a tranquilizarse (10 min). Finalmente, el protagonista entregará a modo de recordatorio una bolsita de Sinfónix para meter en el kit.		
Metodología	Metodología activa, participativa y colaborativa mediante la danza libre, la creación de una coreografía, la exposición, reflexión y expresión oral.		
Recursos	Ambientales	Gimnasio	
	Materiales	Altavoz, disfraces, bolsita Sinfónix (tarjeta con instrucciones, mini batutas y maracas, pen con música).	
Evaluación	Anexo 9		

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Tabla 7. Sesión 7.

Título	<i>Moldeando mi ira</i>		
Dirigido a	Alumnado	Agrupación	Individual
Duración	45 minutos	Objetivos	7, 11, 12, 13, 15
Desarrollo	Pinturina llegará con su capa salpicada de colores y propondrá calmar la ira a través del arte. Para lograrlo, los niños dibujarán cómo se sienten en una situación de enojo (20 min). Seguidamente, con plastilina roja, moldearán, apretarán y transformarán esa “ira” en otra figura, verbalizándolo: “Mi ira se transformó en...” (15 min). Finalmente, compartirán cómo se sintieron al moldear la plastilina y transformar su figura inicial. Se les animará a pensar en cómo cambió su emoción durante el proceso y qué significado tuvo para ellos esa transformación (10 min). Finalmente, la protagonista entregará a modo de recordatorio una bolsita de Pinturina para meter en el kit.		
Metodología	Metodología activa y participativa mediante un dibujo emocional, el trabajo con plastilina, la reflexión y la expresión oral.		
Recursos	Folio, colores, rotuladores, plastilina roja, moldes y Bolsita Pinturina (tarjeta con instrucciones, bloc de notas, lápiz rojo, bola de plastilina).		
Evaluación	Anexo 10		

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Tabla 8. Sesión 8.

Título	<i>La última llama: el reto final de Iratón</i>		
Dirigido a	Alumnado	Agrupación	Individual, grupos de 4
Duración	60 minutos	Objetivos	8, 11, 12, 13, 14, 15
	Iratón desafiará a los niños a demostrar que saben calmarse. A través del “dado conflictivo”, se presentarán escenas de contextos irascibles. En grupos de 4, los niños representarán la situación, aplicarán estrategias de		

Desarrollo	manera individual para serenarse usando su kit anti-ira y, una vez tranquilos, dialogarán de forma pacífica y asertiva para resolver el conflicto, asignándoles roles específicos para asegurar la participación activa de todos (45 min). Al acabar, cada grupo expondrá la solución a la que ha llegado para resolver la situación (5 min). Finalmente, se realizará una reflexión para que compartan cómo se sintieron, qué estrategias usaron cada uno para calmarse individualmente y cómo lograron resolver el conflicto en equipo (10 min).	
Metodología	Metodología activa, participativa y colaborativa mediante el juego simbólico, la resolución de conflictos, el trabajo cooperativo, la reflexión y la expresión oral.	
Recursos	Ambientales	Gimnasio
	Materiales	Dado conflictivo, kit anti-ira, collares con los roles (Anexo 3).
Evaluación	Anexo 11	

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Tabla 9. Sesión 9.

Título	<i>Mi superpoder favorito</i>		
Dirigido a	Alumnado	Agrupación	Individual
Duración	55 minutos	Objetivos	9, 11, 12, 13
Desarrollo	Los Calmakids se reunirán para descubrir qué estrategia ha ayudado más a cada niño para calmar a Iratón. Cada infante elegirá su técnica favorita y coloreará una “medalla CalmaPower” con el personaje y ejercicio que más le gustó, explicando su elección y en qué otras situaciones podría usarlo (30 min). Luego, las medallas se colocarán en un mural colectivo titulado “ <i>Los superpoderes Calmakids de la clase</i> ” (10 min). Después, con un micrófono		

	simbólico, expresarán si el kit anti-ira les ha sido útil y qué elementos prefieren. La sesión finalizará reconociendo que cada niño tiene un poder único para calmar su enojo, y se despedirán con un gesto de superhéroes (15 min).
Metodología	Metodología activa y participativa mediante la elección y creación artística, la reflexión y la expresión oral.
Recursos	Medalla, ceras, cartulina (mural), micrófono.
Evaluación	Anexo 12

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Tabla 10. Sesión 10.

Título	<i>La fiesta del volcán dormido</i>		
Dirigido a	Alumnado y familias	Agrupación	Individual, en familia
Duración	110 minutos	Objetivos	10, 11, 12, 13, 14
Desarrollo	Como actividad final, se invitará a las familias a participar activamente en el cierre de esta aventura emocional. En una representación simbólica, cada niño, junto a sus padres, saldrá y apagará una “llama del volcán” usando su técnica favorita para calmarse (45 min). Luego, los estudiantes enseñarán a sus progenitores su volcán emocional y el mural de los superpoderes de la clase, explicándoles las diferentes estrategias que han aprendido (20 min). Posteriormente, decorarán juntos una “capa de superhéroe Calmakid” con pegatinas y frases sobre lo que les ayuda a tranquilizarse (30 min). Por último, se realizará una reflexión grupal con los niños, en la que podrán expresar sus experiencias y emociones del día, así como identificar y poner en valor lo aprendido durante toda esta propuesta, mediante la escalera de la metacognición: ¿Qué he aprendido? ¿Cómo lo he aprendido? ¿Para qué me ha servido? ¿En qué otras ocasiones puedo usarlo? (15 min). Al finalizar,		

	los infantes se llevarán a casa su capa, el kit anti-ira y una guía para que las familias continúen acompañándolos en la gestión emocional desde el hogar.	
Metodología	Metodología activa, participativa y colaborativa mediante la representación simbólica, la presentación de aprendizajes y la actividad artística.	
Recursos	Ambientales	Salón de actos
	Materiales	Pizarra digital interactiva para simular la llama, mural de los superpoderes, capa, material decorativo, pegatinas, kit anti-ira, guía para las familias.
Evaluación	Anexo 13	

Fuente: Elaboración propia, 2025.

3.3.4. Temporalización: cronograma

La intervención tiene una duración de dos semanas (17 de marzo-28 de marzo, 2025) y consta de un total de 10 sesiones, planificadas de forma progresiva y meticulosa para lograr los objetivos propuestos.

Tabla 11. Organización temporal de las sesiones.

SESIONES	FECHA	DURACIÓN
1	17 de marzo	35 min
2	18 de marzo	55 min
3	19 de marzo	40-50 min
4	20 de marzo	60 min
5	21 de marzo	45 min
6	24 de marzo	60 min
7	25 de marzo	45 min
8	26 de marzo	60 min
9	27 de marzo	55 min

10	28 de marzo	110 min
----	-------------	---------

Fuente: Elaboración propia, 2025.

3.3.5. Recursos necesarios para implementar la intervención

Las sesiones tienen lugar principalmente en el aula de 5 años. No obstante, en función de las necesidades de cada actividad, también se hace uso del gimnasio y el salón de actos como espacios complementarios. En cada sesión se detallan, de forma precisa, todos los materiales y recursos necesarios para su correcta realización.

3.4. Diseño de la evaluación de la propuesta de intervención

Para valorar la eficacia de la intervención se ha optado por una evaluación mixta. La evaluación cuantitativa se ha utilizado a través de rúbricas, permitiendo una valoración sistemática y objetiva de la actitud y rendimiento estudiantil. Por otro lado, se ha recurrido a la evaluación cualitativa para recopilar las experiencias, emociones y conocimientos adquiridos por los menores, que aportan información directa sobre su vivencia emocional y comprensión de los contenidos trabajados. Aspecto esencial en un estudio enfocado en la educación emocional. De esta forma, la integración de ambos métodos permite obtener una perspectiva más integral de los conocimientos obtenidos y el impacto emocional de la intervención.

En dicho proceso, se han implementado varias estrategias fundamentales. Una de ellas es el uso de instrumentos como la rúbrica de observación para que el docente valore, de forma estructurada y continua, el nivel de adquisición de los saberes y competencias socioemocionales trabajados en cada sesión. Esta herramienta, basada en una escala de estimación de cuatro niveles, incluye indicadores como la identificación de la ira, sus causas y manifestaciones, el uso de estrategias de autorregulación, la capacidad de expresar emociones de forma verbal y no verbal o el respeto a los demás en situaciones de conflicto, los cuales se alinean con los objetivos propuestos.

Por otro lado, las reflexiones y conversaciones informales mantenidas con el alumnado durante y después de las sesiones han sido registradas en un registro anecdótico, el cual permite documentar situaciones espontáneas y observaciones relevantes. Estas interacciones permiten captar el grado de interiorización emocional y la incidencia real de las actividades a

través de la propia voz de los niños, lo que enriquece y humaniza la evaluación. Además, se han incorporado las dianas y rúbricas de autoevaluación, que permiten al alumnado valorar su nivel de participación y desempeño, otorgándoles un rol activo en la evaluación de la experiencia vivida. Por último, se propone un cuestionario dirigido a las familias, con preguntas abiertas y cerradas, para recoger sus percepciones y juicios, integrando así su punto de vista como parte del proceso educativo.

En conjunto, este diseño busca una evaluación holística que no solo permita comprobar si se han alcanzado los objetivos previstos, sino también reflexionar sobre posibles mejoras futuras. A continuación, se expone una tabla detallada sobre el sistema de evaluación aplicado en cada sesión:

Tabla 12. *Diseño de evaluación de la propuesta de intervención.*

Sesión	Objetivos	Tipo de evaluación	Estrategia de evaluación (instrumento)	Diseño del instrumento
1	1, 11, 12, 13	Mixta	■ Rúbrica ■ Observación ■ Registro anecdótico ■ Reflexión final	Anexo 4
2	2, 11, 12, 13	Mixta	■ Rúbrica ■ Observación ■ Registro anecdótico ■ Reflexión final	Anexo 5
3	3, 11, 12, 13, 14	Mixta	■ Rúbrica ■ Observación ■ Registro anecdótico	Anexo 6

			■ Reflexión final ■ Cuestionario para familias ■ Diana de autoevaluación	
4	4, 11, 12, 13, 14, 15	Mixta	■ Rúbrica ■ Observación ■ Registro anecdótico ■ Reflexión final	Anexo 7
5	5, 11, 12, 13, 15	Mixta	■ Rúbrica ■ Observación ■ Registro anecdótico ■ Reflexión final	Anexo 8
6	6, 11, 12, 13, 14, 15	Mixta	■ Rúbrica ■ Observación ■ Reflexión final ■ Rúbrica de autoevaluación	Anexo 9
7	7, 11, 12, 13, 15	Mixta	■ Rúbrica ■ Observación ■ Registro anecdótico ■ Reflexión final	Anexo 10
8	8, 11, 12, 13, 14, 15	Mixta	■ Rúbrica ■ Observación ■ Reflexión final	Anexo 11

■ Diana de autoevaluación				
9	9, 11, 12, 13	Mixta	■ Rúbrica ■ Observación ■ Registro anecdótico ■ Reflexión final	Anexo 12
10	10, 11, 12, 13, 14	Mixta	■ Rúbrica ■ Observación ■ Registro anecdótico ■ Cuestionario para familias	Anexo 13

Fuente: Elaboración propia, 2025.

4. Conclusiones

Este trabajo surge a partir de la observación de que la ira es una emoción frecuente y de gran impacto durante la niñez. Si bien existen propuestas educativas orientadas al manejo emocional, éstas suelen centrarse en técnicas específicas de regulación, sin profundizar en una variedad más amplia de estrategias que los niños puedan utilizar, elegir y adaptar a sus necesidades, desarrollando su propia forma de gestionar lo que sienten. Por ello, el principal objetivo ha sido diseñar una propuesta de intervención educativa que permita a los infantes de 5 años reconocer y regular la ira, favoreciendo su bienestar y habilidades para gestionar frustraciones y conflictos, afrontando así los desafíos emocionales de la vida.

A lo largo de todo el Trabajo de Fin de Máster se ha abordado este propósito, comenzando con una base teórica rigurosa que enmarca el concepto de la ira y su influencia en el desarrollo infantil, seguida de la elaboración de una propuesta de intervención, estructurada en diez sesiones, que responde a las demandas emocionales, físicas y cognitivas de los alumnos de esta franja de edad. De este modo, se ha diseñado una propuesta que ofrece varias alternativas pedagógicas, permitiendo una adaptación flexible según las características propias de cada niño, que atienda a los retos que enfrentan éstos mismos al gestionar dicha emoción.

Respecto al primer objetivo específico “Delimitar el concepto de emoción, haciendo especial énfasis en la ira”, éste se ha alcanzado a través de una detallada revisión teórica presentada en el segundo capítulo, en el cual se exponen las principales emociones básicas y se analiza en profundidad la ira durante la infancia, abordando su definición, causas, manifestaciones y repercusiones. Esta delimitación ha permitido visibilizar y comprender mejor la necesidad de actuar ante esta emoción desde una perspectiva educativa.

El segundo objetivo “Demostrar cómo la Educación Emocional contribuye al manejo efectivo de la ira en los niños, resaltando sus beneficios y la importancia de su aplicación”, se ha cumplido a partir del respaldo conceptual que sustenta la propuesta, donde se recogen las contribuciones de referentes como Goleman o Bisquerra. Este enfoque revela cómo la incorporación de la educación emocional en los contextos escolares genera efectos positivos, tanto en el manejo de la ira como en la mejora de la convivencia, el fomento de la empatía y la resolución no violenta de situaciones conflictivas.

El tercer objetivo “Señalar y proporcionar una serie de estrategias que favorecen y promueven la gestión de la ira en infantil”, ha sido cubierto mediante el estudio y la selección de diferentes recursos como los álbumes ilustrados, la psicomotricidad, la relajación, el arte y la música. Estas herramientas, fundamentadas en la parte teórica y aplicadas en la intervención, están pensadas para atender la diversidad de estilos de aprendizaje y las necesidades emocionales de los discentes. Concretamente, la creación del kit anti-ira, compuesto por elementos vinculados a dichas estrategias, representa una herramienta práctica y accesible para los pequeños, la cual puede ser usada tanto en el entorno educativo como en el hogar. Esta proyección hacia el futuro, más allá del uso inmediato, contribuye significativamente a la eficacia de la intervención educativa, fortaleciendo el desarrollo de competencias duraderas.

En cuanto al cuarto objetivo “Fomentar la colaboración entre docentes y familias para asegurar el éxito de la intervención y respaldar la regulación emocional en diversos entornos”, la propuesta resalta la relevancia del acompañamiento familiar como complemento del trabajo escolar, proponiendo actividades conjuntas y la colaboración de ésta para reforzar la conexión y coherencia entre ambos contextos. Al involucrarlos en este proceso, los niños comprenden que los adultos también experimentan momentos de ira y necesitan estrategias para calmarse. De este modo, aceptan con mayor disposición las orientaciones parentales, ya que no las perciben como un castigo o imposición, sino como una práctica compartida y válida para todos.

El quinto objetivo “Planificar diez sesiones para desarrollar una propuesta de intervención que permita gestionar la ira en niños de infantil”, se ha materializado en el apartado correspondiente a la propuesta. Cuyas sesiones fueron diseñadas teniendo en cuenta los objetivos de la intervención, diversas áreas y las características evolutivas de esta etapa, integrando recursos lúdicos que estimulen el aprendizaje vivencial y emocionalmente significativo.

Finalmente, el sexto objetivo “Proponer un diseño de evaluación adaptado a los objetivos establecidos en la propuesta de intervención”, ha sido abordado mediante la inclusión de instrumentos cualitativos y cuantitativos, con el fin de medir el grado de aprendizaje, el impacto emocional de los educandos, así como la implicación de los agentes educativos. Esta evaluación permite ajustar y optimizar la intervención de manera sostenida.

La aportación más destacada radica en que este trabajo ofrece un enfoque más consciente, sensible e inclusivo a la diversidad infantil, promoviendo la regulación emocional de la ira mediante un enfoque que no la suprime, sino que la valida, la comprende y la canaliza de forma constructiva. Cada niño y niña, con su forma particular de ser, ya sea inquieto, reservado, soñador, desafiante... lleva consigo una vivencia emocional singular que debe ser reconocida, valorada y acompañada. Esta propuesta está pensada para todos ellos: para quienes gritan porque no saben cómo pedir ayuda, para quienes necesitan más tiempo para serenarse o para quienes comunican con el cuerpo lo que no logran decir con palabras. Lo que se busca es construir un puente entre el adulto y el infante, conectando la emoción con la comprensión y transformando el conflicto en una oportunidad de desarrollo... pues solo así podremos avanzar hacia una escuela más equitativa y una sociedad que priorice el bienestar emocional desde la infancia.

5. Limitaciones y prospectiva

5.1. Limitaciones

Llevar a cabo este Trabajo Fin de Máster ha sido una experiencia formativa y enriquecedora, tanto a nivel personal como profesional, aunque también ha implicado ciertos retos. La falta de tiempo, derivada de la necesidad de compaginar su realización con otras responsabilidades laborales y personales, se ha presentado como uno de los principales desafíos. Esta situación ha requerido una programación rigurosa y detallada y un esfuerzo constante para cumplir con los plazos establecidos.

Otro obstáculo encontrado ha sido la insuficiencia de bibliografía especializada en la regulación de la ira en infantes de 5 años. A pesar de revisar libros, investigaciones y revistas esenciales en el ámbito de la educación emocional y el desarrollo infantil, ha sido complicado hallar material dedicado exclusivamente a esta emoción en dicha etapa evolutiva. Ante este panorama, se ha optado por consultar fuentes adicionales y adaptar conceptos generales al contexto concreto del estudio.

En la fase de diseño, también se han enfrentado algunas dificultades metodológicas, entre ellas la identificación y selección de estrategias apropiadas y la planificación de actividades que combinaran eficacia, atractivo y pertinencia según el desarrollo psicomotor y emocional de los educandos. La existencia de otros materiales y propuestas previas ha supuesto el reto de aportar originalidad en el diseño de las actividades, o al menos se ha procurado, lo cual ha exigido un enfoque creativo, apoyado en la trayectoria personal y en el análisis educativo de las fuentes teóricas consultadas.

Por último, otro aspecto limitante ha sido la falta de una validación empírica directa de la propuesta. Debido a restricciones de tiempo y a cuestiones logísticas, no ha sido posible llevar a cabo su aplicación ni evaluación en un entorno real, lo cual habría permitido contrastar, de manera más objetiva, la efectividad de las dinámicas diseñadas. Aunque esta limitación es comprensible dentro del marco de este tipo de trabajo, resalta la importancia de evaluar los resultados concretos en el aula con el fin de consolidar su validez y potenciar su desarrollo en distintos ámbitos.

5.2. Prospectiva

Este trabajo abre las puertas a futuras líneas de investigación y acción educativa respecto al manejo de la ira desde edades tempranas. Una posible continuación sería implementar y evaluar la propuesta diseñada, observando su impacto en contextos escolares reales y ajustándola según los resultados obtenidos. Adicionalmente, se podría incorporar el uso cotidiano del "kit anti-ira" en el aula, no solo como herramienta reactiva, sino preventiva y formativa. Al superar una situación emocional, los infantes recibirían la "capa", creada por ellos, como reconocimiento, reforzando su autoestima y motivación. Demostrando que, con práctica y hábito, pueden gestionar sus emociones con éxito.

También resultaría interesante explorar cómo este enfoque didáctico puede ajustarse a diferentes contextos educativos (rurales, urbanos o culturalmente diversos) y complementarlo con otros recursos, como guías y programas de formación para las familias o cuadernos emocionales para los discentes, que potencien su alcance e impacto. De esta forma, la intervención no solo evolucionaría como propuesta pedagógica, sino también como una iniciativa capaz de transformar positivamente la convivencia y el clima socioemocional en el ámbito escolar y comunitario.

Por otro lado, sería pertinente investigar con mayor profundidad otras emociones difíciles de gestionar en la infancia, como la tristeza, el miedo o la envidia, con el fin de fomentar una formación emocional más integral. Desde una visión holística, esta propuesta resulta útil para toda la comunidad educativa: plantea una aproximación formativa y preventiva, reconoce la heterogeneidad individual del alumnado y utiliza el relato como herramienta didáctica emocional. Asimismo, promueve la implicación familiar, garantizando un acompañamiento emocional coherente en todos los entornos del niño.

En resumen, aunque este trabajo no implementa la intervención de la propuesta, sí ofrece respuestas viables y creativas al problema planteado inicialmente, sirviendo como base sólida para futuras investigaciones y adaptaciones, con el objetivo de preparar a los niños para gestionar sus emociones tanto en la escuela como en el hogar... Al fin y al cabo, dotar a los niños de herramientas para la gestión emocional es, sin duda, uno de los legados más valiosos que puede ofrecerles la educación.

6. Referencias bibliográficas

- Agirrezabala, R. (2008). *Inteligencia emocional. Educación Infantil 2º ciclo*. Diputación Foral de Guipúzcoa. <https://www.eskolabakegune.euskadi.eus/es/web/eskolabakegune/material-de-la-diputacion-de-guipuzcoa>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación Emocional. Propuesta para educadores y familia*. Editorial Desclée De Brouwer.
- Barrett, L. F., Lewis, M., & Haviland-Jones, J. M. (2016). *Handbook of emotions* (4th ed.). The Guilford Press.
- Belmonte, M. L., Bernárdez-Gómez, A., & Mehlecke, Q. T. C. (2021). La relación familia-escuela como escenario de colaboración en la comunidad educativa. *Revista Valore*, 5, e-5025. <https://doi.org/10.22408/rev502020465e-5025>
- Brown, E. D., Blumenthal, M. A., & Allen, A. A. (2022). The sound of self-regulation: Music program relates to an advantage for children at risk. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.01.002>
- Barnett, K. S., & Vasiliu, F. (2024). How the arts heal: A review of the neural mechanisms behind the therapeutic effects of creative arts on mental and physical health. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 18, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2024.1422361>
- Coloma, M. (1993). *Estilos educativos paternos. Pedagogía familiar*. Narcea.
- Colomer, T. (2005). *La formación del lector literario en la escuela*. Graó.
- Corbin, J. A. (2016, noviembre 20). *Las 90 mejores frases de Inteligencia Emocional*. Portal Psicología y Mente. <https://psicologiymente.com/reflexiones/frases-inteligencia-emocional>
- Dalcroze, E. J. (1921). *Eurhythmics, art and education*. A. & C. Black.

- Del Barrio, M. V. (2005). *Emociones infantiles. Evolución, evaluación y prevención*. Editorial Pirámide.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432.
- De Damas González, M., & Gomariz Vicente, M. Á. (2020). La verbalización de las emociones en Educación Infantil. Evaluación de un Programa de Conciencia Emocional. *Estudios sobre Educación, 38*, 279–302. <https://doi.org/10.15581/004.38.279-302>
- De-Juanas Oliva, Á., Galán-Casado, D., Anguita Acero, J. M., & Martins Baptista, F. (2023). *Psicomotricidad en educación infantil: Fundamentos y propuestas para profesionales de la educación*. Narcea Ediciones.
- Dias Rodrigues, A., Marmeleira, J., Pomar, C., Lamy, E., Guerreiro, D., & Veiga, G. (2023). Body-oriented interventions to promote preschoolers' social-emotional competence: A quasi-experimental study. *Frontiers in Psychology, 14*, 1198199. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1198199>
- Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. W. W. Norton & Company.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & Emotion, 6*(3-4), 169-200.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*(3), 218–226.
- Fernández Vega, J. P. (2020). Competencias del profesorado para el trabajo de la relación familia-escuela. Una mirada desde lo socioemocional. *Revista Reflexión e Investigación Educativa, 3*(1), 125–135.
- Farkas, C. (2021). *Los cuentos infantiles y su rol en el desarrollo emocional en la primera infancia*. *Revista de Sociología, 36*(1), 68–82. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2021.64427>
- Ferreira, M., Reis-Jorge, J., & Batalha, S. (2021). Social and Emotional Learning in Preschool Education: A Qualitative Study with Preschool Teachers. *International Journal of Emotional Education, 13*(1), 51–66.
- Gehlen, A. (1987). *El hombre, su naturaleza y su lugar en el mundo*, 11-21. Ediciones Sígueme.

- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós.
- Gilliom, M., Shaw, D. S., Beck, J. E., Schonberg, M. A., & Lukon, J. L. (2002). Anger regulation in disadvantaged preschool boys: Strategies, antecedents, and the development of self-control. *Developmental Psychology*, 38(2), 222–235.
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 3–20). Guilford Press.
- Gong, W., Rolls, E. T., Du, J., Feng, J., Cheng, W., et al. (2021). Brain structure is linked to the association between family environment and behavioral problems in children in the ABCD study. *Nature Communications*, 12, Article 3769. <https://doi.org/10.1038/s41467-021-23994-0>
- Garbacz, A. (2024). *The Role of Family-School Partnerships in School Mental Health*. Scanlan Center for School Mental Health, University of Iowa. <https://doi.org/10.17077/rep.006672>
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Ibarrola, B. (2003). *Cuentos para crecer por dentro*. Ediciones SM.
- Instituto Nacional de Estadística. (2025). *Salud mental en población infantil según sexo y grupo de edad. Media y desviación típica. Población de 4 a 14 años*. INE. https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t15/p419/a2017/p01/l0/&file=04007.px#_tabs-grafico
- Jacobson, E. (1938). *Progressive relaxation*. University of Chicago Press.
- Jones, M. S., Pierce, H., & Hoffmann, J. P. (2023). Gender differences in adverse childhood experiences, self-control, and delinquency. *Crime & Delinquency*, 69(6–7), 1256–1284.
- Kellogg, R. (1969). *Analyzing children's art*. National Press Books.
- Kotaman, H., Ördek İnceoğlu, S., & Kotaman, Ş. (2024). Dancing program and young children's social development. *Current Psychology*, 43, 19171–19179. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05730-1>
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth*. Macmillan.

- López, È (2019). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Wolters Kluwer.
- Montessori, M. (1967). *The absorbent mind*. Holt, Rinehart and Winston.
- Morris, A. S., Criss, M. M., Silk, J. S., & Houtberg, B. J. (2017). The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. *Child Development Perspectives*, 11(4), 233–238. <https://doi.org/10.1111/cdep.12238>
- Murillo, A. L., Sánchez-Gómez, M., & Bresó Esteve, E. (2020). Inteligencia emocional en familia: Un programa formativo para padres e hijos de 3 a 6 años. *Know and Share Psychology*, 1(4), 61–75. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4339>
- Morillo Lesme, T., Abreu González, P., Sánchez Rodríguez, J., & Llorca Llinares, M. (2024). Intervención psicomotriz en el trauma infantil: efectos en la reactividad del cortisol. *Retos*, 57, 56–63. <https://doi.org/10.47197/retos.v57.104225>
- National Scientific Council on the Developing Child. (2007). *The science of early childhood development: Closing the gap between what we know and what we do* (pp. 4–13). Center on the Developing Child at Harvard University. <https://developingchild.harvard.edu/resources/the-science-of-early-childhood-development/>
- OCDE. (2019). *OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Papalia, D. E., Feldman, R. D., & Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano* (12.ª ed.). McGraw-Hill.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. En N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6.ª ed., pp. 99–166). Wiley.
- Rueda, B., & López, C. E. (2013). Música y programa de danza creativa como herramienta expresión de emociones. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 141–148.
- Romera, M. (2017). *La familia, la primera escuela de las emociones*. Ediciones Destino.

- Romero-López, M., Pichardo, M. C., Justicia-Arráez, A., & Bembibre-Serrano, J. (2021). Reducing aggression by developing emotional and inhibitory control. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 5263. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105263>
- Rodríguez-Ruiz, B., Ceballos-Vacas, E. M. & Martínez-González, R. A. (2024). La participación colectiva de las familias en la encrucijada: el reto de la participación democrática de las AMPA en los centros escolares. *Revista Internacional De Organizaciones*, (32), 81–101. DOI 10.17345/rio32.456
- Recalde González, K. S., Vera Sáenz, K. M., Calderón Medina, M. A., Medina Flores, G. M., & Pulgar Sampedro, M. M. (2025). Estrategia basada en el uso de la cuentoterapia dirigida al fortalecimiento de la regulación emocional en infantes. *Polo del Conocimiento*, 10(5), 1378–1397. <https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/download/9511/pdf>
- Shonkoff, J. P., Garner, A. S., & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care, & Section on Developmental and Behavioral Pediatrics. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), e232–e246. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>
- Thompson, R. A. (1994). *Emotion regulation: A theme in search of definition*. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations* (Vol. 59, pp. 25–52). Monographs of the Society for Research in Child Development.
- Thompson, R. A., & Goodman, M. (2010). Development of emotion regulation: More than meets the eye. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 553–575). Guilford Press.
- Tirado, M., & Turu, J. (2020). *Tengo un volcán*. Carambuco Ediciones.
- Tonnaer, F., van Zutphen, L., Raine, A., & Cima, M. (2023). Amygdala connectivity and aggression. In H. Swaab & G. Meynen (Eds.), *Brain and crime (Handbook of Clinical Neurology*, Vol. 197, pp. 87–106). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-821375-9.00002-5>

- Taco Taco, M. N., Torres Peña, C. M., Uzho Pacheco, A. A., Granda Granda, A. V., & Leon-Reyes, B. B. (2024). El rol del juego psicomotriz en el desarrollo de competencias socioemocionales y académicas en preescolares. *Revista Veritas de Difusión Científica*, 5(3), 922–934. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v5i3.246>
- Tsakona, P., Kitsatis, I., Apostolou, T., Papadopoulou, O., & Hristara-Papadopoulou, A. (2025). The effect of diaphragmatic breathing as a complementary therapeutic strategy in stress of children and teenagers 6–18 years old. *Children*, 12(1), 59, 1–21. <https://doi.org/10.3390/children12010059>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Wallon, H. (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Armand Colin.

7. Anexos

7.1. Anexo 1. Personajes de la historia.



Fuente: Elaboración propia, 2025.

7.2. Anexo 2. Sesión 2: Tarjetas irascibles, reacciones emocionales y consecuencias.



REACCIONES EMOCIONALES



Fuente: Elaboración propia, 2025.

7.3. Anexo 3. Sesión 8: Collares de roles.



Fuente: Elaboración propia, 2025.

7.4. Anexo 4. Sesión 1: Rúbrica de evaluación docente y registro anecdótico.

Alumno/a: _____

Fecha: _____

Objetivos	Criterios de evaluación	1	2	3	4
1	Reconoce la ira y describe cómo se siente su cuerpo				
1	Identifica señales físicas de la ira en otros, al observar e imitar gestos del personaje del cuento o de sus compañeros en el juego con el espejo.				
11	Comparte en la reflexión grupal una experiencia personal relacionada con la emoción de la ira.				
11	Demuestra conciencia emocional al relacionar la emoción con una causa y una consecuencia.				
12	Escucha atentamente a sus compañeros durante la reflexión grupal sin interrumpir, mostrando interés y respeto.				
12	Muestra comprensión de lo que sienten los demás, repitiendo o comentando con frases en consonancia.				
13	Utiliza un tono de voz adecuado y respetuoso para expresar cómo se siente durante la actividad grupal o en pareja.				
13	Emplea palabras apropiadas para nombrar emociones y explicar su vivencia, evitando expresiones agresivas o despectivas.				

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Escala de estimación: 1: Nunca 2: Rara vez 3: Generalmente 4: Siempre

DIFICULTADES:
MEDIDAS A ADOPTAR:

*** El formato de todas las rúbricas de evaluación docente son iguales, únicamente cambia el contenido de las rúbricas.**

REGISTRO ANECDÓTICO	
Fecha:	Curso:
Actividad o sesión:	
OBSERVACIONES:	
ASPECTOS A CONSIDERAR:	

Fuente: Elaboración propia, 2025.

*** El registro anecdótico es igual en todas las sesiones (Sesión 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10).**

7.5. Anexo 5. Sesión 2: Rúbrica de evaluación docente.

Objetivos	Criterios de evaluación	1	2	3	4
2	Identifica al menos dos situaciones que le generan ira, seleccionándolas y colocándolas correctamente en la base del volcán.				
2	Relaciona reacciones y consecuencias con el sentimiento de ira y posibles técnicas para afrontarla, colocándolas en el lugar correspondiente del volcán.				
11	Expresa con palabras o gestos cómo se siente cuando se enfada y reconoce que esa emoción forma parte de sí mismo.				
11	Propone al menos una estrategia personal para calmarse, colocándola en las nubes alrededor del volcán.				
12	Escucha atentamente a sus compañeros durante la reflexión grupal sin interrumpir, mostrando interés y respeto.				
12	Muestra comprensión y empatía hacia lo que otros sienten, repitiendo o comentando frases en consonancia.				
13	Expone su volcán emocional al grupo utilizando palabras adecuadas y respetuosas para explicar lo que le enfada y cómo reacciona.				
13	Usa un tono de voz adecuado y gestos tranquilos al participar en la asamblea o al compartir con los demás.				

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Escala de estimación: 1: Nunca 2: Rara vez 3: Generalmente 4: Siempre

7.6. Anexo 6. Sesión 3: Rúbrica de evaluación docente, diana de autoevaluación infantil y cuestionario para familias.

Objetivos	Criterios de evaluación	1	2	3	4
3	Participa activamente con su familia en la creación de la caja, incluyendo al menos un recurso personal o familiar para calmarse.				
3	Explica en la reflexión grupal alguna estrategia calmante que le compartió su familia, mostrando comprensión y vínculo afectivo.				
11	Identifica y verbaliza una o más emociones relacionadas con la ira durante la actividad.				
11	Relaciona la emoción de ira con acciones concretas que puede realizar para autorregularse, incluyendo al menos una en su caja.				
12	Escucha con atención las experiencias compartidas por compañeros y familiares durante la reflexión grupal.				
12	Muestra comprensión y empatía hacia lo que otros sienten, repitiendo o comentando frases en consonancia.				
13	Expresa con claridad y respeto qué objetos o ideas ha incluido en su caja y por qué le ayudan a calmarse.				
13	Utiliza palabras apropiadas para explicar sus emociones y estrategias sin interrumpir ni imponer sus ideas.				
14	Colabora con su familia en la elaboración de la caja, respetando turnos y compartiendo ideas.				
14	Participa con el grupo de manera pacífica en la puesta en común, esperando su turno y respetando las contribuciones de los demás.				

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Escala de estimación: 1: Nunca 2: Rara vez 3: Generalmente 4: Siempre

DIANA DE AUTOEVALUACIÓN INFANTIL

NOMBRE: _____

FECHA: _____

¿He conseguido crear con mi familia mi KIT ANTI-IRA? SI ☐ 👍 NO ☐ 👎

HE PARTICIPADO Y AYUDADO A MI
FAMILIA A CREAR Y DECORAR MI
CAJA ANTI-IRA



HE PREGUNTADO A MI FAMILIA Y
HE DESCUBIERTO LO QUE LES
AYUDA A CALMARSE CUANDO
ESTÁN ENOJADOS



¿TE HA GUSTADO APUNTAR Y
METER LAS RESPUESTAS EN LA CAJA
ANTI-IRA?



ME GUSTA COMO SE HA QUEDADO
LA CAJA ANTI-IRA QUE HE
DECORADO CON MI FAMILIA



Escala de estimación: 1: Nada 2: Poco 3: Mucho 4: Completamente

Me he sentido _____

Fuente: Elaboración propia, 2025.

CUESTIONARIO PARA FAMILIAS

Por favor, marque una opción por pregunta y, si lo desea, complete el comentario complementario.

1. ¿Cómo se sintió participando en esta actividad con su hijo/a?

☐ Muy a gusto

☐ Cómodo/a

☐ Indiferente

☐ Incómodo/a

2. ¿Considera que su hijo/a se mostró interesado en la actividad?

☐ Sí, muchísimo

☐ Bastante

☐ Un poco

☐ No

¿Por qué cree que fue así?

3. ¿Pudieron hablar juntos sobre aquello que les ayuda a calmarse cuando están enojados?

- ☐ Sí
- ☐ En parte
- ☐ No

¿Qué técnica o recurso compartió usted con su hijo/a?

4. ¿Le resultó fácil colaborar en la elaboración y decoración de la caja (Kit anti-ira) con su hijo/a?

- ☐ Sí
- ☐ Más o menos
- ☐ No

¿Qué fue lo más fácil o difícil del proceso?

5. ¿Considera útil este tipo de actividades o recursos para trabajar la educación emocional en familia?

- ☐ Sí, totalmente
- ☐ Depende de la actividad o recurso

☐ No mucho

☐ No

¿Por qué?

Comentario final:

Si desea dejar un comentario sobre su experiencia durante la actividad, cómo se sintió o alguna sugerencia, puede escribirlo aquí:

Fuente: Elaboración propia, 2025.

7.7. Anexo 7. Sesión 4: Rúbrica de evaluación docente.

Objetivos	Criterios de evaluación	1	2	3	4
4	Participa activamente en el circuito utilizando el movimiento para liberar energía de manera adecuada (golpes, saltos, aplastado, equilibrio).				
4	Realiza ejercicios de respiración y yoga al finalizar, mostrando disposición a calmarse y regular su estado emocional.				
11	Reconoce y comunica cómo se sentía antes y después del circuito corporal, con palabras sencillas o gestos.				
11	Relaciona el movimiento físico con el cambio en su estado emocional.				
12	Escucha a sus compañeros durante la reflexión final, sin interrumpir, mostrando respeto e interés por lo que comparten.				
12	Se preocupa por Iratón y comprende que el personaje necesita ayuda para calmarse, colaborando con el grupo en esa tarea.				
13	Comparte verbalmente sus emociones durante la actividad o la reflexión, utilizando un lenguaje respetuoso y adecuado.				
13	Espera su turno para hablar y respeta las ideas de los demás al expresar sus propias vivencias.				
14	Coopera con sus compañeros en el circuito sin discutir, ayudando a cumplir el objetivo común de calmar a Iratón.				
14	Participa con actitud positiva, animando al grupo y celebrando cuando el personaje cambia de color, comprendiendo la importancia del trabajo en equipo.				
15	Libera tensiones de forma controlada durante las estaciones del circuito sin dañar materiales ni compañeros.				
15	Muestra señales de bienestar y relajación al finalizar la actividad (respira profundo, sonríe, se muestra más tranquilo).				

Fuente: Elaboración propia, 2025.

7.8. Anexo 8. Sesión 5: Rúbrica de evaluación docente.

Objetivos	Criterios de evaluación	1	2	3	4
5	Realiza correctamente al menos una de las tres técnicas de respiración propuestas, siguiendo las instrucciones de Respirina.				
5	Identifica verbalmente o con apoyo cuándo podría usar estas técnicas para calmarse en su vida cotidiana.				
11	Expresa cómo se sintió antes, durante y después de las actividades de respiración, usando palabras o gestos.				
11	Relaciona la emoción de ira con la necesidad de calmarse, comprendiendo que su “lava” interior puede ser liberada.				
12	Escucha con atención las experiencias de sus compañeros durante la reflexión grupal, sin interrumpir.				
12	Muestra comprensión y empatía hacia lo que otros sienten, repitiendo o comentando frases en consonancia.				
13	Participa en la reflexión grupal usando un lenguaje adecuado para hablar sobre sus emociones y las técnicas que prefiere.				
13	Respetar los turnos de palabra y las opiniones de los demás al expresar sus ideas o experiencias.				
15	Utiliza las técnicas de respiración con concentración y calma, regulando su cuerpo y su estado emocional.				
15	Muestra signos de relajación al finalizar la actividad (respira profundo, sonríe, se tumba tranquilo, habla en tono suave).				

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Escala de estimación: 1: Nunca 2: Rara vez 3: Generalmente 4: Siempre

7.9. Anexo 9. Sesión 6: Rúbrica de evaluación docente (trabajos cooperativos) y rúbrica de autoevaluación infantil.

Curso:	Trimestre:	Fecha:		
CRITERIOS	EXCELENTE	BIEN	ADECUADO	POCO
PARTICIPACIÓN, COLABORACIÓN	Todos los miembros han participado activamente y han colaborado entre ellos para crear el baile.	La mayor parte de los miembros han participado activamente y han colaborado entre ellos para crear el baile.	Pocos de los miembros del equipo han participado activamente y no han colaborado entre ellos para crear el baile.	Solo uno de los miembros ha participado activamente y el resto no han colaborado entre ellos para crear el baile.
INTERACCIÓN ENTRE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO	Durante la actividad, los miembros del equipo han expresado sus ideas y opiniones y han escuchado a los demás para crear, entre todos, el baile.	Durante la actividad, algunos de los miembros del equipo han expresado sus ideas y opiniones y han escuchado a los demás para crear el baile.	Durante la actividad, solo uno o dos de los miembros del equipo han expresado sus ideas y opiniones y han escuchado a los demás para crear el baile.	Durante la actividad ninguno de los miembros del equipo ha expresado sus ideas y opiniones ni ha escuchado a los demás para crear el baile.
OBJETIVO ALCANZADO, TRABAJO Y FUNCIONAMIENTO DEL GRUPO	Han conseguido crear las 3 partes del baile con éxito, sin ningún problema. Como grupo cooperativo se entienden, funcionan bien, son capaces de trabajar con buena organización y actitud, sin conflictos.	Han conseguido crear las 3 partes del baile con algunas dificultades. Como grupo cooperativo se entienden, funcionan bien, son capaces de trabajar con buena organización y actitud, pero tienen algunos conflictos.	Han conseguido crear las 3 partes del baile con muchas dificultades. Como grupo cooperativo no se entienden en algunos momentos, pero funcionan bien. Son capaces de trabajar con buena organización y actitud. Tienen conflictos.	Han conseguido crear las 3 partes del baile con éxito. Como grupo cooperativo no se entienden, no funcionan bien, no son capaces de trabajar con buena organización y actitud. Tienen conflictos.

Fuente: Adaptado de Elisabet Martínez, 2022.

NOMBRES MIEMBROS DEL GRUPO COOPEARTIVO	PARTICIPACIÓN Y COLABORACIÓN	LOS ROLES ASIGNADOS A CADA MIEMBRO	INTERACCIÓN ENTRE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO	TRABJO Y FUNCIONAMIENTO DEL GRUPO	COMENTARIOS A DESTACAR / OBSERVACIONES
					Este grupo ha funcionado muy bien.

Fuente: Adaptado de Elisabet Martínez, 2022.

NOMBRE: _____

FECHA: _____

RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN INFANTIL			
NIVEL DE LOGRO			
HE BAILADO SEGÚN LO QUE ME TRASMITÍA LA MÚSICA 			
HE APORTADO IDEAS PARA EL BAILE			

			
HEMOS LOGRADO TERMINAR NUESTRO BAILE SIN DISTRAERNOS 			

Fuente: Elaboración propia, 2025.

7.10.Anexo 10. Sesión 7: Rúbrica de evaluación docente.

Objetivos	Criterios de evaluación	1	2	3	4
7	Representa su emoción de enojo mediante un dibujo o forma visual con rasgos que evidencien su estado emocional.				
7	Moldea y transforma la plastilina roja en una figura diferente, expresando verbalmente el cambio (“mi ira se transformó en...”).				
11	Describe con palabras sencillas cómo se sintió durante la actividad artística y si hubo un cambio emocional.				
11	Relaciona la acción de moldear con la transformación emocional (por ejemplo: “me sentí mejor cuando cambié la figura”).				
12	Manifiesta empatía hacia lo compartido por otros, comentando con frases como “a mí también me pasa” o “me gusta tu figura”.				
12	Escucha con atención las presentaciones de sus compañeros sobre sus emociones y creaciones artísticas.				
13	Expresa su experiencia y emociones durante la actividad artística con un lenguaje respetuoso y claro.				
13	Participa en la conversación grupal respetando el turno de palabra y las aportaciones de sus compañeros.				
15	Utiliza el modelado como herramienta para descargar tensión emocional sin agresividad.				
15	Muestra signos de tranquilidad y bienestar al finalizar la actividad (tono de voz relajado, gestos serenos, sonrisa).				

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Escala de estimación: 1: Nunca 2: Rara vez 3: Generalmente 4: Siempre

7.11.Anexo 11. Sesión 8: Rúbrica de evaluación docente (trabajos cooperativos) y diana de autoevaluación infantil.

Curso:	Trimestre:	Fecha:		
CRITERIOS	EXCELENTE	BIEN	ADECUADO	POCO
PARTICIPACIÓN, COLABORACIÓN	Todos los miembros han participado activamente en la representación de la situación, en el uso individual de estrategias de calma, así como en la colaboración y ayuda para resolver el problema.	La mayor parte de los miembros han participado activamente en la representación de la situación, en el uso individual de estrategias de calma, así como en la colaboración y ayuda para resolver el problema.	Pocos de los miembros del equipo han participado activamente en la representación de la situación, en el uso individual de estrategias de calma, así como en la colaboración y ayuda para resolver el problema.	Solo uno de los miembros ha participado activamente en la representación de la situación, en el uso individual de estrategias de calma, así como en la colaboración y ayuda para resolver el problema.
LOS ROLES ASIGNADOS A CADA MIEMBRO	Todos los miembros del equipo han ejercido muy bien sus roles asignados y han cumplido a la perfección con sus funciones, implicándose activamente en la resolución de conflictos.	La mayor parte de los miembros del equipo han ejercido muy bien sus roles asignados y han cumplido a la perfección con sus funciones, implicándose activamente en la resolución de conflictos.	Solo uno o dos miembros del equipo han ejercido muy bien sus roles asignados y han cumplido a la perfección con sus funciones, implicándose activamente en la resolución de conflictos.	Solo un miembro del equipo ha ejercido muy bien sus roles asignados y ha cumplido a la perfección con sus funciones, implicándose activamente en la resolución de conflictos.

INTERACCIÓN ENTRE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO	Durante la actividad, los miembros del equipo han expresado sus ideas y opiniones, han escuchado a los demás y han podido llegar a un consenso.	Durante la actividad, algunos de los miembros del equipo han expresado sus ideas y opiniones, han escuchado a los demás y han podido llegar a un consenso.	Durante la actividad, solo uno o dos de los miembros del equipo han expresado sus ideas y opiniones, han escuchado a los demás y han tenido dificultades para llegar a un consenso.	Durante la actividad ninguno de los miembros del equipo ha expresado sus ideas y opiniones y han tenido dificultades para llegar a un consenso.
OBJETIVO ALCANZADO, TRABJO Y FUNCIONAMIENTO DEL GRUPO	Han conseguido resolver el problema con éxito. Como grupo cooperativo se entienden, funcionan bien, son capaces de trabajar con buena organización y actitud, sin conflictos.	Han conseguido resolver el problema con algunas dificultades. Como grupo cooperativo se entienden, funcionan bien, son capaces de trabajar con buena organización y actitud, pero tienen algunos conflictos.	Han conseguido resolver el problema con muchas dificultades. Como grupo cooperativo no se entienden en algunos momentos, pero funcionan bien. Son capaces de trabajar con buena organización y actitud. Tienen conflictos.	No han conseguido resolver el problema con éxito. Como grupo cooperativo no se entienden, no funcionan bien, no son capaces de trabajar con buena organización y actitud. Tienen conflictos.

Fuente: Adaptado de Elisabet Martínez, 2022.

DIANA DE AUTOEVALUACIÓN INFANTIL

NOMBRE: _____

FECHA: _____

HE PARTICIPADO Y AYUDADO EN LA REPRESENTACIÓN DE LA SITUACIÓN

HE CUMPLIDO CON MI ROL DENTRO DEL GRUPO CORRECTAMENTE, APORTANDO IDEAS Y OPINIONES

LA ESTRATEGIA QUE HE UTILIZADO USANDO MI KIT ANTI-IRA ME HA SERVIDO PARA CALMARME

HEMOS CONSEGUIDO RESOLVER EL CONFLICTO, AYUDÁNDONOS ENTRE NOSOTROS

Escala de estimación: 1: Nada 2: Poco 3: Mucho 4: Completamente

Fuente: Elaboración propia, 2025.

7.12.Anexo 12. Sesión 9: Rúbrica de evaluación docente.

Objetivos	Criterios de evaluación	1	2	3	4
9	Elige una técnica específica de su kit anti-ira como su favorita y la representa con seguridad en su medalla CalmaPower.				
9	Explica con entusiasmo cuándo y cómo puede usar esa técnica en su vida diaria para calmarse (por ejemplo, “cuando me peleo con mi hermano, respiro profundo”).				
11	Reflexiona y expresa por qué esa técnica elegida le ayuda a calmarse, relacionándola con una emoción concreta.				
11	Reconoce que él mismo puede controlar su ira usando estrategias, mostrando orgullo por sus logros emocionales.				
12	Escucha con atención a sus compañeros cuando explican sus técnicas favoritas, sin interrumpir ni distraerse.				
12	Valora las elecciones de los demás con respeto, comentando de forma positiva (por ejemplo: “yo también uso esa” o “qué buena idea”).				
13	Usa el “micrófono” simbólico para comunicar sus emociones e ideas de forma clara, respetuosa y segura.				
13	Participa activamente en la creación del mural colectivo, compartiendo su elección sin imponerla y respetando las de sus compañeros.				

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Escala de estimación: 1: Nunca 2: Rara vez 3: Generalmente 4: Siempre

7.13. Anexo 13. Sesión 10: Rúbrica de evaluación docente y cuestionario para las familias.

Objetivos	Criterios de evaluación	1	2	3	4
10	Muestra y explica a su familia su volcán emocional, el mural de superpoderes y las estrategias que ha aprendido para calmarse.				
10	Participa con entusiasmo en la decoración de su capa Calmakid, incluyendo frases o símbolos que reflejan sus aprendizajes emocionales.				
11	Identifica y comunica con claridad cuál es su técnica favorita para calmarse y por qué la elige.				
11	Expresa cómo se siente al compartir lo aprendido con su familia y al cerrar el proceso emocional vivido.				
12	Escucha con atención cuando su familia u otros compañeros comentan sobre sus propias emociones o experiencias.				
12	Muestra interés y respeto por las emociones y aportes de su familia durante la actividad compartida.				
13	Se comunica con claridad, respeto y orgullo al presentar a su familia sus logros emocionales y materiales del proyecto.				
13	Usa un lenguaje positivo y adecuado para explicar sus ideas durante la actividad con las familias.				
14	Colabora con su familia en la creación de la capa Calmakid, compartiendo ideas y materiales de forma pacífica.				
14	Participa activamente en las dinámicas grupales con una actitud cooperativa y respetuosa.				

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Escala de estimación: 1: Nunca 2: Rara vez 3: Generalmente 4: Siempre

CUESTIONARIO PARA FAMILIAS

Por favor, marque una opción por pregunta y, si lo desea, complete el comentario complementario.

1. ¿Cómo calificaría la experiencia vivida hoy junto a su hijo/a?

- ☐ Excelente
- ☐ Buena
- ☐ Regular
- ☐ No me gustó

2. ¿Sintió que su hijo/a disfrutó al presentar sus aprendizajes?

- ☐ Sí, muchísimo
- ☐ Bastante
- ☐ Poco
- ☐ Nada

¿Qué momento cree que disfrutó más?

3. Durante la exposición, ¿pudo identificar alguna técnica concreta que su hijo/a haya aprendido para calmarse?

- ☐ Sí, varias

- ☐ Sí, una o dos
- ☐ No estoy seguro/a
- ☐ No

¿Qué técnica o idea le llamó más la atención?

4. ¿Cómo valora la actividad simbólica de apagar la llama del volcán?

- ☐ Muy significativa
- ☐ Interesante
- ☐ No me aportó mucho
- ☐ No entendí el propósito

¿Qué reflexión le generó esta parte?

5. ¿Cómo fue la experiencia de decorar la “capa de superhéroe Calmakid” con su hijo/a?

- ☐ Muy enriquecedora
- ☐ Agradable
- ☐ Algo forzada

☐ Poco interesante

¿Qué palabra o frase colocaron juntos en la capa?

6. ¿Cree que este tipo de actividades fortalecen el vínculo familiar?

☐ Sí, mucho

☐ Un poco

☐ No demasiado

☐ Nada

¿Por qué?

7. ¿Le gustaría recibir más recursos o actividades para acompañar la gestión emocional desde casa?

☐ Sí, definitivamente

☐ Tal vez

☐ No es necesario

¿Qué tipo de recursos le interesarían (cuentos, juegos, guías, videos, otros)?

8. ¿Recomendaría este tipo de actividades a otras familias?

☐ Sí

☐ No

☐ No estoy seguro

¿Por qué?

Comentario final:

Si desea dejar un comentario sobre su experiencia durante toda la propuesta, cómo se sintió hoy o alguna sugerencia, puede escribirlo aquí:

Fuente: Elaboración propia, 2025.