

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Un pulso con las emociones. Una infancia cargada de frustración

Proyecto profesionalizante.

Grado en Pedagogía.

Alumna: Susana Falcón Plazas.

Correo: alu0101267210@ull.edu.es

Profesora: Zenaida Jesús Toledo Padrón

Correo: ztoledo@ull.es

Curso: 2021-2022.

Convocatoria Julio

Resumen

Las emociones son un pilar fundamental en la vida de todos/as y tener una buena inteligencia emocional es esencial. Así, los/as menores en riesgo de vulnerabilidad social también necesitan potenciarla, y la sociedad actual se caracteriza por ser inmediata, donde cometer errores y no obtener logros no es posible, lo que está incentivando que estos generen cada vez más momentos donde aparece la frustración.

Es así, que este Trabajo de Fin de Grado se enfoca en mejorar la tolerancia a la frustración en este colectivo, para conseguir una sociedad equilibrada, y que aprenda a enfrentarse a momentos de conflicto y complicados en los que sepan desenvolverse de la mejor manera posible, lo que conlleva a mejorar su propia calidad de vida, tanto en el presente como en el futuro.

Palabras clave

Vulnerabilidad, emociones, frustración, gestión, tolerancia.

Abstract

Emotions are a fundamental pillar in everyone's life and having good emotional intelligence is essential. Thus, children at risk of social vulnerability also need to enhance it, and today's society is characterised by being immediate, where making mistakes and not obtaining achievements is not possible, which is encouraging them to generate more and more moments where frustration appears.

Thus, this Final Degree Project focuses on improving tolerance to frustration in this group, in order to achieve a balanced society, and that they learn to face moments of conflict and complicated moments in which they know how to cope in the best possible way, which leads to improving their own quality of life, both in the present and in the future.

Keywords

Vulnerability, emotions, frustration, management, tolerance.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| Introducción | 1 |
| Justificación | 1 |
| 2.1. Exclusión y riesgo de exclusión social | 1 |
| 2.2. Datos de pobreza y exclusión social en España | 3 |
| 2.3. Infancia en el mundo | 5 |
| 2.4. Datos relevantes de población es riesgo | 6 |
| 2.5. Infancia en riesgo en España | 8 |
| 2.6. Infancia en riesgo en Canarias datos y protección | 9 |
| 2.7. Principales retos de la infancia en riesgo | 11 |
| 2.7.1. Ser considerada parte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible como sujeto de los mismos | 11 |
| 2.7.2. Salud mental y bienestar emocional | 12 |
| 2.7.3. Nutrición | 13 |
| 2.8. Análisis de áreas de mejora | 14 |
| Objetivos | 16 |
| 3.1. Contextualización tolerancia a la frustración | 16 |
| 3.2. Informantes clave | 20 |
| Propuesta de intervención | 21 |
| Propuesta de evaluación | 22 |
| Temporalización | 24 |
| Presupuesto | 24 |
| Conclusiones | 24 |
| Referencias bibliográficas | 27 |
| Anexos | 31 |

1. Introducción

Este Trabajo de Fin de Grado, denominado “Un pulso con las emociones. Una infancia cargada de frustración”, surge de la necesidad de fomentar la tolerancia a la frustración en los/as menores en riesgo de vulnerabilidad social, en las edades comprendidas de los 8 a los 10 años. La sociedad actual no permite los errores, realizar las cosas lentas, y que no se proporcionen de manera inmediata las cosas, por lo que los/as niños/as están acostumbrados a un nivel de vida inmediato y sin errores. Esto ocasiona que estos/as en momentos de fallos, o si no reciben las cosas al momento se frustren y tengan momentos de enfado y rabieta, que van aumentando si no se ayuda a que lo gestionen de una manera adecuada. Por tanto, este trabajo se enfoca en la tolerancia a la frustración comenzando desde los conceptos básicos de las emociones básicas (miedo, rabia, alegría...), hasta conceptos más complejos como la gestión de la frustración y la tolerancia a la misma.

2. Justificación

2.1. Exclusión y riesgo de exclusión social

Para poder introducir la infancia en riesgo de exclusión social, se procede a explicar el significado del proceso de exclusión social, que contribuye a clarificar este concepto. Como se sabe, un *proceso* conlleva a un conjunto de etapas, que pasan de manera correlativa en el tiempo y están interrelacionadas por el efecto de causa y efecto. Esta definición ayuda a entender que por tanto, la exclusión social también pasa de esta forma, por lo que influyen muchos factores que de alguna manera están relacionados entre sí. A su vez, existen diferentes componentes que forman parte de esta, por un lado individuales, que tienen que ver con cada sujeto; los sociales, donde la organización y el funcionamiento de la sociedad toman protagonismo; y naturales, donde las condiciones del medio ambiente condicionan al bienestar en este sentido. (Lázaro, 2014)

Por otro lado, este término está directamente relacionado con la pobreza económica o material, es decir, a familias con baja economía, que ocasiona que no puedan cubrir sus necesidades básicas. Actualmente, la exclusión social es algo más que hablar sobre la dimensión laboral y económica, pero siguen siendo de los aspectos que más influyen, pues la vulnerabilidad a la que se exponen las personas en este sentido han aumentado debido a la quiebra del modelo de integración en el que se basaba el empleo asalariado.

Esto supone que las personas que se ven en esta situación tienen dificultades en su participación grupal, y esto en relación a la infancia en riesgo contribuye a ciertas características específicas, que van ligadas a las edades y recae en los estados madurativos y autonomía de estos/as niños/as en este periodo de sus vidas. Según Lázaro (2014):

Conviene no perder de vista cuatro aspectos especialmente relevantes en los procesos de exclusión infantil:

- El niño como sujeto de derechos.
- La necesidad que tiene el niño de recibir apoyo de las personas adultas, especialmente de sus familias.
- Las consecuencias de la exclusión social en la futura vida adulta de los niños.
- La transmisión generacional de los efectos de la exclusión experimentada durante la infancia. (Lázaro, 2014, p.16)

Haciendo un recorrido sobre cada una de estas características, en cuanto al niño/a como sujeto de derechos hace referencia a que la infancia no está condicionada por la vida adulta. Por ello, la comunidad internacional estipula que deben ser aceptados y protegidos como personas con sus propios derechos. Esto conlleva a que cuando en la minoría de edad se habla del proceso de exclusión social repercute directamente en el daño de los derechos de la infancia, que van relacionados con el bienestar y desarrollo integral.

Los/as niños/as necesitan de su entorno familiar para poder darle su lugar a sus derechos como individuos de la sociedad, ya que estos/as no disponen de la autonomía suficiente para ello. En el momento que se habla del proceso de exclusión social en este aspecto, significa que se descuidan las relaciones y los vínculos con los/as adultos/as. En líneas generales, son las familias las que se encuentran en un proceso de exclusión social, y llevan menores de edad a su cargo, por lo que ellos también son partícipes de este. Es así, que las políticas de lucha contra la exclusión en la infancia velan por facilitar apoyo de manera adaptada a los diferentes tipos de familia, ya que los/as menores dependen de su entorno, para conseguir su bienestar y desarrollo integral pleno. Con todo esto, hay que tener en cuenta que la prevención e intervención temprana en los procesos de exclusión social infantil está directamente relacionada con el mismo procedimiento vinculado a sus familias.

El proceso de exclusión social en la infancia tiene consecuencias en la posterior vida adulta del individuo, pues repercute en la maduración física, afectiva, psicológica y relacional en una etapa temprana donde tendrá efectos en su futuro. Asimismo, si se encuentran vulnerables en la infancia en cuanto sus derechos y su bienestar social, conlleva a que en la

vida adulta tengan mayores dificultades en lo referido a su autonomía y en obtener buenas decisiones en cuanto a las oportunidades que se les van poniendo en su camino.

Por último, las conductas, valores y la visión del mundo que terminan teniendo estas personas condicionadas por la situación que han experimentado, una vez forman una familia y por tanto tienen hijos/as, se las transmiten a estos/as ya que para ellos/as es la única manera de vivir. Esto conlleva a que la lucha contra la exclusión social se encuentre con mayores dificultades, pues terminan adoptando todos estos patrones que finalmente acaban formando parte de sus personalidades.

2.2. Datos de pobreza y exclusión social en España

Teniendo en cuenta esto, las personas que se encuentran en el proceso de riesgo de exclusión social son aquellas que se encuentran en una situación de pobreza; con un bajo nivel de ingresos; dependen de ayudas sociales, o en cambio, no tienen acceso a las mismas; desempleados con o sin prestación; subempleados; trabajos precarios... todo esto relacionado con la economía y el trabajo. En el ámbito educativo, corresponde a personas analfabetas, el absentismo escolar o desescolarizados tempranamente, con bajo nivel formativo, que han fracasado o abandonado el sistema educativo, se encuentran con barreras sociales, lingüísticas o culturales, por lo que no acceden a opciones educativas que se correspondan con esto. En cuanto a los derechos y relaciones, son personas que carecen de un apoyo familiar o social, o este es muy débil, sin o escaso acceso a la ciudadanía, privadas de derecho y libertad, rechazadas, discriminadas, etc.. Con respecto a la salud, suelen tener baja esperanza de vida, consecuencia de las condiciones de vida, con riesgo de mortalidad evitable o prematura, padecen enfermedades dadas por la propia exclusión social, y tienen un acceso limitado a los servicios sanitarios. Por último, personas que no tienen una vivienda, o se encuentra en malas condiciones, al tratarse de una precaria, el entorno está deteriorado o en una zona marginal conflictiva... (Toledo, 2021)

La manera de medir la pobreza y el riesgo de exclusión social es mediante el indicador AROPE, que supone según Llanos (2019):

La Unión Europea propuso el indicador AROPE (At risk of poverty and/or exclusion) para evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos de inclusión social propuestos en la Estrategia EU2020 y que hace referencia al porcentaje de población que se encuentra en riesgo de pobreza y/o exclusión social. (Llanos, 2019)

Este indicador tiene tres dimensiones que lo caracterizan:

- Riesgo de Pobreza después de transferencias sociales, que suponen rentas por debajo del umbral de pobreza de lo establecido. Se mide en base al 60% de la mediana de la renta nacional por unidad de consumo. La unidad de consumo se corresponde con un adulto viviendo solo, por lo que en un hogar donde hay más de un adulto equivale a 0,5 unidades de consumo, asimismo, los menores de 14 años corresponden a 0,3 unidades de consumo. La manera de calcularlo es sobre la base de los Ingresos netos percibidos que conforman los miembros del hogar en el año anterior el que se lleva a cabo la encuesta de Condición de Vida realizada por el INE. (Toledo, 2021)
- En segundo lugar, la privación material severa, donde se exponen mínimo cuatro de las nueve condiciones existentes las cuales son: no acceder a carne o pescado al menos cada dos días, imposibilidad de mantener la casa a una temperatura idónea, no poder irse de vacaciones 1 semana al año, no tener acceso a un teléfono, a una lavadora, a un televisor, y a un coche, presentan retrasos con los pagos que tienen que ver con la vivienda o en compras realizadas a plazos en los últimos 12 meses y no poder hacer frente a gastos imprevistos (650). (Toledo, 2021)
- Residir en una vivienda con muy baja intensidad de trabajo, que supone que los miembros en edad de trabajar lo hicieron por debajo del 20% de su potencial laboral. Se considera a las personas de entre 0-59 años, a partir de los 60 no se tiene en cuenta para valorar este aspecto. De esta manera, se calcula mediante el número de meses que han trabajado los integrantes del hogar durante el año en cuestión. A continuación se calcula el ratio y se delimita si es inferior al 20% considerando los meses que podría haber estado trabajando. Para entender mejor este aspecto, supone que una persona adulta con jornada completa tiene una intensidad laboral del 100%. Asimismo, en una unidad familiar con dos personas adultas, si solo una de ellas trabaja a jornada completa significa que existe una intensidad del trabajo del 50%, en este mismo contexto si esa persona trabajase a jornada parcial se considera del 25%. (Toledo, 2021)

En 2018, en España se hizo un balance sobre el porcentaje de personas que se encuentran en exclusión social, realizado por la Fundación Foessa, cuyos datos según la incidencia de exclusión social, exclusión social moderada y exclusión social severa en los/as menores de 18 se pueden observar en el gráfico recogido en el Anexo 1.

En el gráfico se puede observar que en lo referente a la exclusión social en términos generales el 23,3% de los/as menores de edad se encuentran en esta situación. De este porcentaje, el 10,8% corresponde a que estos niños/as están viviendo un proceso de exclusión social moderada, mientras que el 12,6% pertenece a los/as menores que experimentan un proceso de exclusión social severa. Es destacable señalar que hay muy poca diferencia entre la exclusión social moderada y la severa, lo que es preocupante ya que la moderada corresponde a casi la mitad del porcentaje total.

2.3. Infancia en el mundo

El cuidado infantil es común a todos los lugares del mundo, y se define según Devercelli y Beaton (2020) como:

Un servicio que tiene como objetivo principal cuidar a los niños mientras que los padres trabajan, garantizando su seguridad, oportunidades de aprendizaje, y el desarrollo de relaciones positivas con sus cuidadores y pares. El cuidado de calidad es crítico para todos los niños, y a medida que estos crecen también necesitan más experiencias de aprendizaje que los ayuden a prepararse para la escuela primaria. (Devercelli y Beaton, 2020)

Las edades que se tienen como referencia es desde que nacen hasta que acceden a la etapa de primaria, haciendo en ocasiones distinciones entre los 0-3 años y de los 3-5, debido a las distinciones en relación a las regulaciones, diseño de programas y a las necesidades de los niños y niñas. En este sentido, en la etapa preescolar se prioriza en guiar y preparar para que accedan a la escuela primaria, haciendo hincapié en el desarrollo cognitivo, socioemocional y físico. Hay que tener en cuenta que el cuidado infantil sigue siendo primordial, y esta etapa simplemente es una solución parcial para las familias que trabajan, pues los centros en su mayoría funcionan hasta el medio día. Asimismo, existen diferentes tipos de entorno en el cuidado infantil, que común a todos los países se pueden denominar como:

- Atención basada en el hogar, que se concentra en dos tipos: niño/a o canguro, encargada del cuidado del niño/a en la propia casa; o cuidado en la casa del responsable donde acuden un grupo de niños/as.
- Cuidado basado en centros, lo que hace referencia a las guarderías, parvularios o cunas, que proporcionan el cuidado necesario a los niños/as. También los centros de preescolar son capaces de cumplir las funciones del cuidado infantil.

- Familia y otros arreglos informales, donde se recurre a un amigo u otro miembro de la familia que se pueda hacer cargo del niño/a. Esto conlleva a que se lo/la lleven al trabajo, dejarlo/a con un vecino/a, hermano/a, abuelo/a, amigo/a... en ocasiones puede estar remunerado y en otras no.

2.4. Datos relevantes de población es riesgo

En cuanto a los indicadores de riesgo, en lo referente a la educación encontramos el abandono escolar donde en la Unión Europea el 9,9% de la población de 18 a 24 años, no sigue estudiando o realizando una formación postobligatoria, mientras que en España ese porcentaje asciende al 16%. En el año 2020, el 20,2% corresponde a los hombres y el 11,6% a mujeres, lo que supone una gran diferencia entre ambos sexos ya que supone casi la mitad. Referido a la salud mental, en España el 0,6% de los/as niños/as de 0 a 14 años padecen trastornos mentales que han sido diagnosticados por un médico, concretamente el 0,7% pertenece a las niñas y el 0,51 a los niños. En el intervalo de edad de 10 a 14 años es donde mayor incidencia de trastornos mentales se experimentan, en cambio en el tramo de 0 - 4 años es donde menos se reflejan. A su vez, en la equidad existe un ratio de desigualdad del 6,3, que en comparación con el año 2019 se ha reducido, ya que el dato de este año fue de 6,9. (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, s.f.)

La pobreza relativa se fija determinando un estándar con una sociedad concreta, en base a umbrales con respecto a una medida representativa (media, mediana, percentiles) sobre la repartición de los ingresos, o puede incluir algún indicador sobre las condiciones de vida. (Hernández, 2010). Es así, que en España en el año 2020 el 27,4% de la población menor de 18 años está en riesgo de sufrir pobreza relativa teniendo en cuenta hogares que están por debajo del 60% de la mediana nacional, Melilla encabeza esta situación, mientras que el País Vasco registra las cifras más pequeñas en este sentido. Por otro lado, el 23% de los/as niños/as menores de 18 años están en una situación de pobreza crónica debido a las circunstancias de sus hogares. Es así, que el 7,2% de los/as menores de 18 años de España viven en un entorno donde existe una baja intensidad de trabajo por parte de las familias. Por otro lado, el riesgo de pobreza en hogares sin niños/as dependientes comprende un 8,4%; con niños dependientes el 15,3; y en hogares monoparentales el 29,2; lo destacable en este aspecto, es que cuando solo hay un progenitor en la casa, las familias son más propensas a encontrarse en una situación de vulnerabilidad económica. Por consecuencia,

no pueden hacer frente a gastos imprevistos lo que el porcentaje supone un 36,7% del total. Esto también conlleva a que tengan escasez de material de forma severa, donde ocurre en el 9% de los hogares, y las edades en las que más se refleja es en los/as menores de 6 años. (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, s.f.)

Otro elemento a tener en cuenta es la contaminación y otros problemas ambientales que se dan en la zona donde residen los/as menores, donde en España el 11,8% de los hogares sufren este factor. La Comunidad Autónoma más perjudicada es Melilla con un 31,9%, seguida de Murcia con un 18,3%, en cambio Castilla La Mancha es la menos perjudicada en este sentido con un 3,9%. Asimismo, las zonas densamente pobladas son las más desfavorecidas y las escasamente pobladas las más favorecidas aunque también les influyen los factores ambientales. En 2017, el 17% de los niños y niñas en España vivían en zonas donde se carece de zonas verdes, lo que también es un elemento ambiental a destacar. (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, s.f.)

Un aspecto muy relevante consiste en los/as niños/as que se sienten escuchados por sus familias cuando se expresan, donde en el año 2018 en España en 76,4% afirma esto. En lo referido al nivel adquisitivo de los hogares, en uno con bajo nivel el 71,2% siente que su familia le presta atención cuando habla, en los que tienen un nivel medio un 76,8% y en los de alto nivel un 79%, lo que hace una diferencia del 7,8% entre los dos extremos. En este mismo año, se toma en cuenta si los/as menores pueden hablar de sus problemas con sus familias, donde en España concluye un 44,5%, cuyo porcentaje queda por debajo de la mitad, lo cual es preocupante debido a que la familia suele ser el principal refugio de ellos/as. Nuevamente en los hogares con bajo nivel adquisitivo el porcentaje es menor en comparación donde hay un alto nivel, donde los porcentajes son 42,6% y 46,7% respectivamente. (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, s.f.)

En los hogares que muestran goteras, humedades, o podredumbre en España en 2019 el porcentaje asciende al 15,5%, lo que conlleva que no vivan en las mejores circunstancias ya que esto empeora el bienestar en el hogar. Cuyas familias se encuentran por encima del nivel de pobreza, el 12,7% tienen estos problemas en sus viviendas, mientras que las que están por debajo del nivel de pobreza el porcentaje es del 23%, lo que supone una gran diferencia entre ambos. (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, s.f.)

En el año 2018 se observó como se sentían los/as menores entre 11 y 18 si se habían encontrado bajos/as de ánimos y en España el 13,3% lo corroboró, donde Ceuta y Melilla

tienen el mayor porcentaje seguido de Cataluña, y en Navarra se dan los más bajos. La carga de trabajo del trabajo escolar también es un componente importante donde al 28,4% le agobia y estresa esta circunstancia. En lo referido a las niñas el 33,2% se siente de esta manera, y el porcentaje de los niños es de un 23,4%, esto es destacable ya que hay una diferencia de poco más del 10% entre un sexo y otro. En una escala del 0-10 los/as niños/as comprendidos en las edades mencionadas, en España la cifra es de un 8, lo que se puede concluir que es bastante alta. En los hogares con bajo nivel adquisitivo esta puntuación es de 7,7 y en los de alto nivel de 8,2. (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, s.f.)

2.5. Infancia en riesgo en España

Para poder tener una visión general del colectivo, comenzaré explicando que es un menor de edad en España, que comprende desde los 0 hasta los 18 años, de otra manera, desde su nacimiento hasta que cumpla la mayoría de edad. Asimismo, la sujeción del menor a protección y la limitación de su capacidad de obrar, son las características principales de los/as mismos/as, entendiéndose por esto que debe desarrollarse en un seno familiar que le conceda el crecimiento pleno y armonioso de su personalidad, en un ambiente basado en la felicidad, amor y comprensión; y supone que no puedan tomar algunas decisiones de manera autónoma, por lo que tendrán que tener el consentimiento de sus tutores/as legales (Wolters Kluwer, s.f.).

En la tabla del Anexo 2, se muestra la cantidad de menores que hay en España, con el fin de ir acotando hasta llegar a Santa Cruz de Tenerife y San Cristóbal de La Laguna. En esta se contempla que hay un total de 7.140.131 menores en España, perteneciendo 3.670.299 niños y 3.469.832 niñas, englobando las edades entre 0 a 17 años, donde se observa que a 1 de enero de 2022 hay más niños en este rango de edad que niñas.

En España, los principales factores de vulnerabilidad se concentran en (Aldeas Infantiles SOS, 2018):

- Factores socioculturales, en primer lugar el entorno familiar repercute en el niño/a, referido a las personas que componen el hogar (jóvenes, ancianos, nivel educativo, número de menores de edad) y el tipo de familia (monoparentales, familia numerosa). En este sentido, pueden darse situaciones conflictivas como separaciones, familias monoparentales sin apoyo, mucha cantidad de niños/as en el hogar, tener un hijo/a temprana o que no estuviera planeada, carencia de habilidades... Por otro lado, la

incompetencia por parte de las familias para hacerse cargo de manera adecuada de un/a niño/a enfermo o con discapacidad puede conllevar a producir un efecto de estrés familiar y que contribuya a una situación de riesgo.

- Los factores psicosociales incorporan el consumo de drogas, los malos tratos físicos, la violencia, los componentes psicológicos, el abandono y abusos sexuales. Factores como la desestructuración familiar, los problemas de violencia y el maltrato durante la infancia son indicios de maltrato infantil en la familia. Asimismo, según Aldeas Infantiles SOS (2018): "los estilos de crianza autoritarios y negligentes se relacionan con los malos tratos en el entorno familiar."
- A lo referente a los factores socioeconómicos, en entornos de alta tasas de desempleo, crisis económica y/o un aumento económico estancado, discriminación de género y carencia de apoyo públicos y redes sociales, hace que las posibilidades de perder el cuidado parental sean mayores. Del mismo modo, la inestabilidad laboral y las condiciones de vida precarias supone que la vulnerabilidad aumente en el sentido de que las familias no estén en las circunstancias de proporcionar un cuidado adecuado.

Obviamente la realidad de la infancia ha suscitado la preocupación de los Estados y se han recogido recomendaciones internacionales. Puede verse lo que se plantea en los Derechos de la Infancia y en La Agenda 2030 en el Anexo 3.

2.6. Infancia en riesgo en Canarias datos y protección

Para establecer una visión general de la población menor en Canarias, hay que tener en cuenta la situación de la Infancia y la familia en Canarias actual, donde los aspectos relevantes se concentran en el enfoque ecosistémico, la diversidad familiar y la pobreza y exclusión social. En cuanto al primer aspecto, los datos que corresponden a la cantidad de menores de edad en Canarias son los siguientes:

Tabla 2: Datos de población menor de edad en Canarias a 1 de enero de 2022.

| | NIÑOS | NIÑAS | TOTAL AMBOS SEXOS |
|------------|--------|--------|-------------------|
| 0-4 años | 36.024 | 33.802 | 69.826 |
| 5-9 años | 45.867 | 43.991 | 89.858 |
| 10-14 años | 53.771 | 50.805 | 104.576 |

| | | | |
|------------|---------|---------|---------|
| 15-19 años | 58.524 | 54.815 | 113.339 |
| TOTAL | 194.186 | 183.413 | 377.599 |

Nota: Elaboración propia a partir de INE, 2022.

En el Archipiélago hay un total de 377.599 menores de edad a 1 de enero de 2022, siendo 194.186 niños y 183.413 niñas.

Ahora bien, concretamos la zona en Santa Cruz de Tenerife y San Cristóbal de La Laguna, facilitando los datos de los menores de edad que existen en las mismas:

Tabla 3: Datos de población menor de edad en Santa Cruz de Tenerife y San Cristóbal de La Laguna a 1 de enero de 2021.

| | | NIÑOS | NIÑAS | TOTAL AMBOS SEXOS |
|------------|----------------------------|--------|--------|-------------------|
| 0-4 años | San Cristóbal de La Laguna | 2.606 | 2.532 | 5.138 |
| | Santa Cruz de Tenerife | 3.371 | 3.140 | 6.511 |
| 5-9 años | San Cristóbal de La Laguna | 3.179 | 3.019 | 6.198 |
| | Santa Cruz de Tenerife | 4.201 | 4.084 | 8.285 |
| 10-14 años | San Cristóbal de La Laguna | 3.763 | 3.593 | 7.356 |
| | Santa Cruz de Tenerife | 5.117 | 4.822 | 9.939 |
| 15-19 años | San Cristóbal de La Laguna | 4.041 | 3.976 | 8.017 |
| | Santa Cruz de Tenerife | 5.284 | 4.871 | 10.155 |
| TOTAL | | 31.562 | 30.037 | 61.599 |

Nota: Elaboración propia a partir de INE, 2021.

Los municipios de Santa Cruz de Tenerife y San Cristóbal de la Laguna, tienen un total de 61.599 menores de edad, siendo 31.562 niños y 30.037 niñas, lo que es una poca diferencia entre ambos sexos.

En lo referido a la diversidad familiar, el concepto de familia se ha transformado por consecuencia de cambios económicos, sociales, legislativos y culturales. Los acontecimientos más señalados son la incorporación de la mujer al mundo laboral, una sociedad cambiante y la aceptación de parejas del mismo sexo, lo que ha promovido a la diferencia de la

composición familiar. El ámbito económico también ha tenido influencia sobre esto, pues tras la crisis económica que comenzó en el 2007, las facilidades para formar parte del mercado laboral han disminuido, y conlleva a que la emancipación y nuevos núcleos familiares se vean afectados. Además, existen nuevos modelos de lo que es llamado “familia tradicional”, donde las parejas heterosexuales constituyen una familia sin hijos/as, tienen hijos/as en adopción, se establecen por la convivencia de hecho, o se conforman parejas del mismo sexo. Del mismo modo, aumentan las familias monoparentales, reconstruidas, o constituidas por distintas nacionalidades o culturas.

Canarias es una de las Comunidades Autónomas con los mayores índices de pobreza y exclusión social del Estado en el año 2016, ya que concluye el 44,6%. El indicador AROPE establece una relación entre la pobreza y exclusión social con los menores de edad, donde en los hogares con niños/as es donde más riesgo existe, y según Rodrigo (s.f.):

- El 53.3% de los hogares monoparentales está en riesgo de pobreza y/o exclusión social.
- El 24.2% de la población pobre es menor de 18 años.
- El 12,5 % de los menores pobres es miembro de una familia monoparental y otro 22 % lo es de una familia numerosa.
- La población menor de 18 años registra tasas superiores al resto de población en la mayoría de los indicadores. Así, el 32.9% de la población infantil está en situación de pobreza y/o exclusión social, el 29.7% vive en riesgo de pobreza, el 9.9% está en pobreza severa y el 7.1% tiene carencia material severa. (Rodrigo, s.f.)

Esto esclarece que la exclusión social y la pobreza son un agente que influye directamente en la población infanto-juvenil, en la que su desarrollo y bienestar psicológico y social se ven especialmente en riesgo.

2.7. Principales retos de la infancia en riesgo

Una vez analizada la situación de la infancia y de la infancia en riesgo en particular, se observa que los principales retos a los que se enfrenta este grupo de población (y en concreto los más vulnerables dentro del mismo) son los definidos a continuación.

2.7.1. Ser considerada parte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible como sujeto de los mismos

En busca de un cambio en el mundo, donde optaron por el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), UNICEF quiso contribuir creando un Plan Estratégico para 2018-2021 donde se establecen cinco Objetivos centrados en los niños y las niñas explicados en el Anexo 4, que suponen (UNICEF, 2019): cada niño sobrevive y

próspera, cada niño aprende, cada niño está protegido de la violencia y la explotación, cada niño vive en un ambiente seguro y limpio y cada niño tiene una oportunidad equitativa en la vida.

2.7.2. Salud mental y bienestar emocional

En 2021 se realizó un informe sobre el estado de la infancia en el mundo, donde la pandemia por COVID-19 toma protagonismo, lo que ocasionó que aumentase la pobreza de las familias, los abusos, la violencia doméstica y el trabajo infantil. Igualmente según las UNICEF (2021):

Pero incluso si no hubiera una pandemia, la angustia psicosocial y la mala salud mental afligen a un número excesivo de niños, incluidos los millones que cada año se ven obligados a abandonar sus hogares, marcados por conflictos y graves adversidades, y privados de acceso a la escolarización, la protección y el apoyo que necesitan. (UNICEF, 2021)

Esta afirmación es preocupante, porque supone que la infancia en cualquier circunstancia estaba destinada a experimentar una mala salud mental, cuyas consecuencias directas en los niños y niñas son perjudicar su capacidad de aprender, establecer vínculos significativos, trabajar y que puedan aportar al mundo.

Aunque no todo es malo, ya que este acontecimiento ha permitido que el mundo se de cuenta de la importancia de la salud mental, pues se trata de seres sintientes, que viven las emociones acorde con las situaciones que les suceden, por lo que para lo bueno o para lo malo, las personas deben darle estabilidad protagonismo a su estado psicológico.

Para poder responder a las necesidades de los/as menores en este aspecto, se precisa de un buen liderazgo por parte de los dirigentes mundiales y nacionales, acompañado de un compromiso, en este sentido económico, que implique darle la importancia que tienen los factores sociales. Además, se debe erradicar con todo prejuicio sobre la salud mental, y darle importancia a la opinión de los/as jóvenes, sobre todo los que han sufrido trastornos mentales. Para poder promover iniciativas y programas que tengan validez y sean relevantes para los/as jóvenes es necesario que estos/as se sientan escuchados, a la vez de que se promueva su participación y se fomente el compromiso. Como última instancia, se necesita pasar a la acción, lo que supone enfocarse en atender y dar el apoyo oportuno a las familias para que sean capaces de ser un referente para los niños y las niñas, de manera que estos/as puedan contar con ellos. De la misma manera, se requiere que la salud mental se viralice a todos los aspectos de la vida, incluida a la escuela,

y no tenerla como referente simplemente en el ámbito de la salud, donde desde una variedad de contextos y entornos se abarquen las necesidades de todas las personas. Esto conlleva a que se preste especial atención a mejorar las investigaciones, los datos y las pruebas para que con ello se pueda ampliar el conocimiento y crear intervenciones que sean útiles para la sociedad. (UNICEF, 2021).

2.7.3. Nutrición

La nutrición de los/as niños/as y todo lo referido a su alimentación e influencia de la misma es un proceso cambiante en cada etapa de la infancia, que supone desde la gestación en el útero, hasta la edad adulta. Por tanto, desde el primer momento es necesaria una buena alimentación por parte de la madre y el niño o niña que palie los efectos directos que se pueden acarrear en el ciclo vital y que previenen enfermedades no transmisibles. (UNICEF, 2019)

Se disponen en diferentes etapas, ya que cada una necesita aspectos específicos que contribuyan al crecimiento y desarrollo del niño/a de la manera más favorable posible. Es así que la primera etapa compete a los primeros cinco años de vida que es un periodo de crecimiento físico y desarrollo cerebral que evoluciona rápidamente. La carencia de una apropiada nutrición y exponerse a enfermedades e infecciones en los primeros años de vida tiene consecuencias en el rendimiento escolar y en el rendimiento económico y de salud, especialmente en las comunidades más pobres y marginadas. Otro aspecto primordial en esta etapa es la nutrición de la madre, pues si esta es deficiente antes y durante la gestación, así como la falta de lactancia en los seis primeros meses de vida del niño/a y posteriormente una insuficiente responsabilidad para prestar una gama de “primeros alimentos” que sea variado y nutritivo, puede ocasionar a que el/la pequeño/a sufra un retraso en el crecimiento, en su emancipación y falta de micronutrientes.

En cuanto a la infancia media (de los 5 a los 9 años), es cuando comienzan a ir a la escuela primaria y se configuran nuevamente sus hábitos alimenticios. Los elementos que afectan a la disponibilidad y elección de los alimentos son la familia y la escuela, pero en esta etapa los/as niños/as empiezan a tomar responsabilidad en este sentido. En este momento, se empiezan a establecer los roles de cada género, siendo así que las niñas frecuentan a ayudar en la cocina y al cuidado de sus hermanos/as menores, a diferencia de los niños que colaboran en generar ingresos, esto es así debido a las expectativas y

estereotipos sociales. En este ciclo, el crecimiento se caracteriza por ser constante y sistemático, además el apetito y la ingesta de alimentos aumenta por consecuencia de un crecimiento rápido y decrece cuando este es más lento. Si la primera etapa de la infancia ha sido débil y deficiente, cuando se adentran en la media etapa están a tiempo de recuperarse.

Por último, la adolescencia, que compete de los 10 a los 19 años, supone un momento de desarrollo físico y psicosocial y del paso a la pubertad que progresan de una manera rápida. Aquí se hace distinción entre ambos sexos, puesto a razones biológicas, siendo así que los niños tienen una necesidad nutricional más elevada ya que su crecimiento se desarrolla de manera más rápida y sus huesos y masa muscular incrementa más. Por otro lado, las niñas son más propensas a ser vulnerables a la malnutrición, que se acrecienta por las normas culturales sobre los géneros, por lo que tienen dificultades para acceder a alimentos nutritivos, a la vez que a oportunidades educativas y económicas. En este periodo en las niñas se les presenta la menstruación, que conlleva a una mayor exigencia de hierro (UNICEF, 2019).

2.8. Análisis de áreas de mejora

Tras toda la información valorada con anterioridad se procede a realizar un análisis de necesidades con la finalidad de averiguar las carencias existentes en el colectivo seleccionado, con el fin de priorizar las más relevantes y elaborar los objetivos oportunos para cubrir dichas carencias. En primer lugar, se realiza la identificación de debilidades, donde se concluyen las siguientes:

- Carencias con respecto al ámbito de la educación emocional.
- Carencia para la resolución de conflictos.
- Carencia de conocimiento por parte de las familias para ayudar a sus hijos/as a entenderse emocionalmente.
- Escasa participación de las familias en la educación emocional de sus hijos/as.
- Poca conciencia nutricional.
- Poca tolerancia a la frustración.
- Poca concienciación sobre la implementación de los ODS.
- Nutrición inadecuada.
- Predisposición a enfermedades.

- Entorno con poco capital económico.
- Insuficiente escolarización.
- Fracaso educativo

Estas cuestiones observadas se han agrupado en una serie de categorías que son: educación emocional, competencias sociales, familia, nutrición, Objetivos de Desarrollo Sostenible, enfermedades, economía y acceso educativo. De cada una de ellas se han extraído posibles líneas de intervención, como por ejemplo, mejorar la inteligencia emocional, mejorar las habilidades sociales, favorecer la participación en las emociones de los/as menores, fomentar una dieta saludable, concienciar sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible, fomentar una buena higiene personal, favorecer el acceso a ayudas, conocimiento sobre becas escolares, respectivamente entre otras (pueden verse todas las categorías con sus correspondientes líneas de intervención en el Anexo 5).

Una vez realizado esto se procedió a la priorización de las diferentes categorías. Dicha priorización muestra una tabla que recoge cada categoría y donde se exponen los criterios utilizados que son adecuación al marco institucional en el que se encuentren los/as menores en riesgo (las que puedan incorporarse de manera inmediata para ponerla en práctica), impacto (cuál ocasionará mayores cambios), urgencia (la necesidad de tratar la cuestión, teniendo en cuenta las consecuencias si no se lleva a cabo), masa crítica (cuantas personas se benefician), dificultad pedagógica (facilidad para implementar lo requerido) y viabilidad (disponibilidad temporal). Se valorará del 0 al 5, siendo el 0 nada (Anexo 6).

Una vez realizada la priorización, se observa que la categoría más relevante es la de “Educación Emocional”, pues actualmente es un tema invisibilizado en los/as jóvenes, cuando realmente sentir es humano, y todos/as deben entender que expresarse, comprender y empatizar con los demás ayuda en multitud de procesos, así como en las relaciones interpersonales e intrapersonales.

Ahora bien, como la Educación Emocional abarca muchos conceptos, en este caso, el tema relevante a tratar será la tolerancia a la frustración en los/as menores en riesgo de exclusión social. En la sociedad actual, todo se realiza de manera inmediata y correcta, y los/as niños/as no conciben que las cosas vayan lentas o que les salgan mal, y no son capaces de aceptar esto, por lo que su frustración es muy grande. Por ello, hay que mejorar la adaptabilidad a los procesos que se enfrentan, a ser conscientes de que equivocarse está bien y pueden encontrar alternativas para seguir realizando sus actividades, la procedencia

de esta emoción, por qué les ocurre, conocer cómo reaccionan ante la frustración, cómo gestionarla... Atendiendo a esto a la línea de intervención a abordar es fomentar la resistencia a la frustración.

Este tema es importante de abordar, primero porque la inteligencia emocional es un factor indispensable en la vida de los colectivos vulnerables, en este caso referido a los menores en riesgo de exclusión social, ya que contribuye a incentivar la resiliencia, por lo que tendrán mayor adaptabilidad para superar situaciones complicadas, además de contribuir a tener un aprendizaje temprano pleno.

Por otro lado, porque la frustración es un tema que afecta directamente en los/as menores. Durante las prácticas externas que he realizado en la Asociación Padre Laraña, pude observar como la frustración es algo que se ha apoderado de niños y niñas, pues no son capaces de aceptar situaciones donde se equivocan, cuando algo no les sale como ellos quieren, y cómo quieren todo de manera inmediata, y si no es así, aparece la frustración en ellos/as. Cabe destacar, que en multitud de ocasiones no saben lo que les está sucediendo, simplemente se enfadan, no quieren escuchar y se apartan en algún lugar del aula donde puedan estar solos. Por este motivo, creo que trabajar la tolerancia a la frustración desde el ámbito educativo contribuye a que los procesos de aprendizaje se puedan desarrollar de una manera más eficiente y eficaz, aparte de que los/as menores sientan un mayor bienestar personal.

3. Objetivos

3.1. Contextualización tolerancia a la frustración

Para comenzar, la tolerancia a la frustración forma parte de la inteligencia emocional, la cual se describe según Arrabal (2018): “La inteligencia emocional es la capacidad de la aceptación y la gestión consciente de las emociones teniendo en cuenta la importancia que tienen en todas las decisiones y pasos que damos durante nuestra vida, aunque no seamos conscientes de ello”, por lo que una buena inteligencia emocional será la base para saber aceptar y gestionar la frustración, y por tanto tener una mayor tolerancia hacia ella.

La frustración es un sentimiento derivado de la ira, y desde el punto de vista de la gestión emocional, están conectados entre sí. Así, la ira se presenta como un signo de supervivencia, pues aparece en circunstancias interpretadas como una amenaza, y que se refleja por medio de la agresividad. La cuestión llega cuando esta emoción es recurrente que

termina convirtiéndose en un sentimiento de frustración, de manera que no exista la capacidad de gestionarlo y se tiene que buscar de manera consciente la manera de trabajarlo. De la misma manera, según Arrabal (2018): “La frustración es el sentimiento negativo que produce el hecho de no satisfacer un deseo”. En este sentido, existen dos tipos de persona ante esta, las que toleran la frustración deriva de una alta inteligencia emocional, y las que tienen una baja tolerancia a la misma, que se refleja en distintas situaciones de manera habitual.

Cuando esta emoción es recurrente, aparecen las creencias irracionales que se caracterizan según Almansa (2011):

1. Ser lógicamente inconsistentes (parten de premisas falsas o resultan de formas incorrectas de razonamiento).
2. Ser inconsistentes con la realidad (no concordantes con los hechos; distinto a lo observable).
3. Ser dogmáticas, absolutistas, expresadas con demandas* (en vez de preferencias o deseos). Aparecen términos como: necesito, debo, debe, no puedo, jamás, etc. En lugar de: prefiero, es mejor, no me gusta, es peor, etc. Estas demandas* pueden estar dirigidas hacia: · Uno mismo, ej. "yo debo ser exitoso". · Hacia los otros, ej. "tú debes escucharme". · Hacia el mundo en general, ej. "la vida debe ser fácil".
4. Conducir a conductas o emociones inapropiadas o auto-saboteadoras.
5. No ayudar o impedir el logro de los objetivos de la persona.

En concreto, respecto a la tolerancia a la frustración, denominado como “no-soport-itis” (baja tolerancia a la frustración), supone que las personas no pueden aguantar situaciones existentes y que son tolerables.

En el momento que una persona comienza a ver su realidad por medio de las creencias irracionales, se convierte en una persona infeliz, pues interioriza esas creencias desadaptativas, que terminan formando parte de su cotidianidad. La frustración aparece cuando no se consigue cumplir una de estas creencias irracionales, y se manifiesta de manera que todo tipo de contratiempo o inconveniente en su día a día lo magnifican. Asimismo, son personas autoexigentes tanto con ellas mismas como con su entorno, las cosas deben ser como ellas creen que tienen que ser, por ello con frecuencia experimentan emociones desagradables. Esto también conlleva a que se desarrolle el “tremendismo”, entendido como que lo que se vive se hace de manera terrible y dramático, y el “condenamismo”, que supone utilizar adjetivos negativos hacia otras personas y ellas mismas (Márquez, 2021).

La manera de intentar gestionar estos pensamientos irracionales, se realiza a través de tres técnicas (Pastells, Rovira, 2009):

- Técnicas cognitivas: mediante la discusión o debate de las creencias irracionales; hacer tareas para detectar los pensamientos y cambiarlos; listado de las ventajas e inconvenientes de prolongar un hábito; ser resolutivo en cuanto a problemas, teniendo una actitud que se centre en buscar las preferencias personales; y la precisión sistemática, referido a usar un lenguaje adecuado que delimita los pensamientos.
- Técnicas emocionales: exponerse a emociones no deseables; promover técnicas de expresión emocional; aprobación en rasgos cognitivos, verbales, emocionales y conductuales que faciliten la autoaceptación; hacer uso de historias, leyendas, chistes, parábolas y canciones; hacer ejercicios que contribuyan a superar la vergüenza y de autorrevelación de algo íntimo.
- Técnicas conductuales: se autoimponen premios o castigos que sean supervisados por un/a terapeuta o familiar; exposición en vivo; entrenar las habilidades y controlar los estímulos.

De esta manera, en regla general los/as menores que tienen dificultades para afrontar de forma positiva la frustración tienen un perfil y unas características comunes, que según Ocampo (2021) se resumen en:

- Son niños exigentes y demandantes.
- Buscan satisfacer sus necesidades en forma inmediata, por lo que frente a la espera o postergación de sus necesidades suelen presentar pataletas y llanto fácil.
- Les cuesta manejar las emociones.
- Más impulsivos e impacientes.
- Pueden desarrollar con más facilidad que otros niños problemas de ansiedad.
- Son poco flexibles y les cuesta adaptarse a las situaciones nuevas o que no son como se esperan. (Ocampo, 2021)

Añadiendo otros comportamientos (PsicoAbreu, 2022), que también se pueden observar en este caso en los/as niños/as son: “abandonan frecuentemente la tarea que les cuesta; buscan constantemente la gratificación inmediata o el refuerzo positivo; muestran poca flexibilidad cognitiva, con un pensamiento muy extremo o polarizado; toleran mal el fracaso o los errores propios o ajeno.”

Por ello, siempre viven en alerta, para no crear situaciones que les deriven en este tipo de conductas que no les complace. Además en ocasiones las familias cometen el error de sobreproteger a sus hijos/as, para evitar que pasen por este proceso, que en la vida

cotidiana, a cualquier edad se dan circunstancias donde la frustración va a aparecer, y lo esencial es saber cómo gestionarla y tolerarla. Evidentemente la tolerancia a la frustración y la capacidad de gestión de la misma evoluciona tal y como lo hace el/la menor. Cabe destacar que es a partir de los 6 años cuando tienen que comprender que querer algo no supone conseguirlo, que no todo sale como uno/a quiere y que el fracaso es algo común, que hace que aparezca la frustración (Iriarte, 2018). Puede verse cómo se da esta evolución en los años previos en el Anexo 7.

En cuanto a qué técnicas usar para que los/as niños/as aprendan a gestionar su frustración, se pueden señalar las siguientes (González, 2021): “evitar la sobreprotección y el exceso de permisividad”, que supone que dar siempre todo hecho y evitándoles cualquier problema conlleva a que los/as menores no puedan afrontar el fracaso, y al ceder tanto con ellos/as tampoco hacen frente a los problemas. Por otro lado, “dar ejemplo” (González, 2021), mostrando que tras un fracaso o una situación difícil se puede tomar una actitud positiva, que hace que los/as niños/as observen esta conducta y así solucionen sus problemas. También, “deja que se frustre” (González, 2021), en el momento en el que se enfada, se les debe dejar tiempo para que el niño recapacite, entendiendo que no siempre tiene la razón y que deberá buscar de manera autónoma una solución ante las situaciones complicadas. Contribuir a “evitar que vea los fracasos como algo negativo” (González, 2021), transmitir que en la vida hay momentos buenos y malos, y que de ambos se aprende, ya que se trata de un proceso que según van pasando cosas sirven para mejorar y crecer personalmente. Fomentar “educarle en el esfuerzo” (González, 2021), muchas de las cosas se consiguen poniendo empeño y ganas, por lo que esta razón será la que en multitud de ocasiones contribuya a que consigan sus logros. Colaborar para “establecer unos objetivos razonables” (González, 2021), ser realista es la clave, marcar objetivos adecuados a su edad y madurez hará que aumente su tolerancia a la frustración; “enséñale a ser perseverante” (González, 2021), la constancia ayudará a solucionar la mayoría de los problemas que tengan y manejar mejor la frustración; “reforzar cuando reaccione de manera apropiada ante una situación difícil” (González, 2021), en el momento que el/la niño/a no reaccione de manera inmediata de forma agresiva, hay que acentuarlo positivamente. Por último, “promover la independencia” (González, 2021), comenzando a partir de los 2 años, hay que dejar el espacio necesario para fomentar la autonomía, que hará que cree herramientas para tolerar la frustración.

Aunque mi trabajo se centra en los/as menores en riesgo de exclusión social, la cuestión de la baja tolerancia a la frustración no afecta únicamente a este segmento de la infancia. De hecho, cada vez es más frecuente oír hablar de “la generación de cristal”. Ésta, se define como: “La generación de cristal” es un estigma en peyorativo que experimentan solamente chicos pertenecientes a un estatus económico superior y que se extiende también a jóvenes indirectamente solventes” (Acuña, s.f.). El término “cristal” se relaciona con la fragilidad de estos/as niños/as y como se “rompen” interiormente si las cosas no les salen como quieren. La cuestión de esto recae en que son así puesto que sus familias vivieron en una época de muchas carencias, y ahora su propósito es proporcionarle todo, para que no les falte de nada, lo que conlleva a que estos/as sean inseguros/as e inestables.

La visión que se tiene sobre esta generación, según Rebollo, Sánchez y Vera de la Puente (2020) es “no aguantar nada y quejarse de todo”, y los/as menores en riesgo de exclusión social no están exentos de mostrar este tipo de actitudes, que en ocasiones son acrecentadas por el entorno en el que viven.

Lo interesante ahora es, ¿qué deben aprender los/as menores en riesgo a gestionar mejor su frustración y la tolerancia a la misma? Para ello, se ha consultado con informantes clave que den su perspectiva educativa hacia esta pregunta, y así poder detectar las necesidades para poder realizar una intervención adecuada.

Desde mi perspectiva como pedagoga, para poder tener una baja tolerancia a la frustración, es necesaria una educación emocional fuerte y transversal, donde los/as niños/as sepan nombrar que emoción están viviendo, por qué la sienten, cómo gestionarla, cómo actuar ante situaciones complicadas... Esto es la base para poder contribuir a mejorar la tolerancia a la frustración, y el autoconocimiento es indispensable en este sentido. Con esto, tienen que aprender de donde viene derivada esta frustración, que va relacionada con alguna de las emociones primarias como es la tristeza, la ira... Posteriormente, saber de qué manera manejarla, bajando su intensidad, seguido de buscar una solución que pongan en práctica para controlar este sentimiento, y así tener una mejor tolerancia a la frustración.

3.2. Informantes clave

Esta visión se ha contrastado con los aspectos que más importantes y significativos consideran un grupo de profesionales que intervienen con menores en riesgo de vulnerabilidad social. De esta manera, se les planteó la siguiente pregunta: “¿Qué necesitan

aprender los/as menores en riesgo de exclusión social para gestionar mejor su frustración y la tolerancia a la misma?”, y contestaron según su criterio profesional y la experiencia trabajando con este colectivo. Así, las respuestas, incluyendo la mía, conforman el listado adjunto en el Anexo 8.

Las necesidades de aprendizaje detectadas se categorizaron, ordenadas de la más básica a la más complejas, que supone por donde se debe comenzar y acabar un proceso educativo (Anexo 9). Una vez realizado esto, se formularon los objetivos generales a partir de dichas categorías, que son los siguientes: analizar las vivencias emocionales, identificar sus procesos emocionales, entender qué es la frustración, integrar técnicas para gestionar y controlar la frustración y valorar las competencias complementarias (Anexo 10).

4. Propuesta de intervención

A partir de los objetivos generales de la intervención y en función de los contenidos a tratar, se plasman los objetivos específicos, con las metas que se deben lograr como parte del proceso de aprendizaje y que guiarán el desarrollo de la intervención. Esto puede verse en la tabla correspondiente (Anexo 10).

En cuanto a la intervención, esta se distribuirá en un circuito de talleres denominado “El arte emocional”, pues un sentimiento con una connotación negativa como es la frustración, que viene derivado de la emoción de la rabia, se puede convertir en un aprendizaje donde se es capaz de transformar unos pensamientos y reacciones negativas, en un proceso llevadero y con un buen final. Teniendo en cuenta las necesidades que se han identificado, se quiere intervenir en base al acompañamiento emocional de cada niño/a, bajo un enfoque personalizado, adaptándonos a las necesidades de forma individualizada. De esta manera, debemos ajustarnos a la realidad de los/as niños/as con las que se trabaja, ya que las situaciones aun siendo compartidas, tienen múltiples respuestas y significados para la persona que la vive. Asimismo, esta se va a realizar a través de talleres, puesto que va dirigido a las edades comprendidas entre los 8 y 10 años, por lo que se van a usar dos tipos de metodología:

- Metodología basada en técnicas de dinamización o animación sociocultural, de manera que se potencie la reflexión por medio de procesos de aprendizajes que permitan la libertad, movilización, participación y aceptación de los/as niños/as.

- Metodología de acompañamiento, pues los/as protagonistas de esta intervención son los/as menores y su bienestar personal, por lo que explorar los contenidos desde su propia experiencia será la clave de este proceso.

Es así, que la metodología se caracteriza por ser activa y participativa, basada en una enseñanza innovadora, puesto que el aprendizaje estará enfocado en el propio pensamiento, lo que les permitirá que en futuras situaciones a las que se enfrenten, aunque sean muy complejas, serán capaz de resolverlas sin depender de un apoyo profesional. Por lo tanto, esto da lugar a que haya una independencia emocional y favorezca su desarrollo integral. De la misma manera, las metodologías elegidas, comprenden todo lo necesario para una intervención eficiente y eficaz, porque está centrada en las vivencias del propio colectivo, y al tratarse de la mejora de la tolerancia a la frustración, estas son las que mejor se adaptan, pues las actividades van enfocadas al autoconocimiento emocional, donde el tema no va a estar alejado de ellos/as, sino que lo van a trabajar desde sus vivencias y experiencias emocionales, por lo que familiarizarse con las actividades será más sencillo.

Los conocimientos que se pretenden enseñar, se harán por medio de actividades dinámicas, donde mediante el juego se produzca el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues por las edades escogidas, esto es lo que más despierta interés en los/as niños/as, y además es una forma de aprender y disfrutar de un tema que no es bienvenido en las personas.

La duración de los talleres es de un total de cuarenta horas, repartidas en dos horas semanales durante dos meses y medio. Se establece así puesto que considero que dos horas en un día son suficientes para que los/as menores puedan interiorizar ciertos conocimientos y no se aburran o se les haga larga la sesión. Asimismo, durante dos días semanales para que entre sesión y sesión tengan tiempo de manera autónoma de asimilar, aceptar e interiorizar los aspectos de cada intervención. Por último, los grupos serán de 10 a 15 niños/as para que puedan tener una atención más individualizada y no se cohíban por compartir experiencias al tener que exponerse a un público muy grande.

A partir de establecer la estrategia de intervención, partiendo de las metas se procede a la creación de las actividades, adjuntas en el Anexo 11.

5. Propuesta de evaluación

Para evaluar este proyecto se dividirá en diferentes apartados, con el fin de sopesar las cuestiones más destacables y comprobar el éxito y eficacia de lo empleado. Aunque en

los anexos se adjuntan los documentos que incluyen la evaluación de manera telemática, los que se les proporcionen a los/as niños/as serán en papel. Por otro lado, la evaluación que procederá durante este proceso sería la evaluación procesual, ya que se va a evaluar la participación e implicación de los/as niños/as tras la realización de cada actividad, de manera que se va analizando el progreso que éstos/as tienen a lo largo del proyecto, ya que las actividades están dispuestas de los conceptos más básicos a los más complejos. Con todo ello, es relevante no sólo observar si se ha mejorado la conducta y gestión emocional y de la frustración, con el fin de aumentar su calidad de vida, así como otras cuestiones al finalizar la intervención. Por lo tanto, se llevará a cabo una evaluación final, a través de un cuestionario de satisfacción, que irá dirigido a los/as destinatarios/as del proyecto, para que se valore el agrado que ha ocasionado en ellos/as y por último, una dinámica denominada “La diana”, que supone evaluar los aprendizajes obtenidos por parte del alumnado. Se llevarán a cabo de la siguiente manera:

- Evaluación de la calidad de los juegos y dinámicas: se hará por un lado a través de una observación participante (Anexo 12), donde supone la interacción social entre el/la técnico/a y los individuos observados, la recogida de datos será de manera sistemática y no intrusiva. Por otro lado, se realizará una observación no participante (Anexo 13), donde el/la técnico/a se mantiene al margen de la dinámica o juego, es decir su rol es de espectador pasivo, recoge información sin ningún tipo de interacción, para que esta sea lo más objetiva y veraz posible. Además, desde ambos roles de observadores, deberán rellenar una hoja de registro común, en la cual se tendrán que valorar los siguientes indicadores, según las categorías iniciales (Anexo 14). Tras establecer los indicadores, la hoja de registro se hará mediante una escala de estimación donde 1 es NADA y 5 es MUCHO (Anexo 15). Por último, tras cada actividad se repartirá un cuestionario de interés (Anexo 16) cuya finalidad será verificar si ha sido útil y de provecho, o por el contrario, no ha tenido efectividad ninguna en los/as niños/as.
- Evaluación del programa: se elaborará una encuesta de satisfacción (Anexo 17) dirigida a los/as menores, para constatar si el proyecto en general ha dado sus frutos, es decir, si ha promovido inquietudes, curiosidades y motivación para cambiar sus hábitos de gestión emocional y la manera de afrontar la frustración. Además, la evaluación final se realizará a través de la dinámica de “La diana”, donde los/as profesionales establecen una diana en el suelo, y les reparten unos post-it a los/as niños/as. De esta manera,

tendrán que valorar los aprendizajes durante el desarrollo del proyecto, poniendo en el centro los más significativos, y más alejados los que menos les hayan parecido, así se podrá estimar los conocimientos adquiridos y más reveladores.

Para considerar que los/as niños/as han superado las actividades con éxito, deberán superar un 80% de los indicadores propuestos en las evaluaciones establecidas.

6. Temporalización

Con respecto a la temporalización del proyecto, tiene una duración de dos meses y medio, en los que se pretende lograr los objetivos específicos propuestos, donde las emociones tomen protagonismo en la vida diaria de los/as menores en situación de vulnerabilidad.

Las actividades se irán desarrollando en orden, dos días a la semana (martes y jueves), y la duración de las sesiones irá acorde a la establecida en cada actividad. Comienza la semana del 12 de septiembre de 2022 hasta la semana del 2 de diciembre de 2022, respetando los días festivos, que se recuperará otro día de la semana si coincide con los establecidos para la realización de las actividades. En el transcurso de estas semanas, se pretende que se interiorice lo expuesto en las dinámicas, y que los conocimientos adquiridos puedan ser útiles de una a otra, para que así sean complementarias, con el fin de afianzar las emociones de manera óptima. Se comienza desde lo básico, para que posteriormente puedan ir entrando conceptos más complejos. El cronograma de las actividades se presenta en el Anexo 18.

7. Presupuesto

En este apartado se realiza el análisis de costes de la propuesta de intervención desarrollada en este Trabajo de Fin de Grado, que se puede observar en el Anexo 19.

8. Conclusiones

Este Trabajo de Fin de Grado, denominado “Un pulso con las emociones. Una infancia cargada de frustración”, encuentra su fundamento en un eje educativo de la mejora de la tolerancia a la frustración, que busca que los/as menores en riesgo de vulnerabilidad social consigan gestionar de manera autónoma las emociones, más concretamente la frustración, mediante la realización de una serie de actividades que serán guiadas por un/a pedagogo/a y un/a técnico/a de animación socio-cultural. Todo ello, con el fin de que las

personas beneficiarias puedan mejorar su calidad de vida de forma efectiva y sus relaciones interpersonales e intrapersonales.

Desde el inicio se destaca la relevancia que suponen las emociones y gestión emocional como estrategia básica de comprensión y razonamiento en relación a la situación que viven los/as destinatarios/as de este trabajo. Asimismo, tener los conocimientos y herramientas adecuadas para saber gestionar las emociones de manera autónoma favorece distintos elementos de la vida de los/as niños/as, fomentando la toma de decisiones, mejora la empatía, su desarrollo personal, aumenta la motivación... Por esta razón, para poder mejorar la tolerancia a la frustración, hay que comenzar por conceptos básicos que ayuden a comprender otros más complejos. En este sentido, se establece que el papel que deben desempeñar los/as profesionales que lleven a cabo las dinámicas es desde el asesoramiento, acompañamiento, mediación en caso de conflicto, atención y apoyo a los/as menores. De otra manera, deberán evaluar que los objetivos se cumplan y que las metas obtenidas sean las esperadas.

En cuanto a la viabilidad del trabajo, considero que destaca porque los objetivos se constituyen de más sencillos a más complejos, lo que permite una adaptación de los/as niños/as al proceso emocional desde lo más simple, pero que tendrá mayores beneficios en el futuro. Además, los contenidos forman parte de la vida diaria de las personas, por lo que poner en práctica lo aprendido lo harán de manera inmediata según vayan pasando los días y vivan situaciones similares a las trabajadas, incorporando los conocimientos y herramientas adquiridas. De la misma manera, los conceptos y herramientas están enfocadas y adaptadas a las edades comprendidas entre los 8 y 10 años, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje será sencillo. Por otro lado, la temporalización está ajustada para que dé tiempo de interiorizar los conocimientos de una manera tranquila y serena, teniendo espacios de reflexión entre cada dinámica. Por último, el presupuesto necesario es asequible, por lo que las entidades e instituciones pueden acceder a la implementación del trabajo fácilmente.

En lo referido a la eficacia, el proceso de enseñanza-aprendizaje está garantizado puesto que los objetivos son alcanzables para los/as niños/as, reflejado en unas actividades y dinámicas adaptadas a las edades, implementadas mediante una metodología basada en técnicas de dinamización o animación sociocultural y de acompañamiento, donde los/as protagonistas serán ellos/as mismos/as. Todo esto, ha sido posible por medio del proceso de

detección de necesidades que permite acondicionar todo el trabajo para mejorar las carencias del colectivo.

Otras ventajas que potencian este trabajo es que está centrado en la educación emocional, específicamente en la tolerancia a la frustración, que supone un aspecto indispensable en la vida de todos y todas, pues permite el crecimiento personal. En todo momento, lo que se pretende es alcanzar la independencia y autonomía de los/as menores, pues es esencial para que una vez se termine el proyecto, los/as niños/as sean capaces de aplicar todo lo aprendido sin necesidad de tener a su lado a un/a profesional.

Cabe destacar, que el aprendizaje es recíproco, puesto que desde mi punto de vista, en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto el/la profesional, como el/la aprendiz se complementan y siempre hay algo nuevo que adquirir. Asimismo, esto proporciona una transformación social que se produce desde el instante en que educar a los/as demás y educarse a uno/a mismo colaboran en un mismo proyecto (Caride, Gradaílle, y Caballo, 2015).

Asimismo, trabajar con los menores en riesgo de vulnerabilidad social la educación emocional, centrada en la tolerancia a la frustración, posibilita en un segundo plano la comunicación con la familia. Esto también es una parte esencial del proyecto, pues es importante establecer un ambiente cómodo y tranquilo en el ámbito familiar, donde sientan que pueden acudir sus referentes en cualquier momento, y entender que expresar lo que uno/a siente está bien, pero que debe ser dentro de unos límites, basados desde el respeto y la tolerancia.

En definitiva, la educación emocional es un elemento importante en la vida de todos/as, y enfocarlo desde la perspectiva educativa contribuye al desarrollo pleno e integral de las personas. El/la pedagogo/a juega un papel fundamental para proporcionar los conocimientos y habilidades necesarias con el fin de que los/as niños/as puedan ser autónomos y gestionar las situaciones que les acontecen en el día a día desde una visión diferente y más positiva.

9. Referencias bibliográficas

- Acuña, F. *¿Generación de cristal?*. Virutas de embalaje. Recuperado de <https://www.excelsior.com.mx/opinion/francisco-javier-acuna/generacion-de-cristal/1355434>
- Aldeas Infantiles SOS. (2018). *Infancia en Riesgo en España*. Recuperado de <https://cms.aldeasinfantiles.es/uploads/2018/11/Informe-Infancia-en-Riesgo-en-Espana.pdf>
- Almansa, C. (2011). *11 irracionalidades de ellis*. Recuperado de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/39309822/11_irracionalidades_de_ellis-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1653940616&Signature=Z6vgbehTVf3fUxv2Rf7P9QnXvkijVjbZAecMQM6-s~wshqK2mAwVvfqHsENjORmq5Q12ItN1JQgeSU6uwDGCZjgTOz~zDyScOXwmc2IJ1xgOUZT82p~FA3ISJOF2LVPna12LH5BwA0fbZsvtLduJUAkuhssB39f-qvSuD69Eu2WBIKqhw8UDjbrHMOBZZyoJxtD~cE-SlfAYQG6VCZ35cysWPeAwFzk-f6ytZ4TpWJkhbtWcmztONDT25Jbuglt8PAnhk8vQGWOBB3-TdvOh8hLcDs78kErIj~S6CpepOvZsf07uFbCGnDhjriyhvsK61I4gPDjxOK5wrAu4vZRg_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Arrabal, E. M. (2018). *Inteligencia emocional*. ELEARNING S.L. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=bp18DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=definicion+de+frustracion&ots=RrGZiqh1Bs&sig=q91qdHHrCHgdgmAg5UELxVJ9-U M#v=onepage&q&f=false>
- Caride, J. A., Gradaïlle, R. y Caballo, M.B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. Scielo, 37. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0185-26982015000200016
- Devercelli, A. y Beaton, F. (2020). *Mejores empleos y futuros más prometedores: Invirtiendo en cuidado infantil para crear capital humano*. World Bank Group. Recuperado de <https://documents1.worldbank.org/curated/en/734921614345845923/pdf/Executive-Summary.pdf>
- Gobierno de España (s.f.). *Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 - Conoce la Agenda*. Mdsocialesa2030.gob.es. Recuperado de https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/conoce_la_agenda.htm

González, P. (2021). *9 Técnicas para enseñar al niño a manejar la frustración*. Eres Mamá.

Recuperado de

<https://eresmama.com/9-tecnicas-ensenar-al-nino-manejar-la-frustracion/>

Hernández Pedreño, M. (2010). El estudio de la pobreza y la exclusión social. Aproximación cuantitativa y cualitativa. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (3), 25-46. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419173003.pdf>

INE [Instituto Nacional de Estadística]. (2022). *Estadística del Padrón Continuo. Datos provisionales a 1 de enero de 2022*. Recuperado de <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p04/provi/I0/&file=0ccaa003.px>

INE [Instituto Nacional de Estadística]. (2022). *Población por sexo, municipios y edad (grupos quinquenales) a 1 de enero de 2022*. Recuperado de <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=33902>

Iriarte, J. (2018). *Tolerancia a la frustración en niños: qué es y cómo trabajarla con juegos de mesa - BaM!*. BaM!. Recuperado de https://bebeamordor.com/tolerancia-frustracion-ninos-juegos-mesa/#EVOLUCION_NORMAL_DE_LA_TOLERANCIA_A_LA_FRUSTRACION

Las personas - Foessa. Foessa. (2018). Recuperado el 24 de abril de 2022, de <https://www.foessa.es/encuestas-sobre-integracion/las-caracteristicas-de-la-exclusion-social/las-personas/>

Lázaro, I., Halty, A., Meneses, C, Perazzo, C., Roldán, A., Rúa, A. y Uroz, J. (2014). *Vulnerabilidad y exclusión en la infancia*. La costa. Recuperado de https://www.observatoriodelainfancia.es/fichero-soia/documentos/4161_d_CuadernoDebate_UNICEF_3.pdf

Llano, J. C. (2019). *El estado de la pobreza: seguimiento del indicador de pobreza y exclusión social en España 2008-2018*. EAPN-ES. Recuperado de https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe_AROPE_2019_GLOSARIO.pdf

Márquez, J. (2021). El problema de la "no-soportantitis" según Albert Ellis. *La mente es maravillosa*. Recuperado de <https://lamenteesmaravillosa.com/el-problema-de-la-no-soportantitis-segun-albert-ellis/>

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 - Infancia en datos - datos e indicadores .

Mdsocialesa2030.gob.es. (2022). Recuperado de <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/infancia-en-datos/datos-indicadores.htm>

Ocampo, J. (2021). *Niños con baja tolerancia a la frustración* . www.guiainfantil.com.

Recuperado de <https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/conducta/ninos-con-baja-tolerancia-a-la-frustracion/>

Pastells, S., Rovira, C. (2009). La terapia racional emotivo-comportamental de Albert Ellis en el Trabajo Social. *Revista de Trabajo Social y Salud*, 63, 147-175. Recuperado de

https://www.researchgate.net/profile/Carme-Rovira-Aler/publication/348735053_LA_TERAPIA_RACIONAL_EMOTIVA_COMPOR_TAMENTAL_DE_ALBERT_ELLIS_EN_EL_TRABAJO_SOCIAL/links/600dca26299bf14088bc4df4/LA-TERAPIA-RACIONAL-EMOTIVA-COMPOR_TAMENTAL-DE-ALBERT-ELLIS-EN-EL-TRABAJO-SOCIAL.pdf

PsicoAbreu. (2022). *Tolerancia a la frustración en niños. Comportamientos característicos*.

Psicólogos PsicoAbreu. Recuperado de <https://www.psicologos-malaga.com/tolerancia-frustracion-ninos/>

Rebollo, M., Sánchez, E. y Vera de la Puente, Y. (2020). Generación de cemento vs. generación de cristal: el adultocentrismo como sistema de dominio de la infancia - adolescencia. Universidad Autónoma Metropolitana. Grado en Psicología. Ciudad de México.

Recuperado de <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/bitstream/123456789/23307/1/50760.pdf>

Rodrigo, M.J. (s.f.). *Informe sobre la situación de la infancia y la familia en Canarias*.

Recuperado de https://www.gobiernodecanarias.org/derechossociales/documentos/familias/informe_situacion_infancia_familia.pdf

[Tabla 1. Datos de población menor de edad en España a 1 de julio de 2021. Extraído del INE.] Recuperado de <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=33902>

[Tabla 2. Datos de población menor de edad en Canarias a 1 de enero de 2022. Extraído del INE.] Recuperado de

<https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p04/provi/I0/&file=0ccaa003.px>

[Tabla 3. Datos de población menor de edad en Santa Cruz de Tenerife y San Cristóbal de La Laguna a 1 de enero de 2021. Extraído del INE.] Recuperado de <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=33902>

Toledo, Z. J. (2021). *Colectivos en riesgo o en exclusión*. Campus Virtual Universidad de La Laguna. Recuperado de https://campuseducacion2122.ull.es/pluginfile.php/19696/mod_label/intro/COLECTIVOS%20EN%20RIESGO.png

Toledo, Z. J. (2021). *Indicador AROPE*. Campus Virtual Universidad de La Laguna. Recuperado de https://campuseducacion2122.ull.es/pluginfile.php/19699/mod_label/intro/ARPE%20.png

UNICEF (s.f.). *Derechos de la infancia | Unicef España*. UNICEF España. Recuperado de <https://www.unicef.es/causas/derechos-infancia>

UNICEF (2019). *Estado Mundial de la Infancia 2019. Niños, alimentos y nutrición: crecer bien en un mundo en transformación*. UNICEF, Nueva York. Recuperado de <https://www.unicef.org/media/62486/file/Estado-mundial-de-la-infancia-2019.pdf>

UNICEF (2019). *Para cada niño, imaginemos un mundo mejor. Informe Anual de UNICEF 2019*: Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de <https://www.unicef.org/media/71156/file/UNICEF-informe-anual-2019.pdf>

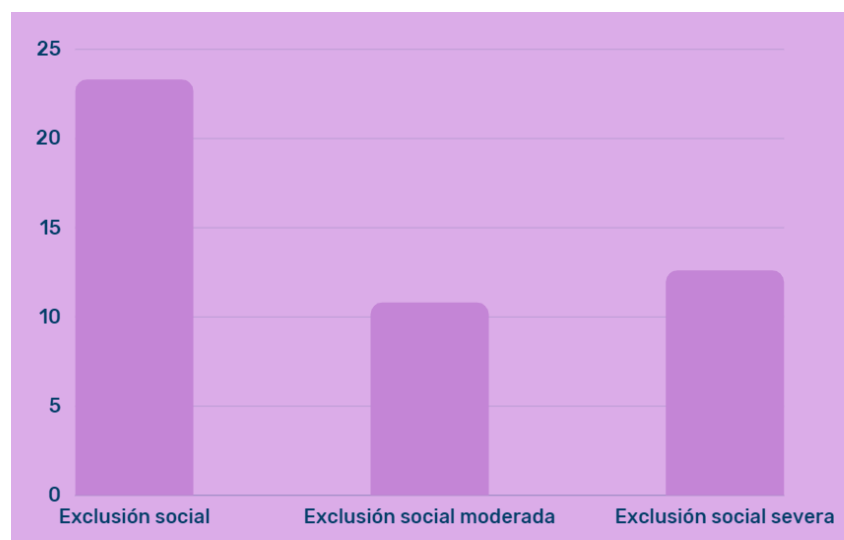
UNICEF (2021). *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Estado Mundial de la Infancia 2021: En mi mente: Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. Recuperado de <https://www.unicef.org/media/114641/file/SOWC%202021%20Full%20Report%20Spanish.pdf>

Wolters Kluwer. (s.f.). *Minoría de edad*. Recuperado de https://guiasjuridicas.wolterskluwer.es/Content/Documento.aspx?params=H4sIAAAABAAEAMtMSbF1jTAAAUNji0tLtbLUouLM_DxblwMDCwNzAwuQQGZapUt-ckhIQaptWmJOCSoAcX6kCzUAAAA=WKE

10. Anexos

Anexo 1:

Gráfico 1: Incidencia de la exclusión social en menores de 18 años, en 2018.



Nota: Elaboración propia a partir de Fundación Foessa, 2018.

Anexo 2:

Tabla 1: Datos de población menor de edad en España a 1 de enero de 2022.

| | NIÑOS | NIÑAS | TOTAL AMBOS SEXOS |
|--------------|------------------|------------------|-------------------|
| 0-5 años | 986.461 | 933.292 | 1.919.753 |
| 6-11 años | 1.269.430 | 1.198.750 | 2.468.180 |
| 12-17 años | 1.414.408 | 1.337.790 | 2.752.198 |
| TOTAL | 3.670.299 | 3.469.832 | 7.140.131 |

Nota: Elaboración propia a partir de INE, 2021.

Anexo 3:

Derechos de la infancia

Los niños/as del mundo, tienen en común, sin ninguna excepción, sus derechos, recogidos en la Convención sobre los Derechos del Niño. Es así, que las principales claves de esto se concentran en 4 aspectos:

- La no discriminación, que concluye que todos/as tienen los mismos derechos, sin importar su religión, color de piel, su procedencia o la ideología de sus familias.
- El interés superior del niño, buscando siempre el bienestar del/la menor, por lo que cualquier decisión, ley o política tiene que tener presente esto.
- El derecho a la vida, supervivencia y desarrollo, que supone que tienen derecho a lograr su máximo potencial y a vivir.
- La participación, hay que tener en cuenta la opinión de los/as niños/as sobre circunstancias que les afectan.

Estos elementos, se ponen en práctica llevando a cabo las siguientes acciones que impactan directamente sobre su bienestar (UNICEF, s.f.):

- El cuidado de la primera infancia, con la elaboración de programas más integrados, que abarcan los problemas desde diferentes perspectivas, como la nutrición, las vacunas...
- En lo referido a la educación, se centra en el acceso a la educación de niños y niñas de manera igualitaria, y luchar por evitar el abandono escolar.
- La protección a la infancia, para establecer un entorno protector donde identificar y reforzar los aspectos principales que protegen al menor (familia, comunidad, leyes...).

Agenda 2030

La elaboración de un plan que beneficie a las personas, el planeta y la prosperidad, así como intenta reforzar la paz universal y el acceso a la justicia, es lo conocido como la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. La erradicación de la pobreza es la mayor preocupación de 193 Estados miembros de las Naciones Unidas, y coinciden en que mediante el desarrollo sostenible se puede hacer frente a ella. Esta agenda, incluye 17 Objetivos con 169 metas, donde los Estados se involucran en reclutar los medios necesarios para poder cumplir con estos objetivos, haciendo hincapié en las necesidades de las personas más pobres y vulnerables. Por otro lado, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) suponen un llamamiento al mundo para finalizar la pobreza, proteger el planeta y mejorar el bienestar y las perspectivas de las personas.

Los 17 objetivos que se plantean, según el Gobierno de España (s.f.) son:

el fin de la pobreza; hambre cero; salud y bienestar; educación de calidad; igualdad de género; agua limpia y saneamiento; energía asequible y no contaminante; trabajo

decente y crecimiento; industria, innovación e infraestructuras; reducción de las desigualdades; ciudades y comunidades sostenibles; producción y consumo responsable; acción por el clima; vida submarina; vida de ecosistemas; paz, justicia e instituciones sólidas; y alianzas para lograr los objetivos. (Gobierno de España. s.f.)

Anexo 4:

Objetivos Plan estratégico para 2018-2021

Cada niño sobrevive y prospera, en este sentido se hace referencia a diferentes aspectos, comenzando por una atención sanitaria de calidad, en la que mediante programas de salud materna, neonatal, infantil y adolescente, le dan importancia a prevenir muertes evitables, enfermedades infantiles y centrarse en que todos los/as niños/as estén completamente inmunizados en lo que respecta a la salud y bienestar tanto de la infancia como de la adolescencia. A medida que se ha ido avanzando, estos programas de salud se focalizando más en el desarrollo infantil, en la discapacidad infantil, en los servicios de salud mental, en las enfermedades no transmisibles, en la vacunación en contra del virus del papilomas humano (VPH), en la prevención del embarazo, la contaminación ambiental y en la atención de las madres y los adolescentes. Nutrición adecuada, donde UNICEF ha colaborado en programas en más de 120 países, donde priman la desnutrición, las carencias de micronutrientes y el sobrepeso. La prevención es el pilar fundamental del apoyo que presta UNICEF a los programas de nutrición, pero desde el momento que ésta falle, se recurrirá al tratamiento. En cuanto al VIH y sida, se llevaron a cabo 13,5 millones de pruebas a niñas y 9 millones a niños. Asimismo, esto no es suficiente para que de cara a 2030 quede erradicado. Aún así, se aumentó un 4% el acceso a tratamientos para mujeres embarazadas que padecen VIH.

Cada niño aprende, en 2019 debido a déficits de financiación, el ascenso de la inseguridad y de los ataques selectivos, UNICEF llegó a cumplir el 60% de su meta, la cual supuso el acceso a la educación a 12,3 millones de niños y niñas que se encontraban en riesgo en las situaciones de emergencia. Esto es consecuencia de la guerra, los desastres, los efectos del cambio climático, enfermedades, así como la pobreza, la discapacidad y normas de género. Este hecho acrecentó en 2020 cuando por resultado de la COVID-19, niños y niñas se vieron en la tesitura de abandonar la escuela. Aunque UNICEF se encontrase con dificultades en 2019, logró obtener los siguientes resultados en cuanto a la educación: el 37% de los países ofrecían un acceso equitativo a situaciones de aprendizaje de niños y niñas, donde UNICEF facilitó su apoyo para ello; el 49% de los países llevaron a cabo

estrategias para prevenir la violencia de género en las escuelas; el 48% habilitaron sistemas eficaces que mejoran los resultados del aprendizaje; el 23% realizaron sistemas que garantizan que niños y niñas consigan competencias en igualdad de condiciones; y un total de 102 países apoyaron la Declaración sobre Escuelas Seguras, que se focaliza en proteger la educación frente a ataques, a la vez que proporcionar orientaciones para su puesta en vigor. La Estrategia de Educación UNICEF 2019-2030, según el Informe Anual de UNICEF (2019):

hace hincapié en la asistencia y la retención, las evaluaciones y los métodos de aprendizaje, y la rendición de cuentas. Otorga prioridad a tres enfoques: el fortalecimiento de los sistemas, el uso de datos y pruebas, y las innovaciones que se puedan ampliar y mantener. (Informe Anual de UNICEF, 2019)

Cada niño está protegido de la violencia y la explotación. La cantidad de registros de nacimientos no es completa, y UNICEF se encarga de prestar apoyo para acelerar este proceso. Asimismo, se intenta poner fin a la violencia contra los niños y niñas en las escuelas y todo lo que tenga que ver con ellas por medio de la creación de una potente coalición mundial, referido al programa Entorno Seguro de Aprendizaje. De otra manera, presta atención a 24 países para establecer el modelo de respuesta nacional de WeProtect, con la finalidad de afrontar la explotación y los abusos sexuales de los niños y niñas. Por tanto, UNICEF asistió en 2019 a 128 países donde se puso en prácticas una variedad de intervenciones cuya finalidad era mejorar el acceso de niños y niñas a la justicia. Es así, que UNICEF en cuanto a la defensa de los derechos de los niños y niñas privados de cuidado parental, especialmente los que tienen discapacidad, donde por la resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas se fortaleció en centrarse en prevenir la separación de las familias y en erradicar el internamiento de los niños y niñas. De aquí en adelante UNICEF quiere hacer énfasis en aumentar el ritmo de los progresos, donde se reforzarán los sistemas que previenen la violencia contra los niños y niñas, y garantizar el acceso a la justicia de los/as mismos/as. También se centrará en las mediciones y programas de cambio de comportamiento, en camino con la implicación comunitaria, donde se focaliza en transformar las prácticas perjudiciales y abarcar las normas sociales y de género.

Cada niño vive en un ambiente seguro y limpio, pero debido a las amenazas por consecuencia de las emergencias, conflictos y los fenómenos atmosféricos, esto se ha visto perjudicado. Por ello, UNICEF se concentró en cinco aspectos primordiales: agua, saneamiento e higiene, reducción del riesgo de desastres, entornos urbanos y sostenibilidad ambiental. A raíz de la COVID-19, UNICEF contribuyó en obtener los suministros médicos

necesarios, acompañado de una campaña mundial de lavado de manos, además de distintas iniciativas como proveer de jabón y apoyar a los centros de salud. En cuanto al agua, UNICEF se encargó de facilitar apoyo directo para poder acceder al agua, a la vez de impulsar las capacidades locales para mejorar los servicios. También promovió controles para certificar la sostenibilidad de los sistemas de agua, que llevó a cabo en 27 países. En lo referido al saneamiento se implementó el Plan de Acción de UNICEF para Eliminar la Defecación al Aire Libre, cooperando en 26 países con alto índice de morbilidad. Asimismo, introdujo orientaciones sobre programas en base a los mercados y dar apoyo a los empresarios encargados del saneamiento. Por último, en cuestión de resiliencia y reducción de riesgo, sostenibilidad ambiental y programación urbana, se centra en la relación entre la respuesta humanitaria y el desarrollo sostenible en un periodo más amplio.

Cada niño tiene una oportunidad equitativa en la vida, que se establece desde diferentes perspectivas, comenzando por la pobreza infantil y financiación pública para la infancia, en la que UNICEF en 2019 continuó trabajando con los gobiernos para llevar a cabo un seguimiento de la pobreza y así poder responder con políticas sociales y económicas que preserven de los diferentes efectos a los/as niños/as. Seguido de la protección social, donde UNICEF contribuyó con los programas de transferencias en efectivo, lo que produjo que en 2019 esto llegase a 51 millones de niños y niñas. Así, en este mismo año, 47 países disponían de sistemas de protección social sólidos, y también 9 países contaban con programas nacionales de transferencia en efectivo, que si se producía una crisis estaban preparados para responder. En el tema de igualdad de género, mediante el apoyo del Fondo Temático Mundial sobre la Igualdad de género, se establecieron normas, roles y prácticas de género perjudiciales y discriminatorias. Esto se comenzó a hacer en 120 países cuyas finalidades se concentran en, según el Informe Anual de UNICEF (2019): “planes de estudios escolares con perspectiva de género, parentalidad positiva para los padres, formación en materia de igualdad entre los géneros para los trabajadores de primera línea e intervenciones multisectoriales para abordar las normas de género asociadas a prácticas perjudiciales.”

Anexo 5:

Categorización necesidades

| CATEGORIZACIÓN | CÓMO SE MANIFIESTA | POSIBLES LÍNEAS DE |
|----------------|--------------------|--------------------|
|----------------|--------------------|--------------------|

| | | INTERVENCIÓN |
|-----------------------|--|---|
| EDUCACIÓN EMOCIONAL | Carencias con respecto al ámbito de la educación emocional. | Mejorar la inteligencia emocional. Trabajar la gestión de emociones. Trabajar la gestión de emociones concretas, como la tristeza o el miedo. Fomentar habilidades sociales como parte del desarrollo de la inteligencia. |
| | Poca tolerancia a la frustración. | Fomentar la resistencia a la frustración. Trabajar la gestión a la frustración. Trabajar la aceptación de la frustración. Mejorar la adaptabilidad a la frustración. Capacitar para realizar la actividad de otra manera. |
| COMPETENCIAS SOCIALES | Carencia para la resolución de conflictos. | Mejorar las habilidades sociales. Fomentar la comunicación. Favorecer la escucha activa. |
| FAMILIA | Carencia de conocimiento por parte de las familias para ayudar a sus hijos/as a entenderse emocionalmente. | Capacitar a las familias de la formación necesaria para la comunicación emocional. Fomentar la escucha activa. |
| | Escasa participación de las familias en la educación emocional de sus hijos/as. | Favorecer la participación en las emociones de los/as menores. |

| | | |
|--|---|---|
| | | <p>Fomentar involucrarse en la vida diaria de los/as menores.</p> <p>Capacitar de técnicas y herramientas para comunicarse con los/as niños/as.</p> |
| NUTRICIÓN | Poca conciencia nutricional. | <p>Concienciar sobre la importancia de la nutrición.</p> <p>Dar a conocer la pirámide alimenticia.</p> |
| | Nutrición inadecuada. | Fomentar una dieta saludable. |
| OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS) | Poca concienciación sobre la implementación de los ODS. | <p>Capacitar a los/as niños/as en poner en práctica los ODS en su vida cotidiana.</p> <p>Concienciar sobre los ODS.</p> |
| ENFERMEDADES | Predisposición a enfermedades. | <p>Fomentar una buena higiene personal.</p> <p>Capacitar de los conocimientos necesarios sobre las enfermedades más comunes en cada región.</p> |
| ECONOMÍA | Entorno con poco capital económico. | <p>Favorecer el acceso a ayudas.</p> <p>Conocimiento sobre recursos económicos.</p> |
| ACCESO EDUCATIVO | Insuficiente escolarización. Fracaso educativo | <p>Conocimiento sobre becas escolares.</p> <p>Fomentar la importancia de los estudios.</p> |

Anexo 6:

Tabla priorización de necesidades

| CRITERIOS | ADECUACIÓN A LA INSTITUCIÓN | IMPACTO | URGENCIA | MASA CRÍTICA | DIFICULTAD PEDAGÓGICA | VIABILIDAD | TOTAL |
|-----------------------|------------------------------------|----------------|-----------------|---------------------|------------------------------|-------------------|--------------|
| CATEGORÍAS | | | | | | | |
| Educación emocional | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 27 |
| Competencias sociales | 4 | 4 | 5 | 5 | 3 | 3 | 24 |
| Familia | 3 | 5 | 5 | 4 | 2 | 3 | 22 |
| Nutrición | 3 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 24 |
| ODS | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 3 | 25 |
| Enfermedades | 3 | 3 | 5 | 3 | 3 | 3 | 20 |
| Economía | 3 | 4 | 5 | 5 | 3 | 2 | 22 |
| Acceso educativo | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 25 |

Anexo 7:

Evolución por edades tolerancia a la frustración

- Bebés (0 a 2 años): en esta etapa no existe tolerancia a la frustración, o esta es escasa, es lo común desde la perspectiva evolutiva, pues sus deseos realmente son necesidades propias como recibir alimento, dormir... Por ello, si lloran por alguna razón, no es que estén exentos/as de tener una baja tolerancia, es que no es momento de tenerla. Asimismo, como son necesidades básicas, se deben cubrir a la mayor brevedad, con el fin de que se sientan seguros, ya que de cara a su desarrollo emocional, sentirse seguros/as y tranquilos/as es la base de todo.
- Niños/as preescolares (3 a 6 años): en este instante toman conciencia de sus emociones, derivado de su desarrollo cognitivo y del lenguaje, por lo que comienzan a nombrar lo que sienten y así aprenden a gestionarlo. De la misma manera, descubren que existe algo más que ellos/as mismos/as, que hay normas que cumplir, que no todo va alrededor de ellos/as, y que sus deseos no se satisfacen de manera inmediata, ni en multitud de ocasiones consiguen lo que quieren. Comienzan a convertirse en más autónomos y en vez de esperar a que les hagan las cosas, empiezan a participar de manera más activa en la consecución de las mismas. Es aquí, donde es imprescindible proporcionarles las herramientas necesarias para hacerles entender que no van a conseguir todo lo que quieren, y que este impacto sea de forma adaptativa.
- Mayores de 6 años: llega el momento de comprender que querer algo no lleva implícito conseguirlo, que las cosas no salen como uno/a espera, y que fracasar es algo común, que suele conllevar a la frustración.

Anexo 8:

Listado necesidades informantes clave

- Fomentar una educación emocional fuerte y transversal.
- Aprender a nombrar las emociones, por qué las sienten.
- Aprender a gestionar las emociones.
- Aprender a reaccionar de manera correcta ante una situación complicada.
- Fomentar el esfuerzo para la realización de sus tareas diarias.
- Reforzar el autocontrol y autoconocimiento.
- Aprender de donde viene derivada la frustración.

- Marcar objetivos razonables.
- Convertir y aprender que la frustración también es un aprendizaje.
- Intentar que tengan herramientas adecuadas para momentos de enfado.
- Reforzar cuando reaccionen de manera inapropiada en una situación difícil.
- Realizar la técnica de la tortuga: técnica de relajación para autocontrol.
- Fomentar en los/as niños/as en función del carácter, en no pasa nada, que se puede mejorar para llegar a mejor fin.
- Aprender de los errores.
- Tener una actitud positiva.
- Reforzar positivamente lo conseguido.
- Saber y comprender que deben pedir ayuda cuando la necesitan.
- Escuchar un NO a tiempo.
- Entender que las cosas cuestan y hay que ganarlas .
- Entender que en la vida encontrarán obstáculos, pero que eso no significa que no puedan superarlos con esfuerzo y tesón.
- Querer es poder, y que no necesariamente tienen que hacerlo solos/as, que siempre hay alguien para apoyarlos/as.
- Entender que la permisividad y recibir todo lo que creen desear y necesitar, no significa que sea lo más adecuado y correcto, porque así no valorarán sus logros personales.
- Aprender a canalizar sus emociones tanto positivas, como negativas y sentirse protegidos siempre por un adulto que los quiera y respete.
- Aprender que existen un tipo de normas que son por su bien.
- Entender que cuando los adultos toman castigos o medidas educativas para ellos tienen un fin positivo.
- Aprender a expresar lo que sienten y lo que quieren de una manera tranquila y serena.
- Entender sus emociones y cómo expresar las mismas.
- Hacer comparativas de situaciones que se pueden encontrar en el día a día y cómo las resolverían.
- Proporcionar herramientas de solución de conflictos.

- Reconocer las emociones propias en ciertas situaciones o momentos tanto cuando están en un nivel extremo de agitación como cuando están relajados y tranquilos.
- Entender por ejemplo que llorar, enfadarse, etc., son reacciones totalmente normales a sentimientos que les provocan ciertas situaciones.
- Controlar y aceptar las emociones.
- Reducir las actitudes y comportamientos contradictorios.
- Proporcionar habilidades interemocionales, sobre todo para tener más pausas, para pensar antes de actuar, para intentar poner perspectiva a las cosas, más tranquilidad...
- Buscar otras vías o alternativas en caso de tener picos.

Anexo 9:

Categorización necesidades informantes clave

| CATEGORIZACIÓN | NECESIDADES |
|-----------------------|---|
| Vivencias emocionales | <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a nombrar las emociones, por qué las sienten. - Reforzar el autocontrol y autoconocimiento. - Aprender de los errores. - Entender sus emociones y cómo expresar las mismas. - Reconocer las emociones propias en ciertas situaciones o momentos tanto cuando están en un nivel extremo de agitación como cuando están relajados y tranquilos. - Entender por ejemplo que llorar, enfadarse, etc., son reacciones totalmente normales a sentimientos que les provocan ciertas situaciones. |
| Procesos emocionales | <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a gestionar las emociones. - Aprender a reaccionar de manera correcta ante una situación complicada. - Aprender a canalizar sus emociones tanto positivas, como negativas y sentirse protegidos siempre por un adulto que los quiera y respete. |

| | |
|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a expresar lo que sienten y lo que quieren de una manera tranquila y serena. - Controlar y aceptar las emociones. |
| <p>Qué es la frustración</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Aprender de donde viene derivada la frustración. - Intentar que tengan herramientas adecuadas para momentos de enfado. - Reducir las actitudes y comportamientos contradictorios. - Marcar objetivos razonables. - Convertir y aprender que la frustración también es un aprendizaje. - Saber y comprender que deben pedir ayuda cuando la necesitan. |
| <p>Técnicas para gestionar y controlar la frustración</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Realizar la técnica de la tortuga: técnica de relajación para autocontrol. - Reforzar positivamente lo conseguido. - Escuchar un NO a tiempo. - Querer es poder, y que no necesariamente tienen que hacerlo solos/as, que siempre hay alguien para apoyarlos/as. - Entender que la permisividad y recibir todo lo que creen desear y necesitar, no significa que sea lo más adecuado y correcto, porque así no valorarán sus logros personales. - Entender que cuando los adultos toman castigos o medidas educativas para ellos tienen un fin positivo. - Hacer comparativas de situaciones que se pueden encontrar en el día a día y cómo las resolverían. - Proporcionar herramientas de solución de conflictos. |

| | |
|-------------------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar habilidades interemocionales, sobre todo para tener más pausas, para pensar antes de actuar, para intentar poner perspectiva a las cosas, más tranquilidad... - Buscar otras vías o alternativas en caso de tener picos. |
| <p>Competencias complementarias</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Fomentar una educación emocional fuerte y transversal. - Fomentar el esfuerzo para la realización de sus tareas diarias. - Fomentar en los/as niños/as en función del carácter, en no pasa nada, que se puede mejorar para llegar a mejor fin. - Tener una actitud positiva. - Entender que las cosas cuestan y hay que ganarlas. - Entender que en la vida encontrarán obstáculos, pero que eso no significa que no puedan superarlos con esfuerzo y tesón. - Aprender que existen un tipo de normas que son por su bien. |

Anexo 10:

Tabla objetivos

| OBJETIVOS GENERALES | CONTENIDOS | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | METAS | | |
|------------------------------------|---------------------------------|--|---|---|--|
| Analizar las vivencias emocionales | Identificación de las emociones | Identificar qué es una emoción y el motivo de la misma | Que el colectivo defina la emoción cómo una reacción interna a un estímulo interno | Que el colectivo examine diferentes emociones básicas a partir de señales físicas | Que el colectivo identifique los estímulos primordiales responsables de cada emoción |
| | Origen y evolución emocional | Reconocer las emociones y su evolución | Que el colectivo se familiarice con la evolución de la emoción según transcurre el tiempo | Que el colectivo diferencie entre emoción y sentimiento | Que el colectivo nombre sentimientos asociados a emociones básicas |
| | Función de las emociones | Conocer para qué sirven las emociones | Que el colectivo reflexione sobre el papel informativo de | Que el colectivo determine qué hacer ante una emoción | Que el colectivo valore cuándo una emoción deja de ser |

| | | | las emociones | | adaptativa |
|--------------------------------------|---------------------------------------|--|---|---|--|
| Identificar sus procesos emocionales | Observación emocional | Observar las emociones, tanto positivas como negativas | Que el colectivo reconozca las emociones que tienen un impacto positivo en su vida | Que el colectivo reconozca las emociones que tienen un impacto negativo | Que el colectivo diferencie entre unas y otras |
| | Expresión emocional | Contrastar el modo en que generalmente expresan sus emociones tanto verbalmente, como no verbalmente | Que el colectivo reflexione sobre la importancia de la expresión de las emociones (verbal, no verbal) | Que el colectivo examine su expresión con relación a diferentes emociones (verbal, no verbal) | Que el colectivo determine cómo transformar la expresión para adecuarla al objetivo de la comunicación (verbal, no verbal) |
| | Reacciones ante sus propias emociones | Contrastar la forma en que reaccionan cuando una emoción está presente en su vida (aceptación, | Que el colectivo se familiarice con la emoción que más presente esté en su vida | Que el colectivo observe cómo reacciona ante la emoción actual (si la niega, la rechaza o la | Que el colectivo valore en qué le afecta la emoción y el modo en que reacciona ante ella |

| | | | | | |
|--------------------------------|-----------------------------------|---|---|--|--|
| | | rechazo, negación...) | | acepta) | |
| Entender qué es la frustración | Concepto de frustración | Familiarizarse con el concepto de frustración | Que el colectivo defina el concepto de frustración | Que el colectivo constate que la frustración es un sentimiento | Que el colectivo observe si ese sentimiento está en su vida |
| | Cómo se manifiesta la frustración | Descubrir modos en que se manifiesta la frustración en su día a día y a qué emociones se asocia | Que el colectivo identifique los estímulos que le producen la frustración | Que el colectivo identifique la emoción primaria asociada a la frustración | Que el colectivo reconozca de qué manera se manifiesta la frustración |
| | Por qué aparece la frustración | Determinar qué es lo que está causando dicha frustración | Que el colectivo reconozca una situación concreta que le está generando frustración | Que el colectivo analice la situación que le desencadena la frustración | Que el colectivo identifique que hay en esa situación que le hace sentir frustrado |
| | Impacto | Determinar cómo le | Que el colectivo | Que el colectivo | Que el colectivo |

| | | | | | |
|---|------------------------|---|--|---|---|
| | | afecta y su nivel de tolerancia a la misma | reflexione sobre los cambios físicos y de actitud cuando aparece la frustración | examine su nivel de tolerancia a la frustración | valore la frustración como un aprendizaje, no como una situación peligrosa o dañina |
| | Soluciones | Examinar que se puede hacer en situaciones de baja tolerancia a la frustración (no dejarse llevar por la emoción intensa, parar y valorar la situación, etc.) | Que el colectivo reflexione sobre la importancia de las señales físicas que aparecen cuando está presente la frustración | Que el colectivo recapacite sobre el valor de los momentos de pausa y tranquilidad para poder tomar decisiones en situaciones de frustración alta | Que el colectivo determine qué se puede hacer ante la aparición de la frustración |
| Integrar técnicas para gestionar y controlar la frustración | Técnicas de relajación | Explorar las técnicas de relajación | Que el colectivo practique la técnica de la tortuga para favorecer el | Que el colectivo practique la técnica de la hormiga para potenciar una | Que el colectivo practique la técnica de la caja de la calma para fomentar la |

| | | | | | |
|--|---|--|---|---|--|
| | | | autocontrol | respiración pausada y tranquila | regulación emocional |
| | Comparativa de situaciones | Examinar situaciones reales que les causas la frustración para buscar alternativas | Que el colectivo observe situaciones en la que esté presente la frustración | Que el colectivo identifique alternativas en base a las observaciones | Que el colectivo valore la importancia de plantear alternativas detalladas |
| | Refuerzo positivo | Practicar habilidades interemocionales | Que el colectivo aprenda a valorar sus logros personales | Que el colectivo reflexione sobre refuerzo positivo que le puedan proporcionar al grupo | Que el colectivo practique la asertividad a la hora de dar refuerzo |
| | Pensamiento dicotómico propio de la frustración | Analizar los pensamientos dicotómicos (todo/nada; bien/mal; etc.) y su | Que el colectivo reflexione sobre los pensamientos dicotómicos | Que el colectivo se familiarice con la evolución de los pensamientos dicotómicos | Que el colectivo valore cómo le afectan los pensamientos dicotómicos y |

| | | impacto | | | posibles alternativas |
|--|--|--|---|--|---|
| | Verbalización positiva | Entender la importancia de describir lo que sucede en términos positivos | Que el colectivo integre un vocabulario positivo en su día a día | Que el colectivo defina qué implica usar un vocabulario positivo para definir lo que le sucede | Que el colectivo identifique patrones de comunicación negativa |
| | Importancia de centrarse en lo que sucede, no en el malestar | Aprender cómo enfocarse en soluciones | Que el colectivo diferencie entre lo que le produce el malestar y su origen | Que el colectivo valore la necesidad de buscar alternativas a lo que causa el malestar | Que el colectivo constate que esto es compatible con las alternativas para buscar el bienestar personal ya estudiadas |
| | Relevancia de las pausas | Entender cómo las pausas pueden ayudar a todo lo anterior y modos de integrarlas | Que el colectivo practique una respiración suave y lenta | Que el colectivo asocie las pausas con la paciencia | Que el colectivo incorpore momentos de pausa en las interacciones con los demás |

| | | | | | |
|--|---------------------------------|--|--|---|--|
| Valorar las competencias complementarias | Educación emocional transversal | Concienciarse de la correlación entre la gestión de las emociones y la gestión de la frustración | Que el colectivo valore la importancia de la gestión emocional | Que el colectivo valore que la gestión emocional es la base para poder gestionar la frustración | Que el colectivo identifique pautas que le funcionen para la gestión de emociones básicas |
| | Carácter individualizado | Entender que su proceso de gestión de la frustración es único y posee fortalezas que sirven de apoyo | Que el colectivo comprenda que no todos/as tienen el mismo proceso emocional | Que el colectivo identifique sus fortalezas y debilidades | Que el colectivo reflexione sobre qué fortalezas pueden resultarles de ayuda ante la frustración |
| | Claves para superar obstáculos | Utilizar herramientas complementarias que ayuden a superar obstáculos vitales | Que el colectivo detecte cuáles son los comportamientos que le impiden superar una situación | Que el colectivo observe la situación creando un espacio para nuevos comportamientos | Que el colectivo describa cómo sería el cambio de comportamientos y compromisos |

Anexo 11:Actividades

| | |
|--|---|
| NOMBRE DE LA ACTIVIDAD | “Emoción a diario” |
| OBJETIVO GENERAL | Analizar las vivencias emocionales |
| OBJETIVO ESPECÍFICO | Identificar qué es una emoción y el motivo de la misma |
| METAS | <p>Que el colectivo defina la emoción cómo una reacción interna a un estímulo interno.</p> <p>Que el colectivo examine diferentes emociones básicas a partir de señales físicas.</p> <p>Que el colectivo identifique los estímulos primordiales responsables de cada emoción</p> |
| CONTENIDOS A DESARROLLAR | Identificación de las emociones |
| DESCRIPCIÓN | <p>En esta actividad se pretende explorar los estímulos internos de cada niño/a y las emociones básicas (rabia, tristeza, alegría...), por lo tanto, cada uno/a tendrá un diario donde plasmará su estado emocional de la última semana, y así puedan identificar las emociones que han experimentado, favoreciendo la reflexión y comprensión del estímulo interno que le ha producido cada emoción, la reacción física de las mismas y que sean capaces de asociar los estímulos primarios de cada emoción.</p> |
| AGENTE | Pedagogo/a |
| RECURSOS MATERIALES | Material fungible: libreta, lápiz. |
| RECURSOS HUMANOS ADICIONALES | Animador/a socio-cultural |
| INDICACIONES ADICIONALES PARA SU DESARROLLO | El/la profesional puede ejemplificar la actividad con una situación real o ficticia, donde le clarifique a los/as niños/as cómo deben enfocar la dinámica. |
| FORMA DE EVALUACIÓN | Observación no participante: el/la profesional será externo/a a la actividad para supervisar si la dinámica está saliendo de manera exitosa. |
| DURACIÓN | Una hora |

| | |
|---------------------|-----------------|
| NOMBRE DE LA | “Efecto dominó” |
|---------------------|-----------------|

| | |
|--|--|
| ACTIVIDAD | |
| OBJETIVO GENERAL | Analizar las vivencias emocionales |
| OBJETIVO ESPECÍFICO | Reconocer las emociones y su evolución |
| METAS | <p>Que el colectivo se familiarice con la evolución de la emoción según transcurre el tiempo.</p> <p>Que el colectivo diferencie entre emoción y sentimiento.</p> <p>Que el colectivo nombre sentimientos asociados a emociones básicas.</p> |
| CONTENIDOS A DESARROLLAR | Origen y evolución emocional |
| DESCRIPCIÓN | <p>La dinámica consiste en jugar a lo conocido como “el dominó”, donde de manera individual se les repartirán unas fichas a cada niño/a, compuestas por tener en la parte derecha la emoción básica (miedo, rabia, alegría...) o los sentimientos derivados de la emoción y en la izquierda una situación que representa una de las emociones. De esta manera, por turnos deberán ir tirando las fichas que tengan relación con la que ya está en la mesa, diferenciando las emociones de los sentimientos y reconociendo la evolución de las emociones, puesto que las situaciones pueden estar interrelacionadas pero en diferentes puntos para que puedan identificar esto.</p> |
| AGENTE | Pedagogo/a |
| RECURSOS MATERIALES | Material didáctico: fichas. |
| RECURSOS HUMANOS ADICIONALES | Animador/a socio-cultural |
| INDICACIONES ADICIONALES PARA SU DESARROLLO | En caso de no reconocer una emoción o sentimiento, o no entender la situación descrita, el pedagogo/a intervendrá para explicar y clarificar la ficha. |
| FORMA DE EVALUACIÓN | Observación no participante: el/la profesional será externo/a a la actividad para supervisar si la dinámica está saliendo de manera exitosa. |
| DURACIÓN | Una hora |
| NOMBRE DE LA ACTIVIDAD | “Abecedario emocional” |

| | |
|--|--|
| OBJETIVO GENERAL | Analizar las vivencias emocionales |
| OBJETIVO ESPECÍFICO | Conocer para qué sirven las emociones |
| METAS | <p>Que el colectivo reflexione sobre el papel informativo de las emociones.</p> <p>Que el colectivo determine qué hacer ante una emoción.</p> <p>Que el colectivo valore cuándo una emoción deja de ser adaptativa.</p> |
| CONTENIDOS A DESARROLLAR | Función de las emociones |
| DESCRIPCIÓN | <p>El/la profesional expondrá un trozo de papel kraft en blanco, y le proporcionará a los/as niños/as lápices de colores. Así, se irán nombrando emociones básicas (miedo, rabia, alegría...) y estos/as deberán plasmar su perspectiva sobre lo que les informa esa emoción, cómo han actuado y cómo creen que deberán hacerlo la próxima vez, podrán hacerlo mediante palabras, dibujos... Una vez finalicen el mural, se dispondrán en círculo para reflexionar sobre la siguiente pregunta: ¿Han experimentado alguna emoción sin que les haya ocurrido algo?, se les dejará un tiempo para pensar y posteriormente expondrán sus vivencias, con lo que el/la profesional podrá identificar si una emoción ha dejado de ser adaptativa y poder explicarles este concepto y que en otras circunstancias puedan reconocerlo ellos/as solos/as.</p> |
| AGENTE | Pedagogo/a |
| RECURSOS MATERIALES | Material fungible: papel kraft, lápices de colores. |
| RECURSOS HUMANOS ADICIONALES | Animador/a socio-cultural |
| INDICACIONES ADICIONALES PARA SU DESARROLLO | En el momento de lanzar la pregunta y tener que exponer sus vivencias, si el colectivo no quiere participar o no es capaz de imaginarse una situación, el/la profesional se pondrá como ejemplo, contando una experiencia que le haya sucedido. |
| FORMA DE EVALUACIÓN | Observación participante: el/la profesional interactúa con los/as niños/as, donde la recogida de información es sistemática y no intrusiva. |
| DURACIÓN | 2 horas |

| | |
|--|---|
| NOMBRE DE LA ACTIVIDAD | “La ruleta de las emociones” |
| OBJETIVO GENERAL | Identificar sus procesos emocionales |
| OBJETIVO ESPECÍFICO | Observar las emociones, tanto positivas como negativas |
| METAS | <p>Que el colectivo reconozca las emociones que tienen un impacto positivo en su vida.</p> <p>Que el colectivo reconozca las emociones que tienen un impacto negativo.</p> <p>Que el colectivo diferencie entre unas y otras.</p> |
| CONTENIDOS A DESARROLLAR | Observación emocional |
| DESCRIPCIÓN | <p>Se le proporcionará material al alumnado para que creen su propio dado emocional, donde en cada cara de este aparezcan las emociones básicas (miedo, rabia, alegría...). Una vez hayan terminado, se dispondrán en medio círculo, y de manera individual irán saliendo al centro. La persona que se encuentre ahí, tendrá que lanzar el dado (sin que el resto del grupo vea la emoción resultante) y mediante mímica deberán representarla a través de una experiencia donde hayan sentido la misma. De esta manera, podrán reconocer cuando han experimentado una emoción positiva o una negativa y la diferencia entre ellas.</p> |
| AGENTE | Pedagogo/a |
| RECURSOS MATERIALES | Material fungible: papel, lápices de colores, tijeras, pegamento. |
| RECURSOS HUMANOS ADICIONALES | Animador socio-cultural |
| INDICACIONES ADICIONALES PARA SU DESARROLLO | El/la profesional podrá intervenir, para ejemplificar la actividad si esta no se está desarrollando de manera adecuada. |
| FORMA DE EVALUACIÓN | Observación no participante: el/la profesional será externo/a a la actividad para supervisar si la dinámica está saliendo de manera exitosa. |
| DURACIÓN | Una hora y media |
| NOMBRE DE LA ACTIVIDAD | “Me pongo en tu piel” |

| | |
|--|---|
| OBJETIVO GENERAL | Identificar sus procesos emocionales |
| OBJETIVO ESPECÍFICO | Contrastar el modo en que generalmente expresan sus emociones tanto verbalmente, como no verbalmente |
| METAS | <p>Que el colectivo reflexione sobre la importancia de la expresión de las emociones (verbal, no verbal).</p> <p>Que el colectivo examine su expresión con relación a diferentes emociones (verbal, no verbal).</p> <p>Que el colectivo determine cómo transformar la expresión para adecuarla al objetivo de la comunicación.</p> |
| CONTENIDOS A DESARROLLAR | Expresión emocional |
| DESCRIPCIÓN | <p>El/la profesional le dirá al grupo que se dispongan por parejas, y se pongan uno/a enfrente del otro/a. Elegirán quién de la pareja empieza la actividad, por lo que tendrá que escenificar una emoción básica (miedo, rabia, alegría...) ejemplificándola mediante una situación, mientras el/la otro/a tiene que imitarlo/a, durante el tiempo estipulado por el/la profesional (un minuto aproximadamente), y una vez finalice el tiempo este deberá decir qué emoción estaba interpretando su compañero/a, si adivina, se cambian los papeles y repiten la actividad. Al contrario, si no consigue acertar, deberá volver a representarlo de una manera diferente hasta que el/la compañero/a identifique la emoción. Irán rotando las parejas para que puedan adaptarse al grupo completo y no a una persona en específico.</p> |
| AGENTE | Pedagogo/a |
| RECURSOS MATERIALES | |
| RECURSOS HUMANOS ADICIONALES | Animador socio-cultural |
| INDICACIONES ADICIONALES PARA SU DESARROLLO | El/la profesional podrá ayudar a dar ideas para escenificar una situación o dar pistas a la persona que la tenga que adivinar si le está costando mucho. |
| FORMA DE EVALUACIÓN | Observación no participante: el/la profesional será externo a la actividad para supervisar si la dinámica está saliendo de manera exitosa. |
| DURACIÓN | Una hora |

| | |
|--|---|
| NOMBRE DE LA ACTIVIDAD | “Tarjeta sorpresa” |
| OBJETIVO GENERAL | Identificar sus procesos emocionales |
| OBJETIVO ESPECÍFICO | Contrastar la forma en que reaccionan cuando una emoción está presente en su vida (aceptación, rechazo, negación...) |
| METAS | <p>Que el colectivo se familiarice con la emoción que más presente esté en su vida.</p> <p>Que el colectivo observe cómo reacciona ante la emoción actual (si la niega, la rechaza o la acepta).</p> <p>Que el colectivo valore en qué le afecta la emoción y el modo en que reacciona ante ella</p> |
| CONTENIDOS A DESARROLLAR | Reacciones ante sus propias emociones |
| DESCRIPCIÓN | <p>El colectivo estará dispuesto en círculo y la actividad consiste en que el/la profesional tendrá unas tarjetas con situaciones que reflejen las emociones primarias (miedo, rabia, alegría...), y los/as niños/as deberán ir reaccionando ante la expuesta según lo sientan en ese momento. En el transcurso de la dinámica, podrán observar que no todos/as reaccionan de la misma manera ante una misma emoción.</p> <p>La segunda parte de la actividad consiste en que el/la profesional les hará situarse en la emoción con la que más se sientan identificados en la última semana y ese día, así tendrán que crear un dibujo donde reflejen cómo consideran que les está afectando y cómo están actuando ante ella.</p> |
| AGENTE | Pedagogo/a |
| RECURSOS MATERIALES | <p>Materiales didácticos: tarjetas.</p> <p>Materiales fungibles: cartulina, papel, lápices de colores, rotuladores.</p> |
| RECURSOS HUMANOS ADICIONALES | Animador/a socio-cultural |
| INDICACIONES ADICIONALES PARA SU DESARROLLO | El/la profesional en el transcurso de la actividad indicará que observen las reacciones de sus compañeros/as para que vean que no reaccionan de la misma manera ante situaciones iguales. |
| FORMA DE EVALUACIÓN | Observación participante: el/la profesional interactúa con los/as niños/as, donde la recogida de información es sistemática y no intrusiva. |
| DURACIÓN | Una hora y media |

| | |
|--|---|
| NOMBRE DE LA ACTIVIDAD | “El mural de la frustración” |
| OBJETIVO GENERAL | Entender qué es la frustración |
| OBJETIVO ESPECÍFICO | Familiarizarse con el concepto de frustración |
| METAS | Que el colectivo defina el concepto de frustración. Que el colectivo constate que la frustración es un sentimiento. Que el colectivo observe si ese sentimiento está en su vida. |
| CONTENIDOS A DESARROLLAR | Concepto de frustración |
| DESCRIPCIÓN | El/la profesional expondrá un trozo de papel kraft en blanco, y le proporcionará a los/as niños/as rotuladores. Así, el/la técnico/a les indicará que deberán realizar un mural en el que plasmen lo que entienden ellos/as por frustración, lo pueden hacer mediante palabras, dibujos, símbolos... Una vez finalizado, se pondrán en círculo y se llevará a cabo un debate donde deban llegar al consenso de la definición de frustración. Por último, contarán experiencias donde se hayan sentido frustrados/as para que puedan reconocer situaciones donde han experimentado este sentimiento. |
| AGENTE | Pedagogo/a |
| RECURSOS MATERIALES | Material fungible: papel kraft, rotuladores. |
| RECURSOS HUMANOS ADICIONALES | Animador socio-cultural |
| INDICACIONES ADICIONALES PARA SU DESARROLLO | El/la profesional podrá dar pequeñas indicaciones para guiar hacia una correcta definición de frustración. Asimismo, puede ejemplificar una situación donde aparezca la frustración, para que los/as niños/as tengan una visión más clara. |
| FORMA DE EVALUACIÓN | Observación no participante: el/la profesional será externo a la actividad para supervisar si la dinámica está saliendo de manera exitosa. |
| DURACIÓN | Una hora |

| | |
|-------------------------------|---------------------------|
| NOMBRE DE LA ACTIVIDAD | “Bingo de la frustración” |
|-------------------------------|---------------------------|

| | |
|--|---|
| OBJETIVO GENERAL | Entender qué es la frustración |
| OBJETIVO ESPECÍFICO | Descubrir modos en que se manifiesta la frustración en su día a día y a qué emociones se asocia |
| METAS | <p>Que el colectivo identifique los estímulos que le producen la frustración.</p> <p>Que el colectivo identifique la emoción primaria asociada a la frustración.</p> <p>Que el colectivo reconozca de qué manera se manifiesta la frustración.</p> |
| CONTENIDOS A DESARROLLAR | Cómo se manifiesta la frustración |
| DESCRIPCIÓN | <p>El/la profesional les indicará que se dispongan en una mesa, y les proporcionará una tarjeta, en la que aparecen diferentes estímulos y emociones vinculadas a la frustración. La dinámica consiste en jugar al bingo, por lo que el/la profesional irá sacando elementos, que sí coinciden con alguno de las tarjetas de los/as niños/as, estos deberán tapanlo con unas fichas, hasta completarla.</p> <p>El/la ganador/a no obtendrá ninguna recompensa, en su lugar la recibirá el/la que quede último, de esta manera, podrán observar que perder no es tan malo, y que ellos/as mismos/as vean cómo reaccionan el resto de compañeros/as y lo compartan.</p> |
| AGENTE | Pedagogo/a |
| RECURSOS MATERIALES | <p>Material didáctico: tarjetas.</p> <p>Material fungible: cartulina, rotuladores, fichas parchís.</p> |
| RECURSOS HUMANOS ADICIONALES | Animador/a socio-cultural |
| INDICACIONES ADICIONALES PARA SU DESARROLLO | El/la profesional deberá hacer refuerzo positivo a todos los/as niños/as, pierdan o ganen. |
| FORMA DE EVALUACIÓN | Observación participante: el/la profesional interactúa con los/as niños/as, donde la recogida de información es sistemática y no intrusiva. |
| DURACIÓN | Una hora |
| NOMBRE DE LA | “El parchís de la frustración” |

| | |
|--|---|
| ACTIVIDAD | |
| OBJETIVO GENERAL | Entender qué es la frustración |
| OBJETIVO ESPECÍFICO | Determinar qué es lo que está causando dicha frustración |
| METAS | <p>Que el colectivo reconozca una situación concreta que le está generando frustración.</p> <p>Que el colectivo analice la situación que le desencadena la frustración.</p> <p>Que el colectivo identifique que hay en esa situación que le hace sentir frustrado.</p> |
| CONTENIDOS A DESARROLLAR | Por qué aparece la frustración |
| DESCRIPCIÓN | El/la profesional establecerá cuatro grupos, con el mismo número de componentes en cada uno. Les asignará un color, y les indicará que se va a jugar al tradicional parchís. La diferencia es que el tablero estará compuesto por casillas con distintas situaciones asociadas a la frustración, por lo que cuando caigan en cada una de ellas, los componentes por turnos, deberán expresar por qué motivo aparece la frustración y que la produce en esa circunstancia. |
| AGENTE | Pedagogo/a |
| RECURSOS MATERIALES | Material didáctico: tablero. Material fungible: cartón, rotuladores, fichas parchís. |
| RECURSOS HUMANOS ADICIONALES | Animador socio-cultural |
| INDICACIONES ADICIONALES PARA SU DESARROLLO | El/la profesional podrá intervenir para profundizar más en las explicaciones de los/as niños/as. |
| FORMA DE EVALUACIÓN | Observación no participante: el/la profesional será externo a la actividad para supervisar si la dinámica está saliendo de manera exitosa. |
| DURACIÓN | Una hora y media |

| | |
|-------------------------------|--------------------------------|
| NOMBRE DE LA ACTIVIDAD | “El pañuelito” |
| OBJETIVO GENERAL | Entender qué es la frustración |

| | |
|--|---|
| OBJETIVO ESPECÍFICO | Determinar cómo le afecta y su nivel de tolerancia a la misma |
| METAS | Que el colectivo reflexione sobre los cambios físicos y de actitud cuando aparece la frustración. Que el colectivo examine su nivel de tolerancia a la frustración. Que el colectivo valore la frustración como un aprendizaje, no como una situación peligrosa o dañina |
| CONTENIDOS A DESARROLLAR | Impacto |
| DESCRIPCIÓN | El/la profesional creará dos equipos y le indicará un número a cada miembro del mismo. Los dispondrá en fila por equipos, uno en cada extremo, y el/la profesional se pondrá en un punto intermedio para jugar “al pañuelito”. De esta manera, irá nombrando números y los/as niños/as deberán ir a coger el pañuelo y volver a su equipo si que el adversario lo pille antes de llegar. En esta dinámica pueden experimentar la frustración cuando pierden, por lo que en el principio de la actividad, el/la profesional les dirá que si pierden y reaccionan de una manera tranquila y serena obtendrán un premio, sin embargo, si reaccionan mediante el enfado, se quedan una partida sin jugar, y su equipo pierde puntos. |
| AGENTE | Pedagogo/a |
| RECURSOS MATERIALES | Material fungible: pañuelo. |
| RECURSOS HUMANOS ADICIONALES | Animador/a socio-cultural |
| INDICACIONES ADICIONALES PARA SU DESARROLLO | |
| FORMA DE EVALUACIÓN | Observación participante: el/la profesional interactúa con los/as niños/as, donde la recogida de información es sistemática y no intrusiva. |
| DURACIÓN | Una hora |
| NOMBRE DE LA ACTIVIDAD | “¿El muñeco o yo?” |
| OBJETIVO GENERAL | Entender qué es la frustración |

| | |
|--|---|
| OBJETIVO ESPECÍFICO | Examinar que se puede hacer en situaciones de baja tolerancia a la frustración (no dejarse llevar por la emoción intensa, parar y valorar la situación, etc.) |
| METAS | <p>Que el colectivo reflexione sobre la importancia de las señales físicas que aparecen cuando está presente la frustración.</p> <p>Que el colectivo recapacite sobre el valor de los momentos de pausa y tranquilidad para poder tomar decisiones en situaciones de frustración alta.</p> <p>Que el colectivo determine qué se puede hacer ante la aparición de la frustración.</p> |
| CONTENIDOS A DESARROLLAR | Soluciones |
| DESCRIPCIÓN | <p>El/a profesional indicará que la actividad es individual, y les proporcionará plastilina a cada uno/a. Con ella deberán crear un muñeco a su gusto, al que deberán moldear según se sientan y reaccionarían cuando el/la profesional les muestre situaciones que resulten frustrantes.</p> <p>Una vez plasmen su perspectiva, se hará una reflexión donde puedan tener un momento de pausa para recapacitar sobre su reacción y buscar alternativas para próximas situaciones saber que pueden hacer ante la aparición de la misma, que compartirán en gran grupo.</p> |
| AGENTE | Pedagogo/a |
| RECURSOS MATERIALES | Material fungible: plastilina. |
| RECURSOS HUMANOS ADICIONALES | Animador/a socio-cultural |
| INDICACIONES ADICIONALES PARA SU DESARROLLO | El/la profesional puede aportar alternativas ante situaciones que generen frustración. |
| FORMA DE EVALUACIÓN | Observación participante: el/la profesional interactúa con los/as niños/as, donde la recogida de información es sistemática y no intrusiva. |
| DURACIÓN | Una hora y media |
| NOMBRE DE LA ACTIVIDAD | “El caparazón” |

| | |
|--|---|
| OBJETIVO GENERAL | Integrar técnicas para gestionar y controlar la frustración |
| OBJETIVO ESPECÍFICO | Explorar las técnicas de relajación |
| METAS | Que el colectivo practique la técnica de la tortuga para favorecer el autocontrol. |
| CONTENIDOS A DESARROLLAR | Técnicas de relajación |
| DESCRIPCIÓN | Se practicará la técnica de la tortuga, para ello se dispondrán en círculo, y se les explicará el cuento de la tortuga, la cual usa su caparazón para tranquilizarse y mantener el control. De esta manera, se seguirán tres pasos, que se harán como un supuesto práctico para que los/as niños/as se encuentren en una situación de rabieta o en una situación de conflicto puedan plantear lo aprendido. En primer lugar, se les pedirá que se encojan y metan la cabeza entre sus piernas, como si ese fuese su caparazón, se les pedirá que tensen los músculos de forma consciente, como segundo paso y a través de un habla tranquila, lenta y serena, se les irá diciendo formas de como ir relajando cada músculo de su cuerpo. Como último paso, una vez estén relajados, se les expondrán situaciones donde tengan que buscar soluciones y alternativas a los posibles conflictos y las compartan en gran grupo. |
| AGENTE | Pedagogo/a |
| RECURSOS MATERIALES | |
| RECURSOS HUMANOS ADICIONALES | Animador/a socio-cultural |
| INDICACIONES ADICIONALES PARA SU DESARROLLO | El/la profesional puede aportar alternativas ante posibles conflictos. |
| FORMA DE EVALUACIÓN | Observación participante: el/la profesional interactúa con los/as niños/as, donde la recogida de información es sistemática y no intrusiva. |
| DURACIÓN | Una hora y media |
| NOMBRE DE LA ACTIVIDAD | “Ser pequeñito también es bueno” |
| OBJETIVO GENERAL | Integrar técnicas para gestionar y controlar la frustración |

| | |
|--|--|
| OBJETIVO ESPECÍFICO | Explorar las técnicas de relajación |
| METAS | Que el colectivo practique la técnica de la hormiga para potenciar una respiración pausada y tranquila. |
| CONTENIDOS A DESARROLLAR | Técnicas de relajación |
| DESCRIPCIÓN | Esta actividad está vinculada con la denominada “el caparazón”, pues la técnica de la hormiga va a favorecer la respiración lenta y pausada que ayuda a mantener la calma. Para ello, se les pedirá que se dispongan en círculo y se imaginen que son un animal, en primer lugar uno muy pequeño, el cual respira lenta y profundamente. Posteriormente, se les dirá que ahora se imaginen que son un animal muy grande, y que éste respira rápido y fuerte. Una vez hayan recreado los dos tipos de respiraciones, se hará una reflexión grupal donde compartan con qué respiración se han sentido más cómodos. Así, para unirlo con la otra actividad, se procederá a realizar la primera incorporando la respiración consciente, lenta y profunda, que les favorezca el proceso cuando se encuentren en una situación complicada. |
| AGENTE | Pedagogo/a |
| RECURSOS MATERIALES | |
| RECURSOS HUMANOS ADICIONALES | Animador/a socio-cultural |
| INDICACIONES ADICIONALES PARA SU DESARROLLO | |
| FORMA DE EVALUACIÓN | Observación participante: el/la profesional interactúa con los/as niños/as, donde la recogida de información es sistemática y no intrusiva. |
| DURACIÓN | Una hora |

| | |
|-------------------------------|---|
| NOMBRE DE LA ACTIVIDAD | “Mi caja personalizada” |
| OBJETIVO GENERAL | Integrar técnicas para gestionar y controlar la frustración |
| OBJETIVO ESPECÍFICO | Explorar las técnicas de relajación |

| | |
|--|--|
| METAS | Que el colectivo practique la técnica de la caja de la calma para fomentar la regulación emocional. |
| CONTENIDOS A DESARROLLAR | Técnicas de relajación |
| DESCRIPCIÓN | El/la profesional le proporcionará a cada niño/a de manera individual una caja, donde se llevará a cabo la técnica de “la caja de la calma”. Para ello, incorporarán elementos que contribuyan a su regulación emocional en momentos complicados, en este sentido, cuando se sientan frustrados, y puedan acudir a ella cuando lo necesiten. Como cada niño/a no se regula de la misma manera, se crearán su propia caja con distintos recursos que el/la profesional les indicará, y así ellos bajo su propio criterio alimenten la caja con lo que mejor se adapte a ellos/as. |
| AGENTE | Pedagogo/a |
| RECURSOS MATERIALES | Material fungible: caja, papel, lápices de colores. |
| RECURSOS HUMANOS ADICIONALES | Animador/a socio-cultural |
| INDICACIONES ADICIONALES PARA SU DESARROLLO | En el caso que quieran un recurso que no esté en el aula, como su peluche favorito, se les dirá que cuando lleguen a casa lo incorporen a su caja personal. |
| FORMA DE EVALUACIÓN | Observación participante: el/la profesional interactúa con los/as niños/as, donde la recogida de información es sistemática y no intrusiva. |
| DURACIÓN | Una hora y media |

| | |
|-------------------------------|---|
| NOMBRE DE LA ACTIVIDAD | “Manos a la obra” |
| OBJETIVO GENERAL | Integrar técnicas para gestionar y controlar la frustración |
| OBJETIVO ESPECÍFICO | Examinar situaciones reales que les causan la frustración para buscar alternativas |
| METAS | Que el colectivo observe situaciones en la que esté presente la frustración. Que el colectivo identifique alternativas en base a las observaciones. Que el colectivo valore la importancia de plantear alternativas detalladas. |

| | |
|--|---|
| CONTENIDOS A DESARROLLAR | Comparativa de situaciones |
| DESCRIPCIÓN | La actividad consiste en hacer diferentes representaciones donde la frustración sea la protagonista. Del grupo, a cuatro componentes se les dirá que tienen que recrear una situación donde aparezca la frustración en alguno de ellos/as y el grupo restante aportar alternativas ante esta. Estas serán proporcionadas por el grupo restante que está observando, y deberá darle los detalles necesarios a los “actores” para que lo implementen y ayuden a su compañero/a. Si consiguen a la primera apaciguar la frustración, habrán ganado todos/as y rotará el grupo, si no, deberán seguir intentándolo. |
| AGENTE | Pedagogo/a |
| RECURSOS MATERIALES | |
| RECURSOS HUMANOS ADICIONALES | Animador/a socio-cultural |
| INDICACIONES ADICIONALES PARA SU DESARROLLO | Si al grupo no se le ocurre ninguna situación para representar, el/la profesional podrá proponer una. |
| FORMA DE EVALUACIÓN | Observación participante: el/la profesional interactúa con los/as niños/as, donde la recogida de información es sistemática y no intrusiva. |
| DURACIÓN | Una hora y media |

| | |
|---------------------------------|---|
| NOMBRE DE LA ACTIVIDAD | “El aro mágico” |
| OBJETIVO GENERAL | Integrar técnicas para gestionar y controlar la frustración |
| OBJETIVO ESPECÍFICO | Practicar habilidades interemocionales |
| METAS | Que el colectivo aprenda a valorar sus logros personales. Que el colectivo reflexione sobre refuerzo positivo que le puedan proporcionar al grupo. Que el colectivo practique la asertividad a la hora de dar refuerzo. |
| CONTENIDOS A DESARROLLAR | Refuerzo positivo |

| | |
|--|---|
| DESCRIPCIÓN | Se jugará en gran grupo, poniendo aros en el suelo para cada uno/a de los/as integrantes, pero habrá uno menos, por lo que no va a haber aros para todos/as. Así, irán todos al centro del círculo formado por los aros, y a la señal, deberán correr hacia uno de los aros y meterse dentro. Se les pedirá que cuando consigan un aro lo celebren, y posteriormente deban animar al compañero/a que no haya conseguido ningún aro, uno/a a uno/a deberá irle dando un refuerzo positivo a esa persona y así sucesivamente. |
| AGENTE | Pedagogo/a |
| RECURSOS MATERIALES | Material educativo: aros. |
| RECURSOS HUMANOS ADICIONALES | Animador/a socio-cultural |
| INDICACIONES ADICIONALES PARA SU DESARROLLO | El/la profesional podrá comenzar dando el refuerzo positivo si ve que los/as niños/as no tienen esa facilidad. |
| FORMA DE EVALUACIÓN | Observación no participante: el/la profesional será externo a la actividad para supervisar si la dinámica está saliendo de manera exitosa. |
| DURACIÓN | Una hora |

| | |
|---------------------------------|---|
| NOMBRE DE LA ACTIVIDAD | “¿Verdad o mentira?” |
| OBJETIVO GENERAL | Integrar técnicas para gestionar y controlar la frustración |
| OBJETIVO ESPECÍFICO | Analizar los pensamientos dicotómicos (todo/nada; bien/mal; etc.) y su impacto |
| METAS | Que el colectivo reflexione sobre los pensamientos dicotómicos. Que el colectivo se familiarice con la evolución de los pensamientos dicotómicos. Que el colectivo valore cómo le afectan los pensamientos dicotómicos y posibles alternativas. |
| CONTENIDOS A DESARROLLAR | Pensamiento dicotómico propio de la frustración |
| DESCRIPCIÓN | De manera individual, cada niño/a tendrá una ficha, el juego se dispone con un tablero con diferentes casillas y tarjetas, donde el coco psicológico es el protagonista. Esto es así, ya que existe |

| | |
|--|---|
| | el coco psicológico malo, el cual solo refleja pensamientos negativos, y el coco psicológico bueno, el cual refleja conductas positivas. Así, a medida que transcurre el juego, el/la niño/a irá cayendo en casillas donde levantará unas tarjetas que mostrarán pensamientos negativos o positivos, estos/as tendrán que identificar las distorsiones cognitivas que producen emociones desadaptativas y a sustituirlo por pensamientos positivos. |
| AGENTE | Pedagogo/a |
| RECURSOS MATERIALES | Material didáctico: tablero, tarjeta, fichas. Material fungible: cartón, rotuladores, cartulina. |
| RECURSOS HUMANOS ADICIONALES | Animador/a socio-cultural |
| INDICACIONES ADICIONALES PARA SU DESARROLLO | El/la profesional puede intervenir para aportar ideas para guiar y los/as niños/as puedan sustituir los pensamientos negativos por positivos |
| FORMA DE EVALUACIÓN | Observación no participante: el/la profesional será externo a la actividad para supervisar si la dinámica está saliendo de manera exitosa. |
| DURACIÓN | Una hora |

| | |
|---------------------------------|--|
| NOMBRE DE LA ACTIVIDAD | “¿Construir o reconstruir?” |
| OBJETIVO GENERAL | Integrar técnicas para gestionar y controlar la frustración |
| OBJETIVO ESPECÍFICO | Entender la importancia de describir lo que sucede en términos positivos |
| METAS | Que el colectivo integre un vocabulario positivo en su día a día. Que el colectivo defina qué implica usar un vocabulario positivo para definir lo que le sucede. Que el colectivo identifique patrones de comunicación negativa. |
| CONTENIDOS A DESARROLLAR | Verbalización positiva |
| DESCRIPCIÓN | Se conforman equipos de tres niños/as y se les proporcionan unas fichas de legos, uno/a comenzará haciendo una figura mientras los/as otros/as dos le irán quitando piezas o tirando su construcción, esto va a conllevar a que la persona que esté realizando la figura se enfade y se frustre y deberá comunicar de una manera positiva lo que le sucede y cómo se siente, de otra |

| | |
|--|---|
| | manera los/as otros/as deberán contestarle de una manera negativa, y la otra persona tendrá que seguir manteniendo una comunicación positiva. |
| AGENTE | Pedagogo/a |
| RECURSOS MATERIALES | Material didáctico: legos. |
| RECURSOS HUMANOS ADICIONALES | Animador/a socio-cultural |
| INDICACIONES ADICIONALES PARA SU DESARROLLO | El/la profesional que esté supervisando la actividad podrá intervenir para guiar a los/as participantes a mantener una comunicación positiva. |
| FORMA DE EVALUACIÓN | Observación no participante: el/la pedagogo/a será externo a la actividad para supervisar si la dinámica está saliendo de manera exitosa. |
| DURACIÓN | Una hora |

| | |
|---------------------------------|---|
| NOMBRE DE LA ACTIVIDAD | “Escape frustración” |
| OBJETIVO GENERAL | Integrar técnicas para gestionar y controlar la frustración |
| OBJETIVO ESPECÍFICO | Aprender cómo enfocarse en soluciones |
| METAS | Que el colectivo diferencie entre lo que le produce el malestar y su origen. Que el colectivo valore la necesidad de buscar alternativas a lo que causa el malestar. Que el colectivo constataste que esto es compatible con las alternativas para buscar el bienestar personal ya estudiadas. |
| CONTENIDOS A DESARROLLAR | Importancia de centrarse en lo que sucede, no en el malestar |
| DESCRIPCIÓN | El/la profesional dispondrá dos equipos que tendrán que ir pasando pruebas para llegar a la meta final. En estas, se encontrarán tres alternativas para superar cada una. Cada niño/a será el encargado/a de realizar al menos una prueba, y elegir de manera individual una alternativa. Existirán ocasiones que elegirán una opción incorrecta y no podrán continuar, lo que les producirá malestar, en este instante tendrán que comunicarle a sus compañeros/as la situación, y estos/as en este momento podrán ayudarlo a elegir la opción correcta. |

| | |
|--|---|
| AGENTE | Pedagogo/a |
| RECURSOS MATERIALES | Material didáctico: cajas. |
| RECURSOS HUMANOS ADICIONALES | Animador/a socio-cultural |
| INDICACIONES ADICIONALES PARA SU DESARROLLO | El/la profesional podrá proporcionar pistas si no consiguen entre todos averiguar la opción correcta o intervenir si no están teniendo una comunicación positiva. |
| FORMA DE EVALUACIÓN | Observación no participante: el/la profesional será externo a la actividad para supervisar si la dinámica está saliendo de manera exitosa. |
| DURACIÓN | Una hora |

| | |
|---------------------------------|--|
| NOMBRE DE LA ACTIVIDAD | “El semáforo de las pausas” |
| OBJETIVO GENERAL | Integrar técnicas para gestionar y controlar la frustración |
| OBJETIVO ESPECÍFICO | Entender cómo las pausas pueden ayudar a todo lo anterior y modos de integrarlas |
| METAS | Que el colectivo practique una respiración suave y lenta. Que el colectivo asocie las pausas con la paciencia. Que el colectivo incorpore momentos de pausa en las interacciones con los demás. |
| CONTENIDOS A DESARROLLAR | Relevancia de las pausas |
| DESCRIPCIÓN | El/a profesional le expone a los/as niños/as una situación ficticia, pero que a la vez sea cercana al grupo. Por parejas, uno/a de ellos/as tendrá que resolverla siguiendo el semáforo de las pausas. Este consiste en un semáforo con tres colores, por los que irán pasando según el proceso que les genere la situación. Los colores tienen diferentes significados, el rojo supone estar pausado, el amarillo pensar y el verde actuar. La otra persona le ayudará a guiarle en la resolución del conflicto, para que sea capaz de realizar las pausas pertinentes y pensar antes de actuar. Una vez resuelto, se cambian los papeles y vuelven a comenzar. |
| AGENTE | Pedagogo/a |

| | |
|--|--|
| RECURSOS MATERIALES | Material fungible: cartulina, tijeras, pegamento, lápiz. |
| RECURSOS HUMANOS ADICIONALES | Animador/a socio-cultural |
| INDICACIONES ADICIONALES PARA SU DESARROLLO | El/la profesional puede guiar en el proceso de la resolución de conflictos si no se está realizando de una manera adecuada. |
| FORMA DE EVALUACIÓN | Observación no participante: el/la profesional será externo a la actividad para supervisar si la dinámica está saliendo de manera exitosa. |
| DURACIÓN | Una hora |

| | |
|---------------------------------|---|
| NOMBRE DE LA ACTIVIDAD | “Termómetro emocional” |
| OBJETIVO GENERAL | Valorar las competencias complementarias |
| OBJETIVO ESPECÍFICO | Concienciarse de la correlación entre la gestión de las emociones y la gestión de la frustración |
| METAS | Que el colectivo valore la importancia de la gestión emocional. Que el colectivo valore que la gestión emocional es la base para poder gestionar la frustración. Que el colectivo identifique pautas que le funcionen para la gestión de emociones básicas. |
| CONTENIDOS A DESARROLLAR | Educación emocional transversal |
| DESCRIPCIÓN | Individualmente cada niño/a va a crear su propio recurso denominado termómetro emocional. Este consiste en establecer sus límites personales, referido a su proceso de frustración, donde en la parte baja estará como se sienten al principio de una situación que les está empezando a generar frustración, y a medida que suben plasmarán los pasos por los que van pasando hasta llegar a su límite donde la frustración está presente en su totalidad. De esta manera, cuando se encuentren en situaciones que les provoque frustración, podrán acudir al termómetro emocional, observar en qué punto se encuentran e intervenir para disminuir la intensidad de la misma y saber controlarla. |
| AGENTE | Pedagogo/a |

| | |
|--|--|
| RECURSOS MATERIALES | Material fungible: papel, rotuladores. |
| RECURSOS HUMANOS ADICIONALES | Animador/a socio-cultural |
| INDICACIONES ADICIONALES PARA SU DESARROLLO | El/la profesional podrá intervenir para ayudar a que los/as niños/as encuentren su proceso y límites emocionales. |
| FORMA DE EVALUACIÓN | Observación no participante: el/la profesional será externo a la actividad para supervisar si la dinámica está saliendo de manera exitosa. |
| DURACIÓN | Una hora |

| | |
|---------------------------------|--|
| NOMBRE DE LA ACTIVIDAD | “El árbol de las fortalezas y debilidades” |
| OBJETIVO GENERAL | Valorar las competencias complementarias |
| OBJETIVO ESPECÍFICO | Entender que su proceso de gestión de la frustración es único y posee fortalezas que sirven de apoyo |
| METAS | Que el colectivo comprenda que no todos/as tienen el mismo proceso emocional. Que el colectivo identifique sus fortalezas y debilidades. Que el colectivo reflexione sobre qué fortalezas pueden resultarles de ayuda ante la frustración. |
| CONTENIDOS A DESARROLLAR | Carácter individualizado |
| DESCRIPCIÓN | De manera individual deberán crear un árbol, donde en las raíces vuelquen sus debilidades y en las ramas y hojas sus fortalezas. Una vez lo tengan finalizado, tendrán que exponerlo delante de sus compañeros/as donde podrán observar las diferencias entre unos/as y otros/as. Asimismo, en el turno de cada niño/a el/la profesional les lanzará la siguiente pregunta que tendrán que reflexionar y responder: ¿Qué fortalezas pueden ayudarles para aumentar su tolerancia a la frustración? |
| AGENTE | Pedagogo/a |
| RECURSOS MATERIALES | Material fungible: papel, lápices de colores, rotuladores. |
| RECURSOS HUMANOS | Animador/a socio-cultural |

| | |
|--|--|
| ADICIONALES | |
| INDICACIONES ADICIONALES PARA SU DESARROLLO | El/la profesional podrá intervenir para guiar a los/as niños/as a encontrar sus debilidades y fortalezas. Además en el momento de la pregunta, también les podrá guiar si no encuentran una respuesta ante ella. |
| FORMA DE EVALUACIÓN | Observación participante: el/la profesional interactúa con los/as niños/as, donde la recogida de información es sistemática y no intrusiva. |
| DURACIÓN | Una hora y media |

| | |
|-------------------------------------|--|
| NOMBRE DE LA ACTIVIDAD | “El balón de las emociones” |
| OBJETIVO GENERAL | Valorar las competencias complementarias |
| OBJETIVO ESPECÍFICO | Utilizar herramientas complementarias que ayuden a superar obstáculos vitales |
| METAS | Que el colectivo detecte cuáles son los comportamientos que le impiden superar una situación. Que el colectivo observe la situación creando un espacio para nuevos comportamientos. Que el colectivo describa cómo sería el cambio de comportamientos y compromisos. |
| CONTENIDOS A DESARROLLAR | Claves para superar obstáculos |
| DESCRIPCIÓN | El/la profesional dispondrá al grupo en círculo, y por turnos tendrán que ir cogiendo un papel. El/la niño/a leerá en alto la situación reflejada en este, y tendrá que exponer cómo ha actuado ante ella si la ha vivido. Una vez expuesta, con un pelota, se la irá pasando a sus compañeros/as los cuales les aportarán qué nuevos comportamientos podría adoptar para situaciones similares futuras. |
| AGENTE | Pedagogo/a |
| RECURSOS MATERIALES | Material didáctico: pelota, caja. Material fungible: papel. |
| RECURSOS HUMANOS ADICIONALES | Animador/a socio-cultural |
| INDICACIONES | Si la situación que le toca al niño/a no la ha vivido, el/la |

| | |
|---------------------------------------|--|
| ADICIONALES PARA SU DESARROLLO | profesional le dejará cambiar el papel o exponer una para poder realizar con éxito la actividad. |
| FORMA DE EVALUACIÓN | Observación no participante: el/la profesional será externo a la actividad para supervisar si la dinámica está saliendo de manera exitosa. |
| DURACIÓN | Una hora |

Anexo 12:Cuestionario observación participante

<https://forms.gle/wRQmHhQZCgEZjo2W9>

Anexo 13:Cuestionario observación no participante

<https://forms.gle/nfoPywJqype5h4Cg8>

Anexo 14:Indicadores

| CATEGORÍAS | INDICADORES |
|------------------------------------|--|
| Analizar las vivencias emocionales | <ul style="list-style-type: none"> - El colectivo definirá la emoción cómo una reacción interna a un estímulo interno. - El colectivo examinará diferentes emociones básicas a partir de señales físicas. - El colectivo identificará los estímulos primordiales responsables de cada emoción. - El colectivo se familiarizará con la evolución de la emoción según transcurre el tiempo. - El colectivo diferenciará entre emoción y sentimiento. - El colectivo nombrará sentimientos asociados a emociones básicas. - El colectivo reflexionará sobre el papel informativo de las emociones. |

| | |
|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - El colectivo determinará qué hacer ante una emoción. - El colectivo valorará cuándo una emoción deja de ser adaptativa. |
| <p>Identificar sus procesos emocionales</p> | <ul style="list-style-type: none"> - El colectivo reconocerá las emociones que tienen un impacto positivo en su vida. - El colectivo reconocerá las emociones que tienen un impacto negativo. - El colectivo diferenciará entre unas y otras. - El colectivo reflexionará sobre la importancia de la expresión de las emociones (verbal, no verbal). - El colectivo examinará su expresión con relación a diferentes emociones (verbal, no verbal). - El colectivo determinará cómo transformar la expresión para adecuarla al objetivo de la comunicación (verbal, no verbal). - El colectivo se familiarizará con la emoción que más presente esté en su vida. - El colectivo observará cómo reacciona ante la emoción actual (si la niega, la rechaza o la acepta). - El colectivo valorará en qué le afecta la emoción y el modo en que reacciona ante ella. |
| <p>Entender qué es la frustración</p> | <ul style="list-style-type: none"> - El colectivo definirá el concepto de frustración. - El colectivo constatará que la frustración es un sentimiento. - El colectivo observará si ese sentimiento está en su vida. - El colectivo identificará los estímulos que le producen la frustración. - El colectivo identificará la emoción primaria |

| | |
|--|--|
| | <p>asociada a la frustración.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El colectivo reconocerá de qué manera se manifiesta la frustración. - El colectivo reconocerá una situación concreta que le está generando frustración. - El colectivo analizará la situación que le desencadena la frustración. - El colectivo identificará que hay en esa situación que le hace sentir frustrado. - El colectivo reflexionará sobre los cambios físicos y de actitud cuando aparece la frustración. - El colectivo examinará su nivel de tolerancia a la frustración. - El colectivo valorará la frustración como un aprendizaje, no como una situación peligrosa o dañina. - El colectivo reflexionará sobre la importancia de las señales físicas que aparecen cuando está presente la frustración. - El colectivo recapacitará sobre el valor de los momentos de pausa y tranquilidad para poder tomar decisiones en situaciones de frustración alta. - El colectivo determinará qué se puede hacer ante la aparición de la frustración. |
| <p>Integrar técnicas para gestionar y controlar la frustración</p> | <ul style="list-style-type: none"> - El colectivo practicará la técnica de la tortuga para favorecer el autocontrol. - El colectivo practicará la técnica de la hormiga para potenciar una respiración pausada y tranquila. - El colectivo practicará la técnica de la caja de la calma para fomentar la regulación emocional. |

- El colectivo observará situaciones en la que esté presente la frustración.
- El colectivo identificará alternativas en base a las observaciones.
- El colectivo valorará la importancia de plantear alternativas detalladas.
- El colectivo aprenderá a valorar sus logros personales.
- El colectivo reflexionará sobre el refuerzo positivo que le puedan proporcionar al grupo.
- El colectivo practicará la asertividad a la hora de dar refuerzo.
- El colectivo reflexionará sobre los pensamientos dicotómicos.
- El colectivo se familiarizará con la evolución de los pensamientos dicotómicos.
- El colectivo valorará cómo le afectan los pensamientos dicotómicos y posibles alternativas.
- El colectivo integrará un vocabulario positivo en su día a día.
- El colectivo definirá qué implica usar un vocabulario positivo para definir lo que le sucede.
- El colectivo identificará patrones de comunicación negativa.
- El colectivo diferenciará entre lo que le produce el malestar y su origen.
- El colectivo valorará la necesidad de buscar alternativas a lo que causa el malestar.
- El colectivo constatará que esto es compatible con las alternativas para buscar el bienestar personal ya estudiadas.

| | |
|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - El colectivo practicará una respiración suave y lenta. - El colectivo asociará las pausas con la paciencia. - El colectivo incorporará momentos de pausa en las interacciones con los demás. |
| <p>Valorar las competencias complementarias</p> | <ul style="list-style-type: none"> - El colectivo valorará la importancia de la gestión emocional. - El colectivo valorará que la gestión emocional es la base para poder gestionar la frustración. - El colectivo identificará pautas que le funcionen para la gestión de emociones básicas. - El colectivo comprenderá que no todos/as tienen el mismo proceso emocional. - El colectivo identificará sus fortalezas y debilidades. - El colectivo reflexionará sobre qué fortalezas pueden resultarles de ayuda ante la frustración. - El colectivo detectará cuáles son los comportamientos que le impiden superar una situación. - El colectivo observará la situación creando un espacio para nuevos comportamientos. - El colectivo describirá cómo sería el cambio de comportamientos y compromisos. |

Anexo 15:

Hoja de registro

| ESCALA DE OBSERVACIÓN | | | | | |
|--|-------------------|------|------------|----------|-------|
| INDICADORES | ESCALA VALORATIVA | | | | |
| | NADA | POCO | SUFICIENTE | BASTANTE | MUCHO |
| El colectivo definirá la emoción cómo una reacción interna a un estímulo interno. | | | | | |
| El colectivo examinará diferentes emociones básicas a partir de señales físicas. | | | | | |
| El colectivo identificará los estímulos primordiales responsables de cada emoción. | | | | | |
| El colectivo se familiarizará con la evolución de la emoción según transcurre el tiempo. | | | | | |
| El colectivo diferenciará entre emoción y sentimiento. | | | | | |
| El colectivo nombrará sentimientos asociados a emociones básicas. | | | | | |
| El colectivo reflexionará sobre el papel informativo de las emociones. | | | | | |
| El colectivo determinará qué hacer ante una emoción. | | | | | |
| El colectivo valorará cuándo una emoción deja de ser adaptativa. | | | | | |
| El colectivo reconocerá las emociones que tienen un impacto positivo en su vida. | | | | | |
| El colectivo reconocerá las emociones que tienen un | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| impacto negativo. | | | | | |
| El colectivo diferenciará entre unas y otras. | | | | | |
| El colectivo reflexionará sobre la importancia de la expresión de las emociones (verbal, no verbal). | | | | | |
| El colectivo examinará su expresión con relación a diferentes emociones (verbal, no verbal). | | | | | |
| El colectivo determinará cómo transformar la expresión para adecuarla al objetivo de la comunicación (verbal, no verbal). | | | | | |
| El colectivo se familiarizará con la emoción que más presente esté en su vida. | | | | | |
| El colectivo observará cómo reacciona ante la emoción actual (si la niega, la rechaza o la acepta). | | | | | |
| El colectivo valorará en qué le afecta la emoción y el modo en que reacciona ante ella. | | | | | |
| El colectivo definirá el concepto de frustración. | | | | | |
| El colectivo constatará que la frustración es un sentimiento. | | | | | |
| El colectivo observará si ese sentimiento está en su vida. | | | | | |
| El colectivo identificará los estímulos que le producen la frustración. | | | | | |
| El colectivo identificará la emoción primaria asociada a la | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| frustración. | | | | | |
| El colectivo reconocerá de qué manera se manifiesta la frustración. | | | | | |
| El colectivo reconocerá una situación concreta que le está generando frustración. | | | | | |
| El colectivo analizará la situación que le desencadena la frustración. | | | | | |
| El colectivo identificará que hay en esa situación que le hace sentir frustrado. | | | | | |
| El colectivo reflexionará sobre los cambios físicos y de actitud cuando aparece la frustración. | | | | | |
| El colectivo examinará su nivel de tolerancia a la frustración. | | | | | |
| El colectivo valorará la frustración como un aprendizaje, no como una situación peligrosa o dañina. | | | | | |
| El colectivo reflexionará sobre la importancia de las señales físicas que aparecen cuando está presente la frustración. | | | | | |
| El colectivo recapacitará sobre el valor de los momentos de pausa y tranquilidad para poder tomar decisiones en situaciones de frustración alta. | | | | | |
| El colectivo determinará qué se puede hacer ante la aparición de la frustración. | | | | | |
| El colectivo practicará la técnica de la tortuga para favorecer el autocontrol. | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| El colectivo practicará la técnica de la hormiga para potenciar una respiración pausada y tranquila. | | | | | |
| El colectivo practicará la técnica de la caja de la calma para fomentar la regulación emocional. | | | | | |
| El colectivo observará situaciones en la que esté presente la frustración. | | | | | |
| El colectivo identificará alternativas en base a las observaciones. | | | | | |
| El colectivo valorará la importancia de plantear alternativas detalladas. | | | | | |
| El colectivo aprenderá a valorar sus logros personales. | | | | | |
| El colectivo reflexionará sobre el refuerzo positivo que le puedan proporcionar al grupo. | | | | | |
| El colectivo practicará la asertividad a la hora de dar refuerzo. | | | | | |
| El colectivo reflexionará sobre los pensamientos dicotómicos. | | | | | |
| El colectivo se familiarizará con la evolución de los pensamientos dicotómicos. | | | | | |
| El colectivo valorará cómo le afectan los pensamientos dicotómicos y posibles alternativas. | | | | | |
| El colectivo integrará un vocabulario positivo en su día a día. | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| El colectivo definirá qué implica usar un vocabulario positivo para definir lo que le sucede. | | | | | |
| El colectivo identificará patrones de comunicación negativa. | | | | | |
| El colectivo diferenciará entre lo que le produce el malestar y su origen. | | | | | |
| El colectivo valorará la necesidad de buscar alternativas a lo que causa el malestar. | | | | | |
| El colectivo constatará que esto es compatible con las alternativas para buscar el bienestar personal ya estudiadas. | | | | | |
| El colectivo practicará una respiración suave y lenta. | | | | | |
| El colectivo asociará las pausas con la paciencia. | | | | | |
| El colectivo incorporará momentos de pausa en las interacciones con los demás. | | | | | |
| El colectivo valorará la importancia de la gestión emocional. | | | | | |
| El colectivo valorará que la gestión emocional es la base para poder gestionar la frustración. | | | | | |
| El colectivo identificará pautas que le funcionen para la gestión de emociones básicas. | | | | | |
| El colectivo comprenderá que no todos/as tienen el mismo | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| proceso emocional. | | | | | |
| El colectivo identificará sus fortalezas y debilidades. | | | | | |
| El colectivo reflexionará sobre qué fortalezas pueden resultarles de ayuda ante la frustración. | | | | | |
| El colectivo detectará cuáles son los comportamientos que le impiden superar una situación. | | | | | |
| El colectivo observará la situación creando un espacio para nuevos comportamientos. | | | | | |
| El colectivo describirá cómo sería el cambio de comportamientos y compromisos. | | | | | |

Anexo 16:

Cuestionario de interés

<https://forms.gle/b9DBb9XvqnnngbRZC8>

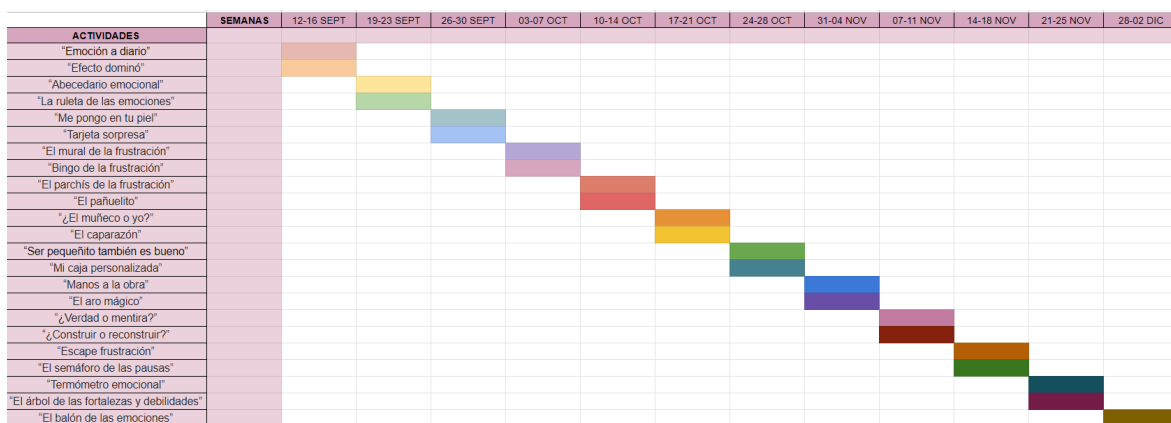
Anexo 17:

Encuesta de satisfacción

<https://forms.gle/PTqNstMtNUjTsPA57>

Anexo 18:

Cronograma



Anexo 19:

Presupuesto

| PERSONAL | | | | | | | |
|--|----------------|---------------------|------------------|-------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|
| FUNCIÓN | Coste Unitario | | | Nº DE TRAB. | DURACIÓN CONTRATOS MESES | TIPOS DE JORNADA | COSTES LABORALES TOTALES |
| | SALARIO MÓDULO | COTIZACIÓN SEG.SOC. | TOTAL | | | | |
| Coordinador/a de proyecto (Grupo 0) | 408€ | 135,78€ | 543,78 € | 1 | 2 meses y medio | POR HORAS (4H/SEMANA) | 1.359,45€ |
| Pedagogo/a (Grupo 1) | 360€ | 119,81€ | 479,81 € | 1 | 2 meses y medio | POR HORAS (4H/SEMANA) | 1.199,52€ |
| Técnico de Animación Sociocultural (Grupo 2) | 312€ | 103,83€ | 415,83 € | 1 | 2 meses y medio | POR HORAS (4H/SEMANA) | 1.039,57€ |
| TOTALES UNITARIOS | 1.080€ | 359,42€ | 1.439,42€ | 3 | 2 meses y medio | | 3.598,54€ |
| SUBTOTAL COSTES DE PERSONAL | | | | | | | 3.598,54€ |

| FUNCIONAMIENTO | |
|--|-------------------------------|
| CONCEPTO | COSTE |
| FUNCIONAMIENTO | |
| Material Fungible: | |
| - Paquete de folios (500 folios) | - 3€ x 2 unidades= 6€ |
| - Caja de rotuladores de colores (24 unidades) | - 2,99€ x 5 unidades= 14,95€ |
| - Caja de lápices de colores (24 unidades) | - 5,50€ x 5 unidades= 27,50€ |
| - Paquete de cartulinas de colores (50 unidades) | - 5,30€ x 1 unidad= 5,30€ |
| - Papel kraft | - 15,90€ x 2 unidades= 31,80€ |
| - Tijeras | - 0,39€ x 15 unidades= 5,85€ |

| | |
|------------------------------------|-------------------------------|
| - Pegamento | - 0,49€ x 15 unidades= 7,35€ |
| - Fichas parchís (100 unidades) | - 1,18€ x 1 unidad= 1,18€ |
| - Pañuelo | - 0,80€ x 1 unidad= 0,80€ |
| - Plastilina (10 unidades) | - 4,84€ x 5 unidades= 24,20€ |
| - Aro (24 unidades) | - 14,99€ x 1 unidad= 14,99€ |
| - Legos | - 29,99€ x 3 unidades= 89,97€ |
| - Pelota | - 1,99€ x 1 unidad= 1,99€ |
| - Cajas recicladas | - 0€ |
| - Cartón reciclado | - 0€ |
| GASTOS ADMINISTRATIVOS (3%) | 38,03€ |
| IMPREVISTOS (3,5%) | 42,87€ |
| TOTAL FUNCIONAMIENTO | 312,78€ |

| <i>PARTIDA</i> | <i>COSTE</i> |
|-----------------------|---------------------|
| PERSONAL | 3.598,54€ |
| FUNCIONAMIENTO | 312,78€ |
| TOTAL | 3.911,32€ |