



**Universitat de les
Illes Balears**

Facultat d'Educació

Memòria del Treball de Fi de Grau

Una anàlisi i intervenció enfront de la resposta dels infants de primària a la frustració.

Marta Cladera Petro

Grau d'Educació Primària

Any acadèmic 2021-22

DNI de l'alumne: 78220736J

Treball tutelat per Rosa Isabel Rodríguez Rodríguez
Departament de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación

S'autoritza la Universitat a incloure aquest treball en el Repositori Institucional per a la seva consulta en accés obert i difusió en línia, amb finalitats exclusivament acadèmiques i d'investigació	Autor		Tutor	
	Sí	No	Sí	No
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Paraules clau del treball:
frustració, fracàs, indefensió, docents, alumnes, educació emocional i educació Primària.

Resum

Aquest Treball de Fi de Grau (TFG) mostra una recerca teòrica sobre els termes principals de l'estudi que s'ha realitzat, els quals són frustració, fracàs i indefensió. És per això que, s'exposen diferents recerques dutes a terme per acabar relacionant tots aquests conceptes entre ells. Per altra part, a través d'una enquesta a alumnes de tercer i quart de primària es pretén aprofundir en l'aspecte més personal de la persona, un mateix, associat als termes esmentats. L'anàlisi dels resultats permet extreure conclusions útils per poder dissenyar una intervenció enfocada a treballar les mancances o potenciar les capacitats dels alumnes amb relació a la frustració, fracàs o indefensió.

Paraules claus: frustració, fracàs, indefensió, docents, alumnes, educació emocional i educació Primària.

Abstract

This Final Degree Project (TFG) shows theoretical research on the main terms of the study that has been carried out, which are frustration, failure and helplessness. That is why different researches are carried out to end up relating all these concepts to each other. On the other hand, through a survey of third and fourth graders, it is intended to deepen the most personal aspect of the person, oneself, associated with the aforementioned terms. The analysis of the results allows us to draw useful conclusions in order to design an intervention focused on working on shortcomings or enhancing the capacities of students in relation to frustration, failure or helplessness.

Key words: frustration, failure, helplessness, teachers, students, emotional education and Primary Education.

Índex

1. Introducció.....	6
2. Objectius	6
PRIMERA PART	
3. Marc teòric	7
3.1 La frustració.....	7
3.1.1 La tolerància a la frustració.....	8
3.1.2 Conviure amb la frustració.....	9
3.2 El fracàs.....	10
3.2.1 Orígens i causes del fracàs escolar	10
3.2.2 Afrontar el fracàs.....	12
3.3 La indefensió	14
3.3.1 La indefensió apresada	14
3.3.2 La indefensió escolar apresada.....	15
3.3.3 Agents i factors influents en la indefensió	16
4. Relació entre frustració, fracàs i indefensió	17
SEGONA PART	
5. Enquesta.....	18
5.1 Instrument d'investigació.....	18
5.2 Estructura de l'enquesta	19
5.3 Participants.....	20
5.4 Metodologia	21
5.5 Anàlisi de resultats	21
5.6 Principals conclusions a partir dels resultats.....	26
TERCERA PART	
6. Proposta d'intervenció	29
6.1 Descripció de la proposta	29
6.2 Justificació.....	30

6.3	Rols dels docents i famílies	32
6.4	Objectius.....	32
6.5	Estructura i temporització de les sessions	33
6.6	Descripció de les activitats.....	34
7.	Avaluació de la proposta	43
8.	Aplicació de la proposta.....	44
9.	Conclusions.....	46
10.	Referències	47
11.	Anexos	51

1. Introducció

En aquest present treball s'ha dut a terme una recerca dels tres conceptes claus: frustració, fracàs i indefensió. S'intenta aclarir el significat de cada concepte, les causes que els originen, les respostes davant aquests i mesures de prevenció, entre altres qüestions.

D'altra banda, es pretén dur a terme una tasca d'investigació. A través de la difusió d'una enquesta a infants de segon cicle de primària es mesuraran una sèrie d'ítems relacionats amb les paraules anomenades al principi.

Finalment, s'ha realitzat el plantejament i planificació d'una intervenció, mitjançant la qual es donen mesures, tasques o activitats per prevenir i treballar la resposta, enfront, estímuls de la relació existent entre la frustració, el fracàs i la indefensió.

Pel que fa a l'elecció del tema, aquest ha estat el pas més complicat. El fet de tractar-se del treball que culmina els meus estudis, i sent el que em permet rebre el títol de docent d'Educació Primària, volia que aquest es convertís amb una tasca que gaudis fent.

En conclusió, aquest treball té un caràcter acadèmic, on s'observen i analitzen diverses qüestions i paràmetres relacionats amb el tema principal. Addicionalment, adquireix un caràcter individual i íntim, ja que contribueix a un creixement personal, perquè ajuda a comprendre i prevenir actituds, enfront diverses situacions, a més de contribuir a percebre i identificar aspectes de la frustració.

2. Objectius

Pel que fa als objectius, aquests s'exposen de manera gradual anant dels més generals als específics. Endemés, en els generals destaquen els tres objectius principals del treball.

Objectius generals:

1. Definir de manera clara cada concepte a tractar: frustració, fracàs i indefensió.
2. Realitzar enquestes per recollir informació sobre el tema.
3. Crear una proposta d'intervenció.

Objectius específics del general 1:

- Investigar sobre la frustració escolar.

- Comparar els termes anteriors entre ells i extreure conclusions sobre la seva relació.

Objectius específics del general 2:

- Emprar eines de recollida de dades i fer-ne un ús estadístic amb aquestes.
- Donar a conèixer els resultats de l'estudi des d'un punt de vista objectiu, crític i analític.

Objectius específics del general 3:

- Crear una intervenció que permeti abordar l'ús de la frustració com a eina educativa.
- Incloure la tolerància i caràcter preventiu dels docents envers la frustració.

PRIMERA PART

3. Marc teòric

S'ha fet una recerca teòrica per intentar reflectir els diversos coneixements adquirits i contrastar-los. Per fer aquesta recerca s'ha fet servir plataformes com *Google Scholar*, *Dialnet* i el repositori de la universitat de les Illes Balears. A més, també s'ha cercat documentació en la biblioteca de la UIB i biblioteques municipals com la de Sa Pobla i Muro. Algunes de les paraules claus utilitzades en la recerca han estat: frustració escolar, fracàs escolar, indefensió escolar apresada, primària, etc.

Cal destacar que, hi ha una progressió en els termes, ja que s'ha començat exposant-los de manera general per acabar relacionant-los amb l'àmbit escolar.

3.1 La frustració

Avui dia, els infants estan acostumats a aconseguir tot el que volen, aspecte que recolzen els pares/mares i persones adultes del seu voltant. Entre les explicacions trobem els que s'excusen dient que no volen que els seus fills tinguin traumes, no volen que sofreixin o desitgen que tinguin tot el que ells no varen poder tenir (López Caballero, 2009). No pretenen criar a un infant frustrat, però sabem que és la frustració?

Segons la Reial Acadèmia espanyola (<https://dle.rae.es/frustración>) es defineix frustració com "Sentimiento de insatisfacción o fracaso". És una resposta emocional, natural i instintiva de l'ésser quan ens enfrontem a una situació que no compleix les nostres expectatives. En aquest moment ens envaeix un sentiment de tristesa, decepció i, fins i tot, ansietat, on ens veiem incapaços de controlar l'esdeveniment causal, ja que no s'assembla amb l'esperat.

Antunes Ribeiro (2020) entén el concepte de frustració com “(...) un estado de tensión contra el cual el individuo afectado canaliza su energía (...)” (p. 37). Segons assenyala Parrek (1964, citat a R. Antunes Ribeiro, 2020) les definicions realitzades al llarg de la literatura sobre aquest terme coincideixen amb l'existència d'un obstacle que impedeix cobrir favorablement una necessitat.

La frustració està molt relacionada amb l'espera, és a dir, amb la paciència. Durant els darrers anys ens hem acostumat a la immediatesa, cosa que provoca la frustració quan la resposta obtinguda no és al moment. Davant una situació desagradable hem de ser capaços d'identificar el que sentim, acceptar-ho i posar en marxa estratègies de gestió per aconseguir manejar l'adversitat (Rojas-Marcos, 2021).

Rojas-Marcos (2021), en la seva entrevista, utilitza un exemple amb el qual la majoria de la gent se sentiria identificada: “(...) mandas un mensaje y das por hecho que la otra persona debe contestar al segundo (...)” (6:40). Aquest és un esdeveniment que escenifica a la perfecció les conseqüències de les expectatives, ja que si la persona no respon al segon com esperaves et comença a conquistar un sentiment de decepció, provocant, inclús, l'exaltació.

A través d'un estudi realitzat per Poblete-Christie et al. (2019) es pot observar els diferents sentiments que s'utilitzen per referir-se a una situació de frustració. En les entrevistes, on es plantejaven situacions comunes d'aula i relacionades amb l'ensenyament-aprenentatge de conceptes, participaren 24 professors de formació professional bàsica de Xile. En les accions on no s'aconseguien els objectius proposats, els docents experimentaven sentiments com ràbia, preocupació, por, pena, etc. D'altra banda, en les circumstàncies on si assoliren l'esperat manifestaven alegria, satisfacció, tranquil·litat, etc.

Alejandro de Babieri (2018) exposa una idea molt similar a Rojas. L'orador parla sobre la societat de l'abundància, on la gent no sap que vol, però ho vol ja. Com podem observar la immediatesa torna a ser present, a més de la idea de voler tot el que es desitgi. En contraposició, descriu la societat de la pobresa, la qual no s'identifica amb les generacions actuals, on es gaudia amb el poc que es tenia, ja que se sabia que no es podia aconseguir tot.

3.1.1 La tolerància a la frustració

Rosenzweig (1944, citat a R. Antunes Ribeiro, 2020) introdueix el terme de la tolerància a la frustració, on si s'aprèn a comprendre-la ens podrem adaptar al nostre entorn. La frustració es presenta com una defensa que hem de saber gestionar, per tal de no crear conseqüències que poden arribar a impedir actuar a causa de l'angoixa, decepció o incertesa.

Altrament, Barbieri comenta el tema de la sobreprotecció¹ com a causant de la frustració. Aquest enfocament es troba molt lligat amb el de López Caballero (2009), ja que la falta de límits posats pels pares als seus infants fa que aquests creixin amb una baixa tolerància a la frustració. No es vol que els infants ho passin malament o que es preocupin per les situacions, per això es corre un vel sobre els seus ulls, on se'ls proporcionen totes les comoditats i capritxos, inculcant la idea que sempre aconseguiran el que esperen sense patiment.

La idea comentada anteriorment també fou plantejada per Winnicott el 1971 (citada a R. Antunes Ribeiro, 2020) quan exposà el terme de "Mare Prou Bona". A través d'aquest es recalca la necessitat de frustrar, de manera mesurada, a l'infant des de petit, per tal que pugui tolerar el sentiment enfront de les adversitats i li permetí ser més autònom.

L'anterior no fou l'única teoria existent amb relació a aquest fenomen, ja que al llarg dels anys s'han fet estudis per demostrar la relació entre la criança i la tolerància a la frustració.

Autors com Bion (1991) i Klein (1996) aborden la qüestió exposada, posant en el punt de mira els educadors com a principals agents per promoure l'acceptació cap al sentiment d'angoixa (citats a R. Antunes Ribeiro, 2020).

Ara bé, s'ha de presentar i incentivar la frustració dins unes mesures, ja que una excessiva o insuficient exposició durant el desenvolupament dels infants pot provocar estratègies de defensa que conseqüentment es traduiran amb baixos nivells de tolerància (Rosenzweig, 1938, citat a R. Antunes Ribeiro, 2020).

Un aspecte molt interessant és que la frustració pot exterioritzar-se de manera positiva o negativa, ja que enfront un esdeveniment desagradable hi ha persones que aprenen sobre aquests i extreuen conclusions positives i significatives. Mentre que hi ha persones que s'amaguen i no troben sortida possible (López Caballero, 2009).

D'altra banda, aquest concepte es pot entendre a partir de dos vessants. El primer seria comprendre-ho com a un obstacle en si, és a dir, un objecte que bloqueja el camí cap a la meta a aconseguir. El segon com un sentiment, el qual és de caràcter negatiu i implica altres conseqüències actitudinals enfront de la situació (Antunes Ribeiro, 2020).

3.1.2 Conviure amb la frustració

Tal com comenta López Caballero (2009), l'aspecte que ens permet poder conviure amb la frustració és l'adquisició d'estratègies de control, les quals es van adquirint a través d'un

¹ S'entén aquest concepte com un excés desproporcionat de preocupació i cura dels pares cap als seus infants.

procés de maduresa al llarg dels anys. Aquest autor comenta diferents solucions possibles a l'hora de combatre aquest sentiment.

Saber identificar, analitzar i acceptar els sentiments que t'envaeixen enfront del procés d'adquisició d'una meta o aprendre a exterioritzar-los encertant les paraules adequades, són qualcunes de les solucions que proposa López Caballero (2009). El fet de trobar estratègies que permetin comprendre el que t'està succeint en un moment determinat, on no s'aconsegueixen els objectius desitjats, contribueix al creixement personal i emocional de les persones.

3.2 El fracàs

Relacionat amb el terme de frustració trobem el fracàs. Ambdós són conceptes que se solen confondre de manera que es fa complicat definir que és cada cosa.

Segons la Reial Acadèmia espanyola (<https://dle.rae.es/fracasar>) es defineix fracàs com "Dicho de una pretensión o de un proyecto: frustrarse". Com podem veure dins l'explicació d'un trobem l'altre, igual que passa amb la definició de frustració. Així doncs, se'ns indica que hi ha una connexió entre ambdues paraules.

Precisament, perquè la paraula fracàs és molt àmplia ens centrarem en l'àmbit escolar per donar a conèixer com aquest està immers dins els centres. A més, d'aprofundir en els efectes que té sobre els alumnes.

3.2.1 Orígens i causes del fracàs escolar

Altrament, Cortés (2008, citat a R. Choque Larrauri, 2009) defineix el fracàs escolar com "(...) el hecho de concluir una etapa en la escuela con calificaciones no satisfactorias (...)" (p. 4). També, trobem a Aristimuño (2015) que ho descriu com "(...) la no aprobación en el tiempo previsto del tramo educativo que se está transitando (...)" (p. 110). Observem que els autors caminen sobre una mateixa línia definitòria, on engloben el fracàs escolar en la no superació d'un curs relacionat amb la suspensió d'assignatures.

Entre els articles consultats hi ha un aspecte comú a tots ells, l'origen del fracàs. Tal com exposa Choque Larrauri (2009), el fracàs escolar depèn d'una sèrie de factors, de caràcter global, on es destaca una multicausalitat complexa.

A més, els diversos autors anomenats a continuació coincideixen en el fet que no hi ha una única causa en relació amb el fracàs escolar, sinó que aquest es troba immers en un

conjunt de factors relacionats entre si, els quals necessiten una cohesió i coherència per poder aportar un ecosistema adequat a l'estudiant.

Bronfenbrenner (1997, citat a R. Choque Larrauri, 2009) exposa diferents ecosistemes educatius, els quals són els que s'han d'analitzar i extreure'n les conseqüències: microsistema, mesosistema, exosistema i macrosistema. Tots aquests estan constituïts tant per agents com entorns educatius que influeixen en el desenvolupament acadèmic dels infants.

La multicausalitat anomenada anteriorment s'emmarca dins els diferents sistemes, els quals presenten diferents referències. Per exemple, el microsistema fa referència al context personal de cada infant; el mesosistema relaciona el context íntim de l'alumne amb l'entorn social i les seves interaccions; l'exosistema consisteix amb agents que influeixen dins l'àmbit escolar, ja pot ser l'organització del centre o entitats externes; i el macrosistema, el qual conté factors ètics, socials, familiars... (Choque Larrauri, 2009).

Per altra banda, Roca (2010, citat a A. M. Antelm Lanzat. et al., 2018) ens especifica les causes com socials, econòmiques i educatives. Ritacco i Amores (2016, citat a A. M. Antelm Lanzat. et al., 2018) parlen de factors familiars, acadèmics i personals. Finalment, Lozano (2012, citat a A. M. Antelm Lanzat. et al., 2018) determina causes de l'estudiant, familiars, escolars i de la comunitat.

D'entre les diferents causes existents cal destacar les personals, on els infants posen en perill el desenvolupament de la seva personalitat en el cas que experimentin un fracàs constant. En aquest marc, l'autoimatge es té molt en compte dins la societat, el fet de com ens veuran els altres. Així doncs, poden arribar a interioritzar sentiments de desconfiança o inseguretat, fet que comporta adquirir una autopercepció negativa (Herrero Vicente, 2001).

Tal com anomena Mena et al. (2010, citat a A. Aristimuño 2015) "(...) La Comisión Europea considera al fracaso escolar como sinónimo de abandono escolar temprano (...)" (p. 110). Això es deu a una sèrie d'indicatius que s'intenten erradicar des dels sistemes educatius, ja que Europa tenia com a objectiu polític passar d'un 14% de fracàs escolar, el 2012, a un 10% el 2020 (Aristimuño, 2015).

Pedró (2012, citat a A. Aristimuño, 2015) comenta que la Comissió Europea es plantejà fixar-se amb l'abandó escolar primerenc, repetidors, alumnes amb llengua materna diferent de la del sistema educatiu... diversos aspectes per combatre el fracàs escolar.

El fracàs sempre s'ha vist com un aspecte negatiu, un camí que s'ha d'evitar recórrer. En contraposició a aquesta idea trobem autors que donen una altra perspectiva, una mirada cap a l'aprenentatge a través d'equivocacions i caigudes.

L'orador Joan Boluda (2017) opta per substituir la paraula fracàs per intent, posant com a exemple el conte de la Lletera. Expressa que l'èxit està a errar i aprendre d'aquest procés, una travessia llarga i dura, la qual, a vegades, pot semblar enfonsar-te, però que mirant-la amb ulls d'aprenent sembla el millor camí per arribar a la meta.

Així i tot, dins la societat predomina la idea que si fracasses en l'àmbit escolar, no t'espera una vida satisfactòria, còmoda i productiva. Prejudicis preconcebuts que determinen el curs acadèmic i vital de molts alumnes que, en la seva edat adulta, no tindran oportunitats per desenvolupar-se significativament en el seu entorn.

D'altra banda, el conferenciant Iñigo Sáenz (2013) afirma: "(...) si no fracasamos no podemos elegir el camino a tomar (...)" (2:43). Perquè pot ser si no haguessis comès l'error en aquell instant precis no et trobaries en l'entorn, lloc i moment on estàs ara.

Bonal (2011) reforça totes les idees comentades fins ara. El fracàs escolar se sol concentrar en certs grups socials, ja que de l'educació en fem un consum i una inversió, la qual aporta beneficis individuals i comunitaris/socials. És així com es pot afirmar que l'educació s'estructura d'acord amb les posicions socials existents en una comunitat, on al cim trobem la gent amb més estudis, la qual, normalment, és la que es troba en millor posició econòmica i, per tant, amb accés a abundants recursos. Mentre que a la base s'identifiquen els que tenen menys estudis, relacionats amb una posició econòmica inferior i amb escàs accés a recursos de suport.

3.2.2 Afrontar el fracàs

Es coincideix amb una solució o mesura preventiva comuna, la igualtat d'oportunitats. Conseqüentment, les diferències educatives anomenades anteriorment justifiquen les desigualtats. És per aquesta raó que s'ha d'assegurar l'equitat per tots els alumnes, ja que si tothom té accés als recursos que necessiti, el fracàs escolar s'atribuirà a causes individuals i no del context (Bonal 2011).

Tal com exposa López Caballero (2009) una de les coses més importants és diferenciar entre imatge ideal i real, és a dir, s'ha de saber separar entre el que som i el que volem ser. Així doncs, la imatge que hem posat sobre un pedestal ha de ser vista des d'una mirada realista, de manera que sigui possible rebaixar-la per comprendre la importància de la

vertadera percepció d'un mateix. D'altra banda, sorgeix la necessitat de valorar el fracàs, hem d'aprendre a conviure amb ell i entendre que hi ha situacions on aconseguirem les metes i altres en què no. Així doncs, cal ramificar les formes d'èxit, ja que no s'ha d'arribar a unes expectatives molt altes per poder satisfer les necessitats o objectius plantejats, amb poc també s'assoleixen grans coses. Finalment, l'autor parla d'educar en la responsabilitat, perquè el sentiment de perfecció pot provocar una baixa tolerància enfront de situacions desventurades. Es promou així un sentiment de confiança virtuós i positiu.

Malgrat l'estudi realitzat per Fernández Bennáscar (1981) fou molt anterior a autors com els anomenats anteriorment, es pot observar un camí comú cap a les possibles mesures per combatre el fracàs escolar. En aquest cas, l'autora aposta per potenciar els factors culturals i ambientals, a més de promoure l'elaboració de programes educatius per millorar la qualitat de l'ensenyament a les institucions escolars.

Adicionalment, es qüestiona el paper del sistema educatiu en relació amb el fracàs. Els sistemes escolars tenen part en aquest aspecte, ja que com comentava l'oferiment de recursos ha de ser equitatiu, assegurant la presència, participació i progrés de tot l'alumnat. En el cas que sempre siguin els mateixos infants els que arriben lluny fa plantejar-se una reorganització del que s'està posant en pràctica i brindant des dels àmbits educatius (Bonal 2011).

Herrero Vicente (2001) comenta una sèrie de components, els quals són analitzats per poder apreciar les mancances que incideixen en el terme a tractar. Anomena els components personals:

- Primerament, les actituds dels infants incloent l'esforç que aquests demostren enfront de les situacions educatives.
- Seguidament, parla dels components materials, els recursos dels quals han de fer ús els centre educatius per poder oferir una educació, és a dir, un procés d'ensenyament-aprenentatge significatiu i de qualitat.
- Finalment, esmenta els components formals, els quals tenen a veure amb l'oferiment d'un currículum multinivell, on tots els alumnes puguin aconseguir les seves metes amb les ajudes necessàries.

3.3 La indefensió

Connectat amb els altres termes trobem la indefensió. Aquest ha estat un aspecte menys conegut, el qual ha comportat una gran investigació per part meva.

Cal destacar que hi ha diferents autors que s'associaren entre si i, al llarg dels anys, reformularen la teoria de les atribucions i la indefensió. Entre els principals trobem a Seligman i Mainer, els quals dugueren a terme un treball experimental amb animals el 1967 (Arzate Salgado, 2019). En aquest presentaven als ratolins estímuls aversius, descàrregues elèctriques, on no hi havia possibilitat d'escapar. Al principi, els animals reaccionaven intentant fugir, però davant l'impediment deixaven d'intentar-ho.

La Reial Acadèmia Espanyola (<https://dle.rae.es/indefensión>) defineix el terme indefensió com “Falta de defensa, situación de las personas o cosas que están indefensas”. En el cas de la indefensió apresada constitueix un aprenentatge a no defensar-se davant estímuls que ens provoquen conseqüències violentes o de rebuig.

3.3.1 La indefensió apresada

Martinez Cerda i Rosales Piña (2019) afirmen que “(...) La depresión, la ansiedad, el aprovechamiento escolar entre otros fenómenos han sido asociados a situaciones de indefensión aprendida, fenómeno que refiere la falta de respuesta ante un estímulo aversivo que parece estar fuera del control del sujeto (...)” (p. 1).

Altrament, oradors com Luis Torrent (2014) defineix la indefensió com “(...) la condición del ser humano o animal que ha aprendido a comportarse pasivamente ante una situación que le es adversa con la percepción subjetiva de que no puede controlar el entorno. Aunque hay oportunidades reales de cambiarlo y suele suceder ante varios intentos de fracaso (...)” (3:46). Dins la seva explicació Torrent inclou la paraula que es relaciona amb la indefensió, el fracàs.

La teoria exposada pels autors va servir per definir comportaments i aprenentatges relacionats amb els éssers humans. D'altra banda, es tenen en compte tres components que també es relacionen amb les persones: la contingència, relació entre l'acció i els resultats de l'assaig; la cognició, manera en què perceben i exposen els estímuls; i el comportament, on es fan visibles les conseqüències en l'ésser (Marrero, 2016, citat a N. A. Arzate-Salgado, 2019).

Endemés, dels components essencials també inclouen indicadors de dèficit: el dèficit motivacional, on no hi ha una resposta de fugir; el dèficit cognitiu, on no se sap adquirir

estratègies per escapar; i el dèficit afectiu-emocional, on es presenta una resposta passiva davant els estímuls (González et al., 2011, citat a N. A. Arzate-Salgado, 2019).

Segons Abramson et al. (1978, citat a J. R. Montero Burgos, 1990) el dèficit motivacional i cognitiu apareixen quan l'individu té la sensació que la situació o estímul és incontrolable, mentre que el dèficit emocional floreix quan la persona dona molta importància al resultat incontrolat. També apuntaren al fet que la falta d'autoestima té el seu origen en una falta de control sobre una causa interna, pròpia de l'individu.

Dins la formulació anterior, també diferencien entre indefensió personal i universal. La primera exposa que l'ésser no posseeix les eines necessàries per donar resposta a la situació, però altres persones sí que la tenen, mentre que la segona afirma que cap individu té la solució. A la indefensió personal s'atribueixen causes internes, del mateix individu, a la falta de control, al contrari de la indefensió universal on se l'assignen causes externes (Abramson et al., 1978, citat a J. R. Montero Burgos, 1990).

Quan ens trobem davant una situació incontrolable és el moment en què experimentem sentiments de desconfiança, desmotivació, impotència... Aquest són els que condueixen a la indefensió després de diverses exposicions sense solució. El model de la indefensió reformulat per Weiner (citat a X. Bornas et al., 1984) aporta tres dimensions enfront de les situacions de l'individu: internalitat-externalitat, estabilitat-inestabilitat i globalitat-especificitat.

3.3.2 La indefensió escolar apresada

El terme d'indefensió escolar apresada fou utilitzat per Barraza Macías i Silerio Quiñonez (2012), a través del qual s'esposen tres premisses pròpies de l'àmbit educatiu:

- a) Els alumnes assimilen la relació entre la tasca educativa i el resultat d'aquesta.
- b) Els alumnes atribueixen una causalitat al vincle anterior.
- c) A través de les causes associades els alumnes originen expectatives futures amb relació a la primera unió tasca-resposta.

Associades a les premisses anomenades trobem la presència d'una orientació perceptiva i una expectativa. Així com defineix Rodríguez i Arnau (1986, citat a A. Barraza Macías & J. Silerio Quiñonez, 2012) "(...) un sesgo perceptual es descrito como una tendencia a ver presentes o pasadas relaciones de contingencia de respuesta-consecuencia como no contingentes; en cambio, la distorsión expectacional se define como una tendencia a esperar como no contingentes futuras relaciones de contingencia (...)" (p. 339).

D'altra banda, Weiner (citat a J. A. Gil Noguera & M^a. A. Hernández Prados, 2017) exposa la teoria de les atribucions on s'anomenaven les causes de la indefensió apresada. En aquest cas, estableix quatre competències relacionades: capacitat, esforç, tasca i sort.

Un estudi realitzat per Navas et al. (1992, citat a J. A. Gil Noguera & M^a. A. Hernández Prados, 2017) afirma que els alumnes amb un alt rendiment acadèmic associen aquest a factors com l'esforç i la seva capacitat. Altrament, els alumnes amb un baix rendiment acadèmic solen associar-ho a l'atzar, la dificultat de la tasca o causes relacionades amb el professorat.

Una característica interessant és que la indefensió pot donar-se amb un caràcter individual o grupal. Exemples d'indefensió, exposats per Luis Torrent, seria el comportament que acabaren adoptant el col·lectiu jueu en els camps de concentració o les dones maltractades, on després de diversos intents no veuen cap sortida i adquireixen sentiments d'ansietat, depressió i passivitat (Torrent, 2014).

Semblant al que s'ha analitzat als altres termes, la indefensió pot conduir-se a través de dos camins, el positivisme o el pessimisme. Aquesta idea estaria relacionada tant amb la causalitat i les competències anteriors com en l'afectació d'aquestes en la persona. És per això, que un optimisme enfront de situacions d'indefensió ajuden a cercar recursos per combatre l'esdeveniment, mentre que la resignació o desmotivació comporta una atribució negativa que provoca la incapacitació d'actuar (Gil Noguera & Hernández Prados, 2017).

3.3.3 Agents i factors influents en la indefensió

No obstant això, trobem agents com els docents o la família que influeixen dins l'origen de la indefensió, l'optimisme i negativitat. La relació entre aquests incideix, a més, en els èxits acadèmics dels estudiants. Com més confiança hi ha entre docent i estudiants més baixos són els nivells d'indefensió (Raufelder et al., 2015, citat a F. Ghasemi, 2021). D'altra banda, les expectatives dels mestres i família també incideixen amb el rendiment dels infants, ja que si no arriben on s'esperava, manifesten sentiments d'impotència, els quals comporten un agreujament de la indefensió (Raufelder et al., 2017, citat a F. Ghasemi, 2021).

Així i tot, aquests agents no són els únics associats al terme i etimologia de la indefensió. En el cas dels docents, si bé aquests tenen un rol important en el rendiment acadèmic dels alumnes, les causes de la indefensió es poden assignar a l'àmbit personal de l'estudiant (Filippello et al., 2013; Hsu, 2011; Sorrenti et al., 2017, citat a F. Ghasemi, 2021).

El factor motivacional ha estat molt esmentant en els diferents documents consultats conclouent així que, promovent aquest aspecte es pot contribuir a millorar les expectatives dels alumnes (Arzate-Salgado, 2019). A més, el fet de presentar components motivacionals ajuda que els infants no percebin situacions incontrolables davant tasques a realitzar, donant-los així més confiança (Bornas et al., 1984).

Ara bé, hi ha processos d'intervenció preventius enfront de la indefensió apresada. A través d'un estudi realitzat per Ghasemi (2021) es conclou que un *feedback* constant i positiu cap als estudiants davant tasques elaborades, resulta afavoridor de cara al rendiment acadèmic.

4. Relació entre frustració, fracàs i indefensió

Entre els termes analitzats anteriorment, s'ha pogut establir una relació de conjunt. A través d'aquesta, es pot observar com tots els conceptes estan lligats de forma recíproca, influint-se els uns amb els altres.

Es parteix del fet que s'ha experimentat una situació on no s'han complert les expectatives. En aquest moment ja ens trobem davant una situació de fracàs cosa que comporta el creixement, dins nosaltres, de sensacions com la decepció, ràbia, tristesa, desmotivació, tristesa vergonyosa... totes aquestes englobades dins el que anomenem frustració. Autors com López Caballero (2009) entenen el fracàs com una frustració agreujada.

Com a persones podem adoptar dues conductes enfront de la frustració. La primera és tolerar-la, és a dir, controlar els sentiments presents i donar altres perspectives per seguir endavant. La segona és no tolerar-la, cosa que significa que no hem estat capaços de dominar la situació i ens trobem en un moment de caiguda.

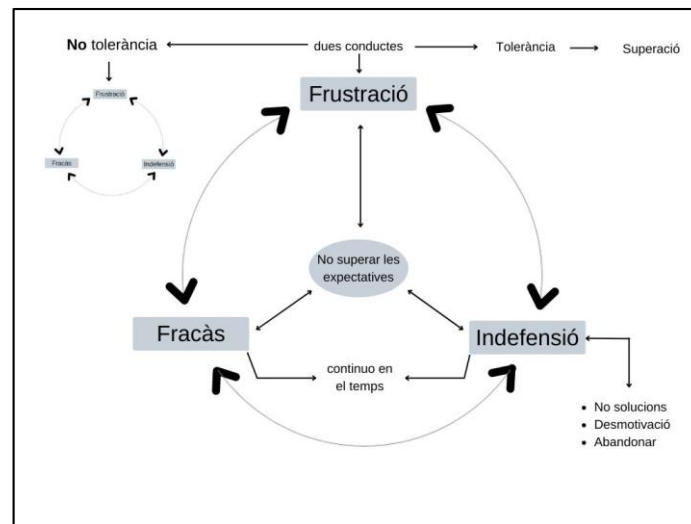
Doncs bé, adquirint la segona conducta obtindrem una situació desventurada, la qual ha escapat del nostre abast, on no sabem com actuar. Si el plantejat és constant, entenent que es pateix de manera reiterada el sentiment de fracàs i frustració, sent incapaç de posar fi, caminarem cap a la indefensió.

En el cas de la indefensió apresada trobem un individu, el qual ha après a ser indiferent davant els estímuls desagradables. Això provoca que no posi en marxa estratègies per respondre, donar solucions i millorar la situació, arribat a abandonar.

Mirant aquesta connexió des d'una perspectiva global, observem com realment ens trobem dins un cercle infinit. En aquest la frustració, el fracàs i la indefensió s'interrelacionen entre si condicionant-se contínuament (veg. figura 1).

Figura 1

Relació entre frustració, fracàs i indefensió



Nota: Figura de creació pròpia.

Finalment, cal destacar que és un conjunt neutre, és a dir, és present en qualsevol persona i moment. És una emoció i experiència que tothom ha tingut en qualque moment, com s'ha vist en articles anteriors, fins i tot, els més petits experimenten aquesta sensació de frustració enfront una cosa que no són capaços d'obtenir (López Caballero, 2009). Ara bé, aquest tipus de vivències tenen ensenyaments i aprenentatges que contribueixen a la formació personal, social i acadèmica dels éssers vius.

SEGONA PART

5. Enquesta

A continuació, es presenta una l'elaboració d'una enquesta en línia. Aquesta té l'objectiu de conèixer en quines situacions i freqüència els infants d'Educació Primària experimenten frustració, fracàs o indefensió.

5.1 Instrument d'investigació

Per la creació de la següent enquesta s'ha seguit el model del *Emotional Quotient Inventory Youth Version* creat per Bar-On i Parker (2000, citat a M. Montero López, 2020). Aquest instrument permet mesurar les competències socials i emocionals d'infants entre 7 i 18 anys. A més, presenta una estructura de tipus *Likert*, ja que els ítems presentats són puntuats d'1

al 5, on l'un és mai i el cinc és sempre (Oliva Delgado et al., 2011, citat a M. Montero López, 2020).

La subescala que ha estat consultada està relacionada amb el comportament i resposta que s'adopta davant situacions d'estrès (Oliva Delgado et al., 2011). Altrament, aquesta comptava amb 12 ítems, els quals han estat reduïts a 8. Endemés, la referida presenta una validesa del 0.77 sobre 1 (Montero López, 2020; Oliva Delgado et al., 2011).

Cal destacar que, els ítems s'han adaptat per tal que els infants els puguin comprendre millor. D'altra banda, s'han incorporat altres indicadors de creació pròpia per poder tenir una visió més àmplia, a més d'afegir aspectes que condueixin cap a signes de fracàs o indefensió. Més concretament, els ítems adaptats han estat:

- Quan m'enfad em costa controlar-me.
- Hi ha coses que em fan enfadar molt.
- M'enfad amb facilitat.
- Em posa nerviós/a esperar el meu torn.
- Quan m'enfad, actuo sense pensar.

D'altra banda, els afegits han estat:

- Si una tasca no em surt a la primera m'enfad, em pos nerviós/a i em desesper.
- Si després de molts intents fent una feina aquesta no em surt bé, la deix fer i em sent trist/a.
- Si pensava que una cosa (feina, joc, acció...) aniria bé i després veig que ha passat tot el contrari m'enfad, em pos trist/a o em decep.
- Si alguna cosa no em va bé pens que es culpa meva i em decep de mi mateix/a.
- Si jo faig una cosa bé, esper que els altres ho facin igual.

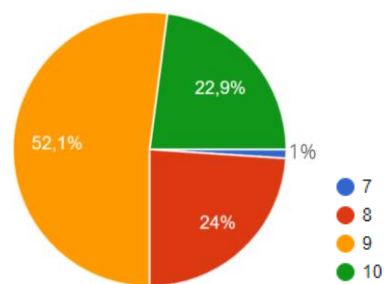
5.2 Estructura de l'enquesta

L'enquesta que es mostra a continuació consta de 10 preguntes senzilles que permeten conèixer la postura o sentiments de l'infant enfront, situacions que representen frustració, fracàs o indefensió.

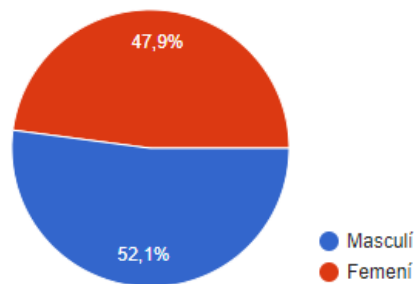
Primerament, trobem el títol de l'enquesta amb una petita introducció. Seguidament, unes preguntes de control, com: edat, curs... I finalment, el cos del qüestionari amb les preguntes (veg. Annex 1).

5.3 Participants

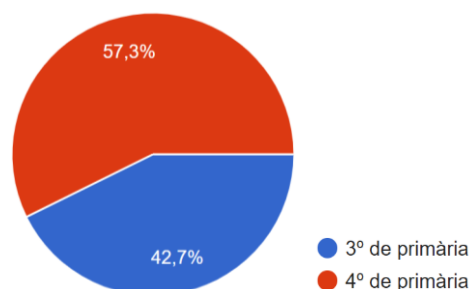
Un total de 96 alumnes compresos entre els cursos de 3r i 4t de Primària han participat en l'estudi. L'edat dels alumnes, en intervals, són els següents: amb set anys trobem a un enquestat, amb vuit anys trobem a vint-i-tres enquestats, amb nou anys trobem a cinquanta enquestats i amb deu anys trobem a vint-i-dos enquestats. Com es pot observar les franges d'edat concorden amb les dels cursos escollits.



D'altra banda, la majoria d'enquestats es defineixen amb el sexe masculí (52,1%) i la resta amb el sexe femení (47,9%).



A més, quaranta-un a tercer de primària i cinquanta-cinc enquestat pertanyen a quart de primària. Així doncs, veiem com hi ha més alumnes al curs superior, ja que s'han observat ràtios més reduïdes al curs inferior.



5.4 Metodologia

L'enquesta ha estat aplicada al centre educatiu CEIP Son Basca durant el mes de maig del curs acadèmic 2021/2022. Aquest és un centre públic d'educació infantil i primària, el qual està situat als afores del municipi de Sa Pobla, Mallorca. Es considera un centre inclusiu, ja que presenta una metodologia activa i innovadora, a través de la qual duen a terme tallers i ambients. Altrament, l'escola està immersa en molts projectes educatius per millorar la pràctica docent i, cal destacar que, no presenta cap mena de barrera arquitectònica afavorint l'accés de qualsevol alumne, docents, familiar, etc.

D'altra banda, ha estat possible realitzar-la, ja que s'ha dut a terme el Pràcticum II i les pràctiques de menció de Suport Educatiu.

Primer, s'ha parlat amb l'equip directiu per rebre el consentiment sobre la posada en pràctica de l'eina d'investigació. Després de rebre el vistiplau s'han visitat les diverses aules, on hi ha hagut una conversa amb les tutores sobre la data, hora i duració de l'enquesta. Altrament, al ser en línia es necessiten els *Chromebooks*, els quals tenen unes franges horàries assignades per cada curs. Així doncs, també s'ha hagut de tenir en compte aquest aspecte.

D'altra banda, al dia i hora acordats s'ha anat a l'aula permetent i s'ha pujat l'enllaç al *Classroom* del curs. D'aquesta manera, els infants han tingut més fàcil accés a aquest. Tot i això, una vegada acabada la tasca s'ha eliminat l'enllaç de la plataforma, per tal que els alumnes no tornin a contestar.

En el cas de la comunicació amb els infants, hi ha hagut una primera explicació sobre el perquè de l'enquesta i com es duria a terme la tasca a realitzar. Igualment, al principi del qüestionari hi ha una explicació escrita del que s'ha esmentat. Altrament, s'han projectat les preguntes a la pissarra digital, d'aquesta manera si ha sorgit qualche dubte ha estat resolt en veu alta i per tothom.

5.5 Anàlisi de resultats

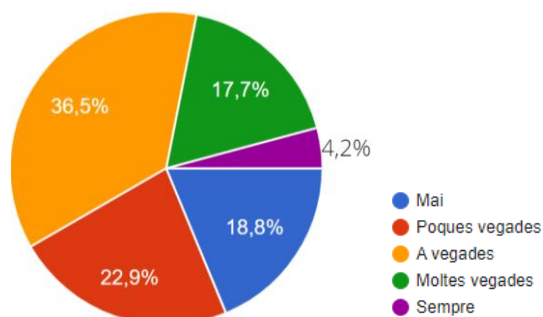
A continuació s'ha dut a terme una anàlisi dels resultats obtinguts en l'enquesta.

Amb relació a la primera pregunta (**1. *Quan m'enfad em costa controlar-me***) es pot observar com trenta-cinc (36,5%) dels noranta-sis enquestats "a vegades" els costa controlar-se quan s'enfaden. Seguida d'aquesta resposta, un 22,9 % respon "poques vegades", mentre que els percentatges de persones que escolliren "moltes vegades" i "mai" és bastant similar,

un 17,7 % i 18,8 %, respectivament. Finalment, sols quatre (4,2%) persones sempre els costa controlar-se (veg. gràfic 1).

Gràfic 1

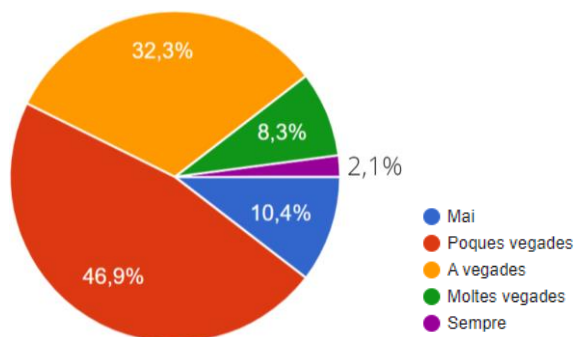
1. Quan m'enfad em costa controlar-me



Respecte a la segona pregunta (**2. Hi ha coses que em fan enfadar molt**), quasi la meitat dels enquestats, quaranta-cinc (46,9 %) persones elegeixen “poques vegades”. Mentre que sols dues (2,1 %) persones “sempre” hi ha coses que els fan enfadar molt. A més, tornem a tenir semblances amb “mai” i “poques vegades”, sent aquestes respostes votades per deu (10,4 %) i vuit (8,3 %) persones, respectivament. Finalment, trobem “a vegades” amb trenta-una (32,3 %) persones (veg. gràfic 2).

Gràfic 2

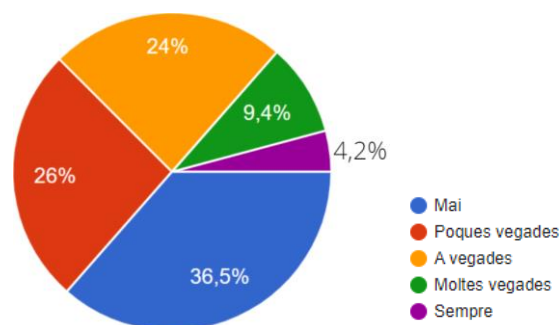
2. Hi ha coses que em fan enfadar molt



Pel que fa a la tercera pregunta (**3. M'enfad amb facilitat**) un 36,5 % dels infants “mai” s'enfaden amb facilitat. En aquest cas, les respostes que presenten un percentatge conseqüent són “poques vegades” i “a vegades” amb un 26 % i 24 %, respectivament. Altrament, sols nou (9,4 %) persones consideren que “moltes vegades” s'enfaden amb facilitat. A diferència de quatre (4,2 %) persones, les quals elegeixen “sempre” (veg. gràfic 3).

Gràfic 3

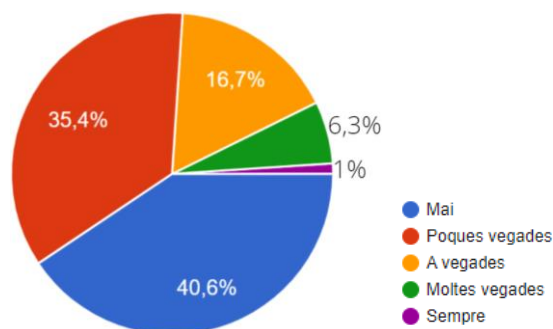
3. M'enfad amb facilitat



Amb relació a la quarta pregunta (**4. Em posa nerviós/a esperar el meu torn**), un 40,6 % dels infants consideren que mai els posa nerviosos/es esperar el seu torn. Seguit de “poques vegades” amb un 35,4 % dels vots, mentre que un 16,7 % respon “a vegades”. Finalment, amb els percentatges més baixos trobem “moltes vegades” i “sempre” amb un 6,3 % i un 1 %, respectivament (veg. gràfic 4).

Gràfic 4

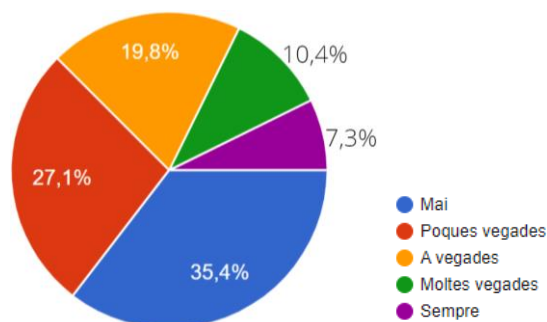
4. Em posa nerviós/a esperar el meu torn



En el cas de la quinta pregunta (**5. Quan m'enfad, actuo sense pensar**), un 35,4 % quan s'enfada “mai” actua sense pensar. En contra posició trobem un 7,3 % que elegeix “sempre”. D'altra banda, vint-i-sis dels enquestats (27,1 %) opten per “poques vegades” i denou (19,8 %) ho fan per “a vegades”. Finalment, tenim “moltes vegades” amb un 10,4 % dels vots (veg. gràfic 5).

Gràfic 5

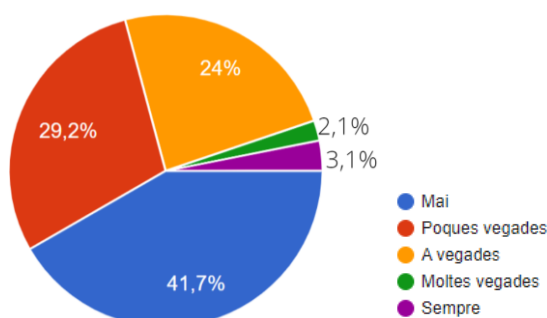
5. Quan m'enfad, actuo sense pensar



Seguint amb la sisena pregunta (**6. Si una tasca no em surt a la primera m'enfad, em pos nerviós/a i em desesper**). Dels noranta-sis enquestats, quasi la meitat, uns quaranta (41,7 %) consideren que "mai" es desesperen o s'enfaden quan una tasca no els surt a la primera. A diferència del que elegeixen "moltes vegades" o "sempre" amb un 2,1 % i 3,1 %, respectivament. Veient que els vots anteriors estaven bastant propers, ens dirigim a vint-i-vuit (29,2 %) alumnes que es decanten per "poques vegades". Acabant amb un 24 % que pensen que "a vegades" es desesperen o s'enfaden quan una tasca no els surt a la primera (veg. gràfic 6).

Gràfic 6

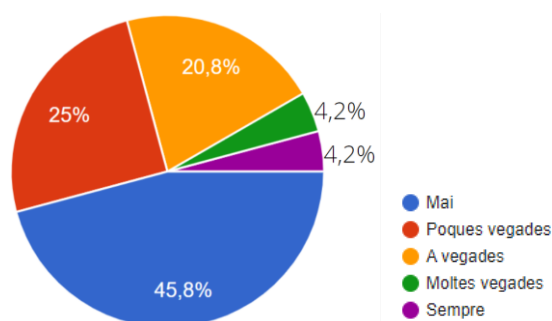
6. Si una tasca no em surt a la primera m'enfad, em pos nerviós/a i em desesper



Anant amb la setena pregunta (**7. Si després de molts intents fent una feina aquesta no em surt bé, la deix fer i em sent trist/a**) trobem un 45,8 % dels enquestats que "mai" desisteixen a una tasca si aquesta no els surt. Tot el contrari als que consideren que "sempre" o "moltes vegades" això els ocorre, representant el 4,2 % en ambdós casos. D'altra banda, les altres respostes tampoc estan lluny l'una de l'altra, ja que tenim un 25 % que es decanten per "poques vegades" i un 20,8 % que ho fa per "a vegades" (veg. gràfic 7).

Gràfic 7

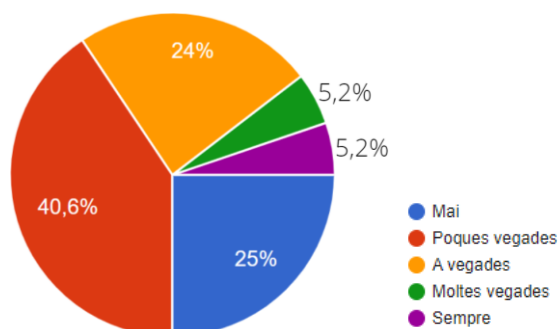
7. Si després de molts intents fent una feina aquesta no em surt bé, la deix fer i em sent trist/a



Pel que fa a la següent pregunta (8. **Si pensava que una cosa (feina, joc, acció...) aniria bé i després veig que ha passat tot el contrari m'enfad, em pos trist/s o em decep**), un 5,2 % dels enquestats perceben que "sempre" o "moltes vegades" es deceben envers el no compliment d'unes expectatives. Com es pot veure tornem a trobar una equitat amb les dues respostes. Altrament, també tenim una semblança amb les respostes de "mai" i "a vegades" amb un 25 % i 24 %, respectivament. Finalment, trenta-nou (40,6 %) dels alumnes respon "poques vegades" (veg. gràfic 8).

Gràfic 8

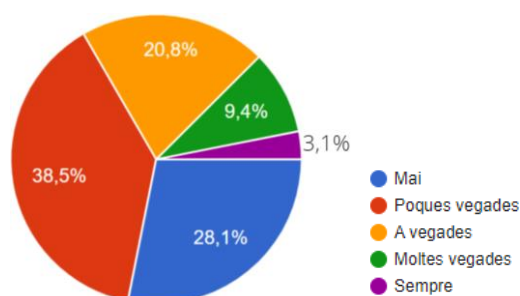
8. Si pensava que una cosa (feina, joc, acció...) aniria bé i després veig que ha passat tot el contrari m'enfad, em pos trist/s o em decep



Respecte a la penúltima pregunta (9. **Si alguna cosa no em va bé, pens que es culpa meva i em decep de mi mateix/a**), un 38,5 % dels alumnes no considera que hi hagi una culpabilitat interna amb relació a la no superació d'una situació. Inversament, un 3,1 %, sí que considera que la culpa és del mateix alumne. D'altra banda, un 20,8 % respon "a vegades" i un 28,1 % es decanta per "mai". Finalment, un 9,4 % opta per "moltes vegades" (veg. gràfic 9).

Gràfic 9

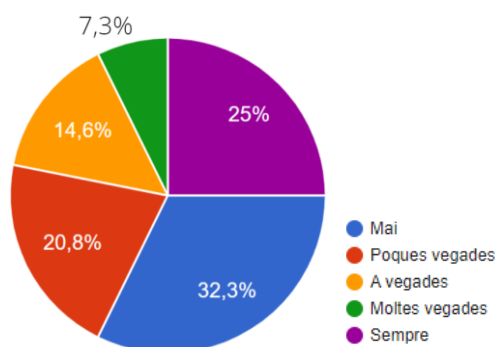
9. Si alguna cosa no em va bé, pens que es culpa meva i em decep de mi mateix/a



Fent referència a la darrera pregunta (10. ***Si jo faig una cosa bé, esper que els altres ho facin igual***), sols set dels enquestats “moltes vegades” espera que els altres facin les coses iguals de bé que ells/es. En contraposició tenim a un 32,3 % que elegeix “mai”. Així i tot, un 25 % vota per “sempre” esperar el mateix dels altres i un 20,8 % “poques vegades”. Finalment, un 14,6 % dels infants “a vegades” pretén que els altres ho facin igual de bé (veg. gràfic 10).

Gràfic 10

10. Si jo faig una cosa bé, esper que els altres ho facin igual



5.6 Principals conclusions a partir dels resultats

Després d'analitzar els resultats obtinguts de l'enquesta en línia s'han pogut extreure una sèrie de conclusions.

Si fem un barem, la resposta majoritària és “mai”, ja que és la més votada pels alumnes. Depenent de la pregunta, això ens pot fer pensar que una gran quantitat d'infants controla la seva frustració, fracàs o indefensió. Així i tot, “a vegades” també ha estat elegida en reiterades ocasions, cosa que ens indica que s'ha de seguir treballant sobre els conceptes i estratègies d'autogestió amb relació a aquests. D'altra banda, les respostes minoritàries solen ser “sempre” o “moltes vegades”. Una de les principals conclusions que es pot extreure és que

els infants han respost amb sinceritat, sobretot pels comentaris fets durant la realització de l'enquesta.

Altrament, s'ha observat com, en alguns infants, les preguntes els han desconcertat, car la majoria potser mai s'ha aturat a pensar la seva reacció envers successos adversos. Els costa fer memòria i reflexionar sobre les situacions plantejades a les qüestions. Això demostra que, possiblement, no hi ha un tractament emocional a les aules, que permeti als infants adquirir les capacitats i coneixements necessaris per dur a terme processos de reflexió sobre aquest tema.

A través de l'anàlisi s'han extret una sèrie de paràmetres amb relació als diferents aspectes observats, els quals estan relacionats amb la proposta d'activitats. Endemés, els resultats han contribuït a dissenyar la intervenció destinada a treballar els afers relacionats amb les preguntes, per tal que les tasques tinguin una aplicació significativa.

Els paràmetres són: estratègies d'autocontrol emocional; frustració, fracàs i indefensió; paciència; compliment d'expectatives; i autoimatge.

Amb relació a les estratègies d'autocontrol emocional trobem la primera pregunta (**1. Quan m'enfad em costa controlar-me**) i la cinquena (**5. Quan m'enfad, actuo sense pensar**). A través d'aquestes podem observar si els infants són capaços de dur a terme estratègies de control enfront situacions d'enuig o desesperació. En aquest cas, es pot considerar que les respostes tenen una progressió. A més, hi podem percebre una mica de controvèrsia, ja que en la pregunta inicial la majoria es decanta per "a vegades", mentre que en la quinta ho fa per "mai".

Cal dir que, en aquest cas si s'han d'oferir eines de control i treballar sobre aquests aspectes, car els resultats ens poden determinar que els infants poden presentar confusions (veg. bloc II i activitat III-1).

Pel que fa a qüestions relacionades amb els conceptes de frustració, fracàs o indefensió trobem la segona (**2. Hi ha coses que em fan enfadar molt**) i tercera pregunta (**3. M'enfad amb facilitat**), on s'ha observat l'enfado present en els infants en segon quines situacions. En aquest cas, es pot incidir en el concepte de frustració, ja que si els infants s'enuigen amb facilitat o de manera reiterada tenen un nivell de frustració elevat, on no els costa gens arribar a aquest (veg. activitats I-1 i III-1).

Seguidament, amb la sisena pregunta (**6. Si una tasca no em surt a la primera m'enfad, em pos nerviós/a i em desesper**) avancem una mica més, ja que també surt la paraula

desesperació, referint-se a un nivell més gran de frustració, el fracàs. La resposta majoritària és “mai”, però veiem com “poques vegades” o “a vegades” es troben just al darrere. En aquest cas, potser hi ha infants que no arribin a alts graus d’enuig, però si és important treballar sobre la prevenció i identificació del fracàs, ja que això aporta beneficis per tots (veg. activitats I-1, I-2 i III-1).

D’altra banda, la indefensió s’ha observat amb la setena pregunta (**7. Si després de molts intents fent una feina aquesta no em surt bé, la deix fer i em sent trist/a**). Entre els infants predomina el “mai” com a resposta a la indefensió. Així i tot, els que poden preocupar són els que han elegit les respostes restant, ja que hi ha un equilibri entre aquestes. Es considera que s’han de dur a terme activitats que impliquin la posada en pràctica d’aquests conceptes per tal que els infants els identifiquin i siguin capaços de dur a terme reflexions grupals i personals. Així doncs, s’ha de treballar perquè no s’arribi a produir aquest sentiment de no ser capaç de fer alguna cosa per moltes vegades que s’intenti (veg. activitats I-1, I-4 i III-1).

La paciència, també ha estat un aspecte implícit que s’ha pogut observar. Com ja sabem els conceptes de frustració, fracàs i indefensió presenten el terme anterior com una premissa important de la superació d’aquests. Amb preguntes com la quatre (**4. Em posa nerviós/a esperar el meu torn**) s’ha volgut determinar quina concepció es troba entre l’alumnat amb relació a aquest tema.

Fent referència a això s’ha pogut observar com, en general, hi ha un domini de l’espera de manera positiva. Els infants consideren que no es desesperen a l’hora d’esperar el seu torn. A més, la conducta contrària és duta a terme per una visible minoria de tan sols una persona. No obstant hi ha infants que si es posen nerviosos/es, per tant, també s’ha de ser un aspecte a treballar (veg. activitat I-2).

Respecte al compliment d’expectatives trobem la vuitena (**8. Si pensava que una cosa (feina, joc, acció...) aniria bé i després veig que ha passat tot el contrari m’ enfad, em pos trist/s o em decep**) i desena pregunta (**10. Si jo faig una cosa bé, esper que els altres ho facin igual**). En ambdós casos, observem com la resposta majoritària és “poques vegades”. El no compliment de les expectatives inicials, fa que als infants els envaeixi una frustració sobre les seves accions. A més, fent el qüestionari aquestes han estat les preguntes amb més dubtes, ja que els costa extrapolar una cosa abstracta, com les expectatives, a la realitat.

Altrament, pel que fa a la desena pregunta, aquesta ha permès determinar l’exigència del compliment d’expectatives respecte a altres persones. A coneixença de les respostes hi ha

infants que tenen interioritzat el concepte d'empatia, però en vista que "mai" i "poques vegades" es troben igualades, es considera amb un percentatge considerable, s'han de dur a terme activitats relacionades amb aquest aspecte (veg. activitat I-4).

Incidint amb l'autoimatge dels alumnes trobem la novena pregunta (**9. Si alguna cosa no em va bé, pens que es culpa meva i em decep de mi mateix/a**), la qual ha permès veure si els alumnes consideren un factor intrínsec que una tasca no surti bé. Veient els resultats la majoria no es veu com a culpable del fet anteriorment anomenat. Igualment, sí que és recomanable dur a terme activitats que fomentin l'autoestima (veg. activitats I-3 i III-2).

Finalment, és pertinent introduir tasques de reforç, les quals permeten vivència la utilitat del procés d'ensenyament-aprenentatge desenvolupat. Per aquesta raó, es pot intentar agrupar diferents aspectes tractats anteriorment amb una o dues activitats, d'aquesta manera els infants veuen que tot l'assimilat pot ser aplicat a la vida real (veg. activitats III-3). Endemés, també s'afavoreix a l'autoavaluació de la mateixa formació (veg. activitats III-4).

TERCERA PART

6. Proposta d'intervenció

A continuació, s'esposa una proposta d'intervenció creada amb la finalitat de treballar els diferents aspectes tractats tant a la primera part del treball, el marc teòric, com en l'enquesta anterior.

Amb relació a l'estructura d'aquest apartat, primerament, es troba informació sobre l'educació emocional i la seva relació amb la tolerància a la frustració. Seguidament, es defineix el rol dels docents i les famílies, agents importants en tot el procés que es duu a terme durant la intervenció.

D'altra banda, es presenten els objectius que es volen aconseguir amb les activitats proposades. Després, es dona a conèixer l'estructura i temporització de les sessions. I es finalitza amb la descripció d'aquestes, on s'adjunten els materials.

6.1 Descripció de la proposta

La proposta educativa que es planteja va dirigida als alumnes del segon cicle d'Educació Primària, més concretament, als cursos de tercer i quart. Aquesta pretén ajudar als infants a identificar, comprendre, regular i tolerar les emocions relacionades amb la frustració. D'altra banda, es duu a terme dins el primer trimestre.

A més, la present intervenció es basa en els següents tres blocs (Viaplana, 2015):

- Consciència emocional. Els alumnes aprenen a identificar, reconèixer i expressar els seus sentiments, donant-los un significat en cada situació. En conseqüència donaran una definició al concepte de frustració.
- Autoregulació emocional. Es proporcionen estratègies i tècniques que els ajudin a controlar les seves emocions, enfront situacions adverses. No sols dins l'escola, sinó també a casa amb la involucració de les famílies.
- Competències emocionals. S'ofereix un suport als alumnes per tal que puguin relacionar-se d'una manera emocional sana amb la resta de l'aula i les famílies. Animant-los a ser, també, una ajuda pels altres.

Cal destacar que, les activitats han estat creades per abraçar a la diversitat del centre. Per aquesta raó, s'ha tingut en compte el Disseny Universal d'Aprenentatge (DUA), on s'han inclòs diverses formes de participació, representació i expressió. D'aquesta manera, s'ofereix una proposta educativa de tothom per tothom, amb igualtat d'oportunitats per gaudir de l'experiència, fugint de les estructures encorsetadores.

6.2 Justificació

La impaciència és un aspecte comú de la societat d'avui en dia, la qual ha originat la cultura de la immediatesa. Aquesta es caracteritza per minimitzar els espais d'espera en les tasques o quefers de la vida diària (Mojonero Román, 2019). Amb aquesta idea està relacionat el concepte de "nadius digitals", terme introduït per Marc Prensky el 2001, el qual serveix per definir a les generacions que han tingut un creixement estret amb les noves tecnologies (Feijoo Fernández & García González, 2017).

Tal com exposa Otero (2017, citat a M. Mojonero Román, 2019), la impaciència de la qual parlàvem al principi facilita la baixa tolerància a la frustració, una incapacitat a autogestionar-se o l'aparició de l'estrès, entre altres factors. D'altra banda, treballar amb l'espera, la motivació o la paciència afavoreix que els infants aprenguin a gestionar-se emocionalment per tal d'augmentar la tolerància a la frustració (M. Román, 2015, citat a M. Mojonero Román, 2019).

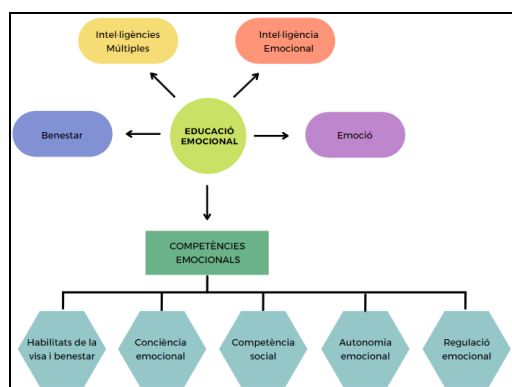
A continuació, es planteja una intervenció, la qual es basa en l'educació emocional. Tal com exposa Bisquerra Alzina (2011) "(...) es una respuesta educativa a las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en las áreas académicas ordinarias (...)" (p. 5). Aquesta presenta una sèrie de continguts i competències que varien segons la seva

aplicació, ja que poden anar dirigides a la formació del professorat o als alumnes (Bisquerra Alzina, 2011).

Bisquerra Alzina (2011) afirma que entre els continguts més importants de l'educació emocional trobem: les intel·ligències múltiples, la intel·ligència emocional, el benestar i l'emoció. Altrament, dins aquests hi ha les competències, les quals el mateix autor classifica en: habilitats de vida i benestar, consciència emocional, competència social, autonomia emocional i regulació emocional. Aquesta darrera és la que més es relaciona amb la tolerància a la frustració, ja que consisteix a saber gestionar els sentiments en situacions adverses. La figura 2 agrupa tant els continguts com competències.

Figura 2

Continguts i competències de l'educació emocional



Nota: Adaptat de “Educación emocional”, per R. Bisquerra Alzina, 2011, Padres y maestros, 337, 5-8. <http://hdl.handle.net/11162/81300>

Gross (1998, citat a R. Sánchez Aragón & R. Díaz-Loving, 2009) defineix el terme de regulació emocional com “(...) los intentos que hace el individuo para influenciar sus emociones, cuándo tenerlas y cómo estas emociones se experimentan y expresan (...)” (p. 58).

A més, Bisquerra Alzina (2011) apunta que hi ha diverses tècniques que donen suport a la regulació emocional, com poden ser: la relaxació, meditació, el monòleg intern, Mindfulness² o atenció plena, etc.

² Linehan (1993, citat a M. A. Vallejo Pareja, 2006) exposa que “(...) el entrenamiento en mindfulness supone instruir al paciente para que observe su cuerpo y lo describa, sin valoración y centrándose en el momento presente (...)” (p. 93).

L'educació emocional permet operar paral·lelament amb la motivació, autoconcepte i autoestima, intel·ligències o hàbits d'aprenentatge, és a dir, factors personals del fracàs escolar (Calvo Barra, 2012). Endemés, també treballa, de manera més implícita, factors socials com les relacions familiars o factors acadèmica com el rendiment o clima escolar (Calvo Barra, 2012).

6.3 Rols dels docents i famílies

Els alumnes no tenen les eines suficients per a desenvolupar al màxim les seves habilitats emocionals. És per això, que a l'hora de realitzar una intervenció dins l'àmbit educatiu, els agents que ajuden a completar el procés emocional amb una meta cap a l'èxit són els docents.

Aquests tenen implícites tasques a complir en les pràctiques educatives (Abarca, Marzo i Sala, 2002; Vallés i Vallés, 2003, citat a N. Extremera & P. Fernández-Berrocal, 2004). Primerament, han de ser capaços d'estimular afectivament als alumnes, a més de regular les emocions positives i negatives. Altrament, han de crear entorns on es puguin desenvolupar habilitats socials. Seguidament, han d'originar experiències que es puguin resoldre a partir de tècniques emocionals. I finalment, han d'ensenyar als alumnes capacitats d'empatia, atenció, comprensió cap als altres, etc.

El docent ha de tenir una formació i habilitats socials que permetin posar en pràctica les premisses anomenades anteriorment. Així doncs, aquest ha de saber identificar i regular les seves emocions, enfront situacions diverses per poder crear una experiència més real cap a l'alumnat (Mojonero Román, 2019).

Cal tenir en compte que, la frustració no sols apareix en l'àmbit educatiu, així doncs, les famílies també són agents crucials en la vida dels infants. Aquesta és el primer nivell de socialització que es presenta a l'infant. És per això que, la relació entre escola/mestres i família és primordial perquè les estratègies emocionals que es posin en marxa a l'hora d'augmentar la tolerància tinguin una transcendència significativa cap als alumnes (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). Per aquesta raó, la proposta d'intervenció ofereix un acompanyament per part de les famílies en algunes de les activitats que es programen.

6.4 Objectius

Els objectius que es plantegen per aquesta proposta didàctica són els següents:

- Aprendre a identificar la frustració i, de manera indirecta, el fracàs o indefensió.

- Desenvolupar habilitats i competències tant socials com emocional per tal de poder establir relacions sanes amb els altres i amb un mateix.
- Contribuir en l'adquisició d'estratègies i eines d'autoregulació i d'autogestió emocional.

6.5 Estructura i temporització de les sessions

Les sessions es duen a terme dins el primer trimestre, d'aquesta manera tot el que s'aprengui podrà ser aplicat durant el segons i tercer trimestre. Altrament, s'estructuren sessions setmanals, és a dir, cada setmana es duu a terme una activitat amb una durada màxima de dues hores.

Altrament, durant el segons i tercer trimestre es realitzen sessions per recordar els coneixements adquirits. Aquestes s'enfoquen en forma d'assemblees mensuals per refrescar els conceptes i expressar vivències relacionades. D'aquesta manera, poden treballar implícitament la proposta al llarg del curs i no de forma aïllada en un sol trimestre.

Com es pot observar en la següent taula 1, les sessions es concentren en els mesos d'octubre, novembre i desembre. Cada bloc es treballa dins un mes concret, d'aquesta manera es fa una progressió des del més general al més concret.

En primer lloc, el bloc de "Consciència Emocional" consta de quatre activitats, on es realitza una cada setmana d'octubre. Seguidament, el bloc "d'Autoregulació Emocional" consta de tres activitats, on es desenvolupen una cada setmana de novembre. I finalment, el bloc de "Competències Emocionals" consta de quatre activitats. La primera es fa dins el mes de novembre, ja que sols n'hi ha tres. Mentre que les restants es duen a terme dins el desembre, pel fet que es tenen en compte les festes de Nadal. Cal destacar que, l'activitat final consta de diferents sessions durant la setmana.

Taula 1

Temporització de les activitats

Temporització	Sessions	Blocs
Octubre	Activitat 1. Què sent?	Consciència Emocional
	Activitat 2. Que fem?	
	Activitat 3. Sense objecte.	
	Activitat 4. Reptes.	
Novembre	Activitat 1. Conta contes "Tinc un volcà".	Autoregulació Emocional
	Activitat 2. Ens relaxem!	
	Activitat 3. Parlem amb nosaltres.	
Desembre	Activitat 1. Em control.	Competències Emocionals
	Activitat 2. I si ballem?	
	Activitat 3. Com ho apliquem?	
	Activitat 4. Que hem après?	

Nota: Aquesta taula mostra com s'estructuren les activitats i sessions durant el primer trimestre.

6.6 Descripció de les activitats

A continuació s'especifica la temporització de les sessions, els objectius de cada una, la seva descripció i els materials necessaris.

BLOC I: Consciència Emocional
Activitat 1. Què sent?
Temporització: 1 sessió de dues hores. La primera setmana d'octubre.
Objectius: <ul style="list-style-type: none">- Iniciar un acostament al terme de frustració.- Conèixer la consciència emocional dels alumnes.- Identificar i saber donar un sentit a les mateixes emocions.- Fomentar la reflexió personal.- Verbalitzar les emocions.
Descripció: <p>La mestra i els infants seuen en rotllana a l'aula, d'aquesta manera tots es veuen les cares i comuniquen millor.</p> <p>La mestra, a través d'un guió prèviament preparat, comença a llegir situacions properes als infants, les quals tenen un rerefons, ja que tracten d'experiències adverses.</p> <p>Els infants, després de cada lectura, tenen uns minuts per tal de representar amb paraules, símbols o dibuixos, a un paper, que senten en cada una d'aquestes. A més, hi ha una sèrie de preguntes guia que la tutora també diu per facilitar la tasca.</p> <p>Seguidament, dipositen la resposta a una caixa, d'on la mestra treu els papers i els mostra als companys. A més, sempre es dona l'opció de poder ampliar la resposta, demanant en veu alta si la persona del paper vol afegir res més. Així doncs, no oferim una experiència forçada i facilitem la participació de tothom, a més de l'anonimat, cosa que sol impulsar als infants a col·laborar.</p> <p>Aquesta activitat serveix a la mestra per conèixer les emocions que imperen en els infants davant situacions frustrants. D'altra banda, els infants comencen a apropiarse al terme de la frustració, la tolerància a la frustració i el fracàs.</p>

Finalment, la mestra dona als alumnes una explicació sobre que signifiquen els termes anteriorment anomenats. Per això, no sols es recorre a l'explicació a través de paraules, sinó també a pictogrames, dibuixos, representacions gestuals... Per afavorir la presència i participació de tothom.

Materials:

- Papers blancs i de colors, materials d'escriptura i dibuix, suports per les explicacions i guió de les situacions a plantejar (veg. annex 2).

Activitat 2. Que fem?

Temporització:

1 sessió de 2 hores màxim. La segona setmana d'octubre.

Objectius:

- Fer néixer i identificar un sentiment de frustració a través d'una experiència real.
- Promoure un pensament qüestionador entre l'alumnat.
- Observar el comportament dels alumnes davant situacions adverses.
- Fomentar la reflexió grupal i personal.
- Verbalitzar les emocions.

Descripció:

Aquesta activitat es duu a terme al pati de l'escola, on els infants es distribueixen per aquest.

La mestra dona una pilota de tennis a cada un, la qual s'han de col·locar davant seu. L'única condició que se'ls dona és que han de mirar la pilota, res més.

A mesura que passi el temps, els infants es comencen a cansar i demanar que és el que estan fent. Aquesta és la intenció, que els infants tinguin una experiència una mica adversa, la qual cosa desperti en ells sentiments d'impaciència, desconexença, desmotivació, avorriment, etc.

Aquesta activitat finalitza quan un dels infants demana el perquè de la tasca.

Doncs, la mestra explica els objectius d'aquesta i demana que apuntin a un mural, prèviament preparat, una paraula que representi com s'han sentit. Finalment, parlen en comú sobre l'experiència per conèixer quines emocions els han provocat la situació.

Materials:

- Pilotes de tennis, paper continu de mural i retoladors.

Activitat 3. Sense objecte.

Temporització:

1 sessió d'una hora i mitja. La tercera setmana d'octubre.

Objectius:

- Reconèixer i identificar un sentiment de frustració de manera individual enfront un grup.
- Conèixer els sentiments dels altres.
- Fomentar la reflexió grupal i personal.
- Verbalitzar les emocions.

Descripció:

Els infants es posen en grup de sis a un espai ampli, per exemple: al pati, al gimnàs de l'escola o a l'aula mateixa.

Cinc dels components del grup s'agafen les mans i formen un rotlo al voltant del sisè integrant. Aquest és el que, principalment, viurà l'experiència.

L'activitat consisteix a fer creure a la persona que es troba en mig que els seus companys s'estan passant una pedra i que la seva missió és descobrir qui té la pedra. La qüestió és que no hi ha cap pedra, no s'estan passant res, però això la persona no ho sap.

La intenció és que cada vegada que acusa una persona de tenir la pedra, aquesta li diu que no i així un cop rere l'altre. Així doncs, el company que està en mig se sent incapaç de trobar l'objecte experimentant així sentiments d'incomprensió, ràbia, incertesa, etc.

Finalment, es descobreix el secret als jugadors i es fa una posada en comú del que han sentit aquests. A més, de conèixer les opinions dels altres integrants del grup quan veien al seu company desesperar-se.

Sense materials.

Activitat 4. Reptes.

Temporització:

1 sessió de dues hores. La quarta setmana d'octubre.

Objectius:

- Experimentar sentiments d'incapacitat col·lectiva.
- Reptar-se a un mateix.
- Observar la gestió del no compliment d'expectatives per part de l'alumnat.
- Fomentar la reflexió grupal i personal.
- Verbalitzar les emocions.

Descripció:

Els alumnes s'agrupen en grups de tres persones al pati de l'escola. Seguidament, la mestra explica els diferents reptes a superar i n'assigna un a cada grup.

Cal destacar que, aquestes activitats estan pensades per complir-se en un temps màxim, el qual no s'ajusta a la realitat, és a dir, amb el temps que es dona no es pot acabar el repte. Això està fet a consciència per enfrontar als infants a situacions que no els permeten arribar als seus objectius i expectatives. Es dona així, pas a la frustració i la idea de fracàs. A més, alguns dels grups pot deixar d'intentar el repte després de veure que no els surt, així doncs, podem parlar del principi d'indefensió.

Una vegada el grup acaba el repte, apunten a un full de ruta si l'han aconseguit o no, i passen al següent. D'altra banda, es realitzen diverses rondes de cada tasca, ja que d'aquesta manera, els oferim diverses oportunitats. L'activitat finalitza quan tots els grups intenten tots els reptes, els quals, en un principi, no poden assolir.

Finalment, es posa en comú les experiències grupals i personals dels alumnes enfront dels reptes. Sobretot, per conèixer com se senten enfront del no compliment d'una meta.

Materials:

- Materials necessaris i full de reptes (veg. annex 3).

BLOC II: Autoregulació Emocional**Activitat 1. Conta contes "Tinc un volcà".****Temporització:**

1 sessió de dues hores. La primera setmana de novembre.

Objectius:

- Gaudir de la lectura col·lectiva.
- Treballar el sentiment de ràbia, que sol acompanyar a la frustració, a través d'una història.

- Oferir estratègies de relaxació i autocontrol.
- Treballar l'autogestió a través de la lectura i moviments.
- Fomentar el vincle entre família i escola.
- Implicar a les famílies.
- Fomentar la reflexió grupal i personal, per part d'alumnes i família.
- Verbalitzar les emocions.

Descripció:

En aquesta activitat es demana la participació i col·laboració de les famílies, ja que d'aquesta manera es poden traslladar objectius de la tasca a casa.

La lectura del conte es duu a terme a la biblioteca de l'escola, la qual es prepara amb estores, coixins, sofàs... tot el necessari perquè familiars i infants se sentin còmodes.

A mesura que es fa la lectura es realitzen les accions que aquesta digui, en les quals participen les mestres presents, els alumnes i les famílies. D'altra banda, es pot fer ús de recursos digital, com l'audiollibre, per facilitar una segona lectura.

Cal destacar que, quan s'anomena a les famílies es té en compte qualsevol membre important per l'infant: pares, mares, germans, germanes, padrins, padrines...

Finalment, es demana als familiars i alumnes la seva opinió sobre l'experiència i es gaudeix d'un berenar tots junts.

Materials:

- Coixins, estores, cadires, sofàs, menjar variat, begudes, plats, tassons, torcaboques i conte "Tinc un volcà" (veg. annex 4).

Activitat 2. Ens relaxem!

Temporització:

1 sessió de dues hores, aproximadament. La segona setmana de novembre.

Objectius:

- Aprendre estratègies de control emocional a través d'especialistes.
- Donar suport a les famílies amb relació a gestió emocional.
- Incentivar el treball en xarxa.
- Fomentar el vincle entre família i escola.
- Implicar a les famílies.

Descripció:

En aquesta activitat les famílies, també, participen juntament amb els seus infants. A més, es duu a terme al gimnàs de l'escola.

Altrament, es demana la col·laboració d'agents externs, per tal que una especialista en *Mindfulness* doni la classe a l'escola. D'aquesta manera, es practica el treball en xarxa i la coordinació amb associacions externes, fomentant així la connexió entre diferents serveis.

A través d'aquesta experiència es té el propòsit que tan mestres, alumnes i famílies, adoptin estratègies de control i relaxació que poden posar en pràctica a l'aula i a casa.

Materials:

- Professor/a en *Mindfulness* i materials necessaris per dur a terme la classe.

Activitat 3. Parlem amb nosaltres.

Temporització:

1 sessió d'una hora. La tercera setmana de novembre.

Objectius:

- Aprendre a controlar la respiració amb relació al que sentim emocionalment.
- Fer conscients als alumnes de la necessitat de l'aprenentatge d'autogestionar-se emocionalment per estar bé amb un mateix i els altres.
- Transformar els pensaments i emocions negatives en positives.
- Fomentar la competència intrapersonal.
- Fomentar la reflexió personal.

Descripció:

Els alumnes es distribueixen de manera individual i completament lliure, ja que poden estar asseguts, drets, caminar... D'altra banda, s'opta per un espai ampli, per exemple: el pati, el gimnàs, etc. A cada un se'ls dona un globus i se'ls explica la tasca.

Aquesta activitat consisteix en el fet que, els infants tinguin una connexió intrapersonal, és a dir, tenir un moment per parlar amb ells mateixos.

La mestra guia l'experiència i se'ls demana que comencin pensant amb situacions, experiències, comentaris, paraules... que no els agraden o que en qualque moment els han fet sentir malament. A mesura que la seva ment vagi recopilant aquests inflen el globus. I quan aquest està prou ple, molt a poc a poc, alliberen l'aire a la vegada que ells respiren profundament i pensen amb situacions, experiències, comentaris, paraules... que els fan sentir bé.

Tot aquest procés va acompanyat de música relaxant per tal de modificar els sorolls de l'entorn.

Una vegada finalitzada l'activitat, simplement se'ls demana als infants com se senten i si algú vol compartir algun comentari, però no es fa una reflexió comuna, ja que es tracta d'una activitat cap a un mateix.

Materials:

- Globus.

BLOC III: Competències Emocionals

Activitat 1. Em control.

Temporització:

1 sessió de dues hores. La quarta setmana de novembre.

Objectius:

- Treballar les emocions a través de l'expressió oral i corporal.
- Dur a terme una transversalitat entre àrees.
- Reflectir amb actes les estratègies d'autogestió adquirides.
- Fomentar el vincle entre família i escola.
- Implicar a les famílies.
- Fomentar la reflexió grupal i personal, per part d'alumnes i família.
- Verbalitzar les emocions.

Descripció:

Aquesta activitat es duu a terme amb la companyia de les famílies, per tal que aquestes siguin conscients del procés dels seus infants.

La tasca consisteix a reunir-se a la sala d'actes de l'escola, on els infants per parelles o grups de tres representen situacions adverses, sent capaços de controlar les emocions que tenen en el moment.

D'altra banda, hi ha ocasions on no sols es gestionen ells mateixos, sinó que també ajuden als companys a fer-ho. D'aquesta manera, fomentem l'ajuda cap als altres i la companyonia.

Cal destacar que, les situacions són treballades, abans, a l'àrea d'educació física i llengües, per tal de preparar els diàlegs, procés i practicar.

Acabada l'activitat, donem als pares el torn de paraula, perquè comentin les representacions, ja que als alumnes els motiva saber les opinions dels seus familiars propers.

Materials:

- Llista de situacions (veg. annex 5).

Activitat 2. I si ballem?

Temporització:

1 sessió d'una hora i mitja. La primera setmana de desembre.

Objectius:

- Treballar les emocions a través de l'expressió corporal.
- Treballar les emocions a través de la música.
- Donar llibertat als alumnes perquè s'expressin.
- Fomentar la reflexió grupal i personal.
- Verbalitzar les emocions.

Descripció:

Els alumnes es distribueixen individualment al gimnàs de l'escola.

Aquesta activitat consisteix a posar diferents estils de música que transmeten diferents sentiments i emocions als infants. Així doncs, els infants ballen i es mouen al ritme de les melodies.

A través de moviment corporal expressen sense paraules com se senten en aquell moment. Primerament, ho fan sols i amb els ulls tancats, ja que la intenció és tenir una consciència corporal pròpia i connectar amb un mateix. Seguidament, la mestra dona permís per obrir els ulls i ajuntar-se, agafar-se de la mà, ballar... amb altres companys, per tal de compartir les emocions.

Finalment, ens posem en rotllana i formulem preguntes com:

- Com us heu sentit?
- Quina emoció us ha agradat més?
- Quina música us ha transmès alegria? I tristesa?
- Etc.

Materials:

- Ordinador, altaveu i llistat de cançons (veg. annex 6).

Activitat 3. Com ho apliquem?**Temporització:**

1 sessió de dues hores. La segona setmana de desembre.

Objectius:

- Posar en pràctica els coneixements sobre control emocional adquirits.
- Autoavaluar els aprenentatges a través de l'experimentació a casa.

Descripció:

La posada en pràctica de la següent activitat es duu a terme fora de l'escola.

Donem als alumnes un full de seguiment on ells mateixos, amb ajuda de les famílies, recullen les situacions que no els han fet senti bé i com han actuat enfront aquestes.

El full és repartit de tal manera que tenen una setmana per anar emplenant la informació. En aquest, hi ha tres preguntes: què ha passat?, que he sentit?, com ho he solucionat?

D'altra banda, darrere el paper els infants apunten tres coses que poden millorar envers les situacions. Mentre que les famílies escriuen tres coses que el nin o nina ha fet bé, amb relació a les actuacions.

En la sessió de l'aula, es recullen les fulles i, de manera anònima, es llegeixen i comenten, en grup gran, alguns exemples de respostes. Sempre deixant la possibilitat que els infants que ho desitgin puguin intervenir.

Materials:

- Full de seguiment (veg. annex 7).

Activitat 4. Que hem après?**Temporització:**

Quatre o cinc sessions d'una hora i mitja, aproximadament. La tercera setmana de desembre.

Objectius:

- Oferir llibertat d'expressió per representar tot l'après.

- Fomentar la reflexió comuna.
- Incentivar el treball en grup.
- Posicionar a l'alumne com a protagonista del seu aprenentatge.

Descripció:

L'activitat consisteix en una tasca de tancament de tot l'après durant el primer trimestre. És per això que es desenvolupa en diverses sessions, ja que en la primera sessió es decideix conjuntament que es vol realitzar: un pòster, una infografia, un mural, un *lapbook*... Són els infants els que trien quina és l'activitat que culmina el seu procés d'aprenentatge.

D'altra banda, quan es té triat el format a dissenyar es crea una planificació amb els infants, per tal que aquests s'organitzin i vegin que s'ha de fer en els pròxims dies. A més, es demana la col·laboració d'altres àrees com plàstica, música, educació física, català... per crear una transversalitat entre aquestes.

Una vegada finalitza el projecte, aquest és exposat a la pàgina web de l'escola i de manera física a aquesta, perquè totes les persones que ho desitgin ho vegin. Altrament, durant tot el procés es realitzen fotos i vídeos, els quals també es mostren.

Materials:

- Taula organitzativa, materials varis (per dur a terme el projecte triat) i televisió (per presentar les fotos i vídeos).

7. Avaluació de la proposta

L'avaluació de la proposta és una part important del procés, ja que través d'aquesta es permet dur a terme una revisió objectiva i crítica dels aspectes tractats. A més, contribueix a millorar la pràctica docent, futures intervencions o el desenvolupament de les activitats, entre altres.

En aquest cas, s'ha optat per utilitzar diverses eines. Cal destacar que, les figures que duen a terme aquesta acció són els docents, alumnes i famílies, ja que són els participen en les tasques explicades anteriorment. Altrament, cal esmentar que l'avaluació que es presenta es pot modificar segons el context en el qual s'apliqui la proposta.

En el cas dels docents es decideix crear una rúbrica, la qual inclou aspectes relacionats amb el compliment dels objectius de la proposta i les activitats, però també amb indicadors de la pròpia pràctica docent (veg. annex 8).

Amb relació als infants s'ha creat una diana, la qual consta de diversos ítems amb 5 nivells cada un. A cada apartat s'inclouen aspectes tant actitudinals com d'adquisició de

coneixements. Els alumnes, des del seu punt de vista, pinten segons el grau d'assoliment de les premisses (veg. annex 9).

Finalment, per les famílies s'ha construït un formulari que permet donar una retroacció als docents i escola sobre la satisfacció d'aquestes amb relació a l'experiència. A més, aquesta està dissenyada amb una plataforma en línia, la qual cosa permet difondre-la més fàcilment (veg. annex 10).

8. Aplicació de la proposta

Com he comentat abans, la proposta ha estat dissenyada i planificada perquè es pugui aplicar en una situació real. És per això que tenint en compte les respostes de l'enquesta i els conceptes implícits d'aquesta es duu a terme una relació envers les conclusions del qüestionari i les activitats proposades.

La intencionalitat de les activitats és comuna entre elles. Veient els resultats de les enquestes es pot pensar que els infants no necessiten un aprenentatge ampli amb relació als conceptes anomenats anteriorment. Igualment, malgrat que els infants semblen tenir una base hem de dotar-los d'eines perquè puguin ampliar els seus coneixements, arribant a desenvolupar el màxim de capacitats possibles.

Totes les activitats proposades estan pensades per tots els infants que han respost les enquestes, indiferentment de si han contestat "mai" o "sempre". Les tasques contribueixen a ensenyar a un nombre d'infants com controlar el seu comportament oferint eines i experiències, mentre que per altres serveixen d'ampliació i reforç.

La intervenció permet acompanyar als infants en un procés de formació que els resulta profitós per poder enfrontar-se a la realitat tant dins com fora de l'escola. És ben sabut que els que uns necessiten als altres no els fa mal, és a dir, aplicant aquesta proposta a tots els infants encoratgem una oferta inclusiva, de la qual s'extreu un benefici global.

Primerament, cal explicar que l'eix principal de totes les propostes és la relació entre els conceptes de frustració, fracàs i indefensió. Aquests es treballen en totes les tasques tant implícitament com d'una manera més visible. Altrament, hi ha activitats en què predomina un terme sobre els altres.

Pel que fa al bloc I comencem amb la primera activitat (**Què sent?**), aquesta té un caràcter introductori. S'estableix una connexió amb la setena, sisena, segona i tercera pregunta. Totes aquestes tracten la frustració, fracàs o indefensió, com he esmentat abans, així els infants

entren en contacte amb els diferents termes per començar a identificar-los i donar-los un significat.

Amb relació a l'activitat dos (**Que fem?**) treballem els conceptes anteriors afegint la paciència com a objectiu a treballar. Igual que en la pregunta sis, el fet d'haver d'esperar, sense saber quan es podrà actuar, crea en els infants sentiments de frustració o, fins i tot, fracàs si l'espera és duradora. Així doncs, amb aquesta tasca podem observar i, de qualque manera, mesurar els diferents nivells de paciència entre l'alumnat, identificant els infants que més ràpidament es frustren.

L'activitat tres (**Sense objecte**) ens serveix per tractar els termes principals, però introduint de manera implícita l'autoimatge dels infants. En aquest cas, s'inclouen altres valors com l'empatia, molt important en l'educació emocional. L'infant que es troba enmig pot arribar a experimentar sentiments de fracàs i indefensió, després de veure que no és capaç de trobar la pedra. Endemés, la percepció d'un mateix es pot veure afectada, cosa que pot provocar que identifiqui factors intrínsecs la causa del fracàs. Aquesta activitat permet treballar l'explicat amb relació a la pregunta nou.

Fent referència a la darrera activitat del primer bloc, la quatre (**Reptes**), duem a terme un treball incidint amb el terme de la indefensió, a més del compliment d'expectatives. Aquesta es relaciona amb les preguntes set, vuit i deu de l'enquesta. A través de la realització dels reptes els infants adquireixen unes idees preconcebudes de superar-los, la qual cosa se suposa que no és possible. Aleshores, les seves expectatives no es compleixen.

Les tasques proposades en el bloc II (**Tinc un volcà, Ens relaxem! i Parlem amb nosaltres**) tenen la intenció d'oferir als infants l'aprenentatge d'estratègies d'autocontrol emocional. Així doncs, les premisses del qüestionari: "actuo sense pensar" o "em costa controlar-me", són treballades amb aquestes activitats. D'altra banda, l'activitat tres d'aquest espai servirà per adquirir consciència d'un mateix, reforçant la reflexió de l'autoimatge.

Altrament, les activitats del bloc III adopten un caràcter més de revisió i avaluació. Així i tot, la primera activitat (**Em control**) es relaciona amb els conceptes de frustració, fracàs i indefensió, aquests relacionats amb les estratègies d'autogestió. Cal destacar que, els infants són tant els guies com protagonistes el seu aprenentatge, ja que ells mateixos han de dur a terme les representacions i el control de les emocions.

D'altra banda, la segona activitat (**I si ballem?**) està relacionada amb l'autoimatge, la percepció d'un mateix i l'expressió emocional. Aquesta permet als infants connectar amb el seu jo més profund, cosa que els beneficia a l'hora d'enfrontar-se a situacions desafortunades

que impliquen una gestió emocional de la ràbia, decepció, tristesa o desesperació, entre altres.

Totes les activitats dissenyades fins al moment estan pensades per a què puguin tenir una utilitat en la vida quotidiana dels infants, però la tercera tasca (**Com ho apliquem?**) demostra aquesta evidència. Amb ella els alumnes poden observar el significat de tot el treballat amb relació al tema a tractar. El fet d'haver de transcendir tot l'après a la seva realitat més propera els permet interioritzar els coneixements, cosa que els ajuda a entendre el significat d'aquests.

Finalment, l'activitat quatre (**Que hem après?**) és de tancament, on els nins i nines recullen tots els aprenentatges i els plasmen deixant constància que s'ha realitzat un procés evolutiu d'acord amb la identificació i gestió dels sentiments de frustració, fracàs i indefensió.

9. Conclusions

A l'inici d'aquest treball es van marcar uns objectius, l'assoliment dels quals ha estat possible després de dur a terme un procés de recerca, experimentació i reflexió.

S'ha començat amb una recerca teòrica sobre diversos autors relacionats amb els termes a tractar. Una vegada finalitzada aquesta primera part del treball s'ha fet conscient l'adquisició d'uns coneixements que abans no es tenien.

Amb els conceptes presentats s'ha realitzat una tasca de reconeixement, per tal d'entendre i comprendre com s'originen o es manifesten. Altrament, el fet d'establir una relació recíproca entre aquests ajuda a visualitzar quin és el desenvolupament cognitiu o emocional de la persona que pateix situacions desventurades.

Tot això ha comportat que la teoria cobri un sentit. Després de documentar-se en profunditat s'ha fet una tasca de reflexió per poder donar nom a propis sentiments soferts en diverses situacions. A més, ha contribuït a un creixement personal, emocional i acadèmic, el qual ha permès ser coneixedor de la importància d'aquest tema. I, sobretot, de la necessitat de tractar-ho des de la infància per poder formar una societat sana i tolerant emocionalment i cognitivament.

D'altra banda, el contacte amb infants a través de l'enquesta, per conèixer quines idees o mostres fan amb relació als conceptes claus, permet dur a terme una experiència d'aprenentatge i, per tant, aplicar els coneixements a una realitat propera. Endemés, amb l'anàlisi dels resultats extrets la tasca ha rebut utilitat, ja que s'ha conegut com se senten els infants enfront situacions i premisses relacionades amb el tema.

Aquesta ha estat la part on s'ha gaudit més, ja que s'ha dut a terme a la realitat d'una escola. El fet d'estar dins l'aula amb els alumnes i veure la implicació que aquests han tingut amb la realització del qüestionari ha estat molt significatiu.

A través del disseny de la proposta d'intervenció s'ha dut a terme un procés de creació, plasmant tot l'après al llarg de la realització del treball. S'ha fet necessari tornar al principi i recórrer al bagatge de tot el documentat i assimilat. És per això, que durant tot el document ha existit una interrelació i connexió de coneixements previs i nous.

Amb aquest present treball es culminen els meus estudis, així doncs, ha servit per assolir diverses qüestions. Primerament, per intentat complir tots els objectius exposats a l'inici, els quals s'han aconseguit de manera satisfactòria. I, d'altra banda, ha estat una tasca amb la qual s'ha donat veu a les capacitats existent demostrant que ha estat possible dur a terme la realització d'un treball de grans dimensions.

Per afegiment, gràcies al desenvolupament de les diferents parts s'han adquirit noves competències i coneixements que en un futur, no molt llunyà, seran utilitzades de manera profitosa. Sense oblidar que tant el qüestionari creat com la intervenció proposada són completament vàlides per ser aplicades a les aules, en el cas que com docent es detectin mancances amb relació a la frustració, fracàs o indefensió.

En conclusió, es considera que els aspectes tractats tenen una gran importància dins la societat escolar actual. També, se n'és conscient que hi ha dèficits amb relació al tractament d'aquest tema dins les aules. Així doncs, s'ha intentat incidir de manera exhaustiva en la transcendència dels conceptes dins l'àmbit acadèmic, a més d'experimentar i crear recursos que afavoreixen la prevenció de possible problemes relacionats.

10. Referències

Antelm Lanzat, A. M., Gil López, A. J., Cacheiro González, M. L., & Pérez Navío, E. (2018). Causas del fracaso escolar: un análisis desde la perspectiva del profesorado y del alumnado. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 36(1), 129-149. <https://doi.org/10.14201/et2018361129149>

Antunes Ribeiro, R. (2020). Estilos parentales, apego y tolerancia a la frustración: transmisión intergeneracional abuelos-padres-nietos [Tesis de doctorat, Universitat Ramon Llull]. Tesis doctorals en xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/668744>

Aristimuño, A. (2015). El fracaso escolar, ¿fracaso de quién?: la modificación del concepto de fracaso. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(1), 111-126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5155505>

Arzate-Salgado, N. A. (2019). Indefensión escolar aprendida. *Kinesis Revista Veracruzana de investigación docente*, 4(4), 45-53. <http://www.revistakinesis.com/index.php/journal/article/view/22>

Barraza Macías, A., & Silerio Quiñonez, J. (2012). Indefensión escolar aprendida en alumnos de educación media superior y su relación con dos indicadores del desempeño académico. *Psicogente*, 15(28), 337-347. <https://0-dialnet-unirioja-es.llull.uib.es/servlet/articulo?codigo=6113879>

Bisquerra Alzina, R. (2011). Educación emocional. *Padres y maestros*, 337, 5-8. <http://hdl.handle.net/11162/81300>

Boluda, J. (2017, 13 de juny). Fracaso, el camino hacia el éxito | Joan Boluda | TEDxUPFMataró [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=MjE5RXoH9jY&feature=youtu.be>

Bonal, X. (11 de febrer de 2011). Factors d'èxit i fracàs escolar en les trajectòries educatives [Sessió de conferència]. Universitat de Girona, Barcelona. <http://hdl.handle.net/10256.1/1905>

Bornas, X., Colom, A. J., March, Muntaner, J. J., & Rigo, E. (1984). Contribuciones a la Teoría de la Atribución-Indefensión (Aplicaciones a la recuperación del rendimiento escolar) (Investigación educativa nº 3). Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Palma de Mallorca.

Calvo Barra, L. (2012). Fracaso escolar en tercer ciclo de primaria: propuesta para su recuperación desde la tutoría [Trabajo fin de grado, Universidad internacional de La Rioja]. Re-UNIR Repositorio digital. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/976>

Choque Larrauri, R. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(4), 1-9. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2967.pdf>

De Babieri, A. (2018, 5 de desembre). El valor de la frustración en la educación de los hijos | Alejandro De Barbieri | TEDxRosario [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=W_54PSFKztg&feature=youtu.be

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(3), 1-9. <https://rieoei.org/RIE/article/view/4005>

Feijoo Fernández, B., & García González, A. (2017). El entorno del niño en la cultura digital desde la perspectiva intergeneracional. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 72, 9-27. <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/auroragg.pdf>

Fernández Bennássar, M^a. C. (1981). Indicadores operativos del fracaso escolar (Publicació No. 1991982) [Tesis doctoral, Universitat de Palma de Mallorca]. Biblioteca Municipal de Sa Pobla.

Ghasemi, F. (2021). A motivational response to the inefficiency of teachers' practices towards students with learned helplessness. *Learning and Motivation*, 73, 101705. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2020.101705>

Gil Noguera, J. A., & Hernández Prados, M^a. A. (2017). Indefensión Aprendida y Fracaso Escolar. *II Congreso Internacional Virtual sobre la Educación en el Siglo XXI*, 21(2), 245-252. <https://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2017/educacion/23-indefension-aprendida-y-fracaso-escolar.pdf>

Herrero Vicente, M. (2001). ¿Fracaso escolar o fracaso del sistema escolar?. *Revista de Estudios de Joventud*, 52(1), 59-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3257245>

López Caballero, A. (2009). La frustración como elemento educativo. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 323, 24-29. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1392>

Martinez Cerda, M^a. L., & Rosales Piña, C. R. (2019). La indefensión Aprendida: un asunto de interés para el estudio de procesos psicológicos y sociales. *Sinergias Educativas*, 4 (1), 1-10. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/382/3821583004/index.html>

Mojonero Román, M. (2019). El abordaje de la tolerancia a la frustración en educación primaria: una propuesta de intervención [Trabajo fin de grado, Universidad Zaragoza]. Zagan Repositorio Institucional de documentos. <https://zagan.unizar.es/record/87989>

Montero Burgos, J. R. (1990). Fracaso escolar: un estudio experimental en el marco de la teoría de la indefensión adquirida. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de 13 Asociaciones de Psicología*, 43(2), 257-270. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2797586.pdf>

Montero López, M. (2020). Autoconcepto, autoeficacia y tolerancia de la frustración: en niños con y sin dificultades de aprendizaje. [Trabajo de fin de máster, Universidad d'Alcalá]. Biblioteca Digital Universidad d'Alcalá. <https://ebuah.uah.es/xmlui/handle/10017/43551>

Oliva Delgado, A., Antolín Suárez, L., Pertegal Vega, M. Á., Ríos Bermúdez, M., Parra Jiménez, Á., Hernando Gómez, Á., & Reina Flores, M. C. (2011). Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Sevilla: Consejería de Salud. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/32153/desarrolloPositivo_instrumentos.pdf?sequence=1

Poblete-Christie, O., López, M., & Muñoz, L. (2019). ¿De la Frustración a la Alegría o de la Alegría a la Frustración? Significados Sobre Inclusión Educativa Construidos por Docentes a Partir de su Experiencia Emocional. *Psykhé*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1126>

Rojas-Marcos, L. (2021). La tolerancia a la frustración [Vídeo]. RTVE.es. <https://www.rtve.es/play/videos/la-aventura-del-saber/aventura-del-saber-toleranciafrustracion/5942822/>

Sáenz de Urturi, I. (2013, 17 de diciembre). El fracaso, el combustible de tu éxito: Iñigo Sáenz de Urturi at TEDxLeon [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=0XUr9f4qO3c&feature=youtu.be>

Sánchez Aragón, R., & Díaz-Loving, R. (2009). Identificación de las estrategias de regulación emocional para la frustración y el enojo, mediante una medida psicométrica. *Revista Mexicana De Investigación En Psicología*, 1(1), 54-69. <http://mail.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/index.php/RMIP/article/view/92>

Torrent, L. (2014, 24 de noviembre). Desaprender la indefensión aprendida | Lluís Torrent | TEDxLeon [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=bkxygUbwdN0&feature=youtu.be>

Vallejo Pareja, M. A. (2006). Mindfulness. *Papeles del psicólogo*, 27(2), 92-99. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827204>

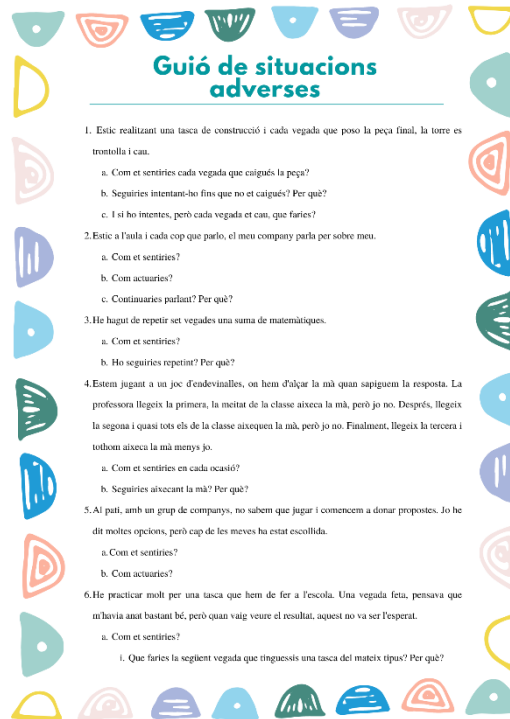
Viaplana Moré, G. (2015). Aprender a tolerar la frustración en el segundo ciclo de Educación Infantil [Trabajo fin de grado, Universidad Internacional de La Rioja]. Re-UNIR Repositorio digital. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2844/Gemma_Viaplana_More.pdf?sequence=1&isAllowed=y

11. Annexos

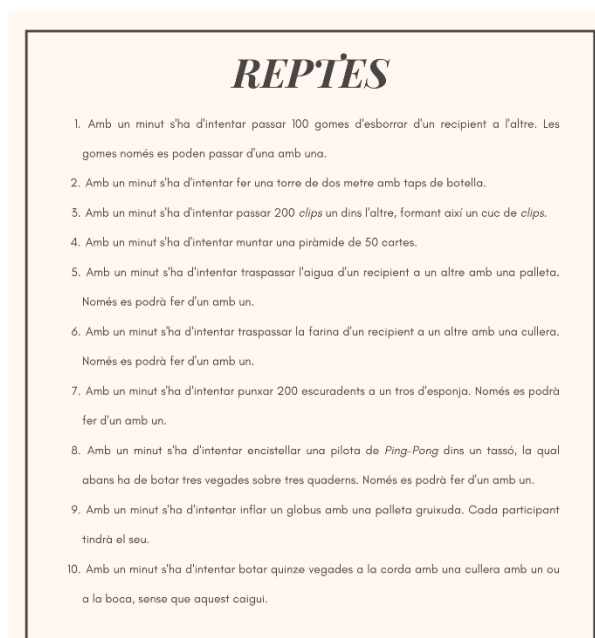
Annex 1 – Enquesta.

- <https://forms.gle/dL4uTMqBUzqtLdGg7>

Annex 2 – Guió de situacions adverses.



Annex 3 – Full de reptes.



Annex 4 – Conte: “Tinc un volcà”.



(Imatges extretes de Google)

- **Audiollibre:** Només Babys. (4 de febrer de 2022). El Conte Tinc un volcà [Vídeo]. Youtube. [https://youtu.be/ LqRZoRXZ68](https://youtu.be/LqRZoRXZ68)

Annex 5 – Llistat d'actuacions.

Em control

Situació 1. Dos companys estan en desacord sobre el joc que volen duran a terme al pati. Un d'ells es comença a posar nerviós i alça el to de veu, ja que l'altre no accepta cap opció de les que dona.

Situació 2. Estic realitzant els deures a casa, però hi ha una activitat que no puc resoldre de cap manera. Ho intent i intent, però res. És una tasca molt important, ja que ha de ser entregada i tindrà una avaluació.

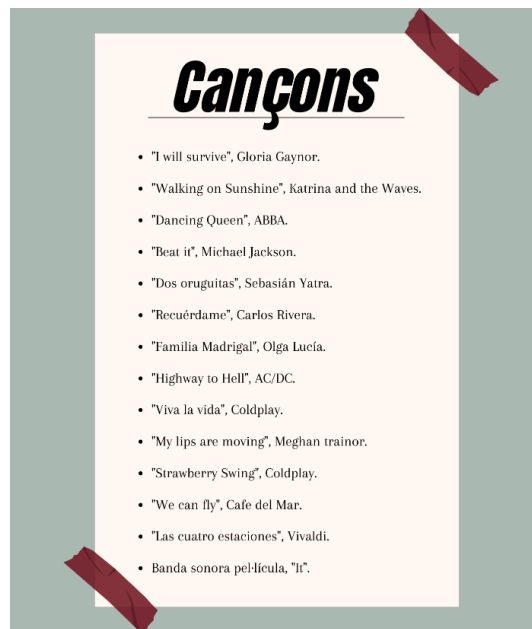
Situació 3. He tingut un mal dia i a l'entrenament de bàsquet ens fan realitzar una activitat que no em fa ganes fer. L'entrenador m'insisteix constantment que la dugui a terme.

Situació 4. Pintant tranquil·lament a la meua habitació, de sobte, començ a sentir un soroll constant i molest. Intent no prestar atenció, però cada vegada em molesta més.

Situació 5. Soc al pati de l'escola, una companya i jo estem jugant amb la pilota. Però, de sobte, la meua companya no vol canviar de joc i em lleva la pilota.

Situació 6. Estan amb els companys al parc del poble, començam a parlar sobre un tema qualsevol. Un d'ells no està d'acord amb mi i m'alça el to de veu. A més, parla per sobre meu.

Annex 6 – Llistat de cançons.



Annex 7 – Full de seguiment.

???	DIA 1	DIA 2	DIA 3
QUÈ HA PASSAT?			
QUE HE SENTIT?			
COM HO HE SOLUCIONAT?			

???	DIA 4	DIA 5	DIA 6	DIA 7
QUÈ HA PASSAT?				
QUE HE SENTIT?				
COM HO HE SOLUCIONAT?				

Annex 8 – Rúbrica del docent.

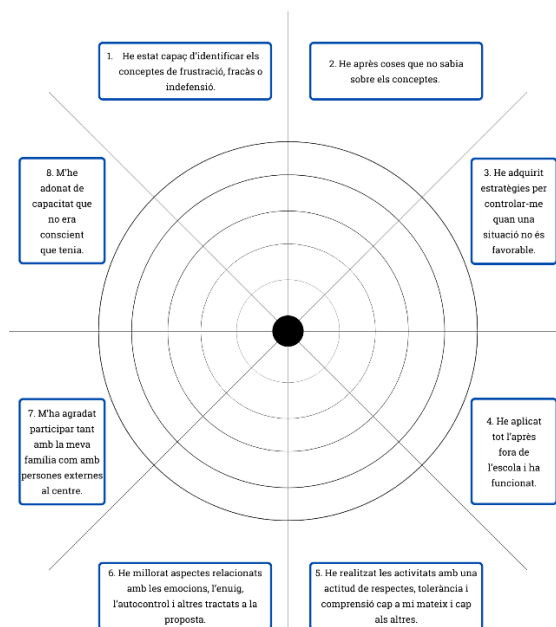
RÚBRICA D'AVALUACIÓ DOCENT

CRITERIS	NOVELL	APRENT	AVANÇAT	EXPERT
Objectius	No s'han complert cap dels objectius de la proposta didàctica.	Sols s'ha complert un dels tres objectius de la proposta didàctica.	Sols s'han complert dos dels tres objectius de la proposta didàctica.	S'han complert tots els objectius de la proposta didàctica.
Conceptes	No s'ha contribuït a l'aprenentatge dels infants perquè aquests identifiquin els conceptes principals a tractar (frustració, fracàs i indefensió).	En poques ocasions s'ha contribuït a l'aprenentatge dels infants perquè aquests identifiquin els conceptes principals a tractar (frustració, fracàs i indefensió).	Majoritàriament, s'ha contribuït a l'aprenentatge dels infants perquè aquests identifiquin els conceptes principals a tractar (frustració, fracàs i indefensió).	S'ha contribuït a l'aprenentatge dels infants perquè aquests identifiquin els conceptes principals a tractar (frustració, fracàs i indefensió).
Estratègies de control	No s'ha contribuït a l'adquisició d'estratègies d'autocontrol, per part dels alumnes, que fomentin el desenvolupament de solucions enfront situacions adverses.	En poques ocasions s'ha contribuït a l'adquisició d'estratègies d'autocontrol, per part dels alumnes, que fomentin el desenvolupament de solucions enfront situacions adverses.	Majoritàriament, s'ha contribuït a l'adquisició d'estratègies d'autocontrol, per part dels alumnes, que fomentin el desenvolupament de solucions enfront situacions adverses.	S'ha contribuït a l'adquisició d'estratègies d'autocontrol, per part dels alumnes, que fomentin el desenvolupament de solucions enfront situacions adverses.
Habilitats i competències socials	No s'ha contribuït a desenvolupar habilitats i competències tant socials com emocional per tal de poder establir relacions sanes amb els altres i amb un mateix.	En poques ocasions s'ha contribuït a desenvolupar habilitats i competències tant socials com emocional per tal de poder establir relacions sanes amb els altres i amb un mateix.	Majoritàriament, s'ha contribuït a desenvolupar habilitats i competències tant socials com emocional per tal de poder establir relacions sanes amb els altres i amb un mateix.	S'ha contribuït a desenvolupar habilitats i competències tant socials com emocional per tal de poder establir relacions sanes amb els altres i amb un mateix.
Activitats	Les activitats plantejades no abracen la diversitat.	Les activitats plantejades sols abracen a una part de la diversitat.	Les activitats plantejades abracen quasi a tota la diversitat.	Les activitats plantejades abracen la diversitat.
Rol docent	El/la docent dirigeix, en tot moment, el procés d'ensenyament-aprenentatge dels infants.	El/la docent dirigeix, a vegades, el procés d'ensenyament-aprenentatge dels infants.	El/la docent, majoritàriament, ha dut a terme el paper de guia, dirigint, molt poques vegades, el procés d'ensenyament-aprenentatge dels infants.	El/la docent ha dut a terme el paper de guia deixant que els infants dirigeixin el procés d'ensenyament-aprenentatge autònomament.
Alumnat	No s'ha fomentat l'autonomia de l'infant, per tant, no se l'ha fet protagonista de l'aprenentatge.	No s'ha fomentat l'autonomia de l'infant. Aquest ha estat, en moments determinats, el protagonista de l'aprenentatge.	S'ha fomentat l'autonomia de l'infant, sent aquest protagonista en la majoria de les activitats.	S'ha fomentat l'autonomia de l'infant, sent aquest protagonista de l'aprenentatge, en tot moment.
Famílies	No s'ha dotat a les famílies de pautes i consells per ajudar als seus infants a autogestionar situacions desventurades.	En poques ocasions s'ha dotat a les famílies de pautes i consells per ajudar als seus infants a autogestionar situacions desventurades.	Majoritàriament, s'ha dotat a les famílies de pautes i consells per ajudar als seus infants a autogestionar situacions desventurades.	S'ha dotat a les famílies de pautes i consells per ajudar als seus infants a autogestionar situacions desventurades.
Actitud	No s'ha treballat amb una actitud activa, comprensiva, tolerant i respectuosa cap als agents implicats en la proposta. A més, hi ha hagut una nul·la implicació docent, creant així un mal clima de treball.	En poques ocasions s'ha treballat amb una actitud activa, comprensiva, tolerant i respectuosa cap als agents implicats en la proposta. A més, hi ha hagut una poca implicació docent, creant així un inadequat clima de treball.	Majoritàriament, s'ha treballat amb una actitud activa, comprensiva, tolerant i respectuosa cap als agents implicats en la proposta. A més, hi ha hagut una bona implicació docent, creant així un adequat clima de treball.	S'ha treballat amb una actitud activa, comprensiva, tolerant i respectuosa cap als agents implicats en la proposta. A més, hi ha hagut una implicació total docent, creant així un bon clima de treball.

Annex 9 – Diana pels alumnes.

DIANA D'AUTOAVALUACIÓ

Per cada criteri pinta tants d'espais de la diana com creguis necessari, sempre començant del centre cap a fora. Com més nivells pintis, més grau d'assoliment significarà que has aconseguit.



Annex 10 – Qüestionari per les famílies.

- <https://forms.gle/B3DSt53wZWrFvScB7>