

# **PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DE LA TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN EN NIÑOS CON ALTAS CAPACIDADES**

Trabajo de Fin de Grado de Psicología.

Facultad de Psicología y Logopedia

Universidad de La Laguna

Curso académico 2018-2019

**Autora:** Niobe Pérez Hernández

**Tutoras académicas:**

María de África Borges del Rosal

Elena Rodríguez Naveiras

## RESUMEN

El presente estudio pretende crear y evaluar un programa de intervención para la mejora de la tolerancia a la frustración en niños y niñas con altas capacidades intelectuales participantes del Programa Integral para Altas Capacidades, con un total de 9 miembros. Se crean un total de 10 indicadores categorizados en tres grupos diferentes para la observación de las conductas de frustración. La intervención se realizó en un total de 4 sesiones, con una actividad por sesión a su vez dividida en tres fases caracterizadas por su dinamismo y forma de reto. Los resultados señalan que no se encuentran cambios significativos en los participantes al finalizar la intervención. Se realiza también, un análisis del progreso de cada individuo, donde se concluye que los participantes, en situaciones frustrantes, tienden a realizar conductas dirigidas a los otros en lugar de realizar conductas apropiadas a su propia responsabilidad con respecto a la situación.

*Palabras Clave:* altas capacidades, tolerancia a la frustración, intervención

## ABSTRACT

The present study seeks to create and evaluate an intervention program to improve tolerance to frustration in gifted children participating in the *Programa de Intervención Para Altas Capacidades*, with a total of 9 members. A total of 10 indicators are created and categorized into three different groups for the observation of frustration behaviours. The intervention was performed in a total of 4 sessions, with one activity per session which was also divided into three phases characterized by their dynamism and challenge. The results indicate that no significant changes are found in the participants at the end of the intervention. An individual analysis of the progress concluded that the participants, in frustrating situations, tend to conduct behaviours directed to the others

instead of performing appropriately to their own responsibility according to the situation. *Keywords:* gifted children, tolerance to frustration, intervention

## **MARCO TEÓRICO**

Uno de los grandes retos en la educación actual es incluir la Inteligencia Emocional como una rama más del conocimiento. Salovey y Mayer (1997), fueron los primeros en definir la Inteligencia Emocional como la capacidad individual para procesar y razonar toda aquella información relacionada con lo emocional (Mayer y Salovey, 1997). Desde su perspectiva, se intenta dar valor a la educación de las emociones y se propone la enseñanza de competencias intrapersonales, dando lugar a un espacio hecho para aprender sobre nosotros mismos. Desde el punto de vista de una educación tradicional, siempre se le ha prestado mayor importancia al conocimiento y éxito académico; por ello, la educación actual debe entender la importancia de incluir la educación emocional como una rama más del conocimiento (Salmerón-Vílchez, 2012; Bisquerra, 2003; Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra, 2012; García-Retana, 2012). De esta forma, se potencia tanto la expresión adecuada de los sentimientos, como el conocimiento de uno mismo y la resolución de problemas propios que se generan en el mundo cambiante en que vivimos (Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco, 2005; López-Cassà, 2005).

Uno de los aspectos que incluye la competencia emocional y, sobre el cual se va a profundizar, es la regulación emocional (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). Su interés se centra en trabajar la expresión de las emociones de una forma adecuada y más positiva para el bienestar de la persona en aquellas situaciones que generan frustración (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Santiago-Lopezó, 2001; López-Cassà, 2005). Se puede definir la frustración como un estado o respuesta negativa del organismo debido a un descenso en la calidad o cantidad de un reforzador sobre el cual se tenía unas altas

expectativas, o en situaciones de demora o impedimento del reforzador (Amsel, 1992; Kamenetzky et al. 2009, Mustaca, 2018), además de estar tradicionalmente relacionada con la agresividad y la ira (Rodríguez, Russa y Kircher, 2015).

La importancia de invertir en regulación emocional crece también en colectivos más específicos, como es en niños y niñas con altas capacidades intelectuales (Delaune, 2016). A pesar de ser un tema muy estudiado, hoy en día sigue existiendo una controversia en cuanto al estudio de las áreas socio-afectivas de los niños con altas capacidades y la relación con sus pares (Patti, Brackett, Ferrándiz y Ferrando, 2011; Campo-Ruano, 2016; Rodríguez-Naveiras, Rodríguez-Dorta y Pérez-Tejera, 2018; Gómez-Pérez et al, 2014). La postura más positiva, establece que los niños y niñas con altas capacidades llevan un desarrollo social igual o similar al de sus iguales, presentando buenas habilidades sociales (Rodríguez-Naveiras, Rodríguez-Dorta y Pérez-Tejera, 2018; Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2011; Patti, Brackett, Ferrándiz y Ferrando, 2011; Olivier, Navarro-Guzmán, Menacho-Jiménez, López-Sinoga y García-Sedeño, 2016; Hoogeveen, van Hell y Verhoeven, 2012). Por otra parte, la postura más negativa afirma que los niños con altas capacidades se encuentran desfasados en comparación con los niños de su edad, debido a su sensibilidad moral y la asincronía en el desarrollo (Silverman, 1994; Freeman, 1983; Campo-Ruano, 2016; Soriano de Alencar, 2008; Preckel, Baudson, Krolak-Schwerdt y Glock, 2015).

Sin embargo, sí que existe cierto consenso en que los niños y niñas con altas capacidades se pueden caracterizar por su sensibilidad, intensidad emocional y perfeccionismo, independientemente de las consecuencias con respecto al ajuste emocional en estos (Campo-Ruano, 2016; Mofield y Parker-Peters, 2015; Silverman, 2007). Además, estudios realizados sobre la percepción que tienen los padres sobre sus

hijos altamente inteligentes añaden el perfeccionismo, la procrastinación y la baja tolerancia a la frustración como características del comportamiento de sus hijos (Solow, 1995).

Uno de los principales factores de riesgo que se puede observar en los niños y niñas con altas capacidades intelectuales es la baja tolerancia a la frustración (Soriano de Alencar, 2008). La baja tolerancia a la frustración en este tipo de alumnado se relaciona con la intensidad emocional que les caracteriza, ligada a la desmotivación en un contexto escolar poco adecuado a sus necesidades y curiosidades educativas (Soriano de Alencar, 2008), así como a las altas expectativas de sus padres (Chan, 2003). Además, se ha demostrado que existen diferencias de sexo entre los niños y niñas con altas capacidades, teniendo los primeros mayores reacciones de frustración, mientras que ellas, reaccionan más emocionalmente a las situaciones estresantes (Amini, 2005).

Debido a la necesidad que surge de una mejor adaptación curricular en los colegios para los niños con altas capacidades, hace que se apueste por programas de enriquecimiento extracurricular, dirigidos a trabajar el pensamiento divergente y la creatividad o a desarrollar las habilidades sociales y la regulación emocional del alumnado. Este tipo de programas influye de manera positiva en el desarrollo de la conducta social competente, diseñando módulos específicos que se ajustan a las necesidades, como es, entre otras, la mejora de la tolerancia a la frustración (Albes et al, 2013; Rodríguez-Naveiras, Díaz, Rodríguez-Dorta, Borges y Valadez, 2015; Gómez-López, 2015).

El presente estudio, pretende crear un subprograma de intervención para la mejora de la tolerancia a la frustración en niños y niñas con altas capacidades, participantes de un

programa extraescolar socioafectivo; así como evaluar los posibles cambios presentes en los participantes al finalizar la intervención.

## **MÉTODO**

### ***Diseño.***

Este estudio trata con un solo grupo experimental, el cual será evaluado con medidas antes y después, además de una evaluación formativa a partir de la cual se analiza el progreso de los participantes a lo largo del programa.

### ***Participantes.***

La muestra estudiada está compuesta por un total de 9 estudiantes con edades comprendidas entre los 7 y los 9 años, participantes del Programa Integral Para Altas Capacidades (PIPAC), véase *Tabla 1*.

Tabla 1.

#### *Datos de los Participantes*

Sexo (n=9)		Media de edad (7-9)
Varón	Mujer	
6	3	8.1111

### ***Instrumento.***

Si bien existen cuestionarios o escalas específicas para la medición de la tolerancia a la frustración, no se encontró una escala adecuada para la muestra utilizada en este estudio. Por esa razón, se crean a partir de la conceptualización de la frustración, revisada en la bibliografía (Santiago-Lopezó, 2001), un total de 10 indicadores a través de los cuales se observa la presencia/ausencia de las conductas de los participantes durante cada

sesión y, a su vez, en las tres fases diferentes que la componen. Esto es, en cada sesión se les presenta a los participantes una actividad compuesta por tres fases consecutivas a través de las cuales los participantes deberán poner en práctica sus habilidades para afrontar la frustración y aprender diversas estrategias para mejorar la tolerancia. Por lo tanto, se evalúa individualmente a los participantes en cada una de las fases que componen la actividad mediante los indicadores previamente establecidos, estas evaluaciones se pueden observar en el *Anexo 1*.

Estos indicadores, presentados en la siguiente tabla (*Tabla 2*), son agrupados a su vez en tres bloques diferentes dependiendo del tipo de conducta que realice el participante, siendo estos tres bloques: aquellos indicadores dirigidos a evaluar conductas de Interiorización, como por ejemplo culpabilizarse a sí mismo por haber perdido el juego o fallado; conductas de Externalización en las que el fracaso se le atribuye a sus compañeros, generando conflictos; y el bloque de Quejas, en el que se recoge cualquier conducta en la que el participante exprese su descontento tanto con el tiempo establecido en la actividad, con el material utilizado, como con el educador responsable de dirigirla y las normas que dicta para la realización.

Finalmente, para la obtención de las medidas a evaluar posteriormente se realiza una suma por grupo de indicadores, de aquellos que se presenciaron en las conductas realizadas en las fases de cada actividad.

El procedimiento de observación de las conductas de los participantes se realizó a partir de grabaciones de cada sesión de forma totalmente confidencial. Este procedimiento de evaluación es el que se sigue en cada una de las sesiones del PIPAC, por lo que las educadoras estaban familiarizadas con este sistema y la responsabilidad sobre lo que la confidencialidad conlleva.

Tabla 2.

*Bloques de los Indicadores de Evaluación*

Interiorización	Externalización	Quejas
El participante realiza autoverbalizaciones negativas.	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa como culpabilizaciones a los otros.	El participante se queja sobre el desarrollo de la actividad.
El participante desiste de la tarea.	El participante discute con sus compañeros.	El participante se queja sobre el tiempo establecido en la tarea.
El participante se enfada por perder el juego.	El participante impone una posición de liderazgo.	El participante tiene quejas hacia el educador.
	El participante entorpece la actividad.	

***Procedimiento.***

El PIPAC trata de un programa de corte socioafectivo, dirigido no solo al alumnado de altas capacidades, sino que incluye también a sus familias, y que se lleva poniendo en práctica desde el curso 2003-2004 en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Laguna. En él, se trabaja con diferentes niveles de edad comprendidos desde los 4 hasta los 12 años, a lo largo del curso académico y en sesiones impartidas de forma quincenal, profundizando en actividades intrapersonales para conocerse a uno mismo, actividades para trabajar aspectos interpersonales, actividades de cooperación, así como actividades de corte cognitivo. Los diferentes temas de las sesiones se trabajan a partir



de actividades en forma de juego y con la intención de suponerle un reto a los participantes, fomentando de manera experiencial, el gusto y el interés por la ciencia a través de actividades como experimentos científicos (Rodríguez-Naveiras, Díaz, Rodríguez-Dorta, Borges y Valadez, 2015).

En este caso, el subprograma para la mejora de la tolerancia a la frustración consiste en un total de 4 actividades de entre 15 y 20 minutos incluidas dentro de 4 sesiones consecutivas del programa PIPAC, enfocadas a trabajar la tolerancia a la frustración en niños con edades comprendidas entre los 7 y los 9 años.

Cada actividad está a su vez dividida en tres fases, de forma que cada una de ellas estaría relacionada de alguna forma con la siguiente (en la mayoría de los casos a base de recompensas y ventajas para la siguiente fase). Cada una de las fases cuenta con una duración de entre 1 y 5 minutos, contando, además, las sesiones 2 y 3 con un tiempo extra de reflexión para discutir los temas trabajados sobre la tolerancia a la frustración.

Cada actividad se formuló, así como sigue la estructura del PIPAC, en forma de retos para conseguir llegar a la meta final, añadiéndose siempre las indicaciones de tener un tiempo limitado y la oportunidad de conseguir una ventaja para la siguiente actividad.

Estas actividades, fueron distribuidas de forma que la primera y la última sesión sirvieran como evaluación, siendo la primera de las actividades una evaluación individual base de la tolerancia a la frustración y, la última actividad, una evaluación individual final del nivel de tolerancia tras pasar por el proceso de la intervención. Las sesiones 2 y 3 fueron dedicadas a trabajar la tolerancia a la frustración. El objetivo de estas dos sesiones fue profundizar en el significado de la frustración y en estrategias para mejorarla. Así, la sesión 2 se centró en la conceptualización de la tolerancia a la

frustración y en aprender a distinguir entre las características de la baja tolerancia y la alta tolerancia a la frustración; en la sesión 3 se trabajaron diferentes estrategias o compromisos para mejorar la tolerancia a la frustración.

En la *Tabla 3* quedan expuestos los objetivos de cada actividad en cada una de las tres fases. Las instrucciones de cada actividad, así como el material necesario para ellas, se puede encontrar en el *Anexo 2*, *Anexo 3*, *Anexo 4* y *Anexo 5*.

El procedimiento de evaluación de estas actividades se realizó a partir de los indicadores mostrados anteriormente. Tras la observación individualizada de la presencia/ausencia de cada uno de los indicadores, se procede a la categorización de los grupos de indicadores mostrados en la *Tabla 2*. Con esta categorización, se suman, por participante, los indicadores presentes en las tres fases que componen cada actividad, obteniendo así los datos necesarios tanto para el análisis estadístico de la intervención como para la evaluación del progreso individual a lo largo de las sesiones.

Tabla 3.

*Objetivos de las Actividades.*

---

- |             |  |
|-------------|--|
| Actividad 1 | -Construir una torre de Naipes.<br>-Encontrar la cantidad correspondiente de objetos en el tablero de <i>El Lince</i> .<br>-Encontrar la solución al dibujo incompleto y formar la figura de <i>Tangram</i> .  |
| Actividad 2 | -Hacer una fila de fichas de dominó y tirarla de una sola vez en el menor tiempo posible.<br>-Completar el laberinto para conseguir los sobres que se encuentran al final, en el menor tiempo posible.<br>-Conseguir descifrar el enigma que contiene cada sobre para poder ver lo que hay dentro. |

- Hacer reflexionar a los participantes sobre las características de la baja tolerancia a la frustración y de la alta tolerancia a la frustración.
  - Hacer reflexionar a los participantes sobre las características de la baja tolerancia a la frustración y de la alta tolerancia a la frustración.
- Actividad 3
- Meter la máxima cantidad de canicas en el recipiente.
  - Reconstruir el mapa del tesoro y la encontrar la respuesta de un acertijo.
  - Conseguir descifrar el enigma que contiene cada sobre para poder ver lo que hay dentro.
  - Hacer reflexionar a los participantes sobre las frases para trabajar la tolerancia a la frustración.
- Actividad 4
- (Nivel III)
- Empujar la chapa hasta la meta pasando por todo el circuito.
  - Rellenar el diagrama de barras.
  - Construir la máxima cantidad de figuras de papiroflexia por grupo.
- Actividad 4
- (Nivel II)
- Rellenar la cuadrícula según el dictado.
  - Acertar la tarjeta elegida por el otro equipo.
  - Construir la mayor cantidad de figuras geométricas posible.
- 

## **RESULTADOS**

Con respecto a los resultados de la intervención se realiza dos tipos de evaluaciones. Se realiza una evaluación de los resultados globales de la intervención con el análisis de la prueba t-student. En este caso, con los datos descriptivos mostrados en la *Tabla 4* de las medidas de antes ( $\bar{X}= 4.44$ ) y después ( $\bar{X}=3$ ), se obtuvo un resultado estadísticamente no significativo ( $t=1,31$ ;  $p=0,223$ ), véase *Tabla 5*.

Tabla 4.

*Estadísticos Descriptivos*

	Antes	Después
N=9		
Media	4.4444	3
Varianza	7.528	3.250
Desviación estándar	2.74368	1.80278

Tabla 5.

*Prueba de Muestras Emparejadas (Antes y Después)*

Media	Desv. Desviación	Desv. Error Promedio	95% de Intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
			Inferior	Superior			
1.4444	3.28295	1.09432	-1.07906	3.96795	1.320	8	0.223

Se presenta también un resumen de los resultados de la suma total de los indicadores por cada grupo y participante, datos a partir de los cuales se obtienen las siguientes gráficas de progreso (véase *Tabla 6*)

Tabla 6.

*Presencia de los Grupos de Indicadores*

Grupos de indicadores	Participantes									
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	$\Sigma$
G1	4	2	0	1	7	0	2	3	3	22
G2	0	2	2	12	5	4	10	12	9	56
G3	4	5	0	10	6	3	4	2	6	40

Por otra parte, se presenta el progreso de cada uno de los participantes a lo largo de la intervención, a partir de gráficas individuales que permiten cuantificarlo. Las gráficas describen, por participante, el progreso de cada tipo de indicador a lo largo de la intervención, es decir, durante las 4 sesiones que la componen.

Se muestra un color por cada grupo de indicadores, siendo el color azul para el grupo de indicadores de Interiorización (*G1*), el color naranja para el grupo de indicadores de Exteriorización (*G2*) y el color gris para el grupo de indicadores de Quejas (*G3*). Se cuenta con un máximo de 12 indicadores, debido a que es el total que hay en el *G2* contando con las 3 fases que componen cada una de las actividades. El *G1* y el *G3* tienen un total de 9 indicadores por actividad.

- P1: Muestra estabilidad en los indicadores de Exteriorización y Quejas, sin embargo, hay un aumento (de 1 a 2) en el grupo de indicadores de Interiorización (*G1*) al final de la intervención (*Figura 1*).

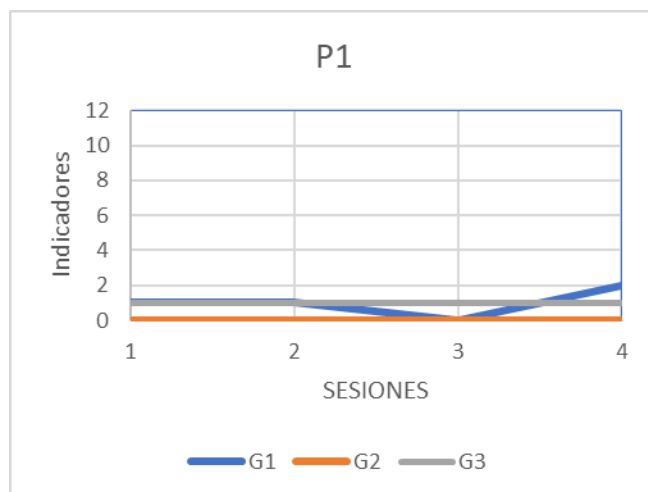


Figura 1. Gráfica de progreso del participante 1.

- P2: Se observa una mejora en el primer grupo de indicadores desde la segunda actividad. En el tercer grupo también se muestra una mejora, observándose una disminución en la presencia de indicadores; mientras que el grupo 2 de indicadores se mantiene inestable, variando entre 1 o 0 en las cuatro sesiones (Figura 2).

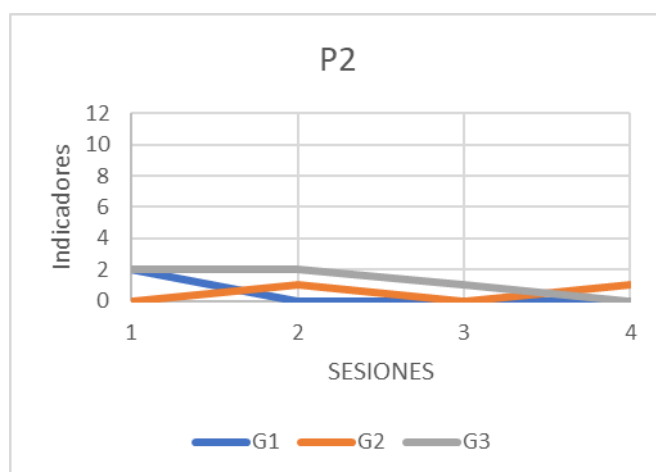


Figura 2. Gráfica de progreso del participante 2.

- P3: El participante 3 se muestra en estable en los indicadores de los grupos 1 y 3. Mientras que se observa cierta irregularidad con los indicadores de exteriorización, nada muy preocupante ya que puntúa 1 tanto al principio como al final de la intervención en este grupo, así como se observa en la Figura 3.

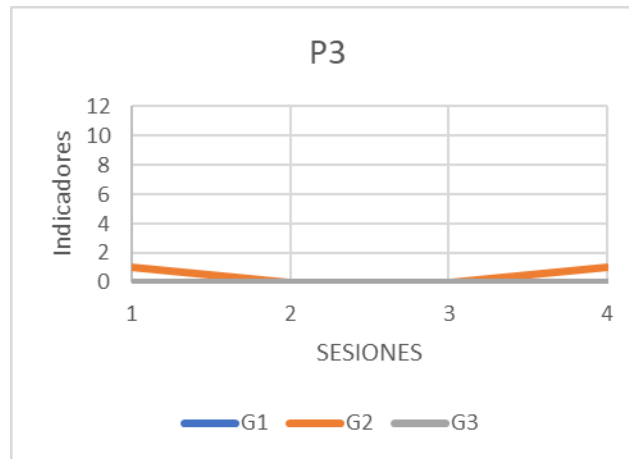


Figura 3. Gráfica de progreso del participante 3

- P4: Es de destacar el progreso, algo irregular, de los indicadores del grupo 2 y 3 (Exteriorización y Quejas), observándose una disminución en ambos al final de la intervención. No se observa presencia de los indicadores de Interiorización, mostrando estabilidad a lo largo de las sesiones exceptuando la última en la que existe un incremento de 1 (Figura 4).

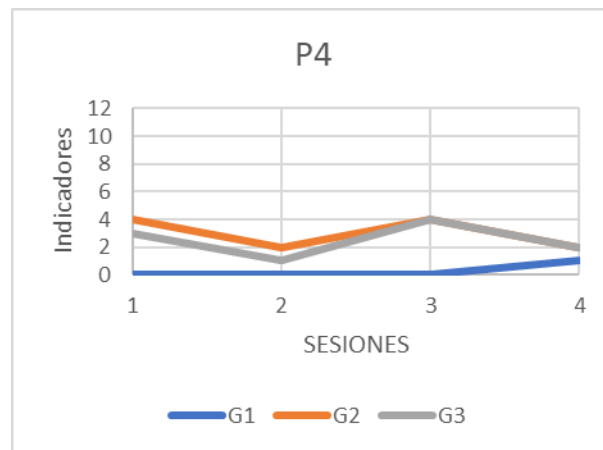


Figura 4. Gráfica de progreso del participante 4.

- P5: Es de destacar en la Figura 5 el progreso del grupo de indicadores de Interiorización comenzando con una puntuación de 4 sobre 9 y disminuyendo finalmente a la presencia de 1. El grupo de indicadores de Exteriorización, sin embargo, aumenta su presencia irregularmente a lo largo de las sesiones. El

grupo 3 de indicadores no muestra ningún cambio al principio y al final de la intervención, aunque su presencia aumenta en la sesión 3.

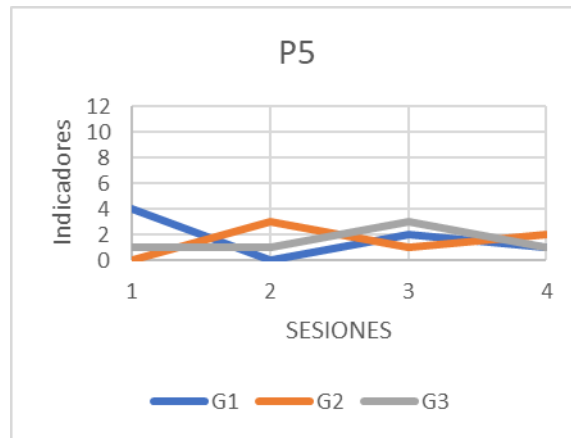


Figura 5. Gráfica de progreso del participante 5.

- P6: Se observa en la Figura 6, un aumento progresivo de los indicadores de Exteriorización a partir de la sesión 2. Es de destacar la ausencia de indicadores de Interiorización a lo largo de la intervención en el participante. Mientras que el grupo 3 de indicadores se muestra cambiante entre la primera y la cuarta sesión.

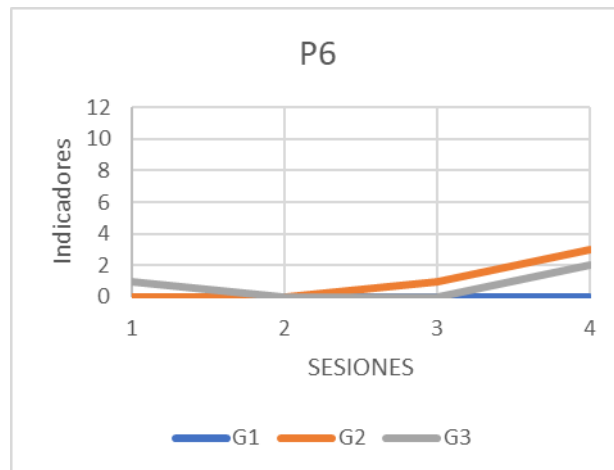
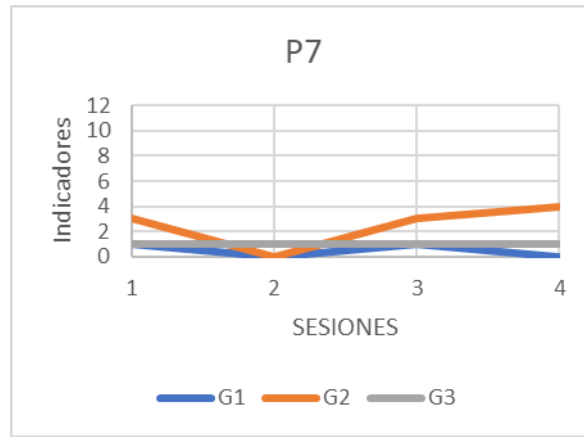


Figura 6. Gráfica de progreso del participante 6.

- P7: El participante 7 disminuye la presencia de los indicadores de Interiorización a lo largo de la intervención. Sin embargo, el grupo de indicadores de Exteriorización, a pesar de mostrar una gran disminución en la sesión 2, vuelve a

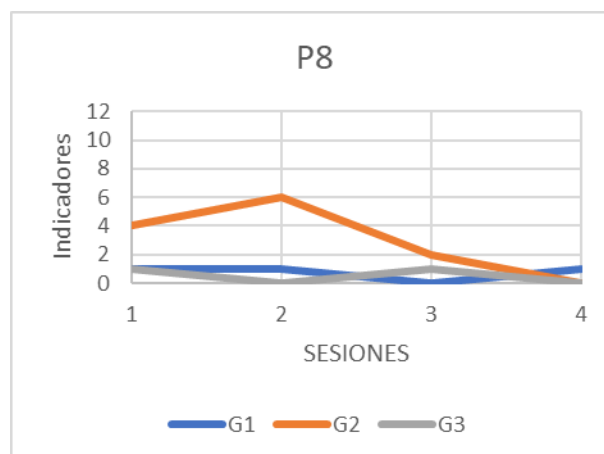


aumentar hasta conseguir la presencia de 4 tipos de conducta de exteriorización en la última sesión. La presencia de indicadores de Quejas se mantiene estable a lo largo de la intervención (*Figura 7*).



*Figura 7.* Gráfica de progreso del participante 7.

- P8: Es de destacar, así como se observa en la *Figura 8*, el progreso del participante 8 en los indicadores de Exteriorización, reduciendo su presencia significativamente en la última sesión, así como los indicadores de Quejas, que también se ve reducida su presencia. Los indicadores del grupo 1 no ofrecen cambios al final de la intervención.



*Figura 8.* Gráfica de progreso del participante 8.

- P9: En el participante 9, es de destacar el descenso en la presencia de indicadores del grupo 1 y 2 a lo largo de la intervención, desde la sesión 2. Los indicadores de Quejas, sin embargo, aumentan su presencia a lo largo de las sesiones.

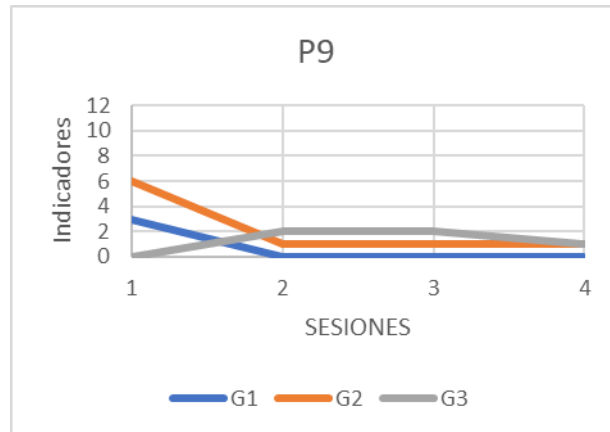


Figura 9. Gráfica de progreso del participante 9

## ***DISCUSIÓN***

El objetivo de este estudio ha sido crear y analizar un subprograma de intervención para la mejora de la tolerancia a la frustración en niños y niñas con altas capacidades intelectuales participantes del Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC). Se analizaron las diferencias que pudieran existir en los participantes antes y después de la intervención, así como el progreso individual de cada uno de ellos a lo largo de las sesiones, con la intención de evaluar las mejoras o, en el caso contrario, permitir la posibilidad de realizar una intervención en el futuro sobre aquellos aspectos que se encuentren más débiles en los participantes.

Los resultados obtenidos del análisis de los datos antes y después de la intervención señalan que no se encuentran cambios significativos en los participantes al finalizar la intervención. Si bien la media del grupo antes de la intervención es mayor a la media del grupo tras pasar por la intervención, existiendo una reducción de la presencia de los

indicadores de evaluación de la tolerancia a la frustración al finalizar la intervención, estas diferencias no son estadísticamente significativas. No es de extrañar este resultado, pues la intervención fue puesta en marcha ya sabiendo las limitaciones que conllevaría tales como el tamaño de la muestra, que se veía limitado desde un primer momento por la propia organización del *PIPAC*, en el cual se trabaja con grupos muy reducidos de niños; es por ello que la interpretación de estos datos no permite realizar generalizaciones más allá de los participantes estudiados. El tiempo establecido para la realización de las sesiones es otra limitación que se ha de tener en cuenta, ya que probablemente haya afectado a este resultado, pues tuvo una duración de un total de 4 sesiones distribuidas entre el mes de Marzo y Mayo.

El análisis más pormenorizado del progreso de cada individuo nos permite observar que, generalmente, existe una mayor presencia de los indicadores de Exteriorización y Quejas, en comparación con los indicadores de Interiorización, lo cual puede suponer que, en situaciones frustrantes, los participantes tienden a realizar conductas dirigidas a los otros como discutir con los demás, atribuir la culpa a los otros en lugar de a sí mismos, o imponer una posición como líder, en lugar de realizar conductas apropiadas a la responsabilidad que le conlleva la actividad a sí mismos. La mayor presencia de indicadores de Exteriorización y Quejas puede relacionarse con aquellas características descriptivas de la personalidad de los niños y niñas con Altas Capacidades como la sensibilidad moral y la intensidad emocional, aunque no incluye que estas cualidades afecten al ajuste social y personal de estos individuos (Campo-Ruano, 2016; Mofield y Parker-Peters, 2015; Silverman, 2007).

No obstante, en futuras intervenciones sería interesante analizar y profundizar en el *locus de control interno* de este tipo de alumnado, pues los resultados de esta investigación señalan una mayor atribución externa de los fracasos (indicadores de

Externalización) que interna (indicadores de Interiorización). Esto se debe a que el locus de control interno frente a resultados negativos es uno de los posibles factores que derivan del perfeccionismo y, en este caso, los resultados parecen contrarios (Oros, 2005).

Por lo tanto, con respecto al objetivo propuesto en este estudio, concluimos que, debido a las limitaciones que se encontraron a lo largo del procedimiento de la intervención, centrado en un punto de vista práctico más que metodológico, no se puede considerar una mejora significativa en la tolerancia a la frustración en los participantes del subprograma. Otro factor interesante a añadir es el nivel inicial de tolerancia a la frustración de la muestra y es que, desde un principio los participantes no mostraron una presencia elevada de los indicadores de evaluación de la tolerancia a la frustración, pudiendo significar que de por sí no tenían tal baja tolerancia a la frustración como para verse influida por la intervención.

Sin embargo, todo el esfuerzo puesto en este trabajo va dirigido a futuras implicaciones en el estudio de la tolerancia a la frustración en niños con altas capacidades y en el desarrollo del Programa Integral de Altas Capacidades de la Universidad de La Laguna, y así, se podrá adaptar a la propia estructura y duración del PIPAC. Sería interesante además, aplicar un análisis metodológico más riguroso de caso único o considerar añadir un grupo control para un mejor contraste.

## ***BIBLIOGRAFÍA.***

Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galende, I., Arantza, S., Uriarte, B. y Vigo, P. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con Altas Capacidades*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Amini, A. (2005). Identifying stressors and reactions to stressors in gifted and non-gifted students. *International Education Journal*, 6(2), 136-140. Recuperado de: <http://iej.cjb.net>

Amsel, A. (1992). Frustration theory: Many years later. *Psychological Bulletin*, 112(3), 396-399. doi:10.1037/0033-2909.112.3.396

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(3), 61-82. doi:10.5944/educxx1.1.10.297

Borges, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23(3), 362- 367.

Campo-Ruano, M. (2016). *Regulación emocional y habilidades sociales en niños con altas capacidades intelectuales* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Chan, D. W. (2003). Adjustment Problems and Multiple Intelligences among Gifted Students in Hong Kong: the development of the revised Student Adjustment Problems Inventory. *High Ability Studies*, 14(1), 41-54.

Delaune, A. (2016). Emotional, social and relationship development for gifted and talented children in early childhood education. *The Professional Association for Gifted Education*, 4(4), 61-71.

Fernández-Berrocal, P., y Extremera-Pachecho, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.

Freeman, J. (1983). Emotional problems of the gifted child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24(3), 481-485. doi: 10.1111/j.1469-7610.1983.tb00123.x

García-Retana, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24.

Gómez-López, C.I. (2015). *Programa de intervención para el desarrollo, mejora y buen funcionamiento de las habilidades socioemocionales y la adaptación social al entorno en el alumnado adolescente con Altas Capacidades* (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Cádiz, Cádiz.

Gómez-Pérez, M., Mata-Sierra, S., García-Martín, M.B., Calero-García, M.B., Molinero-Caparrós, C. y Bonete-Román, S. (2014). Valoración de un programa de habilidades interpersonales en niños superdotados. *Revista Iationamericana de Psicología*, 46(1), 59-69. doi:10.1016/S0120-0534(14)70007-X

Hoogeveen, L., van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2012). Social-emotional characteristics of gifted accelerated and non-accelerated students in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 585–605. doi:10.1111/j.2044-8279.2011.02047.x

Kamenetzky, G., Cuenya, L., Elgier, A., López-Seal, F., Fosachecca, S., Martin, L. y Mustaca, A. (2009). Respuestas de Frustración en Humanos. *Terapia Psicológica*, 27(2), 191-201. doi:10.4067/S0718-48082009000200005

López-Cassà, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.

Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* En P.Salovey y D. Sluyter (Eds.). Emotional development and emotional intelligence: implications for educators (pags. 3-31). New York: Basic Books.

Mofield, E. y Parker Peters, M. (2015). Multidimensional Perfectionism Within Gifted Suburban Adolescents: An Exploration of Typology and Comparison of Samples. *Roeper Review*. 37(2), 97-109. doi: 10.1080/02783193.2015.1008663

Mustaca, A.E. (2018). Frustración y conductas sociales. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(1), 65-81. doi:10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4643

Olivier, P.R., Navarro-Guzmán, J.I., Menacho-Jiménez, I., López-Sinoga, M.M. y García-Sedeño, M.A. (2016). Bienestar psicológico en personas con alta capacidad intelectual. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 72-78. doi:10.1016/j.ejeps.2015.12.001

Oros, L.B. (2005). Implicaciones del perfeccionismo infantil sobre el bienestar psicológico: orientaciones para el diagnóstico y la práctica clínica. *Anales de Psicología*, 21(2), 294-303.

Patti, J., Brackett, M., Ferrándiz, C. y Ferrando, M. (2011). ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados? *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 145-156.

Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A. y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208.

Preckel, F., Baudson, T. G., Krolak-Schwerdt, S., & Glock, S. (2015). Gifted and Maladjusted? Implicit Attitudes and Automatic Associations Related to Gifted Children. *American Educational Research Journal*, 52(6), 1160–1184.

doi:10.3102/0002831215596413

Rodríguez, C.M., Russa, B. y Kircher, J.C. (2015). Analog assessment of frustration tolerance: Association with self-reported child abuse risk and physiological reactivity. *Child Abuse & Neglect*, 46(1), 121-131. doi: 10.1016/j.chiabu.2015.02.017

Rodríguez-Naveiras, E., Díaz, M., Rodríguez-Dorta, M., Borges, A. y Valadez, M.D. (2015) *Programa integral para altas capacidades “Descubriéndonos”: una guía práctica de aplicación*. México D.F.: El Manual Moderno.

Rodríguez-Naveiras, E., Rodríguez-Dorta, M., Pérez-Tejera, J. (2018). Perfil de adaptación personal y social en el Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC; Reynolds y Kamphaus, 2004) de los participantes de un programa de intervención socioafectivo. *Tallicrea*, 4(8), 15-27.

Salmerón Vílchez, P. (2012). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5(1), 97-120. doi:0.5944/educxx1.5.1.385

Santiago-Lopezó, S. (2001). Programa de Intervención para mejorar la Estabilidad Emocional. *Clínica y Salud*, 12(3), 367-390.

Silverman, L.K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roepers Review*, 17(2), 110-116. doi:10.1080/02783199409553636

Silverman, L.K. (2007). Perfectionism: The Crucible of Giftedness. *Gifted Education International*, 23(3), 233–245. doi:10.1177/026142940702300304



Solow, R. E. (1995). Parents' reasoning about the social and emotional. *Roeper Review*, 18(2), 142-146. doi:10.1080/02783199509553719

Soriano de Alencar, E. (2008). Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades. *Revista de Psicología*, 25(1), 43-64.







*Anexo 1. Indicadores de evaluación de las actividades*

Indicadores	ACTIVIDAD 1			ACTIVIDAD 2			ACTIVIDAD 3			ACTIVIDAD 4		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
P4												
- El participante realiza autoverbalizaciones negativas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- El participante desiste de la tarea.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- El participante se enfada por perder el juego	-	-	-	-	-	-	-	-	-	SÍ	-	-
- El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa como culpabilizaciones a los otros.	-	-	-	-	-	-	SÍ	SÍ	-	SÍ	-	-
- El participante discute con sus compañeros	-	SÍ	-	-	-	SÍ	SÍ	-	SÍ	SÍ	-	-
- El participante impone una posición de liderazgo.	SÍ	SÍ	-	-	-	SÍ	-	-	-	-	-	-
- El participante entorpece la actividad.	-	SÍ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- El participante se queja sobre el desarrollo de la actividad.	SÍ	SÍ	-	-	-	-	SÍ	-	-	SÍ	-	-
- El participante se queja sobre el tiempo establecido en la tarea.	SÍ	-	-	-	-	SÍ	SÍ	SÍ	-	SÍ	-	-
- El participante tiene quejas hacia el educador.	-	-	-	-	-	-	-	SÍ	-	-	-	-

Anexo 1. Indicadores de evaluación de las actividades

Indicadores	ACTIVIDAD 1			ACTIVIDAD 2			ACTIVIDAD 3			ACTIVIDAD 4		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
P5												
- El participante realiza autoverbalizaciones negativas	-	SÍ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- El participante desiste de la tarea.	-	-	SÍ	-	-	-	-	SÍ	SÍ	-	-	-
- El participante se enfada por perder el juego	SÍ	-	SÍ	-	-	-	-	-	-	SÍ	-	-
- El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa como culpabilizaciones a los otros.	-	-	-	SÍ	-	SÍ	-	-	-	SÍ	-	-
- El participante discute con sus compañeros	-	-	-	-	-	SÍ	-	SÍ	-	SÍ	-	-
- El participante asume una posición de liderazgo.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- El participante entorpece la actividad.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- El participante se queja sobre el desarrollo de la actividad.	-	-	-	-	-	-	SÍ	-	SÍ	-	-	-
- El participante se queja sobre el tiempo establecido en la tarea.	SÍ	-	-	SÍ	-	-	-	-	-	SÍ	-	-
- El participante tiene quejas hacia el educador.	-	-	-	-	-	-	-	-	SÍ	-	-	-











Anexo 2. Actividad 1

Objetivos	Indicadores	Procedimiento	Materiales/Tiempo			
<p>- <u>FASE 1: Torre de Naipes</u> Construir la torre de Naipes en menos de 3 minutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colocar las cartas de la forma adecuada.</li> <li>- Construir la torre de Naipes.</li> <li>- Construir la torre de Naipes en menos de 3 minutos.</li> </ul>	<p>Se le entrega a cada grupo/pareja un total de 15 cartas, y se les explica que, con ellas, han de construir una torre de Naipes y que es MUY IMPORTANTE realizarla en el menor tiempo posible, ya que el tiempo que tarden es lo que les dará una gran ventaja para la siguiente actividad. Es por ello que se ha de cronometrar el tiempo exacto que tarde cada grupo en construir la torre. Si al pasar 3 minutos hay algún grupo que no ha terminado aún, se pasa a la siguiente actividad, entregándole a cada grupo la ficha correspondiente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartas.</li> <li>- 1 ficha de Tangram por grupo.</li> <li>- Cronómetro.</li> </ul> <p>Tiempo: 3 minutos.</p>			
<p>- <u>FASE 2: El Lince</u> Encontrar los objetos en el tablero en el menor tiempo posible.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que cada grupo encuentre sus objetos en el tablero.</li> <li>- Que cada grupo encuentre sus objetos en el tiempo establecido</li> </ul>	<p>Cada grupo tendrá que encontrar en el tablero de <i>El Lince</i> la cantidad de objetos correspondiente al tiempo que tardaron en la actividad anterior, siendo la siguiente relación:</p> <table border="1" data-bbox="1155 1031 1684 1158"> <tbody> <tr> <td>0 – 1min30s → 4 objetos</td> </tr> <tr> <td>1min30s – 2min30s → 5 objetos</td> </tr> <tr> <td>2min30s – 3min → 6 objetos</td> </tr> </tbody> </table>	0 – 1min30s → 4 objetos	1min30s – 2min30s → 5 objetos	2min30s – 3min → 6 objetos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tablero y fichas de <i>El Lince</i>.</li> <li>- Cronómetro.</li> <li>- Fichas de <i>Tangram</i>.</li> </ul> <p>Tiempo: 2 minutos.</p>
0 – 1min30s → 4 objetos						
1min30s – 2min30s → 5 objetos						
2min30s – 3min → 6 objetos						

Se les dará la cantidad de objetos a encontrar correspondiente a cada grupo, marcándoles como

tiempo límite 2 minutos. Y empiezan todos a buscar al mismo tiempo.

La elección de los objetos a encontrar será al azar, seleccionando del montón la cantidad de fichas correspondiente. Al acabar, cada grupo recibirá una ficha de Tangram.

- FASE 3: Tangram  
Construir la figura de Tangram con las fichas recolectadas durante la actividad.

- Que los participantes realicen el dibujo correctamente.
- Que todos los participantes participen en la construcción de la figura de Tangram

Los tres grupos tendrán que competir para encontrar la séptima y última ficha del Tangram. Para ello, han de encontrar la solución al dibujo incompleto que les dará la respuesta de la figura que tendrán que realizar con todas las fichas del Tangram.

Se les da a cada grupo una ficha con un dibujo incompleto el cual tendrán que completar para saber la respuesta al puzle que a continuación tendrán que formar, en un máximo de 1 minuto. El grupo que más rápido consiga terminar el dibujo con la forma correcta gana la ficha del tangram.

Seguidamente, todos los participantes reunirán las fichas y tendrán que ponerse de acuerdo para formar la figura exigida. Para ello, se les da una guía para la realización de la figura. Además, se les advertirá que tendrán un límite de tiempo de 3 minutos para resolverlo.

- Ficha con el dibujo incompleto.
- Lápices.
- Cronómetro
- Ficha de Tangram.
- Ficha modelo del Tangram.

Tiempo: 3 minutos.

---

Anexo 3. Actividad 2

Objetivos	Indicadores	Procedimientos	Materiales/Tiempo
<p>- <u>FASE 1: Dominó</u> Hacer una fila de fichas de dominó y tirarla de una sola vez en el menor tiempo posible.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que los participantes coloquen las fichas de dominó en una fila recta.</li> <li>- Que los participantes tiren todas las fichas de una sola vez.</li> </ul>	<p>Los participantes se han de dividir en dos grupos. Se les reparte la misma cantidad de fichas de dominó por grupo y se les explica a los participantes que, cada grupo ha de ordenar en una fila recta todas sus fichas de dominó en el menor tiempo posible, y que al terminar de ordenarlas consigan tirarlas todas de una sola vez. El grupo que antes lo consiga, gana. Además, el grupo ganador tendrá una pequeña ventaja en la siguiente actividad.</p> <p>Tendrán como máximo un total de 3 minutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dominó.</li> </ul> <p>Tiempo: 3 minutos.</p>
<p>- <u>FASE 2: Encuentra los sobres</u> Completar el laberinto para conseguir los sobres que se encuentran al final, en el menor tiempo posible.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que los participantes pinten el camino correcto para llegar al final del laberinto.</li> </ul>	<p>Los participantes siguen en los dos mismos grupos de la actividad anterior. Se les explicará que, el objetivo de esta actividad será conseguir unos sobres muy importantes que les serán imprescindibles para la próxima actividad. Para ello, tendrán que pintar el camino correcto del laberinto que les llevará a esos sobres en el menor tiempo posible. El grupo que antes acabe, tendrá la ventaja de conseguir menos sobres, lo cual será una gran ventaja para la siguiente actividad. Además, al grupo que haya ganado la actividad anterior se le da a elegir el laberinto que ellos decidan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dos laberintos.</li> <li>- Lápices de colores.</li> <li>- 12 sobres con los conceptos y enigmas.</li> </ul> <p>Tiempo: 3 minutos.</p>

Tendrán como máximo un total de 2 minutos.

Al grupo que haya resuelto el laberinto primero, se le repartirán 5 sobres. Y al grupo que haya tardado más se le repartirán 7 sobres.

- FASE 3: Hora de abrir los sobres

Conseguir descifrar el enigma que contiene cada sobre para poder ver lo que hay dentro.

- Que los participantes descubran la solución correcta de los enigmas.

Cada grupo, con sus sobres, tendrán que ir resolviendo el enigma que se encuentre por fuera del sobre para poder abrirlo y ver lo que hay dentro en el menor tiempo posible. Se les explicará a los participantes que, únicamente tendrán que averiguar la solución y sacar la palabra que se encuentre dentro, ya que será importante para la siguiente actividad. Se les dará un máximo de 3 minutos para la resolución de los enigmas.

- Sobres con los conceptos y enigmas. \*\*\*

Tiempo: 3 minutos.

- REFLEXIÓN:

Hacer reflexionar a los participantes sobre las características de la baja tolerancia a la frustración y de la alta tolerancia a la frustración.

- Que los participantes coloquen los conceptos en la tabla correcta.
- Que los participantes digan ejemplos personales sobre la baja tolerancia a la frustración.
- Que los participantes digan ejemplos

Cada grupo tendrá que elegir a un miembro de su equipo para que coloque en el menor tiempo posible cada concepto en la tabla correspondiente según lo que le vaya diciendo el resto de su equipo. La tabla se presentará en la pizarra, y estará dividida en “Baja tolerancia a la frustración” y “Alta tolerancia a la frustración”. Se les pregunta a los participantes si saben lo que es la frustración, y se hace una muy breve descripción sobre el concepto entre todos. Una vez se ha definido lo que es la frustración, se procede a darles paso a que coloquen los

- Dibujar tabla en la pizarra.
- Blu tack o cinta adhesiva.
- Conceptos de la actividad anterior.

Tiempo: 1 min para las palabras. 3 min para la reflexión final.

personales sobre la alta tolerancia a la frustración.

conceptos lo más rápido posible. Se les dará 1 min para que peguen todas las palabras en su sitio.

A continuación, se leen todos los conceptos de cada tabla y se les da voz a los participantes para que piensen en algún ejemplo de sus experiencias con el que puedan relacionar esos conceptos.

Por ejemplo:

#### BAJA TOLERANCIA

*"A veces tengo baja tolerancia a la frustración porque me enfado cuando no gano en algún juego de mesa".*

*"Me da rabia cuando mis padres no me dejan merendar lo que yo quiero"*

#### ALTA TOLERANCIA

*"Aunque mi hermana no me deje jugar con sus juguetes, lo acepto y busco otros juguetes míos con los que divertirme"*

*"Sé esperar mi turno cuando, en clase, quiero decir la respuesta correcta a lo que está preguntando el profesor"*

---

\*\*\*\*FASE 3\*\*\*\*

*Alta tolerancia a la frustración*

---

Soy paciente  
Aunque algo me cueste, lo sigo haciendo.  
Confío en mí  
Sé diferenciar lo que quiero de lo que necesito  
Sé aceptar que alguien me diga que no  
No pasa nada cuando algo no me sale

---

*Baja tolerancia a la frustración*

---

No me gusta esperar  
Me tiro al suelo de la rabia  
Cuando pierdo, no quiero seguir jugando  
Me enfado si alguien me dice que no  
Cuando algo no me sale, lo dejo  
Me parece muy injusto cuando pierdo

---



Anexo 4. Actividad 3

Objetivos	Indicadores	Procedimientos	Materiales/Tiempo
<p>- <u>FASE 1: Encesta las canicas</u> Meter la máxima cantidad de canicas en el recipiente.</p>	<p>- Que una persona del equipo sea el que tire las canicas. - Que el representante del equipo sea capaz de acertar a tirar las canicas dentro del recipiente.</p>	<p>Los participantes se han de dividir en dos grupos y se les asigna un color, un grupo será el equipo Rojo y otro será el equipo Azul. Se les reparte la misma cantidad de canicas por grupo y se les explica a los participantes que, cada equipo deberá meter en el recipiente la máxima cantidad de canicas posible en el tiempo estimado. El equipo que más canicas haya conseguido meter al acabar el tiempo gana.</p> <p>Se les explica a todos los participantes que, el grupo ganador tendrá una pequeña ventaja en la siguiente actividad.</p> <p>Los miembros del equipo han de elegir a un representante para que sea el que tira las canicas al recipiente.</p> <p>Los recipientes se colocan a una distancia lo suficientemente larga como para que a los participantes les sea posible meter las canicas dentro, pero sin que les resulte demasiado fácil.</p>	<p>- 2 recipientes (uno rojo y otro azul si fuera posible) - Canicas</p> <p>Tiempo: 40 segundos.</p>
<p>- <u>FASE 2: Encuentra el tesoro</u></p>		<p>Al equipo que ganó la prueba anterior se le propone que, tienen la oportunidad, en ese mismo momento, de si</p>	<p>- Sobre rojo y sobre azul</p>

Reconstruir el mapa del tesoro y la encontrar la respuesta de un acertijo.

- Que cada equipo reconstruya su mapa.
- Que cada equipo encuentre la solución del acertijo.
- Que cada equipo encuentre el tesoro perdido.

quieren seguir siendo el color que les fue asignado o si, por el contrario, quieren cambiarlo por el del equipo contrario. Dependiendo de la elección, se les da un sobre del color que ellos han decidido, siendo uno rojo y otro azul. Se les explica que, dentro de cada sobre se encuentra un mapa que les llevará a un tesoro que han de encontrar. Debido a ciertas circunstancias, el mapa se encuentra roto en pedazos y han de reconstruirlo para saber el lugar donde está dicho tesoro. Además, hay que advertirles que, cada mapa tiene un acertijo que han de adivinar si quieren saber exactamente el lugar del tesoro escondido. Una vez resuelvan el acertijo, han de ir corriendo al lugar donde les lleve la respuesta y encontrar el tesoro.

Se les explica que tienen que hacerlo en el menor tiempo posible. Hay un máximo de 6 minutos.

Nota: El tesoro consiste en una caja con total de 6 pergaminos y una plantilla para descifrarlos. Cada uno de esos pergaminos contiene un jeroglífico\*, es decir, una frase que cada equipo ha de descifrar.

- 2 mapas del tesoro diferentes cortados en trocitos.
  - Acertijo.
  - Tesoro: Caja con pergaminos y una plantilla para descifrarlos por grupo.
- Tiempo: 5 minutos.

- FASE 3: Hora de abrir los sobres  
Conseguir descifrar el enigma que contiene cada sobre para poder ver lo que hay dentro.

- Que los participantes descubran la solución correcta de los enigmas.
- Que los participantes realicen las

Se le explica a cada grupo, ya cada uno con el tesoro en sus manos, que cada pergamino contiene una frase en un idioma desconocido. Cada grupo, ha de traducir cada una de las frases con la ayuda de la plantilla, escribiendo al español en la misma hoja donde se encuentra la frase.

- Tesoro.
  - Lápices.
- Tiempo: 7 minutos.

instrucciones que se les manda, en el momento que se les dice.

Se les avisa además que, a medida que van traduciendo las frases, el educador, director de la actividad, irá diciendo una serie de indicaciones\* que han de realizar en el mismo instante. El primer grupo que tenga todas las frases traducidas gana.

Se les explica que han de hacerlo en el menor tiempo posible.

Los equipos han de estar colocados lo suficientemente lejos uno del otro como para que les de tiempo de realizar las instrucciones.

- REFLEXIÓN:

Hacer reflexionar a los participantes sobre las frases para trabajar la tolerancia a la frustración

- Que los participantes escriban las frases traducidas en la cartulina..
- Que los participantes pongan ejemplos de lo que es la alta y la baja tolerancia a la frustración-
- Que los participantes se asignen una de las frases.

Una vez los dos equipos han acabado de traducir los jeroglíficos, los participantes irán escribiendo voluntariamente en una cartulina cada una de las frases, en grande. Al acabar, se les recuerda la actividad de la sesión anterior y se hace una comparación entre los ejemplos de alta y baja tolerancia a la frustración que los participantes recuerden y las frases que se encuentran escritas en la cartulina. Se les explica que, para poder tener una alta tolerancia a la frustración es importante trabajar algunas de las frases mencionadas y, se les ofrece a cada uno de los participantes a que elijan una de ellas y se la hagan suya, para que la intenten recordar cada vez que se sientan frustrados o que la situación se les va de su entendimiento.

- Cartulina
- Blu tack o cinta adhesiva.
- Rotuladores.

Tiempo: 2 min para escribir las frases en la cartulina.

---

***\*Frases de los jeroglíficos:***

- Sé diferenciar qué situaciones me producen frustración.
- Me doy un tiempo para reflexionar.
- Soy consciente de que el “dolor” es imaginario.
- Soy capaz de controlar los impulsos.
- Soy capaz de controlar el ambiente.
- Tengo una frase que me ayuda a reflexionar.
- Distingo entre lo que quiero y lo que necesito.
- Acepto mis propios errores y los de los demás.

***\*Indicaciones de la fase 3:***

Al mismo tiempo que los participantes van traduciendo las frases, el director de la actividad deberá ir eligiendo al azar miembros de un equipo y de otro (aunque prestando atención a aquellos participantes que llevan la voz cantante) para cambiarlos de un equipo a otro a través de diferentes instrucciones que deberán acatar. Las instrucciones serán las siguientes:

*Se dice el nombre del participante y se le indica que tiene que pasar al otro equipo...*

- Saltando a la pata coja.
- Diciendo el abecedario.
- Reptando como una serpiente.
- Contando del 1 al número que llegue.
- Gateando.
- Saltando como una rana.
- Diciendo la tabla del 2 (2x1 2, 2x2 4, 2x3 6...)

Anexo 5. Actividad 4

Objetivos	Indicadores	Procedimientos	Materiales/Tiempo
<p>- <i>FASE 1: "Carrera de chapas"</i> Empujar la chapa hasta la meta pasando por todo el circuito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que una persona del equipo sea el que mueva la chapa.</li> <li>- Que el representante del equipo sea capaz de llevar la chapa hasta la meta.</li> </ul>	<p>Los participantes se dividen de 2 equipos, los cuales permanecerán hasta el final de la actividad. Se les explica que la actividad tendrá 3 fases a lo largo de las cuales irán recolectando pistas y diferentes materiales para la prueba final, la cual será la construcción de una figura de papiroflexia.</p> <p>La primera fase consiste en una carrera de chapas a través de un circuito. Cada equipo tendrá una chapa, la cual han de ir moviendo poco a poco a lo largo del circuito. El primer equipo en llevar su chapa hasta la meta, gana. Se les explica a los participantes que cada vez que la chapa roce el borde del circuito o se salga del mismo, esta permanecerá inmovilizada durante 3 segundos.</p> <p>Antes de empezar, el equipo ha de elegir a un representante para que sea quien se encargue de mover la chapa por el circuito.</p> <p>Si al finalizar el tiempo ningún equipo ha llegado a meta, ganará el que más cerca se encuentre de esta.</p> <p>Al equipo ganador se le da la pista prometida para la actividad final. La pista consiste en dos figuras de papiroflexia ya terminadas, sobre las cuales el equipo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 chapas</li> <li>- Circuito en cartulina</li> <li>- Pista: figuras de papiroflexia.</li> </ul> <p>Tiempo: 1 minuto.</p>

ganador podrá decidir con cuál quedarse y si la otra descartada se la da al otro equipo o, por el contrario, les dejan sin pista.

- FASE 2: Diagrama  
calculador

Rellenar el diagrama de barras.

- Que cada equipo rellene el diagrama.
- Que cada participante responda a las cuestiones de cálculo.

Los participantes, en los mismos equipos, han de conseguir rellenar los 5 niveles del diagrama de barras lo más rápido posible. Para ello, cada equipo tendrá que ir pegando las pegatinas que se les repartirán antes de comenzar, nivel por nivel. No se podrá pasar al siguiente nivel sin haber terminado de rellenar el anterior.

Se les explica a los participantes que, mientras van rellenando los niveles, el director de la actividad irá haciendo una serie de preguntas de cálculo a los miembros de los equipos. Es muy importante responder estas preguntas bien ya que, responder correctamente supondrá una importante ventaja para el equipo. Si el participante responde bien, podrá elegir entre:

- Darle una ventaja a su propio equipo: pasar al siguiente nivel sin tener terminado el anterior.
- Sancionar al equipo contrario: Se paraliza el equipo contrario durante 5 segundos.

Es el propio participante al que se le hace la pregunta, el que ha de realizar la elección. Si elige la opción de la ventaja, ha de levantar el pulgar; si elige la opción de la sanción, ha de poner el pulgar hacia abajo.

- Cartulinas con los diagramas de barras.
- Gometes de distinto color.
- Preguntas de cálculo.
- Pista: pequeña cartulina roja.

Tiempo: 4 minutos.

Nota: el director de la actividad irá haciendo las preguntas de cálculo de un equipo a otro, eligiendo a un miembro distinto cada vez. Si el participante falla en la respuesta, se pasa la pregunta a un miembro del otro equipo. El equipo que, al finalizar el tiempo, tenga más niveles rellenos gana. Al equipo ganador se le recompensa con una pista para la actividad final, la cual consiste en la posibilidad de obtener la ayuda del director de la actividad en el momento que el equipo decida.

- FASE 3: Figuras de papiroflexia  
Construir la máxima cantidad de figuras de papiroflexia por grupo.

- Que los participantes sigan los pasos del modelo.
- Que los participantes realicen la figura de papiroflexia.

Para la realización de la actividad final se le da a cada grupo un modelo con el paso a paso de la figura de papiroflexia correspondiente, ya que, recordemos, en la fase 1 el equipo ganador decidió con cual quedarse. Se les explica a los equipos que han de realizar la figura lo más rápido posible y que el equipo ganador tendrá una recompensa\* al final. Antes de empezar, se le da a cada equipo un par de hojas, las cuales han de estar recortadas en forma de cuadrado (para que les sea más fácil hacer la figura). Pueden usar más de una hoja, pero no al mismo tiempo. Se les explica a los equipos que todos los miembros han de participar en la construcción de la figura y, se les recuerda que ahora es el momento de usar las ventajas que han conseguido en las fases anteriores.

- Hojas cuadradas.
  - Modelos de las figuras.
  - Recompensa.
- Tiempo: 10 minutos.

\*La recompensa final es opcional. En este caso, debido a que se trata de la actividad final, se repartirá una figura de papiroflexia con una frase relacionada con la tolerancia a la frustración a cada uno de los participantes. Para que haya distinción, al equipo ganador se le añadirá una chocolatina con la figura.



Anexo 5. Actividad 4 (II)

Objetivos	Indicadores	Procedimiento	Materiales/Tiempo
<p>- <u>FASE 1: Cuadrícula de colores</u> Rellenar los cuadrados dictados según el educador.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que los participantes pinten la cuadrícula con los colores correspondientes.</li> <li>- Que los participantes pinten la cuadrícula exactamente como se dicta.</li> </ul>	<p>Los participantes se han de dividir en dos grupos. Se le reparte una cuadrícula de 5 x 5 a cada uno de los grupos, al igual que un lápiz de color amarillo, uno rojo y otro azul. Se les explica a los participantes que la cuadrícula la han de rellenar paso por paso según dicte el educador. De esta forma, cada grupo, organizado de la forma que los componentes mismos del grupo decidan, irán rellenando la cuadrícula según el dictado dirigido por el director de la tarea. A mitad del dictado, habrá un momento en el que, el grupo 1, cada vez que se nombre el color azul, deberá pintar de color naranja, mientras que, el grupo 2, cuando se nombre el color amarillo, deberá coger el color verde.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 cartulinas blancas con la cuadrícula.</li> <li>- 2 lápices amarillos.</li> <li>- 2 lápices azules.</li> <li>- 2 lápices rojos.</li> <li>- 1 lápiz naranja-</li> <li>- 1 lápiz de color verde.</li> <li>- Dictado</li> </ul> <p>Tiempo: 3 minutos.</p>
<p>- <u>FASE 2: Dixit</u> Señalar la tarjeta que ha sido elegida por el otro equipo según la relación con la palabra.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que los participantes se pongan de acuerdo en menos de 10 segundos.</li> <li>- Que los participantes hagan la elección correcta.</li> </ul>	<p>Los participantes siguen en los dos mismos grupos de la actividad anterior, empezando por el grupo que rellenó la cuadrícula de la forma más exacta. Se reparte, por turnos, un total de 5 tarjetas del juego <i>Dix it</i> junto con una palabra. La educadora es la que deberá elegir a una persona del grupo para que decida, en secreto y en un máximo de 30 segundos, cuál de las tarjetas se parece más</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarjetas del juego <i>Dix it</i>.</li> <li>- Palabras al azar.</li> </ul> <p>Tiempo: 7 minutos.</p>

a lo que la palabra refleja. Es entonces, que el participante mostrará las 5 tarjetas al equipo contrario para que, entre todo el equipo señalen cuál de las tarjetas es la que decidió el participante del equipo contrario que se le asemejaba más a la palabra. Tendrán un total de 10 segundos para llegar a esa decisión y señalar la tarjeta que ellos creen correcta. Si aciertan, ganan 1 punto. Si fallan, el punto se lo gana el equipo contrario. Si al pasar los 10 segundos el equipo no ha logrado ponerse de acuerdo, el equipo contrario gana 1 punto.

- FASE 3: Geometría 3D  
Realizar la mayor cantidad de figuras geométricas en 3D

- Que los participantes construyan las figuras de la forma adecuada.

Al equipo ganador de la fase anterior se le dará la ventaja de poder decidir si quitarle uno de los materiales más imprescindibles para esta fase.

Se les explica que, en esta última fase, los grupos deberán construir una figura geométrica en 3D según las plantillas que se les facilitarán. El grupo que más figuras geométricas consiga hacer, gana.

Al grupo que tiene la ventaja se le explica que, puede elegir quitarle al equipo contrario uno de los siguientes materiales: Una plantilla de una figura, unas tijeras o un pegamento.

- Plantillas.  
- 2 tijeras.  
- 2 barras de pegamento.

Tiempo: 5 minutos.

---