



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN

LA TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN EN EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

TRABAJO FIN DE GRADO

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Autora: Lucía González Díaz

Tutora: María Ángel Campo Mon

Mayo 2024

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	2
2. JUSTIFICACIÓN.....	2
3. MARCO TEÓRICO	3
3.1. Marco legislativo	3
3.2. Concepto de Altas Capacidades	5
3.3. Características del alumnado con altas capacidades.....	7
3.3.1 Tolerancia a la frustración	9
3.4. Respuesta educativa.....	11
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	12
4.1. CONTEXTUALIZACIÓN	12
4.2. OBJETIVOS	13
4.3. CONEXIÓN CURRICULAR.....	13
4.4. METODOLOGÍA	18
4.5. RECURSOS PERSONALES Y MATERIALES	19
4.6. SECUENCIACIÓN DE TAREAS Y ACTIVIDADES	20
4.5. TEMPORALIZACIÓN.....	25
4.6. EVALUACIÓN.....	28
ANEXOS.....	30
ANEXO 1. FICHA 0: ÍNDICE DE EMOCIONES	30
ANEXO 2. EJEMPLO “FICHA DE LA ALEGRÍA”	31
ANEXO 3. “FICHA DE LA FRUSTRACIÓN”	34
ANEXO 4. ESCALA DE EVALUACIÓN PARA FAMILIAS Y DOCENTES	37
ANEXO 5. ESCALA DE AUTOEVALUACIÓN	38
ANEXO 6. PLANTILLA DIARIA DEL DIARIO DE APRENDIZAJE.....	39
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40
DOCUMENTOS LEGISLATIVOS	43
RECURSOS PARA EL AULA.....	43

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, los maestros y maestras se enfrentan al reto de diseñar y llevar a cabo una educación inclusiva que ampare las diferentes características y necesidades de todo tipo de alumnos y alumnas. Este propósito ambicioso a la par que necesario se encuentra en ocasiones con algunos obstáculos, como la falta de recursos y apoyos adecuados o de información suficiente para hacer frente a la heterogeneidad de los grupos. Este enfoque es especialmente importante cuando se trata de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

En concreto, los niños y niñas con altas capacidades intelectuales son personas cuyo desempeño cognitivo y capacidad de procesamiento de la información es muy superior a la media. Sin embargo, junto a esta aptitud excepcional para aprender y estas habilidades sobresalientes, también se manifiestan desafíos únicos. Uno de los aspectos que más les perjudica, tanto en el ámbito académico como en el personal, es la baja tolerancia a la frustración que presentan en ocasiones. A menudo se relaciona con la intensidad emocional que caracteriza a estos estudiantes, sumada a las expectativas, propias y ajenas, acerca de sus capacidades. Este tema se ha convertido en un área de interés debido al impacto que supone en el rendimiento académico, el bienestar emocional y el desarrollo personal.

El presente trabajo pretende explorar en profundidad la relación entre las altas capacidades intelectuales y la baja tolerancia a la frustración de los niños y niñas de Educación Primaria en el contexto educativo. Se revisarán los factores que contribuyen a esta dinámica, incluidos los rasgos generales que presentan los niños y niñas con altas capacidades. Una mejor comprensión de esta relación servirá, indudablemente, para lograr una mejora en las prácticas educativas referidas a este ámbito.

Se ha diseñado una propuesta de intervención para trabajar la tolerancia a la frustración de forma efectiva desde los primeros cursos de Educación Primaria, mediante actividades específicas que integren la educación socioemocional en el aula. En primera instancia se plantean tareas con las que se pretende desarrollar la identificación de las emociones propias. A continuación, se proponen tareas para conocer y comprender el concepto de frustración y sus implicaciones. Y, por último, se presentan herramientas y estrategias para gestionar la frustración y mejorar la tolerancia ante la misma.

El objetivo final del trabajo es contribuir al avance de prácticas educativas más inclusivas y equitativas que promuevan el bienestar y el éxito académico y personal de todos los y las estudiantes.

2. JUSTIFICACIÓN

Según el Ministerio de Educación, el pasado curso escolar (2022-2023), la cifra de alumnado con altas capacidades en el sistema educativo español era de 20.178 niños y niñas en Educación Primaria, lo que supone un 0,72% del alumnado matriculado en esta

etapa. En el Principado de Asturias, la cifra era de 970, es decir, el 2,1% del alumnado. Se estima que el porcentaje real de niños y niñas con altas capacidades se sitúa entre el 6 y el 10%, por lo que estaríamos frente a una amplia mayoría de alumnado sin ni siquiera diagnosticar.

Estos estudiantes, al igual que todos los que presentan necesidades de apoyo educativo, requieren de unas medidas y recursos específicos, para poder desarrollar al máximo sus aptitudes y capacidades.

La baja tolerancia a la frustración es una característica común en los niños y niñas con altas capacidades. En ocasiones, sus habilidades cognitivas, junto a las expectativas del entorno, pueden llevarlos a esperar siempre resultados rápidos y perfectos y, cuando no es así, no cuentan con herramientas suficientes para gestionar la situación.

Caballero (2009) señala que la frustración y el fracaso pertenecen inevitablemente a la existencia de todas las personas y, por ello, a nivel educativo, no se debe evitar la frustración al niño sino enseñarle a resistirla.

La falta de tolerancia a la frustración puede tener consecuencias negativas en su rendimiento académico, su autoestima y su bienestar emocional, como bien señalan Gómez-Madrid et al. (2022). Sin embargo, existe poca bibliografía acerca de la tolerancia a la frustración en la etapa infantil y menos aún, relacionada con los niños y niñas con altas capacidades. Una intervención didáctica destinada a aumentar la tolerancia a la frustración en estos estudiantes es esencial para promover su desarrollo integral. Al implementar estrategias específicas diseñadas para controlar la frustración de manera constructiva, podemos ayudarles a desarrollar habilidades que les permitan enfrentar desafíos académicos y personales con confianza, resiliencia y perseverancia.

Esta es una propuesta de intervención educativa diseñada para la etapa de Educación Primaria, basada en una metodología práctica y activa, y cuyo objetivo principal es dotar de estrategias y recursos al alumnado con altas capacidades para hacer frente a este desafío. De esta manera, se aboga por una educación inclusiva que brinde a todos los niños y niñas la posibilidad de contar con una educación de calidad acorde a sus necesidades específicas.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Marco legislativo

Desde un punto de vista legislativo, es en 2006, al entrar en vigor la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (LOE), cuando aparece por primera vez el término de Altas Capacidades. Aunque las leyes precedentes ya manifestaban la necesidad de ofrecer a este alumnado unas medidas educativas específicas, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE), utilizaba el término de superdotados intelectualmente

y, anteriormente, se hablaba de alumnos con necesidades educativas personales de sobredotación en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE).

En el Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias, se especifica que es el Equipo Regional para la Atención del Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo el órgano especializado que sirve de apoyo a las unidades de orientación. En concreto, los especialistas que atienden a este alumnado se encuentran en el Área II, en la unidad de altas capacidades.

Hoy en día, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/ 2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), considera como alumnos con Necesidad Específica de Apoyo Educativo a aquellos que presenten:

- Retraso madurativo
- Trastorno del desarrollo del lenguaje y la comunicación
- Trastorno de atención o aprendizaje
- Desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje
- Situación de vulnerabilidad socioeducativa
- Altas capacidades
- Incorporación tardía
- Condiciones personales o historia escolar

A nivel nacional, en el sistema educativo, no existen criterios comunes para diagnosticar a estos niños y niñas, y las competencias quedan transferidas a las diferentes Comunidades Autónomas. Según el art. 76 de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre *“Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con Altas Capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades”*.

Referido a nuestra Comunidad Autónoma, en el Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la educación Primaria en el Principado de Asturias, se establece la siguiente pauta para la atención al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales. Según el Artículo 27:

1. Las condiciones personales de alta capacidad intelectual, así como las necesidades educativas que de ellas se deriven, serán identificadas previamente mediante evaluación psicopedagógica, realizada por profesionales de los servicios especializados de orientación educativa y con la debida cualificación, procurando detectarlas lo más tempranamente posible.

Sin embargo, para Alta Capacidad no se destinan, en nuestro sistema educativo, los mismos recursos que para las demás necesidades y, en muchas ocasiones estos niños y niñas pasan desapercibidos.

3.2. Concepto de Altas Capacidades

Hasta el año 2006 no se hablaba de Altas Capacidades intelectuales sino de superdotación, por esta razón es preciso repasar las definiciones que algunos de los autores más relevantes utilizaron para explicar este término.

El informe Marland (1972) de la oficina de Educación de EEUU, presenta la primera definición oficial de superdotación:

Niños superdotados y con talento son aquellos que han sido identificados por profesionales cualificados, en virtud de sus habilidades destacadas y por su alto rendimiento. Estos niños requieren programas de educación diferenciada (...). Los niños capaces de alto rendimiento incluyen aquellos con rendimiento demostrado (...) en cualquiera de las áreas siguientes: capacidad intelectual general, aptitud académica específica, pensamiento creativo o productivo, capacidad de liderazgo, artes visuales y manipulativas, capacidad psicomotora.

Tannenbaum (1991) concede mucha importancia al ámbito psicosocial y considera que son cinco los factores que deben encajar para considerar que un niño es superdotado:

- a) Inteligencia general superior
- b) Aptitudes específicas excepcionales
- c) Facilitadores, o conjunto de apoyos, no intelectivos tales como características sociales, emocionales o comportamentales
- d) Ambiente estimulante e influyente
- e) Fortuna o suerte en períodos cruciales de la vida

Sternberg y Davidson (2005) introducen la idea de que la superdotación es algo que las personas establecen, no descubren, ya que los criterios que se utilizan para delimitarla dependen de lo que la sociedad quiera que sea y es probable que cambie a lo largo del tiempo.

Renzulli (2005), uno de los autores más destacados en esta materia, propone el modelo de los 3 anillos. Según esta teoría, la superdotación surge de la combinación de una capacidad intelectual superior a la media, creatividad y compromiso y motivación con la tarea. Además, afirma que la superdotación se manifiesta en diferentes momentos y bajo diferentes circunstancias. Es decir, plantea un enfoque más dinámico de las capacidades

y habilidades del niño superdotado. También distingue entre la superdotación ligada al rendimiento académico “*school-house giftedness*” y la superdotación ligada a la productividad creativa “*creative-productive giftedness*”.

Actualmente, se utiliza el término Altas Capacidades Intelectuales, que tiene un carácter más genérico. Existen numerosas y variadas definiciones, aunque no se establece un consenso entre los profesionales ni a nivel nacional ni internacional.

El modelo de Castelló y Batlle (1997), referente a nivel nacional, entiende como Alta Capacidad el perfil del alumnado que dispone de una capacidad intelectual globalmente situada por encima del percentil 75 en todos los ámbitos de la inteligencia tanto convergente como divergente, incluyendo distintas aptitudes intelectuales, como pueden ser razonamiento verbal, razonamiento lógico, memoria, creatividad, y razonamiento fluido.

Los alumnos y alumnas con Altas Capacidades son: “aquellos que tienen unas aptitudes potenciales o que muestran unas destrezas generales o específicas que les permitan, en un entorno favorable, rendir respecto a su grupo de referencia por encima de la media” (López, 2012).

Según Fernández (2019), la Alta Capacidad designa la posesión y el uso de capacidades naturales sobresalientes sin entrenamiento y espontáneamente expresadas, también llamadas aptitudes (o dones), en al menos un dominio de capacidad, en un grado que coloca al individuo, por lo menos, entre el 10% superior de los estudiantes de su edad.

El término “Alta Capacidad”, generalmente, engloba la maduración precoz, la superdotación y los talentos, que pueden ser simples o complejos.

- La precocidad supone un desarrollo más rápido que los demás individuos de la misma edad (Fernández, 2019).
- La superdotación se compone de un buen sistema de tratamiento de la información, es decir, una alta inteligencia, alta originalidad y pensamiento divergente, que comúnmente denominamos creatividad, y motivación suficiente para garantizar la materialización de su potencia, o lo que es lo mismo, implicación en las tareas (Fernández, 2019). Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) una persona superdotada es aquella que tiene un cociente intelectual superior a 130 (AEST, 2024).
- El talento, por otra parte, es el dominio excepcional de competencias (conocimientos y capacidades) en, al menos, un campo de la actividad humana, en un grado que coloca al individuo, por lo menos, entre el 10% superior de sus

iguales. Serán simples o complejos en función de las áreas que abarquen (Fernández, 2019).

Para entender lo que son las Altas Capacidades debemos tener en cuenta que el concepto de inteligencia ha permanecido, desde siempre, muy ligado a ellas. Por tanto, entendemos que, la definición de Altas Capacidades dependerá, en gran parte, de lo que consideremos “inteligencia”. La evolución de este término nos ha permitido alejarnos de la concepción más rígida y estática que solo tenía en cuenta el cociente intelectual (CI), para pasar a entenderlo como algo mucho más dinámico y cambiante que permanece en constante evolución a lo largo de la vida.

Anteriormente, se consideraba que si una persona tenía un cociente intelectual alto no tendría dificultades de ningún tipo, sin embargo, hoy en día, teniendo en cuenta las nuevas definiciones de inteligencia, queda claro que hay que ofrecer ayuda y recursos a estas personas para que puedan desarrollar sus capacidades al máximo (Aretxaga, 2013).

Las personas con Altas Capacidades viven, piensan y sienten diferente (Alegría Cifuentes et al., 2015) y esto exige una adaptación en el ámbito escolar para estos niños y niñas, que no sólo tienen un nivel de inteligencia diferente al de sus compañeros, sino que lo manifiestan de forma muy distinta.

3.3. Características del alumnado con altas capacidades

Los niños y niñas con Altas Capacidades presentan perfiles muy variados y componen un grupo de población muy heterogéneo, pero comparten algunas características comunes.

A continuación, se presenta una síntesis de los rasgos de perfil generales del niño o niña con Altas Capacidades, tras realizar una recopilación de las aportaciones de los autores Álvarez Hernández (2020), Fernández (2019) y Siaud-Facchin (2012):

Tabla 1

Características del alumnado con Altas Capacidades.

PRECOCIDAD	Desarrollan precozmente y de forma elevada habilidades perceptivo-motrices, atencionales, comunicativas y lingüísticas.
INTERÉS	Muestran un elevado interés por aprendizajes eruditos, técnicos, sociales...
HABILIDADES COGNITIVAS CUANTITATIVAS	Son más rápidos y rápidas procesando información. Son capaces de aprender antes que los demás. Tienen una gran memoria, pueden recordar y almacenar información con rapidez y mucho detalle. Presentan más facilidad para automatizar destrezas (lectura, escritura, cálculo...)
HABILIDADES COGNITIVAS CUALITATIVAS	Conectan e interrelacionan conceptos. Formulan generalizaciones gracias a la transferencia de aprendizajes. Poseen y construyen esquemas complejos y organizados. Son eficaces al emplear procesos metacognitivos. Comprenden ideas complejas y/o abstractas.
CREATIVIDAD	Fluidez de ideas, de asociación y de expresión. Son capaces de desarrollar diferentes puntos de vista. Flexibilidad ante cambios de planteamiento, de estrategia, de solución...

	<p>Elevada originalidad que se manifiesta en la producción de nuevas ideas.</p> <p>Tienen una destreza superior a la media para resolver problemas.</p>
<p>LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</p>	<p>Tienen un vocabulario amplio y avanzado.</p> <p>Utilizan estructuras lingüísticas complejas.</p>
<p>RASGOS DE PERSONALIDAD</p>	<p>Tienden a responsabilizarse del propio éxito o fracaso (locus interno de control).</p> <p>Suelen ser perfeccionistas y aspiran a niveles elevados de rendimiento.</p> <p>Son personas activas y enérgicas.</p> <p>Muestran independencia y confianza en sus posibilidades.</p> <p>Pueden manifestar tendencia al liderazgo.</p>
<p>DISINCRONÍA</p>	<p>Se produce un desarrollo desequilibrado en las diferentes áreas (social, psicomotora, cognitiva y afectiva). Pueden aparecer descompensadas la inteligencia y la motricidad, la inteligencia y la afectividad o el lenguaje y el pensamiento, por ejemplo.</p>
<p>HIPERSENSIBILIDAD</p>	<p>Tiene una percepción sensorial exacerbada.</p> <p>Tratan la información sensorial con gran rapidez.</p>

3.3.1 Tolerancia a la frustración

Uno de los principales factores de riesgo de este alumnado, muy ligado a los rasgos de personalidad, es la baja tolerancia a la frustración que, normalmente, presentan.

La frustración se puede definir como una respuesta emocional relacionada con la ira y la agresividad que surge ante el descenso de la calidad o cantidad de un reforzador sobre el cual se tenían unas altas expectativas (Pérez Hernández, 2019). Es entonces cuando se produce una tensión interna que los niños y niñas son incapaces de controlar.

La tolerancia a la frustración, por tanto, es la habilidad de soportar los obstáculos que se presentan, al afrontarlos para lograr los objetivos, asociada a la capacidad de reconocer que las recompensas y objetivos no tienen por qué ser inmediatas, sino que pueden conseguirse a largo plazo (Gómez- Madrid et al., 2022).

En la infancia, la frustración es considerada un problema común; sin embargo, algunos niños pueden presentar menores niveles de tolerancia a la frustración que otros (León et al., 2018). Los niños y niñas con Altas Capacidades comúnmente presentan una alta sensibilidad y esto provoca que, en situaciones de gran frustración, se produzca una tensión emocional que derive en irascibilidad y malhumor, y, que, cuando se mantiene en el tiempo, deriva en un sentimiento estable de decepción (Acuña, 2019).

Siguiendo a Soriano de Alencar (2008), su baja tolerancia a la frustración se relaciona con su intensidad emocional, sumada a la desmotivación que les provoca la falta de adecuación del contexto escolar a sus necesidades e intereses y a las altas expectativas que sus familias depositan en ellos. Además, los adultos tienden a penalizar el error y esto provoca un miedo al fracaso y unas inseguridades que llevan al niño a evitar las situaciones que no domina. Como habitualmente son certeros en sus percepciones, si se equivocan no lo llevan bien. No están acostumbrados al error (Gómez & Mir, 2015). Aprender a gestionar las equivocaciones adecuadamente es clave para poder mejorar la tolerancia al fracaso.

Desde un punto de vista basado en la neurociencia, en los niños y niñas con Altas Capacidades, se produce una disfunción en el lóbulo frontal, que alberga las funciones ejecutivas, debido a un excesivo funcionamiento del hemisferio derecho del cerebro. Una de estas funciones ejecutivas es la tolerancia a la frustración (Alegría Cifuentes et al., 2015).

La baja tolerancia a la frustración en niños y niñas provoca problemas de conducta, insatisfacción con uno mismo, conductas desadaptativas en el ámbito académico como evitación o abandono de tareas complejas... Y también repercute en su bienestar social. La población infantil con Altas Capacidades no solo presenta baja tolerancia a la frustración consigo misma, sino también hacia los errores ajenos, por lo que puede afectar a sus relaciones con los pares (Gómez- Madrid et al., 2022).

Siendo conscientes de que es inevitable que estos niños y niñas presenten una tolerancia a la frustración inferior a la media, debemos brindarles herramientas y recursos para desarrollar esta habilidad y que logren una conducta social competente. La siguiente

intervención se diseña con este objetivo y se compone de tareas que les ayudarán a identificar esta emoción y trabajar sus diferentes componentes, a aprender a controlar la manera de reaccionar a la frustración, a distinguir entre los elementos que pueden controlar y aquellos que se encuentran fuera de su área de control.

3.4. Respuesta educativa

Actualmente, la respuesta educativa que se ofrece al alumnado de Altas Capacidades a nivel nacional se articula en diferentes etapas. El primer paso siempre consiste en establecer una programación de aula que atienda a las diferentes necesidades individuales del alumnado según el Diseño Universal de Aprendizaje (en adelante DUA). Este es un modelo teórico que, fundamentado en los resultados de la práctica y la investigación educativa, las teorías del aprendizaje, las tecnologías y los avances en neurociencia, combina una mirada y un enfoque inclusivo de la enseñanza con propuestas para su aplicación en la práctica (Pastor, 2019). Esto quiere decir, establece una programación basada en actividades y tareas flexibles y abiertas que abarquen las capacidades de todos los niños y niñas del grupo, con el objetivo de minimizar las barreras físicas, sensoriales, cognitivas y emocionales del estudiantado.

Cuando el DUA no es suficiente, se recurre a las medidas individuales que empiezan por el enriquecimiento curricular. El enriquecimiento curricular consiste en la realización de ajustes o modificaciones que se aplican en la programación para un alumno concreto y que suponen una ampliación horizontal del currículum, sin avanzar objetivos y contenidos de niveles superiores. En segundo lugar, si el enriquecimiento no logra los objetivos propuestos, se opta por la ampliación curricular, que supone la extensión del currículum a cursar por el alumno con la inclusión de objetivos y contenidos de niveles educativos superiores (Cano & Reja, 2019).

Estas dos medidas se recogen en el segundo punto del Artículo 27 del Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículum de la educación Primaria en el Principado de Asturias:

Atención al alumnado con altas capacidades intelectuales.

2. La atención educativa al alumnado con altas capacidades se desarrollará, en general, a través de medidas específicas de acción tutorial, enriquecimiento y/o ampliación del currículum, orientándose especialmente a promover un desarrollo equilibrado de los distintos tipos de capacidades establecidos en los objetivos de la etapa y en el Perfil de salida, así como a conseguir un desarrollo pleno y equilibrado de sus potencialidades y de su personalidad.

Como última opción se recurre a la flexibilización o adelanto de curso, una medida de carácter excepcional en la que el alumno sigue el programa educativo a mayor velocidad que el resto de sus compañeros, con la consiguiente reducción en la duración de su escolarización. Esto se concreta en adelantar al alumno de nivel para ofrecerle un contexto curricular más adecuado a sus capacidades, nivel y ritmo de aprendizaje (Cano & Reja, 2019). De nuevo, según el Artículo 27 anteriormente citado:

3. La Consejería establecerá el procedimiento que permita flexibilizar la escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales, de forma que pueda reducirse un curso la duración de la etapa, cuando se prevea que esta es la medida más adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y su socialización.

Gráfico 1

Respuesta educativa para el alumnado de Altas Capacidades.



4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La propuesta de intervención educativa que se plantea a continuación pretende desarrollar la tolerancia a la frustración en el alumnado de Educación Primaria con Altas Capacidades. En primer lugar, se llevarán a cabo actividades relacionadas con la identificación y reconocimiento de las emociones, especialmente las propias; a continuación, se trabajará el concepto de frustración, sus posibles causas y consecuencias. Para ello, se abordarán las diferencias entre los aspectos y situaciones sobre los que una persona puede tener o no control. Por último, se desarrollarán destrezas y herramientas que permitan al niño o niña gestionar las situaciones de frustración que se les presenten y abordar los desafíos con mayor control y seguridad en sí mismos.

4.1. CONTEXTUALIZACIÓN

Esta propuesta de intervención está diseñada para trabajar con el alumnado de primer ciclo de Educación Primaria, pudiéndose adaptar en cualquier caso a las necesidades y

nivel de cada alumno o alumna en concreto. Se trabajará con todo el grupo clase al considerar que estas propuestas pueden ser beneficiosas para desarrollar la educación emocional de todo el alumnado.

4.2. OBJETIVOS

Objetivo general:

- Aumentar la tolerancia a la frustración.

Objetivos específicos:

- Identificar y entender las distintas emociones y sus manifestaciones.
- Reconocer el sentimiento de frustración y comprender sus implicaciones.
- Desarrollar estrategias efectivas para gestionar la frustración de forma constructiva

4.3. CONEXIÓN CURRICULAR

Esta propuesta de intervención busca establecer una conexión directa con las pautas y metas establecidas por la LOMLOE para la etapa de Educación Primaria en el Principado de Asturias a fin de diseñar actividades y retos coherentes con los estándares pedagógicos actuales.

Las competencias clave son el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que los estudiantes deben adquirir, de manera transversal, para poder alcanzar el Perfil de Salida pautado por la LOMLOE al término de la educación primaria. De las 10 que se plantean en la ley, gracias a esta intervención se trabajarán las siguientes:

- **Competencia en Comunicación Lingüística.** El lenguaje es de vital importancia a la hora de aprender a identificar y comunicar las emociones y sentimientos que se experimentan. También es necesario para comprender y trabajar los conceptos relacionados con la frustración y el control emocional. Por esta razón, la competencia en comunicación lingüística se trabajará con especial énfasis a lo largo de todas las sesiones,
- **Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender.** Mediante el desarrollo de esta competencia se pretende contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de los demás. Gracias a este planteamiento, los estudiantes aprenderán estrategias específicas para manejar la frustración, lo que les permitirá mejorar su capacidad de aprendizaje de manera más eficaz.

- **Competencia Ciudadana.** Esta última competencia se trabaja en cuanto a que, la gestión emocional propia, afecta, directamente, a la resolución pacífica de conflictos, a la mejora del trabajo en equipo, a la convivencia y a la participación activa en la comunidad, es decir, a un desarrollo de la ciudadanía.

Como parte de la Agenda 2030, las Naciones Unidas desarrollaron, en 2015, un conjunto de Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante, ODS), con la intención de que sirvieran como marco para guiar las acciones a nivel global hacia un futuro más inclusivo y próspero. Debido a su naturaleza universal es imprescindible que se aborden, en primera instancia, desde la escuela. Por esta razón, es importante tenerlos presentes a la hora de diseñar una Unidad de Programación como la siguiente. De los 17 ODS se trabajarán con especial atención los siguientes:

- **ODS 3 Salud y Bienestar:** La regulación emocional es un componente muy importante del bienestar emocional y mental. Al proporcionar herramientas para la gestión de la frustración, esta intervención puede contribuir a mejorar la salud mental y el bienestar del alumnado.
- **ODS 4 Educación de Calidad:** Al promover el desarrollo de habilidades emocionales y estrategias de afrontamiento en los estudiantes, se contribuye a proporcionar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos.

En relación con los demás elementos curriculares, que se establecen en el Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la educación Primaria en el Principado de Asturias, se trabajarán competencias específicas, criterios de evaluación, descriptores de salida y saberes básicos de las áreas de Ciencias de la naturaleza, Educación Física, Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura, de forma que se considera una propuesta de intervención de carácter transversal e interdisciplinar.

Tabla 2

Conexión curricular con las áreas de Educación Física, Ciencias de la Naturaleza, Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura.

EDUCACIÓN FÍSICA		
Competencia específica	Criterios de evaluación	Descriptor de salida
3. Desarrollar procesos de autorregulación e interacción en el marco de la práctica motriz, con actitud empática, igualitaria e inclusiva, haciendo uso de habilidades sociales y actitudes de cooperación, respeto, trabajo en equipo y deportividad, con independencia de las diferencias etnoculturales, sociales, de género y de habilidad de los participantes, para contribuir a la convivencia y al compromiso ético en los diferentes espacios en los que se participa.	3.1. Identificar las emociones que se producen durante el juego, intentando gestionarlas y disfrutando de la actividad física.	CCL1, CCL5, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA5, CC2, CC3
Saberes básicos		
<p>Bloque D. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestión emocional: estrategias de identificación, experimentación y manifestación de emociones, pensamientos y sentimientos a partir de experiencias motrices. • Habilidades sociales: verbalización de emociones derivadas de la interacción en contextos motrices. 		

CIENCIAS DE LA NATURALEZA		
Competencia específica	Criterios de evaluación	Descriptor de salida
4. Conocer y tomar conciencia del propio cuerpo, así como de las emociones y sentimientos propios y ajenos, aplicando el conocimiento científico, para desarrollar hábitos saludables y para conseguir el bienestar físico, emocional y social.	4.1. Identificar las emociones propias y las de los demás, entendiendo las relaciones familiares y escolares a las que pertenecen y reconociendo las acciones que favorezcan el bienestar emocional y social.	STEM5, CPSAA1, CPSAA2, CPSAA3, CC3
Saberes básicos		
<p>Bloque A. Cultura científica</p> <ul style="list-style-type: none"> Hábitos saludables relacionados con el bienestar emocional y social: estrategias de identificación de las propias emociones y respeto a las de los demás. Sensibilidad y aceptación de la diversidad presente en el aula y en la sociedad. 		

MATEMÁTICAS		
Competencia específica	Criterios de evaluación	Descriptor de salida
7. Desarrollar destrezas personales que ayuden a identificar y gestionar emociones al enfrentarse a retos matemáticos, fomentando la confianza en las propias posibilidades, aceptando el error como parte del proceso de aprendizaje y adaptándose a las situaciones de	7.1. Reconocer las emociones básicas propias al abordar nuevos retos, pidiendo ayuda solo cuando sea necesario.	STEM5, CPSAA1, CPSAA4, CPSAA5, CE2, CE3

incertidumbre, para mejorar la perseverancia y disfrutar en el aprendizaje de las matemáticas.		
Saberes básicos		
<p>Bloque F. Sentido socioafectivo: Creencias, actitudes y emociones</p> <ul style="list-style-type: none"> Gestión emocional: estrategias de identificación y manifestación de las propias emociones ante las matemáticas. Iniciativa y tolerancia ante la frustración en el aprendizaje de las matemáticas. 		

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA		
Competencia específica	Criterios de evaluación	Descriptor de salida
2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales, identificando el sentido general y la información más relevante y valorando con ayuda aspectos formales y de contenido básicos, para construir conocimiento y responder a diferentes necesidades comunicativas.	2.1. Comprender el sentido de textos orales y multimodales sencillos, reconociendo las ideas principales y los mensajes explícitos y los mensajes implícitos más sencillos, e iniciando, de manera acompañada, la valoración del contenido y de los elementos no verbales más elementales.	CCL2, CP2, STEM1, CD3, CPSAA3, CC3.
3. Producir textos orales y multimodales, con coherencia, claridad y registro adecuados, para expresar ideas, sentimientos y conceptos;	3.1. Producir textos orales y multimodales coherentes, con planificación acompañada y utilizando recursos no verbales elementales.	CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2, CE1.

<p>construir conocimiento; establecer vínculos personales; y participar con autonomía y una actitud cooperativa y empática en interacciones orales variadas.</p>		
	<p>3.2. Participar en interacciones orales espontáneas, incorporando estrategias elementales de escucha activa y de cortesía lingüística alejadas de estereotipos sexistas.</p>	
<p>Saberes básicos</p>		
<p>Bloque B. Comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interacción oral: interacción oral adecuada en contextos informales, escucha activa, asertividad, resolución dialogada de conflictos y cortesía lingüística. La expresión no sexista y escucha empática de necesidades, vivencias y emociones propias y ajenas. Trato de los elementos fundamentales la oralidad desde un enfoque de género. • Comprensión oral: identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global. Detección de usos claramente discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal. • Producción oral: pronunciación y entonación. Actitud postural. Construcción y comunicación de conocimiento mediante la planificación y producción de textos orales y multimodales sencillos. 		

4.4. METODOLOGÍA

Con esta propuesta de intervención en el aula se pretende abordar un tema tan amplio y complejo como es la Educación Emocional en niños y niñas. Esto requiere de una metodología mayoritariamente práctica y activa, porque el objetivo principal es el

desarrollo de las competencias emocionales. Con la información no es suficiente, tienen que *saber hacer, saber ser, saber estar y saber convivir* (Alzina & Escoda, 2012).

Las tareas y actividades son muy variadas y, por tanto, también debe serlo la metodología que se emplee en cada una de ellas, sin embargo, es cierto, que todas comparten ciertas características comunes que ponen al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de que las experiencias propuestas les resulten significativas y útiles.

Las diferentes metodologías son:

- Trabajo en gran grupo
- Trabajo individual
- Debate
- Puesta en común
- Lectura en gran grupo

4.5. RECURSOS PERSONALES Y MATERIALES

En cuanto a los recursos personales, todas las actividades se llevarán a cabo con el maestro/a tutor/a del grupo, aunque también contará con el apoyo del o de la especialista de pedagogía terapéutica, ya que ambos profesionales son los que mejor conocen la situación, características y necesidades de todos los integrantes del grupo y, en especial, del alumnado con altas capacidades.

Respecto a los recursos materiales, se precisarán:

- **TAREA 1. El “emocionario”:**
 - Fotocopia de la “ficha 0”, que sirve de índice para reconocer las emociones básicas (Anexo 1).
 - Fotocopias de las emociones básicas (alegría, asco, tristeza, miedo, enfado y sorpresa) (Anexo 2).
- **TAREA 2. Cada emoción a su rincón:**
 - Cuento “El monstruo de colores” de Anna Llenas (2012).
 - 6 tarros y carteles con palabras relacionadas con las emociones.
- **TAREA 1. ¿Qué es la frustración?:**
 - Cuento “Otto” de Andrea y Claudia Paz (2014).

- Fotocopia de la frustración (Anexo 3).
- **TAREA 2. La pelota roja:**
 - Cuento “La pelota roja” del libro “De mayor quiero ser... feliz” de Anna Morató García.
 - Una pelota pequeña de goma espuma o similar para cada alumno.

4.6. SECUENCIACIÓN DE TAREAS Y ACTIVIDADES

Esta propuesta de intervención se estructura en 3 bloques de actividades diferentes con el objetivo de trabajar la tolerancia a la frustración desde un enfoque amplio y completo.

BLOQUE 1: RECONOZCO MIS EMOCIONES	
Objetivo específico 1: Identificar y entender las distintas emociones y sus manifestaciones.	
<p><u>TAREA 1.</u></p> <p><u>El “emocionario”</u></p> <p>El producto final de esta tarea será una herramienta similar a un diccionario para entender y</p>	<p><u>Actividad 1: ¿Qué sentimos?</u></p> <p>Todos y todas tenemos diferentes emociones que experimentamos a lo largo de nuestra vida. Todas son igual de válidas y necesarias pero reconocerlas nos ayudará a saber gestionarlas y convivir con ellas de una forma más sana.</p> <p>Esta actividad se desarrollará en gran grupo, ya que las aportaciones de los compañeros y compañeras pueden resultar muy interesantes y enriquecedoras.</p> <p>En primer lugar se planteará la cuestión de qué emociones sentimos. Los niños y niñas deberán nombrar las diferentes emociones que sienten y comentar cuáles recuerdan haber sentido en los últimos días, las últimas semanas...</p> <p>Después, se plantearán breves casos hipotéticos y cada alumno, por orden, deberá manifestar cómo se habría sentido en esa situación.</p>

<p>definir sus propias emociones partiendo de las actividades propuestas por el docente.</p>	<p>Ejemplo: <i>A la hora del recreo tu amiga te dice que prefiere jugar con otras niñas y que no puedes ir con ellas.</i></p>
	<p><u>Actividad 2: El color de la alegría</u></p> <p>Tanto la actividad 2 como la 3 se realizarán de forma individual.</p> <p>Esta actividad constituirá la primera página del emocionario. A modo de índice deberán colorear la ficha 0 (Anexo 1), en la que aparecerá el nombre de cada emoción junto a un dibujo de una cara que la represente.</p> <p>Al colorear una emoción, deberán pensar en una situación en la que se hayan sentido así y elegir el color que consideren más representativo para ella.</p> <p>Cabe mencionar que, a pesar de existir muchas otras emociones derivadas, trabajaremos sobre las 6 emociones que Ekman (1992) describió como básicas: alegría, tristeza, miedo, asco, enfado y sorpresa.</p>
	<p><u>Actividad 3: ¿Cuál es cuál?</u></p> <p>Se entregarán unas fotocopias para rellenar con información relativa a cada una de las emociones (Anexo 2). En primer lugar deberán colorear el nombre y el dibujo del color que previamente le han asignado a la emoción. Después, tendrán que contestar a las cuestiones que se plantean:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué situaciones sientes (<i>emoción</i>)? • ¿Qué notas en tu cuerpo cuando sientes (<i>emoción</i>)? • ¿Cuándo fue la última vez que sentiste esta emoción? • ¿Qué puedes hacer cuando sientes (<i>emoción</i>)?

	<ul style="list-style-type: none"> • Haz un dibujo que represente (<i>emoción</i>): <p>Al juntar todas las hojas ya tendrán sus propios empcionarios que les servirán para identificar las distintas emociones en su día a día.</p>
<u>TAREA 2: Cada emoción a su rincón</u>	<p><u>Actividad 1: El monstruo de colores</u></p> <p>En esta primera actividad la maestra leerá en voz alta el cuento “El monstruo de colores” de Anna Llenas (2012). Con este recurso se describen las diferentes emociones y se ilustra la necesidad de saber identificarlas.</p>
	<p><u>Actividad 2: Ayudamos al monstruo</u></p> <p>Al igual que en el cuento que se ha leído anteriormente colocaremos 6 tarros en los que aparecerán escritas las diferentes emociones.</p> <p>En una bolsa se meterán pequeños carteles con diferentes palabras (por ejemplo: lágrimas, abrazos, sentirse solo, gritos, reír...) y deberán asignar cada una al tarro de la emoción a la que lo asocien.</p>

BLOQUE 2: LA FRUSTRACIÓN	
Objetivo específico 2: Reconocer el sentimiento de frustración y comprender sus implicaciones.	
<u>TAREA 1: ¿Qué es la frustración?</u>	<p><u>Actividad 1: Otto</u></p> <p>La primera actividad consistirá en la lectura de un cuento que, adaptando la información a su edad, explica de forma clara qué es la frustración y en qué situaciones puede surgir. Este cuento es “Otto” de Andrea y Claudia Paz (2014).</p>

	<p>Tras leer el cuento se plantearán varias cuestiones en voz alta, para dar lugar a un breve debate en el aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Define con tus palabras qué es la frustración - ¿Con cuáles de las emociones que ya conocemos se relaciona? - ¿En qué situaciones sientes frustración? - ¿Qué pasa cuando te frustras? <hr/> <p><u>Actividad 2: Reconocimiento de la frustración</u></p> <p>Cuando se hayan puesto en común las respuestas, cada uno, de forma individual, completará una ficha de la frustración como la que habían trabajado con las demás emociones (Anexo 3).</p>
--	---

BLOQUE 3: GESTIONAR LA FRUSTRACIÓN	
Objetivo específico 3: Desarrollar estrategias efectivas para gestionar la frustración de forma constructiva	
<u>TAREA 1: Dentro y fuera de control</u>	<p><u>Actividad 1: El círculo</u></p> <p>El primer paso para aprender a gestionar este sentimiento es diferenciar los estímulos y acontecimientos que nos producen frustración que están dentro de nuestro ámbito de control de los que no.</p> <p>En primer lugar, dibujaremos un gran círculo en el centro de la pizarra y deberán colocar los problemas que les generen frustración, diferenciando los que están dentro de su control (dentro del círculo) de los que no (fuera del círculo).</p> <p>Por ejemplo, con las siguientes afirmaciones:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Sacar mala nota en un examen</i> - <i>Fallar un ejercicio que pensabas que era fácil</i> - <i>Querer ir a jugar con tu amiga y que tu madre no te deje salir al parque</i> <p>Las dos primeras estarían colocadas dentro del círculo, mientras que la última se colocarían fuera.</p> <p><u>Actividad 2: ¿Qué podemos hacer?</u></p> <p>Una vez están diferenciados los dos grandes grupos se debe explicar que, para los problemas de dentro del círculo debemos buscar soluciones, mientras que, todo aquello de fuera del círculo debemos aceptarlo y gestionar, únicamente, las emociones que nos provoca.</p> <p>Siguiendo con el ejemplo anterior, una solución tras “<i>sacar mala nota en un examen</i>” puede ser estudiar más en el siguiente. Para “<i>querer jugar con tu amiga y que tu madre no te deje salir al parque</i>” no hay solución por lo que deberemos lidiar con la ira o la tristeza que nos provoque.</p>
<p><u>TAREA 2: La pelota roja</u></p> <p>A continuación se propone como herramienta para gestionar la frustración, el mindfulness y la relajación.</p>	<p><u>Actividad 1: Cuéntame un cuento</u></p> <p>Teniendo como base el cuento de “La pelota roja” del libro “De mayor quiero ser... feliz” (Morató, 2018), utilizaremos la metáfora de una gran pelota roja que crece dentro de nosotros cuando nos frustramos y que vamos a convertir en una pequeña pelota lila gracias a la respiración. Cada vez que inspiramos y espiramos profundamente la pelota es un poco más pequeña y cambia de color siguiendo el orden del arco iris de la siguiente manera:</p> 

	<p><u>Actividad 2: La pelota lila</u></p> <p>A continuación, se pondrá en práctica lo explicado con el cuento. Cada alumno cogerá una pelota de goma espuma que deberá apretar mientras inspira y soltar al espirar. Este proceso se llevará a cabo durante 7 veces con los ojos cerrados, de forma que, cada vez que lo hagan, se imaginarán una pelota que se hace más pequeña y cambia de color.</p>
--	---

4.5. TEMPORALIZACIÓN

Es conveniente implantar estas actividades a partir del segundo trimestre, cuando el tutor o tutora del grupo ya conozca lo suficiente a los niños y niñas. Se llevarán a cabo los viernes en la sesión de 45 minutos dedicada al área de Lengua Castellana y Literatura, aunque la temática que se aborde sea transversal a todas las áreas del currículo, se ha elegido esta asignatura en concreto por diversos motivos. En primer lugar, es preferible que la imparta el maestro tutor del grupo, y si es posible, con el apoyo del especialista de PT. Es importante también establecer un horario fijo, constante a lo largo de las semanas, para crear una rutina en el alumnado. Por último, según establece el Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la educación Primaria en el Principado de Asturias, en el primer ciclo se dedican 11 horas semanales a esta asignatura, una carga lectiva muy superior a las demás áreas.

Imagen 1

Calendario de la temporalización de la propuesta de intervención.

MARZO 2024						
L	M	X	J	V	S	D
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

ABRIL 2024						
L	M	X	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

En total se necesitarán 6 sesiones, contando también con que el alumno o alumna para el que está siendo diseñada la intervención deberá cumplimentar la autoevaluación en una sesión anterior y una posterior. Estas sesiones se dividirán de la siguiente manera:

SESIONES	ACTIVIDADES	TAREA	BLOQUE
Sesión 1	A1: ¿Qué sentimos? (30 min)	Tarea 1: El “emocionario”	BLOQUE 1: RECONOZCO MIS EMOCIONES
	A2: El color de la alegría (15 min)		
Sesión 2	A3: ¿Cuál es cuál? (45 min)		
Sesión 3	A1: El monstruo de colores (20 min)	Tarea 2: Cada emoción a su rincón	
	A2: Ayudamos al monstruo (25 min)		
Sesión 4	A1: “Otto” (30 min)	Tarea 1: ¿Qué es la frustración?	

	A2: Reconocimiento de la frustración (15 min)		
Sesión 5	A1: El círculo (20 min)	Tarea 1: Dentro y fuera de control	BLOQUE 3: GESTIONAR LA FRUSTRACIÓN
	A2: ¿Qué podemos hacer? (25 min)		
Sesión 6	A1: Cuéntame un cuento (20 min)	Tarea 2: La pelota roja	
	A2: La pelota lila (25 min)		

Imagen 2

Calendario de distribución de las sesiones

Marzo 2024

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
26	27	28	29	1	2	3
4	5	6	7 Autoevaluación	8 BLOQUE 1	9	10
11	12	13	14	15 BLOQUE 1	16	17
18	19	20	21	22 BLOQUE 1	23	24
25	26	27	28	29	30	31

Abril 2024

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
1	2	3	4	5 BLOQUE 2	6	7
8	9	10	11	12 BLOQUE 3	13	14
15	16	17	18	19 BLOQUE 3	20	21
22 Autoevaluación	23	24	25	26	27	28
29	30	1	2	3	4	5

4.6. EVALUACIÓN

La evaluación se dividirá en 3 bloques. En primer lugar, se establecerá una evaluación inicial o diagnóstica gracias a la cual podremos conocer el punto de partida de nuestro alumnado para poder adaptar las tareas a sus necesidades específicas.

Esta evaluación diagnóstica se compone de:

- Una escala de evaluación y registro por parte de las **familias** (Anexo 4).
- Una escala de evaluación y registro por parte del **maestro tutor** que recoja la misma información.
- Una escala de autoevaluación a completar por el **propio alumno** (Anexo 5).

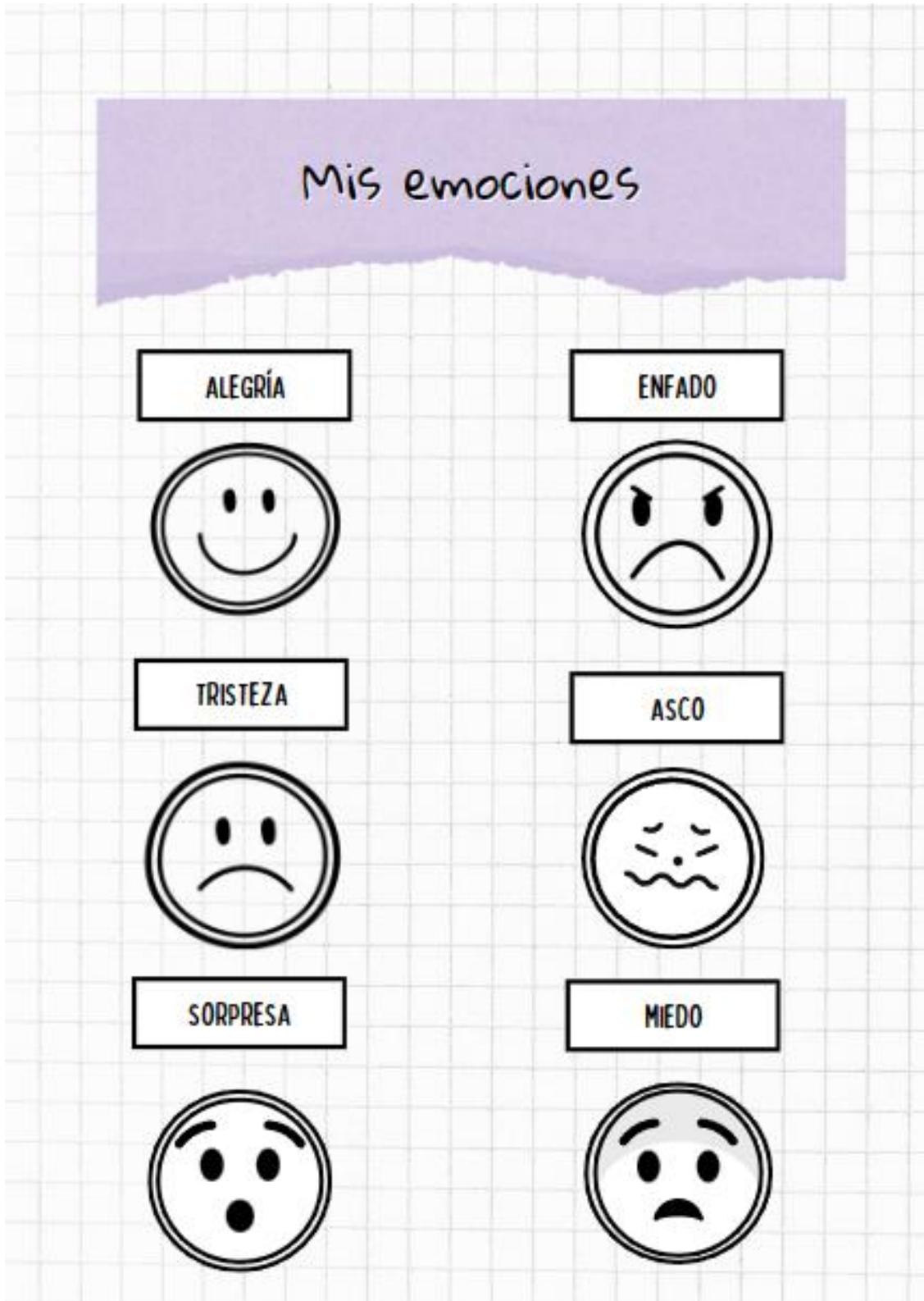
Durante las sesiones en las que se llevarán a cabo las actividades se realizará una evaluación formativa, que permitirá al tutor o tutora ajustar la intervención al progreso del alumnado. Para ello se utilizará tanto la observación directa en el aula como el diario de aprendizaje. El diario de aprendizaje es una herramienta de evaluación que comprende las reflexiones del alumnado acerca de los conocimientos y habilidades que han adquirido en un curso o evento específico. Básicamente, refleja lo que han aprendido y brinda información a los profesores sobre cómo se ha desarrollado el proceso de aprendizaje (López-Fresno et al., 2022). Es decir, no solamente sirve como un recurso para proporcionar retroalimentación al maestro, sino también promueve el pensamiento

metacognitivo a través de la reflexión individual. Para ello, al finalizar cada sesión, el alumno deberá dedicar de 5 a 10 minutos a completar el diario (Anexo 6).

Finalmente, la evaluación final o sumativa se aplicará al finalizar la intervención. Utilizando los mismos instrumentos que en la evaluación diagnóstica (las escalas por parte de la familia y tutor y la escala de autoevaluación), se compararán los resultados. En caso de que la tolerancia a la frustración haya aumentado manifestándose menos veces o con una intensidad menor, se considerará que la aplicación ha sido exitosa.

ANEXOS

ANEXO 1. FICHA 0: ÍNDICE DE EMOCIONES



ANEXO 2. EJEMPLO “FICHA DE LA ALEGRÍA”

ALEGRÍA

¿En qué situaciones sientes
alegría?



¿Qué notas en tu cuerpo cuando sientes
alegría?

ALEGRÍA

¿Cuándo fue la última vez que sentiste esta emoción?

¿Qué puedes hacer cuando sientes alegría?

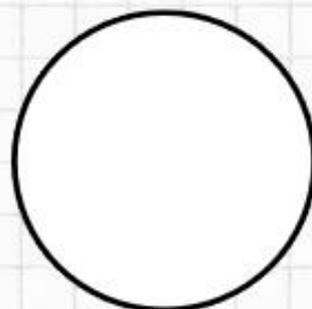
ALEGRÍA

Haz un dibujo que represente la alegría:

ANEXO 3. "FICHA DE LA FRUSTRACIÓN"

FRUSTRACIÓN

¿En qué situaciones sientes frustración?



¿Qué notas en tu cuerpo cuando sientes frustración?

FRUSTRACIÓN

¿Cuándo fue la última vez que sentiste esta emoción?

¿Qué puedes hacer cuando te sientes frustrado?

FRUSTRACIÓN

Haz un dibujo que represente la frustración:

ANEXO 4. ESCALA DE EVALUACIÓN PARA FAMILIAS Y DOCENTES

Nombre del niño: _____

Fecha: / /

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Es capaz de reconocer y verbalizar sus emociones					
Cuando se enfada pierde el control					
Si pierde en un juego se enfada y no quiere seguir					
Tiene estrategias para calmarse cuando se enfada					
Al enfadarse reacciona de forma violenta o molesta para los demás					
Ante un problema reacciona con calma sin enfadarse					
Reconoce sus errores e intenta solucionarlos					
Cuando no consigue lo que pretendía se siente mal consigo mismo					
Evita las actividades o tareas que le resultan difíciles					

ANEXO 5. ESCALA DE AUTOEVALUACIÓN

Nombre: _____

Fecha: / /

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
					
Sé reconocer mis emociones					
Cuando me enfado siento que pierdo el control					
Me enfado cuando algo no sale como yo quiero					
Sé lo que tengo que hacer para tranquilizarme cuando me enfado					
Si pierdo en un juego, me enfado y ya no quiero jugar más					
Cuando hay un problema, reacciono con calma sin enfadarme					
Reconozco mis errores sin sentirme mal, y trato de solucionarlos					
Cuando no consigo lo que pretendía me siento bien por haberlo intentado					
Si creo que una actividad es demasiado difícil, prefiero evitarla					

ANEXO 6. PLANTILLA DIARIA DEL DIARIO DE APRENDIZAJE

MI DIARIO DE APRENDIZAJE

FECHA:

Algo nuevo que he aprendido hoy:



Lo que más me ha gustado...



Lo que menos me ha gustado...



Cómo me he sentido con la clase de hoy



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, S. S. (2019). *Programa “Pienso y actúo” para la tolerancia a la frustración en estudiantes de secundaria de una institución pública, Nuevo Chimbote – 2018* [Tesis de Pregrado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/36840>
- AEST (2024) *Altas capacidades o superdotado: Lo que dicen los expertos*. Asociación Española de Superdotados y con talento para niños, adolescentes y adultos. <https://www.aest.es/altas-capacidades-intelectuales-o-superdotacion/>
- Álvarez Hernández, M. (2020) ¡¡¡Vamos a tratar de aclararnos con las altas capacidades!!! En V. Martínez López (coord.). *La psicología en el día a día del aula* (pp. 70-79). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. <http://hdl.handle.net/10651/61620>
- Alegría Cifuentes, E. R., Ruiz Mahamud, F., & Pérez, J. L. (2015). *A mí no me parece. Casos prácticos para comprender la alta capacidad*. Ediciones Paraninfo, S.A.
- Alzina, R. B., & Escoda, N. P. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances En Supervisión Educativa*, 16. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/111646/1/614698.pdf>
- Aretxaga, L. (Coord.). (2013) *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Servicio Central de Publicaciones del Vasco. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/203830/capacidad_es_c.pdf?sequence=1
- Caballero, A. L. (2009). La frustración como elemento educativo. *Revista Padres y Maestros / Journal Of Parents And Teachers*, 323, 24-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2971410>
- Cano, V. A., & Reja, H. M. (2019). Análisis sobre las medidas de atención a la diversidad para el alumnado de altas capacidades intelectuales. *Almoraima: Revista de*

- Castelló, A., & Battle, C. D. (1997). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso.: Propuesta de un protocolo. *Faisca*, 6, 26-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2476205>
- Dauder, M. S., & Rivas, S. M. B. (2019). *Las altas capacidades en la escuela inclusiva: objetivo Ada Germain Gaposchkin*. Horsori Editorial, SL.
- Ekman, P. (1992). Are there basic emotions? *Psychological Review*, 99(3), 550–553. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.3.550>
- Fernández, A. (Coord.) (2019) *Las altas capacidades en el contexto escolar: Pautas de intervención para familias y profesorado*. Consejería de Educación del Principado de Asturias.
- Gómez, M. T., & Mir, V. (2015). *Niños con altas capacidades: Cómo gestionar sus emociones*. EDICIONES MEDICI, S.L.
- Gómez-Madrid, M., Aguirre Delgado, T., & Borges del Rosal, M. de África. (2022). Tolerancia a la frustración en niñez con altas capacidades. Diseño y evaluación de un programa de intervención. *Revista Educación*, 46(1), 383–399. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45393>
- León, J. L. V., Rodríguez, T. C., Tenazoa, D. V., & Pino, G. F. (2018). Adaptación y validación de la Escala de Tolerancia a la Frustración (ETF) en niños peruanos. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(2) 23-29 <https://doi.org/10.21134/rpcna.2018.05.2.3>
- López-Fresno, P., Savolainen, T. & González-Díaz, L. (2022). Learning diary as a tool for developing university education process: integrative evaluation and assessment of students' learning. En Messias, I., & Loureiro, A (Eds.) *EDULEARN22 Proceedings* (pp 8043-8051). EDULEARN Proceedings. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2022.1894>

López, J.C. (2012). *Didáctica para alumnos con altas capacidades*. EDITORIAL SÍNTESIS.

Marland, S. P. (1972). Education of the Gifted and Talented. *Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. U.S. Government Printing Office.

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2025). *Alumnado con altas capacidades intelectuales por Comunidad Autónoma/Provincia, sexo y enseñanza/curso*.

https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/apoyo/2021-2022/otros/10/&file=altascap_01.px#!tabs-tabla

Pastor, C. A. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55-68.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7449797>

Pérez Hernández, N. (2019). Programa de intervención para la mejora de la tolerancia a la frustración en niños con altas capacidades. (Trabajo de Fin de Grado) Universidad de La Laguna.
https://www.researchgate.net/publication/338117867_Programa_de_intervencion_para_la_mejora_de_la_tolerancia_a_la_frustracion_en_ninos_con_altas_capacidades

Renzulli, J. S. (2005). The Three-ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. En Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). *Conceptions of Giftedness* (pp. 246–279). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.015>

Siaud-Facchin, J. (2012). *El niño superdotado. Para ayudarle a crecer y a seguir adelante*. Odile Jacob.
<https://www.apadac.org/upload/archivos/20201223183505377.pdf>

- Soriano de Alencar, E. (2008). Social and emotional difficulties among high ability students. *Revista de Psicología (Lima)*, 26(1). http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472008000100004#:~:text=La%20mayor%C3%ADa%20de%20los%20problemas%20que%20se%20observan,poco%20favorable%20a%20la%20expresi%C3%B3n%20del%20potencial%20superior.m
- Sternberg, R. J. y Davidson, J. E. (2005). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455>
- Tannenbaum, A.J. (1991). The Social Psychology of Giftedness. En Colangelo, N. y Davis, G.A. (Eds.) *Handbook of Gifted Education*. Allyn and Bacon.

DOCUMENTOS LEGISLATIVOS

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/ 2006, de 3 de mayo, de Educación.

Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias

Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la educación Primaria en el Principado de Asturias.

RECURSOS PARA EL AULA

Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores*. Editorial Flamboyant.

Morató, A. (2018). *De mayor quiero ser... feliz*. Editorial Beascoa.

Paz, A., & Paz, C. (2014). *Otto*. <https://www.scribd.com/document/706591015/Cuento-OTTO-tolerancia-a-la-frustracion-230903-115546>