



Revista Educación
ISSN: 0379-7082
ISSN: 2215-2644
revedu@gmail.com
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Tolerancia a la frustración en niñez con altas capacidades. Diseño y evaluación de un programa de intervención

Gómez-Madrid, Marina; Aguirre Delgado, Triana; Borges del Rosal, María de África

Tolerancia a la frustración en niñez con altas capacidades. Diseño y evaluación de un programa de intervención

Revista Educación, vol. 46, núm. 1, 2022

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44068165036>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45393>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

Tolerancia a la frustración en niñez con altas capacidades. Diseño y evaluación de un programa de intervención

Tolerance to Frustration in Gifted Children. Design and Evaluation of an Intervention Program

Marina Gómez-Madrid
Universidad de La Laguna, España
marinagm@gtisd.net

 <https://orcid.org/0000-0001-7341-0236>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45393>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44068165036>

Triana Aguirre Delgado
Universidad de La Laguna, España
taguirre@ull.edu.es

 <https://orcid.org/0000-0002-2110-1551>

María de África Borges del Rosal
Universidad de La Laguna, España
aborges@ull.edu.es

 <https://orcid.org/0000-0001-8267-4401>

Recepción: 08 Febrero 2021

Aprobación: 14 Junio 2021

RESUMEN:

El objetivo del estudio es la mejora del nivel de tolerancia a la frustración con una manera lúdica y a modo de retos. El presente estudio desarrolla, implementa y evalúa un programa de intervención para la mejora de la tolerancia a la frustración orientado a alumnado con altas capacidades, realizado mediante una metodología cuasiexperimental con grupo control no equivalente. La muestra del estudio fue determinada mediante un muestreo no probabilístico y de conveniencia, y está compuesta por 19 niños y niñas de entre 7 y 9 años, participantes del Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC). El programa tuvo una extensión de seis actividades, pero, a causa de la alerta sanitaria declarada en España en marzo de 2020, la implementación del programa tuvo que cambiar al ámbito virtual. Esto supuso una serie de dificultades a la hora de la intervención, así como consecuencias en los resultados de la evaluación del programa. Para esta evaluación se creó una nueva versión del Instrumento para la Evaluación de la Tolerancia a la Frustración creado por Pérez y Rodríguez (2019), que mide el nivel de tolerancia a la frustración de las personas participantes, antes, durante y después de la intervención. Los resultados muestran diferencias significativas en el nivel de tolerancia a la frustración antes y después de la intervención, tanto en el grupo experimental como en el grupo control. Estos resultados se deben tener en cuenta para futuras ediciones del programa, por ello se recomienda una mayor duración de este, la realización de los entrenamientos antes de las actividades, así como una aplicación más lúdica de ellos. Finalmente, se concluye que la implementación *online* de este programa en concreto no ha sido ideal, aunque su formulación sí resulta adecuada.

PALABRAS CLAVE: Altas capacidades, Evaluación, Intervención, Tolerancia a la frustración.

ABSTRACT:

The objective of this study is to improve tolerance to frustration through play techniques and challenges aimed at gifted students. For purposes of this study, an intervention program based on a quasi-experimental methodology and a non-equivalent control group design was conducted and analyzed in order to improve tolerance to frustration in the population group studied. The study sample, determined by non-probabilistic and convenience sampling, included 19 boys and girls, 7 and 9 years of age, participating in the Comprehensive Program for High Abilities (PIPAC). The program was composed of six activities, originally meant to be executed in an onsite setting. However, due to the health crisis caused by the pandemic in March 2020, the program was conducted in an online format. The *Frustration Tolerance Assessment* questionnaire by Perez and Rodríguez (2019) was used to measure the level of tolerance to frustration in the participants, before, during and after the intervention. The results show significant differences in the levels of tolerance to frustration before and after the intervention in both the experimental and control groups. Study results should be considered for future programs as well as running the program for a longer period of time, with prior training and in a

more playful approach. Although online implementation of this particular program was not considered to be ideal the program itself is adequate.

KEYWORDS: Giftedness, Evaluation, Intervention, Tolerance to Frustration.

INTRODUCCIÓN

La frustración es un estado o respuesta que se desencadena cuando una persona deja de recibir o recibe una devaluación de la recompensa esperada, o bien, en situaciones de retraso o dificultad a la hora de conseguir el refuerzo (Amsel, 1992; Kamenetzky et al., 2009). La tolerancia a la frustración es la capacidad de soportar los obstáculos que se presentan, al afrontarlos para lograr los objetivos (Ruiz, 2017; Wang, 2012). Se trata de un tema de importancia entre el alumnado de altas capacidades ya que se trata de un colectivo que presenta una baja tolerancia a la frustración (Aretxaga et al., 2013; Centro de Atención al Talento [CEDAT], 2018; Soriano de Alencar, 2008). Tener un alto nivel de tolerancia a la frustración es de vital importancia entre este alumnado, ya que, como se verá más adelante, 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 sociales (Pérez y Domínguez, 2000).

A pesar de que está comprobada la necesidad de una intervención temprana para mejorar el nivel de tolerancia a la frustración (Lubroth, 2015), la bibliografía en tolerancia a la frustración es escasa durante la etapa infantil. A la vista de estas evidencias, se encuentra la necesidad de profundizar en el tema y diseñar un programa de intervención con este colectivo, por lo que se espera que esta investigación haga un gran aporte a futuras trabas e investigaciones acerca de la tolerancia a la frustración.

El objetivo general de este estudio ha sido diseñar e implementar un programa de intervención para la mejora de la tolerancia a la frustración para alumnado con altas capacidades, así como su posterior evaluación, con el fin de comprobar la efectividad de este. El objetivo específico ha sido aumentar el nivel de tolerancia a la frustración de las personas participantes. A partir de estos objetivos se hipotetiza que se dará un aumento en el nivel de tolerancia a la frustración de las personas participantes del grupo experimental.

Para lograr el objetivo de esta investigación se diseñó, desarrolló y evaluó un programa de intervención lúdico basado en retos y entrenamiento de tolerancia a la frustración. Para comprender la importancia de esta intervención se hará un recorrido por los antecedentes teóricos y, a continuación, se presentará la metodología utilizada: diseño, participantes, instrumento, procedimiento y análisis de datos, así como los resultados y la discusión del estudio.

MARCO TEÓRICO

Gran parte de las personas autoras consideran que hay seis emociones básicas en los seres humanos: alegría, tristeza, ira, miedo, sorpresa y aversión. Diversas investigaciones muestran que la frustración genera respuestas asociadas a la ira, el miedo y la aversión, por lo que se podría considerar como una emoción secundaria o compleja (Kamenetzky et al., 2009).

El término *frustración* fue acuñado por Sigmund Freud (1916, citado por Clayton y Crocker, 1981), este incluye tanto las barreras externas como las internas a la hora de conseguir un objetivo o una satisfacción.

La frustración es la emoción que se experimenta cuando un obstáculo impide conseguir o avanzar hacia un valioso objetivo (Anderson y Bushman, 2002; Dollard et al., 1939; Stein y Levine, 1991). Una de las definiciones más aceptadas define la frustración como el estado o respuesta que se desencadena cuando una persona deja de recibir o recibe una devaluación de la recompensa esperada (Amsel, 1992).

Por su parte, la tolerancia a la frustración se entiende como la capacidad de soportar los obstáculos que se presentan, al afrontarlos para lograr sus objetivos (Ruiz, 2017; Wang, 2012), además, supone la capacidad de

reconocer que las recompensas y los objetivos no han de ser inmediatas, sino que estas se pueden conseguir a largo plazo (Perera, 2017).

Una baja tolerancia a la frustración puede conducir a diferentes actitudes o comportamientos de riesgo, como la resistencia al cambio, no cumplir con tratamientos médicos, respuestas de evitación e incluso posibles conductas adictivas (Knaus, 2006; Wessler y Wessler, 1980).

Diversas personas autoras remarcan la necesidad del estudio de la tolerancia a la frustración durante la infancia debido a su relación con diferentes trastornos de salud mental, como la ansiedad y la depresión (Ijaz y Mahmood, 2009; Jibeen, 2013). En el estudio de Chang y D'Zurilla (1996), realizado con jóvenes adolescentes, se encontró que el grupo de jóvenes con un bajo nivel de tolerancia a la frustración puntuaba más alto en depresión y ansiedad.

Además, la baja tolerancia a la frustración causa problemas sociales y de conducta (Zhou et al., 2010), y la insatisfacción de la persona consigo misma (Rodríguez et al., 2009); incluso, puede llegar a provocar, en la edad adulta, fobias o enfermedades (Mustaca, 2001). En el ámbito académico, la baja tolerancia a la frustración está ligada a conductas desadaptativas, como la evitación de materias complejas, la procrastinación a la hora de estudiar y de realizar tareas y el abandono de tareas difíciles (Harrington, 2005; Wessler y Wessler, 1980).

Un enfoque en el estudio de la tolerancia a la frustración es analizar cómo afecta a una población determinada o, concretamente, al alumnado con necesidades educativas especiales, como es el caso del estudiantado con altas capacidades. La definición de este colectivo se puede considerar sencilla, pero no lo es, ya que los expertos no consiguen llegar a un acuerdo en la definición (Borges, 2017). Quizás la conceptualización más común de las altas capacidades es una gran habilidad cognitiva o CI; sin embargo, actualmente, diversas personas autoras extienden sus definiciones más allá de este factor (Worrell et al., 2019). Gagné (1985) define al alumnado con altas capacidades como personas con una capacidad superior a la normal en el conjunto de habilidades humanas. Por su parte, Renzulli (1976, 1986) propone la teoría de los tres anillos, en la que defiende que las altas capacidades se dan cuando aparece una capacidad intelectual por encima de la media, creativa y comprometida con la tarea.

El alumnado con altas capacidades comprende un colectivo muy heterogéneo, por lo que no existe un consenso respecto a las características que lo definan. No obstante, se ha observado, gracias a la extensa literatura, una serie de rasgos que se presentan frecuentemente en este estudiantado (Reis y Sullivan, 2009).

Este alumnado tiene una gran capacidad de aprendizaje (Cross y Coleman, 2005), procesa y retiene la información, y resuelve problemas mejor y más rápido que otras personas estudiantes (Rogers, 1986); presenta mayor rapidez en la comprensión de problemas abstractos o de gran complejidad (Renzulli, 1986) y tiene una gran capacidad de liderazgo (Ross, 1993), entre otras.

Sin embargo, esta población estudiantil también presenta ciertas características que no siempre juegan a su favor, que podrían calificarse como negativas o perjudiciales, como el perfeccionismo, el sentido agudo de crítica respecto a sí mismo y respecto a las demás personas, así como la tendencia a presentar altas expectativas (Aretxaga et al., 2013; Peñas, 2006), lo que puede llevarlo, en ocasiones, a sentir sensación de fracaso cuando consideran que sus acciones son imperfectas o erróneas. Por otra parte, tiende a atribuirse los éxitos a sí mismo y a su propia capacidad, mientras que los fracasos los atribuyen a factores externos, como la mala suerte o cargando la responsabilidad del fracaso en terceras personas (Olszewski et al., 1988). Además, el alumnado con altas capacidades se encuentra más cómodo trabajando de manera individual que en equipo (Rodríguez et al., 2015).

La baja tolerancia a la frustración es uno de los factores de riesgo que se da en este alumnado, este viene relacionado con la desmotivación académica, las altas expectativas de sus padres y madres (Chan, 2003; Soriano de Alencar, 2008), el perfeccionismo y las altas expectativas individuales (Aretxaga et al., 2013; CEDAT, 2018; Soriano de Alencar, 2008).

Tener un alto nivel de tolerancia a la frustración es necesario para el bienestar de la persona, ya que una baja tolerancia a la frustración puede llevar a sufrir enfermedades, tanto a nivel físico como psíquico pero, además, también lo es para el bienestar social, pues, como ya se ha señalado, la niñez con altas capacidades no solo presenta baja tolerancia a la frustración consigo misma, sino también hacia los errores ajenos (Pérez y Domínguez, 2000), lo que podría afectar a sus relaciones sociales.

El alumnado con altas capacidades tiene una serie de necesidades educativas específicas para las que resulta esencial ofrecer todos los apoyos que necesitan. Pese a esto, muchas veces, desde las escuelas, estos alumnos y alumnas no reciben una respuesta educativa adecuada (Rodríguez y Borges, 2020), para ello se crean los programas extraescolares de enriquecimiento cognitivo y socioafectivo que ofrecen oportunidades para el trabajo, el estudio independiente o para los aprendizajes rápidos (Pérez et al., 2008).

Un ejemplo de estos programas extraescolares es el Programa Integral para Altas Capacidades, PIPAC. Este se lleva desarrollando desde el curso 2003-2004 en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Laguna, con el objetivo de contribuir al desarrollo integral del alumnado con altas capacidades y sus familias, esto a nivel cognitivo, socioafectivo y comportamental. Está dirigido a alumnos y alumnas con altas capacidades de entre tres y catorce años, adolescentes a partir de catorce años y a sus familiares (Borges, 2020). Es de corte socioafectivo y se implementa a lo largo del curso escolar en sesiones quincenales. (Borges, 2017; Rodríguez et al., 2015). El PIPAC, asimismo, se encuentra dividido en tres subprogramas: el subprograma *Descubriéndonos*, dirigido a escolares de 4 a 14 años; el subprograma *Tagoror*, para estudiantes a partir de los 14 años; y el subprograma *Encuentros*, dirigido a los padres y madres de las personas menores participantes (Aguirre, 2020).

En el subprograma *Descubriéndonos*, el grupo de participantes está dividido según sus edades en diferentes niveles, donde el nivel 1 es para escolares de entre 4 y 6 años; los niveles 2 y 3 para estudiantes de entre 7 y 9 años; el cuarto nivel para niños y niñas de entre 10 y 12 años; el quinto nivel para estudiantes de 12 a 14 años (Aguirre, 2020). Las sesiones trabajan actividades lúdicas centradas en el área socioemocional, para mejorar las relaciones con los demás así como favorecer la cooperación y el trabajo en equipo (Aguirre, 2020). Las actividades están diseñadas en forma de juegos y suponiendo retos a los participantes, de modo que se potencia la participación (Rodríguez et al., 2015).

A pesar de la necesidad de una intervención temprana, la bibliografía en cuanto a la tolerancia a la frustración en la etapa infantil es escasa (Ventura-León et al., 2018). Sin embargo, se han encontrado algunos programas de intervención en tolerancia a la frustración con otros colectivos. El programa para la mejora de la estabilidad emocional de Lopezó (2001), que entre otros factores busca una mejora de la tolerancia a la frustración, concluye su efectividad una vez observados buenos resultados clínicos en las personas participantes. Por otro lado, el programa *Pienso y actúo*, desarrollado con estudiantes de secundaria, también observó buenos resultados tras finalizar la intervención (Acuña, 2019). Además, en el curso 2018-2019 se llevó a la práctica en PIPAC un programa para la mejora de la tolerancia a la frustración, sin embargo, este no encontró cambios significativos en el grupo de participantes al finalizar la intervención debido a las diversas limitaciones encontradas durante el desarrollo del programa, tanto de tiempo como de la muestra (Pérez y Rodríguez, 2019).

MÉTODO

Diseño

El diseño utilizado en este estudio ha sido cuasi experimental con grupo control no equivalente. La variable independiente es la intervención, y la variable dependiente es el nivel de tolerancia a la frustración.

Participantes

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico de conveniencia y está compuesta por un total de 19 alumnos y alumnas con altas capacidades, participantes de los niveles 2 y 3 del programa PIPAC, con edades comprendidas entre los 7 y los 9 años. Es preciso mencionar que se cuenta con el consentimiento informado de las personas progenitoras para la participación en este estudio, esto permite la recogida de datos de evaluación y la grabación de las sesiones.

Los niveles del programa vienen conformados según la edad de quienes integran el grupo de participantes; los niveles 2 y 3 son los más próximos en edad, el primero formado por participantes de entre 7 y 9 años (nivel 2), mientras que en el otro las edades van de 8 a 9 (nivel 3). La distribución de edad y sexo se muestra en la Tabla 1.

TABLA 1
Sexo y edad del alumnado participante

Participantes Nivel 2		Participantes Nivel 3	
Género (n=12)		Género (n=7)	
Masculino	Femenino	Media edad	Media edad
6	6	8,0833	8,7143
		6	1

Fuente: elaboración propia.

Instrumento

Se ha utilizado como instrumento de evaluación y cambio el Instrumento para la Evaluación de la Tolerancia a la Frustración desarrollado por Pérez y Rodríguez (2019). Este consta de un total de 12 indicadores. Los indicadores se utilizarán para observar la presencia o ausencia de las diferentes conductas relacionadas con una baja tolerancia a la frustración. A raíz de la observación, se vio la necesidad de añadir dos indicadores para incluir ciertos comportamientos observados que se repetían en la mayoría de las personas participantes, de esta manera se dio lugar a una nueva versión del instrumento. El primero de ellos es: “el participante tiene reacciones cargadas de atribución externa hacia factores no relacionados con la actividad”; el segundo indicador añadido sería: “el participante ignora las normas de la actividad”.

El instrumento se organiza en tres bloques: (a) atribución interna, (b) conductas de externalización y (c) quejas, cuando la persona participante expresa descontento con la actividad, el tiempo de realización o el personal educador. Los indicadores de cada bloque se presentan en la Tabla 2.

TABLA 2
Instrumento para la Evaluación de la Tolerancia a la Frustración V.2.

Atribución Interna	Atribución Externa	Quejas
La persona participante realiza autoverbalizaciones negativas.	La persona participante tiene reacciones cargadas de atribución externa, como culpabilizar a los otros u otras.	La persona participante se queja sobre el desarrollo de la actividad.
La persona participante desiste de la tarea.	La persona participante tiene reacciones cargadas de atribución externa hacia factores no relacionados con la actividad.	La persona participante se queja sobre el tiempo establecido en la tarea.
La persona participante se enfada por perder el juego.	La persona participante discute con sus pares.	La persona participante tiene quejas hacia la persona educadora.
	La persona participante impone una posición de liderazgo.	
	La persona participante entorpece la actividad.	
	La persona participante ignora las normas de la actividad.	

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento

La intervención se realizó con el nivel 2, que sería el grupo experimental, mientras que el grupo control sería el nivel 3. Se decidió que el nivel 2 sería el grupo experimental porque ya se había realizado el subprograma con este el año anterior y debido a que se trata de un grupo más indisciplinado.

El subprograma para la mejora de la tolerancia a la frustración está constituido por 6 actividades de entre 15 y 30 minutos incluidas dentro de seis sesiones del PIPAC. De estas seis actividades, dos de ellas fueron llevadas a la práctica de manera presencial, mientras que las cuatro restantes se tuvieron que realizar de manera *online* a través de videoconferencia, debido al confinamiento decretado por el Gobierno de España para paliar la pandemia de la COVID-19 entre marzo y mayo del año 2020.

Las sesiones presenciales se realizaron en tres grupos de entre cuatro y cinco participantes. Si bien este había sido el procedimiento habitual hasta ese momento, debido al confinamiento se decidió desarrollar las sesiones online en pequeños grupos de cuatro participantes.

Las actividades fueron diseñadas a modo de retos, a los cuales se les añadió limitaciones de tiempo y la posibilidad de conseguir ventajas, pistas o recompensas para el siguiente si la persona participante o el grupo consiguiera completar la actividad correctamente y en el tiempo indicado. Estas actividades se encuentran divididas en tres fases; cada fase es una dinámica o un juego que se relaciona con las otras a través de ventajas, recompensas o pistas para la realización de la siguiente. Cada fase tiene una duración de entre 1 y 5 minutos.

Para el entrenamiento de la mejora de la tolerancia a la frustración, las 4 sesiones centrales de la intervención incluyen un tiempo de entrenamiento enfocado a conocer aspectos de la frustración. Las actividades fueron diseñadas con base en los estudios de Lopezó (2001) y Ruiz (2017). Así, en la segunda sesión se trabajaron los conceptos de *frustración*, *tolerancia a la frustración* y las características de la alta y baja tolerancia a la frustración. En la tercera se analizaron las consecuencias negativas de las estrategias de afrontamiento y en frases clave para afrontar situaciones frustrantes. En la cuarta sesión se trabajaron dos estrategias de enfriamiento emocional. Por último, en la quinta sesión se trabajó la estrategia del zigzag y se hizo un repaso de lo visto en las sesiones anteriores.

Análisis de datos

Para garantizar que las conductas registradas se categorizaban de igual forma, se llevó a cabo la fiabilidad interobservadores mediante el índice Kappa de Cohen, con el software SPSS Statistics V25.0. Para ello se designó a otra observadora para los dos vídeos elegidos previamente de dos participantes y en dos actividades diferentes.

Para determinar la eficacia del programa se realizó un ANOVA Split plot, donde la variable intragrupo es la evaluación antes-después y la intergrupo es la comparación entre el grupo experimental y el de control. Por otro lado, para comprobar si se dieron diferencias en el formato del programa (presencial versus online) se realizó una prueba t de Student para muestras relacionadas, únicamente, con el grupo experimental. Ambos análisis se realizaron con el programa jamovi (The Jamovi Project, 2020).

RESULTADOS

En primer lugar, se realizó la fiabilidad interobservadores mediante el índice *Kappa* de Cohen con el fin de evaluar la concordancia entre las personas observadoras; dos de ellas vieron los vídeos de dos participantes en dos actividades diferentes. Los resultados, que se muestran en la Tabla 3, permiten afirmar que hay una adecuada fiabilidad entre observadores.

TABLA 3
Índice Kappa de Cohen

Participante	Actividad	Kappa	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
ID6	4	1,000	0,000	3,464	0,001
ID6	6	1,000	0,000	3,464	0,001
ID9	4	1,000	0,000	3,464	0,001
ID9	6	0,800	0,188	2,828	0,005

Fuente: elaboración propia.

Para comprobar las diferencias existentes entre el grupo experimental y el grupo control, y los cambios debidos a la intervención, se realizó un ANOVA split plot, en el que la variable intragrupo es el momento de la toma de datos, antes de la intervención y a la finalización del estudio; y la variable intergrupos es la pertenencia al grupo experimental (nivel 2) o al grupo control (nivel 3).

En la Tabla 4 se pueden observar los datos estadísticos descriptivos tanto del grupo experimental como del grupo control.

TABLA 4
Estadísticos descriptivos

Grupo	Media		Desviación típica	
	Antes	Después	Antes	Después
Control	3,57	2,71	3,15	2,43
Experimental	3,58	1,17	1,31	1,59

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, los efectos del contraste se pueden ver en la Tabla 5, donde se observa que hay efectos significativos antes-después, con un tamaño de efecto grande, lo que quiere decir que ha aumentado la

tolerancia a la frustración. No obstante, no hay diferencias significativas entre ambos grupos ni en la interacción, aunque los tamaños del efecto son grandes en la última y pequeños en el caso de la diferencia entre grupos.

TABLA 5
Diferencias debidas al momento de la recogida de datos y al grupo.

	Suma de cuadrados	GL	Media cuadrática	F	p	η^2_p
Momento	23,69	1	23,69	19,28	<,001	0,531
Momento x grupo	5,38	1	5,38	4,38	0,052	0,205
Error	20,89	17	1,23			
Grupo	5,21	1	5,21	0,733	0,404	0,041
Error	120,84	17	7,11			

Fuente: elaboración propia.

A lo largo de la intervención se pudo observar un cambio en los comportamientos de las personas participantes. Durante las actividades impartidas de forma presencial predominaban los indicadores de atribución externa (AE), pero, tras el cambio del programa a un método de implementación virtual, se observó una disminución en la frecuencia en la que aparecía este tipo de indicadores.

Por otra parte, se contrastó un aumento del grupo de indicadores de quejas (GQ) durante el periodo de implementación virtual respecto a la presencialidad. Por esta razón, se decidió comparar el formato de implementación del programa, esto es, las diferencias entre las actividades presenciales y *online*. Los datos descriptivos de los bloques de indicadores se presentan en la Tabla 6.

TABLA 6
Estadísticos descriptivos

	Atribución interna		Atribución externa		Quejas	
	Presencial	Online	Presencial	Online	Presencial	Online
Media	1,25	1,50	5,00	2,42	3,00	6,00
Desviación típica	1,36	2,47	2,09	2,43	2,13	3,52

Fuente: elaboración propia.

Se realizó un contraste t de Student para muestras relacionadas, cuyos resultados se presentan en la Tabla 7. Se observan diferencias significativas en los indicadores de atribución externa, que disminuyen cuando el formato es *online*, mientras que las quejas, en este formato, aumentan de forma significativa.

TABLA 7
Diferencias debidas al formato de implementación del programa

			t	GL	p	Cohen's d
Atribución Interna	presencial	online	-0,522	11,0	0,612	-0,151
Atribución Externa	presencial	online	3,803	11,0	0,003	1,098
Quejas	presencial	online	-2,777	11,0	0,018	-0,802

Fuente: elaboración propia.

Debido a que se trata de un programa de intervención, resulta importante no solo estudiar los efectos grupales, sino también a nivel individual, por lo que se hace un análisis pormenorizado de la evolución de cada participante a lo largo del programa. Este análisis se realizará a partir de gráficas individuales que muestran el progreso de cada persona a lo largo de las seis actividades llevadas a la práctica. Para ello, se utilizará como unidad de medida la presencia de cada grupo de indicadores y se verá el progreso de los ellos durante la intervención. Se debe tener en cuenta que la primera y la segunda actividad se realizaron de manera presencial, mientras que de la cuarta a la sexta se impartieron de forma *online*.

En los gráficos se muestra cada grupo de indicadores: *AI* es el grupo de indicadores de atribución interna; *AE*, el grupo de indicadores de atribución externa; y *GQ*, el grupo de quejas.

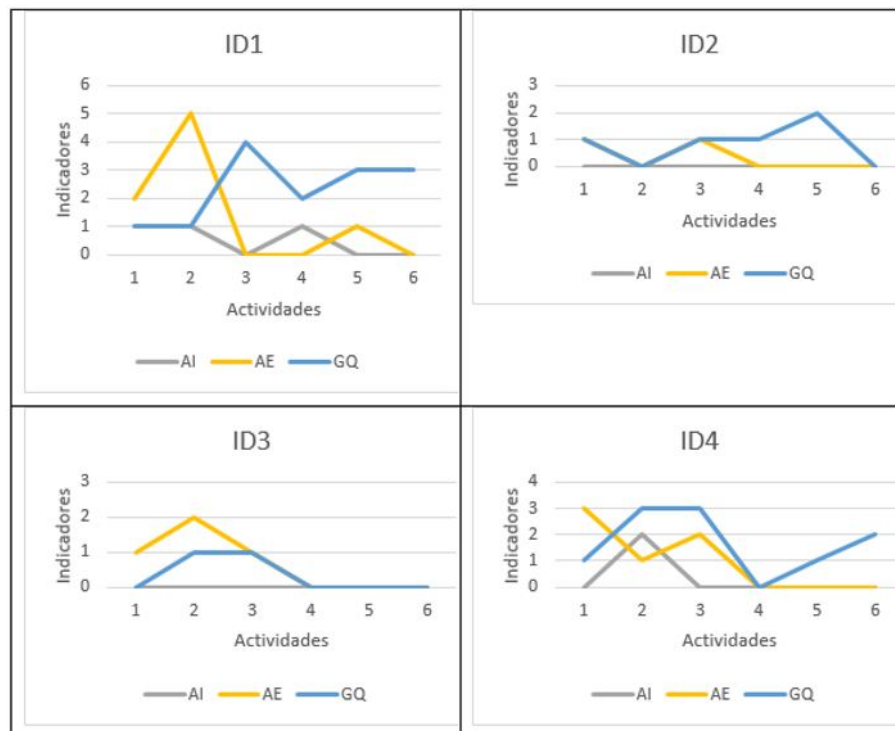


FIGURA 1.
Resultados de las personas participantes 1, 2, 3 y 4
Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la Figura 1, en las gráficas de las personas 1, 2 y 4 sucede algo similar, tanto los indicadores de atribución externa como interna que están presentes durante las actividades presenciales, al pasar a una aplicación virtual, descienden, mientras que las quejas aumentan, aunque en el ID2 terminan por desaparecer. Por el contrario, en la gráfica del ID3 se observa una tendencia descendente generalizada a partir de la actividad 4 y la implementación de las sesiones *online*.

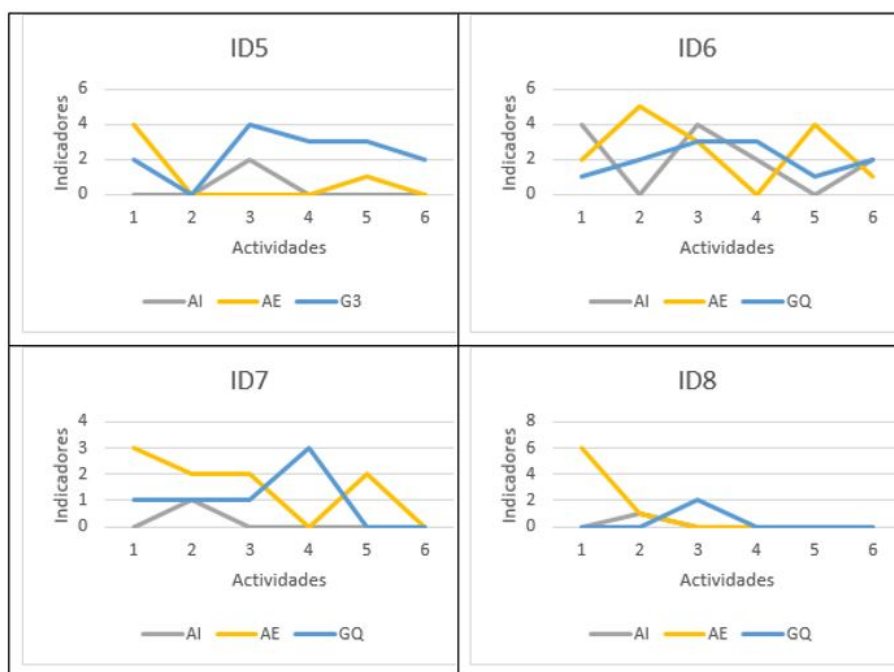


FIGURA 2.
Resultados de las personas participantes 5, 6, 7 y 8.
Fuente: elaboración propia.

Por su parte, la Figura 2 contiene las gráficas de las personas 5, 6, 7 y 8. En la de la persona 5, a partir de la cuarta actividad se observa una tendencia descendente de los grupos de indicadores AI y AE, pero las quejas aumentan con el desarrollo *online* de las actividades. Por otro lado, en las gráficas ID7 e ID8 se pueden observar algunos picos en la presencia de los grupos AE y GQ, pero, en general, se ve una tendencia descendente desde el inicio.

Por el contrario, en la persona 6 no se ha dado ninguna mejora, ya que se observa un patrón muy inestable en la presencia de indicadores. Los de atribución externa disminuyen ligeramente a partir del desarrollo de las sesiones *online*, mientras que el grupo de quejas va en aumento y los de AI se dan en mayor o menor medida posiblemente en función de la actividad realizada.

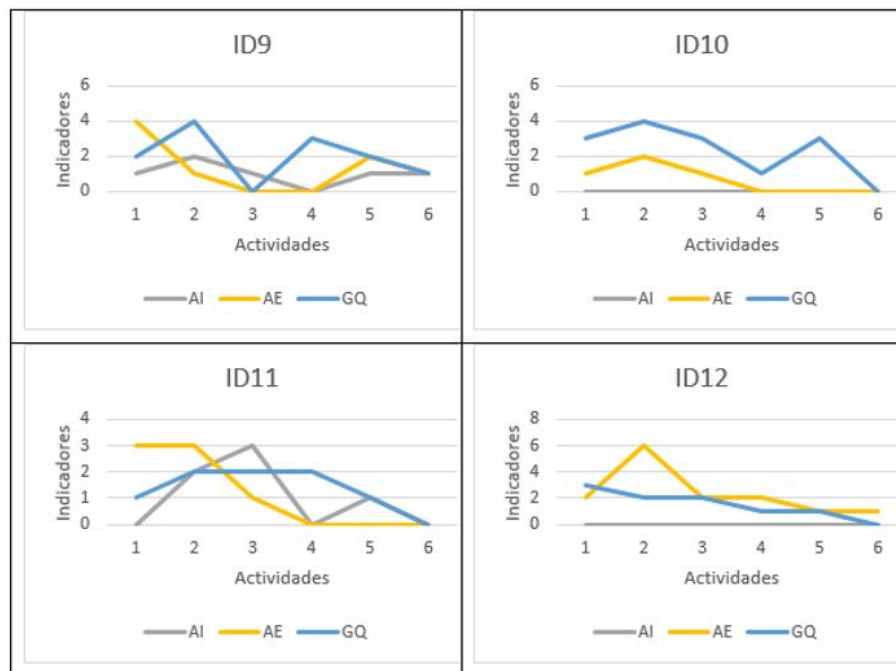


FIGURA 3.
Resultados de las personas participantes 9, 10, 11 y 12.
Fuente: elaboración propia.

En la Figura 3, en la gráfica ID9 se puede observar una caída en los grupos de indicadores AI, AE y GQ desde el inicio de la no presencialidad. Durante la tercera actividad se notó a la persona participante poco interesada en realizarla, lo que puede haber influido en su nivel de frustración durante esta misma. A partir de esta tercera actividad y la implementación *online*, se vuelve a advertir un aumento importante en el grupo de quejas, el cual va disminuyendo a lo largo de la intervención. En las gráficas de la persona 10 y 12 se observa una tendencia descendente generalizada de la presencia de indicadores a partir de la segunda actividad y hasta el final del programa. Mientras que en la persona 11 se observa también una mejora, aunque esta presenta algunos picos con un descenso de los AE desde el inicio del desarrollo de las actividades en línea.

Desde un enfoque global, se observa que la tendencia de los datos es descendente en todos los casos; esto es, disminuyen los indicadores de frustración, salvo en las gráficas de las personas 4, 6 y 9.

Por otro lado, se advierte que en gran parte del grupo de participantes no se dan los indicadores del grupo de atribución interna (AI), y cuando aparecen en una persona lo hacen en menor medida que el resto de los indicadores; esto se da más entre participantes que parecen presentar niveles más bajos de tolerancia a la frustración.

DISCUSIÓN

La bibliografía en cuanto a tolerancia a la frustración es escasa, sobre todo en la etapa infantil. A pesar de la necesidad de una intervención temprana, las investigaciones respecto a la tolerancia a la frustración se suelen hacer en personas adultas, lo que justifica, de nuevo, la necesidad de la implementación de este tipo de programas (Ventura-León et al., 2018).

El objetivo general de esta investigación —diseñar, implementar y evaluar el programa de intervención para la mejora de la tolerancia a la frustración— ha sido cumplido. No obstante, el objetivo que hacía referencia a la mejora de la tolerancia a la frustración en alumnado con altas capacidades se ha cumplido solo de manera parcial, ya que los resultados muestran un incremento significativo del nivel de tolerancia a la frustración de

las personas participantes, pues puntuaron peor al inicio de la intervención que al final de ella. Sin embargo, se ha comprobado que este incremento se ha dado también, aunque en menor medida, en participantes del grupo control, lo que pone en entredicho que ese aumento se debe al programa realizado.

Que los resultados no hayan sido los esperados puede venir explicado porque las condiciones de desarrollo de la actividad pre y la actividad post han sido diferentes, pues, como ya se ha mencionado, las circunstancias a causa de la alerta sanitaria y el confinamiento decretado en España obligaron a cambiar la forma de desarrollar las actividades y pasar de la presencialidad al desarrollo virtual. Este cambio supuso mayores dificultades de las esperadas a la hora de la intervención. Entre ellas, el planteamiento de actividades adaptadas a la docencia virtual, que estas consigan frustrar a las personas participantes y a mantener el interés de ellas durante las actividades.

En el estudio de Pérez y Rodríguez (2019), programa que se implementó en PIPAC en 2019 de forma presencial, se contrasta que había entre las personas participantes una mayor tendencia a las conductas de externalización ante situaciones frustrantes, lo que se da también al inicio de este programa, durante las sesiones presenciales. Pero al cambiar al medio virtual disminuyó la frecuencia en que las personas participantes exteriorizaban su frustración, mientras que aumentó la frecuencia en que presentaban los indicadores del bloque de quejas. Por lo tanto, queda de manifiesto que el desarrollo del programa virtualmente ha supuesto una serie de consecuencias y resultados diferentes a los que cabría esperar de haberse realizado este de forma presencial, como estaba previsto.

Además, Pérez y Rodríguez (2019) encontraron que la intervención no había producido cambios significativos en el nivel de tolerancia a la frustración del grupo de participantes, es por esto que se decide volver a implementar con una mejora en el diseño, tiempo, número de participantes y, sobre todo, con una mejora sustancial en el instrumento. Esta mejora consistió en la inclusión de dos nuevos indicadores y el análisis de su confiabilidad mediante el índice Kappa de Cohen, que muestra la confiabilidad de este mismo. Gracias a esta mejora del instrumento se pueden observar más conductas relacionadas con la tolerancia a la frustración, por lo que es posible que esto haya ayudado a que los resultados de este estudio hayan sido más alentadores que los resultados del estudio de Pérez y Rodríguez (2019).

Por otro lado, en cuanto al análisis pormenorizado de la evolución de participantes, se observa que existe una mejoría en el nivel de tolerancia a la frustración en gran parte del grupo, por lo que se debe considerar que la implementación del programa ha sido eficaz, en cierta medida; igualmente, existe la posibilidad de mejorarlo en futuras ediciones. En este análisis individualizado se vuelve a comprobar que en el cambio al formato online de las actividades se da una bajada de los indicadores del grupo de atribución externa, lo cual hace suponer que las dinámicas y el trabajo en grupo implican una mayor frustración para el estudiantado con altas capacidades. Esto se puede ver fundamentado en que los niños y niñas con altas capacidades se encuentran más cómodos trabajando de manera individual que en equipos (Rodríguez et al., 2015), además de que atribuyen sus fracasos a factores externos, por ejemplo, culpabilizan a sus compañeras y compañeros (Olszewski et al., 1988).

Que las actividades se aplicaran en contextos diferentes ha supuesto consecuencias en el resultado final del programa, pues la situación previa no coincide con la situación posterior. Entre estas diferencias se encuentra que las sesiones presenciales se realizaron en un entorno normalizado o estándar más controlado, donde la persona educadora principal contaba con el apoyo de cuatro docentes. Además, se trata de un ambiente donde el grupo participantes sabe que va a trabajar, por lo que centra toda su atención en la actividad. En cuanto a las actividades online, las personas participantes las realizaban en entornos propensos a distracciones, se encontraban solos frente a una pantalla y existía la posibilidad de que viniesen de realizar otras tareas, lo que podía influir en la predisposición a realizar la actividad.

Las circunstancias encontradas durante la aplicación de este programa han obligado tanto al personal de educación como a las familias de las personas participantes a adquirir una serie de aprendizajes que serán de gran utilidad para un futuro, pues, como lo explica el catedrático en Microbiología Antonio Sierra, una

segunda oleada de la COVID-19 este invierno será inevitable (Alonso, 2020), por lo que es muy probable que vuelvan a ser necesarias las aplicaciones de programas *online* y la docencia virtual. Esta crisis mundial impone una serie de tareas: se debe motivar la autorreflexión, de modo que se pueda incitar la capacidad de adaptación al cambio (Morales, 2020). Esta adaptación no es automática, conlleva a una serie de aprendizajes y tiene grandes efectos en la aplicación y en la docencia en general, de modo que se necesitan herramientas personalizadas de aprendizaje para poder adaptarse a la nueva realidad que se presenta en el futuro (de Oliveira et al., 2020).

Durante la implementación del programa se encontraron algunas limitaciones que pueden haber supuesto un impacto en los resultados del estudio. En primer lugar, a causa del confinamiento, el programa sufrió una paralización, lo que llevó a realizar menos sesiones de las previamente planificadas. Además, se debieron adaptar las actividades para su aplicación en un medio virtual. Otra de las limitaciones fue las diferencias entre grupos, ya que las personas participantes del grupo control son mayores y, por lo tanto, más maduras.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Para la mejora de este estudio, de cara a futuras implementaciones del programa, sería ideal realizar la intervención de manera presencial, de forma que se pueda terminar de comprobar la aplicabilidad del instrumento. Además, se aconseja una mayor duración del programa, ya que, a causa del confinamiento, se desarrollaron menos actividades de las previstas. En cuanto a los entrenamientos, se recomienda dedicar más tiempo a trabajar la tolerancia a la frustración, pues el estudio de Acuña (2019) dedicaba gran parte del tiempo de las sesiones a ello, con lo que conseguía resultados muy positivos. Sin embargo, en este programa, al tratarse de niños y niñas, se debería realizar con actividades realizadas de manera lúdica e interactiva, pues se observó una tendencia a la dispersión de la atención en las personas participantes durante los entrenamientos. Además se recomienda realizar el entrenamiento de la tolerancia a la frustración antes de las actividades, a fin de mantener su atención.

De cara a futuras investigaciones y dado el carácter individualizado del programa, otro tipo de diseño podría ser más adecuado para plantear una nueva investigación sobre el tema, como un diseño de línea base múltiple, pero en lugar de individual se toman tres grupos de edades similares, de tal manera que se incluya sucesivamente la intervención en cada grupo, para poder comprobar la eficacia del tratamiento y, a su vez, poder implementar en todos los grupos la intervención.

En conclusión, los resultados, a pesar de no ser todo lo concluyentes que se esperaba, muestran que el programa está bien formulado, pero con base en lo aprendido, se deberán aplicar las mejoras derivadas de los resultados de esta evaluación para las futuras implementaciones del programa, de cara a incrementar la tolerancia a la frustración en próximas ediciones del Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC).

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>
- Aguirre, T. (2020). *Respuesta de la Universidad de La Laguna a las altas capacidades* [Conferencia]. Jornada Académica Internacional sobre Altas Capacidades: retos en el abordaje para participación plena, Ciudad de Panamá, Panamá.
- Alonso, J. C. (2020, 25 de junio). Un catedrático de microbiología de la ULL advierte de la peligrosidad de un rebrote. *Canarias7*. <https://bit.ly/36WXns5>
- Amsel, A. (1992). *Frustration Theory*. Cambridge University Press.

- Anderson, C. A. y Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 27-51. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>
- Aretxaga, L., Albes, C., Etxebarria, I., Galende, I., Santamaría, A., Uriarte, B. y Vigo, P. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Borges, A. (2017). Programas de Intervención para alumnado de altas capacidades. En G. López-Aymes, A. J. Moreno Aguirre, A. Montes-de-Oca-O'Reilly y L. Manríquez López (Coords), *Atención a la diversidad y educación inclusiva cuestiones teóricas y prácticas* (pp. 213-232). Fontamara.
- Borges, A. (2020, 25 de febrero). *Programa Integral para altas capacidades* [Conferencia]. 1er Foro Internacional Desafíos Actuales de las Altas Capacidades y Talentos, México.
- 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. <https://bibliography.lib.eduhk.hk/en/bibs/2dec6352>
- Chang, E. C. y D' Zurrilla, T. J. (1996). Irrational beliefs as predictors of anxiety and depression in a college population. *Personality and Individual Differences*, 20(2), 215-219. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(95\)00166-2](https://doi.org/10.1016/0191-8869(95)00166-2)
- Centro de Atención al Talento [CEDAT]. (2018). *Perfil del sobredotado*. <http://www.cedat.com.mx/es/perfil-del-sobredotado>
- Clayton, T. S. y Crocker, S. B. (1981). Frustration Theory: a source of unifying concepts for generalist practice. *Oxford University Press*, 26(5), 374-379.
- Cross, T. L. y Coleman, L. J. (2005). School-based conception of giftedness. En R. J. Stenberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, (pp. 52-63). Cambridge University Press.
- de Oliveira, F. J., Abrantes, L. S., Martins, P. I., Bezerra, C. y Rolín, M. L. (2020). Impact of Sars-Cov-2 and its Reverberation in Global Higher Education and Mental Health. *Psychiatry Research*, 288, 1-2. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112977>
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O. y Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. Yale University Press.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29(3), 103-112. <https://doi.org/10.1177/001698628502900302>
- Harrington, N. (2005). It's too difficult! Frustration intolerance beliefs and procrastination. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 873- 883. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.12.018>
- Ijaz, T. y Mahmood, Z. (2009). Relationship between perceived parenting styles and levels of depression, anxiety, and frustration tolerance in female students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 24(1/2), 63-78.
- Jibeen, T. (2013). Frustration intolerance beliefs as predictors of emotional problems in university undergraduates. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 31, 16-26.
- Kamenetzky, G., Cuenya, L., Elgier, A., López, F., Fosacheca, S., Martín, L. y Mustaca, A. (2009). Respuestas de Frustración en Humanos. *Terapia Psicológica*, 27(2), 191-201. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082009000200005>
- Knaus, W.J. (2006). Frustration Tolerance Training for Children. En A. Ellis y M. E. Bernard (Eds.) *Rational Emotive Behavioral Approaches to Childhood Disorders*. (pp. 133-155). Springer. https://doi.org/10.1007/0-387-26375-6_4
- Lopezó, S. (2001). Programa de intervención para mejorar la estabilidad emocional. *Clínica y Salud*, 12(3), 367-390.
- Lubroth, A. (2015). Influencia de la sociedad actual en la psicología y valores de la persona: “La Intolerancia a la Frustración en la cultura de la inmediatez”. En C. Chiclana y M. Contreras (Coords.) *Trabajos de fin de grado de Psicología. Selección 2011-2014*. Epubspain.
- Morales, J. (2020). Oportunidad o Crisis Educativa: Reflexiones desde la Psicología para Enfrentar los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en Tiempos de Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-9. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12228>
- Mustaca, A. E. (2001). Emociones e inmunidad. *Revista Colombiana de Psicología* (10), 9-20. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/16129>

- Olszewski, P. M., Kulieke, M. J. y Krasney, N. (1988). Personality dimensions of gifted adolescents: a review of the empirical literature. *Gifted Child Quarterly*, 32(4), 347-352. <https://doi.org/10.1177/001698628803200403>
- Peñas, M. (2006). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. Secretaría General Técnica. <https://sede.educacion.gob.es/publi venta/PdfServlet?pdf=VP12521.pdf&area=E>
- Perera, C. (2017). *Conciencia Emocional y Regulación Emocional*. [Proyecto Final del Postgrau, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/118533>
- Pérez, L. y Domínguez, P. (2000). *Superdotación y adolescencia. Características y necesidades en la Comunidad de Madrid*. Consejería de Educación de la C.M.
- Pérez, L., López, E., Del Valle, L. y Ricote, E. (2008). Más allá del currículum: programas de enriquecimiento extraescolar. La experiencia del programa estrella. *Faisca*, 13(15), 4-29.
- Pérez, N. y Rodríguez, E. (2019). Programa de intervención para la mejora de la tolerancia a la frustración en niños con altas capacidades. *Talincrea Revista talento, inteligencia y creatividad*, 5(11), 86-114.
- Reis, S. M. y Sullivan, E. (2009). Characteristics of gifted learners. Consistently varied; refreshingly diverse. En F.A. Karnes y S. M. Bean (Eds.), *Methods and Materials for Teaching the Gifted* (3era ed.), (pp. 3-35). Prufrock Press Inc.
- Renzulli, J. S. (1976). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 21(2), 227-233. <https://doi.org/10.1177/001698627702100216>
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. En R. J. Stenberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, (pp. 53-93). Cambridge University Press.
- Rodríguez, E. y Borges, A. (2020). Programas extraescolares: una alternativa a la respuesta educativa de altas capacidades. *Revista de Educación y Desarrollo*, 52, 19-27.
- Rodríguez, E., Díaz, M., Rodríguez, M., Borges, A. y Valadez, M.D. (2015). *Programa integral para altas capacidades "Descubriéndonos": una guía práctica de aplicación*. Manual Moderno.
- Rodríguez, L. M., Russián, G. C. y Moreno, J. E. (2009). Autorregulación emocional y actitudes ante situaciones de agravio. *Revista de Psicología*, 5(10), 25-44.
- Rogers, K.B. (1986). Do the gifted think and learn differently? A review of recent research and its implications for instruction. *Journal for the Education of the Gifted*, 10, 17-39. <https://doi.org/10.1177/016235328601000103>
- Ross, P. (1993). *National Excellence: A Case for Developing America's Talent*. Office of Educational Research Improvement, US department of Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359743.pdf>
- Ruiz, J. (2017). Tolerancia a la frustración. En J. Ruiz-Romero, F. M. Padilla-Adamuz y G. B. Willis (Coords.), *Guía para entrenar competencias transversales aplicadas a la práctica de la psicología*, (pp. 89-94). Universidad de Granada.
- Soriano de Alencar, E. (2008). Dificultades Socio-emocionales del alumnado con altas habilidades. *Revista de Psicología*, 26(1), 43-62.
- Stein, N. y Levine, L. (1991). Making Sense out of Emotion: The Representation and Use of Goal-Structured Knowledge. En L. Stein, B. Levethal y T. Trabasso, *Psychological and Biological Approaches to Emotion*. (pp. 45-71). Lawrence Erlbaum Associates.
- The jamovi project (2020). *Jamovi* (Version 1.2) [Software de computadora]. <https://www.jamovi.org>
- Ventura-León, J., Caycho-Rodríguez, T., Vargas-Tenazoa, D. y Flores-Pino, G. (2018). Aceptación y Validación de la Escala de Tolerancia a la Frustración (EFT) en niños peruanos. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(2), 23-29.
- Wang, N. (2012). Study on Frustration Tolerance and Training Method of College Students. En B. Liu, M. Ma y J. Chang (Eds.), *Information Computing and Applications. Lecture Notes in Computer Science*. (pp. 663-668). Traffic and Transport University. https://doi.org/10.1007/978-3-642-34062-8_86
- Wessler, R. A. y Wessler, R. L. (1980). *The principles and practice of rational emotive therapy*. Jossey-Bass.

- Worrell, F. C., Subotnik, R.F., Olszewski, P. y Dixson, D. (2019). Gifted Students. *Annual Review of Psychology*, 70, 551-576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>
- Zhou, Q., Main, A. y Wang, Y. (2010). The Relations of Temperamental Effortful Control and Anger/frustration to Chinese Children's Academic Achievement and Social Adjustment: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 180-196. <https://doi.org/10.1037/a0015908>

INFORMACIÓN ADICIONAL

Cómo citar: Gómez-Madrid, M., Aguirre-Delgado, T. y Borges-del-Rosal, M. Á. (2022). Tolerancia a la frustración en niñez con altas capacidades. Diseño y evaluación de un programa de intervención. *Revista Educación*, 46(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45393>