

**ESTUDIO SOBRE LA EFICACIA DE UN PROGRAMA
PARA LA MEJORA DE LA TOLERANCIA A LA
FRUSTRACIÓN EN ALUMNADO CON ALTAS
CAPACIDADES.**

MASTER EN INTERVENCIÓN Y MEDIACIÓN FAMILIAR SOCIAL Y
COMUNITARIA

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Universidad de La Laguna

Autora: Marina Gómez Madrid

Tutora académica: África Borges del Rosal

Curso: 2019-2020

ÍNDICE

RESUMEN	2
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN	3
MARCO TEÓRICO	4
MÉTODO	8
<i>Diseño</i>	8
<i>Participantes</i>	8
<i>Instrumento</i>	8
<i>Procedimiento</i>	10
<i>Análisis de datos</i>	11
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	12
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	18
REFERENCIAS	21
ANEXOS	26

RESUMEN

El presente estudio desarrolla, implementa y evalúa un programa de intervención orientado a niños de entre 7 y 9 años con altas capacidades, participantes del Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC). El programa objeto de estudio pretende mejorar la tolerancia a la frustración de aquellos que participan en el, haciéndolo de una manera lúdica y a modo de retos. El programa tuvo una extensión de seis actividades impartidas de manera quincenal. A causa de la alerta sanitaria declarada en España en marzo de 2020 la forma de implementar el programa tuvo que cambiar a una implementación virtual, de modo que solo dos de las actividades se pudieron desarrollar presencialmente. Esto supuso una serie de dificultades a la hora de la intervención, así como consecuencias en los resultados de la evaluación del programa. Estos señalan la presencia de resultados estadísticamente significativos tanto en el grupo experimental como en el grupo control. Se realiza, además, un análisis de la presencia de cada grupo de indicadores según el tipo de actividad, presencial o virtual, y se encuentra que durante las sesiones presenciales, los participantes tienden a tener más respuestas de exteriorización ante situaciones frustrantes mientras, en las sesiones virtuales, ante situaciones similares, tienden a mostrar más quejas hacia el tiempo de la actividad, el desarrollo de la misma como hacia la propia educadora. Finalmente, se concluye que la implementación online de este programa en concreto no ha sido la más adecuada.

Palabras clave: *altas capacidades, evaluación, implementación, tolerancia a la frustración.*

ABSTRACT

The present study develops, implements, and evaluates an intervention program aimed at gifted children between 7 and 9 years of age participating in the Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC). This program aims to improve the frustration tolerance of the participants, doing it in a playful and challenging way. The program had an extension of six activities taught biweekly. Due to the health alert declared in Spain in March 2020, the way of implementing the program had to change to an online implementation, this way only two of the activities were carried out in person. This entailed a series of difficulties at the time of the intervention, as well as consequences on the results of the program evaluation. The results indicate the presence of statistically significant results in both the experimental and control groups. An analysis of the presence of each group of indicators according to the group is also carried out and it is found that during the face-to-face sessions, the participants have more externalization responses to frustrating situations while, in the online sessions in the face of similar situations affected by having more complaints towards the time of the activity, the development of it, as well as towards the educator herself. Finally, it is concluded that the online implementation of this specific program has not been the most appropriate.

Key words: *evaluation, Frustration tolerance, giftedness, intervention.*

INTRODUCCIÓN

El alumnado con altas capacidades tiene una serie de necesidades educativas especiales, lo que hace necesaria la intervención con el objeto de proporcionarles todos los apoyos necesarios. Por esta razón se desarrollan los programas de intervención extraescolares con el objetivo de fomentar el enriquecimiento cognitivo y socioafectivo de estos y estas estudiantes (Rodríguez-Naveiras et al., 2015).

El Programa Integral para Altas Capacidades es un ejemplo de ello. En este programa se interviene tanto con el alumnado como con sus familiares, trabajando en cada trimestre diferentes aspectos, entre ellos la tolerancia a la frustración.

La frustración es un estado o respuesta que se desencadena cuando un individuo 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 que tiene un individuo de soportar los obstáculos que se le presentan, afrontándolos, para así lograr sus 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; 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, los niños y niñas con altas capacidades no solo presentan baja tolerancia a la frustración consigo mismos sino también hacia los errores ajenos pudiendo afectar a sus relaciones sociales (Perez y Domínguez, 2000).

A pesar de que está comprobada la necesidad de una intervención temprana para mejorar el nivel de tolerancia a la frustración, la bibliografía en este tema durante la etapa infantil es escasa. Es por esto que se ve la necesidad de profundizar en el tema y diseñar un programa de intervención con este colectivo. En este Trabajo de Fin de Máster se ha decidido desarrollar 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 del mismo.

MARCO TEÓRICO

Gran parte de los autores consideran que hay seis emociones básicas en los seres humanos: alegría, tristeza, ira, miedo, sorpresa y aversión (Kamenetzky et al., 2009). 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), incluyendo 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 al individuo 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 defiende a la frustración como el estado o respuesta que se desencadena cuando un individuo 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 del individuo de soportar los obstáculos que se le presentan, afrontándolos, para así lograr sus objetivos (Ruiz, 2017; Wang, 2012). 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, 1983). Diversos autores 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), problemas sociales y de conducta (Zhou et al., 2010) y la satisfacción con uno mismo (Russián y Rodríguez, 2008). Incluso puede llegar a provocar, en la edad adulta, fobias o enfermedades (Mustaca, 2001;). Además, una baja tolerancia a la frustración está ligada a conductas académicas 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; Wesseler y Wesseler, 1983).

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 de los estudiantes 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, diversos autores extienden sus definiciones más allá de este factor (Worrell et al., 2019). Gagné (1985) define a los alumnos con altas capacidades como individuos con una capacidad superior a la normal en el conjunto de habilidades humanas. Por su parte, Renzulli (1978, 1986) propone la teoría de los tres anillos, la que defiende que las altas capacidades se dan cuando aparece una capacidad intelectual por encima de la media, creatividad y compromiso con la tarea.

Se trata de un colectivo muy heterogéneo por lo que no existe un consenso respecto a las características que los definan. No obstante, se ha observado, gracias a la extensa literatura, una serie de rasgos que se presentan frecuentemente en estos individuos (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 otros estudiantes (Rogers, 1986), 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, también presentan 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 mismos y respecto a los demás, así como la tendencia a presentar altas expectativas (Aretxaga et al., 2013; Peñas, 2006), lo que puede llevarlos, en ocasiones, a sentir sensación de fracaso cuando consideran que sus acciones son imperfectas o erróneas. Por otra parte, tienden a atribuirse los éxitos a sí mismos 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-Kubilius et al., 1988). Además, el alumnado con altas capacidades se encuentra más cómodos trabajando de manera individual que en equipos (Rodríguez-Naveiras et al., 2015).

Posiblemente debido a este perfeccionismo y altas expectativas, los niños y niñas con altas capacidades presentan una baja tolerancia a la frustración (Aretxaga et al., 2013; CEDAT, 2018; Soriano de Alencar, 2008).

Tener una buena tolerancia a la frustración es necesario para el bienestar personal pero, además, también lo es para el bienestar social pues, como ya se ha señalado, los niños y niñas con altas capacidades no solo presentan baja tolerancia a la frustración consigo mismos sino también hacia los errores ajenos (Perez y Domínguez, 2000) pudiendo afectar a sus relaciones sociales.

El alumnado con altas capacidades tienen 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-Naveiras 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 su familia, 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-Naveiras et al., 2015). El PIPAC, asimismo, se encuentra dividido en tres subprogramas el subprograma “descubriéndonos” dirigido a escolares de 6 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 los menores participantes (Aguirre, 2020).

En el subprograma “Descubriéndonos”, los participantes están divididos según sus edades en diferentes niveles, siendo el nivel 1 para escolares de entre 3 y 6 años, los niveles dos y tres para estudiantes de entre 7 y 9 años, el cuarto nivel para aquellos de entre 10 y 12 años y el quinto nivel para los de 12 a 14 años (Aguirre, 2020). Las sesiones trabajan actividades lúdicas centradas en el área socio-emocional, 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-Naveiras 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 habiendo observado buenos resultados clínicos en los 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 los participantes al finalizar la intervención, posiblemente debido a las diversas limitaciones tanto de tiempo como de muestra encontrados durante el desarrollo del programa (Perez y Rodríguez, 2019).

El objetivo de este estudio es diseñar un subprograma de intervención para la mejora de la tolerancia a la frustración en niños y niñas con altas capacidades, participantes del programa extraescolar socioafectivo PIPAC y evaluar su eficacia determinando si se da una mayor tolerancia a la frustración tras el entrenamiento en el grupo experimental. Por lo tanto, se hipotetiza que se dará un aumento en el nivel de tolerancia a la frustración de los participantes del grupo experimental.

MÉTODO

Diseño

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

Participantes

La muestra 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 los progenitores para la participación en este estudio, permitiendo la recogida de datos de evaluación y la grabación de las sesiones.

Los niveles del programa vienen conformados según la edad de los participantes, siendo los niveles 2 y 3 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). Normalmente la separación se hace por el nivel madurativo, más que en un estricto criterio de edad. 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)		Media edad	Género (n=7)		Media edad
Masculino	Femenino		Masculino	Femenino	
6	6	8,0833	6	1	8,7143

Instrumento

El presente estudio está planteado a modo de continuación y perfeccionamiento del programa desarrollado durante el curso 2018-2019. Se ha utilizado como instrumento de evaluación y cambio el 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, debido a la ausencia de estos para incluir ciertos comportamientos observados que se repetían en la mayoría de los participantes. El primero de ellos “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 el o la participante expresa descontento con la actividad, el tiempo de realización o la educadora. Los indicadores de cada bloque se presentan en la tabla 2.

Tabla 2.

Indicadores para la evaluación observacional del nivel de tolerancia a la frustración.

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

Además, para la evaluación del programa se decidió realizar un pequeño cuestionario para conocer el nivel de satisfacción de los padres y madres con el programa. Dicho cuestionario consta de una pregunta sobre la valoración de este.

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 por que ya se había realizado el subprograma con ellos 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 de este 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 la primera sesión on-line de manera individual, pero posteriormente se llegó a la conclusión de que sería más eficiente realizar las siguientes actividades en pequeños grupos de cuatro participantes.

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

Para el entrenamiento de la mejora de la tolerancia a la frustración de las 4 sesiones centrales de la intervención, de la dos a la cinco, incluyen un tiempo de entrenamiento enfocado a conocer aspectos de la frustración, las actividades fueron diseñadas basadas en los estudios de Lopezó (2001) y Ruiz (2017). Así, en la segunda sesión se trabajó los conceptos de frustración, de 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 llave” para afrontar situaciones frustrantes. En la cuarta sesión se trabajaron dos estrategias de enfriamiento emocional.

Y por último, en la quinta sesión se trabajó la estrategia del zigzag y se hizo un repaso de lo visto en las sesiones anteriores.

Las actividades de este estudio fueron grabadas, siguiendo el protocolo establecido por el PIPAC, asegurando la privacidad y confidencialidad de los participantes y contando previamente con la autorización de los progenitores. Como en todas las sesiones del PIPAC se grabó cada sesión situando una cámara que captaba el conjunto del aula y de los participantes, pero, además, se grabó a cada grupo de participantes por separado para mayor facilidad en el visionado posterior. En cuanto a las sesiones realizadas on-line, el programa utilizado, ZOOM, permite la grabación de la videoconferencia en el dispositivo.

Estas grabaciones se utilizaron para la evaluación del nivel de tolerancia a la frustración de los participantes y su progreso a lo largo de la intervención. Para la evaluación de la efectividad del programa, se utilizó la primera actividad como evaluación base individual de la tolerancia a la frustración y la última sesión como evaluación final individual del nivel de tolerancia a la frustración, con el objeto de poder comprobar así si la intervención ha sido efectiva.

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 visualizar 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 la comparación entre los grupos experimental y 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 (2020).

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En primer lugar, se realizó la fiabilidad inter observadores mediante el índice *Kappa* de Cohen con el fin de evaluar la concordancia entre los observadores. Para ello, dos observadores 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	,800	0,188	2,828	0,005

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 varibale 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

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 pequeño 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	g.l.	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			

A lo largo de la intervención se pudo observar un cambio en los comportamientos de los 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

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	g.l.	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

Debido a que se trata 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 uno de los participantes a lo largo del programa. Este análisis se realizará a partir de gráficas individuales que muestran el progreso de cada individuo 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 mismos 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 muestran cada grupo de indicadores, siendo AI el grupo de indicadores de atribución interna, AE el grupo de indicadores de atribución externa y GQ el grupo de Quejas.

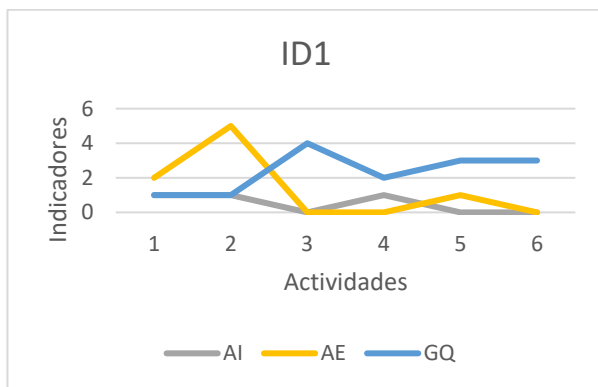


Figura 1: ID1 grupo experimental

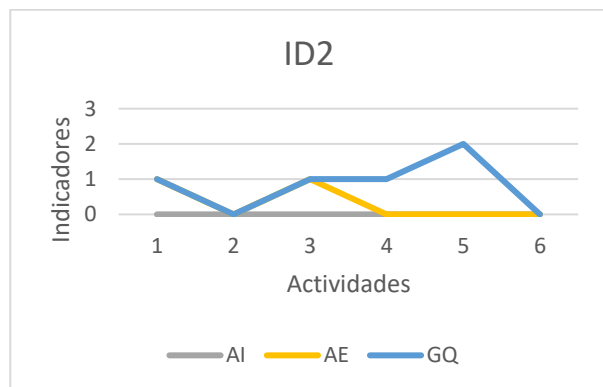


Figura 2: ID2 grupo experimental

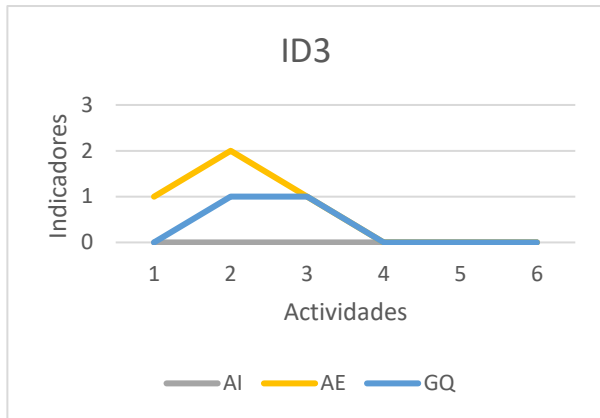


Figura 3: ID3 Grupo experimental

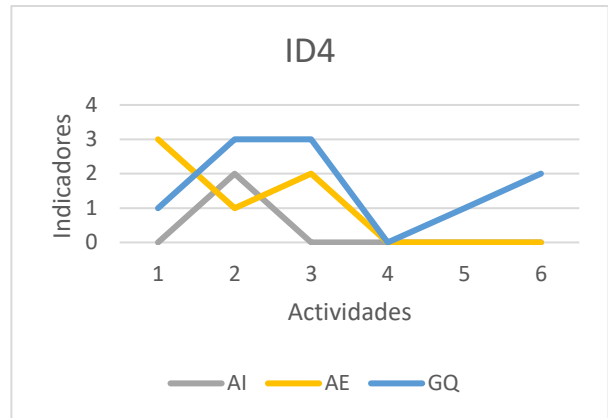


Figura 4: ID4 grupo experimental

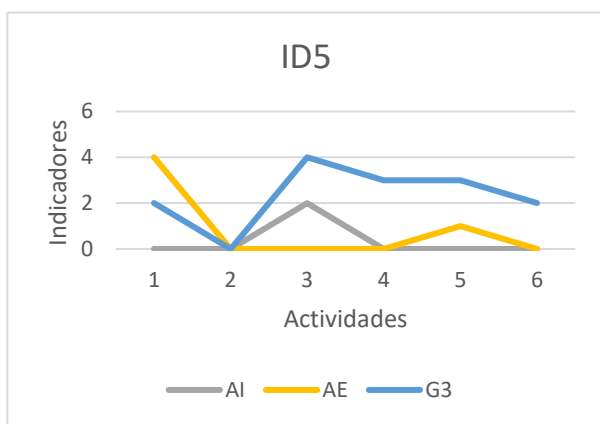


Figura 5: ID5 grupo experimental

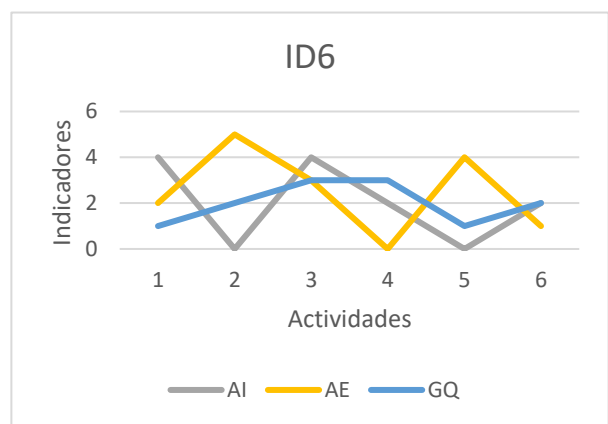


Figura 6: ID6 grupo experimental

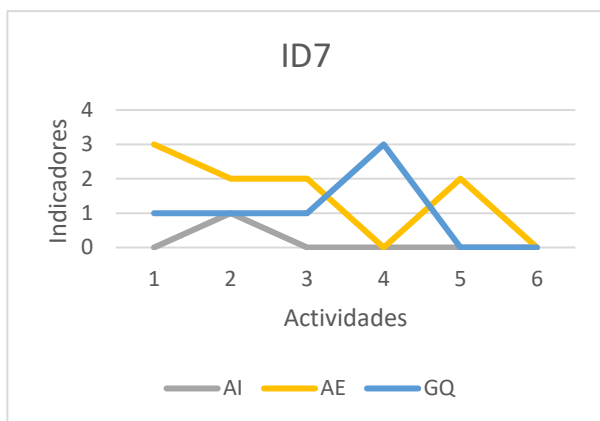


Figura 7: ID7 grupo experimental

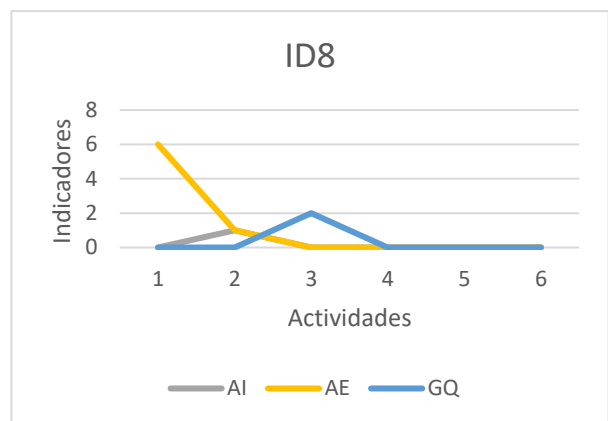


Figura 8: ID2 grupo experimental

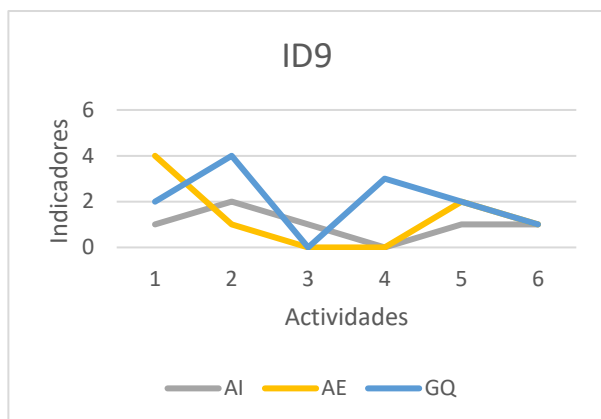


Figura 9: ID9 Grupo experimental

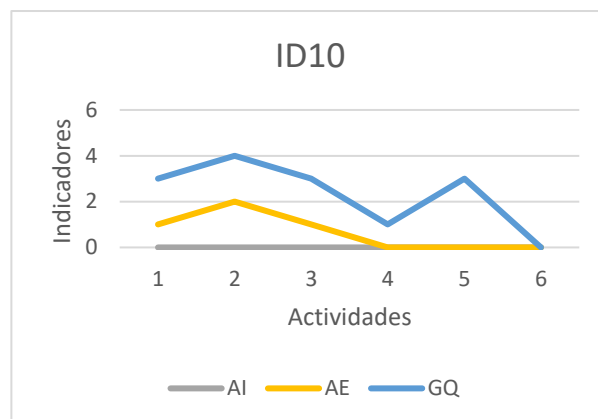


Figura 10: ID10 grupo experimental

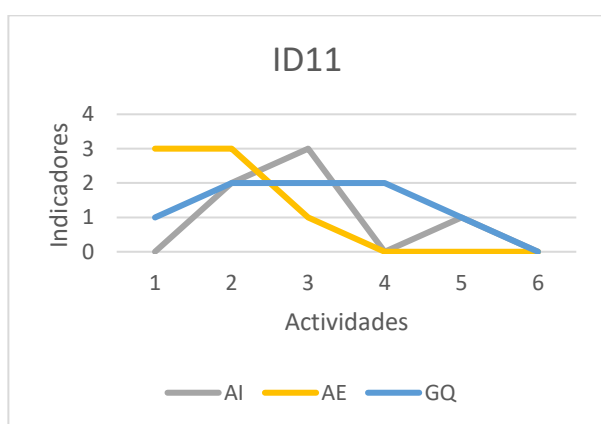


Figura 11: ID11 grupo experimental

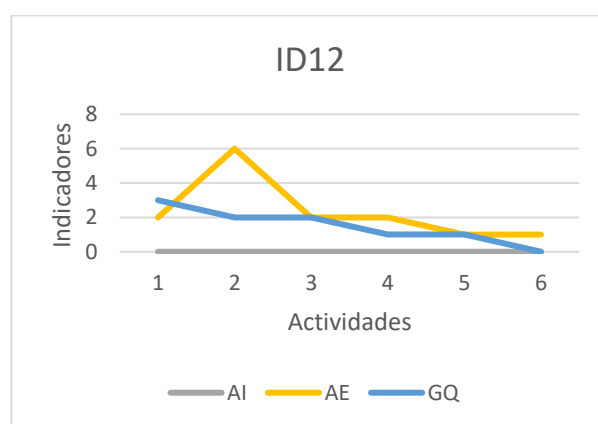


Figura 12: ID12 grupo experimental

Como se puede apreciar, la tendencia de los datos es descendente en todos los casos, esto es, disminuyen los indicadores de frustración, salvo en las figuras de los participantes 4, 6 y 9.

En las figuras 3, 5, 8, 10, 11 y 12 se observa una tendencia descendente generalizada y gradual en la presencia de todos los bloques de indicadores, esto indica una muy clara disminución en los indicadores de tolerancia a la frustración en la mitad de los participantes. Pero además, se puede apreciar en otras figuras un descenso en la frecuencia de aparición de indicadores que aunque no es tan gradual sigue resultando importante, pues, al llegar a la última actividad ya no presentan indicadores como es el caso de los individuos, 2, 7, 10 y 11.

Por otro lado, se advierte que en gran parte de los participantes no se dan los indicadores del grupo de atribución interna (AI) y cuando aparecen en un individuo lo

hacen en menor medida que los indicadores de atribución externa y de quejas, y se da en mayor medida en los participantes que parecen presentar peores niveles de tolerancia a la frustración

En este análisis pormenorizado también se comprueba que los indicadores del bloque de quejas (GQ) aumentan desde el inicio de la implementación del programa de manera virtual, como se puede apreciar en las figuras 1, 2, 5, 7, 8 y 10. Mientras que en las figuras 1, 3, 5, 8, 9, 10, 11 y 12 se comprueba que el grupo de indicadores de Atribución externa (AE) disminuye a partir de la tercera actividad, la primera implementada de manera virtual.

Es preciso mencionar al individuo 6 (figura 6) ya que presenta un patrón muy inestable en la presencia de indicadores. Esto no permite concluir una tendencia respecto a su evolución tras la intervención, de modo que no parece haber una evolución respecto a la frustración en este participante. Resulta interesante que, durante la segunda actividad, este individuo pertenecía al equipo ganador lo que puede haber resultado en una disminución de los indicadores del bloque de atribución interna pero en un aumento de las conductas de externalización.

En la gráfica del ID9 se puede observar una caída en los bloques de indicadores AI, AE y GQ desde el inicio de la no presencialidad. Durante la tercera actividad se notó al participante poco interesado por realizar la actividad, lo que puede haber influido en su nivel de frustración durante la misma. A partir de esta tercera actividad se vuelve a advertir un aumento importante en el grupo de quejas, el cual va disminuyendo a lo largo de la intervención, lo mismo sucede con los indicadores de atribución interna y externa.

A modo de observación, resulta importante mencionar que se percibió un cambio en el comportamiento de algunos participantes al cambiar a la modalidad virtual pues, algunos individuos muy participativos durante las sesiones presenciales durante las sesiones virtuales no lo eran en igual medida.

Finalmente, se preguntó a los padres de los participantes del grupo experimental cómo consideraban que había sido la implementación del programa, frente a 6 familias que consideraron la intervención buena o muy buena, otras 4 la valoraron con la etiqueta regular. En ningún caso fue considerada mala.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

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 (Ventura-León et al., 2018).

El alumnado con altas capacidades presenta una baja tolerancia a la frustración (Aretxaga et al., 2013; CEDAT, 2018; Soriano de Alencar, 2008), por lo que se hace especialmente indicado diseñar intervenciones dirigidas especialmente a aumentar su tolerancia a la frustración, como la que se presenta en este estudio

El objetivo de este estudio ha sido la mejora de la tolerancia a la frustración en alumnado con altas capacidades y la evaluación del programa de intervención implementado para esta mejora. Este objetivo ha sido cumplido, ya que los resultados muestran un incremento en el nivel de tolerancia a la frustración de los participantes, pues puntuaban peor al inicio de la intervención que al final de la misma. Sin embargo, se ha comprobado que este incremento se ha dado también, aunque en menor medida, en los participantes del grupo control, lo que pone en entredicho que ese aumento se deba al programa realizado.

El hecho de que los resultados no sean 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 en marzo de 2020 obligaron a cambiar la forma de desarrollar las actividades pasando de la presencialidad al desarrollo virtual de las actividades. 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 los participantes y a mantener el interés de los participantes durante las actividades.

En el estudio de Pérez y Rodríguez (2019), programa impartido en PIPAC en 2019 de forma presencial, se contrasta que había entre los 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 los 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 cabrían esperar de haberse realizado este de forma presencial, como estaba previsto.

Por otro lado, en cuanto al análisis pormenorizado de la evolución de los participantes se observa que existe una mejoría en el nivel de tolerancia a la frustración en gran parte de los participantes, por lo que se debe considerar que la implementación del programa ha sido eficaz, existiendo 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 bloque de exteriorización, lo cual hace suponer que las dinámicas y el trabajo en grupo implican una mayor frustración para estos estudiantes con altas capacidades. Esto se puede ver fundamentado en que los niños y niñas con altas capacidades se encuentra más cómodos trabajando de manera individual que en equipos (Rodríguez-Naveiras et al., 2015) además de que atribuyen sus fracasos a factores externos como por ejemplo culpabilizando a sus compañeros (Olszewski-Kubilius et al., 1988).

A pesar de que se haya comprobado la eficacia de la intervención, que las actividades se aplicaran en contextos diferentes debe haber supuesto alguna consecuencia en el resultado final del programa ya que 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 educadora principal contaba con el apoyo de cuatro educadoras. Además, se trata de un ambiente donde los participantes saben que van a trabajar, por lo que centran toda su atención en la actividad. En cuanto a las actividades online, los 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.

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 podría ser las diferencias entre grupos, ya que los participantes del grupo control son mayores y, por lo tanto, más maduros

Las circunstancias encontradas durante la aplicación de este programa han obligado tanto a las educadoras como a las familias de los participantes a adquirir una serie de aprendizajes que serán de gran utilidad para un futuro pues, el catedrático en microbiología Antonio Sierra explica que una segunda oleada de 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 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 presentan en el futuro (de Oliveira et al., 2020).

Por otro lado, es importante conocer las repercusiones de la incertidumbre a causa de la COVID-19, la cual genera un alto nivel de estrés. Esto se debe tener en cuenta a la hora de las aplicaciones virtuales de programas y de la enseñanza en general (de Oliveira et al., 2020), pues este estrés puede conllevar efectos desfavorables en el aprendizaje y en la salud psicológica de los estudiantes (Sahu, 2020).

Debido a que la implementación de este programa se prolongará durante el próximo curso académico, estos resultados se deberán tener en cuenta para la mejora de la aplicación del programa. En primer lugar, se aconseja una mayor duración del programa, ya que, a causa del confinamiento, se desarrollaron menos actividades de las previstas. También se recomendaría realizar el entrenamiento de la tolerancia a la frustración antes de las actividades, sobre todo durante las virtuales, ya que se observó una tendencia a la dispersión de la atención en los participantes durante los entrenamientos. Y por último, se recomienda una aplicación más lúdica de los entrenamientos, ya que podría también favorecer el mantenimiento de la atención de los participantes.

Por otro lado, 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 tomando 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.

Se puede decir que la aplicación de este programa ha cumplido con el objetivo y con las hipótesis planteadas antes del desarrollo del mismo. Además de haber tenido una función de aprendizaje inmensurable respecto a la tolerancia a la frustración en alumnado con altas capacidades.

En conclusión, los resultados, a pesar de no ser todo lo concluyentes que se esperaba, muestran que el programa está bien formulado, pero en base a 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

- 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, Perú.
- Aguirre, T. (2020, febrero, 20). *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.
- Amsel, A. (1992). *Frustration theory*. Cambridge University Press.
- Anderson, C. A., y Bushman, B. J. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- 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, *Atención a la diversidad y educación inclusiva cuestiones teóricas y prácticas* (pags. 213-232). Fontamara.
- Borges, A. (2020, febrero, 25). *Programa Integral para altas capacidades* [Conferencia]. 1er Foro Internacional Desafíos Actuales de las Altas Capacidades y Talentos. México.
- Centro de Atención al Talento (CEDAT). (2018). *Cedat.com.mx*. Recuperado de <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 L. J. Coleman. (2005). School-based conception of giftedness, en R.J. Stenberg y J.E. Davidson (eds.), *Conceptions of giftedness*, (pags 52-63). Cambridge University Press.
- de Oliveira, F. J., Abrantes, L. S., Martins, P. I., Bezerra, C., & Rolín, M. L. (2020). Impact Of Sars-Cov-2 And Its Reverberation In Global Higher Education And Mental Health. *Psychiatry Research*, 288, 1-2.
- 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, 103 -112.
- Harrington, N. (2005). It's too difficult! Frustration intolerance beliefs and procrastination. *Personality and Individual Differences*, 39, 873- 883.
- 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.

- 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., Fosachecha, S., Martín, L., y Mustaca, A. (2009). Respuestas de Frustración en Humanos. *Terapia Psicológica*, 27(2), 191-201.
- Knaus, W.J. (2006). Frustration Tolerance Training for Children. En Ellis A. y Bernard M.E. (eds) *Rational Emotive Behavioral Approaches to Childhood Disorders*. Springer.
- López de Ullibarri, I., & Pita, S. (1999). Medidas de concordancia: el índice de Kappa. *Fisterra.com*, 6, 169-171.
- Lopezó Santiago, S. (2001). Programa de intervención para mejorar la estabilidad emocional. *Clínica y Salud*, 12 (3), 367-390.
- 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.
- Mustaca, A. E. (2001). Emociones e Inmunidad. *Revista Colombiana de Psicología*, 10, 5-14.
- Olszewski-Kubilius, P.M., Kulieke, M.J., Krasney, N. (1988). Personality dimensions of gifted adolescents: a review of the empirical literature. *Gifted Child Quarterly*, 32, 347-352.
- Peñas Fernández, 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.
- Pérez, L. y Domínguez, P. (2000). *Superdotación y adolescencia*. Consejería de Educación.
- Pérez, L., López, E., Del Valle, L. y Ricote, E. (2008). Más allá del currículum: programas

- de enriquecimiento extraescolar. La experiencia del programa estrella. *Faísca*, 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 triadic model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 20(3), 303-326.
- 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*, (pags. 53-93). Cambridge University Press.
- Rodríguez-Naveiras, 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-Naveiras, E., Díaz, M., Rodríguez-Dorta, M., Borges, A. y Valadez, M.D. (2015) *Programa integral para altas capacidades “Descubriéndonos”*: una guía práctica de aplicación. 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. *J. Educ. Gifted*, 10, 17-39.
- Ross, P. (1993). *National Excellence: A Case for Developing America's Talent*. Office of Educational Research Improvement, US department of Education.
- Ruiz Romero, J. (2017). Tolerancia a la frustración. En J. Ruiz Romero, F. M. Padilla Adamuz, y G. B. Willis, *Guía para entrenar competencias transversales aplicadas a la práctica de la psicología*, (pags. 89-94). Universidad de Granada.

- Sahu, P. (2020). Clousure of Universities Due ti Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff. *Cureus*, 12(4), 1-6.
- The jamovi project (2020). *jamovi* (Version 1.2) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>
- Alonso, J. C. (25 junio 2020). Un catedrático de microbiología de la ULL advierte de la peligrosidad de un rebrote. *Canarias7*. Recuperado de: <https://www.canarias7.es/sociedad/sanidad/un-catedratico-de-microbiologia-de-la-ull-advierte-de-la-peligrosidad-de-un-rebote-IE9314974>
- 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. En A. Kessen, *Memories, thoughts and emotions: Essays in honor of George Mendler*. (pags. 295-322). NJ:Erlbaum.
- 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. *Information Computing and Applications. Lecture Notes in Computer Science*. (pags. 663-668). Traffic and Transport University.
- Wessler, R. A., y Wessler, R. L. (1983). *The principles and practice of rationalemotive therapy*. Jossey-Bass.
- 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.

ANEXOS

ANEXO 1. Actividad 1

Primera actividad presencial para la mejora de la tolerancia a la frustración 18 de febrero de 2020			
Objetivo	Indicadores	Procedimiento	Material/Tiempo
<u>FASE 1: 6+4=4</u> Resolver el problema de lógica en menos de 2 minutos.	<ul style="list-style-type: none">- Que los participantes se coloquen en grupos en 10 segundos.-Que los grupos resuelvan el problema de lógica moviendo solo dos mondadientes.-Que los grupos resuelvan el problema de lógica en menos de 2 minutos.	Los participantes deberán colocarse en grupos de 5 personas para lo que tendrán 10 segundos. Se le entregará a cada grupo una serie de mondadientes dispuestos de manera que formen la fórmula matemática $6+4=4$, deberán resolver dicho problema de lógica moviendo solamente dos de los mondadientes y formando una nueva operación matemática que contenga un resultado correcto, estos serán $0+4=6$; $5+4=9$ y $8-4=4$. Lo deberán hacer en menos de 2 minutos y el grupo que gane obtendrá una ventaja para la siguiente actividad.	<ul style="list-style-type: none">-Mondadientes-Cronómetro Tiempo: 2 minutos

<p><u>FASE 2: LACASITOS</u></p> <p>Clasificar por colores las bolas en menos de 1 minuto.</p>	<p>-Clasificar las bolas según el color de su equipo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que los participantes clasifiquen las bolas con una sola mano. - Que los participantes clasifiquen las bolas en menos de 1 minuto. 	<p>Los grupos anteriormente formados deberán elegir un color, a elegir entre los colores de las bolitas que se utilizarán para realizar la actividad, para ello tendrán 10 segundos. Cada grupo deberá recolectar de un pequeño recipiente y con una sola mano la mayor cantidad de bolas, correspondiente al color de su equipo, en 1 minuto. El equipo ganador de la actividad anterior empezará 10 segundos antes.</p>	<p>-Pequeño recipiente (vaso de plástico).</p> <p>- bolas de colores.</p> <p>- Cronómetro</p> <p>Tiempo: 1 minuto</p>
<p><u>FASE 3: ENCONTRAR A WALLY</u></p> <p>Encontrar a Wally en menos de 3 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Que cada equipo encuentre a Wally en la imagen impresa que se les entregará. -Que los participantes encuentren a Wally en la pantalla. -Que cada equipo lo haga en menos de 3 minutos 	<p>Se le entregará a cada equipo 1 imagen en la que deberán encontrar a Wally. A su vez se proyectará en la pantalla otra imagen. Los participantes deberán encontrar a Wally en ambas imágenes en el menor tiempo posible. Se les dará un máximo de 3 minutos para hacerlo. El equipo que antes los encuentre será el ganador de la actividad.</p>	<p>Imágenes impresas para encontrar a Wally.</p> <p>Proyector</p> <p>Cronómetro</p> <p>Tiempo: 3 minutos</p>

ANEXO 2. Actividad 2.

<p align="center">Segunda actividad presencial para la mejora de la tolerancia a la frustración 03 de marzo de 2020</p>			
<p align="center">Actividad 2</p>			
Objetivo	Indicadores	Procedimiento	Material/Tiempo
<p><u>FASE 1:</u> Diana</p> <p>- Dar a la diana el mayor número de veces posible en 1 minuto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que los participantes se dividan por equipos en 10 segundos. - Que los participantes tiren los dardos. - Que los equipos den a la diana lo máximo posible. - Que los participantes den a la diana en 1 minuto. 	<p>Los participantes se dividirán en 3 grupos para ello tendrán 10 segundos. Una vez se hayan separado cada equipo hará una fila delante uno de los 3 blancos de tiro y deberán tirar los dardos tratando de conseguir el máximo número de dianas posible. El o la educadora se encargará de contabilizar la puntuación. El equipo que más dianas consiga tendrá una recompensa para la siguiente fase, podrá elegir entre quitarle al equipo contrario uno de sus sobres o tener 30s más para la búsqueda de dichos sobres.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diana y dardos para niños (magnéticos) o diana impresa y rotuladores de colores. - Cronómetro. <p>Tiempo: 1 min.</p>
<p><u>FASE 2:</u> En busca del sobre.</p> <p>- Encontrar los sobres en menos de 2 minutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que los equipos encuentren los sobres en el aula en menos de 2 minutos. - Que alguno de los equipos encuentre el sobre rojo. - Que los participantes trabajen en equipo para encontrar los sobres. 	<p>Se esconderán 7 sobres en el aula, 6 de ellos contendrán un enigma y 1 sobre rojo, que contendrá una pista para resolver dicho enigma. Cada equipo deberá encontrar el mayor número posible de sobres. Ganará el equipo que encuentre el sobre rojo. El equipo ganador tendrá una ventaja para la siguiente actividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sobres blancos y rojos. - Enigmas. - Pista. - Cronómetro <p>Tiempo: 2 min.</p>

<p><u>FASE 3:</u> Descifrando el enigma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que los equipos resuelvan los enigmas en menos de 4 minutos. - Que los participantes trabajen en equipo para resolver los enigmas. 	<p>Una vez encontrados los sobres se repartirá 2 a cada equipo para que todos los equipos tengan la misma cantidad de sobres. El equipo que encontró el sobre rojo comenzará a resolver el enigma 30s antes que los demás, además dicho sobre contiene una pista para solucionar los enigmas. Una vez transcurrido este tiempo los otros equipos comenzarán a resolver los enigmas. La solución de estos enigmas será importante para la siguiente actividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sobres blancos y rojos. - Enigmas. - Pista. - Lápices. - Cronómetro <p>Tiempo: 4 min.</p>
<p><u>ENTRENAMIENTO:</u></p> <p>Hacer reflexionar a los participantes sobre las características de la alta y baja tolerancia a la frustración.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que los participantes definan el concepto de frustración. - Que los participantes clasifiquen las frases según sean características de alta o baja tolerancia a la frustración. - Que los participantes digan si creen que tienen alta o baja tolerancia a la frustración. 	<p>Se hará una conceptualización sobre la frustración y sobre la tolerancia a la frustración. Se preguntará a los participantes para que digan lo que creen que es la frustración. A continuación, los participantes deberán clasificar las frases, descifradas en la actividad anterior, según creen que son características de alta o baja frustración. Una vez hecho esto, se les explicará la importancia del autoconcepto y conocerse a uno mismo con el fin de poder mejorar la tolerancia a la frustración por lo que se les preguntará si creen tener alta o baja tolerancia a la frustración.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cartulina. - Cinta adhesiva. <p>Tiempo: 10 min.</p>

ANEXO 3. Actividad 3

Tercera sesión tolerancia a la frustración Semana del 23 de marzo de 2020			
Actividad 3: “Nuevas tecnologías” Esta actividad ha sido planteada para ser realizada por medio de videoconferencia a través del programa Zoom, haciendo uso de las nuevas tecnologías para el desarrollo de la actividad. El educador o la educadora deberá poner un cronómetro compartiendo la pantalla por Zoom de manera que el participante pueda verlo.			
Objetivo	Indicadores	Procedimiento	Material/Tiempo
<p>FASE 1: Lee mis labios</p> <p>- Leer los labios de la educadora en menos de 60 segundos.</p>	<p>- Que los participantes lean los labio de la educadora en menos de 1 minuto.</p> <p>- Que los participantes consigan la ventaja.</p>	<p>El educador o la educadora le propondrá al participante leer sus labios mientras dice una serie de frases que el participante no podrá escuchar pues se le quitará el sonido al programa Zoom. Serán 3 frases y solo podrá pasar a la siguiente si ha conseguido acertar la anterior para ello tendrá un total de 1 minuto. Si los participantes consiguieran acertar las 3 frases antes de que el minuto terminara conseguirá una ventaja para la siguiente actividad.</p>	<p>- Cronómetro</p> <p>- Ordenador con cámara y micrófono.</p> <p>Tiempo: 60s</p>
<p>FASE 2: Intruso</p> <p>- Resolver el acertijo en menos 60 segundos.</p>	<p>- Que los participantes resuelvan los acertijos en menos 60 segundos.</p>	<p>Los participantes deberán resolver el siguiente acertijo para ello tendrán un total de 60 segundos, si el participante ha conseguido la ventaja en la anterior actividad tendrá 10 segundos más.</p> <p>“Un grupo de intrusos quiere infiltrarse en el cuartel de una sociedad secreta, pero necesitan la contraseña, así que vigilan para intentar averiguarla. Un tipo se acerca a la puerta. Desde el interior le dicen: “18”. Contesta: “9”. La puerta se abre y le dejan pasar. Llega otro. Le dicen: “8” y contesta: “4”. También le dejan entrar. Llega un tercero. Al número “14” contesta “7” y le abren la puerta. Los intrusos creen haber dado con la clave: sólo hay que dividir entre dos el número que digan. El primero de ellos llega a la puerta le dicen “0”. Contesta: “0”. La puerta no se abre. Lo intenta el segundo. Desde dentro se oye: “6”. Contesta: “3”. La puerta sigue sin abrirse. ¿Cuál es el error que cometieron?”</p>	<p>- Cronómetro</p> <p>- Ordenador con cámara y micrófono.</p> <p>- Papel y lápiz</p> <p>Tiempo: 60s</p>

		Solución: La contraseña consistía en decir el número de letras correspondiente al número que le decían. Dieciocho tiene nueve letras. Ocho tiene cuatro letras. Catorce tiene siete.	
FASE 3: Teclea - Escribir en el teclado una frase sin mirar en 30 segundos.	- Que los participantes escriban la frase sin mirar el teclado. - Que los participantes compartan su pantalla a través de Zoom.	Los educadores o educadoras darán a los participantes una frase que deben escribir, en un documento de Word, sin mirar al teclado. El participante deberá compartir su pantalla a través de Zoom de modo que el educador/a pueda ver lo que escribe. Para ello contarán con un total de 30 segundos. Y la frase será: “Mario tiene baja tolerancia a la frustración por eso se enfada cuando no le salen las cosas a la primera”	- Cronómetro - Ordenador con cámara y micrófono. Tiempo: 30s
ENTRENAMIENTO - Dotar a los participantes de estrategias para gestionar la frustración.	- Que los participantes digan cómo se han sentido durante la actividad. - Que los participantes digan si se han sentido frustrados durante la actividad. - Que los participantes digan por qué se han sentido frustrados durante la actividad. - Que los participantes reflexionen sobre las consecuencias negativas de la frustración. - Que los participantes piensen en una frase llave que les ayude ante la frustración.	Se preguntará a los participantes cómo se han sentido durante el desarrollo de la actividad. Se recordará a los participantes lo visto en la sesión anterior respecto a Tolerancia a la Frustración. Y se le preguntará si creen haberse sentido frustrados durante la actividad y por qué. Seguidamente se dará a los participantes estrategias para gestionar la frustración. La primera de ellas será analizar las consecuencias negativas de las estrategias de afrontamiento. El participante debe reflexionar acerca de si la forma de reaccionar resuelve o empeora el problema. Por último, los participantes deberán pensar una frase llave que les ayude a cambiar la respuesta inicial ante la frustración y sustituir los pensamientos negativos por otros que le lleven a afrontar la situación. Ejemplo: en lugar de decir “no puedo” pensar ¿qué puedo hacer para resolverlo? O ¿cómo puedo afrontarlo?	Tiempo: 5 minutos

ANEXO 4. Actividad 4

Cuarta sesión tolerancia a la frustración Semana del 4 de abril de 2020			
<p>Actividad 4: Esta actividad ha sido planteada para ser realizada por medio de videoconferencia a través del programa Zoom, haciendo uso de las nuevas tecnologías para el desarrollo de la actividad. El educador o la educadora deberá poner un cronómetro compartiendo la pantalla por Zoom de manera que el participante pueda verlo.</p>			
Objetivo	Indicadores	Procedimiento	Material/Tiempo
<p><u>FASE 1:</u> Paint</p> <p>- Adivinar qué dibuja el o la educadora en menos de 1 minuto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que los participantes adivinen qué está dibujando la educadora. - Que los participantes consigan la ventaja. 	<p>El o la educadora le propondrá al participante que intente adivinar un qué es lo que está dibujando. Para ello compartirá la pantalla con el participante por ZOOM y dibujará en la aplicación “Paint”. El dibujo que deberán adivinar será un esmalte de uñas. El o la educadora deberá dibujar con parsimonia. Los participantes contarán con un total de 1 min de tiempo para adivinar el dibujo. Si consiguieran adivinar lo que ha dibujado el o la educadora contarán con una ventaja para la siguiente actividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cronómetro - Ordenador con cámara y micrófono. - Paint <p>Tiempo: 60s</p>
<p><u>FASE 2:</u> Mímica</p> <p>- Acertar la película en menos de 30 segundos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que los participantes adivinen de qué película se trata en menos de 30 segundos. - Que los participantes consigan la ventaja. 	<p>Si el participante ha conseguido la ventaja en la actividad anterior podrá saber que debe adivinar una película, si no la ha conseguido no sabrá de que se trata.</p> <p>El o la educadora deberá hacer mímica sobre la película de Disney Tarzán para que el participante intente adivinarlo. Para ello contará con un total de 30 segundos. Si el participante consigue adivinar la película podrá tener una pista para la siguiente actividad</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cronómetro - Ordenador con cámara y micrófono. <p>Tiempo: 30s</p>

<p><u>FASE 3: ¿Qué ves?</u></p> <p>- Adivinar qué son las 3 fotografías.</p>	<p>- Que los participantes intenten adivinar las 3 imágenes en menos de 60 segundos.</p>	<p>Se le compartirá la pantalla por Zoom a los participantes para que puedan ver una serie de imágenes pixeladas, estos deberán tratar de adivinar qué objeto, animal o persona hay en esa fotografía. Deberán ir adivinándolas de manera ordenada, es decir, deben primero adivinar una para poder pasar a la siguiente. Para adivinar las 3 contarán con un total de 1 minuto.</p> <p>Si el participante ha conseguido la pista en la actividad anterior se le podrá decir si se trata de una comida, un animal o un deporte.</p>	<p>- Cronómetro</p> <p>- Ordenador con cámara y micrófono.</p> <p>Tiempo: 60s</p>
<p>ENTRENAMIENTO</p> <p>- Dotar a los participantes de estrategias para gestionar la frustración.</p>	<p>- Que los participantes reflexionen sobre qué le dirían a otra persona que se encuentra frustrada.</p> <p>- Que los participantes reflexionen sobre si es mejor dejar de lado una actividad para evitar la frustración o seguir con ella.</p> <p>- Que los participantes piensen en alguna actividad placentera para evitar la frustración.</p>	<p>Para esta sesión de Tolerancia a la Frustración se les enseñará a los participantes 2 estrategias de enfriamiento emocional. La primera de ellas es la técnica del vecino, el participante deberá reflexionar sobre qué consejos le daría a otra persona que estuviera pasando por un momento de frustración.</p> <p>La segunda estrategia consiste en darse un tiempo evitando el análisis de lo sucedido, para ello se le deberá sugerir a los participantes que cuando se encuentren con una situación frustrante pasen a hacer otra actividad más agradable y así evitar la frustración. Para ello se les preguntará a los participantes si creen que es mejor dejar de lado una actividad para evitar la frustración o seguir con ella. Por último se les pedirá que piensen en alguna actividad placentera para ellos para evitar la frustración.</p>	<p>- Ordenador con cámara y micrófono.</p> <p>Tiempo: 5 min</p>

ANEXO 5. Actividad 5

Quinta Sesión On-line tolerancia a la frustración 27 de abril de 2020			
<p>Actividad 5: Esta actividad ha sido planteada para ser realizada por medio de videoconferencia a través del programa Zoom, haciendo uso de las nuevas tecnologías para el desarrollo de la actividad. El educador o la educadora deberá poner un cronómetro compartiendo la pantalla por Zoom de manera que el participante pueda verlo.</p>			
Objetivo	Indicadores	Procedimiento	Material/Tiempo
<p><u>FASE 1: MEMORIA</u></p> <p>- Completar el juego de memoria en menos de 2 minutos y en menos de 10 movimientos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que los participantes completen el juego de memoria antes de 2 minutos y en menos de 10 movimientos. - Que los participantes trabajen en equipo. - Que los participantes indiquen los movimientos de manera clara a la educadora. 	<p>Se le propondrá a los participantes realizar un juego de memoria a través de este link: https://arbolabc.com/juegos-de-memoria/animales-salvajes el o la educadora compartirá su pantalla de modo que los participantes puedan ver el juego, será el o la educadora la que hará los movimientos que le indiquen los participantes.</p> <p>Los participantes deberán completar dicho juego trabajando en equipo pues solo contarán con 2 minutos y diez movimientos para realizar la actividad. Para ello deberán ponerse de acuerdo en qué movimientos quieren realizar y se lo deberán comunicar a la educadora. En caso de completar la actividad antes de los 2 minutos y en menos de 10 movimientos conseguirán 1 minuto más para completar la siguiente actividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cronómetro - Ordenador con cámara y micrófono. <p>Tiempo: 2 min</p>
<p><u>FASE 2: SUDOKU</u></p> <p>- Completar el sudoku en menos de 4 minutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que los participantes completen el sudoku en menos de 4 minutos. - Que los participantes indiquen qué número poner en cada casilla a la educadora. 	<p>Los participantes deberán completar el sudoku que la educadora les mostrará en la pantalla de sus dispositivos electrónicos, para poder completarlo han de indicarle a la educadora qué número debe poner en cada casilla, poniéndose de acuerdo entre ellos antes. Para ello contarán con un total de 4 minutos. En caso de que consigan terminar el sudoku antes de los 4 minutos conseguirán una ventaja para la siguiente actividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cronómetro - Ordenador con cámara y micrófono. <p>Tiempo: 4 min</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Que los participantes trabajen en equipo. - Que los participantes consigan la ventaja. 		
<p><u>FASE 3: ADIVINA LA CANCIÓN</u></p> <p>- Adivinar las 3 canciones en menos de 1 minuto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que los participantes adivinen las 3 canciones en menos de 1 minuto. - Que los participantes trabajen en equipo. 	<p>El o la educadora compartirá el sonido de su ordenador con los participantes y reproducirá el primer segundo de una canción para que los participantes traten de adivinarla, en caso de que no consigan hacerlo con el primer segundo podrán optar a escuchar 5 segundos, pero ello supondrá una penalización y solo podrán escuchar 1 segundo de la última canción. Tendrán que adivinar un total de 3 canciones, pudiendo optar a los 5 segundos de escucha solo en las 2 primeras. Los participantes tendrán un total de 1 minuto para adivinar las 3 canciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cronómetro - Ordenador con cámara y micrófono. <p>Tiempo: 1 min</p>
<p><u>ENTRENAMIENTO</u></p> <p>- Dotar a los participantes de estrategias para gestionar la frustración.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que los participantes reflexionen sobre la técnica del zigzag. - Que los participantes reflexionen sobre las técnicas vistas con anterioridad. - Que los participantes clasifiquen las frases. 	<p>Para esta sesión de Tolerancia a la Frustración se les enseñará a los participantes la estrategia del zigzag que defiende que aunque la persona se encuentre con obstáculo para llegar a sus objetivos, estos sirven de aprendizaje.</p> <p>Para finalizar con el entrenamiento se les pedirá a los participantes que clasifiquen una serie de frases que simbolizan algunas técnicas para controlar la frustración de entre otras que no lo son, para ello la educadora compartirá con los participantes una tabla de Word donde deberán organizar las frases. Las frases son las siguientes:</p> <p>Técnicas: Aprender de los errores, los obstáculos son oportunidades para aprender, hago las cosas poco a poco, si no me sale ahora lo termino más tarde.</p> <p>No son técnicas: Solo vale el aquí y ahora, cuando hago algo es o todo o nada, lo único que me interesa es terminarlo, si no me sale es culpa de otro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador con cámara y micrófono. - Microsoft Office Word. <p>Tiempo: 5 min.</p>

ANEXO 6. Actividad 6

Sexta Sesión On-line tolerancia a la frustración			
11 de mayo de 2020			
<p>Actividad 6: Esta actividad ha sido planteada para ser realizada por medio de videoconferencia a través del programa Zoom, haciendo uso de las nuevas tecnologías para el desarrollo de la actividad. El educador o la educadora deberá poner un cronómetro compartiendo la pantalla por Zoom de manera que el participante pueda verlo.</p>			
Objetivo	Indicadores	Procedimiento	Material/Tiempo
<p><u>FASE 1: Completa el laberinto.</u> - Resolver el laberinto en menos de 1 minuto</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que los participantes completen el laberinto en menos de 1 minuto. - Que los participantes indiquen los movimientos a la educadora.. - Que los participantes consigan la ventaja. 	<p>Se les propondrá a los participantes resolver un laberinto el o la educadora compartirá su pantalla para que los participantes puedan ver la imagen, será el o la educadora la que hará los movimientos que le indiquen los participantes.</p> <p>Los participantes deberán completar el laberinto trabajando en equipo pues solo contarán con 1 minuto para hacerlo. Para ello deberán ponerse de acuerdo en qué movimientos quieren realizar y se lo deberán comunicar a la educadora. Si consiguieran completar la actividad antes de 1 minutos podrán conseguir una ventaja de 30 segundos para completar la siguiente actividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cronómetro - Ordenador con cámara y micrófono. <p>Tiempo: 1 min</p>
<p><u>FASE 2: ¿Quién soy?</u> - Adivinar el personaje famoso en menos de 4 minutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que los participantes adivinen los 3 personajes en menos de 4 minutos. - Que los participantes trabajen en equipo. 	<p>Los participantes se separarán en dos grupos de dos para ello tendrán un total de 10 segundos. Es importante solicitar a los participantes que hablen de manera ordenada y respetando el turno de palabra, debido a las restricciones que presenta el realizar las sesiones por videoconferencia.</p> <p>El o la educadora pensará y escribirá en un papel en tres personajes famosos. Los participantes, por equipos, deberán tratar de adivinar el personaje famoso que la educadora ha pensado realizando preguntas. Los equipos se turnarán para hacer las preguntas hasta que alguno de ellos adivine el personaje, ganando un punto. Cuando alguno de los equipo adivine un</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cronómetro - Ordenador con cámara y micrófono. - Papel para escribir los personajes

	<ul style="list-style-type: none"> - Que los participantes respeten los turnos de palabra. - Que los participantes consigan la ventaja. 	<p>personaje se pasará al siguiente. Contarán con un total de 4 minutos para completar la actividad. El equipo que más puntos consiga obtendrá una ventaja de 30 segundos para la siguiente actividad.</p>	<p>Tiempo: 4 min</p>
<p><u>FASE 3: ¿Qué soy?</u></p> <p>- Adivinar los sonidos de los animales en menos de 2 minutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que los participantes adivinen los sonidos de los animales en menos de 2 minutos. - Que los participantes respeten los turnos de palabra. - Que los participantes trabajen en equipo. 	<p>El o la educadora compartirá el sonido de su dispositivo a través de ZOOM para que los participantes puedan escuchar este vídeo de sonidos de animales: https://www.youtube.com/watch?v=B_Ki5V--HHY. Pero el vídeo estará en velocidad de reproducción 0.25, lo que lo hará más difícil. Los sonidos que pondrá el o la educadora serán los sonidos del caballo, el chimpancé y el oso. Los participantes, aún separados por equipos, deberán intentar adivinar de qué animales se trata, para ello contarán con un total de 2 minutos, el equipo que haya conseguido la ventaja en la actividad conseguirá una pista acerca del primer animal. El equipo que más sonidos adivine será el ganador de la actividad. Al tratarse de la última sesión para la mejora de la tolerancia a la frustración se premiará a los participantes del equipo ganador con el privilegio de poder hacer una aportación, de hasta dos minutos, en la siguiente sesión sobre algo que les guste como, por ejemplo, enseñar un juguete, contar una adivinanza o un chiste, lo que ellos elijan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cronómetro - Ordenador con cámara y micrófono. <p>Tiempo: 2 min</p>

ANEXO 7. Instrumento para la recogida de datos

Indicadores		Actividad 1 Presencial			Actividad 2 Presencial			Actividad 3 Online			Actividad 4 Online			Actividad 5 Online			Actividad 6 Online		
		F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
G1	ID1																		
	El participante realiza autoverbalizaciones negativas	-	-	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	SI	-	-	-	-	-	-
	El participante desiste de la tarea	-	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante se enfada por perder el juego	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
G2	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa como culpabilizaciones a los otros	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa hacia factores no relacionados con la actividad	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante discute con sus compañeros	SI	-	-	-	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante impone posición de liderazgo	-	-	-	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	SI	-	-	-	-
	El participante entorpece la actividad	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante ignora las normas de la actividad	-	SI	-	SI	SI	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
G3	El participante se queja sobre el desarrollo de la actividad	SI	-	-	-	-	-	-	SI	-	-	SI	-	SI	-	-	-	-	SI
	El participante se queja sobre el tiempo establecido en la tarea	-	-	-	-	-	-	-	SI	SI	-	SI	-	SI	-	SI	-	SI	SI
	El participante tiene quejas hacia el o la educadora	-	-	-	SI	-	-	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

ANEXO 8. Indicadores ID2

Indicadores		Actividad 1 Presencial			Actividad 2 Presencial			Actividad 3 Online			Actividad 4 Online			Actividad 5 Online			Actividad 6 Online		
		F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
G1	ID2																		
	El participante realiza autoverbalizaciones negativas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante desiste de la tarea	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante se enfada por perder el juego	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
G2	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa como culpabilizaciones a los otros	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa hacia factores no relacionados con la actividad	-	-	-	-	-	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante discute con sus compañeros	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante impone posición de liderazgo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante entorpece la actividad	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante ignora las normas de la actividad	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
G3	El participante se queja sobre el desarrollo de la actividad	-	SI	-	-	-	-	-	-	SI	-	-	-	SI	-	-	-	-	-
	El participante se queja sobre el tiempo establecido en la tarea	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	SI	-	-	-	SI	-	-	-
	El participante tiene quejas hacia el o la educadora	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

ANEXO 9. Indicadores ID3

Indicadores		Actividad 1 Presencial			Actividad 2 Presencial			Actividad 3 Online			Actividad 4 Online			Actividad 5 Online			Actividad 6 Online		
		F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
G1	ID3																		
	El participante realiza autoverbalizaciones negativas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante desiste de la tarea	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	SI	-	SI	-	-	-
	El participante se enfada por perder el juego	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
G2	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa como culpabilizaciones a los otros	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa hacia factores no relacionados con la actividad	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante discute con sus compañeros	-	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante impone posición de liderazgo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante entorpece la actividad	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante ignora las normas de la actividad	-	-	-	-	SI	SI	-	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-
G3	El participante se queja sobre el desarrollo de la actividad	-	-	-	-	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante se queja sobre el tiempo establecido en la tarea	-	-	-	-	-	-	-	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante tiene quejas hacia el o la educadora	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

ANEXO 10. Indicadores ID4

Indicadores		Actividad 1 Presencial			Actividad 2 Presencial			Actividad 3 Online			Actividad 4 Online			Actividad 5 Online			Actividad 6 Online		
		F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
G1	ID4																		
	El participante realiza autoverbalizaciones negativas	-	-	-	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante desiste de la tarea	-	-	-	-	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante se enfada por perder el juego	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
G2	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa como culpabilizaciones a los otros	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa hacia factores no relacionados con la actividad	-	-	-	-	-	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante discute con sus compañeros	SI	-	SI	-	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante impone posición de liderazgo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante entorpece la actividad	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante ignora las normas de la actividad	-	SI	-	-	-	-	-	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-
G3	El participante se queja sobre el desarrollo de la actividad	-	-	SI	-	-	SI	SI	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante se queja sobre el tiempo establecido en la tarea	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	SI	-	-	-	-	-
	El participante tiene quejas hacia el o la educadora	-	-	-	SI	SI	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	SI	SI	-

ANEXO 11. Indicadores ID5

Indicadores		Actividad 1 Presencial			Actividad 2 Presencial			Actividad 3 Online			Actividad 4 Online			Actividad 5 Online			Actividad 6 Online		
		F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
G1	ID5	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
	El participante realiza autoverbalizaciones negativas	-	-	-	-	-	-	SI	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante desiste de la tarea	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante se enfada por perder el juego	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
G2	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa como culpabilizaciones a los otros	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa hacia factores no relacionados con la actividad	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante discute con sus compañeros	SI	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante impone posición de liderazgo	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante entorpece la actividad	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante ignora las normas de la actividad	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	SI	-	-	-	-	-
G3	El participante se queja sobre el desarrollo de la actividad	SI	-	-	-	-	-	-	-	SI	-	-	-	-	SI	-	-	-	-
	El participante se queja sobre el tiempo establecido en la tarea	-	-	-	-	-	-	-	-	-	SI	SI	-	-	SI	SI	-	SI	-
	El participante tiene quejas hacia el o la educadora	-	SI	-	-	-	-	SI	-	-	-	SI	-	-	-	-	-	SI	-

ANEXO 12. Indicadores ID16.

Indicadores		Actividad 1 Presencial			Actividad 2 Presencial			Actividad 3 Online			Actividad 4 Online			Actividad 5 Online			Actividad 6 Online		
		F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
G1	ID6	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
	El participante realiza autoverbalizaciones negativas	-	-	-	-	-	-	SI	-	SI	-	SI	SI	-	-	-	-	-	-
	El participante desiste de la tarea	SI	SI	-	-	-	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	SI
	El participante se enfada por perder el juego	-	SI	SI	-	-	-	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	SI
G2	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa como culpabilizaciones a los otros	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa hacia factores no relacionados con la actividad	-	-	-	-	-	-	-	SI	SI	-	-	-	-	SI	SI	-	-	-
	El participante discute con sus compañeros	-	-	-	-	SI	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante impone posición de liderazgo	-	-	-	SI	SI	-	-	-	-	-	-	-	SI	SI	-	-	SI	-
	El participante entorpece la actividad	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante ignora las normas de la actividad	SI	SI	-	-	-	SI	-	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-
G3	El participante se queja sobre el desarrollo de la actividad	-	SI	-	-	-	SI	-	-	-	SI	-	-	SI	-	-	-	-	-
	El participante se queja sobre el tiempo establecido en la tarea	-	-	-	-	-	SI	SI	SI	SI	SI	SI	-	-	-	-	-	SI	-
	El participante tiene quejas hacia el o la educadora	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	SI	-	-

ANEXO 13. Indicadores ID7.

Indicadores		Actividad 1 Presencial			Actividad 2 Presencial			Actividad 3 Online			Actividad 4 Online			Actividad 5 Online			Actividad 6 Online		
		F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
G1	ID7	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
	El participante realiza autoverbalizaciones negativas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante desiste de la tarea	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante se enfada por perder el juego	-	-	-	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
G2	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa como culpabilizaciones a los otros	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa hacia factores no relacionados con la actividad	-	-	-	-	-	-	-	SI	-	-	-	-	-	SI	-	-	-	
	El participante discute con sus compañeros	SI	SI	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante impone posición de liderazgo	-	-	-	-	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante entorpece la actividad	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante ignora las normas de la actividad	-	SI	-	-	-	-	SI	-	-	-	-	-	SI	-	-	-	-	
G3	El participante se queja sobre el desarrollo de la actividad	-	-	-	-	-	-	-	SI	-	SI	-	SI	-	-	-	-	-	
	El participante se queja sobre el tiempo establecido en la tarea	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	El participante tiene quejas hacia el o la educadora	-	-	-	-	SI	-	-	-	-	-	SI	-	-	-	-	-	-	

ANEXO 14. Indicadores ID8.

Indicadores		Actividad 1 Presencial			Actividad 2 Presencial			Actividad 3 Online			Actividad 4 Online			Actividad 5 Online			Actividad 6 Online		
		F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
G1	ID8																		
	El participante realiza autoverbalizaciones negativas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante desiste de la tarea	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante se enfada por perder el juego	-	-	-	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
G2	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa como culpabilizaciones a los otros	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa hacia factores no relacionados con la actividad	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	El participante discute con sus compañeros	SI	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	El participante impone posición de liderazgo	SI	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	El participante entorpece la actividad	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	El participante ignora las normas de la actividad	-	SI	SI	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
G3	El participante se queja sobre el desarrollo de la actividad	-	-	-	-	-	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	El participante se queja sobre el tiempo establecido en la tarea	-	-	-	-	-	-	-	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	
	El participante tiene quejas hacia el o la educadora	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

ANEXO 15. Indicadores ID9.

Indicadores		Actividad 1 Presencial			Actividad 2 Presencial			Actividad 3 Online			Actividad 4 Online			Actividad 5 Online			Actividad 6 Online		
		F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
G1	ID9	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
	El participante realiza autoverbalizaciones negativas	-	-	-	SI	-	SI	-	-	SI	-	-	-	-	SI	-	-	-	SI
	El participante desiste de la tarea	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante se enfada por perder el juego	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
G2	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa como culpabilizaciones a los otros	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa hacia factores no relacionados con la actividad	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante discute con sus compañeros	SI	-	SI	-	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante impone posición de liderazgo	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	SI	SI	SI	-	-
	El participante entorpece la actividad	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante ignora las normas de la actividad	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
G3	El participante se queja sobre el desarrollo de la actividad	-	SI	-	-	-	SI	-	-	-	-	-	SI	SI	SI	-	SI	-	-
	El participante se queja sobre el tiempo establecido en la tarea	SI	-	-	SI	-	SI	-	-	-	-	SI	-	-	-	-	-	-	-
	El participante tiene quejas hacia el o la educadora	-	-	-	-	SI	-	-	-	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-

ANEXO 16. Indicadores ID10.

Indicadores		Actividad 1 Presencial			Actividad 2 Presencial			Actividad 3 Online			Actividad 4 Online			Actividad 5 Online			Actividad 6 Online		
		F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
G1	ID10																		
	El participante realiza autoverbalizaciones negativas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante desiste de la tarea	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante se enfada por perder el juego	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
G2	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa como culpabilizaciones a los otros	-	-	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa hacia factores no relacionados con la actividad	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante discute con sus compañeros	-	-	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante impone posición de liderazgo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante entorpece la actividad	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante ignora las normas de la actividad	-	SI	-	-	-	-	-	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-
G3	El participante se queja sobre el desarrollo de la actividad	SI	-	-	SI	SI	SI	-	-	SI	-	-	-	-	SI	-	-	-	
	El participante se queja sobre el tiempo establecido en la tarea	-	-	SI	SI	-	-	SI	-	SI	-	SI	-	SI	SI	-	-	-	-
	El participante tiene quejas hacia el o la educadora	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

ANEXO 17. Indicadores ID11.

Indicadores		Actividad 1 Presencial			Actividad 2 Presencial			Actividad 3 Online			Actividad 4 Online			Actividad 5 Online			Actividad 6 Online		
		F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
G1	ID11	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
	El participante realiza autoverbalizaciones negativas	-	-	-	-	-	SI	-	SI	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante desiste de la tarea	-	-	-	-	-	-	SI	-	-	-	-	-	-	SI	-	-	-	-
	El participante se enfada por perder el juego	-	-	-	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
G2	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa como culpabilizaciones a los otros	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa hacia factores no relacionados con la actividad	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante discute con sus compañeros	-	SI	-	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante impone posición de liderazgo	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante entorpece la actividad	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante ignora las normas de la actividad	-	SI	-	SI	-	SI	-	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-
G3	El participante se queja sobre el desarrollo de la actividad	SI	-	-	-	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante se queja sobre el tiempo establecido en la tarea	-	-	-	SI	-	-	SI	-	SI	SI	SI	-	SI	-	-	-	-	-
	El participante tiene quejas hacia el o la educadora	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

ANEXO 18. Indicadores ID12.

Indicadores		Actividad 1 Presencial			Actividad 2 Presencial			Actividad 3 Online			Actividad 4 Online			Actividad 5 Online			Actividad 6 Online		
		F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
G1	ID12	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
	El participante realiza autoverbalizaciones negativas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante desiste de la tarea	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante se enfada por perder el juego	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
G2	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa como culpabilizaciones a los otros	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa hacia factores no relacionados con la actividad	-	-	-	-	-	-	SI	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante discute con sus compañeros	-	-	-	SI	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	SI	-	-	-	-
	El participante impone posición de liderazgo	SI	-	-	-	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante entorpece la actividad	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante ignora las normas de la actividad	-	SI	-	SI	SI	SI	-	-	-	SI	-	SI	-	-	-	-	-	SI
G3	El participante se queja sobre el desarrollo de la actividad	SI	-	SI	SI	-	SI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	El participante se queja sobre el tiempo establecido en la tarea	-	-	SI	-	-	-	-	SI	SI	SI	-	-	-	-	SI	-	-	-
	El participante tiene quejas hacia el o la educadora	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

ANEXO 19. Indicadores ID13.

Indicadores		Actividad 1 Presencial			Actividad 6 Online		
	ID13	F1	F2	F3	F1	F2	F3
G1	El participante realiza autoverbalizaciones negativas	-	-	-	-	-	-
	El participante desiste de la tarea	-	-	-	-	-	-
	El participante se enfada por perder el juego	-	-	-	-	-	-
G2	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa como culpabilizaciones a los otros	-	-	-	-	-	-
	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa hacia factores no relacionados con la actividad	-	-	-	-	-	-
	El participante discute con sus compañeros	SI	-	-	-	SI	-
	El participante impone posición de liderazgo	-	-	-	SI	-	-
	El participante entorpece la actividad	-	-	-	-	-	-
	El participante ignora las normas de la actividad	-	-	-	-	-	-
G3	El participante se queja sobre el desarrollo de la actividad	-	-	SI	SI	-	SI
	El participante se queja sobre el tiempo establecido en la tarea	-	-	-	-	-	-
	El participante tiene quejas hacia el o la educadora	-	SI	SI	-	-	-

ANEXO 20. Indicadores ID14

Indicadores		Actividad 1 Presencial			Actividad 6 Online		
		F1	F2	F3	F1	F2	F3
G1	ID						
	El participante realiza autoverbalizaciones negativas	-	-	-	-	-	-
	El participante desiste de la tarea	-	-	-	-	-	-
	El participante se enfada por perder el juego	-	-	-	-	-	-
G2	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa como culpabilizaciones a los otros	-	-	-	-	-	-
	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa hacia factores no relacionados con la actividad	-	-	-	-	-	-
	El participante discute con sus compañeros	-	-	-	-	-	-
	El participante impone posición de liderazgo	-	-	-	-	-	-
	El participante entorpece la actividad	-	-	-	-	-	-
	El participante ignora las normas de la actividad	-	-	-	-	-	-
G3	El participante se queja sobre el desarrollo de la actividad	-	-	SI	-	-	-
	El participante se queja sobre el tiempo establecido en la tarea	-	-	-	-	-	-
	El participante tiene quejas hacia el o la educadora	-	-	-	-	-	-

ANEXO 21. Indicadores ID15.

Indicadores		Actividad 1 Presencial			Actividad 6 Online		
	ID15	F1	F2	F3	F1	F2	F3
G1	El participante realiza autoverbalizaciones negativas	-	-	-	-	-	-
	El participante desiste de la tarea	-	-	-	-	-	-
	El participante se enfada por perder el juego	-	-	-	-	-	-
G2	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa como culpabilizaciones a los otros	-	-	-	-	-	-
	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa hacia factores no relacionados con la actividad	-	-	-	-	-	-
	El participante discute con sus compañeros	SI	-	-	-	-	-
	El participante impone posición de liderazgo	-	-	-	-	-	-
	El participante entorpece la actividad	-	-	-	-	-	-
	El participante ignora las normas de la actividad	-	-	-	-	-	-
G3	El participante se queja sobre el desarrollo de la actividad	-	-	SI	-	-	-
	El participante se queja sobre el tiempo establecido en la tarea	-	-	-	-	-	-
	El participante tiene quejas hacia el o la educadora	-	-	-	-	-	-

ANEXO 22. Indicadores ID16.

Indicadores		Actividad 1 Presencial			Actividad 6 Online		
		F1	F2	F3	F1	F2	F3
G1	ID16						
	El participante realiza autoverbalizaciones negativas	-	-	-	-	-	-
	El participante desiste de la tarea	-	-	-	-	-	-
	El participante se enfada por perder el juego	-	-	-	-	-	-
G2	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa como culpabilizaciones a los otros	--	-	-	-	-	-
	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa hacia factores no relacionados con la actividad	-	-	-	-	-	-
	El participante discute con sus compañeros	-	-	-	-	-	-
	El participante impone posición de liderazgo	-	-	-	-	-	-
	El participante entorpece la actividad	-	-	-	-	-	-
	El participante ignora las normas de la actividad	-	-	-	SI	-	-
G3	El participante se queja sobre el desarrollo de la actividad	-	-	-	-	-	-
	El participante se queja sobre el tiempo establecido en la tarea	-	-	-	-	-	-
	El participante tiene quejas hacia el o la educadora	-	SI	SI	-	-	-

ANEXO 23. Indicadores ID17

Indicadores		Actividad 1 Presencial			Actividad 6 Online		
	ID17	F1	F2	F3	F1	F2	F3
G1	El participante realiza autoverbalizaciones negativas	-	-	-	-	-	-
	El participante desiste de la tarea	-	-	-	-	-	SI
	El participante se enfada por perder el juego	-	-	-	-	-	-
G2	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa como culpabilizaciones a los otros	-	-	-	-	-	-
	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa hacia factores no relacionados con la actividad	-	-	-	-	-	-
	El participante discute con sus compañeros	-	-	SI	-	-	-
	El participante impone posición de liderazgo	-	-	-	-	-	-
	El participante entorpece la actividad	-	-	-	-	SI	-
	El participante ignora las normas de la actividad	-	-	-	-	SI	-
G3	El participante se queja sobre el desarrollo de la actividad	SI	-	SI	SI	SI	-
	El participante se queja sobre el tiempo establecido en la tarea	SI	-	-	SI	SI	SI
	El participante tiene quejas hacia el o la educadora	-	-	-	-	-	-

ANEXO 21. Indicadores ID18.

Indicadores		Actividad 1 Presencial			Actividad 6 Online		
	ID18	F1	F2	F3	F1	F2	F3
G1	El participante realiza autoverbalizaciones negativas	-	SI	-	-	-	-
	El participante desiste de la tarea	-	SI	-	-	-	-
	El participante se enfada por perder el juego	-	SI	-	-	-	SI
G2	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa como culpabilizaciones a los otros	SI	SI	-	-	-	-
	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa hacia factores no relacionados con la actividad	SI	SI	-	-	SI	SI
	El participante discute con sus compañeros	SI	-	-	-	-	-
	El participante impone posición de liderazgo	-	-	-	-	-	-
	El participante entorpece la actividad	-	-	-	-	-	-
	El participante ignora las normas de la actividad	-	SI	-	-	-	SI
G3	El participante se queja sobre el desarrollo de la actividad	SI	SI	SI	SI	SI	SI
	El participante se queja sobre el tiempo establecido en la tarea	SI	-	SI	SI	-	-
	El participante tiene quejas hacia el o la educadora	-	SI	-	-	SI	-

ANEXO 22. Indicadores ID19.

Indicadores		Actividad 1 Presencial			Actividad 6 Online		
		F1	F2	F3	F1	F2	F3
G1	ID19	F1	F2	F3	F1	F2	F3
	El participante realiza autoverbalizaciones negativas	-	-	-	-	-	-
	El participante desiste de la tarea	-	-	-	-	SI	-
	El participante se enfada por perder el juego	-	-	-	-	-	-
G2	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa como culpabilizaciones a los otros	-	-	-	-	-	-
	El participante tiene reacciones cargadas de atribución externa hacia factores no relacionados con la actividad	-	-	-	-	-	-
	El participante discute con sus compañeros	-	-	SI	-	-	-
	El participante impone posición de liderazgo	-	-	-	-	-	-
	El participante entorpece la actividad	-	-	-	-	-	-
	El participante ignora las normas de la actividad	-	SI	-	-	-	-
G3	El participante se queja sobre el desarrollo de la actividad	-	-	SI	-	SI	SI
	El participante se queja sobre el tiempo establecido en la tarea	-	SI	SI	-	-	SI
	El participante tiene quejas hacia el o la educadora	-	-	SI	-	SI	SI

