



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN Y MOTIVACIÓN DE LOGRO EN
ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
DE LIMA, 2025**

Línea de investigación:

Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología con
mención en psicología educativa

Autora

Ormeño Ventocilla, Flor de María Estefany

Asesor

Salas Asencios, Elmer Amado

ORCID: 0000-0003-4446-9479

Jurado

Valdez Sena, Lucía Emperatriz

Quiroz Aviles, Mirtha

Reyes Rodríguez, Javier Andres

Lima - Perú

2026

TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN Y MOTIVACIÓN DE LOGRO EN ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA, 2025

INFORME DE ORIGINALIDAD

23%

INDICE DE SIMILITUD

22%

FUENTES DE INTERNET

10%

PUBLICACIONES

11%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

hdl.handle.net

Fuente de Internet

6%

2

Submitted to Universidad Nacional Federico
Villarreal

Trabajo del estudiante

1%

3

repositorio.continental.edu.pe

Fuente de Internet

1%

4

repositorio.autonmadeica.edu.pe

Fuente de Internet

1%

5

repositorio.upt.edu.pe

Fuente de Internet

1%

6

repositorio.uwiener.edu.pe

Fuente de Internet

1%

7

repositorio.unfv.edu.pe

Fuente de Internet

1%

8

www.coursehero.com

Fuente de Internet

1%

9

repositorio.ucv.edu.pe

Fuente de Internet

1%

10

Submitted to Universidad Nacional de
Educacion Enrique Guzman y Valle

Trabajo del estudiante

<1%



FACULTAD DE PSICOLOGÍA
TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN Y MOTIVACIÓN DE LOGRO EN
ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO DE UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA DE LIMA, 2025

Línea de Investigación:

Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología con
mención en psicología educativa

Autora

Ormeño Ventocilla, Flor de María Estefany

Asesor

Salas Asencios, Elmer Amado

ORCID: 0000-0003-4446-9479

Jurado

Valdez Sena, Lucía Emperatriz

Quiroz Aviles, Mirtha

Reyes Rodríguez, Javier Andres

Lima – Perú

2026

Dedicatoria

Dedico esta tesis, con profunda gratitud y amor, a quienes han sido el pilar de mi vida y mi formación. A mi familia, por su constante apoyo, por creer en mí incluso en los momentos de duda, y por ser siempre mi refugio y motivación.

Agradecimiento

A mi asesor/a de tesis, por su guía académica, sus observaciones críticas y su compromiso con la excelencia, que permitieron enriquecer el presente estudio. A la universidad y a la facultad correspondiente, por brindarme el espacio académico, los recursos y las herramientas necesarias para desarrollarme en este campo del conocimiento.

ÍNDICE

Resumen	ix
Abstract	x
I. INTRODUCCIÓN	10
1.1. Descripción y formulación del problema	11
1.1.1. <i>Formulación del problema</i>	13
1.2. Antecedentes	14
1.2.1. <i>Antecedentes nacionales</i>	14
1.2.2. <i>Antecedentes internacionales</i>	16
1.2.3. <i>Antecedentes locales</i>	19
1.3. Objetivos	21
1.3.1. <i>Objetivo general</i>	21
1.3.2. <i>Objetivos específicos</i>	21
1.4. Justificación	22
1.5. Hipótesis	24
1.5.1. <i>Hipótesis general</i>	24
1.5.2. <i>Hipótesis específicas</i>	24
II. MARCO TEÓRICO	26
2.1 Bases teóricas sobre el tema de investigación	26
2.1.1. <i>Tolerancia a la frustración</i>	26
2.1.2. <i>Motivación de logro</i>	29
2.1.3. <i>Definición de términos básicos</i>	32
III. MÉTODO	37

3.1. Tipo de investigación	37
3.2. Ámbito temporal y espacial	38
3.3. Variables	38
3.4. Población y muestra	41
3.5. Instrumentos	43
3.5.1. Validez	44
3.5.2. Confiabilidad	44
3.6. Procedimientos	44
3.7. Análisis de datos	45
3.8. Consideraciones éticas	46
IV. RESULTADOS	48
4.1. Análisis descriptivo	48
4.2. Prueba de normalidad	56
4.3. Análisis inferencial	57
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	62
VI. CONCLUSIONES	65
VII. RECOMENDACIONES	67
VIII. REFERENCIAS	69
IX. ANEXOS	76

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Matriz de operacionalización de variables	39
Tabla 2. Distribución de los niveles de tolerancia a la frustración en estudiantes de secundaria (n = 299)	48
Tabla 3. Distribución de los niveles de motivación de logro en estudiantes de secundaria (n = 299)	50
Tabla 4. Niveles de interés y esfuerzo en estudiantes de secundaria (n = 299)	51
Tabla 5. Niveles de interacción con el docente en estudiantes de secundaria (n = 299)	52
Tabla 6. Percepción de tarea y capacidad en estudiantes de secundaria (n = 299)	53
Tabla 7. Niveles de afrontamiento frente a exámenes en estudiantes de secundaria (n = 299)	54
Tabla 8. Niveles de interacción con pares en estudiantes de secundaria (n = 299)	55
Tabla 9. Pruebas de normalidad para las variables del estudio (n = 299)	57
Tabla 10. Correlación entre tolerancia a la frustración y motivación de logro en estudiantes de secundaria (n = 299)	58
Tabla 11. Correlación entre tolerancia a la frustración e interés y esfuerzo en estudiantes de secundaria (n = 299)	59
Tabla 12. Correlación entre tolerancia a la frustración e interacción con el docente en estudiantes de secundaria (n = 299)	59
Tabla 13. Correlación entre tolerancia a la frustración y tarea/capacidad en estudiantes de secundaria (n = 299)	60
Tabla 14. Correlación entre tolerancia a la frustración y afrontamiento a exámenes en estudiantes de secundaria (n = 299)	61
Tabla 15. Correlación entre tolerancia a la frustración e interacción con pares en estudiantes de secundaria (n = 299)	61

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Distribución porcentual de la tolerancia a la frustración	49
Figura 2. Distribución porcentual de la motivación de logro	50
Figura 3. Distribución porcentual de interés y esfuerzo	51
Figura 4. Distribución porcentual de interacción con el docente	52
Figura 5. Distribución porcentual de tarea y capacidad	53
Figura 6. Distribución porcentual de afrontamiento a los exámenes	54
Figura 7. Distribución porcentual de interacción con pares	55

Resumen

Objetivo: Analizar la relación entre la tolerancia a la frustración y la motivación de logro en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Lima, Perú, considerando sus dimensiones: interés y esfuerzo, interacción con el docente, tarea/capacidad, evaluación e interacción con pares. **Método:** Se empleó un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental de tipo transversal. La muestra estuvo conformada por 299 estudiantes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Se aplicaron instrumentos validados para medir los constructos de tolerancia a la frustración y motivación de logro. El análisis estadístico incluyó estadística descriptiva, prueba de normalidad y correlación de Spearman. **Resultados:** Se encontraron correlaciones negativas estadísticamente significativas entre la tolerancia a la frustración y la motivación general de logro, así como con las dimensiones interacción docente-estudiante, tarea/capacidad y evaluación. No se hallaron asociaciones significativas con las dimensiones interés y esfuerzo, ni con la interacción entre compañeros. Estos resultados indican que la regulación emocional influye especialmente en la percepción de competencia académica, la relación con el docente y la respuesta frente a evaluaciones, pero no afecta sustancialmente la perseverancia ni la dinámica social entre pares. **Conclusión:** La tolerancia a la frustración representa un componente clave del desempeño académico y de la orientación al logro. Su fortalecimiento podría promover una mayor autoeficacia y resiliencia en los estudiantes, especialmente en contextos escolares que demandan adaptabilidad emocional ante desafíos académicos.

Palabras clave: tolerancia a la frustración, motivación de logro, estudiantes secundarios, regulación emocional, desempeño académico

Abstract

Objective: To analyze the relationship between frustration tolerance and achievement motivation in secondary school students from an educational institution in Lima, Peru, considering the specific dimensions: interest and effort, teacher interaction, task/ability, evaluation, and peer interaction. **Method:** A quantitative approach was applied, with a non-experimental, cross-sectional design. The sample consisted of 299 students selected through non-probabilistic convenience sampling. Validated instruments were used to measure the constructs of frustration tolerance and achievement motivation. Statistical analysis included descriptive statistics, normality testing, and Spearman correlation. **Results:** Statistically significant negative correlations were found between frustration tolerance and general achievement motivation, as well as with the dimensions of teacher interaction, task/ability, and evaluation. No significant associations were found with the dimensions of interest and effort or peer interaction. These results indicate that emotional regulation primarily influences academic competence perception, the student–teacher relationship, and coping with assessments, but it does not substantially affect task perseverance or peer social dynamics. **Conclusion:** Frustration tolerance is a key factor in academic performance and goal orientation. Strengthening this emotional competence could foster greater self-efficacy and resilience in students, particularly in school contexts that demand emotional adaptability in the face of academic challenges.

Keywords: frustration tolerance, achievement motivation, secondary students, emotional regulation, academic performance

I. INTRODUCCIÓN

1.1. Descripción y formulación del problema

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) estima que uno de siete adolescentes, entre 10 y 19 años, padece ciertos tipos de trastorno emocional, lo que representa una prevalencia mundial del 14%. Esto indica el malestar emocional experimentado por los adolescentes. En estos casos, la falta de intervención puede llevar a consecuencias negativas como la exclusión, la discriminación y la estigmatización social. Esto agrava aún más la renuencia de los adolescentes a buscar apoyo, lo que resulta en dificultades educativas, problemas de conducta, problemas de salud y la vulneración de sus derechos. El problema de la violencia en todas sus formas sigue afectando a millones de niños y adolescentes en todo el mundo. El no abordar de manera adecuada las cuestiones emocionales de estos individuos, contribuye a dejar sin resolución este ciclo de agresión y frustración (OMS, 2021).

En América Latina, varios países han formado tácticas para mitigar la deserción escolar, según informes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022). Sin embargo, en Perú, estos esfuerzos han sido insuficientes. Las estadísticas reflejan un incremento significativo de afecciones de salud mental entre adolescentes. De acuerdo con el Ministerio de Salud (MINSA, 2020), el 12.7% de los adolescentes entre 12 y 17 años posee ciertos déficits emocionales, lo que subraya requerimiento urgente de intervenciones específicas y focalizadas. Además, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2019) menciona que la deserción escolar sigue siendo una preocupación, con una tasa del 3.5% en la educación secundaria, lo que refleja desmotivación hacia el aprendizaje y una falta de confianza en sus capacidades.

En este marco, la frustración aparece como respuesta emocional ante imposibilidad de alcanzar metas o satisfacer expectativas. La tolerancia a la frustración, entendida como

capacidad para abarcar aspectos adversos sin perder el control, resulta esencial en el desarrollo adolescente, pues impacta directamente en su comportamiento y rendimiento académico (Jiménez y Leal, 2024). Una baja respuesta a la frustración puede provocar respuestas impulsivas, baja autoestima, desmotivación y, en casos extremos, el abandono escolar, tal como señala Acuña (2019).

Según Valiente et al. (2021) la motivación para lograr las metas académicas se potencia en adolescentes que desarrollan habilidades de planificación, elecciones y, sobre todo, tolerancia a frustración.

En las instituciones educativas de Lima, los educandos han encontrado más obstáculos que superar para lograr un rendimiento académico. Durante la pandemia, los problemas que ya existían se magnificaron aún más, y si bien la educación a distancia se intentó implementar, los problemas emocionales y problemas de conducta que se presentaron aún siguen interrumpiendo el avance académico. En la institución educativa que fue objeto de la investigación, la carencia de tolerancia a frustración se ha determinado como uno de los elementos que contribuyen al desinterés por el cumplimiento de las tareas escolares y a la disminución de la motivación de logro.

Esto ha creado un ciclo perjudicial en el que los estudiantes, incapaces de lidiar con sus emociones frente a retos que se presentan en el área académica, se ven atrapados en una espiral de desmotivación y baja autoestima que dañan su rendimiento y su posterior desarrollo académico y personal. Estas problemáticas, de no ser tratadas, podrían traer consecuencias acumulativas devastadoras no sólo a nivel personal, sino también en la comunidad educativa en su conjunto. En este contexto es importante estudiar cómo se relacionan tolerancia a frustración y motivación de logro en adolescentes. Estas dos variables son consideradas centrales en la adolescencia. La frustración y la desmotivación son sin duda parte del ciclo que

puede llevar al estudiante al abandono escolar. Contrarrestar estos efectos es posible. Al logro motivacional se le asocia el éxito no solo en aspectos académicos, también en el ámbito personal (Avilés, 2021).

Esta investigación busca identificar y describir la relación entre las variables de la tolerancia a la frustración y la motivación de logro en estudiantes de secundaria de una institución educativa en Lima, centrándose en la elaboración de propuestas para mejorar su rendimiento académico y su bienestar emocional. Lo que se pretende con la relación de variables se basa en el diseño de propuestas de intervención de la psicología educativa que integren el desarrollo integral de los adolescentes.

El desafío actual requiere una respuesta integrada que abarque las dimensiones emocional y académica de los estudiantes. La tolerancia a la frustración y la motivación para lograrlo son variables clave que tienen un impacto significativo. Estudiarlas contribuirá en gran medida a desarrollar propuestas en las áreas pedagógicas y psicológicas que abordan la mejora holística de los adolescentes en relación con sus dimensiones emocionales y académicas, influyendo en su aprendizaje y crecimiento futuro.

1.1.1 Formulación del problema

- Problema general

¿Qué relación existe entre tolerancia a la frustración y motivación de logro en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025?

- Problemas específicos

- ¿Qué relación existe entre tolerancia a la frustración, e interés y esfuerzo en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025?

- ¿Qué relación existe entre tolerancia a la frustración e interacción con el docente en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025?
- ¿Qué relación existe entre tolerancia a la frustración y tarea/capacidad en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025?
- ¿Qué relación existe entre tolerancia a la frustración y exámenes en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025?
- ¿Qué relación existe entre tolerancia a la frustración e interacción con pares en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025?

1.2. Antecedentes

1.2.1. Antecedentes nacionales

Candia y Maita (2024) un estudio realizado en los Centros de EBA de Cusco investigó la relación entre tolerancia a frustración y motivación de logro académico en educandos del ciclo avanzado. Utilizando enfoque cuantitativo básico con diseño no experimental y transversal, se aplicaron dos instrumentos: una escala de tolerancia a la frustración con confiabilidad de 0.86 y un cuestionario de motivación de logro académico con confiabilidad de 0.80. Los resultados revelaron que el 44.6% de educandos mostraba un estándar regular de tolerancia a frustración, el 49.6% presentaba alto nivel de motivación académica. Las dimensiones más representativas incluyeron un 64.9% en acciones orientadas al logro y un 47.5% de los educandos presentaron estándares bajos en pensamientos orientados hacia el logro, destacando la necesidad de estrategias.

Triveños (2023) un estudio realizado en una institución educativa de Maras exploró la relación entre la tolerancia a la frustración y el rendimiento en matemáticas de educandos. Con enfoque cuantitativo y un diseño no experimental, transversal y correlacional, se encuestó a 111 estudiantes utilizando la Escala de Tolerancia a la Frustración en Adolescentes y los

reportes de logros académicos en matemáticas. Los hallazgos detallaron que el 57.7% de los estudiantes tenía nivel medio de tolerancia a la frustración, mientras que el 56.8% aún estaba en proceso de alcanzar logros satisfactorios en matemáticas. Aunque se identificó una relación significativa entre ambas variables ($p = 0.046$), la asociación fue bajo (Tau-b de Kendall = 0.098), lo que sugiere que una gran tolerancia a frustración puede afectar positivamente en rendimiento académico, aunque de manera moderada.

Mayta (2023) realizó un estudio en la I.E.M. "Coronel Gregorio Albarracín Lanchipa" en Tacna para explorar la relación entre motivación de logro y dificultades en regulación emocional de los educandos. Utilizando un enfoque descriptivo correlacional y un diseño no experimental, la investigación conformó a 162 alumnos de ambos sexos. Se aplicaron la Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificado (EAMI-M) y la Escala de Dificultad en la Regulación Emocional (DERS). Los hallazgos detallaron correlación negativa significativa entre variables ($r = -0.277$, $p < 0.05$) detallando que, a mayor dificultad en la regulación emocional, menor es la motivación de logro. El 75% de educandos presentó un estándar regular de motivación de logro, el 53% mostró altos niveles de deficiencias en regulación emocional.

Escobar et al. (2023) se realizó un estudio para investigar la relación entre motivación de logro y autoeficacia académica en educandos preuniversitarios del Centro Preuniversitario de la Universidad Nacional de Juliaca. El estudio empleó metodología cuantitativa, con un diseño no experimental, transversal y descriptivo-correlacional. Se utilizaron dos cuestionarios en una muestra de 243 educandos para medir variables. Los resultados revelaron correlación positiva moderada de motivación de logro y autoeficacia académica, con coeficiente de correlación de Spearman de 0.425. Se encontró que las dimensiones de utilidad, expectativa y factores emocionales de motivación de logro se relacionaban de manera directa y significativa con autoeficacia académica, respectivamente. Estos hallazgos detallan que mayor motivación

de logro está vinculada con una mayor percepción de autoeficacia académica en estudiantes evaluados.

Parisuaña (2022) realizó un estudio sobre alumnos de tercer grado de la I.E. "Taraco" en Huancané-Puno para evaluar relación de motivación por el logro y aprendizaje significativo de los contenidos históricos. El enfoque fue cuantitativo, se utilizó metodología básica, y el diseño fue no experimental, hipotético-deductivo y correlacional. La muestra se conformó en 65 educandos a quienes se aplicaron los instrumentos de las dos variables. Los resultados obtenidos muestran correlación positiva significativa entre motivación por el logro y el aprendizaje significativo, con coeficiente de Spearman de 0.870 y una significancia de 0.023. Este hallazgo indica que los educandos con más motivación por el logro son capaces de desarrollar un aprendizaje más profundo y relevante, resaltando así la importancia de esta variable dentro del contexto del éxito educativo.

1.2.2. Antecedentes internacionales

Cuadros y Leal-Soto (2024) desarrollaron y validaron tres escalas cortas destinadas a estimar, respectivamente, la motivación escolar, la satisfacción escolar y tolerancia a frustración, en alumnos de 7° a 12° grados en el norte de Chile, con la intención de informar sobre el aprendizaje autorregulado y bienestar psicológico autorregulado. En este estudio, que empleó un enfoque cuantitativo, se lograron sólidos indicadores psicométricos para las tres escalas mediante un análisis factorial confirmado y pruebas de fiabilidad. La escala de tolerancia a la frustración fue diseñada para ser unidimensional, ítems centrados en evaluar la capacidad de un estudiante a regular emociones negativas frente a la adversidad. Los hallazgos detallaron que tres variables están positivamente correlacionadas y que cada una predice significativamente el bienestar psicológico.

Chitrakar y Nisanth (2023) enfocaron un estudio centrado en analizar la relación entre la frustración estudiantil, motivación y rendimiento académico. Utilizando una metodología basada en análisis documental, los autores identificaron diversas fuentes de frustración en contextos escolares, tales como tareas complejas, presión académica, rechazo social y métodos de enseñanza inadecuados. El estudio se sustenta en teorías psicológicas como la teoría de la frustración-agresión, la teoría de autodeterminación y teoría del valor-expectativa, subrayando cómo la frustración deteriora la motivación intrínseca, reduce la autoeficacia, disminuye la persistencia y contribuye a la deserción escolar. Además, se evidenció que el entorno emocional del aula y el apoyo docente son relevantes para mitigar efectos negativos de frustración.

En el estudio de Toala y Rodríguez (2022), se examinó la relación entre estrategias de afrontamiento y la tolerancia a la frustración en adolescentes de la Asociación Provincial de Atletismo del Guayas. Este fue un estudio cuantitativo descriptivo correlacional, con un diseño transversal y no experimental. La muestra fue integrada por 70 adolescentes. Las diferentes estrategias de afrontamiento que se identificaron incluyeron distracción física, búsqueda de relajación, esfuerzo, preocupación, apoyo emocional y reframing positivo. Se encontraron diferencias en la estrategia de ignorar el problema según el género. Además, se descubrió una relación significativa entre reducción de tensión, reserva emocional, búsqueda de ayuda profesional y tolerancia a la frustración en adolescentes.

Carrera (2022) un estudio fue realizado con propósito de evaluar la relación entre motivación de logro y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato de una institución en Quito, empleando metodología cuantitativa de tipo correlacional. La muestra incluyó a 249 alumnos, con edades entre 15 y 18 años. Los resultados detallaron correlación significativa según el coeficiente de Pearson ($.067$), aunque no significativa según Spearman ($.32$). El 52% de los participantes mostró un gran nivel de motivación, mientras que el 70% presentó

rendimiento académico moderado. Se concluyó que hay relación entre motivación de logro y rendimiento académico en educandos estudiados.

González (2021) se hizo un estudio con propósito de incrementar motivación y rendimiento académico en alumnos de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria en la asignatura de Matemáticas, implementando un programa basado en el empleo de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). La intervención, de seis semanas de duración, abarcó tres temas del currículo oficial y empleó distintos recursos digitales para apoyar el aprendizaje y captar el interés de alumnos. Se evidenció un aumento en la motivación, rendimiento, comportamiento y competencias matemáticas, especialmente en el pensamiento crítico y la competencia numérica. El empleo de TIC en enseñanza de Matemáticas promueve actitudes positivas hacia la asignatura y mejora las competencias de los estudiantes, al tiempo que fomenta el uso continuo de estas herramientas por parte del profesorado.

Rea y Segura (2021) realizaron un estudio con objetivo de explorar la relación entre estilos de crianza y tolerancia a la frustración en estudiantes de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Surupukyu en Guaranda. El enfoque fue cuantitativo, utilizando una metodología bibliográfica y documental, con un diseño no experimental, retrospectivo y transversal. La muestra se conformó en 90 expedientes de estudiantes de entre 12 y 17 años. Los resultados revelaron que el 32,2% de alumnos percibían a sus padres como permisivos, mientras que el 31,1% veía a sus madres como autoritarias. La tolerancia a la frustración, el 36,7% mostró altos niveles, el 28,9% estándares medios y el 34,4% niveles bajos. No se encontró correlación significativa entre estilos de crianza y tolerancia a frustración.

Nieves (2019) realizó un estudio con propósito de evaluar niveles de motivación de logro en educandos de primero a tercer año de educación básica en la sección nocturna del

Colegio Juan Montalvo, ubicado en Machala, Ecuador. La investigación siguió un enfoque cuantitativo con diseño no experimental, transversal y descriptivo. Se aplicó la Escala de Motivación de Logro de Vicuña Peri a una muestra de 98 estudiantes. Los hallazgos indicaron que los estudiantes mostraban grandes niveles de motivación de logro en las dimensiones de filiación, poder y éxito.

Singh (2016) llevó a cabo una investigación con el propósito de analizar la relación entre frustración y rendimiento académico en alumnos adolescentes de escuelas secundarias superiores rurales y urbanas del distrito de Faridkot, Punjab (India). Utilizando un diseño correlacional, se aplicó la Escala de Reacción a la Frustración de Dixit y Srivastava a una muestra de 200 estudiantes de 12° grado. Los resultados revelaron relación negativa significativa entre la frustración y rendimiento académico en todos los subgrupos analizados: varones y mujeres, tanto de zonas rurales como urbanas. La mayor correlación negativa se observó en los adolescentes urbanos ($r = -0.964$ en varones y $r = -0.76$ en mujeres). El autor concluye que es necesario atender psicológica y pedagógicamente a los estudiantes con alta frustración para mejorar desempeño y bienestar personal.

1.2.3. Antecedentes locales

Barboza y Mija (2024) se llevó a cabo una investigación para examinar la relación entre clima social familiar y la tolerancia a frustración en estudiantes de tercero y cuarto de secundaria en Lima. El estudio, de enfoque cuantitativo, aplicado y descriptivo-correlacional, utilizó el Cuestionario de Clima Social Familiar y la Escala de Tolerancia a la Frustración en una muestra de 130 estudiantes. Resultados detallaron asociación significativa entre el clima familiar y la tolerancia a la frustración ($P = .000002$, $Rho = .401$). Las dimensiones de relación y desarrollo presentaron una correlación positiva, mientras que la dimensión de estabilidad no lo hizo. Se concluyó que un ambiente familiar más favorable y un entorno de desarrollo en el hogar contribuyen a una mayor tolerancia a la frustración en los adolescentes.

Alberca y Fernández (2024) se realizó un estudio para investigar la asociación entre miedo al contagio por COVID-19 y tolerancia a frustración en educandos de secundaria que retornaron a clases presenciales. El enfoque fue cuantitativo, con un diseño transversal y un alcance correlacional. La muestra incluyó a 642 adolescentes. Los resultados no detallaron relación significativa entre ambas variables, lo que sugiere que el miedo al contagio no influye en la capacidad de tolerar la frustración en estos estudiantes. Además, se identificó una posible falta de conciencia sobre el COVID-19 en la comunidad donde se llevó a cabo el estudio.

El estudio realizado por Diestro (2023) tuvo como objetivo analizar el fenómeno del phubbing y tolerancia a frustración en educandos de secundaria de escuela pública en el Callao. Con un enfoque cuantitativo de tipo correlacional y diseño no experimental, se trabajó con una población de 242 educandos. Se encontró correlación negativa débil ($r_s = -0.154$, $p < 0.05$) entre las variables en estudio, lo que se traduce en el hecho de que el 80% de los estudiantes en esta población presenta comportamientos del phubbing. Se determinó que los comportamientos conectivos de phubbing se dan en combinación con una baja tolerancia a frustración, se debe a que el phubbing tiene efectos adversos en regulación emocional de adolescentes en muestra.

Cerna (2023) se hizo un estudio con propósito de examinar la relación entre hábitos de estudio y tolerancia a frustración en educandos de secundaria de institución educativa privada en Lima. Utilizando un diseño no experimental, transversal y correlacional, se analizó una muestra de 246 estudiantes de primero a quinto de secundaria. Los hallazgos adquiridos a través del coeficiente Rho de Spearman indicaron correlación significativa y moderada ($r = 0.302$, $p < .001$) entre ambas variables, siendo más pronunciada en los primeros tres años de secundaria y entre las estudiantes mujeres. Esto sugiere que los hábitos de estudio están estrechamente vinculados con una mayor tolerancia a la frustración, especialmente en los grados inferiores y en el caso de las mujeres.

Bisso (2022) realizó un estudio para analizar la relación entre exposición a violencia y la tolerancia a frustración en adolescentes de institución educativa en el distrito de Surquillo, Lima. La investigación, de tipo básica y correlacional, utilizó un diseño no experimental y contó con la participación de 423 alumnos de entre 12 y 17 años, de los grados 1° a 5° de secundaria. Se aplicaron el Cuestionario de Exposición a la Violencia (CEV-2010) y la Escala de Tolerancia a la Frustración (ETF-2018). Los hallazgos detallaron correlación débil pero significativa ($r_s = .256$) con tamaño de efecto bajo (coeficiente de .066), indicando que una gran exposición a violencia se asocia con niveles ligeramente superiores de tolerancia a frustración.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación entre tolerancia a la frustración y motivación de logro en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025.

1.3.2. Objetivos específicos

- Establecer la relación entre tolerancia a la frustración e interés y esfuerzo en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025.
- Establecer la relación entre tolerancia a la frustración e interacción con el docente en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025.
- Establecer la relación entre tolerancia a la frustración y tarea/capacidad en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025.
- Establecer la relación entre tolerancia a la frustración y exámenes en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025.
- Establecer la relación entre tolerancia a la frustración e interacción con pares en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025.

1.4. Justificación

Desde una perspectiva teórica, se justifica por requerimiento de profundizar en la comprensión del vínculo entre tolerancia a la frustración y motivación de logro en contextos escolares, integrando marcos conceptuales de la psicología cognitiva y motivacional. La teoría racional emotiva de Albert Ellis permite entender cómo creencias irracionales disminuyen la tolerancia a la frustración, afectando la disposición del estudiante frente a los retos académicos. La teoría de motivación de McClelland y la teoría de autoeficacia de Bandura también proporcionan una base para analizar cómo la voluntad de tener éxito y las percepciones de competencia afectan el comportamiento orientado a metas.

La interrelación teórica de estas variables proporciona un marco exhaustivo que explica los comportamientos de la persistencia, el abandono escolar y la desmotivación, ayudando así en la construcción de modelos explicativos del rendimiento académico durante la adolescencia.

Además, se considera teóricamente pertinente establecer la tolerancia a la frustración como variable independiente, su influencia sobre procesos motivacionales ha sido ampliamente documentada. Desde la teoría racional emotiva de Albert Ellis, creencias irracionales asociadas a baja tolerancia a frustración generan patrones de evitación, abandono y desmotivación, afectando la orientación hacia metas académicas (Gómez-González, 2021). De igual modo, la teoría del afrontamiento de Lazarus y Folkman sostiene que las estrategias emocionales frente al estrés condicionan la evaluación de los retos, influyendo en la conducta orientada al logro (Callalli, 2022).

Estos puntos de vista son congruentes con el marco de referencia de Bandura, quien argumenta que el control emocional es uno de los componentes centrales de la autoeficacia, la cual regula la persistencia y el nivel de aspiración en metas de logro (Rodríguez-Rey y Cantero-

García, 2020). Por ello, analizar la tolerancia a la frustración como aspecto predictivo resulta fundamental para comprender su incidencia en los niveles de motivación académica.

También se ha decidido usar el término “Motivación de logro” en lugar de “motivación de logro académico” para alinearse con la fidelidad teórica al concepto original propuesto por McClelland, quien lo define como “una tendencia general y estable del individuo a esforzarse por la excelencia, superar desafíos y alcanzar resultados exitosos”, independientemente del contexto específico en el que se manifiesta y siempre que el contexto y la relevancia específica sean diferentes (McClelland, 1961).

Aunque la investigación se desarrolla en un entorno escolar, este enfoque permite captar dimensiones actitudinales y disposiciones personales que se asocian con rendimiento académico, pero que no se limitan únicamente a él. Esta elección también está motivada por el contenido del instrumento utilizado, que incluye interés, esfuerzo, persistencia y orientación hacia metas; estas son manifestaciones amplias de motivación por logro y no solo del rendimiento medible (Barreto & Álvarez, 2020).

Con respecto a su relevancia práctica, esta investigación se traduce en la elaboración de programas educativos y psicológicos que se pueden llevar a cabo dentro de las escuelas. Los resultados permitirán a docentes y a expertos de la salud mental definir acciones que ayuden a aumentar tolerancia a frustración y motivación de logro en educandos. Esto sin duda ayudará a optimizar el rendimiento académico, pero también se verá reflejado en el bienestar emocional y en la disminución de conductas de riesgo asociadas al abandono escolar.

En relación con la metodología, esta investigación tiene diseño cuantitativo y correlacional, para poder analizar la asociación entre tolerancia a frustración y motivación de logro en un grupo representativo de estudiantes de secundaria. La información se obtendrá mediante la Escala de Tolerancia a la Frustración (ETF) y la Escala Atribucional de Motivación

de Logro (EAML-M) que son instrumentos confiables y validados. En este caso, el uso de estas escalas permitirá la obtención de datos cuantitativos que deberán ser analizados de forma estadística para determinar existencia y el grado de correlación de las diferentes variables que se han abordado, cumpliendo de este modo y desde el principio con el objetivo que se plantee el estudio, al brindar la suficiente evidencia empírica a validar o refutar las hipótesis planteadas y, de esta forma, el estudio contribuirá por el lado de la ciencia y la replicabilidad de los resultados.

1.5. Hipótesis

1.5.1. Hipótesis general

Existe una relación significativa entre tolerancia a la frustración y motivación de logro en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025.

1.5.2. Hipótesis específicas

- Existe una relación significativa entre tolerancia a la frustración, e interés y esfuerzo en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025.
- Existe una relación significativa entre tolerancia a la frustración, e interacción con el docente en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025.
- Existe una relación significativa entre tolerancia a la frustración y tarea/capacidad en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025.
- Existe una relación significativa entre tolerancia a la frustración y exámenes en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025.
- Existe una relación significativa entre tolerancia a la frustración e interacción con pares en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025.

Limitaciones de la investigación

Son fáciles de prever, pues solo se llevará a cabo en una entidad educativa de Lima, lo que limita la posibilidad de generalizar a otras instituciones y contextos. La muestra contempla a estudiantes de una comunidad urbana, por lo que difícilmente se podrá abarcar la complejidad de la realidad de los adolescentes que habitan en el rural, ni en instituciones con distintos escenarios socioeconómicos. Los datos obtenidos se basarán, en parte, en la autopercepción de los estudiantes a través de cuestionarios y, en este caso, se corre el riesgo de respuestas sesgadas por la subjetividad, la presión social y el autosabotaje, entre otras razones.

Una de las limitaciones más relevantes es el diseño transversal del estudio, ya que proporciona una instantánea que no permite evaluar la evolución de las variables a lo largo del tiempo. Esto hace más difícil establecer relaciones causales entre la frustración y la motivación de logro, y no permite observar, en la distancia, el desarrollo de las emociones y las variables académicas de los educandos.

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Bases teóricas sobre el tema de investigación

2.1.1. *Tolerancia a la frustración*

2.1.1.1. Definición de tolerancia a la frustración. La tolerancia a la frustración es la capacidad de una persona a afrontar y manejar contextos donde sus deseos, necesidades o expectativas no son atendidas de forma inmediata o de forma eficiente. Esta capacidad es importante para el bienestar emocional, dado que permite a los individuos responder de forma adaptativa a situaciones adversas, evitando así el descontrol, la ira, la ansiedad o el estrés desmedido (Aguilar y García, 2020). Dentro de la educación, la frustración debe ser asumida por los estudiantes, a que puedan hacer sus acciones académicas y para que logren pasar sus problemas personales, sin que las emociones tóxicas deterioren su rendimiento o su desarrollo psicosocial (Aguilar y García, 2020).

La frustración puede ser estudiada desde la psicología teniendo en cuenta la teoría de autodeterminación y la resiliencia emocional. Según estos modelos, las personas que tienen una mayor tolerancia a la frustración, tienen un locus de control interno, lo que les permite ver las dificultades como oportunidades de aprendizaje, en lugar de amenazas (Avilés, 2021). Además, la teoría cognitivo-conductual sugiere que la baja tolerancia a la frustración puede estar asociada con creencias irracionales que agravan las emociones negativas, impidiendo así una evaluación objetiva de una situación (Avilés, 2021).

Desde la neuropsicología, la frustración se asocia con regulación emocional. Es un proceso gestionado por la corteza prefrontal, que ejerce control ejecutivo y permite la inhibición de respuestas. Así, las personas con mayor capacidad para manejar la frustración suelen activar con más facilidad las redes neuronales que producen una respuesta calmada y contemplativa (Avilés, 2021).

Varios estudios han demostrado que la tolerancia a la frustración se desarrolla en infancia y adolescencia y está influenciada tanto por la genética como por el entorno. Las interacciones tempranas con figuras parentales, particularmente aquellas que implican la imposición de límites y un apoyo emocional constante, son beneficiosas para el desarrollo de esta capacidad (Barba y Moreno, 2022). En el ambiente escolar se encuentra que aquellos alumnos que, por el motivo que sea, se encuentran con dificultades ya sea por cuestiones académicas, por cuestiones sociales o incluso por la deficiente tolerancia a la frustración, pueden presentar una baja en el desempeño, desmotivación, que a largo plazo se traducen en problemas emocionales y en el cumplimiento de sus objetivos personales (Barba y Moreno, 2022).

2.1.1.2. Fundamentos teóricos de la tolerancia a la frustración. La tolerancia a la frustración es uno de los pilares fundamentales en el desarrollo de la psicología y la sensibilización emocional. Esto incluye la capacidad para inhibir y regular el funcionamiento de las emociones adversas que se producen ante situaciones desventajosas. Esto facilita la respuesta adaptativa a estructuras o situaciones que involucran estrés o contratiempos. Esta habilidad es clave para el equilibrio en las emociones y evitar el desánimo ante situaciones difíciles o inesperadas. Este tópico se ha de abordado por diferentes autores e identificar su perspectiva teórica con el fin de entender su función en el área de educación y la psicología (Avilés, 2021).

A. Teoría de Albert Ellis. Albert Ellis, conceptualiza la tolerancia a la frustración como habilidad cognitiva que permite a personas enfrentarse a situaciones adversas sin sucumbir a emociones negativas desproporcionadas. Según Ellis, personas con baja tolerancia a la frustración tienden a manifestar creencias irracionales, tales como la idea de que deben evitar toda incomodidad o malestar (Gómez-González, 2021). Esta tendencia a evitar el

malestar genera patrones de conducta ineficaces, tales como el abandono de tareas difíciles o la agresividad.

Ellis argumenta que la reestructuración cognitiva es crucial para crecer la tolerancia a la frustración porque permite a los individuos ajustar sus creencias irracionales y, posteriormente, enfrentarse a los desafíos con menos ansiedad y estrés. La tolerancia a la frustración está asociada con la capacidad de construir cognitivamente la flexibilidad necesaria para mantener el impulso motivacional, incluso cuando se enfrentan a dificultades o contratiempos. Esta habilidad te permite adaptarte a circunstancias imprevistas sin perder de vista tus objetivos (Gómez-González, 2021).

B. Teoría de Richard Lazarus y Susan Folkman. Los autores en cuestión también contribuyen a la comprensión de tolerancia a la frustración en su teoría de afrontamiento y estrés. Desde su perspectiva, la tolerancia a la frustración puede verse como aspecto de afrontamiento emocional y ayuda a los individuos a lidiar con el estrés y los conflictos del día a día (Callalli, 2022). En el modelo transaccional del estrés de Lazarus y Folkman, se establece que la manera en que una persona evalúa un suceso estresante influye en la reacción emocional y conductual que se presente ante un suceso. Las personas que poseen mayor tolerancia a la frustración son las que tienden a valorar los problemas que se les presentan como simples y utilizan estrategias de afrontamiento centradas en la resolución del problema (Callalli, 2022).

Por el contrario, personas con baja tolerancia suelen percibir contratiempos como insuperables, desencadena respuestas emocionales intensas y a menudo disfuncionales, como la evitación y la desesperanza. Según Lazarus y Folkman, la tolerancia a la frustración es un elemento central del bienestar psicológico, ya que permite a las personas evitar extremos emocionales en situaciones que no pueden controlar (Callalli, 2022).

2.1.1.3. Unidimensionalidad. La frustración se relaciona con la habilidad que tienen las personas para afrontar las adversidades, situaciones estresantes o contextos que no se ajustan a lo que se esperaba, sin perder el control o el enfoque hacia un objetivo. Este constructo también implica un adecuado control de las emociones que se relacionan con la falta de cumplimiento de una meta a corto plazo o con una derrota. Esto adquiere particular relevancia en el entorno educativo, en las escuelas, porque los estudiantes tienen que enfrentarse, de forma constante, a una gran cantidad de desafíos, a reglas y otras situaciones que les causan frustración. Ventura-León et al. (2018), plantea esta habilidad como un factor unidimensional compuesto por expresiones emocionales, conductuales y cognitivas vinculadas al enojo, la impulsividad y la dificultad para esperar o persistir.

Esta dimensión aborda el control de la ira, la irritabilidad, la ira prolongada y las reacciones impulsivas de frustración. Estos problemas muestran cómo el estudiante reacciona bajo presión y evalúan su autorregulación, el control sobre las acciones impulsivas y la disposición a la perseverancia mientras se encuentra emocionalmente angustiado. Estos indicadores evalúan cómo las respuestas emocionales impactan la continuación de actividades e interacciones sociales dentro del contexto escolar, lo que, a su vez, da forma al ambiente escolar y afecta el rendimiento académico del estudiante (Ventura-León et al., 2018).

2.1.2. Motivación de logro

2.1.2.1. Definición de motivación de logro. La motivación de logro se comprende como fuerza interna que hace que algunas personas vayan en búsqueda de la realización de sus actividades, superación de retos y optimización en la participación de determinadas actividades. Este deseo de mejorar y superarse, casi de forma sistemática, lleva a los sujetos a trabajar para alcanzar determinados objetivos y a la disposición a aceptar desafíos. Este tema ha sido estudiado por varios autores, de los cuales McClelland es posito destacado en su obra,

y define motivación de logro como uno de los más relevantes requerimientos del ser humano que se refleja en el deseo de alcanzar éxito y de evitar el fiasco (Barreto y Álvarez, 2020).

En este sentido, la motivación de logro se alimenta de la competencia personal, la cual se relaciona con la capacidad de cada estudiante para afrontar y superar barreras en el terreno educativo. Las personas con motivación alta se caracterizan por orientarse hacia el trazado de objetivos precisos y alcanzables, en donde se destaca la preocupación por el avance personal y la excelencia (Salvador- Ferrer, 2021)

McClelland señaló, además, tres características esenciales que o bien inhiben o potencializan la motivación de logro, que son: el deseo de competencia, la preferencia por tareas de dificultad media, y la valoración del feedback. Este deseo de competencia impulsa a los estudiantes a perseguir actividades que les dan la oportunidad de probar sus capacidades y recibir reconocimiento por lo que han alcanzado (Barreto y Álvarez, 2020). Al enfrentar desafíos de dificultad moderada, los estudiantes motivados por el logro se sienten más propensos a experimentar satisfacción al cumplir metas, lo que refuerza su disposición a seguir esforzándose (Barreto y Álvarez, 2020).

A nivel académico, la motivación de logro se relaciona con el rendimiento escolar y la autoeficacia percibida. Un educando con gran motivación de logro se caracteriza por su perseverancia frente a las dificultades, su capacidad de autorregulación en el estudio, y su inclinación hacia el establecimiento de metas a largo plazo, las cuales buscan trascender las expectativas inmediatas del entorno escolar (Poblete et al., 2023). De esta manera, los estudiantes con una motivación de logro alta no solo buscan obtener buenas calificaciones, sino que también desean mejorar continuamente y perfeccionar sus habilidades (Poblete et al., 2023).

También, motivación de logro, se apoya en factores de índole personal, sino que también depende de ciertas condiciones de contexto, como el ambiente escolar, las expectativas de los profesores, el apoyo que se recibe de la familia y las experiencias que la persona haya tenido, ya sean de éxito o de fracaso. Ayuda a motivar a la persona para que dé el esfuerzo necesario por el logro (Poblete et al., 2023). En este contexto se considera que según la teoría de la motivación de logro el reconocimiento social, así como el refuerzo positivo, pueden incentivar en los estudiantes el afán de conseguir logros, en tanto que el desamparo y las derrotas continuas pueden atenuar la motivación (Poblete et al., 2023).

2.1.2.2. Fundamentos teóricos de motivación de logro.

A. Teoría de la Motivación de Logro de David McClelland. David McClelland, reconocido como uno de los principales teóricos de motivación, construyó la teoría de requerimientos donde identifica tres necesidades humanas fundamentales: logro, poder y afiliación. McClelland afirma que motivación de logro es el impulso interno que empuja a persona a establecer y abarcar metas y a demostrar su competencia en la realización de una tarea (Abarca, 2023). Las personas impulsadas por una alta motivación de logro a menudo establecen metas desafiantes pero alcanzables, buscan activamente retroalimentación sobre su rendimiento y prefieren contextos en los que pueden asumir responsabilidad personal por éxito o el fracaso de sus acciones. Su enfoque no está solo en el resultado final, sino también en el paso interactivo de mejora y perfeccionamiento (Abarca, 2023).

McClelland propuso que la necesidad de motivación por logros se forma durante el proceso de socialización de la infancia, cuando se refuerzan los comportamientos orientados al éxito. Los educandos con alta necesidad prefieren actividades que son de riesgo moderado y alto control personal, y donde pueden evaluar su propio progreso (Abarca, 2023). En el ámbito educativo, esta teoría señala que educandos con alta motivación se esfuerzan por sobresalir en

sus tareas, fijarán metas en sus estudios y trabajarán por alcanzarlas, lo cual también puede beneficiar su rendimiento y su desarrollo personal (Abarca, 2023).

B. Teoría de la Autoeficacia de Albert Bandura. La autoeficacia constituye la confianza que tiene una persona en su capacidad para ejecutar las acciones necesarias para alcanzar una meta y resulta fundamental para comprender la motivación en el logro de las metas. Esta creencia permite fijar metas más desafiantes y facilita el mantenimiento de la persistencia en el logro de la meta, el desempeño es superior al de aquellas personas que no tienen una confianza relativa en sus habilidades, manteniéndose en un nivel de desempeño superior (Rodríguez-Rey y Cantero-García, 2020).

En el ámbito educativo, la autoeficacia está estrechamente vinculada a la motivación de logro, ya que los estudiantes que creen en su habilidad para enfrentar los desafíos académicos suelen esforzarse más y superar barreras. Bandura identifica cuatro fuentes clave que moldean la autoeficacia: experiencias de éxito, la observación de modelos, el refuerzo verbal y los estados emocionales (Rodríguez-Rey y Cantero-García, 2020). Las experiencias personales de éxito son las más influyentes, pues fortalecen la confianza del estudiante en alcanzar objetivos futuros. Además, la observación de personas exitosas, el apoyo verbal y el control emocional también aportan significativamente al desarrollo de la autoeficacia y, por ende, a la motivación académica (Rodríguez-Rey y Cantero-García, 2020).

2.1.2.1. Dimensiones de motivación de logro. La motivación por alcanzar objetivos se relaciona con la disposición hacia ciertas metas. Involucra la determinación de conseguirlas y la voluntad de trabajo para ello. Este constructo se enfoca en la motivación y se basa en la relevancia de las metas a nivel personal, el valor que se da a las tareas y el sentimiento de competencia (Barreto y Álvarez, 2020). A continuación, se describen las dimensiones de esta variable.

A. Interés y Esfuerzo. Las motivaciones de logro son impulsadas por el interés, el cual se refiere al componente atrayente de la tarea o aprendizaje en cuestión. El esfuerzo se relaciona con la perseverancia y el tiempo que un estudiante emplea para conseguir sus objetivos. Los alumnos se encuentran motivados y se interesan en el material, lo que también activa su esfuerzo al enfrentar y superar las exigencias educativas. El nivel de curiosidad y compromiso que tienen los estudiantes acerca de las actividades escolares influye de forma directa en su desempeño y éxito académico, y esta dimensión los evalúa (Barreto y Álvarez, 2020).

B. Interacción con el Profesor. La relación con el profesor es un aspecto clave en la motivación de logro puesto que el docente acompaña el proceso de aprendizaje y ofrece comentarios que ayudan al estudiante en su desarrollo académico. Los estudiantes que consideran que tienen una relación positiva y de apoyo con sus docentes tienden a motivarse más en sus logros. Esta dimensión establece la eficacia de la comunicación y la guía del docente en disposición del estudiante para el esfuerzo académico. El apoyo emocional y académico que un profesor brinda se traduce en la incalculable autoconfianza que el estudiante va a tener en la aspiración y en la visualización de las metas que se propone (Barreto y Álvarez, 2020).

C. Tarea/Capacidad. Esta dimensión considera la capacidad que los alumnos creen que tienen para realizar determinadas actividades de acuerdo a sus competencias. Un alumno motivado considera la tarea en sí, pero también la valoración que hace de sus competencias para llevarla a cabo. La autoeficacia influye en la forma en que los alumnos abordan las demandas académicas, la cual determina el grado de motivación que estos logran. Los alumnos que tienen confianza en sus competencias intentan alcanzar objetivos de mayor dificultad, y tienen mayor tendencia a la persistencia frente a obstáculos (Barreto y Álvarez, 2020).

D. Examen. Los exámenes sirven como una fuente principal de motivación para el logro educativo, ya que permiten a los estudiantes medir su rendimiento académico y fortalecer

su autoeficacia académica. Este aspecto analiza cómo los estudiantes se preparan para los exámenes, el valor que otorgan a los exámenes y sus evaluaciones sobre la probabilidad de éxito. Los estudiantes con motivación de logro son más propensos a ver los exámenes como oportunidades para mostrar sus habilidades y conocimientos en lugar de como una situación amenazante. Como resultado, tienden a desarrollar estrategias de estudio más efectivas para alcanzar sus objetivos (Barreto y Álvarez, 2020).

E. Interacción con Pares. La interacción con compañeros es primordial para la motivación de logro. Los estudiantes no compiten solos, también se apoyan mutuamente en el aprendizaje. El trabajo en grupo fomenta la motivación a través del esfuerzo colaborativo, ideas e interacción entre pares, lo que puede impulsar un mayor esfuerzo. Esta dimensión examina el grado en que la relación con los compañeros afecta la motivación para tener éxito académico, ya sea a través de la cooperación en tareas escolares o a través de un deseo de sobresalir en el grupo (Barreto y Álvarez, 2020).

2.1.3. Definición de términos básicos

- **Frustración:** La frustración ocurre cuando alguien se encuentra con barreras o problemas que le impiden alcanzar una meta. Este estado provoca sensaciones de impotencia, irritación o desmotivación (Avilés, 2021).
- **Resiliencia:** La resiliencia es la capacidad de una persona a crecer y adaptarse ante contextos adversos. En el caso de la frustración, la resiliencia es la capacidad de mantener el control emocional ante circunstancias desbordantes y seguir adelante con tareas y metas (Avilés, 2021).
- **Autorregulación emocional:** La autorregulación emocional implica control y conciencia sobre las emociones. Aquellos que tienen una gran tolerancia a la frustración generalmente tienen mayor frustración y la capacidad de enfrentarse a las dificultades (Avilés, 2021).

- **Persistencia:** La persistencia puede definirse como la capacidad de mantenerse centrado y decidido en la consecución de un objetivo. Esta puede presentarse ante un obstáculo. Las personas con una mayor frustración y tolerancia continua suelen demostrar un mayor grado de perseverancia. Se mantiene empeñado en alcanzar y lograr sus objetivos (Avilés, 2021).
- **Adaptabilidad:** La adaptabilidad es la capacidad de responder de manera flexible a situaciones cambiantes e incluso difíciles. En el contexto de tolerancia a la frustración, una persona adaptable puede idear rutas y soluciones alternativas en situaciones donde los obstáculos impiden la búsqueda de sus objetivos (Avilés, 2021).
- **Metas de logro:** Las metas de logro son objetivos definidos. Como personas con aspiraciones de éxito y superación, cada uno de nosotros debe plantearse algunas (Barreto y Álvarez, 2020).
- **Autoeficacia:** La autoeficacia se detalla a la creencia en la habilidad de uno para realizar actos que llevarán al éxito. Los alumnos que tienen una fuerte motivación por el logro tienden a tener una alta autoeficacia, lo que los impulsa a esforzarse más y persistir hacia el logro de sus metas académicas (Barreto y Álvarez, 2020).
- **Expectativas de resultado:** Los resultados de las expectativas son las diferentes consecuencias de las acciones de uno. En la motivación por logro, estas expectativas determinan si un estudiante está dispuesto a trabajar en una tarea determinada, reforzado por la creencia de que tal esfuerzo dará resultados positivos (Barreto y Álvarez, 2020).
- **Compromiso:** El término compromiso hace referencia al estándar de dedicación y esfuerzo sostenido que una persona dedica por alcanzar sus objetivos. En la motivación, este compromiso se aprecia en la constancia que se tiene para lograr las metas académicas, sin relevar obstáculos que se puedan tener (Barreto y Álvarez, 2020).

- **Retroalimentación:** La retroalimentación se refiere a la información recibida sobre el desempeño de uno en una tarea. En la motivación por logros, la retroalimentación es crucial para proporcionar a los estudiantes información sobre su progreso, sus fortalezas y debilidades, y cómo esto afecta su motivación para seguir persiguiendo metas (Barreto y Álvarez, 2020).

III. MÉTODO

3.1. Tipo de investigación

Esta investigación abarca a la categoría de investigación básica, dentro de un enfoque cuantitativo, de nivel correlacional, y con un diseño observacional no experimental.

La investigación básica se centra en la generación de conocimiento teórico que no tiene aplicación inmediata o práctica como intención principal. Su objetivo es mejorar la comprensión y el entendimiento de ciertos fenómenos que, a su vez, contribuyen al desarrollo de teorías o marcos conceptuales que podrían aplicarse en el futuro. Este enfoque buscó examinar las interrelaciones de las variables en estudio sin la intención de resolver un problema práctico directamente (Hernández et al, 2018).

El enfoque cuantitativo involucró la recolección y el análisis de datos con el fin de medir y comprender fenómenos, así como identificar tendencias. A través de métodos estadísticos, fue posible de una manera objetiva y exacta establecer relaciones entre variables y generalizar los resultados encontrados en una muestra hacia una población (Hernández et al, 2018).

El nivel correlacional de investigación se enfoca en examinar y comprender la asociación entre dos o más variables, sin que ello implica necesariamente la existencia de una causalidad directa entre ellas (Hernández et al, 2018). En este contexto, se buscó evaluar si existía asociación significativa entre tolerancia a frustración y motivación de logro en los alumnos de secundaria de una institución educativa en Lima.

El diseño observacional-no experimental se refiere a aquel tipo de diseño en el que las variables de estudio se observan como ocurren en su ambiente natural, sin que el investigador las manipule intencionalmente. Este enfoque permite analizar relaciones existentes entre variables en situaciones reales, siendo adecuado cuando no es éticamente viable o

metodológicamente posible controlar las condiciones del estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En este trabajo, dicho diseño nos brindó la oportunidad de estudiar relación entre frustración y motivación de logro en un entorno educativo real, lo cual contribuyó a captar mejor la conducta de los estudiantes sin interferir en su rutina.

3.2. Ámbito temporal y espacial

Para este estudio se había fijado el año 2025 para investigar la relación que se establece entre la frustración y la motivación al logro por parte de los estudiantes de nivel secundario. Esto se hizo con el fin de obtener información pertinente y actual que dé cuenta de la realidad de los estudiantes y de esta manera se aseguren que los resultados se puedan seguir utilizando.

La investigación se realizó en una escuela secundaria situada en la ciudad de Lima, Perú. La elección de este contexto geográfico se basó en aspectos de accesibilidad, representatividad y pertinencia académica, lo que posibilitó el estudio de cómo las variables en análisis impactaban una población determinada en el sistema educativo de Perú. Lima, como capital del país, ofreció un entorno idóneo para la investigación debido a su diversidad estudiantil y a los desafíos pedagógicos que enfrenta.

3.3. Variables

VI: Tolerancia a la frustración a la frustración

VD: Motivación de logro

Tabla 1*Matriz de operacionalización de variables*

VARIABLES DE ESTUDIO	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA DE MEDICIÓN	ÍNDICE
Tolerancia a la Frustración	La frustración se describe conceptualmente como un estado emocional negativo que surge debido al impedimento o la falta de cumplimiento de un objetivo (Ventura et al., 2018).	El nivel de frustración se medirá mediante el puntaje obtenido en la Escala de Tolerancia a la Frustración (ETF) que consta de 8 ítems, y fue elaborada por Bar-On y Parker en el 2000, se hizo la adaptación peruana por Ventura et al. (2018).	Unidimensional	Dificultad en el control del estrés Dificultad en el control de impulsos	2,4,6,8 1,3,5,7	Ordinal	Nunca (1) Pocas veces (2) A veces (3) Muchas veces (4) Siempre (5)
Motivación de Logro académico	La motivación del logro, se refiere a aquella habilidad que es adquirida mediante la interacción social, impulsa a las personas a dirigir sus esfuerzos y acciones de manera constante, con el objetivo de lograr un desempeño exitoso que cumpla o supere los estándares de	La Motivación de Logro se evaluará a través de 30 ítems distribuidos en 5 escalas, utilizando la Escala de Motivación de Logro, efectuada por Manassero y Vázquez en 1998, y adaptada en Perú por Morales en 2009 (De La Cruz, 2019).	Interés y esfuerzo	- Se dedica con empeño a alcanzar calificaciones destacadas. Manifiesta motivación por lograr un buen rendimiento académico. - Muestra satisfacción por el estudio. - Muestra actitud ante el resultado de las tareas. - Presenta exigencia en el estudio. - Evalúa la influencia de la relación con los maestros en las notas.	4,7,9,11, 13, 16, 17, 18	Ordinal	Utiliza la escala del 1 al 6, donde el número 1 representa el nivel más bajo y el número 6 representa el nivel más alto.

excelencia (Chóliz,
2004).

Interacción con el profesor	- Evalúa la influencia de los maestros en el desempeño académico. - Evalúa el nivel de interacción con los maestros.	12,23, 24, 25
Tarea/capacidad	- Muestra confianza en sacar buenas notas. - Evalúa la dificultad en la resolución de las tareas. - Evalúa la percepción de sí mismo como estudiante. - Evalúa la frecuencia de éxito en las tareas.	5, 6, 8, 20
Examen	- Presenta satisfacción con los resultados obtenidos. - Evalúa si las notas obtenidas en relación con el esfuerzo fueron justas.	1, 2, 3, 14
Interacción con pares	- Evalúa la influencia de la relación con los compañeros en las notas. - Evalúa la importancia de la cooperación entre compañeros para el estudio y la tarea. - Muestra satisfacción al saber que los compañeros tienen buenas notas. - Evalúa el nivel de relación con los compañeros en las actividades de clases.	10,15,19, 21, 22

La elección de tolerancia a la frustración como variable independiente responde a su carácter modulador en los procesos motivacionales, dado que su presencia o ausencia influye en la disposición del estudiante para enfrentar desafíos académicos. Esta relación ha sido respaldada por modelos teóricos que destacan el rol de las habilidades emocionales en la configuración de la motivación hacia el logro, justificando así su función predictiva dentro del diseño correlacional del presente estudio (Gómez-González, 2021; Callalli, 2022; Rodríguez-Rey y Cantero-García, 2020).

La variable dependiente del estudio es motivación de logro, comprendida como disposición interna que proporciona al estudiante a comprometerse con metas retadoras, a perseverar ante obstáculos y a buscar el éxito personal mediante el esfuerzo sostenido. Aunque su aplicación se observa dentro del contexto educativo, se ha decidió mantener su denominación general y no restringirla al ámbito académico, con el fin de conservar la amplitud del constructo conforme a los planteamientos de McClelland (1961).

Esta decisión se fundamentó en el hecho de que la motivación de logro trasciende el rendimiento escolar, incluyendo dimensiones como la autoexigencia, el interés intrínseco y la voluntad de superación, las cuales tienen expresión dentro y fuera del entorno académico (Barreto & Álvarez, 2020).

3.4. Población y muestra

La población señala al grupo total de individuos con aspectos comunes que se estudian para cumplir los objetivos de investigación (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En este estudio, la población fue integrada por 331 educandos de 3ro, 4to y 5to grado de nivel secundario de una institución educativa en Lima.

La muestra es parte representativa de la población total, elegida para recolectar datos y permitir la generalización de los resultados (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En este

estudio fue de 299 educandos como muestra con tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia, conformado por alumnos de tales niveles de secundaria de la institución seleccionada en Lima, quienes participaron de manera voluntaria.

A. Criterios de inclusión

- Estudiantes matriculados en el 3to, 4to y 5to año de secundaria de la institución educativa seleccionada.
- Estudiantes con edad comprendida entre 12 y 17 años.
- Estudiantes que asisten a clases en período de recolección.
- Estudiantes que comprendan adecuadamente las instrucciones de los instrumentos aplicados, garantizando la validez de sus respuestas.
- Estudiantes que manifiesten disposición voluntaria para participar en la investigación mediante un asentimiento verbal informado.

B. Criterios de exclusión

- Educandos que presenten discapacidades cognitivas o emocionales diagnosticadas que puedan interferir significativamente con capacidad para completar los instrumentos de medición.
- Estudiantes que se encuentren en programas educativos diferentes al sistema regular de secundaria, tales como programas de educación especial o alternativas educativas no convencionales.
- Estudiantes que no puedan asistir a clases de manera regular en el lapso de la investigación debido a problemas de salud o ausencias prolongadas no relacionadas con la educación.
- Estudiantes que se ubiquen bajo tratamiento psicológico o psiquiátrico activo que pudiera interferir en la interpretación de hallazgos.

- Estudiantes que no completan íntegramente los instrumentos durante la recolección, afectando consistencia del análisis estadístico.

3.5. Instrumentos

Ficha técnica de la Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificada (EAML-M)

- **Nombre:** Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificada (EAML-M)
- **Autores:** Manassero y Vázquez (1998); adaptada por Morales y Gómez (2009)
- **Administración:** Individual o grupal
- **Tiempo de administración:** Aproximadamente 30 minutos

La Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificada (EAML-M), compuesta por 30 ítems, está diseñada para evaluar motivación de logro en mayores de 15 años. Los ítems se distribuyen en 5 dimensiones: interés y esfuerzo, interacción con el profesor, percepción de la tarea/capacidad, exámenes, e interacción con compañeros. Esta herramienta, aplicada en formato lápiz y papel, mide aspectos clave del esfuerzo académico, la percepción de resultados, la relación con profesores y pares, y la satisfacción con el rendimiento académico (De La Cruz, 2019).

Ficha técnica de la Escala de Tolerancia a la Frustración (ETF)

- **Nombre:** Escala de Tolerancia a la Frustración (ETF)
- **Autores:** Bar-On y Parker (2000); adaptada por Caycho et al. (2018)
- **Administración:** Individual o grupal
- **Tiempo de administración:** Aproximadamente 5 minutos

La Escala de Tolerancia a la Frustración (ETF) evalúa habilidad de adolescentes para gestionar el estrés y controlar impulsos. Con una administración rápida, mide la percepción de los jóvenes sobre su tolerancia al estrés y el manejo de impulsos, factores clave en su desarrollo.

3.5.1. Validez

La Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificada (EAML-M) ha sido validada a través de juicio de expertos en Perú, obteniendo una media de validez de 85.30, lo que asegura su capacidad para medir adecuadamente la motivación de logro en educandos de nivel secundario (De La Cruz, 2019).

La Escala de Tolerancia a la Frustración (ETF) ha abarcado una validez sólida a través de análisis factorial confirmatorio, con buenos índices de ajuste ($CMIN/DF = 2.815$, $CFI = .940$, $TLI = .915$, $SRMR = .049$, $RMSEA = .080$). Estos resultados avalan su uso para evaluar el control del estrés y la impulsividad en adolescentes (Caycho et al., 2018).

3.5.2. Confiabilidad

La Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificada (EAML-M) ha mostrado una confiabilidad sólida, con Alfa de Cronbach de 0.845, detalla una buena consistencia interna para medir motivación de logro en educandos escolares (De La Cruz, 2019).

Por otro lado, la Escala de Tolerancia a la Frustración (ETF) ha mostrado una confiabilidad satisfactoria, con un Alfa de Cronbach de 0.80, confirmando que es un instrumento fiable para medir tolerancia al estrés y control de impulsos en adolescentes (Caycho et al., 2018).

3.6. Procedimientos

Para asegurar la validez y confiabilidad de la recolección y análisis de datos, estos se realizaron en fases. En primer lugar, se formuló y se envió una invitación en nombre de la institución educativa, con el consentimiento de los padres, a los estudiantes seleccionados. Luego, se les entregó una invitación a los estudiantes, en la cual se explicaron de manera clara los objetivos de la investigación.

Con la invitación se hicieron llegar los documentos de consentimiento informado, en los que se indicaron los propósitos de la investigación, las etapas del procedimiento, la confidencialidad de la información y la descripción de los derechos que tiene cada uno de los participantes. Se incluyó en la muestra solamente a aquellos estudiantes que firmaron el consentimiento informado y, en el caso de ser menores de edad, que contaron con la aprobación de los padres.

Tras la obtención de los consentimientos informados, se procedió con la aplicación de la Escala de Tolerancia a la Frustración (ETF) y la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML-M), en un entorno controlado dentro de la institución educativa, garantizando condiciones adecuadas que minimizaran las distracciones durante la evaluación. Posteriormente, datos recolectados fueron analizados mediante técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales. En una primera etapa, se calcularon frecuencias y porcentajes con objetivo de describir características sociodemográficas de la muestra.

Con el fin de decidir el tipo de análisis estadístico más adecuado, se realizaron pruebas de normalidad. La correlación de Pearson se utilizó para los datos que presentaron una distribución normal, mientras que, en los otros casos, se aplicó la correlación de Spearman. Este tipo de análisis permitió, en el caso de la frustración y la motivación de logro, poder entender mejor los aspectos que afectan el rendimiento y el bienestar emocional de los adolescentes.

3.7. Análisis de datos

El análisis de los datos se abarcó en dos niveles: descriptivo e inferencial.

Se calcularon medidas como la media, mediana y moda, y también la desviación estándar y rango intercuartil, para la descripción y análisis de la dispersión y la diferencia general en las respuestas.

Con respecto al análisis de correlación, se desarrolló la relación entre la frustración y la motivación de logro, mediante el cálculo de correlación, utilizando el coeficiente de correlación de Pearson, o en su defecto, de Spearman, dependiendo de la naturaleza de los datos y la verificación de los supuestos de normalidad. Para los casos en los que los datos presentaban una distribución normal, se utilizó la correlación de Pearson, y cuando este supuesto no se cumplía, se optó por la correlación de Spearman.

La utilización del software estadístico SPSS permitió procesar la información de forma tal que se obtuvieron resultados exactos que se presentaron en tablas y gráficos. Fue imperativo explicar y contrastar los resultados obtenidos para poder llegar a tener conclusiones del estudio, considerando los antecedentes teóricos y empíricos.

3.8. Consideraciones éticas

Se siguieron principios básicos de ética para esta investigación con el fin de cuidar los derechos, dignidad y bienestar de los alumnos participantes. En el caso de alumnos menores de edad, se les obtuvo consentimiento informado a los alumnos y a sus padres o tutores. En el consentimiento, además, se incluía una descripción de los objetivos y alcances del estudio, sus potenciales riesgos y beneficios, la certidumbre de la retirada de los participantes en cualquier momento y de forma voluntaria y la posibilidad de que se retire su participación sin que esto tenga consecuencias.

Para proteger la privacidad de los participantes, se mantuvo la confidencialidad codificando los datos, encriptándolos y almacenándolos en un entorno seguro al que solo tenía acceso el equipo de investigación.

El principio de no maleficencia fue respetado en todo momento, asegurando que los estudiantes no incurrieran en ningún daño potencial, ya fuera físico o emocional, durante la fase de investigación. Si un miembro del equipo sentía alguna angustia emocional durante la

recolección de datos, se le brindó el apoyo necesario y se le dio la opción de retirarse sin consecuencias.

Finalmente, se garantizó el principio de justicia, brindando a los educandos que cumplieron con criterios de inclusión igual oportunidad de participación, sin ningún tipo de discriminación. Esta investigación fue aprobada por comité de ética, el cual verificó el regimiento de las normativas éticas vigentes en investigaciones con seres humanos, asegurando el respeto e integridad de integrantes en cada fase del estudio.

IV. RESULTADOS

El análisis descriptivo incluyó a 299 estudiantes de nivel secundario. Se presentan los resultados vinculados con tolerancia a frustración y motivación de logro, así como sus dimensiones.

4.1. Análisis descriptivo

Con respecto a la tolerancia a la frustración, en la Tabla 2. Niveles de tolerancia a la frustración en estudiantes del nivel secundaria, se observa que el 37,1% de alumnos se ubicó en el nivel bajo, seguido del 35,8% en el nivel medio y el 27,1% en el nivel alto. Esta distribución evidencia que una proporción considerable del alumnado presenta deficiencias para regular sus emociones frente a situaciones adversas o desafíos escolares, lo cual puede afectar su capacidad para mantener el autocontrol, perseverar en las tareas asignadas y gestionar adecuadamente las demandas académicas. De forma gráfica, la Figura 1. Distribución porcentual de la tolerancia a la frustración aporta visualizar claramente la predominancia del nivel bajo en este indicador emocional.

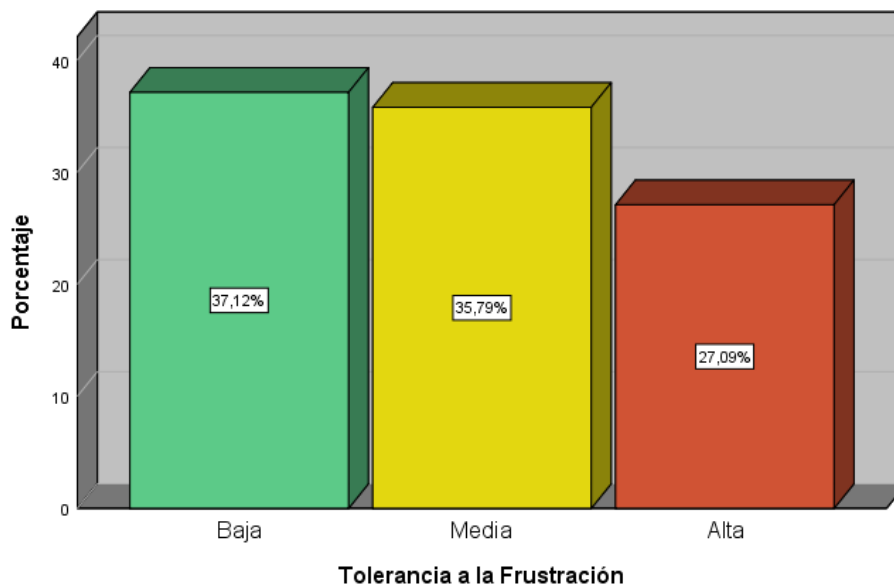
Tabla 2

Distribución de los niveles de tolerancia a la frustración en estudiantes de secundaria (n = 299)

Nivel	Frecuencia	Porcentaje (%)
Bajo	111	37,1
Medio	107	35,8
Alto	81	27,1

Figura 1

Distribución porcentual de la tolerancia a la frustración



En asociación con motivación de logro, la Tabla 3. Niveles de motivación de logro en estudiantes del nivel secundaria muestra distribución equilibrada entre los niveles evaluados. Un 33,8% de los estudiantes presentó un estándar bajo de motivación, el 33,1% alcanzó un nivel medio y el mismo porcentaje se ubicó en nivel alto. Si bien una parte importante de los estudiantes manifiestan una orientación adecuada hacia metas y el esfuerzo académico, otro segmento significativo presenta limitaciones motivacionales que podrían dificultar su implicación activa y persistente en el proceso educativo. La distribución se aprecia visualmente en la Figura 2. Distribución porcentual de motivación de logro.

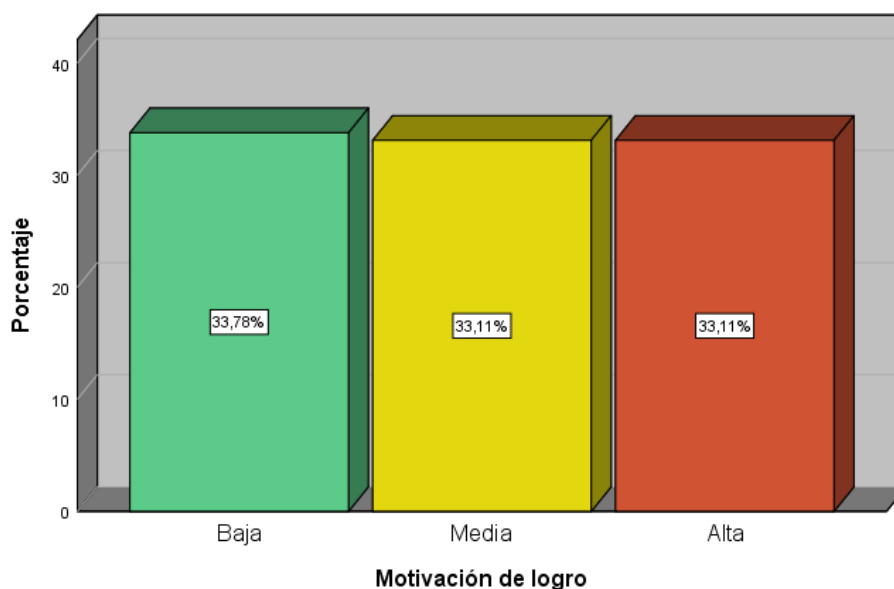
Tabla 3

Distribución de los niveles de motivación de logro en estudiantes de secundaria (n = 299)

Nivel	Frecuencia	Porcentaje (%)
Bajo	101	33,8
Medio	99	33,1
Alto	99	33,1

Figura 2

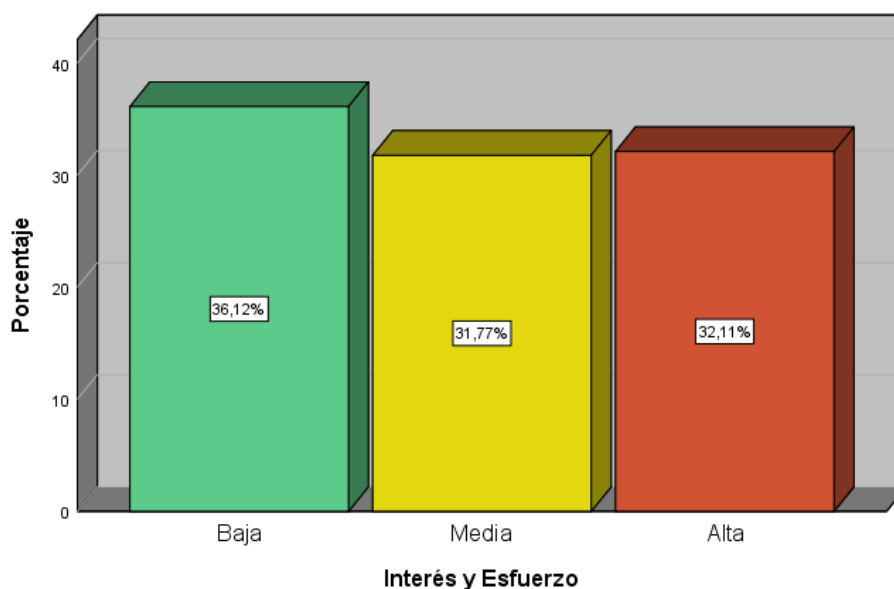
Distribución porcentual de la motivación de logro



En cuanto a las dimensiones de motivación de logro, la Tabla 4. Niveles de interés y esfuerzo indica que el 36,1% de alumnos obtuvo un nivel bajo en esta dimensión, seguido por un 31,8% en nivel regular y un 32,1% en nivel alto. Este resultado evidencia que un porcentaje notable del alumnado presenta dificultades para mantener constancia, compromiso e interés sostenido en las tareas escolares, lo cual resulta crítico para el logro académico. La Figura 3. Distribución porcentual de interés y esfuerzo facilita la visualización de esta tendencia.

Tabla 4*Niveles de interés y esfuerzo en estudiantes de secundaria (n = 299)*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje (%)
Bajo	108	36,1
Medio	95	31,8
Alto	96	32,1

Figura 3*Distribución porcentual de interés y esfuerzo*

Respecto a la interacción con el docente, según lo reportado en la Tabla 5. Niveles de interacción con el docente, el 39,1% se situó en el nivel bajo, el 33,4% en el medio y el 27,4% en el nivel alto. Este comportamiento revela la necesidad de fortalecer los vínculos pedagógicos, dado que una interacción limitada con el docente puede afectar tanto la motivación como la percepción de apoyo académico. La representación gráfica en la Figura 4.

Distribución porcentual de interacción con el docente corrobora esta predominancia del nivel bajo.

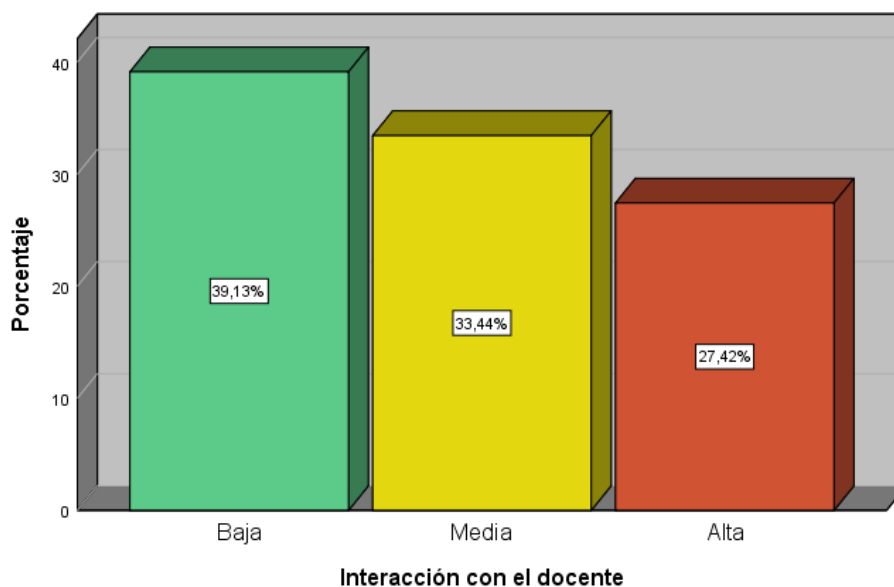
Tabla 5

Niveles de interacción con el docente en estudiantes de secundaria (n = 299)

Nivel	Frecuencia	Porcentaje (%)
Bajo	117	39,1
Medio	100	33,4
Alto	82	27,4

Figura 4

Distribución porcentual de interacción con el docente



En relación con la dimensión tarea y capacidad, la Tabla 6. Niveles de percepción de tarea y capacidad muestra que el 37,8% alcanzó en nivel bajo, seguido del 35,1% en nivel medio y el 27,1% en nivel alto. Este patrón sugiere un nivel reducido de autoeficacia académica en una proporción considerable de estudiantes, dificultando la percepción de competencia y la

disposición hacia actividades escolares más exigentes. En la Figura 5. Distribución porcentual de tarea y capacidad se visualiza esta tendencia.

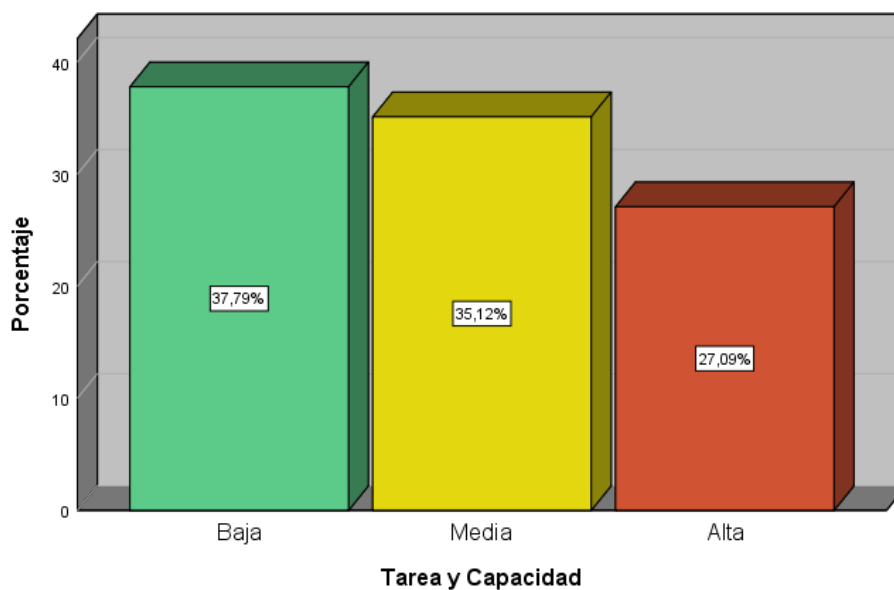
Tabla 6

Percepción de tarea y capacidad en estudiantes de secundaria (n = 299)

Nivel	Frecuencia	Porcentaje (%)
Bajo	113	37,8
Medio	105	35,1
Alto	81	27,1

Figura 5

Distribución porcentual de tarea y capacidad



En la dimensión examen, tal como se aprecia en la Tabla 7. Niveles de afrontamiento a los exámenes, el 36,1% se ubicó en el nivel medio, seguido del 33,1% en nivel bajo y el 30,8% en el nivel alto. Aunque predomina un nivel moderado, la presencia de alumnos en nivel bajo evidencia deficiencias para enfrentar evaluaciones académicas con seguridad y estrategias

adecuadas. La Figura 6. Distribución porcentual de afrontamiento a los exámenes expone esta distribución de manera clara.

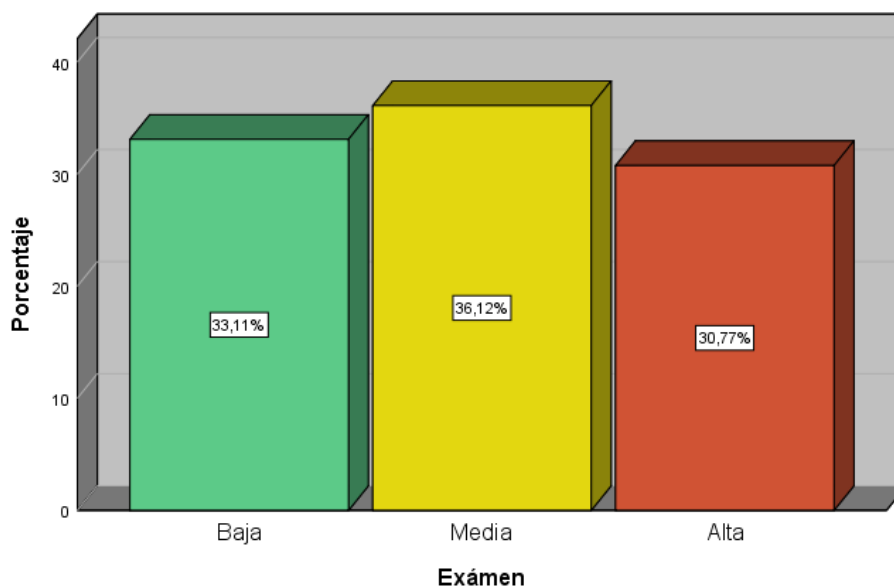
Tabla 7

Niveles de afrontamiento frente a exámenes en estudiantes de secundaria (n = 299)

Nivel	Frecuencia	Porcentaje (%)
Bajo	99	33,1
Medio	108	36,1
Alto	92	30,8

Figura 6

Distribución porcentual de afrontamiento a los exámenes



Finalmente, en dimensión interacción con pares, la Tabla 8. Niveles de interacción con pares reporta que el 35,8% se ubicó en nivel bajo, el 34,1% en nivel medio y el 30,1% en nivel alto. Estos hallazgos reflejan desafíos en cuanto a la cooperación escolar, la participación grupal y el apoyo académico entre compañeros, aspectos esenciales para el aprendizaje

colaborativo. La Figura 7. Distribución porcentual de interacción con pares confirma esta tendencia.

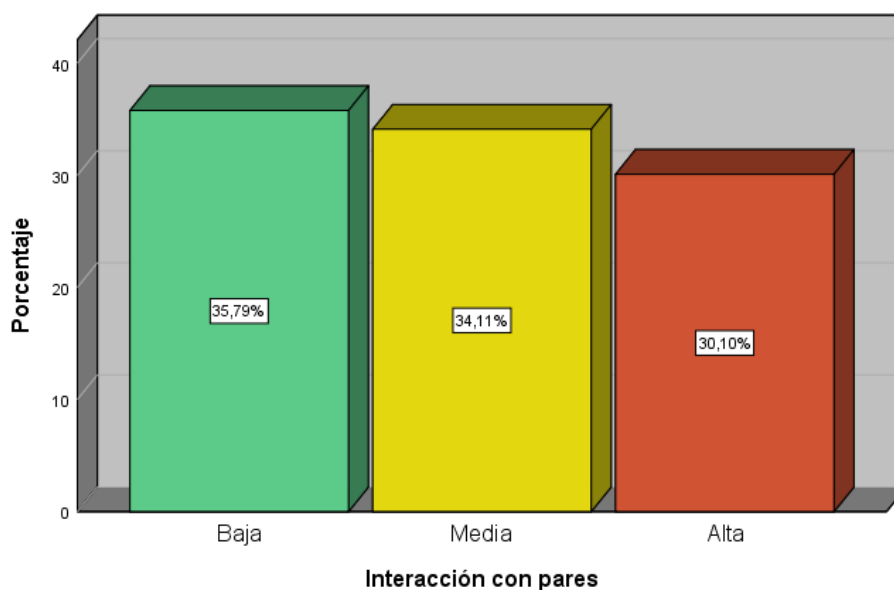
Tabla 8

Niveles de interacción con pares en estudiantes de secundaria (n = 299)

Nivel	Frecuencia	Porcentaje (%)
Bajo	107	35,8
Medio	102	34,1
Alto	90	30,1

Figura 7

Distribución porcentual de interacción con pares



En síntesis, los hallazgos muestran una tendencia relevante: aunque existe grupo significativo de alumnos con niveles moderados y altos de motivación de logro, aproximadamente un tercio presenta niveles bajos tanto en esta variable como en la tolerancia a la frustración. Esta situación sugiere requerimiento de implementar estrategias psicoeducativas enfocadas en fortalecer la regulación emocional, la autoeficacia académica, el

vínculo con los docentes y colaboración entre pares, como factores clave para la formación integral del alumnado.

4.2. Prueba de normalidad

Con propósito de determinar tipo de estadístico inferencial apropiado para analizar relación entre variables de estudio, se realizó la prueba de normalidad aplicando los estadísticos de Kolmogorov–Smirnov y Shapiro–Wilk. Los hallazgos se abarcan en la Tabla 8. Pruebas de normalidad para variables del estudio.

Los hallazgos muestran que, en gran parte de casos, valores de significancia (p) fueron inferiores a 0,05, lo que detalla una distribución no normal para variables tolerancia a la frustración, interacción con docente, tarea/capacidad, examen e interacción con pares. La dimensión interés y esfuerzo obtuvo una significancia mayor a 0,05 en el estadístico Shapiro–Wilk ($p = .099$), lo que podría sugerir distribución normal; sin embargo, la prueba de Kolmogorov–Smirnov para esta dimensión arrojó un valor significativo ($p = .026$), por lo que no se asume normalidad. De manera similar, la variable motivación de logro presentó normalidad únicamente según Kolmogorov–Smirnov ($p = .200$), mas no en Shapiro–Wilk ($p = .006$), lo que obliga a considerar la distribución como no normal.

En consecuencia, debido a la tendencia general de los valores obtenidos y a fin de mantener la consistencia estadística, se decidió emplear la correlación de Spearman, dado que esta prueba es adecuada para distribuciones no normales.

Tabla 9*Pruebas de normalidad para las variables del estudio (n = 299)*

Variable	Kolmogorov–Smirnov (p)	Shapiro–Wilk (p)
Tolerancia a la frustración	< .001	< .001
Interés y esfuerzo	.026	.099
Interacción con el docente	< .001	< .001
Tarea/capacidad	< .001	.007
Examen	< .001	.009
Interacción con pares	< .001	.001
Motivación de logro	.200*	.006

4.3. Análisis inferencial

Hipótesis general: *Existe una relación significativa entre la tolerancia a la frustración y la motivación del logro en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025.*

Con el propósito de determinar la relación entre tolerancia a la frustración y motivación de logro en educandos de educación secundaria, se empleó la prueba de correlación de Spearman, dado que las variables no tuvieron distribución normal según pruebas de Kolmogorov–Smirnov y Shapiro–Wilk. Los resultados se presentan en Tabla 9. Correlación entre tolerancia a la frustración y motivación de logro en estudiantes de secundaria.

Los hallazgos evidencian correlación negativa y estadísticamente significativa entre tolerancia a la frustración y motivación de logro ($\rho = -.131$, $p = .024$). Este resultado indica que, a medida que aumentan estándares de tolerancia a la frustración en los educandos, se observa una ligera tendencia a una mayor motivación de logro; sin embargo, la correlación negativa refleja que estándares más leves de tolerancia a la frustración se asocian con menores

estándares de motivación hacia el logro académico. A pesar de ser una relación significativa, su magnitud es baja, lo que sugiere que otros factores ajenos al presente modelo podrían estar influyendo con mayor peso en la motivación académica de los educandos.

En consecuencia, se confirma la hipótesis general del estudio, al comprobarse la existencia de una relación estadísticamente significativa entre las variables analizadas, aunque de baja intensidad.

Tabla 10

Correlación entre tolerancia a la frustración y motivación de logro en estudiantes de secundaria (n = 299)

Variables	rho Spearman	p
Tolerancia a la frustración vs. Motivación de logro	-.131*	.024

Nota. $p < .05$. Elaboración propia a partir de resultados estadísticos.

Hipótesis específica 1. *Existe una relación significativa entre la tolerancia a la frustración, y el interés y esfuerzo en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025.*

De acuerdo con los resultados mostrados en la Tabla 11. Correlación entre tolerancia a la frustración e interés y esfuerzo, se observa una correlación negativa baja ($\rho = -.087$) que no alcanza significancia estadística ($p = .131$). Esto indica que no hay evidencia suficiente para afirmar que la tolerancia a la frustración influya directamente sobre el nivel de interés y esfuerzo académico de los estudiantes. Por tanto, la hipótesis específica 1 no se confirma, sugiriendo que otros factores, como estrategias de estudio, motivación intrínseca o condiciones del entorno escolar, podrían ser determinantes en esta dimensión motivacional.

Tabla 11

Correlación entre tolerancia a la frustración e interés y esfuerzo en estudiantes de secundaria (n = 299)

Variables	rho Spearman	p
Tolerancia a la frustración vs. Interés y esfuerzo	-.087	.131

Hipótesis específica 2. *Existe una relación significativa entre la tolerancia a la frustración, y la interacción con el docente en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025.*

Según la *Tabla 12 Correlación entre tolerancia a la frustración e interacción con el docente*, se encontró correlación negativa y significativa ($\rho = -.141$, $p = .014$). Esto indica que los estudiantes con menor tolerancia a la frustración tienden a interactuar de manera menos efectiva con sus docentes. Aunque la intensidad de la relación es baja, la significancia estadística permite confirmar que la regulación emocional es relevante para el establecimiento de relaciones pedagógicas positivas. La hipótesis específica 2 **se confirma**.

Tabla 12

Correlación entre tolerancia a la frustración e interacción con el docente en estudiantes de secundaria (n = 299)

Variables	rho Spearman	p
Tolerancia a la frustración vs. Interacción con el docente	-.141*	.014

Hipótesis específica 3. *Existe una relación significativa entre la tolerancia a la frustración y la tarea/capacidad en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025.*

Los resultados reflejados en la *Tabla 13. Correlación entre tolerancia a la frustración y tarea/capacidad* evidencian una correlación negativa y significativa de magnitud baja-moderada ($\rho = -.201$, $p = .000$). Esto demuestra que estudiantes que poseen mayor tolerancia a la frustración tienden a percibir menor capacidad para realizar tareas académicas, mostrando menor autoconfianza y autoeficacia. La hipótesis específica 3 se confirma plenamente, resaltando la relevancia de regulación emocional en la percepción de competencias académicas.

Tabla 13

Correlación entre tolerancia a la frustración y tarea/capacidad en estudiantes de secundaria (n = 299)

Variables	rho Spearman	p
Tolerancia a la frustración vs. Tarea/capacidad	-.201**	.000

Hipótesis específica 4. *Existe una relación significativa entre la tolerancia a la frustración y los exámenes en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2026.*

De acuerdo con la *Tabla 14. Correlación entre tolerancia a la frustración y examen*, se obtuvo una correlación negativa y significativa ($\rho = -.116$, $p = .045$). Esto sugiere que estudiantes con menor tolerancia a frustración muestran dificultades para enfrentar evaluaciones académicas, posiblemente manifestando ansiedad o inseguridad ante situaciones de examen. La hipótesis específica 4 **se confirma**.

Tabla 14

Correlación entre tolerancia a la frustración y afrontamiento a exámenes en estudiantes de secundaria (n = 299)

Variables	rho Spearman	P
Tolerancia a la frustración vs. Examen	-.116*	.045

Nota. $p < .05$. Elaboración propia.

Hipótesis específica 5. *Existe una relación significativa entre la tolerancia a la frustración y la interacción con pares en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025.*

Según la *Tabla 15. Correlación entre tolerancia a la frustración e interacción con pares*, la correlación fue positiva, pero no significativa ($\rho = .025$, $p = .673$). Esto indica que no se encuentra evidencia de que la tolerancia a la frustración influya directamente en la habilidad de relacionarse o colaborar con compañeros de manera académica. La hipótesis específica 5 **no se confirma**.

Tabla 15

Correlación entre tolerancia a la frustración e interacción con pares en estudiantes de secundaria (n = 299)

Variables	rho Spearman	p
Tolerancia a la frustración vs. Interacción con pares	.025	.673

En términos generales, la tolerancia a la frustración mostró correlaciones negativas significativas con la motivación de logro global, así como con dimensiones interacción con el docente, tarea/capacidad y examen, confirmando parcialmente las hipótesis planteadas. En cambio, no se halló relación significativa con dimensiones interés y esfuerzo ni interacción con pares, sugiere que estas áreas pueden depender de aspectos distintos a la regulación emocional.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La actual investigación tuvo como objetivo general analizar la relación entre tolerancia a la frustración y la motivación de logro en educandos del nivel secundario, considerando además sus dimensiones específicas: interés y esfuerzo, interacción con docente, tarea/capacidad, examen e interacción con pares. La variable independiente, tolerancia a la frustración, se definió como la habilidad del estudiante a gestionar adecuadamente situaciones adversas o frustrantes en ambiente educativo, pero variable dependiente, motivación de logro, refleja la disposición, esfuerzo y persistencia del alumnado frente a metas académicas. Se plantearon cinco hipótesis específicas vinculadas a dimensiones de motivación de logro, y se empleó la correlación de Spearman debido a la no normalidad de las variables, tal como lo mostraron las pruebas de Shapiro-Wilk y Kolmogórov-Smirnov.

Los hallazgos descriptivos detallaron que aproximadamente un tercio de los educandos presentó baja tolerancia a la frustración, mientras que los niveles de motivación de logro se distribuyeron de manera relativamente equitativa entre bajo, medio y alto. En el análisis inferencial, se identificaron correlaciones negativas y significativas entre tolerancia a frustración y motivación de logro global ($\rho = -.131$, $p = .024$), así como con las dimensiones interacción con el docente ($\rho = -.141$, $p = .014$), tarea/capacidad ($\rho = -.201$, $p < .001$) y examen ($\rho = -.116$, $p = .045$). Por el contrario, no se observaron correlaciones significativas con las dimensiones interés y esfuerzo ($\rho = -.087$, $p = .131$) ni con interacción con pares ($\rho = .025$, $p = .673$). Estos hallazgos indican que la frustración se relaciona más con la percepción de las capacidades, las relaciones con los profesores y la administración de las situaciones de prueba, y que otros factores motivacionales, como la perseverancia hacia las tareas y la colaboración de los compañeros, pueden depender de otros factores que no se tomaron en cuenta en la presente investigación.

El análisis interpretativo de estos resultados evidencia que educandos con menor tolerancia a la frustración tienden a percibirse menos competentes para cumplir tareas, interactuar de manera correcta con docentes y enfrentar exámenes, lo que puede limitar su rendimiento académico y su formación socioemocional. La ausencia de relación significativa con interés y esfuerzo sugiere que el nivel de perseverancia y disposición hacia las tareas no depende directamente de la capacidad de manejar la frustración, posiblemente estando influenciado por factores como hábitos de estudio, motivación intrínseca o apoyo familiar. De manera similar, la interacción con pares parece no depender de regulación emocional frente a frustración, indicando que la dinámica social entre estudiantes es multifactorial y puede involucrar competencias sociales, clima escolar o afinidad grupal.

Con respecto a la comprobación de hipótesis, los datos permiten aceptar las hipótesis de forma parcial. La hipótesis general de relación entre la frustración y la motivación de logro se confirma con significancia estadística al igual que las hipótesis específicas relacionadas con la interacción con el docente, la tarea/capacidad y el examen. La interacción con los pares y la relación con esfuerzo y la motivación de logro hipótesis no se confirman. Esto es porque no hubo relación alguna.

El contraste con los antecedentes incluidos en la tesis evidencia coincidencias y discrepancias. Estudios previos han señalado que la tolerancia a la frustración afecta en desempeño académico y en la regulación emocional de los estudiantes, coincidiendo con los hallazgos respecto a tarea/capacidad y examen. Sin embargo, algunas investigaciones reportan relaciones más amplias con la motivación intrínseca y la colaboración entre pares, lo cual no se observó en esta muestra, podría atribuirse a diferencias contextuales o metodológicas entre los estudios, como la edad de los participantes, la institución educativa o el instrumento utilizado para medir motivación de logro. Este contraste permite identificar que la asociación

entre tolerancia a la frustración y motivación no es uniforme, sino que varía según las dimensiones evaluadas y el contexto educativo específico.

En relación con las bases teóricas, los hallazgos respaldan modelos conceptuales que vinculan la regulación emocional con autoeficacia académica y orientación al logro (Autor, Año), especialmente en lo que respecta a la dimensión de tarea/capacidad y la interacción con el docente. Además, se ha confirmado que la tolerancia a la frustración funciona como un predictor parcial de la motivación por el logro, reforzando así la teoría de que las competencias emocionales son críticas para el éxito académico. Sin embargo, estos resultados desafían la universalidad de estas relaciones, ya que ciertas dimensiones motivacionales, como el interés y el esfuerzo o la interacción entre pares, parecen relativamente no afectadas por la regulación emocional. Esto sugiere la necesidad de explorar el potencial de otros constructos teóricos, como las habilidades sociales o la motivación intrínseca.

La construcción de hallazgos e implicaciones teóricas y prácticas de un estudio siempre son destacables. Desde la perspectiva de las implicaciones prácticas, los hallazgos subrayan la necesidad de dirigir las intervenciones educativas para ayudar a los alumnos a desarrollar niveles de tolerancia a la frustración y autorregulación emocional en las áreas de percepción de habilidades, relaciones profesor-alumno y resultados de las evaluaciones. Teóricamente, contribuye a articular evidencia adicional sobre la conexión parcial de las emociones con la motivación académica, enfatizando la necesidad de distinguir los diferentes elementos dentro de la motivación por logro. Las limitaciones incluyen dificultades para establecer causalidad debido a la naturaleza transversal del estudio y la encuesta en una sola escuela, lo que puede restringir la generalización de los hallazgos. Se alienta a la investigación futura a ampliar la muestra a otros entornos e incluir posibles mediadores o moderadores, como la autoestima, la motivación intrínseca o el clima escolar.

VI. CONCLUSIONES

- 6.1. La investigación muestra una relación significativa entre la tolerancia a la frustración y la motivación hacia el logro global en los estudiantes de secundaria, y puede evidenciar que los más bajos niveles de tolerancia a la frustración se asocian a niveles bajos de motivación orientada al logro. Esto, a su vez, confirmaría la hipótesis general sustentada y, además, aportaría al campo al señalar que la falta de alguna de las emociones en un estudiante es un determinante en su desempeño académico, lo que sugiere el diseño de políticas educativas que consideren el fortalecimiento del enfoque de las competencias socioemocionales como medio para el logro.
- 6.2. A partir de lo que se informó respecto a la dimensión dónde se examina el interés y el esfuerzo, se concluye que no hay correlación de significación estadística con la tolerancia a la frustración, por lo que se optó por rechazar la hipótesis específica para esta dimensión. Esto muestra que la frustración no se relaciona con la disposición y la perseverancia para realizar las actividades escolares, por lo que se debe prestar atención a otros componentes que se involucran con el esfuerzo, como la motivación y hábitos de estudio.
- 6.3. Dentro de la dimensión relacionada con la interacción con el profesor, se establece que la tolerancia a la frustración se relaciona negativa y significativamente con esta variable, confirmando la hipótesis específica que se planteó. Los estudiantes con menor capacidad para lidiar con la frustración tienden a relacionarse pedagógicamente de una manera menos efectiva. Esto muestra la importancia que tiene la regulación emocional en la construcción de la relación entre profesores y estudiantes. Este es un resultado significativo, ya que resalta la importancia de la comunicación y el apoyo del profesor subyacente como mediadores en el rendimiento académico.
- 6.4. En cuanto a dimensión tarea/capacidad, se concluye que hay correlación negativa significativa con tolerancia a la frustración, confirmando la hipótesis específica planteada.

Los estudiantes con menor tolerancia perciben menor competencia para resolver tareas y enfrentar desafíos académicos, aportando evidencia sobre influencia de regulación emocional en la autoeficacia académica. Este hallazgo es relevante para el diseño de programas educativos que aporten confianza en las propias capacidades y la resiliencia ante dificultades escolares.

6.5. En la dimensión examen, los resultados arrojan una relación negativa y significativa con la tolerancia a la frustración, lo cual confirma la hipótesis específica planteada. Es decir, los estudiantes con menor tolerancia a la frustración, encuentran más dificultades durante la evaluación, lo que puede interpretarse como ansiedad o una falta de confianza frente a una evaluación. Este resultado, en el caso de la ciencia de los cuales más resultados se están presentando, resulta de importancia, pues refleja que el desbalance en la regulación de las emociones negativas, que se potencializa durante la preparación de una evaluación, se traduce en un desbalance significativo durante la evaluación. Esto resulta de importancia para el diseño de estrategias de acompañamiento que se relacionen con el área académica, el control de actividades y la evaluación.

6.6. Con respecto a las interacciones entre pares, la ausencia de correlación significativa con la tolerancia a la frustración implica que la hipótesis específica debe ser rechazada. Esto implica que la frustración que se da en las interacciones no tiene que ver únicamente con el aspecto emocional. La frustración que un estudiante puede sentir y su frustración emocional no necesariamente provienen del mismo contexto, lo que sugiere la presencia de la motivación social y que otros componentes mucho más relevantes que el contexto y las dinámicas de las relaciones sociales inciden sobre la motivación social.

VII. RECOMENDACIONES

- 7.1. Se recomienda desarrollar programas de intervención educativa que incluyan estrategias para fortalecer la tolerancia a la frustración y la regulación emocional para mejorar la motivación de logro general de los estudiantes. Estas estrategias pueden abarcar actividades de autorregulación emocional, técnicas de afrontamiento para cuando las personas se enfrentan a situaciones adversas y ejercicios de reflexión sobre experiencias frustrantes. Esto está en línea con la evidencia que muestra la relación significativa entre estas variables.
- 7.2. Dado que no se relacionó de manera significativa la frustración con la dimensión interés y esfuerzo, se sugiere la creación de estrategias integradoras que contribuyan con la motivación intrínseca y la constancia de la acción en el ámbito académico, como lo son la elaboración de planes de estudios y la programación de metas, así como el seguimiento y la retroalimentación a niveles personales, con el fin de mejorar el compromiso y la determinación del estudiante, incluso, en el caso de la frustración y su automotivación.
- 7.3. Considerando la relación negativa significativa entre la tolerancia a la frustración y las interacciones entre estudiantes y profesores, se sugiere desarrollar talleres o actividades destinadas a mejorar la comunicación y construir relaciones positivas entre estudiantes y profesores. Esto incluiría la resolución de conflictos, la comunicación asertiva, la retroalimentación y una retroalimentación poderosa y constructiva para mejorar la colaboración en el proceso de enseñanza y acompañamiento académico.
- 7.4. En relación a la dimensión tarea/capacidad, se sugiere que se diseñen actividades que promuevan la autoeficacia académica a partir de la práctica guiada, con retroalimentación personalizada y con ejercicios de solución de problemas que se vayan secuenciando y progresando. De esta forma, los educandos podrán vivir experiencias exitosas con tareas proporcionales a su nivel de competencia, lo que solidificará su percepción de autoeficacia.

Esto también impactará de forma positiva la autoeficacia académica, les permitirá de forma activa y consciente resolver sus tareas, lo que también les permitirá el activismo positivo. Esto reforzará su resiliencia.

7.5.Teniendo en cuenta los hallazgos relacionados con la asociación significativa entre la tolerancia a la frustración y la dimensión del examen, se sugiere abordar algunas técnicas de preparación emocional y manejo del estrés para situaciones evaluativas, junto con simulaciones de examen, técnicas de relajación y preparación de horarios de estudio dirigidos a la reducción de la ansiedad, todo con el fin de mejorar el rendimiento académico durante las evaluaciones formales.

7.6.Dado que no se encontró una relación significativa entre la tolerancia a la frustración y la interacción entre pares, existe la necesidad de seguir desarrollando el aprendizaje socioemocional de los estudiantes mediante la implementación de actividades que se centren en habilidades sociales y cooperativas, como tareas colaborativas, actividades de construcción de equipos y resolución de problemas, que fomenten la motivación social y el aprendizaje cooperativo en ausencia de regulación emocional respecto a la frustración.

VIII. REFERENCIAS

- Abarca, J. (2023). Análisis de la motivación escolar de los estudiantes universitarios en Guerrero, de acuerdo con la teoría de las 3 necesidades. *Foro de estudiantes*, 10(1), 95-98. <https://revistafesgro.cocytieg.gob.mx/index.php/revista/article/view/883>
- Acuña, S. (2019). *Programa “Pienso y actúo” para la tolerancia a la frustración en estudiantes de secundaria de una institución pública, Nuevo Chimbote* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/36840>
- Aguilar, P., y García, G. (2020). *Tolerancia a la frustración en adolescentes: una revisión sistemática de la literatura científica en los últimos 10 años* [Tesis de pregrado, Universidad Privada del Norte]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/27085>
- Alberca, C., y Fernández, M. (2024). *Miedo al contagio por COVID-19 y tolerancia a la frustración, en estudiantes del nivel secundaria que retornan a clases presenciales* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana Unión]. Repositorio Institucional UPEU. <https://hdl.handle.net/20.500.12840/7517>
- Avilés, A. (2021). Baja tolerancia a la frustración desde la terapia racional emotiva conductual. *REPSI*, 4(10), 212-219. <https://repsi.org/index.php/repsi/article/view/76/199>
- Barba, C., y Moreno, E. (2022). Mejorando la tolerancia a la frustración desde la expresión corporal. *Revista Digital de Educación Física*, 75, 37-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8303176>
- Barboza, E., y Moja, H. (2024). *Clima social familiar y tolerancia a la frustración en estudiantes de 3ero-4to de secundaria de una Institución Educativa Lima-2023* [Tesis

- de pregrado, Universidad Peruana Los Andes]. Repositorio Institucional UPLA.
<https://repositorio.upla.edu.pe/handle/20.500.12848/7592>
- Barreto, F., y Álvarez, J. (2020). Las dimensiones de la motivación de logro y su influencia en rendimiento académico de estudiantes de preparatoria. *Artículo de investigación*, 2(1).
<https://doi.org/10.62364/6bsgzd44>
- Bisso, A. (2022). *Exposición a la violencia y Tolerancia a la frustración en adolescentes de una institución educativa del Distrito de Surquillo, Lima, 2022* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/106244>
- Callalli, R. (2022). *Clima social familiar y afrontamiento en estudiantes adolescentes de una institución educativa nacional del departamento de Apurímac* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Federico Villareal]. Repositorio Institucional UNFV.
<https://repositorio.unfv.edu.pe/handle/20.500.13084/5939>
- Candia, W., y Maita, L. (2024). *Tolerancia a la frustración y motivación de logro académico en estudiantes del ciclo avanzado en los centros de educación básica alternativa, Cusco 2023* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Antonio Abad de Cuzco]. Repositorio Institucional UNSAAC.
<https://repositorio.unsaac.edu.pe/handle/20.500.12918/9001>
- Carrera, M. (2022). *Motivación de logro y rendimiento académico en estudiantes de Bachillerato de una Unidad Educativa de la ciudad de Quito* [Tesis de pregrado, Universidad Tecnológica Indoamérica]. Repositorio Institucional UTI.
<https://repositorio.uti.edu.ec/handle/123456789/5058>
- Cerna, A. (2023). *Hábitos de estudio y tolerancia a la frustración en estudiantes de secundaria de una I.E. de Lima* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Federico Villareal].

Repositorio

Institucional

UNFV.

<https://repositorio.unfv.edu.pe/handle/20.500.13084/8203>

Chitrakar, N., & Nisanth, P. M. (2023). Frustration and its influences on student motivation and academic performance. *International Journal of Scientific Research in Modern Science and Technology*, 2(11), 1–9. <https://doi.org/10.59828/ijrmst.v2i11.158>

Chóliz, M. (2004). *Psicología de la motivación. El proceso motivacional*. Universidad de Valencia.

Cuadros, O., & Leal-Soto, F. (2024). Motivation, frustration tolerance and satisfaction scales in school context: Three short scales. *Propósitos y Representaciones*, 12, 1–22. <https://doi.org/10.20511/pyr2024.v12.1885>

De La Cruz, A. (2019) *El autoconcepto y la motivación de logro en estudiantes de quinto de secundaria de la Institución Educativa N° 3081 Almirante Miguel Grau Seminario, San Martín de Porres, 2019*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional UNE. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/4271>

Diestro, N. (2023). *Phubbing y tolerancia a la frustración en estudiantes de secundaria de una escuela estatal del Callao, 2023* [Tesis de posgrado, Universidad César Vallejo].

Repositorio

Institucional

UCV.

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/121879/Diestro_SNFV-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Escobar, J., Mamani, E., Mamani, R., Rodríguez, G. (2023). Motivación de logro y autoeficacia académica en estudiantes preuniversitarios, Juliaca-Perú. *Waynarroque - Revista de Ciencias Sociales Aplicadas*, 3(1), 89-98.

<https://unaj.edu.pe/revistacientificawaynarroque/index.php/rcsaw/article/view/59>

- Gómez-González, O. (2021). Consideraciones sociales y filosóficas para la investigación cualitativa de las creencias irracionales. *Journal De Ciencias Sociales*, (16), 63-81.
<https://doi.org/10.18682/jcs.vi16.4340>
- González, I. (2021). *Tecnología de la información y la comunicación como recurso para la mejora de la motivación de logro de los alumnos de segundo curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria* [Tesis de posgrado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional UVA. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/49534/TFM-G1346.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Jiménez, O., y Leal, F. (2024). Motivación, tolerancia a la frustración y satisfacción en contexto escolar: tres escalas breves. *Propósitos y Representaciones*, 12, e1885-e1885.
<https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/1885>
- Mayta, H. (2023). *Motivación de logro y dificultad en la regulación emocional en estudiantes de la institución Educativa Militar Coronel Gregorio Albarracín Lanchipa, Tacna 2023*. [Tesis de licenciatura, Universidad Privada de Tacna]. Repositorio institucional.
<http://161.132.207.135/bitstream/handle/20.500.12969/3225/Mayta-Ruiz-Hilari.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Van Nostrand.

- Ministerio de Educación (2019). *Estadísticas de la Calidad Educativa*. ESCALE. http://escale.minedu.gob.pe/c/document_library/get_file?uuid=87f3cd74-80e3-4b48-8fcd764c108cb63a&groupId=10156
- Ministerio de Salud (2020). *Guía técnica para el cuidado de la salud mental de la población afectada, familias y comunidad, en el contexto del COVID-19*. <http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/5071.pdf>
- Morales, M., y Chávez, J. (2019). Satisfacción académica en estudiantes de nivel superior: variables escolares y personales asociadas. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 6(12), 1-21 <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/198/392>
- Nieves, M. (2019). *Motivación de logro en los estudiantes del primer al tercer año de básica de la sección nocturna del colegio Juan Montalvo de Machala - Ecuador, 2019*. [Tesis de pregrado, Universidad Católica Los Ángeles Chimbote]. Repositorio Institucional ULADECH. <https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/21529>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Educación en América Latina y el Caribe en el segundo año de la COVID-19*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381715>
- Organización Mundial de la Salud (2021). *Salud mental del adolescente*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Parisuaña, L. (2022). *La Motivación de logro y el aprendizaje significativo de contenidos históricos en los estudiantes de tercer grado de educación secundaria de la Institución educativa Taraco, distrito Taraco, Huancané-Puno, 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Alas Peruanas]. Repositorio institucional. <https://repositorio.uap.edu.pe/handle/20.500.12990/10855>

- Poblete, F., Vera, A. y Urrutia, J. (2023). Rol del autoconcepto físico, motivación de logro y actitudes hacia la Educación Física en función del sexo. *Retos*, 48, 461-469.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8842069>
- Rea, P. y Segura, D. (2021). *Estilos de crianza y tolerancia a la frustración en estudiantes. Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Surupukyu. Guaranda, 2021* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Chimborazo]. Repositorio Institucional.
<http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/7885>
- Rodríguez-Rey, R. y Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura. Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *PyM*, (384), 72-76.
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/15086>
- Salvador-Ferrer, C. (2021). Motivación de logro y metas en la vida: Rol mediador de la inteligencia emocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19(53). <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/3317>
- Singh, H. (2016). A study of frustration and academic achievement among rural and urban senior secondary school students. *International Journal of Creative Research Thoughts*, 4(2), 333–340.
- Toala, K. y Rodríguez, M. (2022). Estrategias de afrontamiento y tolerancia a la frustración en adolescentes. *REPSI*, 5(12), 72-80.
<https://www.repsi.org/index.php/repsi/article/view/92/226>
- Triveños, D. (2023). *Tolerancia a la frustración y resultados satisfactorios de matemáticas en educandos de una Institución Educativa de Maras, 2022* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/111064>

- Valiente, C., Marcos, R., Arguedas, M., y Martínez, M. (2021). Tolerancia a la frustración, estrés y autoestima como predictores de la planificación y toma de decisiones en adolescentes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(1), 1-19. https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2021.8.1.7077/g7077_pdf
- Ventura, J., Caycho, T., Vargas, D. y Flores, G. (2018). Adaptación y validación de la Escala de Tolerancia a la Frustración (ETF) en niños peruanos. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(2), 23-29. <https://www.revistapcna.com/sites/default/files/03.pdf>

IX. ANEXOS

Anexo A. Matriz de consistencia

Problema General	Objetivo General	Hipótesis General	Variable	Dimensiones	Metodología
¿Qué relación existe entre la tolerancia a la frustración y la motivación del logro en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025?	Determinar la relación entre la tolerancia a la frustración y la motivación del logro en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025.	Existe una relación significativa entre la tolerancia a la frustración y la motivación del logro en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025.			Tipo de investigación: Básico Enfoque de investigación: Cuantitativo Nivel de investigación: Correlacional Diseño de investigación: No experimental Población: Estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima Muestra: Estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima Técnica de muestreo:
Problemas Específicos	Objetivos Específicos	Hipótesis Específicos			
¿Qué relación existe entre la tolerancia a la frustración, y el interés y esfuerzo en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025?	Establecer la relación entre la tolerancia a la frustración, y el interés y esfuerzo en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025.	Existe una relación significativa entre la tolerancia a la frustración, y el interés y esfuerzo en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025.	Variable 1: Tolerancia a la frustración	Unidimensional	
¿Qué relación existe entre la tolerancia a la frustración y la interacción con el docente en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025?	Establecer la relación entre la tolerancia a la frustración y la interacción con el docente en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025.	Existe una relación significativa entre la tolerancia a la frustración, y el interés y esfuerzo en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025.			

¿Qué relación existe entre la tolerancia a la frustración y la tarea/capacidad en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025?	Establecer la relación entre la tolerancia a la frustración y la tarea/capacidad en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025.	Existe una relación positiva entre la tolerancia a la frustración y la tarea/capacidad en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025.	Variable 2: Motivación de logro	- Interés y esfuerzo - Interacción con el docente - Tarea/Capacidad - Examen - Interacción con pares	No probabilístico por conveniencia Técnica de recolección de datos: Encuesta Instrumentos de recolección de datos: - Escala de Tolerancia a Frustración (ETF) - Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML-M)
¿Qué relación existe entre la tolerancia a la frustración y los exámenes en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025?	Establecer la relación entre la tolerancia a la frustración y los exámenes en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025.	Existe una relación significativa entre la tolerancia a la frustración y los exámenes en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025.			
¿Qué relación existe entre la tolerancia a la frustración y la interacción con pares en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025?	Establecer la relación entre la tolerancia a la frustración y la interacción con pares en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025.	Existe una relación significativa entre la tolerancia a la frustración y la interacción con pares en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025.			

Anexo B. Consentimiento Informado

Título de la investigación:

Tolerancia a la frustración y la motivación de logro en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025

Investigadora: Flor de María Estefany Ormeño Ventocilla

Estimado(a) padre, madre o tutor(a): Por medio de la presente, le saludamos cordialmente y le informamos que su hijo(a) ha sido invitado(a) a participar en una investigación que se realizará con fines académicos, como parte de una tesis para optar el título profesional de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educativa.

Propósito del estudio: La presente investigación tiene como objetivo analizar la relación entre la tolerancia a la frustración y la motivación de logro en estudiantes del nivel secundario. El propósito es identificar cómo estas variables psicológicas influyen en el rendimiento y bienestar emocional de los estudiantes, con el fin de contribuir a futuras intervenciones educativas o psicológicas.

Procedimiento: Su hijo(a) responderá de manera individual y voluntaria dos cuestionarios estandarizados: la **Escala de Tolerancia a la Frustración (ETF)** y la **Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificada (EAML-M)**. La duración total será de aproximadamente 30 a 40 minutos y se realizará en un aula dentro de la institución educativa, en horario coordinado con la dirección.

Riesgos y beneficios: La investigación **no implica riesgos físicos o psicológicos significativos**. No obstante, si durante la evaluación algún estudiante presenta incomodidad emocional, se suspenderá su participación de inmediato y se notificará al equipo de orientación psicopedagógica del colegio.

Como beneficio indirecto, la participación permitirá generar información valiosa para mejorar las estrategias educativas y de apoyo emocional en adolescentes.

Confidencialidad: Toda la información recogida será **estrictamente confidencial y anónima**.

Los datos serán utilizados exclusivamente con fines académicos y presentados en conjunto, sin identificar a ningún estudiante de forma individual. Los cuestionarios estarán codificados y almacenados en una base de datos segura, accesible solo por la investigadora.

Voluntariedad y derecho de retiro:

La participación de su hijo(a) es completamente **voluntaria**. Usted y su hijo(a) tienen el derecho de **retirarse en cualquier momento** del estudio sin sufrir ningún tipo de perjuicio o sanción. La negativa a participar no afectará de ninguna manera su situación académica.

Consentimiento:

Al firmar este documento, usted declara que ha leído y comprendido la información proporcionada, y que **autoriza voluntariamente** la participación de su hijo(a) en la investigación mencionada. Si tiene alguna pregunta adicional, puede comunicarse con la investigadora mediante los datos de contacto indicados.

Datos del estudiante:

Nombre completo: _____

Grado y sección: _____

Datos del padre/madre/tutor(a):

Nombre completo: _____

DNI: _____

Parentesco: _____

Firma: _____

Fecha: ____ / ____ / 2025

Anexo C. Asentimiento Informado

Título del estudio:

Tolerancia a la frustración y la motivación de logro en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima, 2025

Investigadora: Flor de María Estefany Ormeño Ventocilla
Facultad de Psicología

Querido(a) estudiante: Te estoy invitando a participar voluntariamente en una investigación que estoy realizando como parte de mi tesis para graduarme como psicóloga. El propósito del estudio es conocer cómo los estudiantes enfrentan situaciones difíciles (frustración) y qué tan motivados están para lograr sus metas. Si aceptas participar, te haré unas preguntas a través de dos cuestionarios. No hay respuestas correctas o incorrectas, solo quiero conocer lo que tú piensas o sientes. Tus respuestas **no se compartirán con nadie**, y **nadie te juzgará** por lo que digas. Este proceso no te tomará más de 5 minutos. Si en algún momento te sientes incómodo o no quieres continuar, puedes decírmelo y **puedes dejar de participar sin problema alguno**. Tu participación **es totalmente voluntaria** y no afectará tus notas ni tu relación con el colegio. Tu participación me ayudará mucho para conocer más sobre cómo se sienten los estudiantes como tú y cómo podemos ayudarlos a tener un mejor desempeño y bienestar emocional. Si estás de acuerdo en participar, por favor responde verbalmente: **“Sí, estoy de acuerdo en participar”**.

Registro del Asentimiento Verbal

Nombre del estudiante: _____ Edad: _____ años

Grado: _____ Fecha del asentimiento verbal: ____ / ____ / 2025

☐ El estudiante manifestó verbalmente su aceptación para participar.

☐ El estudiante no aceptó participar.

Firma del investigador(a): _____

Firma del testigo (docente u orientador): _____

Anexo D. Instrumento 1**Escala de Tolerancia a Frustración (ETF)****Edad:****Género:** () Femenino () Masculino**Fecha de aplicación:**

Instrucciones: Lee cada una de las siguientes frases, así mismo, selecciona UNA de las 5 respuestas, la que sea más apropiada para ti. Selecciona el número (del 1 al 5) que corresponde a la respuesta que elegiste y márcala. No hay respuestas correctas o incorrectas. No tome demasiado tiempo para contestar. La sinceridad es importante para que todo este trabajo sea válido. Este cuestionario es anónimo.

1	2	3	4	5
Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre

N°	Ítems	1	2	3	4	5
1	Me resulta difícil controlar mi enojo.					
2	Algunas cosas me enfadan mucho.					
3	Me peleo con la gente.					
4	Tengo mal carácter.					
5	Me enfado con facilidad.					
6	Cuando me enfado con alguien lo hago durante mucho tiempo.					
7	Me resulta difícil esperar mi turno.					
8	Cuando me enfado, actúo sin pensar.					

Anexo E. Instrumento 2

Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML-M)

Instrucciones: A continuación, encontrarás una serie de preguntas sobre tu experiencia académica en una asignatura específica. Lee cada una cuidadosamente y selecciona la opción que mejor describa tu situación personal. Utiliza la escala del 1 al 6 que se proporciona, donde el número 1 representa el nivel más bajo y el número 6 representa el nivel más alto.

1	¿Cuál es el grado de satisfacción que tienes en relación con tus notas del semestre anterior?							
	Totalmente Satisfecho	6	5	4	3	2	1	Nada Satisfecho
2	¿Cómo relacionas las notas que obtuviste y las notas que esperabas obtener en el semestre anterior?							
	Peor de lo que esperaba	1	2	3	4	5	6	Mejor de lo que esperaba
3	¿Qué tan justas son tus notas del semestre anterior en relación con lo que tú merecías?							
	Totalmente justas	6	5	4	3	2	1	Nada Satisfecho
4	¿Cuánto esfuerzo haces tú actualmente para sacar buenas notas en esta asignatura?							
	Totalmente Satisfecho	1	2	3	4	5	6	Totalmente injustas
5	¿Cuánta confianza tienes en sacar buena nota en esta asignatura?							
	Ningún esfuerzo	6	5	4	3	2	1	Mucho esfuerzo
6	¿Cuánta dificultad encuentras en las tareas que realizas en esta asignatura?							
	Muy difíciles	1	2	3	4	5	6	Muy fáciles
7	¿Cuál es el grado de satisfacción que tienes en relación con tus notas del semestre anterior?							
	Mucha probabilidad	6	5	4	3	2	1	Ninguna probabilidad
8	¿Cómo calificas tu propia capacidad para estudiar esta asignatura?							
	Muy mala	1	2	3	4	5	6	Muy buena

9	¿Qué tan importante son para ti las buenas notas de esta asignatura?							
	Muy importante para mí	6	5	4	3	2	1	Nada importante para mí
10	¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tus compañeros en tu desempeño en esta asignatura?							
	No influye en nada	1	2	3	4	5	6	Influye mucho
11	¿Cuánto interés tienes por estudiar esta asignatura?							
	Mucho interés	6	5	4	3	2	1	Ningún interés
12	¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tus profesores en tu desempeño en esta asignatura?							
	No influye nada	1	2	3	4	5	6	Influye mucho
13	¿Cuántas satisfacciones proporciona estudiar esta asignatura?							
	Muchas satisfacciones	6	5	4	3	2	1	Ninguna satisfacción
14	¿En qué grado influyen los exámenes en aumentar o disminuir las notas que merecías en esta asignatura?							
	Disminuye mi nota	1	2	3	4	5	6	Aumenta mi nota
15	¿Cuán afán tienes de sacar buenas notas en esta asignatura?							
	Mucho afán	6	5	4	3	2	1	Ningún afán
16	¿Cómo describes tu persistencia al no haber podido hacer una tarea de esta asignatura o esta te salió mal?							
	Abandono la tarea	1	2	3	4	5	6	sigo esforzando al máximo
17	¿Cómo calificas las exigencias que te imponen a ti mismo respecto al estudio de esta asignatura?							

	Exigencias muy altas	6	5	4	3	2	1	Exigencias muy bajas
--	----------------------	---	---	---	---	---	---	----------------------

18	¿Cómo describes tu conducta cuando haces un problema difícil de esta asignatura?							
	Abandono rápidamente	1	2	3	4	5	6	Sigo trabajando hasta el final

19	¿Cuánta importancia le das tú a la colaboración entre compañeros para estudiar y realizar las tareas de esta asignatura?							
	Mucha importancia	6	5	4	3	2	1	Ninguna importancia

20	¿Cuántas ganas tienes de aprender esta asignatura?							
	Ninguna gana	1	2	3	4	5	6	Muchas ganas

21	¿Cuánta satisfacción te produce el hecho de que tus compañeros tengan tan buenas notas como tú en esta asignatura?							
	Mucha satisfacción	6	5	4	3	2	1	Ninguna satisfacción

22	¿Con qué frecuencia terminas con éxito una tarea de esta asignatura que has empezado?							
	Ninguna terminó con éxito	1	2	3	4	5	6	Siempre termino con éxito

23	¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu persistencia en las tareas difíciles de esta asignatura?							
	Influye mucho	6	5	4	3	2	1	No influye nada

24	¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu compromiso para lograr un buen desempeño en esta asignatura?							
	No influye nada	1	2	3	4	5	6	Influye mucho

25	¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender esta asignatura?							
	Influye mucho	6	5	4	3	2	1	No influye nada

26	¿Cómo describes el nivel de interacción que tienes con tus compañeros en el trabajo desarrollado							
----	--	--	--	--	--	--	--	--

	en esta asignatura?							
	Ninguna interacción	1	2	3	4	5	6	Mucha interacción

27	¿Cuánta influencia tiene tus profesores sobre tu persistencia en las tareas difíciles de esta asignatura?							
	Influye mucho	6	5	4	3	2	1	No influye nada

28	¿Cuánta influencia tienen tus profesores sobre tu compromiso para tener un buen desempeño en esta asignatura?							
	No influye nada	1	2	3	4	5	6	Influye mucho

29	¿Cuánta influencia tienen tus profesores sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender esta asignatura?							
	Influye mucho	6	5	4	3	2	1	No influye nada

30	¿Cómo describes el nivel de interacción que tienes con tus profesores en el trabajo desarrollado en esta asignatura?							
	Ninguna interacción	1	2	3	4	5	6	Mucha interacción

Anexos F. Criterio de jueces expertos

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN

1 **Pertinencia:** Adecuado al problema de investigación

2 **Relevancia:** Busca la obtención de nuevos conocimientos y expresa lo que se quiere medir

3 **Claridad:** Está formulado con lenguaje apropiado

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
Autorrealización								
1	Me resulta difícil controlar mi enojo.	x		x		x		
2	Algunas cosas me enfadan mucho.	x		x		x		
3	Me peleo con la gente.	x		x		x		
4	Tengo mal carácter.	x		x		x		
5	Me enfado con facilidad.	x		x		x		
6	Cuando me enfado con alguien lo hago durante mucho tiempo.	x		x				
7	Me resulta difícil esperar mi turno.	x		x		x		

8	Cuando me enfado, actúo sin pensar.	☒	☐	☒	☐	☒	☐	
---	-------------------------------------	-------------------------------------	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	--

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [☒] Aplicable después de corregir [☐] No aplicable [☐]

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. / Mg: BRIGITTE SULEN JACOBO ORELLANA

DNI: 45046568

Especialidad del validador : PSICOLOGIA CLINICA - ORGANIZACIONAL

14 de Octubre del 2025


 Mg. Brigitte Sulen Jacobo Orellana
 PSICOLOGA
 C.P.S.P 29469

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN

1 Pertinencia: Adecuado al problema de investigación

2 Relevancia: Busca la obtención de nuevos conocimientos y expresa lo que se quiere medir

3 Claridad: Está formulado con lenguaje apropiado

N.º	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
Autorrealización								
1	Me resulta difícil controlar mi enojo.	x		x		x		
2	Algunas cosas me enfadan mucho.	x		x		x		
3	Me peleo con la gente.	x		x		x		
4	Tengo mal carácter.	x		x		x		
5	Me enfado con facilidad.	x		x		x		
6	Cuando me enfado con alguien lo hago durante mucho tiempo.	x		x		x		
7	Me resulta difícil esperar mi turno.	x		x		x		

g	Cuando me enfado, actúo sin pensar.	☒	☐	☒	☐	☒	☐	
---	-------------------------------------	-------------------------------------	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	--

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [☒] Aplicable después de corregir [☐] No aplicable [☐]

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. / Mg. JOSE FRANCISCO VIA Y RADA VITTES
DNI: 46248545

Especialidad del validador PSICOLOGIA CLINICA - EDUCATIVA

10 de octubre del 2025



JOSE FRANCISCO VIA Y RADA VITTES
Firma

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN

1 Pertinencia: Adecuado al problema de investigación

2 Relevancia: Busca la obtención de nuevos conocimientos y expresa lo que se quiere medir

3 Claridad: Está formulado con lenguaje apropiado

N.º	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
Autorrealización								
1	Me resulta difícil controlar mi enojo.	x		x		x		
2	Algunas cosas me enfadan mucho.	x		x		x		
3	Me peleo con la gente.	x		x		x		
4	Tengo mal carácter.	x		x		x		
5	Me enfado con facilidad.	x		x		x		
6	Cuando me enfado con alguien lo hago durante mucho tiempo.	x		x		x		
7	Me resulta difícil esperar mi turno.	x		x		x		

g	Cuando me enfado, actúo sin pensar.	☒	☐	☒	☐	☒	☐	
---	-------------------------------------	-------------------------------------	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	--

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [☒] Aplicable después de corregir [☐] No aplicable [☐]

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. / Mg: SARITA YUDITH PASCUAL FERNANDEZ

DNI: 70020656

Especialidad del validador PSICOLOGIA CLINICA – ORGANIZACIONAL



Mg. Pta. Sarita Yudith Pascual Fernández
C.Ps.P. Nº 57562

08 de octubre del 2025

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN

1 Pertinencia: Adecuado al problema de investigación

2 Relevancia: Busca la obtención de nuevos conocimientos y expresa lo que se quiere medir

3 Claridad: Está formulado con lenguaje apropiado

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
Autorrealización								
1	Me resulta difícil controlar mi enojo.	x		x		x		
2	Algunas cosas me enfadan mucho.	x		x		x		
3	Me peleo con la gente.	x		x		x		
4	Tengo mal carácter.	x		x		x		
5	Me enfado con facilidad.	x		x		x		
6	Cuando me enfado con alguien lo hago durante mucho tiempo.	x		x		x		
7	Me resulta difícil esperar mi turno.	x		x		x		

g	Cuando me enfado, actúo sin pensar.	☒	☐	☒	☐	☒	☐	
---	-------------------------------------	-------------------------------------	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	--

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [☒] Aplicable después de corregir [☐] No aplicable [☐]

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. / Mg: ELVIS ANDY PINEDO YZAGUIRRE
DNI: 41178215

Especialidad del validador PSICOLOGIA CLINICA – ORGANIZACIONAL -EXPERIMENTAL



Lic. Elvis A. Pinedo Yzaguirre

PSICÓLOGO
C.P.P. N° 24219

11 de octubre del 2025

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN

1 Pertinencia: Adecuado al problema de investigación

2 Relevancia: Busca la obtención de nuevos conocimientos y expresa lo que se quiere medir

3 Claridad: Está formulado con lenguaje apropiado

N.º	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
Autorrealización								
1	Me resulta difícil controlar mi enojo.	x		x		x		
2	Algunas cosas me enfadan mucho.	x		x		x		
3	Me peleo con la gente.	x		x		x		
4	Tengo mal carácter.	x		x		x		
5	Me enfado con facilidad.	x		x		x		
6	Cuando me enfado con alguien lo hago durante mucho tiempo.	x		x		x		
7	Me resulta difícil esperar mi turno.	x		x		x		

8	Cuando me enfado, actúo sin pensar.	☒	☐	☒	☐	☒	☐	
---	-------------------------------------	-------------------------------------	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	--

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [☒] Aplicable después de corregir [☐] No aplicable [☐]

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. / Mg. Richard Rafael García

Especialidad del validador: PSICOLOGIA CLINICA – ORGANIZACIONAL



RICHARD RAFAEL GARCÍA
 RICHARD RAFAEL GARCÍA
 PSICÓLOGO ORGANIZACIONAL
 QUITO - ECUADOR

14 de octubre del 2025

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA MOTIVACIÓN DE LOGRO ACADÉMICO

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
Interés y esfuerzo								
4	¿Cuánto esfuerzo haces tú actualmente para sacar buenas notas en esta asignatura?	x		x		x		
7	¿Cuál es el grado de satisfacción que tienes en relación con tus notas del semestre anterior?	x		x		x		
9	¿Qué tan importante son para ti las buenas notas de esta asignatura?	x		x		x		
11	¿Cuánto interés tienes por estudiar esta asignatura?	x		x		x		
13	¿Cuántas satisfacciones proporciona estudiar esta asignatura?	x		x		x		
16	¿Cómo describes tu persistencia al no haber podido hacer una tarea de esta asignatura o esta te salió mal?	x		x		x		
17	¿Cómo calificas las exigencias que te imponen a ti mismo respecto al estudio de esta asignatura?	x		x		x		
18	¿Cómo describes tu conducta cuando haces un problema	x		x		x		

	difícil de esta asignatura?							
Interacción con el profesor								
12	¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tus profesores en tu desempeño en esta asignatura?	x		x		x		
23	¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu persistencia en las tareas difíciles de esta asignatura?	x		x		x		
24	¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu compromiso para lograr un buen desempeño en esta asignatura?	x		x		x		
25	¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender esta asignatura?	x		x		x		
N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
Tarea/capacidad								
5	¿Cuánta confianza tienes en sacar buena nota en esta asignatura?	x		x		x		
6	¿Cuánta dificultad encuentras en las tareas que realizas en esta	x		x		x		

10	¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tus compañeros en tu desempeño en esta asignatura?	X		X		X		
15	¿Cuán afán tienes de sacar buenas notas en esta asignatura?	X		X		X		
19	¿Cuánta importancia le das tú a la colaboración entre compañeros para estudiar y realizar las tareas de esta asignatura?	X		X		X		
21	¿Cuánta satisfacción te produce el hecho de que tus compañeros tengan tan buenas notas como tú en esta asignatura?	X		X		X		
22	¿Con qué frecuencia terminas con éxito una tarea de esta asignatura que has empezado?	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [☐] Aplicable después de corregir [☐] No aplicable [☐]

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. / Mg: BRIGITTE SULEN JACOBO ORELLANA

DNI: 45046568

Especialidad del validador PSICOLOGIA CLINICA – ORGANIZACIONAL
14 de octubre del 2025


Mg. Brigitte Sulen Jacobo Orellana
PSICOLOGA
C.P.S.P 29469

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA MOTIVACIÓN DE LOGRO ACADÉMICO

N.º	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
Interés y esfuerzo								
4	¿Cuanto esfuerzo haces tu actualmente para sacar buenas notas en esta asignatura?	X		X		X		
7	¿Cual es el grado de satisfacción que tienes en relación con tus notas del semestre anterior?	X		X		X		
9	¿Que tan importante son para ti las buenas notas de esta asignatura?	X		X		X		
11	¿Cuanto interes tienes por estudiar esta asignatura?	X		X		X		
13	¿Cuántas satisfacciones proporciona estudiar esta asignatura?	X		X		X		
16	¿Como describes tu persistencia al no haber podido hacer una tarea de esta asignatura o esta te salió mal?	X		X		X		
17	¿Como calificas las exigencias que te imponen a ti mismo respecto al estudio de esta asignatura?	X		X		X		
18	¿Como describes tu conducta cuando haces un problema difícil de esta asignatura?	X		X		X		
Interacción con el profesor								

12	¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tus profesores en tu desempeño en esta asignatura?	x		x		x		
23	¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu persistencia en las tareas difíciles de esta asignatura?	x		x		x		
24	¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu compromiso para lograr un buen desempeño en esta asignatura?	x		x		x		
25	¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender esta asignatura?	x		x		x		
N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
Tarea/capacidad								
5	¿Cuánta confianza tienes en sacar buena nota en esta asignatura?	x		x		x		
6	¿Cuánta dificultad encuentras en las tareas que realizas en esta asignatura?	x		x		x		
8	¿Cómo calificas tu propia capacidad para estudiar esta asignatura?	x		x		x		
20		x		x		x		

	¿Cuántas ganas tienes de aprender esta asignatura?						
Examen							
1	¿Cuál es el grado de satisfacción que tienes en relación con tus notas del semestre anterior?	☒		☒		☒	
2	¿Cómo relacionas las notas que obtuviste y las notas que esperabas obtener en el semestre anterior?	☒		☒		☒	
3	¿Qué tan justas son tus notas del semestre anterior en relación con lo que tú merecias?	☒		☒		☒	
14	¿En qué grado influyen los exámenes en aumentar o disminuir las notas que merecias en esta asignatura?	☒		☒		☒	
N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³	
		Si	No	Si	No	Si	No
Sugerencias							
Interacción con pares							
10	¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tus compañeros en tu desempeño en esta asignatura?	☒		☒		☒	
15	¿Cuán afán tienes de sacar buenas notas en esta asignatura?	☒		☒		☒	
19	¿Cuánta importancia le das tú a la colaboración entre compañeros para estudiar y realizar las tareas de	☒		☒		☒	

	esta asignatura?							
21	¿Cuánta satisfacción te produce el hecho de que tus compañeros tengan tan buenas notas como tú en esta asignatura?	☒		☒		☒		
22	¿Con qué frecuencia terminas con éxito una tarea de esta asignatura que has empezado?	☒		☒		☒		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [☒] Aplicable después de corregir [☐] No aplicable [☐]

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. / Mg: JOSE FRANCISCO VIA Y RADA VITTES

DNI: 46248545

Especialidad del validador PSICOLOGIA CLINICA - EDUCATIVA

10 de octubre del 2023



JOSE FRANCISCO VIA Y RADA VITTES
Firma

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
Interés y esfuerzo								
4	¿Cuánto esfuerzo haces tú actualmente para sacar buenas notas en esta asignatura?	x		x		x		
7	¿Cuál es el grado de satisfacción que tienes en relación con tus notas del semestre anterior?	x		x		x		
9	¿Qué tan importante son para ti las buenas notas de esta asignatura?	x		x		x		
11	¿Cuánto interés tienes por estudiar esta asignatura?	x		x		x		
13	¿Cuántas satisfacciones proporciona estudiar esta asignatura?	x		x		x		
16	¿Cómo describes tu persistencia al no haber podido hacer una tarea de esta asignatura o esta te salió mal?	x		x		x		
17	¿Cómo calificas las exigencias que te imponen a ti mismo respecto al estudio de esta asignatura?	x		x		x		
18	¿Cómo describes tu conducta cuando haces un problema difícil de esta asignatura?	x		x		x		
Interacción con el profesor								

12	¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tus profesores en tu desempeño en esta asignatura?	x		x		x		
23	¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu persistencia en las tareas difíciles de esta asignatura?	x		x		x		
24	¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu compromiso para lograr un buen desempeño en esta asignatura?	x		x		x		
25	¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender esta asignatura?	x		x		x		
N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
Tarea/capacidad								
5	¿Cuánta confianza tienes en sacar buena nota en esta asignatura?	x		x		x		
6	¿Cuánta dificultad encuentras en las tareas que realizas en esta asignatura?	x		x		x		
8	¿Cómo calificas tu propia capacidad para estudiar esta asignatura?	x		x		x		
20		x		x		x		

	¿Cuántas ganas tienes de aprender esta asignatura?							
Examen								
1	¿Cuál es el grado de satisfacción que tienes en relación con tus notas del semestre anterior?	☒		☒		☒		
2	¿Cómo relacionas las notas que obtuviste y las notas que esperabas obtener en el semestre anterior?	☒		☒		☒		
3	¿Qué tan justas son tus notas del semestre anterior en relación con lo que tú merecías?	☒		☒		☒		
14	¿En qué grado influyen los exámenes en aumentar o disminuir las notas que merecías en esta asignatura?	☒		☒		☒		
N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
Interacción con pares								
10	¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tus compañeros en tu desempeño en esta asignatura?	☒		☒		☒		
15	¿Cuán afín tienes de sacar buenas notas en esta asignatura?	☒		☒		☒		
19	¿Cuánta importancia le das tú a la colaboración entre compañeros para estudiar y realizar las tareas de	☒		☒		☒		

	esta asignatura?							
21	¿Cuánta satisfacción te produce el hecho de que tus compañeros tengan tan buenas notas como tú en esta asignatura?	x		x		x		
22	¿Con qué frecuencia terminas con éxito una tarea de esta asignatura que has empezado?	x		x		x		

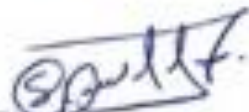
Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [☐] Aplicable después de corregir [☐] No aplicable [☐]

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. / Mg. SARITA YUDITH PASCUAL FERNANDEZ

DNI: 70020656

Especialidad del validador PSICOLOGIA CLINICA – ORGANIZACIONAL




 Mg. Pta. Sarita Yudith Pascual Fernandez
 C.P.P. Nº 57542

08 de octubre del 2025

12	¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tus profesores en tu desempeño en esta asignatura?	x		x		x		
23	¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu persistencia en las tareas difíciles de esta asignatura?	x		x		x		
24	¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu compromiso para lograr un buen desempeño en esta asignatura?	x		x		x		
25	¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender esta asignatura?	x		x		x		
N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
Tarea/capacidad								
5	¿Cuánta confianza tienes en sacar buena nota en esta asignatura?	x		x		x		
6	¿Cuánta dificultad encuentras en las tareas que realizas en esta asignatura?	x		x		x		
8	¿Cómo calificas tu propia capacidad para estudiar esta asignatura?	x		x		x		
20		x		x		x		

	¿Cuántas ganas tienes de aprender esta asignatura?							
Examen								
1	¿Cuál es el grado de satisfacción que tienes en relación con tus notas del semestre anterior?	x		x		x		
2	¿Cómo relacionas las notas que obtuviste y las notas que esperabas obtener en el semestre anterior?	x		x		x		
3	¿Qué tan justas son tus notas del semestre anterior en relación con lo que tú merecías?	x		x		x		
14	¿En qué grado influyen los exámenes en aumentar o disminuir las notas que merecías en esta asignatura?	x		x		x		
N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
Interacción con pares								
10	¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tus compañeros en tu desempeño en esta asignatura?	x		x		x		
15	¿Cuán afín tienes de sacar buenas notas en esta asignatura?	x		x		x		
19	¿Cuánta importancia le das tú a la colaboración entre compañeros para estudiar y realizar las tareas de	x		x		x		

	esta asignatura?							
21	¿Cuánta satisfacción te produce el hecho de que tus compañeros tengan tan buenas notas como tú en esta asignatura?	x		x		x		
22	¿Con qué frecuencia terminas con éxito una tarea de esta asignatura que has empezado?	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [☐] Aplicable después de corregir [☐] No aplicable [☐]

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. / Mg: ELVIS ANDY PINEDO YZAGUIRRE

DNI: ... 41178215

Especialidad del validador PSICOLOGIA CLINICA – ORGANIZACIONAL -EXPERIMENTAL


 Lic. Elvis A. Pinedo Yzaguirre
 PSICÓLOGO
 C.P.A.P. N° 24218

11 de octubre del 2025

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA MOTIVACIÓN DE LOGRO ACADÉMICO

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
Interés y esfuerzo								
4	¿Cuánto esfuerzo haces tú actualmente para sacar buenas notas en esta asignatura?	x		x		x		
7	¿Cuál es el grado de satisfacción que tienes en relación con tus notas del semestre anterior?	x		x		x		
9	¿Qué tan importante son para ti las buenas notas de esta asignatura?	x		x		x		
11	¿Cuánto interés tienes por estudiar esta asignatura?	x		x		x		
13	¿Cuántas satisfacciones proporciona estudiar esta asignatura?	x		x		x		
16	¿Cómo describes tu persistencia al no haber podido hacer una tarea de esta asignatura o esta te salió mal?	x		x		x		
17	¿Cómo calificas las exigencias que te imponen a ti mismo respecto al estudio de esta asignatura?	x		x		x		
18	¿Cómo describes tu conducta cuando haces un problema difícil de esta asignatura?	x		x		x		
Interacción con el profesor								
12	¿Cómo describes el grado de	x		x		x		

	influencia de tu interacción con tus profesores en tu desempeño en esta asignatura?							
23	¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu persistencia en las tareas difíciles de esta asignatura?	x		x		x		
24	¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu compromiso para lograr un buen desempeño en esta asignatura?	x		x		x		
25	¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender esta asignatura?	x		x		x		
N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
Tarea/capacidad								
5	¿Cuánta confianza tienes en sacar buena nota en esta asignatura?	x		x		x		
6	¿Cuánta dificultad encuentras en las tareas que realizas en esta asignatura?	x		x		x		
8	¿Cómo calificas tu propia capacidad para estudiar esta asignatura?	x		x		x		
20	¿Cuántas ganas tienes de aprender	x		x		x		

	esta asignatura?							
Examen								
1	¿Cuál es el grado de satisfacción que tienes en relación con tus notas del semestre anterior?	☒		☒		☒		
2	¿Cómo relacionas las notas que obtuviste y las notas que esperabas obtener en el semestre anterior?	☒		☒		☒		
3	¿Qué tan justas son tus notas del semestre anterior en relación con lo que tú merecias?	☒		☒		☒		
14	¿En qué grado influyen los exámenes en aumentar o disminuir las notas que merecias en esta asignatura?	☒		☒		☒		
N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
Interacción con pares								
10	¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tus compañeros en tu desempeño en esta asignatura?	☒		☒		☒		
15	¿Cuán afín tienes de sacar buenas notas en esta asignatura?	☒		☒		☒		
19	¿Cuánta importancia le das tú a la colaboración entre compañeros para estudiar y realizar las tareas de esta asignatura?	☒		☒		☒		

21	¿Cuánta satisfacción te produce el hecho de que tus compañeros tengan tan buenas notas como tú en esta asignatura?	☒	☐	☒	☐	☒	☐	
22	¿Con qué frecuencia terminas con éxito una tarea de esta asignatura que has empezado?	☒	☐	☒	☐	☒	☐	

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [☐] Aplicable después de corregir [☐] No aplicable [☐]

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. / Mg: Richard Rafael Garcia

Especialidad del validador PSICOLOGIA CLINICA – ORGANIZACIONAL



RICHARD RAFAEL GARCIA
 PSICOLOGIA CLINICA – ORGANIZACIONAL
 14 de octubre del 2025

14 de octubre del 2025