

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



TESIS

**TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN Y MOTIVACIÓN DE LOGRO
ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DEL CICLO AVANZADO EN LOS
CENTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA, CUSCO 2023**

PRESENTADO POR:

- BACH. WILDER CANDIA TORRES
- BACH. LUIS ALFREDO MAITA ATAYUPANQUI

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

ASESOR:

Dr. EDGAR YARAHUAMÁN LUNA

CUSCO – PERÚ

2024

INFORME DE ORIGINALIDAD

(Aprobado por Resolución Nro.CU-303-2020-UNSAAC)

El que suscribe, Asesor del trabajo de investigación/tesis titulada: TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN Y MOTIVACIÓN DE LOGRO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DEL CICLO AVANZADO EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA, CUSCO 2023

presentado por: WILDER CANDIA TORRES con DNI Nro.: 73175793, presentado por: LUIS ALFREDO MAITA ATAYUPANQUI con DNI Nro.: 73020474 para optar el título profesional/grado académico de LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

Informo que el trabajo de investigación ha sido sometido a revisión por 2 veces, mediante el Software Antiplagio, conforme al Art. 6° del **Reglamento para Uso de Sistema Antiplagio de la UNSAAC** y de la evaluación de originalidad se tiene un porcentaje de 4 %.

Evaluación y acciones del reporte de coincidencia para trabajos de investigación conducentes a grado académico o título profesional, tesis

Porcentaje	Evaluación y Acciones	Marque con una (X)
Del 1 al 10%	No se considera plagio.	☒
Del 11 al 30 %	Devolver al usuario para las correcciones.	☐
Mayor a 31%	El responsable de la revisión del documento emite un informe al inmediato jerárquico, quien a su vez eleva el informe a la autoridad académica para que tome las acciones correspondientes. Sin perjuicio de las sanciones administrativas que correspondan de acuerdo a Ley.	☐

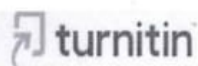
Por tanto, en mi condición de asesor, firmo el presente informe en señal de conformidad y adjunto la primera página del reporte del Sistema Antiplagio.

Cusco, 25 de JUNIO de 2024

Firma
Post firma EDGAR YARAHUAN LUNA
Nro. de DNI 23966248
ORCID del Asesor 0000-0002-2904-9735

Se adjunta:

- Reporte generado por el Sistema Antiplagio.
- Enlace del Reporte Generado por el Sistema Antiplagio: oid: 27259:363043798 ✓



Identificación de reporte de similitud: oid:27259:363043798

NOMBRE DEL TRABAJO

TESIS FINAL. Wilder-Luis 2024.pdf

AUTOR

Wilder Candia; Luis Maita

RECuento DE PALABRAS

36716 Words

RECuento DE CARACTERES

196625 Characters

RECuento DE PÁGINAS

168 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

7.0MB

FECHA DE ENTREGA

Jun 25, 2024 8:02 PM GMT-5

FECHA DEL INFORME

Jun 25, 2024 8:06 PM GMT-5

● 4% de similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos.

- 0% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de Crossref
- 4% Base de datos de trabajos entregados

● Excluir del Reporte de Similitud

- Base de datos de Internet
- Base de datos de contenido publicado de Crossref
- Material bibliográfico
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 15 palabras)

EDGAR YARIHUAYANA LUNA
PSICÓLOGO
C. Ps. P. 6498

Resumen

Dedicatoria

A nuestros queridos padres, quienes nos han brindado amor incondicional, apoyo constante y sabiduría invaluable a lo largo de nuestras vidas. A nuestras hermanas, compañeras de risas, lágrimas y momentos inolvidables; gracias por ser parte fundamental de nuestra historia y por llenar nuestros días de amor y alegría; con todo nuestro cariño y gratitud, este trabajo está dedicado a ustedes.

En primer lugar, dedico este logro a mi papito Crisostomo, mi mamita Ilda, mi hermanita Mila y para mi abuelito Isaías, mi ángel de la guarda; quienes fueron mi motivación y pilar fundamental que me ha permitido llegar a cumplir hoy un sueño más, gracias por inculcarme en mí el ejemplo de esfuerzo, superación y sobretodo el respeto.

Wilder Candia Torres

Dedico este logro a mi padre Roberto, mi madre Natividad, a mi hermana Marleny y al amor de mi vida Lidia; quienes me acompañaron y brindaron su apoyo incondicional a lo largo de toda mi formación académica, y siempre impulsándome a lograr mis metas.

Luis Alfredo Maita Atayupanqui

Agradecimientos

A nuestros queridos docentes de la Escuela Profesional de Psicología, por haber compartido sus conocimientos a lo largo de nuestra formación como futuros profesionales; de manera especial, a nuestro mentor y asesor Dr. Edgar Yarahuamán Luna, quien nos acompañó, orientó y apoyó desde los inicios de la estructuración del presente trabajo de investigación.

Un agradecimiento especial a quien en vida fue nuestro amigo Sr. Wilbertcito, una persona muy respetable y leal, quien siempre nos supo alentar para la culminación de este presente estudio y no rendirnos.

A nuestros estimados amigos los Tampis “Chema, Hedy, George y Freddy”; con quienes pasamos momentos agradables y divertidos a lo largo de nuestra vida universitaria.

Resumen

La presente investigación tuvo por objetivo reconocer la relación entre Tolerancia a la Frustración y Motivación de Logro Académico en Estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023; partiendo desde el enfoque cuantitativo, de tipo básico o pura y un diseño no experimental transversal de alcance descriptivo correlacional. La población estuvo conformada por 242 estudiantes del ciclo avanzado en los centros de educación básica alternativa de la ciudad del Cusco 2023.

Para recabar la información se utilizaron: la escala de tolerancia a la frustración que presenta una confiabilidad por alfa de Cronbach de 0,86 y una validez por juicio de expertos con una puntuación de DPP de =1,1; y el cuestionario de motivación de logro académico con una confiabilidad de 0,80 y una validez por juicio de expertos con una puntuación de DPP de =0,9; dentro de los resultados hallados se entiende que el nivel de tolerancia a la frustración con mayor representatividad era el promedio (44,6%); respecto a los resultados de las dimensiones de tolerancia a la frustración, en la dimensión pensamientos racionales, los niveles más representativos fueron el nivel alto (34,3%), en cuanto a la dimensión de pensamientos irracionales, los niveles con mayor representatividad porcentual fueron el promedio con 33,5%; en la dimensión de las emociones inapropiadas, el 35,5% de estudiantes indicaron niveles promedios; en la dimensión de emociones apropiadas, el 60,3% de estudiantes indicaron niveles promedios; en la dimensión de conductas de autoayuda, el 55% de estudiantes indicaron niveles promedios en esta dimensión; finalmente en la dimensión de las conductas destructivas, el 33,1% de estudiantes indicaron niveles promedios. Para la variable motivación de logro académico, el nivel predominante fue el alto con un 49,6% de representatividad; en el caso de las dimensiones de la motivación de logro académico, se observó que, para la dimensión acciones orientadas hacia el logro, un 64,9% indicaba niveles altos; en cuanto a

la dimensión aspiraciones orientadas hacia el logro el 41,3% se encontraba en el nivel medio; finalmente, para la dimensión pensamientos orientados hacia el logro, el 47,5% de estudiantes indicaron niveles bajos.

En conclusión, esto indica que la mayoría de estudiantes de los CEBAs, poseen una capacidad intermedia para enfrentar y superar situaciones frustrantes, adaptarse a la adversidad, mantener la motivación, la perseverancia en medio de desafíos y desarrollar la resiliencia necesaria para superar obstáculos y alcanzar sus metas educativas, que están en proceso de adquirir esta habilidad; en cuanto se refiere a la motivación de logro académico, la mayoría de estudiantes de los CEBAs tienen una disposición alta para la consecución del éxito, frente a tareas académicas evaluadas sobre la base de estándares de excelencia.

Palabras clave: tolerancia a la frustración, motivación de logro académico, estudiantes de los Centros de Educación Básica Alternativa, metas educativas.

Abstract

The objective of this research was to recognize the relationship between Frustration Tolerance and Motivation for Academic Achievement in Advanced Cycle Students in the Alternative Basic Education Centers, Cusco 2023; starting from the quantitative approach, basic or pure type and a cross-sectional non-experimental design with a correlational descriptive scope. The population was made up of 242 students of the advanced cycle in the alternative basic education centers of the city of Cusco 2023.

To collect the information, the following were used: the frustration tolerance scale, which has a reliability by Cronbach's alpha of 0.86 and a validity by expert judgment with a DPP score of =1.1; and the academic achievement motivation questionnaire with a reliability of 0.80 and a validity by expert judgment with a DPP score of =0.9; Within the results found, it is understood that the level of frustration tolerance with the greatest representativeness was the average (44.6%); Regarding the results of the frustration tolerance dimensions, in the rational thoughts dimension, the most representative levels were the high level (34.3%), as for the irrational thoughts dimension, the levels with the highest percentage representation were the average with 33.5%; in the dimension of inappropriate emotions, 35.5% of students indicated average levels; In the dimension of appropriate emotions, 60.3% of students indicated average levels; In the dimension of self-help behaviors, 55% of students indicated average levels in this dimension; Finally, in the dimension of destructive behaviors, 33.1% of students indicated average levels. For the academic achievement motivation variable, the predominant level was high with 49.6% representativeness; In the case of the dimensions of academic achievement motivation, it was observed that, for the dimension actions oriented towards achievement, 64.9% indicated high levels; Regarding the achievement-oriented aspirations dimension, 41.3%

were at the medium level; Finally, for the achievement-oriented thoughts dimension, 47.5% of students indicated low levels.

In conclusion, this indicates that the majority of CEBA students have an intermediate capacity to face and overcome frustrating situations, adapt to adversity, maintain motivation, perseverance in the midst of challenges and develop the resilience necessary to overcome obstacles and achieve their educational goals, which are in the process of acquiring this skill; Regarding the motivation for academic achievement, the majority of CEBA students have a high disposition to achieve success, in the face of academic tasks evaluated on the basis of standards of excellence.

Keywords: frustration tolerance, academic achievement motivation, students from alternative basic education centers, educational goals.

Introducción

Uno de los principios clave del desarrollo integral de una persona es la educación; la capacidad de tolerar la frustración y la motivación por el logro, son dos componentes cruciales del éxito académico en el entorno educativo, ambos conceptos son fundamentales para determinar cómo los estudiantes manejan sus dificultades académicas y mantienen la compostura bajo presión.

La capacidad de soportar situaciones difíciles, errores y contratiempos se conoce como tolerancia a la frustración, el camino hacia el aprendizaje no siempre es sencillo; los estudiantes se topan con dificultades, obstáculos y circunstancias que no siempre salen según lo planeado, mientras que aquellos con baja tolerancia pueden sentirse abrumados, desmotivados y en algunos casos, decidir abandonar sus estudios, aquellos con alta tolerancia son capaces de afrontar estos reveses, aprender de ellos y seguir adelante.

Por el contrario, el impulso interno para mejorar uno mismo y cumplir las metas y objetivos académicos sugeridos se conoce como motivación de logro, puesto que el estudiante está motivado para trabajar duro, persistir y buscar la excelencia académica mediante un motor interno; la falta de motivación puede tener un impacto en el desempeño y el compromiso de un estudiante con sus estudios.

La ciudad de Cusco, conocida por su extensa historia y cultura, también enfrenta dificultades en el ámbito de la educación. Para los estudiantes que, por diversas razones, no han cursado una educación regular, los centros alternativos de educación básica ofrecen una oportunidad única de estudio, ya que estos estudiantes frecuentemente experimentan dificultades adicionales que pueden tener un impacto en su capacidad para manejar la frustración y motivación.

Ante esto, resulta crucial investigar los efectos de tolerancia a la frustración y motivación de logro académico en el desempeño de los estudiantes del Ciclo Avanzado en el año 2023 en los Centros de Educación Básica Alternativa del Cusco; además de ayudarnos a comprender mejor las dinámicas y dificultades que enfrentan estos estudiantes, esta investigación también proporcionará herramientas y estrategias para ayudarlos a ser más resilientes y motivados, lo que los ayudará a tener éxito académico y emocional.

La investigación tiene como objetivo, reconocer la relación entre Tolerancia a la Frustración y la Motivación de Logro Académico en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa de la ciudad del Cusco, 2023. Teniendo en consideración los siguientes capítulos: en el capítulo I, se identifica el planteamiento del problema, formulación del problema, los objetivos, justificación y la viabilidad de la investigación; en el capítulo II, se presenta el marco teórico-científico a partir de los antecedentes, por lo que se toman en cuenta investigaciones internacionales, nacionales y locales; luego, se continúa con las bases teórico-científicas de tolerancia a la frustración y la motivación de logro académico, para posteriormente desarrollar las definiciones conceptuales; en el Capítulo III, se expone la hipótesis general y específicas y variables, en consonancia con la operacionalización de las variables; el capítulo IV, detalla la metodología, que incluye tipo, diseño, métodos y técnicas de investigación, técnicas de procesamiento de datos, las técnicas y los instrumentos, así como la ficha técnica de cada prueba utilizada, la población y matriz de consistencia; en los capítulos V, VI y VII; presentamos los resultados de la aplicación de los instrumentos psicométricos; se muestra la discusión de los resultados y por último las conclusiones y recomendaciones.

Índice

Dedicatoria.	<i>iv</i>
Agradecimientos.	<i>v</i>
Resumen.	<i>vi</i>
Abstract.	<i>viii</i>
Introducción.	<i>x</i>
Índice.	<i>xii</i>
Lista de Tablas.	<i>xv</i>
Lista de Figuras.	<i>xvii</i>
Lista de Anexos.	<i>xviii</i>
Capítulo I Planteamiento del Problema.	<i>1</i>
1.1. Descripción del Problema de Investigación.	<i>1</i>
1.2. Formulación del Problema.	<i>9</i>
1.2.1. Problema General.	<i>9</i>
1.2.2. Problemas Específicos.	<i>9</i>
1.3. Objetivos.	<i>10</i>
1.3.1. Objetivo General.	<i>10</i>
1.3.2. Objetivos Específicos.	<i>10</i>
1.4. Justificación.	<i>12</i>
1.4.1. Valor Social.	<i>12</i>
1.4.2. Valor Teórico.	<i>13</i>
1.4.3. Valor Metodológico.	<i>13</i>
1.4.4. Valor Aplicativo.	<i>13</i>
1.5. Viabilidad.	<i>14</i>
1.6. Limitaciones.	<i>15</i>

Capítulo II Marco Teórico – Científico.	16
2.1. Antecedentes de la Investigación.	16
2.1.1. Antecedentes Internacionales.	16
2.1.2. Antecedentes Nacionales.	18
2.1.3. Antecedentes Locales.	20
2.2. Bases Teórico-Científicas.	21
2.2.1. Tolerancia a la Frustración.	21
2.2.2. Motivación.	35
2.2.3. Motivación de Logro Académico.	36
2.2.4. La Educación Básica Alternativa.	47
2.2.5. Características de la Población de Estudio.	50
2.3. Definiciones Conceptuales.	52
Capítulo III Hipótesis y Variables.	54
3.1. Formulación de Hipótesis.	54
3.1.1. Hipótesis General.	54
3.1.2. Hipótesis Específicas.	54
3.2. Especificación de Variables.	56
3.2.1. Definiciones Operacionales.	56
Capítulo IV Metodología.	57
4.1. Enfoque de Investigación.	57
4.2. Tipo de Investigación.	57
4.3. Diseño de Investigación.	57
4.4. Población.	58
4.4.1. Criterios de Inclusión.	59
4.4.2. Criterios de Exclusión.	59

4.5. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.	59
4.5.1. Técnicas.	59
4.5.2. Instrumentos.	61
4.6. Ajuste a la Población Investigada.	62
4.6.1. Validez.	62
4.6.2. Confiabilidad.	65
4.7. Procedimiento de Recolección y Análisis de Datos.	67
4.9. Matriz de Consistencia.	69
Capítulo V Resultados.	70
5.1. Descripción Sociodemográfica de la Investigación.	70
5.2. Estadística Descriptiva Aplicada al Estudio.	81
5.2.1. Niveles de Tolerancia a la Frustración y Motivación de Logro Académico en los estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco.	81
5.2.2. Niveles de Tolerancia a la Frustración y Motivación de Logro Académico según género, con quién vive, presencia de hijos y situación laboral en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco.	86
5.3. Estadística Inferencial Aplicada al Estudio.	90
5.3.1. Prueba de la Hipótesis General.	91
5.3.2. Prueba de las Hipótesis Específicas.	92
Capítulo VI Discusión.	99
Capítulo VII Conclusiones y Recomendaciones.	116
7.1. Conclusiones.	116
7.2. Recomendaciones.	119
Referencias.	121
Anexos.	128

Lista de Tablas

- Tabla 1.** Operacionalización de variables. 56
- Tabla 2.** Valoración de juicio de expertos de la escala de tolerancia a la frustración. 63
- Tabla 3.** Escala de valoración para tolerancia a la frustración. 64
- Tabla 4.** Valoración de juicio de expertos del cuestionario de motivación de logro académico. 64
- Tabla 5.** Escala de valoración para motivación de logro académico. 65
- Tabla 6.** Rangos para la interpretación del coeficiente de confiabilidad. 66
- Tabla 7.** Confiabilidad Alfa de Cronbach para la variable tolerancia a la frustración. 66
- Tabla 8.** Confiabilidad Alfa de Cronbach para la variable motivación de logro académico. 66
- Tabla 9.** Distribución de estudiantes por CEBA. 70
- Tabla 10.** Distribución por edad. 72
- Tabla 11.** Distribución por género. 73
- Tabla 12.** Distribución por grado de escolaridad. 74
- Tabla 13.** Distribución con quién vive el estudiante. 75
- Tabla 14.** Motivo del estudiante para seguir estudiando. 76
- Tabla 15.** Distribución de presencia de hijos del estudiante. 77
- Tabla 16.** Distribución de situación laboral del estudiante. 78
- Tabla 17.** Distribución por lugar de procedencia del estudiante. 79
- Tabla 18.** Niveles de la variable tolerancia a la frustración. 81
- Tabla 19.** Niveles de las dimensiones de la variable tolerancia a la frustración. 83
- Tabla 20.** Niveles de la variable motivación de logro académico. 84
- Tabla 21.** Niveles de las dimensiones de la variable motivación de logro académico. 85

Tabla 22. Distribución de frecuencias para la variable tolerancia a la frustración según género, con quién vive, presencia de hijos y situación laboral. 86

Tabla 23. Distribución de frecuencias para la variable motivación de logro académico según género, con quién vive, presencia de hijos y situación laboral. 88

Tabla 24. Prueba de normalidad – KMS. 90

Tabla 25. Prueba de Rho de Spearman para la hipótesis general. 91

Tabla 26. Prueba de la primera hipótesis específica. 93

Tabla 27. Prueba de la segunda hipótesis específica. 94

Tabla 28. Prueba de la tercera hipótesis específica. 95

Tabla 29. Prueba de la cuarta hipótesis específica. 96

Tabla 30. Prueba de la quinta hipótesis específica. 97

Tabla 31. Prueba de la sexta hipótesis específica. 98

Lista de Figuras

- Figura 1.** Distribución de estudiantes por CEBA. 71
- Figura 2.** Distribución por edad. 72
- Figura 3.** Distribución por género. 73
- Figura 4.** Distribución por grado de escolaridad. 74
- Figura 5.** Distribución con quién vive el estudiante. 75
- Figura 6.** Motivo del estudiante para seguir estudiando. 76
- Figura 7.** Distribución de presencia de hijos del estudiante. 77
- Figura 8.** Distribución de situación laboral del estudiante. 78
- Figura 9.** Distribución por lugar de procedencia del estudiante. 80
- Figura 10.** Niveles de la variable tolerancia a la frustración. 82
- Figura 11.** Niveles de las dimensiones de la variable tolerancia a la frustración. 83
- Figura 12.** Niveles de la variable motivación de logro académico. 84
- Figura 13.** Niveles de las dimensiones de la variable motivación de logro académico. 85
- Figura 14.** Tolerancia a la frustración en estudiantes de los CEBAs según género, con quién vive, presencia de hijos y situación laboral. 87
- Figura 15.** Motivación de logro académico en estudiantes de los CEBAs según género, con quién vive, presencia de hijos y situación laboral. 89

Lista de Anexos

- Anexo A.** Documento de la solicitud presentado al director de uno de los CEBAs. 128
- Anexo B.** Cuadro de los ítems ajustados lingüísticamente para el cuestionario de motivación de logro académico. 129
- Anexo C.** Cuadro de los ítems ajustados lingüísticamente para la escala de tolerancia a la frustración. 130
- Anexo D.** Formato sellado y firmado por uno de los 5 jueces expertos para el cuestionario de motivación de logro académico. 131
- Anexo E.** Formato sellado y firmado por uno de los 5 jueces expertos para la escala de tolerancia a la frustración. 132
- Anexo F.** Cuestionario de motivación de logro académico. 133
- Anexo G.** Escala de tolerancia a la frustración. 134
- Anexo H.** Aplicación de los instrumentos – CEBA “Inca Garcilaso de la Vega”. 135
- Anexo I.** Aplicación de los instrumentos – CEBA “Clorinda Matto de Turner”. 136
- Anexo J.** Aplicación de los instrumentos – CEBA “Ciencias”. 137
- Anexo K.** Aplicación de los instrumentos – CEBA “Uriel Garcia”. 138
- Anexo L.** Aplicación de los instrumentos – CEBA “Humberto Luna”. 139
- Anexo M.** Aplicación de los instrumentos – CEBA “Amauta”. 140
- Anexo N.** Aplicación de los instrumentos – CEBA “Diego Quispe Tito”. 141
- Anexo Ñ.** Aplicación de los instrumentos – CEBA “Alejandro Velasco Astete”. 142
- Anexo O.** Aplicación de los instrumentos – CEBA “Comercio 41”. 143
- Anexo P.** Aplicación de los instrumentos – CEBA “San Francisco de Borja”. 143
- Anexo Q.** Asentimiento informado. 144
- Anexo R.** Consentimiento informado. 145
- Anexo S.** Ficha sociodemográfica. 146

Capítulo I

Planteamiento del Problema

1.1. Descripción del Problema de Investigación

La importancia y potencialidad de un país se le atribuye a la educación, actualmente la misma es vista como un medio para poder mejorar la calidad de vida de los países, especialmente a los subdesarrollados y, por ende, la calidad de vida de sus habitantes; la educación es fundamental, en todo proceso de desarrollo, por eso es un objetivo del milenio que la mayor cantidad de personas tengan acceso a una educación de calidad.

Para que los estudiantes tengan éxito en su educación en cualquier parte del mundo, la tolerancia a la frustración y la motivación de logro académico, son componentes esenciales; estos factores pueden volverse aún más pertinentes en el contexto de los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBAs); que atienden a jóvenes en riesgo y con diversas dificultades, así como: desafíos académicos, los estudiantes en los CEBAs a menudo han experimentado dificultades académicas en el sistema educativo tradicional, pueden presentar rezago educativo, dificultades de aprendizaje o falta de motivación, lo que dificulta su rendimiento académico; problemas socioemocionales, como baja autoestima, dificultades en las relaciones interpersonales, ansiedad, estos desafíos emocionales pueden interferir con su bienestar general y su desempeño académico; entorno familiar desfavorable, los estudiantes pueden enfrentar situaciones de violencia, abandono, pobreza o falta de apoyo emocional; desmotivación y desinterés, los estudiantes pueden sentirse desanimados por experiencias previas negativas en la escuela o por la percepción de que la educación tradicional no se adapta a sus necesidades; estigma social, el miedo al rechazo o la discriminación puede ser un obstáculo para su participación activa en el proceso educativo; falta de recursos y apoyo, los estudiantes pueden enfrentar

limitaciones en cuanto a recursos educativos, apoyo académico y emocional, la falta de personal capacitado, materiales didácticos adecuados y programas de apoyo puede dificultar su progreso académico. Con un método que considera las perspectivas globales, nacionales y locales del Perú, este estudio tiene como objetivo reconocer la relación entre la tolerancia a la frustración y la motivación de logro académico en estudiantes del ciclo avanzado en los centros de educación básica alternativa de la ciudad del Cusco.

Los CEBAs, funcionan principalmente en las instituciones públicas, con un horario de lunes a viernes; teniendo como objetivo principal el apoyo a grupos que presentan vulnerabilidad y exclusión; donde se requiere la asistencia simultánea de los estudiantes y docentes para desarrollar procesos de aprendizaje; teniendo en cuenta que estos centros educativos alternativos brindan la enseñanza a partir de 3 ciclos: Ciclo Inicial, destinado a personas con analfabetismo absoluto o con un dominio muy deficiente a nivel lecto-escritura y cálculo, dando énfasis a las áreas de comunicación y matemática, ya que son imprescindibles en el proceso de alfabetización inicial y de reforzamiento; en cambio el Ciclo Intermedio, está dirigido a la población con escolaridad incompleta del nivel primario, mostrando mayor énfasis respecto al aprendizaje de hábitos de estudio y desarrollo de habilidades cognitivas; finalmente el Ciclo Avanzado, orientado a aquellas personas con educación primaria completa, y quienes culminaron satisfactoriamente los ciclos inicial e intermedio, es importante que los estudiantes manejen competencias de comprensión lectora para sostener procesos auto educativos (MINEDU-DEBA, 2019).

En los CEBAs, las personas de 14 años de edad a más, que no se matricularon, ni completaron la escuela primaria o secundaria y que desean terminar su educación sin dejar su trabajo, son el público objetivo de la Educación Básica Alternativa, EBA (MINEDU-DEBA, 2019); las mujeres se dedican a tareas domésticas, a trabajar en restaurantes en la preparación de alimentos desde las 4:00 de la mañana hasta las 5:00 de la tarde, se

desempeñan como empleadas del hogar, también un grupo regular se dedica al comercio ambulatorio o ayudantes en los centros comerciales y un grupo minoritario se dedican a diversas actividades en su casa; en cuanto a los varones, un sector mayoritario se dedica a las actividades de construcción, otros trabajan en actividades agrícolas en terrenos distantes, generalmente desde muy temprano hasta las 6 de la tarde, otro sector de alumnos trabaja como ayudantes en unidades de transporte, se dedican al comercio y a la minería artesanal, que en la mayoría de los casos se ausentan de la institución por dos o tres semanas; en todos estos casos la asistencia es muy irregular, dado que son absorbidos por la distancia y el tiempo para realizar actividades laborales para poder sobrevivir (MINEDU-DEBA, 2019).

Estas circunstancias descritas hacen que los estudiantes se duerman en clase, estén distraídos y cansados, preocupado por sus actividades laborales, lo que puede repercutir negativamente en su aprendizaje, capacidad de retención, de análisis, obteniendo así un bajo rendimiento académico; muchos estudiantes frente a esta situación, optan por retirarse sin haber terminado su educación básica.

Los estudiantes de los CEBAs, muy aparte de la importancia de su educación, también tienen el compromiso con un trabajo, donde no se respeta la jornada laboral de ocho horas, y porque no reciben beneficios económicos, bonos ni compensación por tiempo de servicio (CTS), denotando que algunos de los estudiantes asistentes a clases que llegan sin ánimo y agotados; la mayor parte del día apenas tienen tiempo de recoger sus pertenencias y dirigirse a su centro educativo, donde pasan a partir de las 18:00 hasta las 21:30 horas, desafiando el frío y el clima desfavorable; denotando a la vez en algunos baja autoestima debido a las dificultades académicas previas: como las malas calificaciones, falta de comprensión de los contenidos o fracasos en las tareas escolares, puede internalizar estas experiencias como evidencia de su falta de habilidad o inteligencia, esto

puede llevar a una disminución en su autoestima y a una visión negativa de sí mismo como estudiante; los desafíos socioeconómicos, de que algunos estudiantes provienen de entornos socioeconómicos desfavorecidos, lo que puede afectar su acceso a oportunidades educativas y su desempeño académico; para algunos estudiantes, el cambio a un Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA), puede representar un desafío en términos de adaptación y acostumbrarse a nuevas dinámicas y ambientes educativos; por ejemplo, cómo la tecnología afecta la educación; también la finalización de una educación secundaria básica, puede ser un logro significativo para muchos jóvenes y adultos, porque les permite aumentar su autoestima y confianza en sí mismos, convirtiéndolos en modelos a seguir para mejorar en su entorno familiar, y también abre nuevas oportunidades para sus hijos, tanto en su desarrollo personal y profesional (MINEDU-DEBA, 2019).

La mayoría de los estudiantes que participan en los CEBAs, también tienen que cuidar de sus familias o trabajos, lo que les dificulta mantenerse con la esperanza de continuar sus estudios porque podrían sentirse sobrecargados; la labor de los docentes, sin embargo, es particularmente notable ya que es crucial para el éxito, porque son ellos quienes brindan a los estudiantes apoyo y dirección personal (MINEDU-DEBA, 2019).

La información específica sobre con quienes viven los estudiantes de los CEBAs, no está claramente documentada; sin embargo, teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes que asisten a los CEBAs, es probable que las circunstancias de vida varíen ampliamente; algunos estudiantes pueden vivir con sus familias, ya sea con ambos padres, un solo padre, o con otros miembros de la familia como abuelos o tíos; otros pueden vivir solos, o si están trabajando mientras asisten a la escuela.

Sin embargo, en la presente investigación a partir de la aplicación de la ficha sociodemográfica a los estudiantes de los centros de educación básica alternativa de la ciudad del Cusco; se pudo evidenciar que el 47.5% son de familias nucleares conformadas

por mamá o papá (ambos), el 33.9% de familias extensas conformados por hermanos, tios, primos, etc. Siendo el 13.2% viven solos y el 5.4% restante conviven con su pareja.

Debido a los desafíos que enfrentan los estudiantes en situación de vulnerabilidad social, económica y cultural; la educación en los CEBAs, ha sido fuente constante de preocupación nacional en el caso de Perú (MINEDU, 2019); las altas tasas de deserción y el bajo rendimiento académico se deben a la falta de recursos y programas específicos para fomentar la tolerancia a la frustración y la motivación de logro académico.

El tema de la tolerancia a la frustración y la motivación de logro académico en los estudiantes del ciclo avanzado en los CEBAs; necesita ser abordado a nivel nacional con una estrategia específica, cada región y comunidad tiene características únicas que afectan la forma en que los jóvenes abordan los desafíos educativos, la falta de estudios que aborden estos temas localmente restringe el conocimiento de variables críticas y la identificación de estrategias efectivas para elevar el rendimiento académico y la salud emocional de los estudiantes.

Estudios realizados, han revelado que la capacidad de manejar la frustración y la motivación de los estudiantes por el éxito académico, tienen un impacto significativo tanto en su rendimiento académico como en su desarrollo general (Dweck, 2016). Sin embargo, hubo una tendencia preocupante de falta de habilidades para enfrentar la frustración y de bajos niveles de motivación de los estudiantes en los CEBAs de varios países, donde se atiende a poblaciones con contextos socioeconómicos y culturales diversos; esto repercute negativamente en el proceso educativo y en la formación de los jóvenes (Núñez y León, 2018).

La capacidad de afrontar circunstancias desafiantes, superar obstáculos y adaptarse a los desafíos sin experimentar una respuesta emocional desesperanzadora que surgen

durante el proceso de aprendizaje, se conoce como tolerancia a la frustración (Baquero y Gutiérrez, 2007).

La motivación de logro académico, se refiere a la disposición y el impulso que los estudiantes tienen para alcanzar metas y objetivos académicos, así como para obtener un rendimiento satisfactorio en sus estudios (Thornberry, 2003).

Los autores eligen como población de estudio, a los estudiantes del ciclo avanzado en los centros de educación básica alternativa de la ciudad del Cusco; por todo lo expuesto, se postulan las siguientes razones para evidenciar la existencia del problema de investigación:

1° La primera razón que llevó a los investigadores a sospechar la existencia de la relación pretendida, fue la observación realizada al contexto de estudio durante el voluntariado que realizaron los autores, observándose que el fenómeno de la tolerancia a la frustración en los estudiantes, se puede dar a partir de experiencias previas y entornos desfavorables, debido a que la mayoría de estudiantes provienen de contextos socioeconómicos desfavorecidos; la ausencia de un entorno educativo que fomente el apoyo emocional y habilidades de afrontamiento; la carencia de estrategias efectivas para enfrentar obstáculos que podría dejar a los estudiantes con problemas académicos, personales y familiares; la prevalencia de problemas de salud mental, como ansiedad o depresión, en algunos estudiantes de educación básica alternativa puede influir en su capacidad para manejar situaciones frustrantes. También tomando en cuenta la opinión de algunos docentes; que nos indicaron: “que más de la mitad de los estudiantes, a pesar de sus experiencias personales y contextos de vida que cada estudiante conlleva, algunos presentaban una aceptable motivación de logro académico y muy pocos estudiantes mostraban desinterés por aprender, falta de compromiso con sus tareas y poca dedicación en el desarrollo de sus habilidades académicas en su centro educativo”; lo que reflejó que

una cantidad considerable de estudiantes muestran interés, participación y esfuerzo en las actividades escolares; aunque también se debe dar un hincapié de poder llegar a la totalidad de estudiantes en los CEBAs, que lleguen a niveles altos de motivación de logro académico, siempre y cuando se fortifique el apoyo y orientación por parte de los docentes o darles una percepción positiva de la importancia de la educación a los estudiantes.

2° Según, la Estadística de la Calidad Educativa (ESCALE, 2023); mediante el censo educativo 2023, mostró una cantidad importantísima de 1723 estudiantes matriculados en los Centros de Educación Básica Alternativa de la ciudad del Cusco, 2023; sin embargo en la realidad, los investigadores observaron que esa cantidad de estudiantes no se presenciaba en los centros educativos; las razones por la poca presencia estudiantil fueron de que algunos estudiantes tengan responsabilidades fuera de los centros educativos y se dediquen más a trabajar; otros no se adapten al estilo de aprendizaje porque no se alinean con sus intereses o metas de carrera, cada estudiante tiene diferentes necesidades que los demás; las familias y los estudiantes, no son conscientes de todas las opciones que pueden brindarles los centros de educación alternativa a diferencia de una educación básica regular; otro aspecto también sería que los centros de educación básica alternativa no tengan mayor visibilidad, refiriéndonos que no hay campañas de publicidad, participación en ferias educativas y eventos comunitarios; el no proporcionar más apoyo a los estudiantes a través de servicios de orientación y asesoramiento psicológico o recursos de aprendizaje como la biblioteca y laboratorios de informática; también refirió el director de uno de los CEBAs: “algunos de los estudiantes que no asisten a clases, se van a las discotecas con sus demás compañeros; otros optan por cambiarse a un CEBA Particular, porque ahí no les llaman lista de asistencia, ni los docentes se interesan si asisten o no sus estudiantes, porque al final todos salen aprobados, cosa que no ocurre en un CEBA Público”.

3° Asimismo, los estudiantes que asisten regularmente a los CEBAs en su mayoría son adolescentes, se observó que pueden tener una variedad de características debido a la diversidad de sus circunstancias y experiencias tales como: una motivación de querer aprender y superar los desafíos que han enfrentado en su educación anterior; los estudiantes a menudo han enfrentado obstáculos y dificultades en su vida, lo que han desarrollado en ellos una capacidad para superarse ante los tropiezos; los estudiantes pueden provenir de diferentes contextos y tener amplia experiencia en la vida, enfrentándose a situaciones como trabajar a temprana edad, responsabilidades familiares e interrupciones en su educación, el deseo de una segunda oportunidad para completar sus estudios secundarios y mejorar sus perspectivas futuras; algunos estudiantes a menudo demostraron una mayor madurez debido a sus experiencias y responsabilidades que han tenido que enfrentar en sus vidas; muchos estudiantes asumieron su responsabilidad de su propia educación y tomar decisiones por sí mismos, entre otros.

4° La tolerancia a la frustración y la motivación de logro académico, están estrechamente relacionadas con el bienestar emocional de los estudiantes; en un contexto educativo alternativo, donde los aspectos emocionales pueden ser especialmente relevantes, investigar estos aspectos puede contribuir a promover un ambiente educativo más saludable y favorable para el aprendizaje; así como identificar y abordar los desafíos relacionados con la tolerancia a la frustración y la motivación de logro académico en estudiantes de los CEBAs, puede contribuir a mejorar la calidad educativa, la equidad y la inclusión en estos entornos educativos.

El abordaje del tema, se basa en reconocer si existe una relación significativa y directa entre tolerancia a la frustración y motivación de logro académico en los estudiantes del ciclo avanzado en los centros de educación básica alternativa de la ciudad del Cusco; con ambos componentes del problema de estudio, son cruciales para el proceso de

aprendizaje y deberán tener un gran efecto en el desempeño de sus labores; la presente investigación en la alternativa de su revisión y utilización de sus hallazgos podría desarrollar para los grupos de interés estrategias y actividades de instrucción que fomenten la participación activa, el esfuerzo y la perseverancia de este sector de formación básica en su proceso de aprendizaje.

De acuerdo a los códigos de la Nomenclatura Internacional de la UNESCO para la Ciencia y Tecnología (UNESCO, 1998), esta investigación está en el campo de la Psicología, en la disciplina de Psicología del Niño y del Adolescente (6102) y en la subdisciplina de Psicología Escolar (6102.04).

1.2. Formulación del Problema

1.2.1. Problema General

¿Qué relación existe entre tolerancia a la frustración y motivación de logro académico en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023?

1.2.2. Problemas Específicos

- ¿Cuáles son los niveles de tolerancia a la frustración y motivación de logro académico en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023?
- ¿Cuáles son los niveles de tolerancia a la frustración y motivación de logro académico según género, con quién vive, presencia de hijos y situación laboral en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023?
- ¿Qué tipo de relación existe entre la dimensión de pensamientos racionales y la motivación de logro académico en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023?

- ¿Qué tipo de relación existe entre la dimensión de pensamientos irracionales y la motivación de logro académico en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023?
- ¿Qué tipo de relación existe entre la dimensión de emociones inapropiadas y la motivación de logro académico en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023?
- ¿Qué tipo de relación existe entre la dimensión de emociones apropiadas y la motivación de logro académico en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023?
- ¿Qué tipo de relación existe entre la dimensión de conductas de autoayuda y la motivación de logro académico en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023?
- ¿Qué tipo de relación existe entre la dimensión de conductas destructivas y la motivación de logro académico en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Reconocer la relación entre tolerancia a la frustración y motivación de logro académico en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Describir los niveles de tolerancia a la frustración y motivación de logro académico que poseen los estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023.

- Describir los niveles de tolerancia a la frustración y motivación de logro académico según género, con quién vive, presencia de hijos y situación laboral en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023.
- Identificar el tipo de relación que existe entre la dimensión de pensamientos racionales y la motivación de logro académico en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023.
- Identificar el tipo de relación que existe entre la dimensión de pensamientos irracionales y la motivación de logro académico en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023.
- Identificar el tipo de relación que existe entre la dimensión de emociones inapropiadas y la motivación de logro académico en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023.
- Identificar el tipo de relación que existe entre la dimensión de emociones apropiadas y la motivación de logro académico en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023.
- Identificar el tipo de relación que existe entre la dimensión de conductas de autoayuda y la motivación de logro académico en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023.
- Identificar el tipo de relación que existe entre la dimensión de conductas destructivas y la motivación de logro académico en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023.

1.4. Justificación

1.4.1. Valor Social

En el presente trabajo de investigación, los hallazgos obtenidos lograrán ser relevantes para el desarrollo de políticas educativas que aborden específicamente las necesidades de los estudiantes en los centros de educación básica alternativa.

La educación, es crucial para el fortalecimiento de las personas y de la sociedad en su conjunto, en función de su impacto social, aumentando la tolerancia a la frustración y la motivación de los estudiantes, esta investigación tiene el potencial de contribuir a la formación de sujetos más capacitados y resilientes que, a su vez, pueden desempeñar roles más significativos en la sociedad.

Los docentes ahora podrán comprender mejor la tolerancia a la frustración y la motivación de logro académico de los estudiantes como una relevancia práctica para mejorar la calidad educativa, y en los administradores escolares desarrollar estrategias pedagógicas más efectivas y de apoyo para fomentar el éxito académico y la retención estudiantil.

Al identificar factores asociados con la tolerancia a la frustración y la motivación de logro académico, esta investigación puede, a su vez, contribuir a reducir las tasas de deserción escolar en los centros de educación básica alternativa, al brindarles a los estudiantes las habilidades necesarias para superar las dificultades.

Si bien es cierto, los resultados de este estudio proporcionarán información valiosa para mejorar la calidad educativa, promover el bienestar de los estudiantes y respaldar la justificación social de los centros de educación básica alternativa como entornos educativos efectivos y enriquecedores, ayudándoles a comprender mejor sus habilidades, metas y expectativas académicas y profesionales de los estudiantes.

En síntesis, esta investigación no solo enriquecerá el conocimiento, sino que también ofrecerá beneficios prácticos y sociales significativos al abordar aspectos claves que influyen en la tolerancia a la frustración y en el éxito académico de los estudiantes del ciclo avanzado en los centros de educación básica alternativa en la ciudad del Cusco, 2023.

1.4.2. Valor Teórico

El presente trabajo de investigación ofrecerá fortalecer y actualizar la información sobre la población estudiada, en referencia los resultados descriptivos, correlacionales y estadísticos que contribuyen el problema, los mismos que podrían servir de uso para futuras investigaciones valiéndose del presente como supuesto científico, base que permitirá generar nuevas interrogantes para la profundización de esta problemática.

1.4.3. Valor Metodológico

Respecto a la justificación metodológica, los instrumentos de recolección de datos pasaron por pruebas de validez de contenido, confiabilidad y ajustados lingüísticamente al contexto de estudio, resaltándose la importancia de esta información para el desarrollo de futuras investigaciones en poblaciones similares; al igual de las posibilidades de la consolidación del presente estudio, asimismo el tratamiento estadístico, la interpretación de resultados principalmente.

1.4.4. Valor Aplicativo

La consecución de la investigación permitirá identificar y esclarecer características objetivas de la población indagada; por otro lado, de la fundamentación en el descubrimiento de hallazgos que podrán usarse de forma real y práctica en el contexto social y educativo, mínimamente en la población estudiada de tal forma en la que se pueda realizar una intervención oportuna de acuerdo a los resultados hallados por los especialistas del rubro de actividad psicoeducativa.

Al mejorar la comprensión de la tolerancia a la frustración y la motivación del logro académico, dos constructos psicológicos cruciales en el contexto educativo, la contribución al conocimiento es pertinente en términos de relevancia teórica en los campos de la psicología y la educación.

Asimismo, los centros de educación básica alternativa tienen particularidades que requieren un enfoque de investigación específico; esta investigación proporcionará información valiosa sobre cómo estos factores se manifiestan en este contexto específico, lo que puede tener implicaciones para otras instituciones educativas similares.

También, la aplicabilidad se dará mediante los hallazgos de esta investigación pueden ser útiles para los educadores y profesionales de la psicología educativa, al proporcionar información sobre cómo fomentar la motivación en estudiantes que enfrentan desafíos educativos únicos.

1.5. Viabilidad

La realización del presente trabajo de investigación fue posible gracias a la disponibilidad de tiempo y acceso a los estudiantes del ciclo avanzado en los centros de educación básica alternativa que nos permitió realizar la aplicación de los instrumentos de investigación y también la recopilación de los datos, todos con la compañía o guía de los investigadores; es por ello que a pesar de la poca cantidad de estudiantes que asistían a los centros educativos, se pudo realizar la investigación; fuera de ello se tiene el permiso documentado de los centros educativos donde se realizó la investigación.

Así, la investigación se logró realizando primeramente las coordinaciones previas con los directores de cada centro de educación básica alternativa, quienes nos otorgaron la autorización y viabilidad del presente estudio; los investigadores generaron redes de apoyo con los docentes de los centros educativos, para mantenerse al tanto de los estudiantes cuando culminaban de responder los cuestionarios.

1.6. Limitaciones

Durante el desarrollo del estudio se presentaron las siguientes limitaciones, que han sido superadas exitosamente:

- En cuanto a la bibliografía, fue difícil encontrar estudios que correlacionen ambas variables a nivel internacional, nacional y local, ante esta dificultad se ha buscado antecedentes que guarden similitud al menos con alguna variable de estudio.
- Al respecto de la población de estudio, hubo limitaciones para conseguir la cantidad requerida de estudiantes en el proceso de aplicación de instrumentos, dado que se presenciaba la poquísima asistencia estudiantil y algunos estudiantes ingresaban a clases aproximadamente una hora tarde; para superar esta limitación se optó en abarcar otros Centros de Educación Básica Alternativa de la ciudad del Cusco y también aplicar los instrumentos a los estudiantes de acuerdo llegaban a sus respectivos centros educativos.
- Finalmente, en cuanto a los instrumentos psicológicos se tuvo que adecuar a nuestro contexto; al respecto se ha realizado el ajuste lingüístico de las pruebas a la población de estudio. Referido al proceso de adaptar y validar los instrumentos psicológicos, como cuestionarios, escalas a un contexto lingüístico y cultural específico, especialmente con poblaciones que hablan diferentes idiomas o pertenecen a diferentes culturas.

Capítulo II

Marco Teórico - Científico

2.1. Antecedentes de la Investigación

2.1.1. Antecedentes Internacionales

Dentro del orden de ideas, Almaida y Bieberach (2020) en su investigación intitulado: *“Tolerancia a la Frustración en Estudiantes que cursan la asignatura Proyecto de Graduación de la Licenciatura de Psicología en la ULAT”* presentado ante la Universidad Latina, Panamá; como objetivo principal fue analizar el nivel de tolerancia a la frustración en estudiantes que cursan la asignatura proyecto de graduación de la licenciatura de Psicología en la ULAT; el estudio fue de diseño trasversal y cuantitativo; con una muestra de 15 estudiantes de Psicología de la ULAT, que cursaron la materia de proyecto de graduación; los resultados demostraron que un 54% se encuentra en un nivel medio de tolerancia a la frustración, solo un 13% de la muestra posee un nivel alto de tolerancia a la frustración y el 33% restante en un nivel bajo de tolerancia a la frustración; en conclusión que la mayoría de estudiantes posee un nivel medio de tolerancia a la frustración.

Asimismo, Vásquez y Mobili (2021) en su investigación intitulado *“Distorsiones Cognitivas y Tolerancia a la Frustración en estudiantes con Intención Migratorias de la escuela de Fisioterapia de la UAM del Municipio San Diego - Carabobo 2021”* presentado ante la Universidad Arturo Michelena, Venezuela; objetivo principal fue el de analizar la relación entre las distorsiones cognitivas y la tolerancia a la frustración en estudiantes con intención migratoria de la Escuela de Fisioterapia de la UAM del Municipio San Diego; metodológicamente, se basó en un diseño no experimental descriptivo, correlacional; con una muestra de 77 estudiantes; teniendo como resultados, que existe un bajo nivel de tolerancia a la frustración, comprendiendo al 54,5% de la

muestra en estudio; concluyéndose que los estudiantes muestran una notable falta de capacidad para superar obstáculos que puedan interferir con la culminación de sus actividades.

También, Murillo et al. (2022) en su investigación intitulado: *“Motivación de logro académico en estudiantes universitarios de Psicología del 1er semestre del periodo 2022-1 de la UCC”* presentado ante la Universidad Cooperativa, Colombia; el estudio fue con un enfoque cuantitativo, descriptivo, no experimental; con una muestra de 57 estudiantes universitarios; los resultados muestran un 82,4% siendo nivel alto de motivación de logro académico; en conclusión nos indica que los estudiantes se encuentran motivados al ingresar a estudiar a dicha carrera y poder cumplir exitosamente con las actividades académicas.

Según, Padilla y Logroño (2023) en su investigación intitulado: *“Funcionamiento Familiar y Tolerancia a la Frustración en deportistas del Centro Deportivo Olmedo-Riobamba 2022”* presentado ante la Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador; el objetivo principal fue analizar el funcionamiento familiar y tolerancia a la frustración a los deportistas del Centro Deportivo Olmedo de la ciudad de Riobamba 2022; el estudio fue de enfoque cuantitativo, diseño transversal-no experimental y correlacional, con una muestra de 60 deportistas; en los resultados se observa que existe 27 sujetos presentan tolerancia media a la frustración que corresponde al 45% del total de la muestra, 25 sujetos que presentan tolerancia alta a la frustración que corresponde al 41,7% y 8 sujetos que presentan baja tolerancia a la frustración que corresponde 13,3% del total de la muestra; en conclusión, se indican que existe una mayor prevalencia en los jugadores que presentan una tolerancia a la frustración moderada y alta.

2.1.2. *Antecedentes Nacionales*

Comenzando, Navarro (2018) en su investigación intitulado: *“Motivación de Logro Académico en estudiantes de Cuarto y Quinto Grado de Secundaria de la Institución Educativa SO1 PNP Carlos Teodoro Puell Mendoza-Tumbes, 2016”* presentado ante la Universidad Católica de los Ángeles de Chimbote, Piura; el objetivo principal fue el determinar la motivación de logro académico en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la institución educativa SO1 PNP Carlos Teodoro Puell Mendoza-Tumbes, 2016. Se realizó una investigación cuantitativa, no experimental, transversal, a nivel descriptivo, con una muestra de 100 estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria; según los resultados, el 64% de los estudiantes exhibieron un nivel de tendencia alto de motivación por el logro; en conclusión, los estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria manifiestan tener un fuerte deseo para lograr metas académicas.

Según, Soto (2019) en su investigación: *“Relación de la Motivación de Logro Académico y Rendimiento Académico en estudiantes del Primer Semestre de un Instituto de Educación Superior de Lima, 2019”* presentado ante la Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima; el objetivo principal fue el establecer la relación que existe entre la motivación del logro académico y el rendimiento académico en estudiantes del primer semestre de la escuela superior privada de tecnología SENATI, Independencia; fue de enfoque cuantitativo, diseño no experimental de corte transversal, nivel correlacional; la muestra fue de 167 estudiantes; los resultados demostraron que un 38,3% han alcanzado niveles bajos, el 28,7% niveles medios y el 32,9% niveles altos; lo que se evidencia que la mayor parte de estudiantes presentan niveles bajos de motivación de logro; en relación a las dimensiones el 57,5% de estudiantes manifiestan que acciones orientadas al logro está en un nivel bajo, seguido por un 66,5% de estudiantes indica que aspiraciones de logro está en nivel bajo, mientras que el 81,5% de estudiantes manifiestan que pensamientos

orientados al logro está en un nivel bajo; en conclusión los estudiantes del primer semestre de la escuela muestran una falta de interés o entusiasmo hacia los logros de metas académicas.

Llaury (2021) en su investigación intitulado: *“Sesgos en el proceso de selección y tolerancia a la frustración en estudiantes de una universidad de Villa El Salvador, 2021”* presentado ante la Universidad Autónoma del Perú, Lima; con el objetivo de determinar la relación entre sesgos en el proceso de selección y tolerancia a la frustración; fue de diseño no experimental - transversal y de tipo correlacional; en una muestra de 277 estudiantes; teniendo como resultados que el 47.3% contó con mayor prevalencia para el nivel medio, seguido por el 30,7% en nivel bajo de tolerancia a la frustración; concluyendo que los estudiantes universitarios tienen mayor tolerancia en algunas áreas y en otras no, esto hace que puedan lograr otras cosas si se esfuerzan, aunque a principio no les resulten como esperaban.

Asimismo, Ochoa (2021) en su investigación intitulado: *“Habilidades Sociales y la Tolerancia a la Frustración en Adolescentes en una Institución Educativa en la ciudad de Abancay, 2021”* presentado ante la Universidad Autónoma, Ica. El objetivo principal fue determinar la relación que existe entre las habilidades sociales y la tolerancia a la frustración en los adolescentes de una institución educativa en la ciudad de Abancay, 2021; el estudio fue de enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, de tipo básico, de nivel correlacional, por otro lado, se consideró una muestra de 85 colaboradores como estudiantes de la institución educativa; los resultados muestran que un 71,8% de adolescentes indican una tolerancia a la frustración está en un nivel alto; en cuanto a las dimensiones se observa que el 78,8% de adolescentes manifiestan pensamiento racional en un nivel bajo, seguido por un 48,2% de los adolescentes indica que emociones apropiadas está en un nivel medio, mientras que el 55,3% de adolescentes manifiestan que conductas

de autoayuda está en un nivel medio; en conclusión se presencia que la mayoría de adolescentes tienen un nivel alto de tolerancia a la frustración.

También, Díaz y Vilca (2022) en su investigación intitulado: “*Funciones Familiares y Tolerancia a la Frustración en estudiantes de Secundaria de una Institución Educativa de Puno, 2022*” presentado ante la Universidad César Vallejo, Lima; dispuso como objetivo general establecer el vínculo entre funcionalidad familiar y tolerancia a la frustración en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública en Puno. El estudio fue de diseño transversal, cuantitativo, correlacional; siendo 172 estudiantes que conformaron la muestra, en cuanto a la variable tolerancia a la frustración tiene los siguientes niveles: nivel medio (54,6%), nivel alto (24,5%) y nivel bajo (20,9%); en conclusión, los estudiantes exhiben mayormente niveles medios de tolerancia a la frustración.

2.1.3. Antecedentes Locales

Quispe (2020) en su investigación intitulado: “*Nivel de motivación de Logro Académico en Estudiantes del Nivel Secundario del Distrito de Urcos - Cusco, 2019*” presentado ante la Universidad Andina del Cusco; teniendo como objetivo, describir los niveles de motivación de logro académico en estudiantes del nivel secundario del distrito de Urcos – Cusco, 2019. La investigación fue de tipo descriptivo y de diseño descriptivo comparativo, con una muestra no probabilística constituido por 568 estudiantes del nivel secundario; los resultados de la investigación señalan que un porcentaje mayoritario de 49,6% de los estudiantes tienen un nivel medio de acciones orientadas al logro, seguido de un 46% de estudiantes que tienen un nivel medio de aspiraciones orientadas al logro, mientras que un 50,2% de los estudiantes tienen un nivel medio de pensamientos orientados al logro; respecto a la variable motivación del logro, se halló que un 37,5% de estudiantes tienen un nivel de motivación medio; en conclusión, los estudiantes tienen un

interés y un esfuerzo moderado hacia sus estudios, no están necesariamente desbordando de entusiasmo por cada asignación o lección, pero tampoco están completamente desinteresados.

Asimismo, Mejía (2023) en su investigación intitulado: *“Tolerancia a la Frustración Poscompetitiva en Deportistas Federados de la Disciplina de Atletismo de Fondo y Medio Fondo, Cusco 2022”* presentado ante la Universidad Andina del Cusco; el objetivo principal fue identificar el nivel de tolerancia a la frustración poscompetitiva en deportistas federados de la disciplina de atletismo de fondo y medio fondo, Cusco 2022. Fue metodológicamente cuantitativo, descriptivo y no experimental, se consideró una muestra de 120 deportistas; los resultados revelan que los atletas masculinos demostraron mayoritariamente niveles regulares de tolerancia a la frustración con un 50% y las atletas femeninas también lograron mayoritariamente un nivel regular de 26,7% de tolerancia a la frustración; al final se constató que en general, la mayoría de los deportistas federados muestran un nivel regular de tolerancia a la frustración de un 76,7%; en conclusión, los atletas varones y mujeres muestran una capacidad de manejar situaciones adversas o estresantes de una manera moderada.

2.2. Bases Teórico-Científicas

2.2.1. Tolerancia a la Frustración

Partiendo de una definición de tolerancia a la frustración, según Rogers (1992) creía que la capacidad de tolerar la frustración incluye aceptación y empatía; resalta la importancia de crear una atmósfera de aceptación y compasión promoviendo el crecimiento y el cambio personal; cuando las personas carecen de aceptación incondicional y son juzgadas negativamente pueden tener dificultades para tolerar la frustración, esto se debe a que la falta de aceptación puede provocar sentimientos de vergüenza, culpa y baja autoestima, lo que le impide ser tolerantes; por otro lado, cuando las personas sienten

aceptación incondicional y empatía por parte de los demás, es más probable que desarrollen una mayor tolerancia a la frustración, la aceptación incondicional y la empatía crean un entorno seguro y de apoyo donde las personas pueden explorar y resolver problemas sin temor a ser juzgadas.

Tal como lo señala, Beck (1960, como se citó en Ávila y Pilco, 2016), la tolerancia a la frustración se refiere a la capacidad de una persona para afrontar adecuadamente situaciones complicadas que surgen en la vida diaria; cree que la forma en que las personas interpretan y reaccionan ante los reveses puede tener un profundo impacto en su salud emocional y sus habilidades para resolver problemas.

Beck (1960), supone que las personas con baja tolerancia a la frustración tienden a tener pensamientos y creencias irracionales que les impiden afrontar la frustración, estas creencias irracionales pueden incluir pensamientos como: "siempre debo conseguir lo que quiero" o "la vida debe ser justa y libre de obstáculos". En resumen, Beck cree que la tolerancia a la frustración se refiere a la capacidad de una persona para percibir y resolver con precisión situaciones desagradables; esto implica identificar y cambiar creencias irracionales y distorsionadas, lo que puede conducir a una capacidad reducida para tolerar la frustración y desarrollar ideas más realistas y adaptativas.

Algunos expertos, tal es el caso de Amsel (1992, como se citó en Baquero y Gutiérrez, 2007), la frustración se produce cuando una persona se encuentra en una situación en la que se espera una recompensa, pero ésta no aparece; la falta de recompensas provoca muchas reacciones y comportamientos diferentes en una persona, algunos pueden aumentar la motivación y la perseverancia buscando recompensas, mientras que otros pueden buscar alternativas para satisfacer necesidades insatisfechas.

Ahora bien, la tolerancia a la frustración se desarrolla durante la infancia, cuando la persona aprende que no siempre puede satisfacer sus deseos de inmediato; comprender y aceptar el hecho de que las recompensas en ocasiones requieren perseverancia y paciencia que son parte del proceso de maduración (Álvarez, 2018).

Según, Mejía (2023) la capacidad de un individuo para afrontar circunstancias difíciles, reveses o desafíos sin ceder a la desesperación, la tolerancia a la frustración se define como hostilidad o evitación; la perseverancia ante los desafíos es una capacidad psicológica que poseen las personas, mantener la compostura y buscar soluciones viables; en un mundo donde las expectativas no siempre coinciden con la realidad, esta capacidad es crucial para la adaptación y la salud emocional.

Tal es el caso de Díaz y Vilca (2022), consideran a la tolerancia a la frustración como un tipo de resiliencia ante la adversidad; para decirlo de otra manera, se refiere a la capacidad de recuperarse de circunstancias difíciles o traumáticas y adaptarse positivamente, mientras se preserva el equilibrio emocional y se previenen reacciones precipitadas o dañinas.

En síntesis, tanto para el propio bienestar como para la convivencia social, es fundamental comprender la tolerancia a la frustración; las personas con altos niveles de tolerancia son más capaces de manejar conflictos, colaborar con otros, adaptarse al cambio y perseguir objetivos a largo plazo sin desanimarse por el fracaso, para desarrollar personas resilientes, adaptables y emocionalmente equilibradas en un mundo lleno de incertidumbres y dificultades.

2.2.1.1. Enfoques de Estudio de la Tolerancia a la Frustración.

2.2.1.1.1. Enfoque Teórico de la Frustración de Albert Ellis. Se basa en el poder de creencia; la Terapia Racional Emotiva Conductual (TREC) fue creada por el psicólogo y terapeuta cognitivo Albert Ellis; esta teoría cubre una amplia gama de temas psicológicos y conductuales, pero una de las ideas claves en las que se centró, fue el concepto de tolerancia a la frustración y cómo nuestras creencias afectan la forma en que respondemos a circunstancias frustrantes (Álvarez, 2018).

Según Ellis (1962, como se citó en Álvarez, 2018), nuestras creencias irracionales sobre eventos adversos, son las que realmente nos hacen sentir emociones extremadamente negativas y actuar de manera disfuncional; es decir, más que la situación en sí, son nuestras expectativas y creencias sobre la situación las que son la fuente de nuestra frustración.

La baja tolerancia a la frustración, se puede superar identificando y cambiando estas creencias irracionales; Ellis (1962, como se citó en Álvarez, 2018), trabaja con personas para ayudarlas a cuestionar y desafiar sus creencias irracionales y darse cuenta de que estas creencias no son realistas ni útiles; a través de la reestructuración cognitiva, las personas aprenden a reemplazar estas creencias irracionales por creencias más racionales y adaptativas; teniendo como objetivo ayudar a las personas a aumentar su tolerancia a la frustración cambiando sus pensamientos y creencias irracionales, de esta forma buscar reducir el estrés emocional y mejorar la salud general.

Por su parte, Ellis (1962, como se citó en Álvarez, 2018), sugirió que las personas deben pasar por un proceso de reencuadre cognitivo para deshacerse de la baja tolerancia y otras creencias irracionales; esto implica identificar, cuestionar y reemplazar activamente estas creencias por otras más lógicas y adaptadas; por ejemplo, uno podría cambiar el

pensamiento: no debería enfrentar dificultades y es terrible que las tenga por preferiría no enfrentar dificultades, pero puedo manejarlas y aprender de la experiencia.

Dicho autor, sostiene que es posible desarrollar una alta tolerancia a la frustración; mediante asesoramiento y trabajo introspectivo; una persona con una alta tolerancia comprende que, si bien las circunstancias desfavorables son indeseables, son tolerables y manejables; este punto de vista fomenta comportamientos adaptativos y respuestas emocionalmente equilibradas (Álvarez, 2018).

En conclusión, la teoría de la frustración de Albert Ellis enfatiza la importancia de nuestras creencias en cómo percibimos y respondemos a situaciones frustrantes; podemos aumentar nuestra tolerancia a la frustración y, como resultado, mejorar nuestra salud emocional y calidad de vida identificando y reformulando creencias irracionales.

Algunas características que posee una persona tolerante a la frustración y un rasgo emocional conocido que permite manejar dificultades, obstáculos y desafíos sin perder la compostura; en circunstancias difíciles, es una cualidad que facilita la adaptación y el bienestar (Lega et al., 2017); presentándose los siguientes rasgos:

- Resiliencia, son las capacidades de las personas para recuperarse rápidamente de circunstancias difíciles, aprendiendo y adaptándose a ellas en lugar de sentirse abrumadas por ellas.
- Adaptabilidad cognitiva, son capaces de cambiar su forma de pensar en respuesta a los desafíos para no quedarse estancados pensando en la misma línea se buscan y prueban alternativas si una estrategia no funciona.
- Autocontrol, son capaces de controlar sus pensamientos irracionales y arrebatos emocionales, lo que les permite reaccionar ante las circunstancias de forma deliberada en lugar de impulsiva; evitan realizar acciones mientras se sienten fuertemente emocionales, especialmente negativas.

- Perspectiva a largo plazo, a pesar de sus sentimientos inmediatos de desánimo o decepción, con frecuencia mantienen una perspectiva a largo plazo, teniendo en cuenta que estos reveses temporales son simplemente una parte de un viaje más amplio hacia sus objetivos.
- Autoeficacia, tienen fe en su capacidad para superar obstáculos y encontrar soluciones, tienen el coraje de afrontar circunstancias desafiantes porque creen en sí mismos.
- Empatía, la capacidad de comprender y compartir las emociones de los demás está relacionada con la tolerancia a la frustración; debido a su propensión a la comprensión, son más capaces de gestionar los conflictos interpersonales.
- Aceptación, son conscientes de los altibajos de la vida y de que no pueden controlarlo todo; aceptan la realidad y aprovechan al máximo lo que tienen, en lugar de luchar contra ella.
- Mecanismos de afrontamiento eficaces, han cultivado una variedad de mecanismos de afrontamiento que les ayudan a controlar el estrés y los sentimientos desagradables, lo que les permite gestionar su enfado de forma constructiva.
- Optimismo realista, a pesar de ser realistas sobre las dificultades que enfrentan, tienden a mantener una actitud positiva y piensan que con trabajo duro y perseverancia las cosas pueden mejorar.
- Persistencia, a pesar de las dificultades, estas personas no se dan por vencidas fácilmente; incluso ante los contratiempos, pueden seguir adelante gracias a su capacidad de paciencia.

En conclusión, las personas con altos niveles de tolerancia a la frustración son compuestas, resilientes y adaptables; estas cualidades ayudan tanto en su crecimiento y desarrollo personal como en su capacidad para superar desafíos.

El ABC de Ellis, es un concepto fundamental en la Terapia Racional Emotiva Conductual (TREC); el ABC representa un modelo cognitivo que ayuda a las personas a comprender la relación entre sus creencias (pensamientos), las situaciones (eventos) y las emociones (consecuencias emocionales); a continuación, se explica cada una de las letras del ABC de Ellis:

- A – Activador, hace referencia al activador, es decir, la situación o evento desencadenante que provoca una respuesta emocional en la persona; es la situación externa que desencadena pensamientos y emociones.
- B – Creencias, representa las creencias, que son los pensamientos, interpretaciones y creencias que la persona tiene acerca de la situación; estas creencias pueden ser racionales o irracionales, y tienen un impacto directo en las emociones que experimenta.
- C – Consecuencias, se refiere a las consecuencias emocionales; es decir, las emociones y reacciones emocionales que surgen como resultado de las creencias que la persona mantiene sobre la situación, estas emociones pueden ser positivas o negativas, y afectan el comportamiento y el bienestar emocional.

El ABC de Ellis (1955, como se citó en Lega et al., 2017), es un modelo cognitivo que destaca la importancia de cuestionar y modificar las creencias irracionales que pueden estar contribuyendo a emociones negativas y a respuestas emocionales poco saludables; al identificar y cambiar las creencias irracionales por creencias más racionales y adaptativas, las personas pueden mejorar su bienestar emocional, su capacidad para afrontar los desafíos y su forma de interpretar las situaciones de la vida; en resumen, el ABC de Ellis es un marco conceptual que ayuda a las personas a comprender cómo sus creencias influyen en sus emociones y comportamientos, y cómo cuestionar y cambiar estas

creencias puede promover una mayor salud emocional y una respuesta más efectiva a las situaciones de la vida.

Aplicar el ABC de Ellis en la tolerancia a la frustración, implica identificar y cuestionar las creencias irracionales que pueden estar contribuyendo a la dificultad para afrontar la frustración de manera efectiva; a continuación, se presenta cómo aplicar el ABC de Ellis en la tolerancia a la frustración:

- Identificar la situación (A - Activador), identifica la situación específica que está generando frustración; puede ser un contratiempo, un obstáculo, una decepción o cualquier evento que esté provocando emociones negativas.
- Identificar las creencias irracionales (B - Creencias), identifica las creencias irracionales que estás manteniendo en relación con la situación frustrante; algunas creencias irracionales comunes en la tolerancia a la frustración incluyen la idea de que las cosas deberían ser fáciles, que no se deberían presentar obstáculos, o que la frustración es insoportable.
- Cuestionar y reevaluar las creencias irracionales, una vez identificadas las creencias irracionales, cuestiona su validez y realismo; pregúntate si estas creencias están basadas en hechos objetivos o si son distorsiones cognitivas; examina si estas creencias son útiles y realistas o si están contribuyendo a tu malestar emocional.
- Reemplazar las creencias irracionales por creencias racionales (C - Consecuencias emocionales), desafía y reemplaza las creencias irracionales por creencias más racionales y adaptativas; por ejemplo, en lugar de creer que la vida debe ser fácil, reconoce que los desafíos y obstáculos son parte natural de la vida y que pueden ser oportunidades de aprendizaje y crecimiento.
- Explorar las consecuencias emocionales (C - Consecuencias emocionales), observa cómo cambian tus emociones al cuestionar y reemplazar las creencias irracionales

por creencias más racionales; puedes experimentar una disminución de la frustración y una mayor capacidad para afrontar los desafíos de manera equilibrada.

En resumen, el ABC de Ellis aplicado en la tolerancia a la frustración, puedes identificar y modificar las creencias irracionales que dificultan tu capacidad para afrontar la frustración de manera efectiva, promoviendo una actitud más realista, adaptativa y resiliente frente a los desafíos y contratiempos de la vida.

Las dimensiones de la tolerancia a la frustración; un rasgo importante que indica la capacidad de una persona para afrontar las dificultades es su capacidad para tolerar la frustración; esta competencia se demuestra de diversas formas, desde la cognición hasta la acción; a continuación, Álvarez (2018) nos muestra las siguientes dimensiones:

- Pensamientos racionales; son lógicos, objetivos y están basados en la realidad; este tipo de pensamiento suele ser empleado por alguien que tiene un alto umbral de tolerancia a la frustración para analizar y dar sentido a circunstancias desafiantes, manteniendo un punto de vista equilibrado y buscan soluciones viables en lugar de exagerar los problemas o considerarlos insuperables.
- Pensamientos irracionales; son aquellos que deforman la realidad al enfatizar lo negativo o restar importancia a lo positivo; pensamientos como "esto siempre me pasa a mí" o "nunca podré superar esto" son creencias absolutistas que pueden indicar un umbral bajo de frustración.
- Emociones inapropiadas; las personas con baja tolerancia a la frustración generalmente experimentan emociones que no guardan proporción con la situación o evento, lo que puede resultar en reacciones extremas como una severa ira, desesperación deprimente o ansiedad paralizante; estos sentimientos pueden ser paralizantes y dificultar la adaptación y la mejora.

- Emociones apropiadas; las personas que tienen un alto umbral de tolerancia a la frustración suelen sentir emociones apropiadas para las circunstancias; sus sentimientos no se intensifican, aunque puedan sentirse enojados o decepcionados; aunque puedan ser desagradables, estos sentimientos son manejables y promueven un proceso de curación más rápido.
- Conductas de autoayuda; los comportamientos que las personas adoptan para cuidar de sí mismos y manejar eficazmente su frustración se conocen como comportamientos de autoayuda; estos pueden incluir practicar la atención plena, pedir apoyo a sus seres queridos, utilizar técnicas de relajación o participar en actividades agradables que le distraigan de la circunstancia estresante.
- Conductas destructivas; son reacciones desfavorables ante la molestia que pueden causar daño al agresor o a otras personas; entre otras cosas, estos comportamientos pueden incluir hostilidad, abstinencia, uso indebido de drogas o evasión de obligaciones; estas acciones demuestran una forma poco saludable de afrontar la frustración y un umbral bajo para ella.

Para decirlo de manera sucinta, la tolerancia a la frustración abarca una variedad de actitudes, sentimientos y comportamientos en lugar de limitarse a uno solo; para apoyar una gestión adecuada de la frustración y promover el bienestar emocional y psicológico, es imperativo comprender estas dimensiones.

2.2.1.1.2. Enfoque Teórico de la Psicología Positiva. Un campo encargado de identificar y desarrollar características que ayudan a las personas a prosperar y responder eficazmente a los desafíos, incluidos los contratiempos; ofrece una perspectiva interesante sobre la capacidad de tolerar la frustración.

Seligman (2002, como se citó en Alarcón, 2012), uno de los fundadores de la psicología positiva, cree que la forma en que interpretamos y reaccionamos ante los

contratiempos puede tener un impacto significativo en nuestra capacidad para afrontarlos; se cree que las personas con una actitud más optimista y resiliente son más tolerantes a la frustración; en lugar de ver los fracasos como problemas permanentes e incontrolables, los ven como temporales y superables; este enfoque ayuda a las personas a perseverar ante la frustración y a encontrar soluciones en lugar de darse por vencidos.

Además, la psicología positiva promueve el desarrollo de fortalezas y virtudes personales como la resiliencia, la esperanza y la perseverancia, que pueden aumentar la capacidad de tolerar la frustración.

Se presenta algunas fortalezas y virtudes que pueden ayudar a aumentar nuestra tolerancia a la frustración (Alarcón, 2012):

- Resiliencia, es la capacidad de recuperarse de la adversidad y adaptarse al cambio; las personas resilientes afrontan mejor la frustración porque pueden recuperarse de ellos.
- Optimismo, tienden a creer que los contratiempos son temporales y pueden superarse; esta perspectiva puede ayudar a las personas a afrontar el fracaso y encontrar soluciones en lugar de darse por vencidos.
- Autoeficacia, como mencionamos anteriormente, creer en la capacidad de tener éxito puede ayudar a las personas a afrontar el fracaso, las personas con alta autoeficacia tienen más probabilidades de ver los problemas como oportunidades para aprender y crecer.
- Perseverancia, es la capacidad de seguir adelante a pesar de los obstáculos, las personas persistentes afrontan mejor el fracaso porque están dispuestas a trabajar duro y no se dan por vencidos fácilmente.

- Esperanza, es tener una visión positiva del futuro y creer que las cosas mejorarán, las personas esperanzadas afrontan mejor el fracaso porque creen que pueden superar los desafíos que enfrentan.

2.2.1.1.3. Enfoque de la Teoría General de la Frustración.

Propuesta por Rosenzweig (1938, como se citó en Murador, 2021), es una teoría psicológica que intenta comprender cómo las personas experimentan y reaccionan ante la frustración en diferentes situaciones; esta teoría proporciona un marco para comprender los procesos cognitivos y emocionales involucrados en la frustración y su impacto en el comportamiento humano.

Según Rosenzweig (1938, como se citó en Posada, 2015), la frustración significa una experiencia emocional negativa que se produce cuando una persona encuentra obstáculos o una barrera que le dificultan satisfacer sus necesidades u objetivos; pues esta teoría sostiene que la reacción ante el fracaso es una reacción natural y universal y que las personas tienden a encontrar formas de superarla.

En esta teoría, Rosenzweig (1938, como se citó en Posada, 2015), propone que la frustración desencadena una serie de procesos cognitivos y emocionales; estos procesos incluyen evaluar situaciones angustiosas, desarrollar respuestas emocionales como ira o tristeza y encontrar estrategias para afrontar la frustración; Rosenzweig también cree que la forma en que las personas interpretan y explican las causas de los fracasos influirá en sus reacciones emocionales y en sus esfuerzos por superarlos.

La teoría general de la frustración de Rosenzweig, ha sido ampliamente investigada y proporciona un marco para comprender la frustración en diversos contextos; por ejemplo, futuras investigaciones deberían examinar cómo la frustración afecta la motivación, la toma de decisiones y las emociones de las personas; por tanto, propone un marco teórico para comprender cómo las personas experimentan y reaccionan ante la

frustración; esta teoría enfatiza la importancia de los procesos cognitivos y emocionales al lidiar con la frustración y sugiere que la forma en que interpretamos y atribuimos las causas del fracaso puede influir en las respuestas emocionales y tratar de afrontarlo.

2.2.1.1.4. Teoría de la Inteligencia Emocional. Propuesto por Goleman (1998), uno de los aspectos más importantes de esta teoría es su conexión con la tolerancia a la frustración, la capacidad de resolver problemas y superar obstáculos en la vida cotidiana; la tolerancia a la frustración es la capacidad de mantener la calma y la determinación ante situaciones estresantes, fallidas o difíciles.

Según Goleman (1998) en este enfoque, la inteligencia emocional incluye cinco factores clave:

- La autoconciencia requiere conocimiento y comprensión de las emociones; las personas con alta inteligencia emocional tienen la capacidad de identificar y comprender mejor sus emociones, lo que les permite identificar y resolver decepciones de manera más efectiva.
- Por otro lado, la autorregulación se refiere a la capacidad de controlar y gestionar las emociones; las personas con esta habilidad pueden regular sus reacciones ante la frustración y evitar reacciones impulsivas y destructivas.
- La motivación, es otro pilar importante e incluye la capacidad de mantener la energía y la determinación ante la adversidad; las personas con alta inteligencia emocional tienden a ser más persistentes y resilientes, y utilizan el fracaso como motivación para alcanzar sus metas en lugar de desanimarse frente a los obstáculos.
- La empatía, es otro factor importante que nos permite comprender las emociones de los demás y nos ayuda a resolver conflictos y situaciones desagradables en las que se ven involucrados otros.

- Finalmente, las habilidades sociales complementan al modelo, permiten a las personas actuar de manera efectiva en el contexto social, ayudar a resolver conflictos y cumplir con situaciones desagradables que requieren interacción y cooperación con otras personas.

Las personas con alta inteligencia emocional suelen ser mejores para resolver conflictos y manejar situaciones estresantes en grupos; la importancia de esta teoría para la tolerancia a la frustración radica en su capacidad de proporcionar un marco para comprender cómo las emociones influyen en nuestra capacidad para resolver problemas; en resumen, la teoría de la inteligencia emocional proporciona información valiosa sobre cómo el desarrollo de habilidades emocionales afecta la capacidad de tolerar la frustración, lo que a su vez afecta la forma en que respondemos a los desafíos y dificultades de la vida.

La inteligencia emocional se puede aplicar en los centros de educación básica alternativa de diversas formas para promover el bienestar emocional y el desarrollo integral de los estudiantes; algunas de las maneras en las que se puede implementar la inteligencia emocional en estos centros son:

- Un ambiente positivo, en donde se fomente la expresión emocional, la aceptación y la empatía entre los estudiantes y los docentes.
- Apoyo emocional individualizado, con el fin de brindar apoyo emocional a los estudiantes que lo necesiten, ya sea a través de sesiones de orientación, grupos de apoyo emocional o servicios de asesoramiento.
- Involucramiento de los padres, el hecho de involucrar a los padres y tutores en el proceso educativo, brindándoles herramientas para apoyar el desarrollo emocional de sus hijos en casa, asimismo en los centros educativos.
- Resolución de conflictos, enseñar a los estudiantes estrategias para la resolución pacífica de conflictos, promoviendo el diálogo, la empatía y la negociación.

- Promoción del autoconocimiento, ayudar a los estudiantes a desarrollar la conciencia de sus propias emociones, fortalezas y áreas de mejora, fomentando así su autoestima y autoconfianza.

Pues la inteligencia emocional en los centros de educación básica alternativa, se enfoca en el desarrollo de habilidades emocionales que permitan a los estudiantes gestionar sus emociones, relacionarse de manera positiva con los demás y afrontar los desafíos de manera saludable.

2.2.2. Motivación

Bandura (1982, como se citó en Chóliz, 2004), define a la motivación como el resultado de la interacción entre factores internos como las creencias, valores y meta; y los factores externos como el entorno social y las recompensas; que inspiran, guían y apoyan el comportamiento humano; en resumen, Bandura cree que la motivación no sólo se basa en factores internos como las necesidades y los deseos, sino que también está influenciada por el entorno social y las experiencias educativas.

Asimismo, Maslow (1991) se refiere a la motivación como el deseo de superación y desarrollo personal; también como la fuerza interna que dirige y motiva el comportamiento humano para satisfacer sus necesidades; Maslow propuso una jerarquía de necesidades, que definía la motivación como la fuerza motriz que impulsa a las personas a satisfacer sus necesidades básicas; describiendo a la motivación como la fuerza impulsora que impulsa a las personas a buscar la satisfacción de sus necesidades de manera jerárquica; en resumen, Maslow creía que la motivación se refiere al impulso interno que impulsa el comportamiento de una persona para satisfacer necesidades básicas en una jerarquía que va desde las necesidades fisiológicas hasta las necesidades de autorrealización; cuando se satisface un nivel de necesidad, las personas se sienten motivadas para satisfacer las necesidades del siguiente nivel en la jerarquía.

Es esencial tener claro nuestros objetivos, rodearnos de personas inspiradoras y tener en cuenta por qué comenzamos nuestro viaje si queremos mantenernos motivados; el autoconocimiento y la reflexión sobre uno mismo son herramientas importantes en este proceso (Scariot, 2019).

Es necesario convertir las aspiraciones en realidades alcanzables porque la motivación es crucial para el desarrollo tanto personal como profesional (Puma, 2022).

2.2.3. *Motivación de Logro Académico*

Según McClelland (1989), la motivación de logro académico se refiere a la motivación intrínseca que impulsa a las personas a perseguir objetivos de aprendizaje ambiciosos y alcanzar el éxito académico; esta motivación incluye la necesidad de lograr el éxito académico, la voluntad de asumir riesgos calculados y el énfasis en la retroalimentación sobre los resultados del aprendizaje.

También Weiner (1986, como se citó en Durán y Pujol, 2013), sostiene que la motivación de logro académico está influenciada por cómo las personas perciben el éxito o el fracaso y que estas atribuciones influyen en su motivación para asumir nuevas tareas y alcanzar metas.

La motivación del logro académico se ve muy influenciada por el entorno; pues este tipo de motivación puede potenciarse en un entorno que valore el reconocimiento, la afirmación y la ayuda; sin embargo, es crucial darse cuenta de que la verdadera motivación para el éxito proviene de un deseo personal de crecimiento y trascendencia; sin embargo, existen otras variables externas que también afectan la motivación del logro académico; al emplear técnicas pedagógicas exitosas y ofrecer críticas útiles, los docentes pueden tener un impacto significativo en la motivación de los estudiantes, establecer estándares altos y crear un entorno de aprendizaje de apoyo (Thornberry, 2003).

La motivación del logro académico es ese impulso interno, que en ocasiones también está influenciado por factores externos, que motiva a los estudiantes a perseguir y alcanzar sus objetivos académicos; es un paso crucial en el proceso de aprendizaje y afecta directamente la rapidez y eficacia con la que se adquieren conocimientos y habilidades (Navarro, 2018).

Establecer metas claras, mensurables y desafiantes es esencial para fomentar y mantener la motivación por el logro; las prácticas que respaldan esta motivación incluyen reconocer pequeñas victorias, aprender de los reveses y mantener una mentalidad de crecimiento; al final, es ese deseo insaciable de éxito lo que impulsa a las personas a alcanzar los niveles más altos de excelencia en todas las esferas de sus vidas (Núñez y León, 2018).

En el ámbito de la educación, esta motivación sirve para impulsar a los estudiantes a dedicar el tiempo y el esfuerzo necesarios para sus estudios, superar dificultades y esforzarse por alcanzar la excelencia en todo lo que hacen; está estrechamente relacionado con la autoeficacia o la fe del estudiante en su capacidad para desempeñarse bien en determinadas tareas académicas (Morán, 2019); es más probable que un estudiante se sienta motivado para estudiar y prepararse para un examen si tiene confianza en su capacidad para dominar el material o aprobar el examen.

Es importante señalar que diferentes estudiantes tienen diferentes motivaciones; otros pueden estar más influenciados por recompensas extrínsecas, como buenas calificaciones, reconocimiento o premios, mientras que algunas personas pueden estar intrínsecamente motivadas por su amor por aprender y la satisfacción que les brinda, (Bendezú y Manrique, 2019).

2.2.3.1. Componentes de la Motivación de Logro Académico. El éxito

académico no es un hecho aleatorio; es un reflejo de la excelencia en el campo educativo; se apoya en la motivación de logro académico, la cual se compone de diversos factores interconectados que alientan al estudiante a esforzarse y perseverar en su proceso de aprendizaje (Castro et al., 2019).

El primero es la autoeficacia, que es la confianza de una persona en su capacidad para realizar tareas y cumplir objetivos académicos; debido a que tienen confianza en sus habilidades, los estudiantes que tienen una alta autoeficacia tienen más probabilidades de enfrentar desafíos académicos y trabajar diligentemente para superarlos (Castro et al., 2019).

El valor atribuido a la tarea constituye el segundo elemento; esto sugiere la importancia o relevancia que el estudiante otorga a una tarea o tema en particular; la probabilidad de que un estudiante se sienta motivado a dedicar tiempo y energía a una materia aumenta si cree que lo que aprende le será útil para su futuro, ya sea a nivel personal o profesional.

El miedo al fracaso, es otro elemento esencial; lo cierto es que este miedo puede actuar como un doble filo, a pesar de que pueda parecer contraproducente; por un lado, puede paralizar al estudiante, impidiéndole probar nuevas estrategias de aprendizaje o asumir riesgos; por otro lado, puede actuar como motivación para trabajar más duro y prevenir los malos sentimientos que conlleva el fracaso (Castro et al., 2019).

En resumen, el entorno de aprendizaje también tiene un impacto crucial; la motivación académica puede aumentar considerablemente mediante una cultura que valore la curiosidad, los errores como oportunidades de crecimiento y la celebración de los logros; los componentes clave de este rompecabezas motivacional incluyen educadores

que valoran y recompensan el esfuerzo, compañeros de trabajo que fomentan un espíritu de competencia sana y ayudas para el estudio (Castro et al., 2019).

En conclusión, la motivación del logro académico es compleja y surge de la interacción de creencias, valores y emociones individuales con el entorno de aprendizaje; para fomentar la excelencia en la educación, es fundamental identificar y fomentar estos factores.

2.2.3.2. Dimensiones de la Motivación de Logro Académico. Los estudiantes están motivados para sobresalir académicamente por factores tanto intrínsecos como extrínsecos; para proporcionar una comprensión más completa de cómo se manifiesta y crece esta motivación, se puede dividir en varias dimensiones; en estas dimensiones se incluyen acciones, aspiraciones y pensamientos que se centran en el logro de metas, tal como lo plantea (Thornberry, 2003):

- Acciones orientadas al logro; esta dimensión se define como las acciones y comportamientos específicos que toman los estudiantes para cumplir con sus objetivos académicos; podría implicar reservar más tiempo para estudiar, buscar activamente más recursos, participar en actividades extracurriculares centradas en su área de interés o pedir comentarios a los docentes y compañeros; el compromiso de un estudiante con su propio aprendizaje y desarrollo se demuestra claramente mediante su comportamiento orientado.
- Aspiraciones orientadas al logro; son las metas y objetivos a largo plazo que un estudiante aspira a lograr; estas aspiraciones pueden variar desde la más específica, como lograr un determinado grado de promedio académico, hasta aspiraciones más generales, como graduarse con honores o realizar un posgrado; las aspiraciones proporcionan dirección y propósito, y sirven como brújula para dirigir las acciones y elecciones del estudiante; cuando las aspiraciones se expresan claramente,

pueden ser una fuerte fuente de inspiración que motiva a los estudiantes a superar los desafíos y mantener su enfoque académico.

- Pensamientos orientados al logro; esta dimensión trata de la cognición y las creencias que están conectadas con el éxito académico; la autoeficacia, o el grado en que un estudiante cree que puede lograr sus objetivos, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, o cómo interpreta y explica sus resultados, y las técnicas metacognitivas que emplea para organizar, supervisar y evaluar su proceso de aprendizaje; la percepción que un estudiante tiene de sí mismo y de su entorno está determinada por pensamientos orientados al logro, que son cruciales porque tienen un impacto directo en su motivación y en cómo abordan los desafíos académicos.

En conclusión, la motivación del logro académico es un concepto complejo que incluye acciones, aspiraciones y pensamientos enfocados a la excelencia académica; juntos, los educadores y los estudiantes pueden mejorar el aprendizaje y lograr importantes objetivos académicos al comprender y fomentar estas dimensiones.

2.2.3.3. Enfoques de Estudio de la Motivación de Logro Académico. En el lugar de trabajo, en la escuela y en la vida personal, la motivación por el logro es esencial; para comprenderlo y sustentarlo se han propuesto numerosos modelos que pretenden explicar la dinámica interna de la motivación de logro académico.

2.2.3.3.1. Enfoque Teórico de la Atribución Causal (Weiner). Se centra en cómo los individuos analizan y justifican sus logros y reveses; Weiner (1986, como se citó en Gómez y Ochoa, 2023), este modelo se ha aplicado a muchos campos, desde la educación hasta la psicología clínica y organizacional; en entornos educativos, se utiliza para comprender cómo las actitudes de los estudiantes sobre su rendimiento académico pueden influir en su motivación y disposición para realizar un esfuerzo académico; en resumen, el modelo de atribución causal de Weiner proporciona un marco conceptual valioso para

comprender cómo las personas explican sus éxitos y fracasos y cómo estas explicaciones influyen en la motivación, los sentimientos, sus emociones y el comportamiento posterior.

El modelo de atribución de Weiner (1986, como se citó en Durán y Pujol, 2013), la motivación de logro académico incluye tres factores principales:

- Expectativas de éxito, los estudiantes creen que pueden aprender bien completando tareas específicas; cuando un estudiante tiene altas expectativas de éxito, es más probable que se sienta motivado y trabaje para alcanzar metas académicas ambiciosas.
- Evaluación de tareas, referido a la importancia de un estudiante para una tarea de aprendizaje; si un estudiante ve la tarea de manera positiva y la considera importante, se sentirá motivado y participará activamente en el proceso de aprendizaje.
- Señales de éxito y fracaso, los éxitos y fracasos académicos de los estudiantes influirán en su motivación de logros; si un estudiante atribuye su éxito a factores internos como el esfuerzo o la habilidad, es más probable que se sienta motivado y tenga un mayor sentido de autoeficacia en situaciones en las que consiga el éxito en el futuro; por otro lado, si atribuye sus fracasos a factores externos, como la dificultad o el fracaso de la tarea, probablemente se sentirá desmotivado y con poca autoeficacia.

Por tanto, la motivación de logro académico incluye expectativas de éxito, evaluaciones de tareas y regulaciones sobre el éxito y el fracaso; estos factores interactúan entre sí para influir en la motivación y el comportamiento de los estudiantes en todos los ámbitos académicos.

2.2.3.3.2. Enfoque Teórico de la Autodeterminación (Ryan y Deci). Enfatiza la importancia de la motivación intrínseca, en el centro de la teoría de la autodeterminación

está la idea de que las persona tienen una tendencia innata a desarrollarse individualmente y autorregular su comportamiento. Ryan y Deci (2000), proponen tres necesidades psicológicas básicas que influyen en la motivación intrínseca de las personas: autonomía, competencia y relación; estas necesidades son de fundamental importancia para el óptimo desarrollo del individuo y su salud mental.

- La autonomía, se refiere a un sentimiento de control y autonomía sobre las propias acciones y decisiones; cuando las personas se sienten cómodas tomando decisiones y realizando acciones coherentes con sus valores y creencias, experimentan una mayor motivación intrínseca.
- La competencia, se refiere a la capacidad y eficacia para resolver problemas y alcanzar metas.
- La relación, se refiere a la necesidad de sentirse conectado con los demás, formar relaciones significativas y experimentar un sentido de pertenencia.

Además, la teoría de la autodeterminación distingue entre motivación intrínseca y extrínseca; la motivación intrínseca surge de la satisfacción de las necesidades internas de un individuo y está asociada con la satisfacción y el placer del individuo por la actividad misma; mientras tanto, la motivación extrínseca es el resultado de factores externos como recompensas o presión social y su impacto en el comportamiento puede variar (Ryan y Deci, 2000).

Esta teoría se ha aplicado en muchos campos, desde la educación hasta la psicoterapia, para crear un entorno propicio para satisfacer las necesidades psicológicas básicas y promover la motivación intrínseca; por ejemplo, en la educación, se ha utilizado para desarrollar estrategias para promover la autonomía y competencia de los estudiantes, aumentando su motivación y compromiso en el aprendizaje (Ryan y Deci, 2000); en resumen, esta teoría proporciona un marco sólido para comprender la motivación humana,

enfaticando la importancia de satisfacer las necesidades psicológicas básicas para mejorar la motivación intrínseca, la felicidad presente y personal.

2.2.3.3. Enfoque Teórico de David McClelland. Postula que la motivación de logro es un factor clave en la motivación humana; McClelland, cree que los humanos tenemos una necesidad innata de alcanzar metas ambiciosas y lograr el éxito en sus esfuerzos; según esta teoría, el deseo interno de logro se desarrolla debido a la interacción de factores personales, sociales y culturales; se identifica tres elementos principales de la motivación de logro, (McClelland, 1989):

- Necesidad de logro, la necesidad humana de sobresalir, alcanzar metas y sobresalir en situaciones difíciles; las personas con una alta necesidad de logro están motivadas por el deseo de mejorar y alcanzar la excelencia en el trabajo.
- Asuma riesgos calculados, se enfatizó la importancia de estar dispuesto a asumir riesgos calculados mientras se persiguen objetivos ambiciosos; las personas con una alta motivación de logro están dispuestas a asumir riesgos moderados y superar dificultades para alcanzar el éxito.
- Retroalimentación de rendimiento, la retroalimentación sobre el desempeño es importante para la motivación del logro; las personas con una gran necesidad de logros aprecian la retroalimentación precisa y específica sobre su desempeño porque les informa sobre su progreso y les permite ajustar su enfoque para lograr mejores resultados.

La teoría de la motivación de logro, ha sido ampliamente investigada y aplicada en una variedad de entornos, incluidos el mundo académico y el lugar de trabajo; esta teoría sugiere que la motivación por el logro puede influir en el desempeño, la satisfacción laboral y el crecimiento personal.

Según esta teoría existen muchos factores diferentes que influyen en el desarrollo de la orientación al logro; pues estos factores pueden ser personales, sociales y culturales que influyen en el desarrollo del deseo de logro (McClelland, 1989):

- Experiencias iniciales; las experiencias de la infancia influirán en el desarrollo de la motivación de logro; por ejemplo, si un niño tiene éxito y recibe reconocimiento por sus logros a una edad temprana, probablemente desarrollará una fuerte necesidad de logro.
- Modelos a seguir; considerados los padres, los docentes o las figuras de autoridad, pueden influir en la dirección del logro; si un niño tiene modelos a seguir que valoran y recompensan la excelencia y los logros, será más probable que adopte estos valores y desarrolle motivación para lograr buenos resultados.
- Cultura y sociedad; la cultura y el entorno social en el que crece una persona también influirán en el desarrollo de la motivación del logro; por ejemplo, algunas culturas valoran los logros individuales y la competencia, lo que puede estimular una mayor motivación de logro.
- Comentarios y recompensas; la retroalimentación y las recompensas que recibe una persona por su trabajo influirán en su motivación de logro; si una persona recibe comentarios positivos y es recompensada por sus esfuerzos y logros, es más probable que desarrolle una mayor necesidad de logro.
- Autoeficacia y creencias personales; la creencia en la propia capacidad para tener éxito también influirá en el desarrollo de la motivación de logro; cuando una persona tiene una alta autoeficacia y cree en su capacidad para alcanzar metas ambiciosas, es más probable que desarrolle una alta motivación de logro.
-

Según la teoría de McClelland, estos son sólo algunos de los factores que influyen en el desarrollo de la orientación al logro; es importante recordar que estos factores pueden interactuar entre sí y que el desarrollo de la orientación al logro es diferente para cada persona.

2.2.3.3.4. Enfoque Teórico del Establecimiento de Metas (Locke y Latham).

Afirma que la motivación puede aumentar estableciendo metas específicas y difíciles; este método sostiene que los objetivos deben ser claros, cuantificables y respaldados por retroalimentación para que la persona pueda modificar tácticas y esfuerzos (Puma, 2022).

Este enfoque psicológico se centra en cómo el establecimiento y la consecución de objetivos afectan el rendimiento, la productividad y la motivación de las personas en una variedad de contextos, desde el entorno laboral hasta los objetivos personales; también se basa en la idea de que establecer objetivos específicos y ambiciosos puede motivar a las personas a trabajar más duro y persistentemente para alcanzarlos; también ofrece algunos principios básicos (Padovan, 2020):

- Primero, enfatiza la importancia de establecer metas específicas y ambiciosas en lugar de metas vagas o generales; los objetivos específicos brindan una dirección clara y le permiten medir el progreso con mayor precisión; además, cuanto más difíciles sean los objetivos, mayor será la motivación y el esfuerzo para alcanzarlos.
- Otro principio importante es la retroalimentación; Locke y Latham (1968), señalan la importancia de recibir retroalimentación periódica sobre el progreso hacia las metas; esta retroalimentación no solo informa su progreso, sino que también sirve como mecanismo para ajustar su enfoque y estrategia para lograr sus objetivos de manera más efectiva.

En resumen, la teoría del establecimiento de metas de Locke y Latham proporciona una base sólida para comprender cómo las metas influyen en la motivación y el desempeño humano, enfatizando la importancia de establecer metas específicas, desafiantes y adjuntarles retroalimentación para estimular la motivación y el desempeño.

2.2.3.3.5. Enfoque Teórico del Valor de las Expectativas (Eccles y Wigfield).

Según esta teoría, los cuatro pilares principales de la motivación del logro son: la expectativa de éxito, valor intrínseco de la tarea, valor utilitario de la tarea y valor percibido de la tarea (González, 2007):

- La expectativa de éxito, se refiere a la creencia de una persona en su capacidad para realizar bien una tarea; cuando una persona tiene altas expectativas de éxito en una tarea, es más probable que se sienta motivada para completarla.
- El valor intrínseco de una tarea, es el grado en que una persona encuentra la tarea interesante, desafiante o agradable; cuanto mayor sea el valor intrínseco asignado a una tarea, mayor será la motivación intrínseca para completarla.
- Por el contrario, el valor utilitario se refiere a la percepción de una tarea como útil para lograr objetivos extrínsecos, como recibir recompensas o evitar castigos.
- El valor asignado a una tarea, se refiere al interés, utilidad y satisfacción personal que una persona encuentra en el trabajo mismo; cuando una tarea se percibe como interesante, desafiante o relevante para los intereses personales, surge la motivación intrínseca e impulsa el compromiso y el esfuerzo.

En resumen, la teoría del valor de las expectativas de Eccles y Wigfield (2000), proporciona un marco integral para comprender cómo las expectativas de éxito y el valor asignado a una tarea influyen en la motivación y el desempeño de los individuos, dentro y fuera del entorno educativo.

La aplicación de esta teoría en entornos educativos es común; los educadores aplican estos principios para crear un ambiente de aprendizaje que mejore la confianza de los estudiantes en sus habilidades, aumente su disfrute del aprendizaje y minimice las barreras que pueden reducir la motivación para participar (González, 2007).

2.2.4. *La Educación Básica Alternativa*

La Constitución Política del Perú establece que la educación es un derecho fundamental de la persona y de la sociedad; el Estado garantiza el ejercicio del derecho a una educación integral y de calidad para todos y la universalización de la Educación Básica.

La creación de la Educación Básica Alternativa (EBA) en el Perú está respaldada por la ley N° 28044, La ley General de Educación; esta ley fue promulgada el 19 de julio del 2003; en un esfuerzo de transformación estructural del sistema educativo nacional, institucionaliza la EBA, para brindar las mismas oportunidades a todas las personas en extra edad, en su Artículo 37°, estipuló: La Educación Básica Alternativa, es una modalidad que tiene los mismos objetivos y calidad equivalente a la de la Educación Básica Regular; enfatiza la preparación para el trabajo y el desarrollo de capacidades empresariales. Se organiza flexiblemente en función de las necesidades y demandas específicas de los estudiantes; el ingreso y el tránsito de un grado a otro se harán en función de las competencias que el estudiante haya desarrollado (MINEDU-DEBA, 2019).

Es así que, en Perú, se tiene al menos una demanda de 8 millones de personas que no han culminado la primaria, secundaria y aquellos que nunca fueron a la escuela; por lo cual son tres sectores considerables, en donde el CEBA implementa formas de atención y modelos de atención educativa para estos segmentos poblacionales que son por edades y por sectores laborales (MINEDU-DEBA, 2019).

En consecuencia, su finalidad es primeramente llevar una comunicación de difusión que conozca la población que existe dicha modalidad, pues la certificación es oficial, que les permite impulsar un estudio superior o técnico universitario para desarrollar un certificado necesario y poder seguir avanzando, toda vez que es un enfoque desde un aprendizaje a lo largo de la vida; estos CEBAs, buscan que las personas que desean seguir sus estudios puedan asistir de manera diaria o inter diaria para seguir formándose y obtener un título académico; por tanto, estos centros les facilitan a los estudiantes acudir como mejor les convenga; además, de las clases presenciales también existen formas virtuales y las personas puedan formarse desde sus casas (MINEDU-DEBA, 2019).

El CEBA toma en cuenta los niveles, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, además de su inteligencia múltiple en la manera de cómo aprender; todo ello para ayudar a que se formen de una manera adecuada y óptima y así poder obtener resultados eficaces de su aprendizaje; para poder admitir a un estudiante en su matrícula, deberá acudir a la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) o al Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA) de la jurisdicción más cercana a su casa o trabajo para solicitar la información; asimismo una copia del DNI y presentar los certificados de estudio hasta el grado que llegó; no obstante, si el interesado no cuenta con los documentos solicitados o si se ausentó de la escuela por más de dos años es necesario que solicite una prueba de ubicación y esta se ofrece gratuitamente por el CEBA; una vez que se concluyen los estudios se hará entrega del certificado oficial de poseer sus estudios completos (MINEDU-DEBA, 2019).

La población estudiantil en los Centros de Educación Básica Alternativa, presentan las siguientes características:

- Son integrantes de familia con algún grado de analfabetismo donde uno o ambos padres no cuentan con estudios.

- Una porción de ellos decidió abandonar la Educación Básica Regular.
- El conocimiento de lectoescritura es bastante reducido.
- Utiliza la habilidad oral en su vida cotidiana al igual que los datos audiovisuales que se le proporcionan, pero carecen de habilidades para la comunicación escrita.
- En los aspectos educacionales quienes suelen participar con mayor desempeño son los jóvenes, esto puede corroborarse cuando los índices que se presentan en cuanto a retiros y desaprobación lo alcanzan los adultos.
- Tienen la desventaja al enfrentarse al mundo moderno tecnológico, ya que muchos sectores no le dan prioridad al analfabetismo digital.

2.2.4.1. Método en la Educación Básica Alternativa. El método de la EBA, se fomenta en llevar una educación de calidad en pro a las necesidades que puedan tener las personas que acuden a un centro de educación, pues se debe lograr la finalidad de apoyar y desarrollar los problemas que presentan dichas personas; brindándoles la ayuda a los estudiantes favorecerá un ambiente confortable, pues de esa manera pueden solucionar problemas del conocimiento y aprendizaje, además que otros problemas que le conlleven a una vida de desestabilidad, no obstante, los docentes deben de estar siempre para sus estudiantes, darles el apoyo necesario, ya que son los actores que estarán en el día a día con las personas que deseen aprender (Palomino, 2021).

El docente maneja a su cargo una cultura de facilitador, pues su propósito es llevar una pedagogía organizada y eficaz a las personas que integran una comunidad, en donde debe de aprovechar la relación con los estudiantes para concientizar su modalidad de educar con una meta.

A menudo cuando se habla de la importancia de la educación, se piensa sobre la influencia que esta tiene sobre las generaciones futuras; también en la importancia de la formación continua, sobre todo la que tiene utilidad en el futuro laboral; pero se olvida que

la edad juega un papel importante en la formación, pues nunca es tarde para estudiar, ya que algunas personas que no asistieron en su debido momento a las instituciones educativas y aquellas personas que no culminaron sus estudios les pesa conseguir un empleo que los lleve a conseguir un mejor desarrollo económico (Palomino, 2021).

2.2.5. Características de la Población de Estudio

La adolescencia, es una etapa donde comienzan a desarrollar su propia identidad y a buscar su lugar en el mundo; experimentan cambios significativos tanto físicos como emocionales, como algunas características comunes de esta etapa (Amparo, 2007):

- Cambios físicos, los adolescentes continúan experimentando el crecimiento y desarrollo físico, incluyendo cambios en el cuerpo y la voz; las chicas suelen haber completado la mayor parte de su crecimiento físico, mientras que los chicos pueden seguir creciendo.
- Desarrollo cognitivo, comienzan a pensar de manera más abstracta y racional. Pueden cuestionar las normas y valores establecidos y formar sus propias opiniones.
- Desarrollo emocional y social, pueden experimentar una amplia gama de emociones y pueden tener dificultades para manejarlas; las relaciones con los amigos pueden volverse más importantes que las relaciones familiares.
- Búsqueda de identidad, suelen buscar su propia identidad; pueden experimentar con diferentes roles, comportamientos y creencias.
- Mayor independencia, comienzan a desear más independencia y pueden resistirse a la autoridad, pueden empezar a tomar decisiones por sí mismos y a asumir más responsabilidades.

La adolescencia se puede sintetizar en tres etapas; siendo la primera denominada adolescencia inicial que abarca desde los 10 a 13 años de edad, caracterizado por los

cambios físicos; la segunda etapa desde los 14 a 17 años de edad, caracterizado por los continuos conflictos familiares y la importancia que adquiere el grupo de pares; por último se menciona la tercera etapa desde los 18 a 21 años de edad, teniendo como característica la importancia de los valores paternos y responsabilidades propias para la madurez (Güemes et al., 2017).

Los adolescentes que asisten a un Centro de Educación Básica Alternativa, CEBA; a menudo enfrentan desafíos únicos debido a las circunstancias que los llevaron a ese entorno educativo; presentamos algunos desafíos comunes que pueden enfrentar (MINEDU-DEBA, 2019):

- Falta de apoyo académico; algunos adolescentes en los CEBAs, pueden haber tenido dificultades académicas en el pasado y pueden necesitar un apoyo adicional para ponerse al día; pueden requerir programas de tutoría o intervenciones educativas personalizadas para satisfacer sus necesidades individuales.
- Problemas emocionales y de comportamiento; muchos adolescentes pueden haber experimentado dificultades emocionales o de comportamiento en el pasado, enfrentan a diario desafíos para manejar sus emociones, controlar su comportamiento o establecer relaciones saludables con los demás; es importante brindarles apoyo emocional y oportunidades para el desarrollo de habilidades sociales.
- Falta de motivación; algunos adolescentes pueden haber perdido la motivación para el aprendizaje debido a experiencias anteriores negativas en la escuela, pueden necesitar un enfoque educativo más personalizado y relevante para ayudarlos a recuperar el interés y la motivación por el aprendizaje.
- Desafíos sociales; los adolescentes pueden enfrentar desafíos sociales, ya sea porque se sienten excluidos de la educación tradicional o porque tienen dificultades

para adaptarse a un nuevo entorno escolar, pueden necesitar apoyo para establecer relaciones positivas con sus compañeros y desarrollar habilidades de trabajo en equipo.

- Falta de recursos y oportunidades; los CEBAs, a menudo tienen recursos limitados en comparación con las escuelas tradicionales; esto puede dificultar el acceso a programas extracurriculares, actividades deportivas o recursos educativos adicionales; es importante buscar formas de brindar a los adolescentes oportunidades enriquecedoras fuera del entorno escolar.

Es fundamental proporcionar a los estudiantes de los Centros de Educación Básica Alternativa, un entorno de apoyo y oportunidades para que puedan superar estos desafíos y alcanzar su máximo potencial académico y personal.

2.3. Definiciones Conceptuales

Tolerancia a la frustración: Es una cualidad para hacer frente a las situaciones altamente estresantes y reacciones impulsivas que tienen las personas en el contexto del día a día, haciendo uso de sus propios recursos internos y mostrando capacidad de resiliencia (Álvarez, 2018).

Motivación de logro académico: Se refiere a la disposición o impulso interno que tiene una persona para buscar y alcanzar metas académicas; esta motivación se caracteriza por el deseo de superarse a sí mismo y de tener un desempeño exitoso en área educativa (Thornberry, 2003).

Inteligencia emocional: referido a la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las propias emociones y las de los demás de manera efectiva (Goleman, 1998).

Motivación: referido al impulso que nos mueve a actuar de una determinada manera para alcanzar un objetivo o satisfacer una necesidad, es el motor interno que nos lleva a iniciar y dirigir nuestras acciones hacia una meta específica (Bandura, 1982).

Frustración: referido a un estado emocional desagradable que surge cuando una persona se ve impedido de alcanzar un objetivo o satisfacer una necesidad importante (Rosenzweig, 1938).

Estudiante del CEBA: son aquellos que no se insertaron oportunamente en el sistema educativo, no pudieron culminar su Educación Básica y requieren compatibilizar el trabajo con el estudio (MINEDU, 2019).

Estudiante del EBR: hace referencia a la Educación Básica Regular, se organiza en ciclos; siendo el ciclo de educación primaria de 6 años y el ciclo de educación secundaria de cinco años; durante este periodo, los estudiantes adquieren conocimientos, habilidades y valores fundamentales que les permiten continuar su formación académica o integrarse al mundo laboral de manera competente (MINEDU, 2019).

Éxito académico: referido al logro de resultados positivos y satisfactorios en el ámbito educativo, tanto en términos de rendimiento académico como del desarrollo integral del estudiante (McClelland, 1989).

Procrastinación académica: referido específicamente a posponer o retrasar las tareas y responsabilidades relacionadas con el ámbito académico, como estudiar para un examen, completar un proyecto de investigación, escribir un ensayo, etc. Los estudiantes que experimentan procrastinación académica tienden a postergar el inicio o la finalización de sus tareas, lo que puede afectar negativamente su rendimiento académico, su bienestar emocional y su motivación.

Rendimiento académico: referido al nivel de logro, éxito y desempeño de un estudiante en su ámbito académico, se evalúa a través de diversos indicadores, como las calificaciones, resultados en exámenes, participación en actividades académicas y el cumplimiento de los objetivos y metas educativas.

Capítulo III

Hipótesis y Variables

3.1. Formulación de Hipótesis

3.1.1. *Hipótesis General*

HG₁: La relación entre tolerancia a la frustración y motivación de logro académico es significativa y directa en estudiantes del ciclo avanzado en los centros de educación básica alternativa, Cusco 2023.

HG₀: La relación entre tolerancia a la frustración y motivación de logro académico no es significativa y directa en estudiantes del ciclo avanzado en los centros de educación básica alternativa, Cusco 2023.

Si $p \leq 0,05$; se acepta H₁

Si $p > 0,05$; se acepta la H₀

3.1.2. *Hipótesis Específicas*

H₁: La relación entre la dimensión de pensamientos racionales y la motivación de logro académico es significativa y directa en estudiantes del ciclo avanzado en los centros de educación básica alternativa, Cusco 2023.

H₀: La relación entre la dimensión de pensamientos racionales y la motivación de logro académico no es significativa y directa en estudiantes del ciclo avanzado en los centros de educación básica alternativa, Cusco 2023.

H₂: La relación entre la dimensión de pensamientos irracionales y la motivación de logro académico es significativa e inversa en estudiantes del ciclo avanzado en los centros de educación básica alternativa, Cusco 2023.

H₀: La relación entre la dimensión de pensamientos irracionales y la motivación de logro académico no es significativa e inversa en estudiantes del ciclo avanzado en los centros de educación básica alternativa, Cusco 2023.

H3: La relación entre la dimensión de emociones inapropiadas y la motivación de logro académico es significativa e inversa en estudiantes del ciclo avanzado en los centros de educación básica alternativa, Cusco 2023.

H0: La relación entre la dimensión de emociones inapropiadas y la motivación de logro académico no es significativa e inversa en estudiantes del ciclo avanzado en los centros de educación básica alternativa, Cusco 2023.

H4: La relación entre la dimensión de emociones apropiadas y la motivación de logro académico es significativa y directa en estudiantes del ciclo avanzado en los centros de educación básica alternativa, Cusco 2023.

H0: La relación entre la dimensión de emociones apropiadas y la motivación de logro académico no es significativa y directa en estudiantes del ciclo avanzado en los centros de educación básica alternativa, Cusco 2023.

H5: La relación entre la dimensión de conductas de autoayuda y la motivación de logro académico es significativa y directa en estudiantes del ciclo avanzado en los centros de educación básica alternativa, Cusco 2023.

H0: La relación entre la dimensión de conductas de autoayuda y la motivación de logro académico no es significativa y directa en estudiantes del ciclo avanzado en los centros de educación básica alternativa, Cusco 2023.

H6: La relación entre la dimensión de conductas destructivas y la motivación de logro académico es significativa e inversa en estudiantes del ciclo avanzado en los centros de educación básica alternativa, Cusco 2023.

H0: La relación entre la dimensión de conductas destructivas y la motivación de logro académico no es significativa e inversa en estudiantes del ciclo avanzado en los centros de educación básica alternativa, Cusco 2023.

3.2. Especificación de Variables

3.2.1. Definiciones Operacionales

Tabla 1

Operacionalización de variables

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Tolerancia a la Frustración	Es una cualidad para hacer frente a las situaciones altamente estresantes y reacciones impulsivas que tienen las personas en el contexto del día a día, haciendo uso de sus propios recursos internos y mostrando capacidad de resiliencia (Álvarez, 2018).	La Escala de Tolerancia a la Frustración se determina por los valores obtenidos en cada una de las dimensiones de dicha escala; lo cual refleja la percepción del estudiante durante la evaluación.	Pensamientos Racionales	Soy capaz, hago las cosas	1,2,3,5
			Pensamientos Irracionales	Soy incapaz, insuficiente.	4, 6, 7, 14.
			Emociones Inapropiadas	Rabia, cólera, molestia.	8, 10, 11, 12, 13.
			Emociones Apropriadadas	Autocontrol, tranquilo.	9, 15, 18, 21, 22.
			Conductas de Autoayuda	Alcance de objetivos.	16, 17, 19, 20, 23.
Motivación del Logro Académico	Se refiere a la disposición o impulso interno que tiene una persona para buscar y alcanzar metas académicas. Esta motivación se caracteriza por el deseo de superarse a sí mismo y de tener un desempeño exitoso en área educativa. (Thornberry, 2003).	Son las respuestas al Cuestionario de Motivación de Logro Académico, que permite cuantificar cada una de las dimensiones; como resultado de la percepción del estudiante al momento de la evaluación.	Acciones orientadas al logro	Positivos: 5,9,12,19,20, 22,24,26,28,29,32 Negativo: 7,10,11,15	5,7,9,10, 11,12,15, 19,20, 22,24,26, 28,29,32
			Aspiraciones orientadas al logro	Positivos: 1,2,13,16,21, 31	1,2,13,16 ,21,31
			Pensamientos orientados al logro	Positivos: 3,8,14,18,27	3,8,14,18 ,27

Capítulo IV

Metodología

4.1. Enfoque de Investigación

La investigación se desarrolló en un enfoque cuantitativo, ya que utiliza la recolección de datos con el afán de probar hipótesis en base a la medición numérica y recurre al uso de la estadística con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías (Hernández et al., 2014).

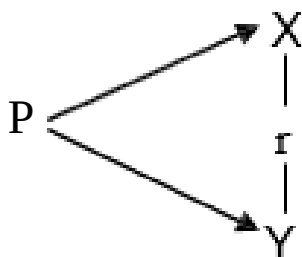
4.2. Tipo de Investigación

El estudio es de tipo básica o pura, ya que es la forma en que la teoría maneja las cuestiones prácticas, explicativos, o prescriptivos y porque se fundamentó en los resultados y recomendaciones (Arias y Covinos, 2021).

4.3. Diseño de Investigación

La presente investigación asume un diseño no experimental transversal de alcance descriptivo correlacional; debido a que las variables de estudio no serán manipuladas intencionalmente, sino que se observará su manifestación en esta realidad, para después ser analizada, es transversal porque el estudio se realizó en un momento y contexto establecido, y es correlacional ya que este estudio tiene como finalidad determinar el grado de relación o asociación no causal existente entre las variables (Hernández et al., 2014).

El esquema del diseño es el siguiente:



P, representa a la población de estudio, los estudiantes del ciclo avanzado en los centros de educación básica alternativa del Cusco.

X, representa a la variable: **Tolerancia a la Frustración**.

Y, representa a la variable: **Motivación de logro Académico**.

r, representa la relación hipotética de las variables.

4.4. Población

Según, Arias (2006) define a una población como un conjunto infinito o finito de sujetos que comparten características similares o comunes; la población investigada se enfoca en los adolescentes comprendidos entre las edades de 14 a 17 años que asisten a los centros educativos y está conformada por un total de 242 estudiantes del ciclo avanzado de los 10 centros de educación básica alternativa de la ciudad del Cusco, 2023; elegidos censalmente debido a su reducido tamaño.

Si la población, por el número de unidades que la integran, resulta accesible en su totalidad, no será necesario extraer una muestra; por ende, se podrá investigar u obtener datos de toda la población objetivo (Arias, 2006, p. 83).

A continuación, mencionaremos los 10 CEBAAs agrupados por distritos de la ciudad del Cusco:

- Distrito de Cusco (Inca Garcilaso de la Vega, Clorinda Matto de Turner, Comercio 41, Ciencias, San Francisco de Borja y Humberto Luna).
- Distrito de Santiago (Amauta).
- Distrito de Wánchaq (Uriel Garcia).
- Distrito de San Sebastián (Diego Quispe Tito).
- Distrito de San Jerónimo (Alejandro Velasco Astete).

4.4.1. Criterios de Inclusión

- Estudiantes que asisten a los Centros de Educación Básica Alternativa del ciclo Avanzado.
- Estudiantes adolescentes entre los 14 a 17 años.
- Estudiantes que sepan leer y escribir.
- Que acepten voluntariamente ser parte de la investigación y refrenden el asentimiento y el consentimiento informado por ellos y sus tutores.

4.4.2. Criterios de Exclusión

- Estudiantes que asisten a los Centros de Educación Básica Alternativa del ciclo Inicial e Intermedio.
- Estudiantes de los Centros de Educación Básica Regular.
- Estudiantes que no estén comprendidos entre las edades de 14 a 17 años.
- Estudiantes que no acepten participar de la investigación.
- Estudiantes que no sepan leer ni escribir.

4.5. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

4.5.1. Técnicas

Según, Arias (2006) se entenderá por técnicas de investigación, como el procesamiento o forma particular de obtener datos o información. Para realizar este tipo de investigación, se utilizó las siguientes técnicas:

La observación, es un método que implica ver y registrar los fenómenos que se está estudiando, puede ser de manera directa o indirecta; en caso nuestro optamos por la observación simple o no participante. Durante el voluntariado, los investigadores se encargaron de observar el comportamiento de los estudiantes en situaciones que impliquen desafíos académicos o tareas que requieran esfuerzo y persistencia, prestar atención a

cómo reaccionan ante situaciones frustrantes, como errores, dificultades o fracasos en sus tareas escolares; la interacción con los estudiantes de manera cercana y empática para conocer sus percepciones sobre los desafíos académicos, sus metas, aspiraciones, sus estrategias para afrontar la frustración y su nivel de motivación para alcanzar el éxito académico; la observación del entorno educativo en el que se desenvuelven los estudiantes, prestando atención a factores como el clima emocional del aula, el estilo de enseñanza de los docentes, el apoyo emocional y académico disponible, y la presencia de recursos para fomentar la tolerancia a la frustración y la motivación de logro académico.

También, se hizo uso de la entrevista no estructurada; que es una técnica de recolección de datos cualitativos en la que el entrevistador tiene libertad para explorar temas, preguntas y respuestas de manera abierta y flexible, sin seguir un guion preestablecido; es así que la conversación con los directores y los docentes de los centros de educación básica alternativa, fluyó de manera natural, permitiendo que surjan nuevos temas y perspectivas durante la interacción con los investigadores del presente estudio.

Se utilizó la encuesta escrita que se realiza mediante un cuestionario autoadministrado, es una técnica de recogida de datos que implica hacer una serie de preguntas escritas para las que se espera que el sujeto proporcione respuestas escritas mediante un instrumento y que debe ser llenado por el encuestado, sin la intervención del investigador. Para ello, los investigadores primeramente seleccionaron el instrumento psicológico adecuado que esté validado y sea relevante para la población en los CEBAs; es importante adaptar el instrumento psicológico seleccionado para que sea comprensible y apropiado para los estudiantes de los CEBAs; asimismo, se distribuye la encuesta escrita a los estudiantes, quienes la completan de forma individual, proporcionando instrucciones claras sobre cómo responder a las preguntas y se garantiza la confidencialidad y el anonimato de las respuestas para fomentar la sinceridad y la honestidad en las respuestas;

brindando el apoyo y supervisión durante el proceso de autoadministración de la encuesta, especialmente si los estudiantes tienen dificultades para comprender algunas preguntas o necesitan aclaraciones adicionales; una vez recopiladas las respuestas, se procede al análisis de los datos obtenidos a través del instrumento psicológico.

4.5.2. Instrumentos

4.5.2.1. Escala de Tolerancia a la Frustración (TOFRU).

Para evaluar la Tolerancia a la Frustración, se utilizó un test psicométrico construido por Evelyn Rocío Álvarez Izaguirre en el año 2018.

Ficha Técnica.

- Nombre del Instrumento: Escala de Tolerancia a la Frustración (TOFRU).
- Tiempo de Aplicación: entre 10 a 15 min.
- Procedencia: Universidad César Vallejo, Lima Norte, Perú.
- Forma de Aplicación: puede ser de forma individual o colectiva, el instrumento consta de 28 ítems; dirigido a los adolescentes entre 11 a 17 años de edad.
- Dimensiones: el instrumento consta de 6 dimensiones, tales como: pensamientos racionales e irracionales, emociones apropiadas e inapropiadas, conductas de autoayuda y destructivas.
- Confiabilidad: se calculó con el estadístico de Alfa de Cronbach, resultando 0,881: el instrumento es confiable.

4.5.2.2. Cuestionario de Motivación de Logro Académico (MLA).

Para evaluar la Motivación de Logro Académico, se utilizó un test psicométrico construido por Gaby Thornberry Noriega en el año 2003.

Ficha Técnica.

- Nombre del Instrumento: Cuestionario de Motivación de Logro Académico (MLA), Lima, Perú.
- Tiempo de Aplicación: entre 15 a 20 min.
- Forma de Aplicación: puede ser de forma individual o colectiva, el instrumento consta de 33 ítems.
- Aplicación: Estudiantes a partir de los 13 años de edad.
- Dimensiones: el instrumento consta de 3 dimensiones, tales como: acciones orientadas hacia el logro, aspiraciones orientadas hacia el logro y pensamientos orientados hacia el logro.
- Usos: Educativo, Clínico y en la Investigación.
- Confiabilidad: se calculó con el estadístico de Alfa de Cronbach, resultando 0,82: lo que indica que el instrumento fue confiable.

4.6. Ajuste a la Población Investigada

4.6.1. Validez

La determinación de la validez de contenido se realizó haciendo uso del método de distancia del punto medio (DPP), este método mide la adecuación de los instrumentos en función a la valoración de los expertos respecto a las variables de estudio (De la Torre y Accostupa, 2013).

Tabla 2

Valoración de juicio de expertos de la escala de tolerancia a la frustración

Jurado Ítems	J1	J2	J3	J4	J5	Promedio	(X1-Y1) ^2
Pregunta 1	4	5	5	5	5	4.8	0.04
Pregunta 2	4	5	4	5	5	4.6	0.16
Pregunta 3	5	5	4	5	5	4.8	0.04
Pregunta 4	4	5	4	5	5	4.6	0.16
Pregunta 5	5	4	5	5	5	4.8	0.04
Pregunta 6	4	4	4	5	5	4.4	0.36
Pregunta 7	5	5	4	5	5	4.8	0.04
Pregunta 8	5	5	5	5	5	5	0.00
Pregunta 9	5	4	4	4	5	4.4	0.36
ADECUACIÓN TOTAL (RANGO A)						Suma	1.2
						Raíz	1.09
						DPP	1.1

Nota. Elaboración propia

Considerando que la variación de respuestas es de 1 a 5, siendo 1 la ausencia de elementos que absuelvan el ítem1 y 5 la respuesta que muestre idoneidad con el ítem 5.

Según la Tabla 2, observamos que la valoración de juicio de expertos de la Escala de Tolerancia a la Frustración, el punto DPP fue de 1.1; una vez obtenido el cálculo del DPP se procede a ubicar este valor en la escala de valoración de jueces de expertos y se da la interpretación que derive de la siguiente tabla:

Tabla 3*Escala de valoración para tolerancia a la frustración*

Escala	Valoración	Valoración de Expertos
0 - 2,4	A = Adecuación Total	DPP = 1.1
2,4 – 4,8	B = Adecuación en gran medida	
4,8 – 7,2	C = Adecuación Promedio	
7,2 – 9,6	D = Escasa Adecuación	
9,6 – 12	E = Inadecuación	

Nota. De acuerdo a la tabla se aprecia que se ubica en la Zona A, quiere decir que el instrumento tiene una Adecuación Total.

El cálculo del DPP es de 1.1 y corresponde a la zona A, por lo tanto, presenta una adecuación total por lo que no se requiere un segundo juicio de expertos y se procedió a la ejecución del estudio piloto para el procedimiento estadístico.

Tabla 4*Valoración de juicio de expertos del cuestionario de motivación de logro académico*

Jurado	J1	J2	J3	J4	J5	Promedio	(X1-Y1) ^2
Ítems							
Pregunta 1	5	5	5	5	5	5	0.00
Pregunta 2	5	5	4	5	5	4.8	0.04
Pregunta 3	5	5	4	5	5	4.8	0.04
Pregunta 4	4	5	4	5	4	4.4	0.36
Pregunta 5	5	4	5	5	5	4.8	0.04
Pregunta 6	4	5	5	5	5	4.8	0.04
Pregunta 7	5	5	4	5	5	4.8	0.04
Pregunta 8	4	5	5	5	5	4.8	0.04
Pregunta 9	5	4	4	5	5	4.6	0.16
ADECUACIÓN TOTAL (RANGO A)						Suma	0.76
						Raíz	0.87
						DPP	0.9

Nota. Elaboración propia

Considerando que la variación de respuestas es de 1 a 5, siendo 1 la ausencia de elementos que absuelvan el ítem1 y 5 la respuesta que muestre idoneidad con el ítem 5.

Según la Tabla 4, observamos que la valoración de juicio de expertos de la Escala de Tolerancia a la Frustración, el punto DPP fue de 0.9; una vez obtenido el cálculo del DPP se procede a ubicar este valor en la escala de valoración de jueces de expertos y se da la interpretación que derive de la siguiente tabla:

Tabla 5

Escala de valoración para motivación de logro académico

Escala	Valoración	Valoración de Expertos
0 - 2,4	A = Adecuación Total	DPP = 0.9
2,4 – 4,8	B = Adecuación en gran medida	
4,8 – 7,2	C = Adecuación Promedio	
7,2 – 9,6	D = Escasa Adecuación	
9,6 – 12	E = Inadecuación	

Nota. De acuerdo a la tabla se aprecia que se ubica en la Zona A, quiere decir que el instrumento tiene una Adecuación Total.

El cálculo del DPP es de 0.9 y corresponde a la zona A, por lo tanto, presenta una adecuación total por lo que no se requiere un segundo juicio de expertos y se procedió a la ejecución del estudio piloto para el procedimiento estadístico.

4.6.2. Confiabilidad

Para el estudio de la confiabilidad del instrumento se usó la técnica alfa de Cronbach (α), esta fue propuesta en 1951 por Cronbach como un estadístico para estimar la confiabilidad de una prueba, o de cualquier compuesto obtenido a partir de la suma de varias mediciones. Primero se estableció una muestra piloto de 30 estudiantes en la población estudiada; posteriormente se estimó la confiabilidad, usando el alfa de Cronbach el cual depende del número de elementos k de la escala, de la varianza de cada ítem del instrumento s_j^2 , y de la varianza total s_x^2 , siendo su fórmula:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum_j s_j^2}{s_x^2} \right)$$

Para interpretar el valor del coeficiente de los coeficientes de confiabilidad usaremos la siguiente tabla.

Tabla 6

Rangos para la interpretación del coeficiente de confiabilidad

Rango	Calificación
Por debajo de 0.60	Inaceptable
0.60 a 0.65	Indeseable
0.65 a 0.70	Mínimamente aceptable
0.70 a 0.80	Respetable
0.80 a 0.90	Muy buena

Fuente: De Vellis (2003) en (Landero y González, 2006)

Tabla 7

Confiabilidad Alfa de Cronbach para la variable tolerancia a la frustración

	Alfa de Cronbach	N de elementos
Tolerancia a la Frustración	.86	28

Fuente: Elaboración propia

La escala de tolerancia a la frustración evaluada por el método estadístico de alfa de Cronbach obtiene un valor calculado de 0.86, el cual determina que es confiable dado que se ubica en el rango de muy buena confiabilidad (Landero y González, 2006).

Tabla 8

Confiabilidad Alfa de Cronbach para la variable motivación de logro académico

	Alfa de Cronbach	N de elementos
Motivación de Logro Académico	.80	33

Fuente: Elaboración propia

El cuestionario de motivación de logro académico evaluada por el método estadístico de alfa de Cronbach obtiene un valor calculado de 0.80, el cual determina que es confiable dado que se ubica en el rango de muy buena confiabilidad (Landeró y González, 2006).

4.7. Procedimiento de Recolección y Análisis de Datos

Prevía coordinación formal con las principales autoridades de los centros educativos; la presente investigación partió primeramente con un breve dialogo con los directores de cada Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA); para dar a conocer los objetivos de nuestra investigación, posteriormente se solicitó los permisos correspondientes a cada director de los 10 CEBAs, donde se realizó la investigación, para poder acceder a la información de los estudiantes y realizar la evaluación correspondiente; es importante mencionar que se contó con el apoyo de los directores de cada CEBA, para la presentación de los investigadores a cada uno de los estudiantes en sus salones; para realizar la administración de una ficha sociodemográfica, seguidamente de los instrumentos psicométricos Escala de Tolerancia a la Frustración (TOFRU) y el Cuestionario de Motivación de Logro Académico (MLA).

Para una adecuada evaluación se procedió con la solicitud de asentimiento para los estudiantes y el consentimiento informado para los tutores encargados, informándoles acerca de los objetivos de la investigación y la confidencialidad y el carácter voluntario a ser partícipes de la investigación.

Una vez culminado este proceso, se procede a realizar la calificación respectiva y su posterior digitalización primero en una hoja de cálculo de Microsoft Excel (versión 2016), por su facilidad y utilidad para organizar y filtrar datos. Y finalmente se procederá a crear una base de datos en el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 25, del cual se obtuvieron todos los estadígrafos necesarios para cumplir con los objetivos de la presente

investigación; asimismo, se utilizó la prueba de normalidad de Kolmogórov – Smirnov para conocer el estadístico a utilizar y establecer las correlaciones correspondientes.

Las técnicas que se utilizaron en la presente investigación fueron el análisis univariado y bivariado; el primero hace referencia al análisis por separado de las variables y sus dimensiones, así como también el análisis de las variables sociodemográficas; dentro de estas técnicas se encontraban las tablas de frecuencias y los gráficos de barras, propios de la estadística descriptiva.

El análisis bivariado es un componente importante de la estadística inferencial, ya que a través de las pruebas estadísticas a las que fueron sometidas las hipótesis de investigación se pudieron confirmar o negar las mismas; para el presente estudio se hizo uso del coeficiente de correlación de Rho de Spearman.

4.9. Matriz de Consistencia

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología
Problema General ¿Qué relación existe entre tolerancia a la frustración y motivación de logro académico en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023?	Objetivo General Reconocer la relación entre tolerancia a la frustración y motivación de logro académico en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023.	Hipótesis General La relación entre tolerancia a la frustración y motivación de logro académico es significativa y directa en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023.	Variable 1 TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN Dimensiones: - Pensamientos Racionales - Pensamientos Irracionales - Emociones Inapropiadas - Emociones Apropriadadas - Conducta de Autoayuda - Conducta Destructiva	Tipo: Básica o pura Diseño: No experimental, transversal descriptivo correlacional Enfoque: cuantitativo
Problemas Específicos 1. ¿Cuáles son los niveles de tolerancia a la frustración y motivación de logro académico en estudiantes? 2. ¿Cuáles son los niveles de tolerancia a la frustración y motivación de logro académico según género, con quién vive, presencia de hijos y situación laboral en estudiantes? 3. ¿Qué tipo de relación existe entre la dimensión de pensamientos racionales y la motivación de logro académico en estudiantes? 4. ¿Qué tipo de relación existe la dimensión de pensamientos irracionales y la motivación de logro académico en estudiantes? 5. ¿Qué tipo de relación existe entre la dimensión de emociones inapropiadas y la motivación de logro académico en estudiantes? 6. ¿Qué tipo de relación existe entre la dimensión de emociones apropiadas y la motivación de logro académico en estudiantes? 7. ¿Qué tipo de relación existe entre la dimensión de conductas de autoayuda y la motivación de logro académico en estudiantes? 8. ¿Qué tipo de relación existe entre la dimensión de conductas destructivas y la motivación de logro académico en estudiantes?	Objetivos Específicos 1. Describir los niveles de tolerancia a la frustración y motivación de logro académico en estudiantes. 2. Describir los niveles de tolerancia a la frustración y motivación de logro académico según género, con quién vive, presencia de hijos y situación laboral en estudiantes. 3. Identificar el tipo de relación que existe entre la dimensión de pensamientos racionales y la motivación de logro académico en estudiantes. 4. Identificar el tipo de relación que existe entre la dimensión de pensamientos irracionales y la motivación de logro académico en estudiantes. 5. Identificar el tipo de relación que existe entre dimensión de emociones inapropiadas y la motivación de logro académico en estudiantes. 6. Identificar el tipo de relación que existe entre la dimensión de emociones apropiadas y la motivación de logro académico en estudiantes. 7. Identificar el tipo de relación que existe entre la dimensión de conductas de autoayuda y la motivación de logro académico en estudiantes. 8. Identificar el tipo de relación que existe entre la dimensión de conductas destructivas y la motivación de logro académico en estudiantes.	Hipótesis Específicas 1. La relación entre la dimensión de pensamientos racionales y la motivación de logro académico es significativa y directa en estudiantes. 2. La relación entre la dimensión de pensamientos irracionales y la motivación de logro académico es significativa e inversa en estudiantes. 3. La relación entre la dimensión de emociones inapropiadas y la motivación de logro académico es significativa e inversa en estudiantes. 4. La relación entre la dimensión de emociones apropiadas y la motivación de logro académico es significativa y directa en estudiantes. 5. La relación entre la dimensión de conductas de autoayuda y la motivación de logro académico es significativa y directa en estudiantes. 6. La relación entre la dimensión de conductas destructivas y la motivación de logro académico es significativa e inversa en estudiantes.	Variable 2 MOTIVACIÓN DE LOGRO ACADÉMICO Dimensiones: - Acciones Orientadas hacia el Logro - Aspiraciones Orientadas hacia el Logro - Pensamientos Orientados hacia el Logro	Población: Estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023. Instrumentos: - Escala de Tolerancia a la Frustración de Evelin Rocío Álvarez Izaguirre (2018) - Cuestionario de Motivación de Logro Académico de Gaby Thornberry Noriega (2003)

Capítulo V

Resultados

5.1. Descripción Sociodemográfica de la Investigación

La población está compuesta por 242 estudiantes, que asistieron a los 10 Centros Educativos Básicos Alternativos del Ciclo Avanzado en la ciudad del Cusco.

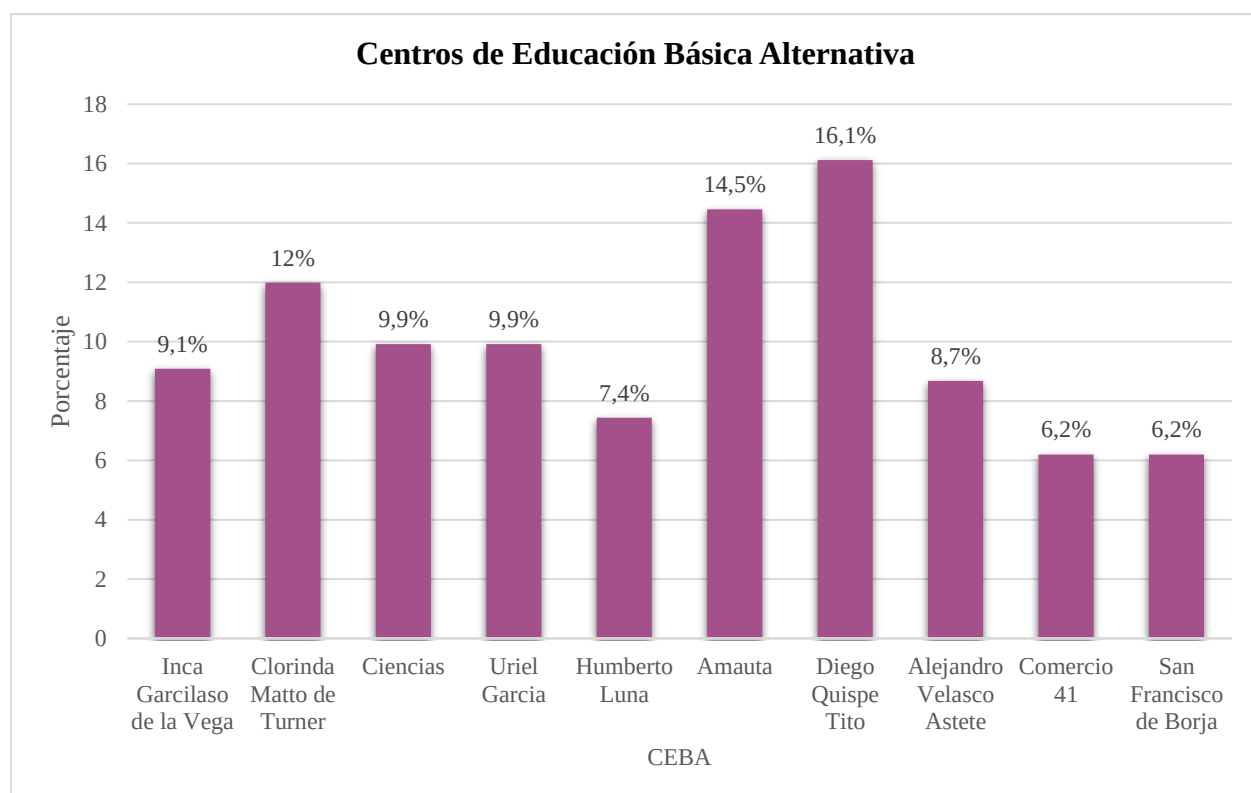
Tabla 9

Distribución de estudiantes por CEBA

		<i>F</i>	<i>%</i>
CEBA	Inca Garcilaso de la Vega	22	9,1
	Clorinda Matto de Turner	29	12,0
	Ciencias	24	9,9
	Uriel García	24	9,9
	Humberto Luna	18	7,4
	Amauta	35	14,5
	Diego Quispe Tito	39	16,1
	Alejandro Velasco Astete	21	8,7
	Comercio 41	15	6,2
	San Francisco de Borja	15	6,2
Total		242	100

Nota. Se aprecia mayor cantidad de estudiantes en el CEBA “Diego Quispe Tito” (16,1%)

De la Tabla 9 se observa que el 16,1% de estudiantes realizaban sus estudios en el CEBA “Diego Quispe Tito”, un 14,5% en CEBA “Amauta”, un 12% en el CEBA “Clorinda Matto de Turner”, un 9,9% en el CEBA “Uriel García” y otro 9,9% en el CEBA “Ciencias”, un 9,1% en el CEBA “Inca Garcilaso de la Vega”, el 8,7% en el CEBA “Alejandro Velasco Astete”, un 7,4% en el CEBA “Humberto Luna”, el 6,2% continuaban sus estudios en el CEBA “Comercio 41”, y el 6,2% restante en el CEBA “San Francisco de Borja”.

Figura 1*Distribución de estudiantes por CEBA*

Nota. Se visualiza mayor presencia de estudiantes en el CEBA “Diego Quispe Tito”

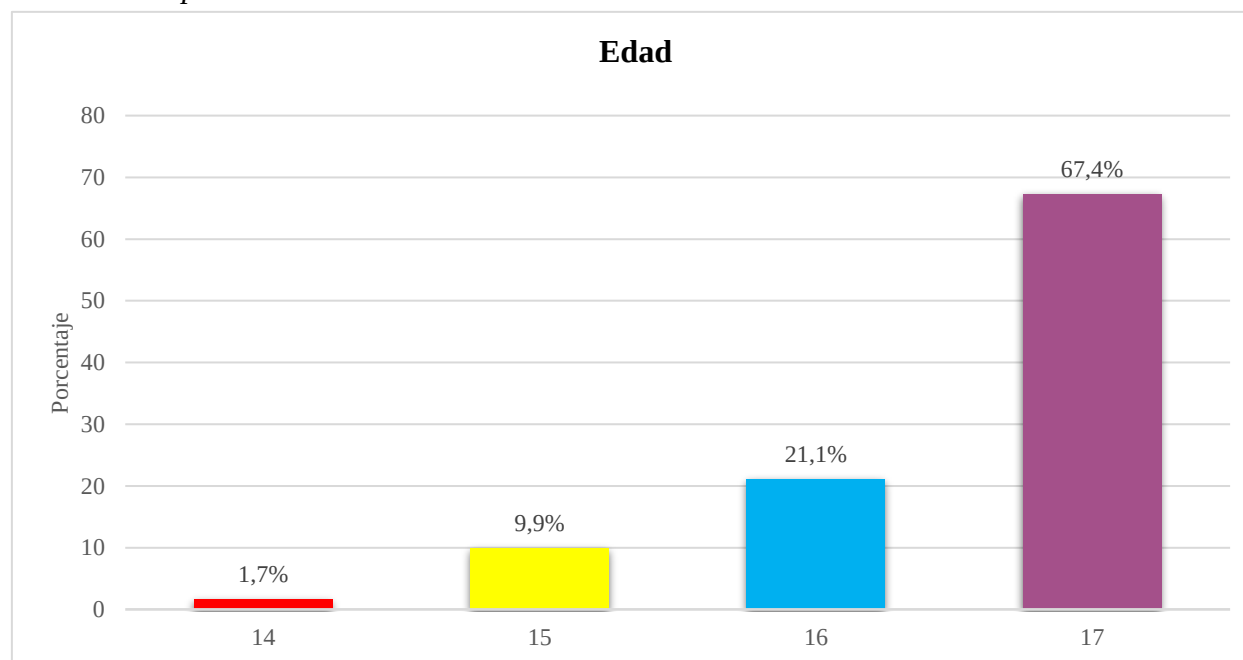
De la Figura 1, se observa que el 16,1% de estudiantes realizaban sus estudios en el CEBA “Diego Quispe Tito”, un 14,5% en CEBA “Amauta”, un 12% en el CEBA “Clorinda Matto de Turner”, un 9,9% en el CEBA “Uriel García” y otro 9,9% en el CEBA “Ciencias”, un 9,1% en el CEBA “Inca Garcilaso de la Vega”, el 8,7% en el CEBA “Alejandro Velasco Astete”, un 7,4% en el CEBA “Humberto Luna”, el 6,2% continuaban sus estudios en el CEBA “Comercio 41”, y el 6,2% restante en el CEBA “San Francisco de Borja”.

Tabla 10*Distribución por edad*

		<i>F</i>	<i>%</i>
Edad	14 años	4	1,7
	15 años	24	9,9
	16 años	51	21,1
	17 años	163	67,4
Total		242	100

Nota. Se aprecia que hay 163 estudiantes con la edad de 17 años, el cual representa el (67,4%) de la muestra

Acorde a la Tabla 10, se entiende que la edad predominante en el 67,4% de la muestra son de 17 años, seguido por un 21,1% de estudiantes que tienen 16 años, un 9,9% con 15 años de edad y el 1,7% restante indicaba tener 14 años de edad.

Figura 2*Distribución por edad*

Nota. Se puede observar que existe menor presencia de estudiantes a los 14 años

En la Figura 2, se entiende que la edad predominante en el 67,4% de la muestra son de 17 años, seguido por un 21,1% de estudiantes que tienen 16 años, un 9,9% con 15 años de edad y el 1,7% restante indicaba tener 14 años de edad.

Tabla 11

Distribución por género

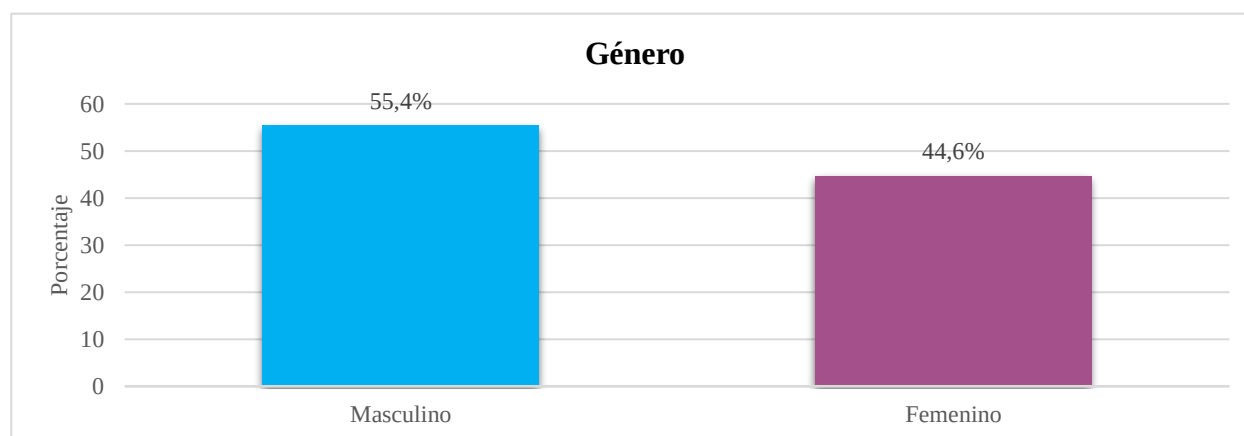
		F	%
Género	Masculino	134	55,4
	Femenino	108	44,6
Total		242	100

Nota. Se aprecia mayor presencia del género masculino con un (55,4%)

En cuanto al género, en la Tabla 12, se evidencia un predominio del género masculino frente al femenino (55,4% y 44,6%, respectivamente).

Figura 3

Distribución por género



Nota. Se observa mayor porcentaje de estudiantes en el género masculino

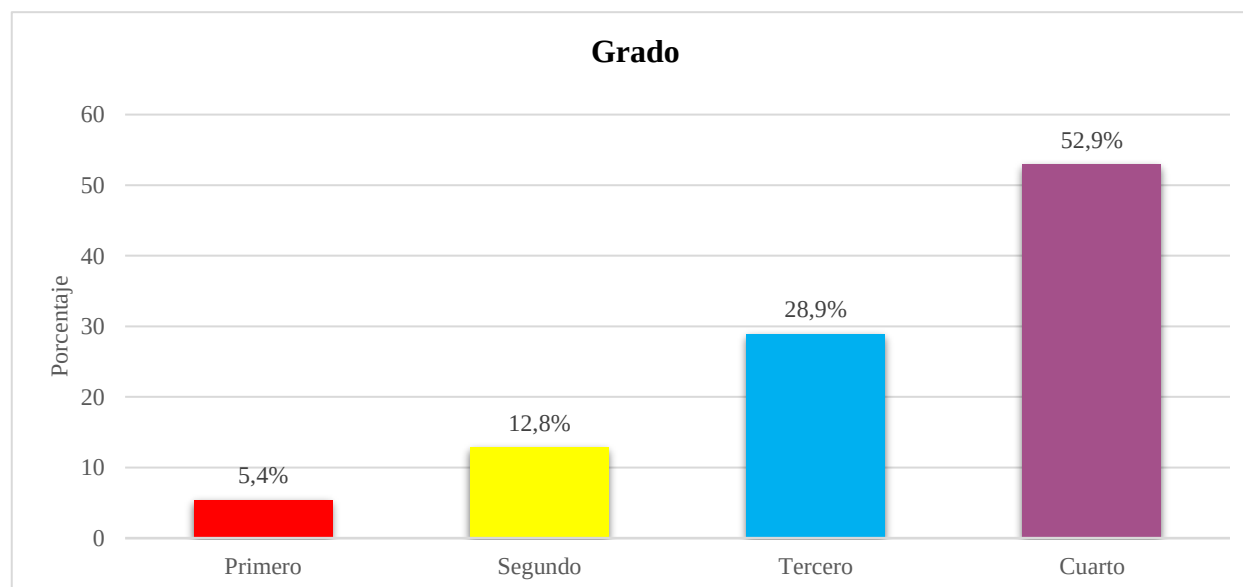
En la Figura 3, se evidencia un predominio del género masculino frente al femenino (55,4% y 44,6%, respectivamente).

Tabla 12*Distribución por grado de escolaridad*

		F	%
Grado de Escolaridad	Primero	13	5,4
	Segundo	31	12,8
	Tercero	70	28,9
	Cuarto	128	52,9
Total		242	100

Nota. Hay mayor presencia de estudiantes que cursan el cuarto grado del Ciclo Avanzado (52,9%)

Según el contenido de la Tabla 13, el grado de escolaridad con mayor carga porcentual es el cuarto grado del Ciclo Avanzado (52,9%), seguido por un 28,9% de estudiantes que cursaban el tercer grado del Ciclo Avanzado, un 12,8% el segundo grado del Ciclo Avanzado y el 5,4% restante se encontraban en el primer grado del Ciclo Avanzado.

Figura 4*Distribución por grado de escolaridad*

Nota. Se observa menor presencia de estudiantes en el primer grado del Ciclo Avanzado

En la Figura 4, el grado de escolaridad con mayor carga porcentual es el cuarto grado del Ciclo Avanzado (52,9%), seguido por un 28,9% de estudiantes que cursaban el tercer grado del Ciclo Avanzado, un 12,8% el segundo grado del Ciclo Avanzado y el 5,4% restante se encontraban en el primer grado del Ciclo Avanzado.

Tabla 13

Distribución con quién vive el estudiante

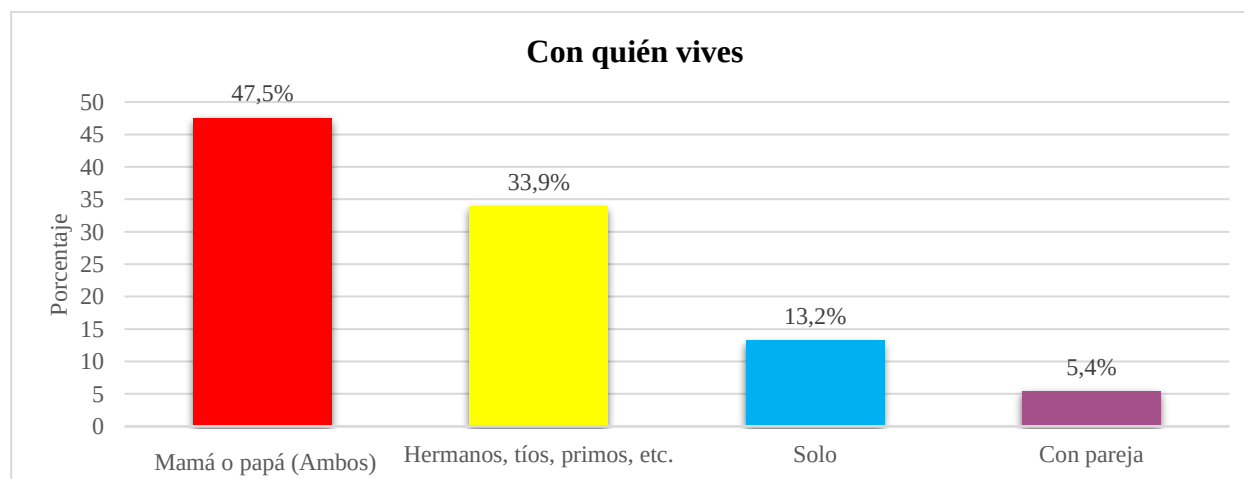
		F	%
Con quién vives	Mamá o papá (Ambos)	115	47,5
	Hermanos, tíos, primos, etc.	82	33,9
	Solo	32	13,2
	Con pareja	13	5,4
Total		242	100

Nota. Se aprecia que hay 115 estudiantes que viven con sus padres (47,5%)

En función de la Tabla 13, se aprecia que el 47,5% de estudiantes indicaron vivir con mamá o papá (Ambos), el 33,9% lo hacía con hermanos, tíos, primos; un 13,2% vive solo, y solo el 5,4% con su pareja.

Figura 5

Distribución con quién vive el estudiante



Nota. Se observa que existe menor presencia de estudiantes que viven con su pareja

En la Figura 5, se aprecia que el 47,5% de estudiantes indicaron vivir con mamá o papá (Ambos), el 33,9% lo hacía con hermanos, tíos, primos; un 13,2% vive solo, y solo el 5,4% con su pareja.

Tabla 14

Motivo del estudiante para seguir estudiando

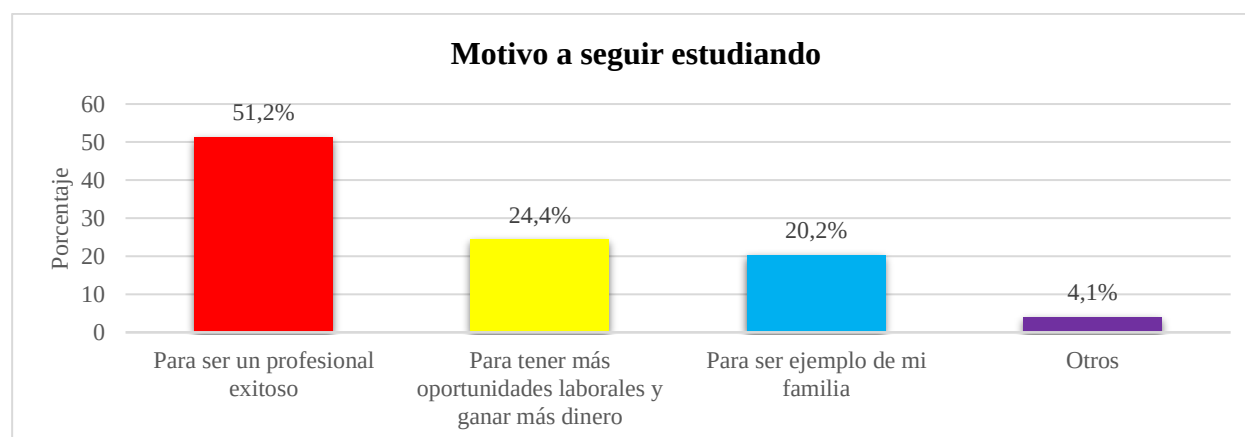
		F	%
Motivo a seguir estudiando	Para ser un profesional exitoso	124	51,2
	Para tener más oportunidades laborales	59	24,4
	Para ser ejemplo de mi familia	49	20,2
	Otros	10	4,1
Total		242	100

Nota. Se aprecia que el mayor motivo de los estudiantes a seguir estudiando es para ser un profesional exitoso

En relación a la Tabla 14, se observa que el motivo para seguir estudiando que tiene el 51,2% de los estudiantes era el querer ser un profesional exitoso, un 24,4% indicaba que lo hacía para tener más oportunidades laborales, otro 20,2% para ser un ejemplo en la familia y el 4,1% por otros motivos.

Figura 6

Motivo del estudiante para seguir estudiando



Nota. Se observa que el mayor motivo a seguir estudiando, es para ser un profesional exitoso

En la Figura 6, se observa que el motivo para seguir estudiando que tiene el 51,2% de los estudiantes era el querer ser un profesional exitoso, un 24,4% indicaba que lo hacía para tener más oportunidades laborales, otro 20,2% para ser un ejemplo en la familia y el 4,1% por otros motivos.

Tabla 15

Distribución de presencia de hijos del estudiante

		F	%
Tienes hijos	Sí	25	10,3
	No	217	89,7
Total		242	100

Nota. Se aprecia que la mayor cantidad de estudiantes, no tienen hijos (89,7%)

De la Tabla 15, se entiende que el 89,7% de estudiantes no tienen hijos y solamente el 10,3% restante aseguraba que sí tenía hijos.

Figura 7

Distribución de presencia de hijos del estudiante



Nota. Se observa que existe menor cantidad de estudiantes con hijos

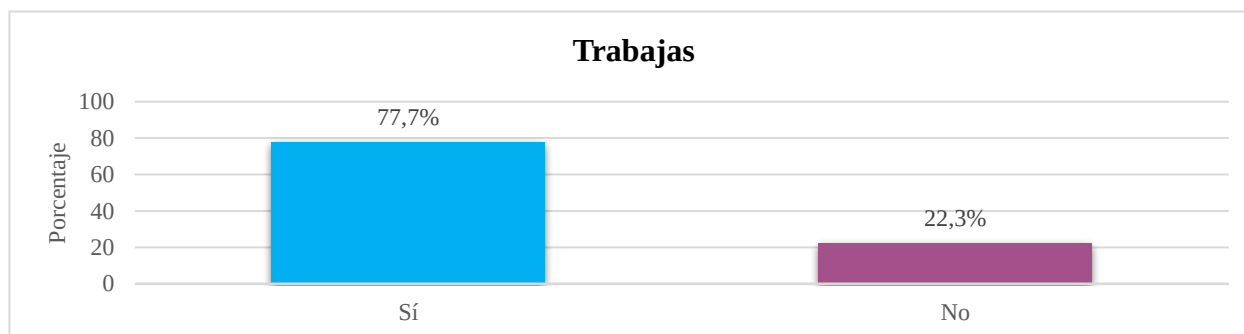
De la Figura 7, se entiende que el 89,7% de estudiantes no tienen hijos y solamente el 10,3% restante aseguraba que sí tenía hijos.

Tabla 16*Distribución de situación laboral del estudiante*

		F	%
Trabajas	Sí	188	77,7
	No	54	22,3
Total		242	100

Nota. Se aprecia que el 77,7% de estudiantes, trabaja

Acorde a la Tabla 16, el 77,7% de estudiantes si trabajan, mientras que el 22,3% restante no trabajan.

Figura 8*Distribución de situación laboral del estudiante*

Nota. Se observa menor cantidad de estudiantes que no trabajan

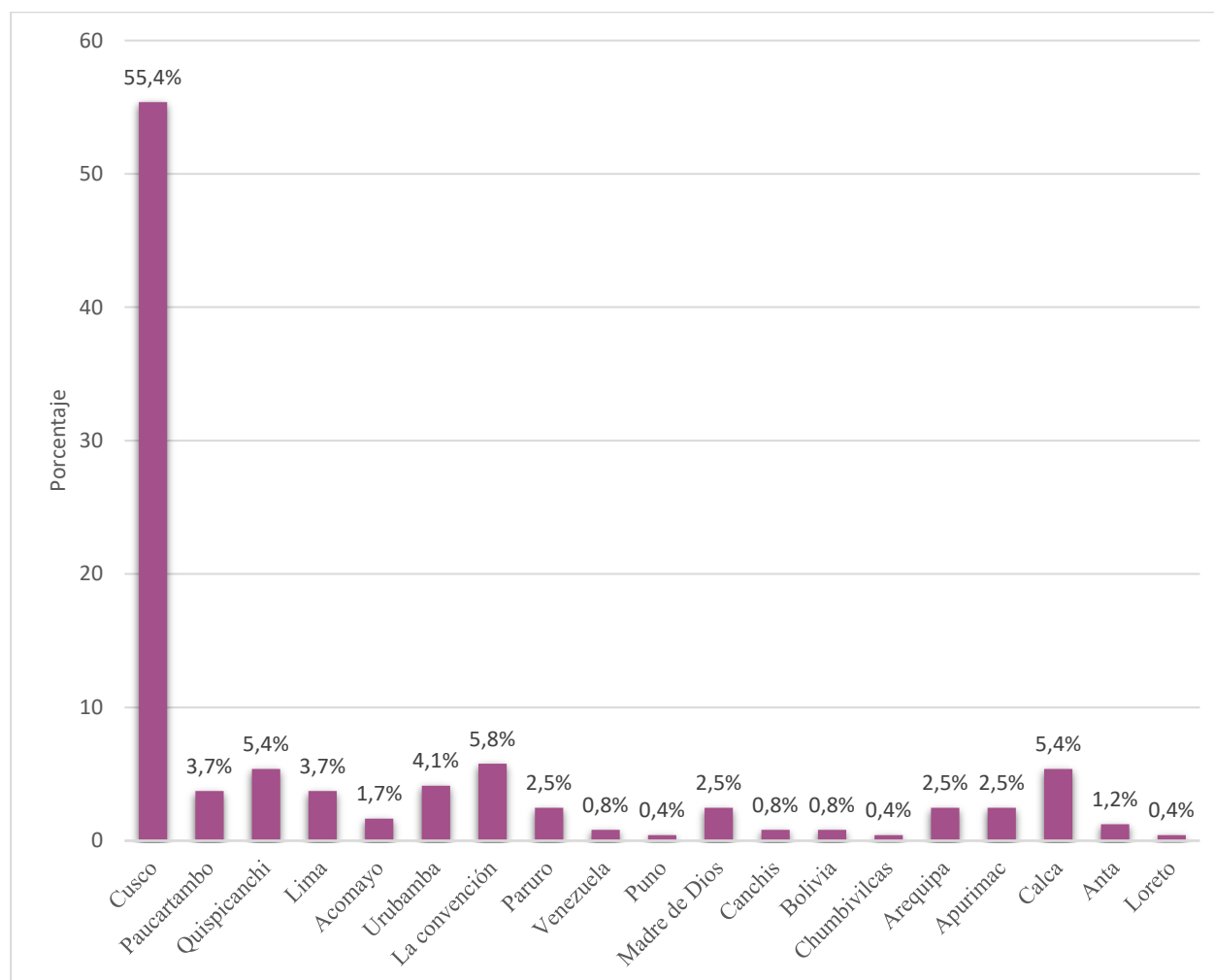
En la Figura 8, el 77,7% de estudiantes si trabajan, mientras que el 22,3% restante no trabajan.

Tabla 17*Distribución por lugar de procedencia del estudiante*

		f	%
Procedencia	Cusco	134	55,4
	Paucartambo	9	3,7
	Quispicanchi	13	5,4
	Lima	9	3,7
	Acomayo	4	1,7
	Urubamba	10	4,1
	La convención	14	5,8
	Paruro	6	2,5
	Venezuela	2	0,8
	Puno	1	0,4
	Madre de Dios	6	2,5
	Canchis	2	0,8
	Bolivia	2	0,8
	Chumbivilcas	1	0,4
	Arequipa	6	2,5
	Apurímac	6	2,5
	Calca	13	5,4
	Anta	3	1,2
	Loreto	1	0,4
Total		242	100

Nota. Se aprecia mayor presencia de estudiantes, son de la ciudad del Cusco (55.4%)

Acorde a la Tabla 17, se observa que el 55,4% de estudiantes son de la ciudad del Cusco, el resto provienen de otras provincias, tales como Quispicanchis (5,4%), de La Convención (5,8%), Urubamba (4,1%), entre otros. Asimismo, se observó la presencia, en menor proporción de otros países como Bolivia y Venezuela (0,8%).

Figura 9*Distribución por lugar de procedencia del estudiante*

Nota. Se observa que la mayoría de estudiantes son de la ciudad del Cusco

En la Figura 9, se observa que el 55,4% de estudiantes son de la ciudad del Cusco, el resto provienen de otras provincias, tales como Quispicanchis (5,4%), de La Convención (5,8%), Urubamba (4,1%), entre otros. Asimismo, se observó la presencia, en menor proporción de otros países como Bolivia y Venezuela (0,8%).

5.2. Estadística Descriptiva Aplicada al Estudio

5.2.1. Niveles de Tolerancia a la Frustración y Motivación de Logro Académico en los estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023

Para comenzar realizando el análisis de resultado según las dimensiones, es necesario primero realizar el análisis de la Tolerancia a la Frustración en general, de la siguiente manera:

Tabla 18

Niveles de la variable tolerancia a la frustración

		F	%
Tolerancia a la frustración	Muy bajo	45	18,6
	Bajo	56	23,1
	Promedio	108	44,6
	Alto	23	9,5
	Muy alto	10	4,1
Total		242	100

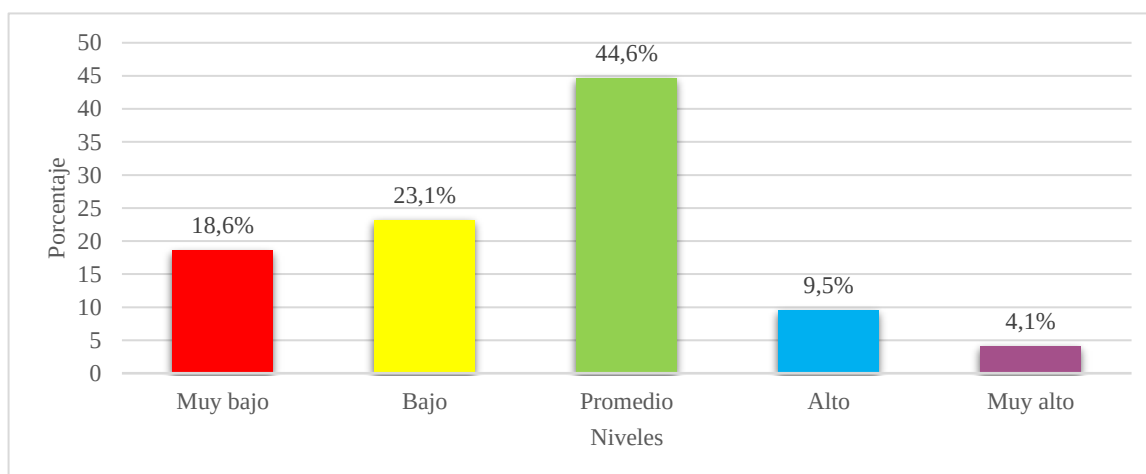
Nota. Se aprecia mayor índice de nivel promedio en tolerancia de frustración, (44,6%)

A partir de la información brindada por la Tabla 18, se entiende que el nivel de tolerancia a la frustración con mayor representatividad era el promedio (44,6%), seguido por el 23,1% de estudiantes que indicaron una tolerancia a la frustración baja, otro 18,6% indicaron niveles muy bajos. Mientras que un 9,5% de estudiantes indicaron niveles altos de tolerancia a la frustración y solo un 4,1% niveles muy altos.

Esto indica que la mayoría de estudiantes de los CEBAs, poseen una capacidad intermedia para enfrentar y superar situaciones frustrantes, adaptarse a la adversidad, mantener la motivación, la perseverancia en medio de desafíos y desarrollar la resiliencia necesaria para superar obstáculos y alcanzar sus metas educativas, que están en proceso de adquirir esta habilidad.

Figura 10

Niveles de la variable tolerancia a la frustración



Nota. Resultados obtenidos del cuestionario aplicado para evaluar la tolerancia a la frustración

En la Figura 10, se entiende que el nivel de tolerancia a la frustración con mayor representatividad era el promedio (44,6%), seguido por el 23,1% de estudiantes que indicaron una tolerancia a la frustración baja, otro 18,6% indicaron niveles muy bajos. Mientras que un 9,5% de estudiantes indicaron niveles altos de tolerancia a la frustración y solo un 4,1% niveles muy altos.

Esto indica que la mayoría de estudiantes de los CEBAs, poseen una capacidad intermedia para enfrentar y superar situaciones frustrantes, adaptarse a la adversidad, mantener la motivación, la perseverancia en medio de desafíos y desarrollar la resiliencia necesaria para superar obstáculos y alcanzar sus metas educativas, que están en proceso de adquirir esta habilidad.

Tabla 19

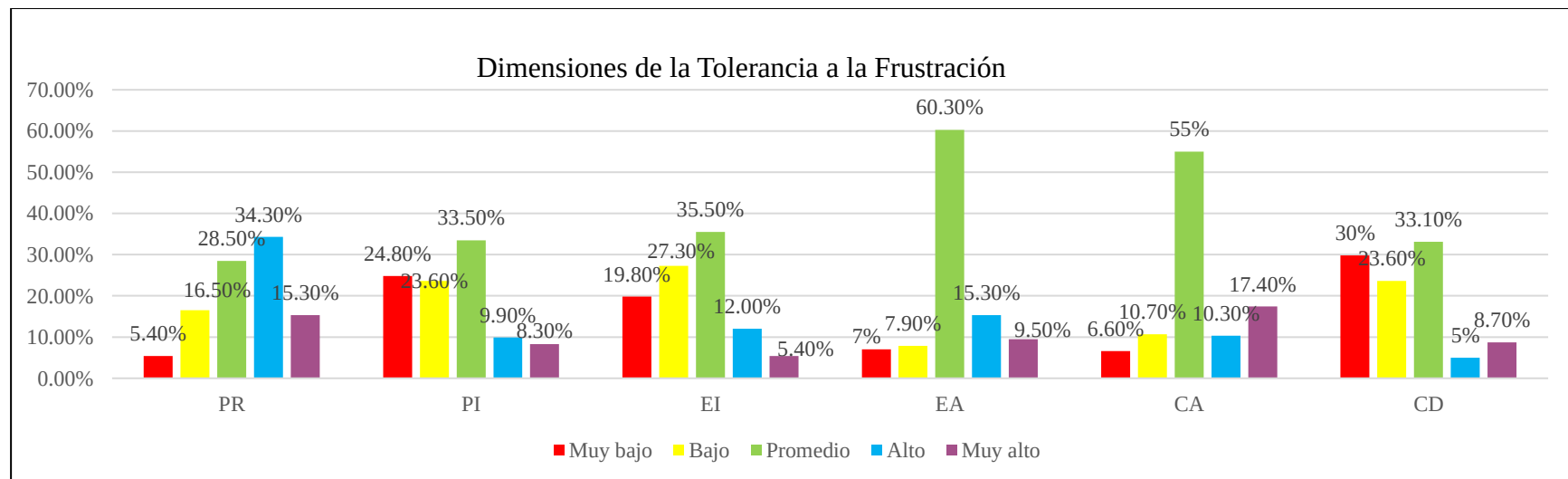
Niveles de las dimensiones de la variable tolerancia a la frustración

Dimensiones	Muy bajo		Bajo		Promedio		Alto		Muy alto		Total	
	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%
Pensamientos racionales (PR)	13	5,4	40	16,5	69	28,5	83	34,3	37	15,3	242	100
Pensamientos irracionales (PI)	60	24,8	57	23,6	81	33,5	24	9,9	20	8,3	242	100
Emociones inapropiadas (EI)	48	19,8	66	27,3	86	35,5	29	12	13	5,4	242	100
Emociones apropiadas (EA)	17	7	19	7,9	146	60,3	37	15,3	23	9,5	242	100
Conductas de autoayuda (CA)	16	6,6	26	10,7	133	55	25	10,3	42	17,4	242	100
Conductas destructivas (CD)	72	29,8	57	23,6	80	33,1	12	5	21	8,7	242	100

Nota. Se aprecia los resultados según dimensiones de la Tolerancia a la Frustración

Figura 11

Niveles de las dimensiones de la variable tolerancia a la frustración



Nota. Resultados obtenidos del cuestionario aplicado para evaluar la tolerancia a la frustración. PR= pensamientos racionales; PI= pensamientos irracionales; EA= emociones apropiadas; EI= emociones inapropiadas; CA=Conductas de autoayuda; CD= conductas destructivas

De la Tabla 19 y Figura 11, se observa que, en la dimensión pensamientos racionales, los niveles más representativos fueron el nivel alto (34,3%). En cuanto a la dimensión de pensamientos irracionales, los niveles con mayor representatividad porcentual fueron el promedio que concentraba al 33,5% de la población; en la dimensión de las emociones inapropiadas, el 35,5% de estudiantes indicaron niveles promedios; en la dimensión de emociones apropiadas, el 60,3% de estudiantes indicaron niveles promedios; en la dimensión de conductas de autoayuda, el 55% de estudiantes indicaron niveles promedios en esta dimensión; finalmente en la dimensión de las conductas destructivas, el 33,1% de estudiantes indicaron niveles promedios.

Tabla 20

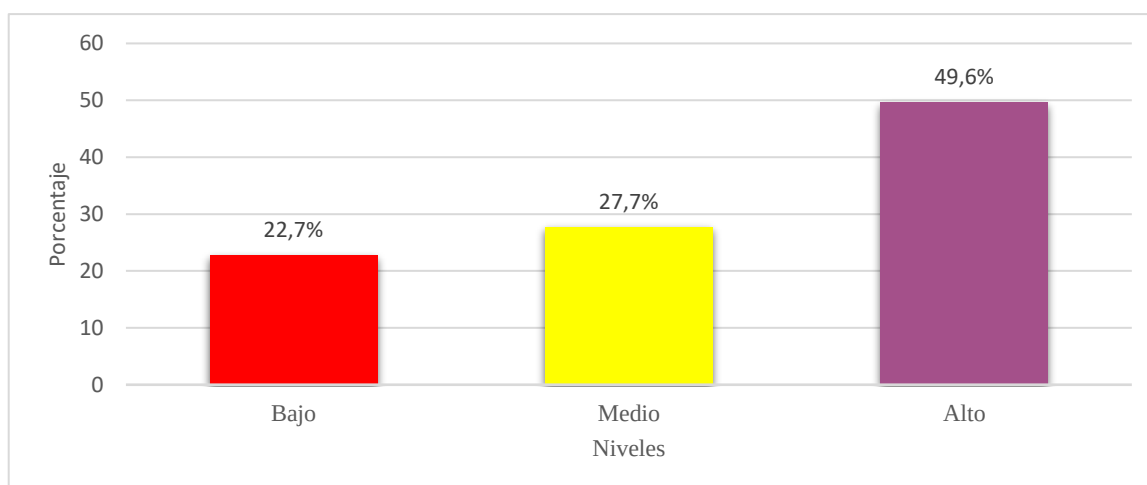
Niveles de la variable motivación de logro académico

		F	%
Motivación de logro académico	Bajo	55	22,7
	Medio	67	27,7
	Alto	120	49,6
Total		242	100

Nota. Se aprecia mayor índice de nivel Alto de motivación de logro académico (49,6%)

Figura 12

Niveles de la variable motivación de logro académico



Nota. Resultados obtenidos del cuestionario aplicado para evaluar la motivación de logro académico

En la Tabla 20 y Figura 12, se observa que, para la variable motivación de logro académico, el nivel predominante fue el alto con un 49,6% de representatividad, seguido por el nivel medio (27,7%) y solo un 22,7% presentaban niveles bajos de motivación de logro. Esto indica que los estudiantes de los CEBAs, tienen una disposición alta para la consecución del éxito, frente a tareas académicas evaluadas sobre la base de estándares de excelencia.

Tabla 21

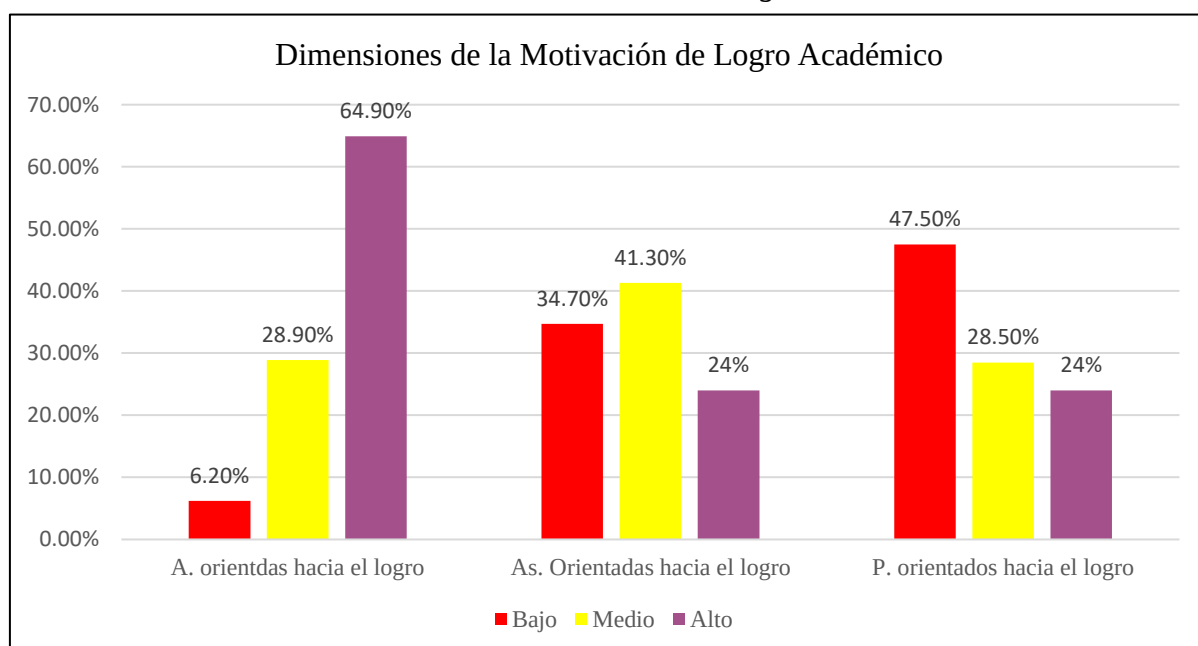
Niveles de las dimensiones de la variable motivación de logro académico

Dimensiones	Bajo		Medio		Alto		Total	
	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%
Acciones orientadas hacia el logro	15	6,2	70	28,9	157	64,9	242	100
Aspiraciones orientadas hacia el logro	84	34,7	100	41,3	58	24	242	100
Pensamientos orientados hacia el logro	115	47,5	69	28,5	58	24	242	100

Nota. Se aprecia los resultados estadísticos de motivación de logro académico según sus dimensiones

Figura 13

Niveles de las dimensiones de la variable motivación de logro académico



En el caso de las dimensiones de la motivación de logro académico, se observó que, para la dimensión acciones orientadas hacia el logro, un 64,9% indicaba niveles altos, un 28,9% se ubicaba en el nivel medio y solo un 6,2% se encontraba en el nivel bajo.

En cuanto a la dimensión aspiraciones orientadas hacia el logro el 41,3% se encontraba en el nivel medio, otro 34,7% en el nivel bajo y solo un 24% en el nivel alto.

Finalmente, para la dimensión pensamientos orientados hacia el logro, el 47,5% de estudiantes indicaron niveles bajos, otro 28,5% indicaron niveles medios y solo el 24% restante indicaron niveles altos.

5.2.2. Niveles de Tolerancia a la Frustración y Motivación de Logro Académico según género, con quién vive, presencia de hijos y situación laboral en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023

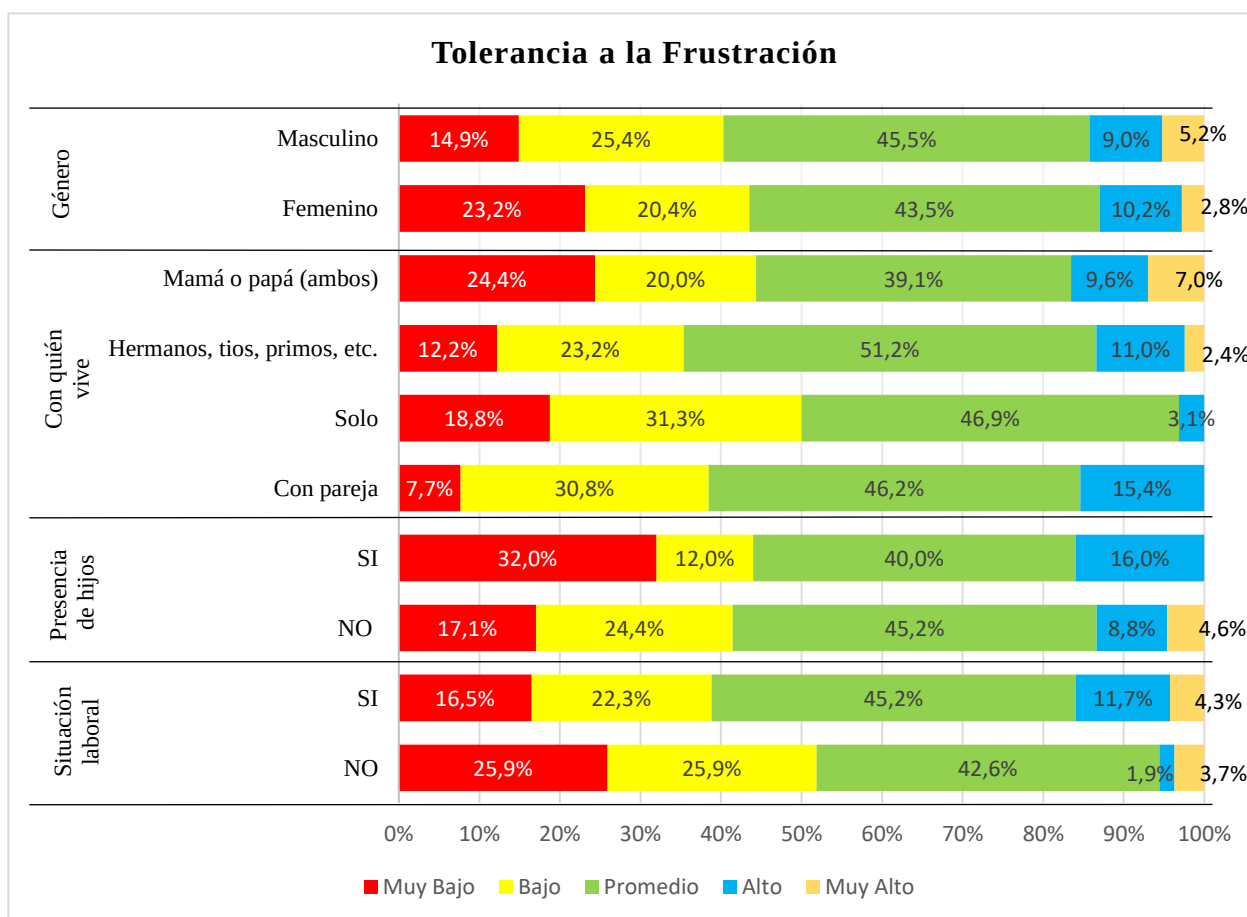
Tabla 22

Distribución de frecuencias para la variable tolerancia a la frustración según género, con quién vive, presencia de hijos y situación laboral

Tolerancia a la Frustración		Muy Bajo		Bajo		Promedio		Alto		Muy Alto	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Género	Masculino	20	14,9	34	25,4	61	45,5	12	9,0	7	5,2
	Femenino	25	23,2	22	20,4	47	43,5	11	10,2	3	2,8
Con quién vive	Mamá o papá (Ambos)	28	24,4	23	20,0	45	39,1	11	9,6	8	7,0
	Hermanos, tios, primos, etc.	10	12,2	19	23,2	42	51,2	9	11,0	2	2,4
	Solo	6	18,8	10	31,3	15	46,9	1	3,1	0	0,0
	Con pareja	1	7,7	4	30,8	6	46,2	2	15,4	0	0,0
Presencia de Hijos	Si	8	32,0	3	12,0	10	40,0	4	16,0	0	0,0
	No	37	17,1	53	24,4	98	45,2	19	8,8	10	4,6
Situación Laboral	Si	31	16,5	42	22,3	85	45,2	22	11,7	8	4,3
	No	14	25,9	14	25,9	23	42,6	1	1,9	2	3,7
Total		45	18,6	56	23,1	108	44,6	23	9,5	10	4,1

Figura 14

Tolerancia a la frustración en estudiantes de los CEBAs según género, con quién vive, presencia de hijos y situación laboral



En cuanto a la tolerancia a la frustración, según género, los resultados muestran que existe un mayor porcentaje que se ubican en el nivel promedio alcanzando un 43,5% en mujeres, seguido de un 45,5% de varones.

Asimismo, se observa que de la totalidad de estudiantes según con quién vive, el nivel más predominante fue el promedio, donde hubo mayor porcentaje respecto a los demás niveles, siendo así que el 39,1% vivía con mamá y papá, un 51,2% con hermanos, tíos, primos, etc. También un 46,9% que viven solos y un 46,2% con su pareja.

Respecto a la tolerancia a la frustración según la presencia de hijos, se tiene que el nivel con mayor porcentaje de estudiantes es el promedio, donde los estudiantes que tienen hijos presentan un 40,0% y un 45,2% de estudiantes que no tienen hijos.

Finalmente, según la situación laboral de los estudiantes, se observa también un mayor porcentaje en el nivel promedio respecto a los demás niveles, es así un 45,2% de estudiantes que si trabajan y un 42,6% de estudiantes que no trabajan.

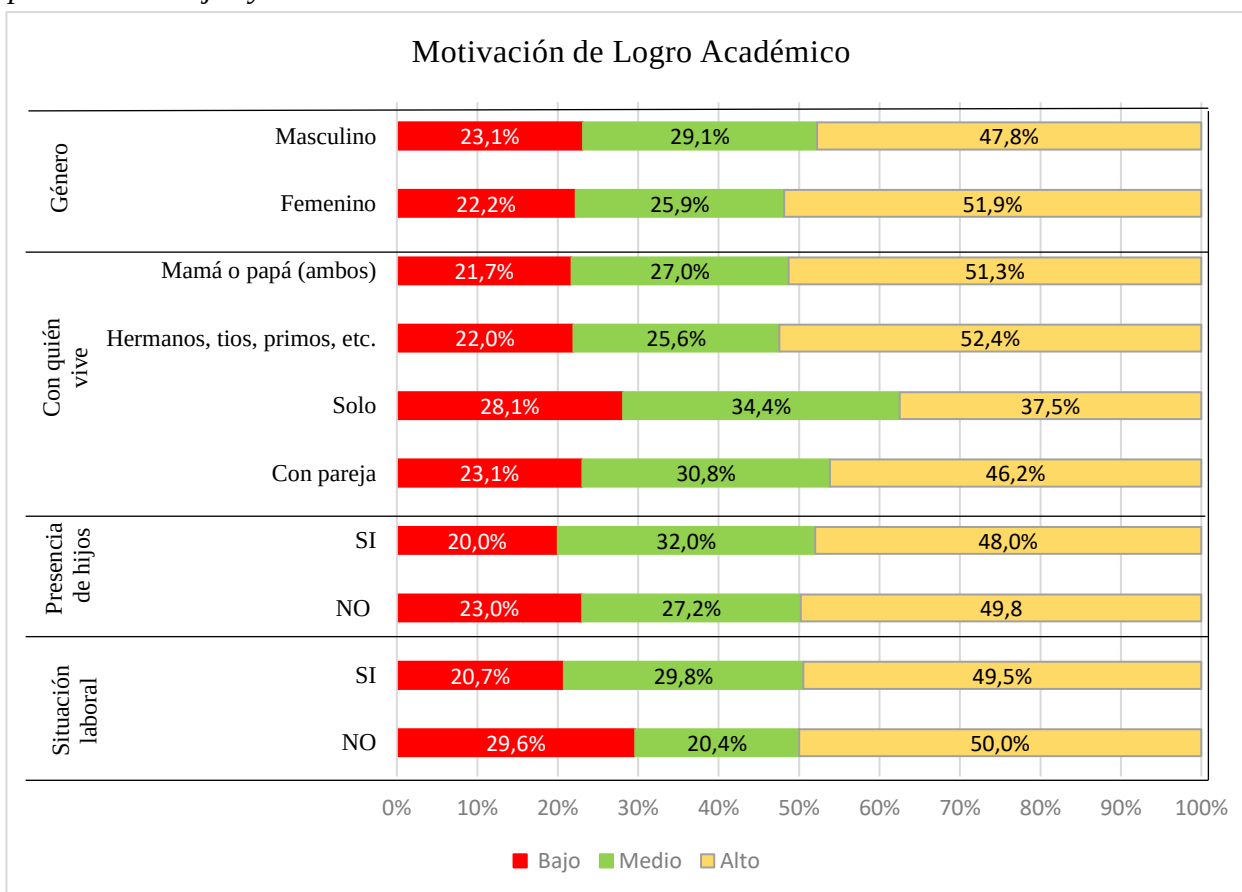
Tabla 23

Distribución de frecuencias para la variable motivación de logro académico según género, con quién vive, presencia de hijos y situación laboral

Motivación de logro académico		Bajo		Medio		Alto	
		F	%	F	%	F	%
Género	Masculino	31	23,1	39	29,1	64	47,8
	Femenino	24	22,2	28	25,9	56	51,9
Con quién vive	Mamá o papá (Ambos)	25	21,7	31	27,0	59	51,3
	Hermanos, tios, primos, etc.	18	22,0	21	25,6	43	52,4
	Solo	9	28,1	11	34,4	12	37,5
	Con pareja	3	23,1	4	30,8	6	46,2
Presencia de Hijos	Si	5	20,0	8	32,0	12	48,0
	No	50	23,0	59	27,2	108	49,8
Situación Laboral	Si	39	20,7	56	29,8	93	49,5
	No	16	29,6	11	20,4	27	50,0
	Total	55	22,7	67	27,7	120	49,6

Figura 15

Motivación de logro académico en estudiantes de los CEBAs según género, con quién vive, presencia de hijos y situación laboral



En cuanto a la motivación de logro académico en los estudiantes del ciclo avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, los resultados según el género, se tiene que en el nivel alto se encuentran el 47,8% de varones y el 51,9% de mujeres, mientras que en el nivel medio se tiene el 29,1% de varones y el 25,9% de mujeres, asimismo para el nivel bajo se ubica el 23,1% de los varones y el 22,2% de las mujeres.

Asimismo, se observa que de la totalidad de estudiantes según con quién vive, el nivel más predominante fue el alto, donde hubo mayor porcentaje respecto a los demás niveles, siendo así que el 51,3% vivía con mamá y papá, un 52,4% con hermanos, tíos, primos, etc. También un 37,5% que viven solos y un 46,2% con su pareja.

Respecto a la motivación de logro académico de estudiantes según la presencia de hijos, se tiene que en el nivel alto se encuentran 48,0% con hijos y el 49.8% sin hijos, mientras que en el nivel medio se tiene el 31,0% con hijos y el 27,2% sin hijos, asimismo para el nivel bajo se ubica el 20,0% con hijos y el 23,0% sin hijos.

Finalmente, según la situación laboral de los estudiantes, se tiene que en el nivel alto se encuentran 49,5% que si trabajan y el 49.8% que no trabajan, mientras que en el nivel medio se tiene el 29,8% que si trabajan y el 20,4% que no trabajan, asimismo para el nivel bajo se ubica el 20,7% que si trabajan y el 29,6% que no trabajan.

5.3. Estadística Inferencial Aplicada al Estudio

En primer lugar, se realizó la prueba de normalidad de las variables, usando el estadístico de Kolmogórov – Smirnov, como se puede presenciar en la Tabla 24.

Tabla 24

Prueba de normalidad - KMS

	Kolmogórov-Smirnov		
	Estadístico	Gl	Sig.
V1: Tolerancia a la frustración	0,286	242	0,000
V1D1: Pensamientos racionales	0,213	242	0,000
V1D2: Pensamientos irracionales	0,285	242	0,000
V1D3: Emociones inapropiadas	0,265	242	0,000
V1D4: Emociones apropiadas	0,305	242	0,000
V1D5: Conductas de autoayuda	0,302	242	0,000
V1D6: Conductas destructivas	0,208	242	0,000
V2: Motivación de logro académico	0,387	242	0,000
V2D1: Acciones orientadas hacia el logro	0,401	242	0,000
V2D2: Aspiraciones orientadas hacia el logro	0,227	242	0,000
V2D3: Pensamientos orientados hacia el logro	0,301	242	0,000

Nota. Se presenta la prueba de normalidad para las variables y sus dimensiones

En la Tabla 24, se aprecia la prueba de normalidad de Kolmogórov - Smirnov, elegida debido a que la cantidad muestral supera los 50 individuos; y en todos los casos analizados se encontró una significancia menor a 0,05; indicativo de que la distribución de las variables y sus respectivas dimensiones no siguen o no se ajustan a la distribución normal. En consecuencia, de esto, para la comprobación de las hipótesis de investigación se deberán hacer uso de pruebas no paramétricas, como el coeficiente de correlación de Rho de Spearman.

5.3.1. Prueba de la Hipótesis General

HG₁= La relación entre Tolerancia a la Frustración y Motivación de Logro Académico es significativa y directa en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023.

HG₀= La relación entre Tolerancia a la Frustración y Motivación de Logro Académico no es significativa y directa en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023.

Si $p \leq 0,05$; se acepta H₁

Si $p > 0,05$; se acepta la H₀

Tabla 25

Prueba de Rho de Spearman para la hipótesis general

			Tolerancia a la frustración
Rho de	Motivación de logro	Coeficiente de correlación	0,295**
Spearman	académico	Sig. (bilateral)	0,000
		N	242

Nota. Correlación entre ambas variables.

De la Tabla 25, se tiene que la relación existente entre Tolerancia a la Frustración y Motivación de Logro Académico en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa; es altamente significativa, directamente proporcional y de una intensidad baja ($p = 0,000 \leq 0,05$; $Rho = 0,295^{**}$); comprendiendo que a mayor presencia de tolerancia a la frustración también se observará mayor presencia de motivación de logro académico y viceversa.

En otras palabras, los estudiantes se enfrentan a obstáculos propios de procesos educativos, gracias a la alta motivación de logro académico, ellos pueden estar más dispuestos a tolerar la frustración; en cambio, si la motivación de logro académico es baja, pueden tener menos paciencia y tolerancia a la frustración, sentirse abrumados fácilmente por los desafíos y por tanto menos dispuestos a superar las dificultades.

5.3.2. Prueba de las Hipótesis Específicas

5.3.2.1. Primera Hipótesis Específica.

H_1 = La relación entre la dimensión de pensamientos racionales y la motivación de logro académico es significativa y directa en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023.

H_0 = La relación entre la dimensión de pensamientos racionales y la motivación de logro académico no es significativa y directa en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023.

Si $p \leq 0,05$; se acepta H_1

Si $p > 0,05$; se acepta la H_0

Tabla 26*Prueba de la primera hipótesis específica*

			Motivación de logro académico
Rho de Spearman	Pensamientos racionales	Coefficiente de correlación	0,304**
		Sig. (bilateral)	0,000
		N	242

Nota. Correlación entre Pensamientos racionales y Motivación de logro académico.

De la Tabla 26, se tiene que la relación existente entre la dimensión de pensamientos racionales y la motivación de logro académico en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa; es altamente significativa, directamente proporcional y de una intensidad baja ($p = 0,000 \leq 0,05$; $Rho = 0,304^{**}$); en otras palabras, cuando un estudiante demuestra un pensamiento racional, es probable que también tenga niveles altos de motivación de logro académico, o viceversa. La lógica detrás de esto es que el estudiante tenga creencias relativas y no absolutas que se dan ante un hecho, ayudando a favorecer que el estudiante consiga sus objetivos y puede impulsar la motivación de logro académico al proporcionar una base clara y objetiva para alcanzar metas académicas. Caso contrario, la falta de pensamientos racionales podría asociarse con niveles bajos de motivación de logro académico.

5.3.2.2. Segunda Hipótesis Específica.

H_2 = La relación entre la dimensión de pensamientos irracionales y la motivación de logro académico es significativa e inversa en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023.

H_0 = La relación entre la dimensión de pensamientos irracionales y la motivación de logro académico no es significativa e inversa en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023.

Si $p \leq 0,05$; se acepta H_1

Si $p > 0,05$; se acepta la H_0

Tabla 27

Prueba de la segunda hipótesis específica

			Motivación de logro académico
Rho de Spearman	Pensamientos irracionales	Coefficiente de correlación	-0,226*
		Sig. (bilateral)	0,020
		N	242

Nota. Correlación entre Pensamientos irracionales y Motivación de logro académico.

De la Tabla 27, se tiene que la relación existente entre la dimensión de pensamientos irracionales y la motivación de logro académico en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa; es significativa, inversamente proporcional y de una intensidad baja ($p = 0,020 \leq 0,05$; $Rho = -0,226^*$); esto quiere decir que, independientemente de la naturaleza específica de los pensamientos irracionales, una mayor presencia de estos tiende a propiciar una disminución considerable en los niveles de motivación de logro, que impiden a los estudiantes la consecución de metas y propósitos de manera adecuada, y viceversa.

5.3.2.3. Tercera Hipótesis Específica.

H_3 = La relación entre la dimensión de emociones inapropiadas y la motivación de logro académico es significativa e inversa en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023.

H_0 = La relación entre la dimensión de emociones inapropiadas y la motivación de logro académico no es significativa e inversa en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023.

Si $p \leq 0,05$; se acepta H_1

Si $p > 0,05$; se acepta la H_0

Tabla 28

Prueba de la tercera hipótesis específica

			Motivación de logro académico
Rho de Spearman	Emociones	Coeficiente de correlación	-0,312**
	inapropiadas	Sig. (bilateral)	0,000
		N	242

Nota. Correlación entre Emociones inapropiadas y Motivación de logro académico.

De la Tabla 28, se tiene que la relación existente entre la dimensión de emociones inapropiadas y la motivación de logro académico en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa; es altamente significativa, inversamente proporcional y de una intensidad baja ($p = 0,000 \leq 0,05$; $Rho = -0,312^{**}$); la presencia de emociones inadecuadas, son emociones no sanas que experimenta el estudiante ante una situación, puede estar asociada a una disminución en los niveles de motivación de logro en los estudiantes, y viceversa. En resumen, las emociones inapropiadas pueden actuar como barreras para la motivación de logro académico y la capacidad para enfrentar los desafíos de manera constructiva.

5.3.2.4. Cuarta Hipótesis Específica.

H_4 = La relación entre la dimensión de emociones apropiadas y la motivación de logro académico es significativa y directa en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023.

H_0 = La relación entre la dimensión de emociones apropiadas y la motivación de logro académico no es significativa y directa en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023.

Si $p \leq 0,05$; se acepta H_1

Si $p > 0,05$; se acepta la H_0

Tabla 29

Prueba de la cuarta hipótesis específica

			Motivación de logro académico
Rho de Spearman	Emociones	Coefficiente de correlación	0,256**
	apropiadas	Sig. (bilateral)	0,001
		N	242

Nota. Correlación entre Emociones apropiadas y Motivación de logro académico.

De la Tabla 29, se tiene que la relación existente entre la dimensión de emociones apropiadas y la motivación de logro académico en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa; es altamente significativa, directamente proporcional y de una intensidad baja ($p = 0,000 \leq 0,05$; $Rho = 0,256^{**}$); es decir, la presencia particularmente elevada de emociones apropiadas, en este caso frente al estudio, se asocian con niveles elevados de motivación de logro académico, y viceversa.

5.3.2.5. Quinta Hipótesis Específica.

H_5 = La relación entre la dimensión de conductas de autoayuda y la motivación de logro académico es significativa y directa en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023.

H_0 = La relación entre la dimensión de conductas de autoayuda y la motivación de logro académico no es significativa y directa en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023.

Si $p \leq 0,05$; se acepta H_1

Si $p > 0,05$; se acepta la H_0

Tabla 30

Prueba de la quinta hipótesis específica

			Motivación de logro académico
Rho de	Conductas de	Coeficiente de correlación	0,367**
Spearman	autoayuda	Sig. (bilateral)	0,000
		N	242

Nota. Correlación entre Conductas de autoayuda y Motivación de logro académico.

De la Tabla 30, se tiene que la relación existente entre la dimensión de conductas de autoayuda y la motivación de logro académico en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa; es altamente significativa, directamente proporcional y de una intensidad baja ($p = 0,000 \leq 0,05$; $Rho = 0,367^{**}$); en ese sentido a medida que las conductas de autoayuda se encuentran presentes a niveles elevados, estos se asocian con el incremento en la motivación de logro académico del estudiante, y viceversa. Cuando los estudiantes adoptan conductas de autoayuda de manera efectiva, están tomando acciones con la finalidad que se dan con la finalidad de intensificar la supervivencia y la

felicidad; estas acciones positivas suelen estar asociadas con un aumento en la motivación de logro académico.

5.3.2.6. Sexta Hipótesis Específica.

H_6 = La relación entre la dimensión de conductas destructivas y la motivación de logro académico es significativa e inversa en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023.

H_0 = La relación entre la dimensión de conductas destructivas y la motivación de logro académico no es significativa e inversa en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023.

Si $p \leq 0,05$; se acepta H_1

Si $p > 0,05$; se acepta la H_0

Tabla 31

Prueba de la sexta hipótesis específica

			Motivación de logro académico
Rho de	Conductas	Coefficiente de correlación	-0,225**
Spearman	destructivas	Sig. (bilateral)	0,001
		N	242

Nota. Correlación entre Conductas destructivas y Motivación de logro académico.

De la Tabla 31, se tiene que la relación existente entre la dimensión de emociones inapropiadas y la motivación de logro académico en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa; es altamente significativa, inversamente proporcional y de una intensidad baja ($p = 0,001 \leq 0,05$; $Rho = -0,225^{**}$); es decir, a medida que las conductas autodestructivas se incrementan, estas se asocian con niveles bajos de motivación de logro académico, y viceversa. Las conductas autodestructivas son acciones contraproducentes para uno mismo y socialmente dañinas.

Capítulo VI

Discusión

En el presente capítulo se realiza el análisis de los resultados obtenidos en la presente investigación y se hace contraste con los antecedentes y el marco teórico desarrollado en esta investigación, así respecto al objetivo general el cual planteó reconocer la relación entre Tolerancia a la Frustración y Motivación de Logro Académico en estudiantes del ciclo avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023. Respondiendo al objetivo general, el estudio revela que existe una relación altamente significativa y directamente proporcional de $0,295^{**}$. Es decir, a medida que la tolerancia a la frustración incrementa también los niveles de la motivación de logro académico se incrementan, y viceversa; por ende, se logra el objetivo general y se acepta la hipótesis alterna, la cual sostiene la existencia de una relación significativa y directa entre la tolerancia a la frustración y la motivación de logro académico en estudiantes del ciclo avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023, con lo cual se responde positivamente al problema general.

No se encontraron antecedentes sobre coincidencias ni diferencias en cuanto a los resultados del objetivo general.

Este resultado reafirma la teoría de la atribución causal de Weiner (1986, como se citó en Durán y Pujol, 2013), donde se señala que la motivación que el sujeto imprima hacia cierto objetivo o meta, dependerá en gran medida de la percepción que se tenga acerca del éxito o un posible intento frustrado de superación; es decir, la percepción y las expectativas de éxito, si estas son altas, generaran también una mayor motivación, ya que se genera una predisposición favorable hacia la tarea; puesto que, al evaluarla a un nivel prospectivo, en su momento, se estimó que es posible de solucionarla o lograrla. También debe tener en cuenta

la interacción real entre los factores internos y externos, mencionados por Bandura (1982, como se citó en Chóliz, 2004) ya que son estos los que guían el comportamiento humano, y en ese sentido la motivación vendría hacer ese impulso interno que lleva al sujeto a lograr algo. En esa misma línea de pensamiento, Maslow (1991) indicaba que, la motivación viene a ser un factor interno, que se manifiesta como un deseo de superación y desarrollo personal, ya que esas son precisamente necesidades que se desprenden de la interacción entre la persona con su sociedad; sobre la teoría de Maslow (1991) y en un contexto de educación alternativa, se debe recordar, que la consecución de las mismas no es lineal, siempre estarán por encima las necesidades básicas, sobre todo aquellas que le aseguren su supervivencia diaria; si el estudiante o sujeto en general, no se percibe con las herramientas necesarias para lograr hacer otras actividades, como continuar con los estudios, es muy probable que se abandone esta actividad, ya que acorde a la teoría de Morán (2019), el estudiante se siente más motivado cuando se percibe como eficaz, siempre y cuando el contexto también le sea relativamente favorable.

En cuanto a los objetivos específicos, se plantea en primer lugar describir los niveles de tolerancia a la frustración y motivación de logro académico en estudiantes del ciclo avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023. Se ha identificado que el 44,6% de estudiantes presentaban niveles promedio de tolerancia a la frustración, un 23,1% indicó niveles bajos, 18,6% con niveles muy bajos, un 9,5% indicaron niveles altos y un 4,1% un nivel muy alto para dicha variable; dicho resultado sugiere que el estudiante tiende a una serie de respuestas mixtas ante los problemas; por un lado, pueden ser pesimistas e incluso abandonar la tarea o pueden sobreponerse fácilmente a la adversidad. Estos resultados son similares a los resultados señalados por Padilla y Logroño (2023) quienes, al evaluar a 60 deportistas de un centro deportivo encontraron que el nivel de tolerancia a la

frustración que manifestaban era nivel medio en el 45% de la muestra; por su parte Almaida y Beiberach (2020), al evaluar a 15 estudiantes de psicología de una universidad se encontró que el 54% de los mismos presentaba niveles medios de tolerancia a la frustración; en esa misma línea de pensamiento, en la investigación de Mejía (2023) desarrollada en una muestra de 120 deportistas federados, se encontró que un 76,7% de los mismos indicaron niveles regulares de tolerancia a la frustración; Vásquez y Mobili (2021) quienes, al evaluar a 77 estudiantes de una universidad, encontraron que un 54,5% de estudiantes presentaban niveles bajos de tolerancia a la frustración; Llaury (2021) halló que el 47,3% de estudiantes universitarios presentaban niveles medios de tolerancia a la frustración; asimismo, Díaz y Vilca (2022) quienes, al evaluar a 172 estudiantes de una institución educativa, encontraron niveles medios de tolerancia a la frustración en el 54,6% de la muestra. Estas semejanzas en los resultados contrastados sugieren que, independientemente del tipo de objetivo o institución donde se encuentren estudiando, la tolerancia a la frustración suele estar a un nivel medio; por lo tanto, las variaciones que se observen a posterior han de depender de la dificultad que se perciba en dichos objetivos. Por otro lado, se difiere con los resultados logrados por Ochoa (2021) quien, al evaluar a 85 adolescentes de una institución educativa, el 71,8% presentan niveles altos de tolerancia a la frustración.

Y haciendo un hincapié en los centros de educación básica alternativa, estas distan mucho de la educación tradicional, ya que aquellos que optan por este tipo de centros de educación, pese a las vulnerabilidades por los que atraviesan, ya sean a nivel individual, social, económico y cultural. En ese sentido, se concuerda con Ellis (1962, como se citó en Álvarez, 2018), sostiene que las personas tienen la habilidad de aceptar y manejar de manera razonable las situaciones que no resultan como lo esperaban o desean; estas personas no se

desaniman fácilmente ni se paralizan ante la mínima dificultad, sino que encuentran formas constructivas y adaptativas de enfrentar los obstáculos y seguir adelante; asimismo, Goleman (1998) destaca que las personas tienden a tener una capacidad razonable para manejar y superar las dificultades y contratiempos en su vida; estas personas no se dejan abrumar ni paralizar por las situaciones frustrantes, sino que encuentran formas saludables y adaptativas de lidiar con ellas.

En cuanto al análisis detallado de las dimensiones de la tolerancia a la frustración; el hecho de que el 34,3% de los estudiantes indiquen una presencia alta de pensamientos racionales; estos resultados difieren con los encontrados por Ochoa (2021) quien, al evaluar a 85 estudiantes de una institución educativa, encontró niveles bajos de pensamientos racionales en un 78,8%, esto sugiere una proporción significativa de individuos con habilidades de pensamiento crítico y lógico más desarrolladas; seguidamente de los pensamientos irracionales con un 33,5% de los estudiantes presenten niveles promedio, esto quiere decir que los estudiantes pueden experimentar de vez en cuando pensamientos poco realistas o desadaptativos en su forma de abordar las situaciones académicas, pueden enfrentar desafíos y dificultades académicas con una mezcla de pensamientos racionales e irracionales.

Sin embargo, en el ámbito emocional, el 60,3% que muestra niveles promedios de emociones apropiadas; se encontró resultados semejantes en el trabajo de Ochoa (2021) quien, al evaluar a 85 estudiantes de una institución educativa, encontró niveles medios de emociones apropiadas en un 4,2%, esto podría indicar que los estudiantes tienen una capacidad equilibrada para regular sus emociones y responder de manera adecuada a los desafíos y logros académicos, experimentando una gama de emociones positivas y negativas en función de las circunstancias académicas y personales, pero su respuesta emocional es

saludable y adaptativa. Un 35,5% de estudiantes muestran niveles promedios de emociones inapropiadas, esto quiere que es importante tener en cuenta que las emociones inapropiadas pueden ser normales en ciertas situaciones, ya que los estudiantes experimentan emociones negativas en respuesta a desafíos y adversidades académicas; sin embargo, si estas emociones inapropiadas persisten de manera excesiva o interfieren significativamente con el rendimiento académico y el bienestar emocional es importante buscar estrategias y apoyo adecuados para abordarlas de manera efectiva.

Además, el 55% de estudiantes informó conductas de autoayuda en el nivel promedio; se encontró resultados semejantes en el trabajo de Ochoa (2021) quien, al evaluar a 85 estudiantes de una institución educativa, encontró niveles medios de conductas de autoayuda en un 55,3%; quiere decir que los estudiantes están empleando una cantidad moderada de estrategias y comportamientos que les ayudan a cuidar de su bienestar académico y personal; en las conductas destructivas se muestra también que un 33,1% presentan niveles promedios, esto indica que los estudiantes pueden estar recurriendo a algunos de estos comportamientos negativos de manera ocasional o en ciertas situaciones, teniendo consecuencias negativas en su rendimiento académico, bienestar emocional y desarrollo general.

En lo que se refiere a la motivación de logro académico, un 49,6% de estudiantes indicaba niveles altos, un 27,7% en el nivel medio y un 22,7% presenta baja motivación de logro académico. Estos resultados se asemejan con los logrados por Murillo, et al. (2022), al evaluar a 57 estudiantes universitarios, encontraron que la motivación de logro académico se encontraba a un nivel alto en un 82,4%; en esa misma línea, en el estudio de Navarro (2018), al evaluar a 100 estudiantes de una institución educativa, se encontró que el 64% de estudiantes presentan niveles altos de motivación de logro académico; asimismo, Quispe (2020), al evaluar a 568 estudiantes de una institución educativa, se observó que el 37,5%

presentan niveles medios de motivación de logro académico. Sin embargo, estos resultados se difieren en el caso del estudio de Soto (2019), al investigar en una muestra de 167 estudiantes de un instituto de educación superior, encontró niveles bajos en el 38,3% de motivación de logro académico; estos resultados contrastados, indican que la motivación observada en la investigación, es considerablemente mayor a los resultados observados, por ejemplo, en estudiantes de institutos de educación superior y de estudiantes de nivel secundario, por lo tanto, esto sugiere que, pese a las limitaciones e incluso a las edades parecidas, son más conscientes de sus metas, aunque también es de puntualizar aquello señalado por los docentes, puesto que la motivación de los estudiantes no es uniforme, ya que algunos de ellos no asisten ya que saben que no siempre se les llama la lista de asistencia o no tienen tiempo para asistir por temas laborales.

Dichos resultados contrastados reafirman lo mencionado por McClelland (1989), sostiene que las personas con un nivel alto de motivación de logro académico, tienen una fuerte necesidad de superar desafíos y alcanzar metas de rendimiento académico; estas personas se sienten motivadas por la excelencia y buscan activamente situaciones en las que puedan demostrar su competencia; la motivación de logro académico, es más efectiva cuando se fomenta un ambiente que se proporciona retroalimentación clara y relevante, desafíos adecuados y un sentido de autonomía en la elección de metas desafiantes y trabajan de manera persistente para alcanzarlas, incluso frente a obstáculos y contratiempos.

El análisis detallado de las dimensiones de la motivación de logro académico, proporciona una visión matizada de la mentalidad y orientación de los estudiantes hacia el éxito académico; en primer lugar, destaca que un significativo 64,9% de los participantes se sitúa en el nivel alto en cuanto a acciones orientadas al logro; estos resultados fueron observados en el estudio de Quispe (2020), donde se evidenció que el 49,6% de estudiantes

presentaban niveles medios de acciones orientados hacia el logro; dichos resultados obtenidos difieren con los estudios de Soto (2019), donde se obtuvo que un 66,5% de estudiantes presentan niveles bajos de acciones orientados hacia el logro. Este hallazgo sugiere una predisposición activa por parte de la mayoría de los estudiantes para emprender acciones concretas destinadas a alcanzar metas académicas; la alta proporción en este nivel indica un vigor y una determinación considerable en la búsqueda de logros educativos. Por otro lado, en lo que respecta a las aspiraciones hacia el logro, el panorama se presenta más equilibrado, con un 41,3% en el nivel medio; resultados similares con el estudio de Quispe (2020), donde se evidencio que el 46% indicaba niveles medios de aspiraciones hacia el logro; también en el estudio de Soto (2019), donde se obtuvo que el 66,5% de estudiantes presentan niveles bajos de aspiraciones. Este predominio en el nivel medio sugiere que los estudiantes mantienen un enfoque balanceado entre aspiraciones ambiciosas y metas más alcanzables; la diversidad en las aspiraciones individuales podría indicar la presencia de una amplia gama de objetivos profesionales y personales entre la población estudiantil.

En la dimensión de pensamientos orientados hacia el logro, el 47,5% indicando niveles bajos; se encontró resultados similares en los estudios de Quispe (2020), donde se evidenció que el 50,2% indicaba niveles medios de pensamientos orientados hacia el logro; asimismo, en el estudio de Soto (2019), donde se obtuvo que el 81,5% de estudiantes presentan niveles bajos de pensamientos orientados hacia el logro. Destaca una proporción considerable de estudiantes que no dedican una cantidad significativa de reflexiones hacia sus metas académicas; esto podría interpretarse como una falta de conciencia metacognitiva o de planificación estratégica en relación con sus objetivos educativos; la ausencia de un pensamiento orientado hacia el logro podría tener implicaciones en la autorregulación y la capacidad para establecer planes efectivos para alcanzar metas a largo plazo.

Respecto al segundo objetivo específico, que plantea describir los niveles de tolerancia a la frustración y motivación de logro académico según género, con quién vive, presencia de hijos y situación laboral de los estudiantes, se puede observar en cuanto se refiere al género, tanto varones y mujeres, presentaron niveles promedios en un 45,5% y 43,5% respectivamente en tolerancia a la frustración, asimismo ambos géneros presentaron niveles altos en un 47,8% y 51,9% respectivamente de motivación de logro académico; estos resultados son similares a los estudios señalados por Mejía (2023) quien, evaluó a 120 deportistas obteniendo que los atletas masculinos obtuvieron mayoritariamente un nivel promedio de 50%, asimismo las atletas femeninas lograron mayoritariamente un nivel promedio de 26,67% de tolerancia a la frustración; como indica Amparo (2007), que los varones y las mujeres, experimentan importantes cambios físicos, emocionales, cognitivos y sociales; durante la adolescencia intermedia, los adolescentes están en un periodo de transición en el que enfrentan nuevas responsabilidades, desafíos académicos y presiones sociales; tienen la capacidad de enfrentar y superar obstáculos, aunque puedan experimentar cierta dificultad para manejar situaciones especialmente desafiantes o estresantes; asimismo pueden manifestar un compromiso activo con el aprendizaje, el establecimiento de metas académicas ambiciosas y un esfuerzo constante por mejorar.

Los estudiantes que viven con su mamá o papá (ambos), presentaron niveles promedios con un 39,1%; los que viven con sus hermanos, tios, primos, etc., presentaron también niveles promedios en un 51,2%; asimismo, los que viven solos con un 46,9% y los que viven con su pareja con un 46,2%, presentaron mayoritariamente niveles promedios de tolerancia a la frustración; asimismo, en la mayoría de estudiantes que viven con su mamá o papá (ambos), los que viven con sus hermanos, tios, primos, etc., los que viven solos y los que viven con su pareja, presentaron mayoritariamente niveles altos de motivación de logro

académico. Se explica mejor en base a los postulados teóricos señalados por Seligman (2002, como se citó en Alarcón, 2012), quien destaca la importancia de cultivar relaciones positivas y apoyos emocionales para fortalecer su bienestar emocional y su capacidad para enfrentar desafíos, aunque también se podría fomentar la independencia y la autoconfianza; asimismo, Goleman (1998) indica que los estudiantes que viven en diversos entornos familiares, la inteligencia emocional podría enfocarse en desarrollar la autoconciencia emocional de los estudiantes, ayudándoles a reconocer y regular sus emociones para afrontar los desafíos académicos y personales de manera constructiva; como también Ryan y Deci (2000) nos indica que cada estudiante es único y está influenciado por una amplia gama de factores contextuales y personales, por lo que el impacto específico de los diferentes entornos familiares puede variar, teniendo un grado razonable de capacidad para manejar situaciones frustrantes que pueden surgir durante su educación, y persisten en el logro de sus metas a pesar de las dificultades.

En cuanto a la presencia de hijos, se observa que los estudiantes que tienen hijos con un 40% y los que no tienen hijos con un 45,2%, obtuvieron porcentajes mayoritarios para tolerancia a la frustración en un nivel promedio; asimismo, presentan niveles altos en cuanto a la motivación de logro académico, para ambos casos. Los aportes tomados por Seligman (2002, como se citó en Alarcón, 2012), destaca la importancia de la resiliencia, la fortaleza emocional, la capacidad de encontrar significado y propósito en sus roles duales de padres y estudiantes; alentando a desarrollar habilidades de afrontamiento efectivas, a establecer límites saludables entre sus responsabilidades familiares y académicas, y a buscar apoyo emocional y social para mantener un equilibrio positivo en sus vidas. También Locke y Latham (1968, como se citó en Padovan, 2020), refiere que tener hijos o no, es un factor relevante en la vida de los estudiantes y puede influir en su perspectiva, responsabilidades y

metas educativas; tienen una capacidad razonable para manejar las situaciones frustrantes, impulsando su deseo de alcanzar el éxito académico para brindar un mejor futuro a sus hijos y establecer un ejemplo positivo para ellos.

Finalmente, en cuanto se refiere a la situación laboral, se observa que los estudiantes que trabajan con un 45,2% y los que no trabajan con un 42,6%, presentan mayor porcentaje en niveles promedio para la tolerancia a la frustración; y en cuanto a la motivación de logro académico se dio niveles altos, en ambos casos. Dichos resultados contrastados reafirman lo mencionado por Seligman (2002, como se citó en Alarcón, 2012), enfatizando la importancia de la resiliencia y la capacidad de manejar múltiples responsabilidades, estos estudiantes podrían estar desarrollando habilidades como la organización, la gestión del tiempo y la perseverancia, que son valiosas tanto en el ámbito laboral como académico; para Goleman (1998), se enfoca en la capacidad de estos estudiantes para gestionar el estrés, la presión y las demandas duales de trabajo y educación, destacando la importancia de la autorregulación emocional, la resiliencia, la autoconfianza, autoeficacia y la empatía consigo mismos para mantener un equilibrio saludable; también Locke y Latham (1968, como se citó en Padovan, 2020), refiere que la situación laboral de los estudiantes, podrían beneficiarse al establecer metas a largo plazo que reflejen sus aspiraciones futuras, así como metas a corto plazo que les ayuden a mantener el enfoque y la motivación en el día a día de sus estudios.

Respecto al tercer objetivo específico, en el que se plantea identificar el tipo de relación que existe entre la dimensión de pensamientos racionales y la motivación de logro académico en estudiantes del ciclo avanzado en los centros de educación básica alternativa, se obtuvo que cuanto mayor sean los niveles de pensamientos racionales también mayor serán los niveles de motivación de logro académico, y viceversa; en ese sentido se acepta la

hipótesis alterna y se niega la hipótesis nula encontrándose el valor de 0,304^{**}, el cual muestra que dicha relación es altamente significativa y directamente proporcional.

No se encontraron antecedentes sobre coincidencias ni diferencias en cuanto a los resultados del tercer objetivo específico.

Respecto a las teorías a favor del resultado hallado, están respaldados con los estudios de Ellis (1962, como se citó en Álvarez, 2018) quien, sostiene que los pensamientos racionales basados en la lógica y la realidad, pueden fomentar una mayor motivación de logro académico; los pensamientos racionales nos ayudan a enmarcar de manera más realista nuestras metas académicas, establecer expectativas más razonables y adoptar una actitud más positiva y resiliente frente a los desafíos y fracasos. Asimismo, Goleman (1998) nos dice que una persona es capaz de pensar de manera lógica, analítica y crítica, esto puede influir positivamente en su inteligencia emocional; la capacidad de razonar de manera lógica puede ayudar a comprender y regular las emociones de manera más efectiva; asimismo el incremento de la motivación de logro académico puede estar relacionado con tanto los pensamientos racionales como la inteligencia emocional, cuando una persona es capaz de pensar de manera lógica, es probable que establezca metas desafiantes y realistas, lo que puede aumentar su motivación para alcanzar dichas metas.

En cuanto al cuarto objetivo específico, en el que se plantea identificar el tipo de relación que existe entre la dimensión de pensamientos irracionales y la motivación de logro académico en estudiantes del ciclo avanzado en los centros de educación básica alternativa, se obtuvo una relación significativa siendo esta inversamente proporcional; en ese sentido se acepta la hipótesis alterna y se niega la hipótesis nula y se alcanza el valor de -0,226^{*}, lo cual indica que, a mayores niveles de pensamientos irracionales, menor serán los niveles de motivación de logro académico, y viceversa.

No se encontraron antecedentes sobre coincidencias ni diferencias en cuanto a los resultados del cuarto objetivo específico.

En consideración con el aporte de Ellis (1962, como se citó en Álvarez, 2018), sostiene que tener creencias irracionales y desadaptativas puede limitar nuestra capacidad de alcanzar nuestros objetivos académicos; los pensamientos irracionales en el contexto académico pueden incluir creencias perfeccionistas, como la necesidad de obtener siempre calificaciones perfectas o tener un rendimiento académico impecable; estas creencias irracionales pueden generar una presión excesiva, miedo al fracaso y altas expectativas poco realistas, esto puede llevar a la procrastinación académica, la ansiedad por el rendimiento y la evitación de los desafíos académicos; estos pensamientos irracionales pueden sabotear nuestra motivación de logro académico, ya que alimentan emociones negativas y pueden hacer que nos sintamos desmotivados o abrumados por la presión autoimpuesta. También, Goleman (1998) cuando una persona se ve afectada por creencias distorsionadas, negativas o poco realistas, esto puede influir negativamente en su motivación de logro; los pensamientos irracionales pueden generar inseguridad, miedo al fracaso, autocrítica excesiva y una percepción distorsionada de las capacidades propias, lo que puede disminuir la motivación para alcanzar metas y objetivos.

Por otro lado, en relación al quinto objetivo específico, la dimensión de emociones inapropiadas y la motivación de logro académico en estudiantes del ciclo avanzado en los centros de educación básica alternativa, presenta una relación altamente significativa e inversamente proporcional; en ese sentido se acepta la hipótesis alterna y se niega la hipótesis nula con un valor de $-0,312^{**}$, lo cual indica que los estudiantes que poseen un mayor nivel de emociones inapropiadas poseen un menor nivel de motivación de logro académico, y viceversa.

No se encontraron antecedentes sobre coincidencias ni diferencias en cuanto a los resultados del quinto objetivo específico.

Como lo indica Ellis (1962, como se citó en Álvarez, 2018), sostiene que el objetivo final es desarrollar una actitud más realista y equilibrada hacia el logro académico, reduciendo la influencia negativa de las emociones inapropiadas y promoviendo una motivación más sostenible y saludable en el contexto académico; sin embargo, otros factores como el apoyo social, las habilidades de estudio y el ambiente educativo, también pueden influir en la motivación de logro académico. Asimismo, Rosenzweig (1938, como se citó en Murador, 2021), indica que las emociones inapropiadas, como la ansiedad, la preocupación excesiva, la frustración o falta de confianza en las propias habilidades, pueden tener un impacto negativo en la motivación de logro académico; estas emociones interfieren con la capacidad de concentración, provocan evitación de tareas desafiantes y pueden generar una disminución en la persistencia y el esfuerzo hacia los logros académicos. También, Goleman (1998) la motivación de logro se ve afectada por el estado emocional de una persona, las emociones negativas pueden generar desánimo, falta de confianza en uno mismo y una percepción distorsionada de las capacidades personales, lo que dificulta la búsqueda activa de metas y el compromiso con el logro.

Respecto al sexto objetivo específico, la dimensión de emociones apropiadas y la motivación de logro académico en estudiantes del ciclo avanzado en los centros de educación básica alternativa, se obtuvo que cuanto mayor sean los niveles de emociones apropiadas también mayor es el nivel de motivación de logro académico, y viceversa; en ese sentido se acepta la hipótesis alterna y se niega la hipótesis nula encontrándose el valor de $0,256^{**}$, el cual muestra que dicha relación es altamente significativa y directamente proporcional.

No se encontraron antecedentes sobre coincidencias ni diferencias en cuanto a los resultados del sexto objetivo específico.

Como postula Ellis (1962, como se citó en Álvarez, 2018), nuestras emociones están influenciadas por nuestros pensamientos racionales y adaptativos, y estas emociones pueden promover una mayor motivación y desempeño académico; en el contexto académico, las emociones apropiadas pueden incluir el entusiasmo, la alegría, la satisfacción y la confianza en las propias habilidades; estas emociones positivas pueden alimentar la motivación para abordar desafíos académicos, ayudar a mantener la atención y el enfoque, y promover una mayor persistencia y esfuerzo hacia los logros académicos. Asimismo, Goleman (1998) el aumento de los niveles de emociones apropiadas puede favorecer el incremento de la motivación de logro académico al crear un ambiente emocional positivo que impulse a la persona a esforzarse y perseverar en sus estudios; trabajar en el desarrollo de la inteligencia emocional puede ser clave para cultivar emociones positivas y mantener una motivación sostenida hacia el logro académico. También, S. Rosenzweig (1938, como se citó en Murador, 2021) sostiene que las emociones apropiadas como la satisfacción, el orgullo, la confianza y la alegría, pueden tener un impacto positivo en la motivación de logro académico; estas emociones positivas están asociadas con una mayor satisfacción personal, la sensación de logro y la confianza en las propias habilidades.

En cuanto al séptimo objetivo específico, en lo que se refiere a la dimensión de conductas de autoayuda y la motivación de logro académico en estudiantes del ciclo avanzado en los centros de educación básica alternativa, se obtuvo que cuanto mayor sean los niveles de conductas de autoayuda también mayor será el nivel de motivación de logro académico, y viceversa; en ese sentido se acepta la hipótesis alterna y se niega la hipótesis

nula encontrándose el valor de 0,367^{**}, el cual muestra que dicha relación es altamente significativa y directamente proporcional.

No se encontraron antecedentes sobre coincidencias ni diferencias en cuanto a los resultados del séptimo objetivo específico.

Al respecto Ellis (1962, como se citó en Álvarez, 2018), menciona que las conductas de autoayuda se refieren a las acciones que una persona realiza para mejorar su bienestar emocional, mental y físico; estas conductas implican la toma de decisiones conscientes y la adopción de comportamientos que promueven el autocuidado, la autoaceptación y el crecimiento personal, enfatizando la importancia de identificar y cuestionar las creencias irracionales que pueden estar afectando negativamente la autoayuda de una persona; asimismo Seligman (2002, como se citó en Alarcón, 2012), nos indica que la planificación y la organización del tiempo nos ayuda a gestionar nuestra carga de trabajo y a establecer prioridades, lo que es fundamental para mantener una motivación constante y evitar la procrastinación; las conductas de autoayuda desempeñan un papel crucial en la motivación de logro académico, nos empoderamos para aprovechar al máximo nuestras capacidades, desarrollar habilidades efectivas y mantener una actitud positiva y motivada hacia nuestras metas académicas. También Goleman (1998), cuando una persona se involucra en acciones positivas y proactivas para cuidar su bienestar emocional, físico y mental, esto puede influir positivamente en su motivación de logro; las conductas de autoayuda, como el autocuidado, la gestión del estrés, el establecimiento de metas realistas y la búsqueda de apoyo cuando es necesario, pueden fortalecer la confianza en uno mismo, la autoeficacia y la determinación para alcanzar los objetivos propuestos.

Finalmente, respecto al octavo objetivo específico, en lo que se refiere a la dimensión de conductas destructivas y la motivación de logro académico en estudiantes del ciclo avanzado en los centros de educación básica alternativa, se obtuvo que a mayores niveles de conductas destructivas habrá menores niveles de motivación de logro académico, y viceversa; en ese sentido se acepta la hipótesis alterna y se niega la hipótesis nula encontrándose el valor de $-0,225^{**}$, el cual muestra que dicha relación es altamente significativa e inversamente proporcional.

No se encontraron antecedentes sobre coincidencias ni diferencias en cuanto a los resultados del séptimo objetivo específico.

Según Ellis (1962, como se citó en Álvarez, 2018), indica que las conductas destructivas en el contexto académico pueden incluir postergar tareas importantes, no prestar atención en clase, no completar trabajos o asignaciones, o no buscar ayuda o recursos necesarios; estas conductas pueden surgir como resultados de pensamientos irracionales, como la creencia que el esfuerzo es inútil, el temor al fracaso o el deseo de evitar el estrés asociado con el logro y la competencia; también es importante reconocer que las conductas destructivas pueden estar influenciadas por diversos factores, como las habilidades de afrontamiento, el ambiente educativo y otros aspectos personales; asimismo Seligman (2002, como se citó en Alarcón, 2012), nos dice que las conductas destructivas pueden incluir la procrastinación, la falta de compromiso, la evitación de tareas desafiantes o importantes, el autosabotaje o la falta de esfuerzo y dedicación; estas conductas pueden surgir como mecanismos de afrontamiento disfuncionales y pueden estar asociadas con pensamientos negativos, bajas expectativas de éxito o creencias desmotivadoras, como el rendimiento académico deficiente, la falta de satisfacción personal, la disminución de la autoestima y la falta de progreso en el logro de metas académicas significativas. También Goleman (1998), la

interpretación de esta relación sugiere que las conductas destructivas y la motivación de logro académico están relacionadas de manera negativa en el contexto de la inteligencia emocional; la inteligencia emocional juega un papel crucial en este proceso al permitir a las personas identificar y regular sus emociones, pensamientos y comportamientos para alcanzar un mayor equilibrio emocional y motivacional.

Capítulo VII

Conclusiones y Recomendaciones

7.1. Conclusiones

Primera, se concluye respecto a la relación que existe entre Tolerancia a la Frustración y Motivación de Logro Académico en los estudiantes del ciclo avanzado en los centros de educación básica alternativa, esta se da de manera altamente significativa y directamente proporcional, de lo cual se infiere que los niveles de tolerancia a la frustración se incrementan a medida que la motivación de logro académico de los estudiantes se incrementa, y viceversa.

Segunda, en cuanto a los niveles de tolerancia a la frustración y motivación de logro académico, los resultados evidencian que gran parte de los estudiantes evaluados se encuentran en un nivel promedio y respecto a la motivación de logro académico muestran mayoritariamente que se ubican en un nivel alto; pues se tiene que, los estudiantes del ciclo avanzado en los centros de educación básica alternativa de la ciudad del Cusco, tiende a una serie de respuestas mixtas ante los problemas; por un lado, pueden ser pesimistas e incluso abandonar la tarea o pueden sobreponerse fácilmente a la adversidad; y tienen una disposición alta para la consecución del éxito, frente a tareas académicas evaluadas sobre la base de estándares de excelencia.

Tercera, los resultados en cuanto a los niveles de tolerancia a la frustración y motivación de logro académico según género, con quién vive, presencia de hijos y la situación laboral del estudiante, presentan mayores porcentajes en niveles promedio; y en cuanto a la motivación de logro académico, se obtuvieron mayoritariamente niveles altos en todos los casos.

Cuarta, los resultados para el tipo de relación que existe entre la dimensión de pensamientos racionales y la motivación de logro académico, esta se da de manera altamente significativa y directamente proporcional, así los estudiantes del ciclo avanzado en los centros de educación básica alternativa de la ciudad del Cusco que tienen mayores niveles de pensamientos racionales presentan mayores niveles de motivación de logro académico, y viceversa.

Quinta, en cuanto a la dimensión de los pensamientos irracionales se concluye que posee un tipo de relación significativa e inversamente proporcional con la motivación de logro académico, de tal manera los estudiantes del ciclo avanzado en los centros de educación básica alternativa de la ciudad del Cusco cuando tengan mayores niveles de pensamientos irracionales, menor serán los niveles de motivación de logro académico, y viceversa.

Sexto, los resultados para el tipo de relación que existe entre la dimensión de emociones inapropiadas y la motivación de logro académico muestran que existe una relación altamente significativa e inversamente proporcional, es decir que los estudiantes del ciclo avanzado en los centros de educación básica alternativa de la ciudad del Cusco cuando tengan mayores niveles de emociones inapropiadas, menor serán los niveles de motivación de logro académico, y viceversa.

Séptima, se concluye que la dimensión de emociones apropiadas posee un tipo de relación altamente significativa y directamente proporcional con la motivación de logro académico, de tal manera los estudiantes del ciclo avanzado en los centros de educación básica alternativa de la ciudad del Cusco que tienen mayores niveles de emociones apropiadas presentan mayores niveles de motivación de logro académico, y viceversa.

Octava, los resultados para el tipo de relación que existe entre la dimensión de conductas de autoayuda y la motivación de logro académico muestran que existe una relación altamente significativa y directamente proporcional, es decir que los estudiantes del ciclo avanzado en los centros de educación básica alternativa de la ciudad del Cusco que tienen mayores niveles de conductas de autoayuda presentan mayores niveles de motivación de logro académico, y viceversa.

Novena, se concluye que la dimensión de conductas destructivas posee un tipo de relación altamente significativa e inversamente proporcional con la motivación de logro académico, de tal manera que los estudiantes del ciclo avanzado en los centros de educación básica alternativa de la ciudad del Cusco cuando tengan mayores niveles de conductas destructivas, menor serán los niveles de motivación de logro académico, y viceversa.

7.2. Recomendaciones

Primera, a la comunidad académica y científica, continuar con el estudio en la población investigada, abordando a todos los estudiantes en los Centros de Educación Básica Alternativa, considerando los conocimientos y resultados ya incluidos en el presente estudio.

Segunda, se sugiere al director de la Unidad de Gestión Educativa Local – Cusco, en coordinación con el Colegio de Psicólogos; promover la implementación de programas de intervención preventivos promocionales, con la finalidad de brindar apoyo académico y soporte socioemocional, esto puede incluir tutoría, consejería y servicios de apoyo a la salud mental a los estudiantes, familiares y docentes de los Centros de Educación Básica Alternativa de la ciudad del Cusco.

Tercera, al director de la Unidad de Gestión Educativa Local – Cusco, en coordinación con los directores de cada Centro de Educación Básica Alternativa de la ciudad del Cusco, proporcionar recursos de aprendizaje adecuados, los estudiantes necesitan tener acceso a los materiales de aprendizaje necesarios, como libros de texto, computadora y acceso a internet; asimismo, realizar campañas informativas a nivel urbano y rural, sobre los beneficios que otorgan los centros de educación básica alternativa, para captar la atención del público y poder culminar sus estudios.

Cuarta, a los docentes de cada Centro de Educación Básica Alternativa de la ciudad del Cusco, fomentar un ambiente de aprendizaje positivo, que puede ayudar a los estudiantes a sentirse más cómodos y motivados para aprender, esto puede incluir la creación de un espacio de aula acogedor y la promoción de una cultura de respeto y apoyo entre los estudiantes y docentes.

Quinta, a los docentes en coordinación con los directores de los Centros de Educación Básica Alternativa de la ciudad del Cusco, realizar talleres sobre la importancia de la tolerancia a la frustración y la motivación de logro académico a los estudiantes, lo cual permitirá desarrollar resiliencia, persistencia, autocontrol emocional y la capacidad de aprender y crecer a partir de los desafíos y obstáculos que puedan encontrar en su camino académico y su día a día. Asimismo, implementar talleres según grupo etario, ya que las personas según su edad tienen diferentes vivencias y experiencias; por ejemplo, los estudiantes adultos tienen una estructura mental más arraigada por sus costumbres y tradiciones a diferencia de los estudiantes jóvenes; tratando temas como: el proyecto de vida, los riesgos y consecuencias del consumo excesivo de alcohol, prevención del embarazo no planificado, la promoción de políticas públicas que protejan los derechos laborales de jóvenes y adultos; talleres sobre autoconocimiento, establecimiento de metas, toma de decisiones, gestión del tiempo, comunicación efectiva, escucha activa, resolución de conflictos, negociación, manejo del estrés, etc.

Sexta, a la dirección y docentes de la Escuela Profesional de Psicología de la UNSAAC con el apoyo del Colegio de Psicólogos, brindar capacitaciones sobre el trabajo, así como sobre las necesidades y particularidades en los Centros de Educación Básica Alternativa de la ciudad del Cusco para aquellos profesionales, internos y estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología, quienes quisieran realizar el voluntariado en favor de la población del presente estudio.

Referencias

- Alarcón, R. (2012). *Psicología Positiva* (1ra ed.). Lima, Perú: UNIFE.
https://www.unife.edu.pe/publicaciones/psicologia/publicacion_psicologiapositiva_virtual.pdf
- Almaida y Bieberach. (2020). *Tolerancia a la Frustración en Estudiantes que cursan la Asignatura Proyecto de Graduación de la Licenciatura de Psicología en ULAT*. Panamá, Panamá. https://revistas.ulatina.edu.pa/index.php/conducta_cientifica/article/view/148/154
- Álvarez, E. R. (2018). *Diseño de una escala de tolerancia a la frustración en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2018 [Universidad Cesar Vallejo]*. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/25305>
- Amparo, M. (2007). *La Adolescencia* (1ra ed.). Barcelona, España: UOC.
www.la-adolescencia-CAST.pdf
- Arias, F. G. (2006). *El Proyecto de Investigación: Introducción a la metodología científica* (6ta ed.). Caracas, Venezuela: Episteme. https://www.researchgate.net/publication/301894369_EL_PROYECTO_DE_INVESTIGACION_6a_EDICION
- Arias y Covinos (2021). *Diseño y metodología de la investigación* (1ra ed.). Arequipa: Enfoques Consulting EIRL. <http://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2260>
- Ávila y Pilco. (2016). Artículo sobre Tolerancia a la frustración y distorsiones cognitivas en estudiantes con consumo de alcohol. *REE Volumen 10* (2).
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7092896.pdf>

- Baquero y Gutiérrez. (2007). Abram Amsel: Teoría de la Frustración y aprendizaje disposicional. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80539315.pdf>
- Bendezú y Manrique. (2019). *La motivación escolar con la autoestima en los estudiantes de 3° grado de primaria de la Institución Educativa Fe y Alegría N° 70 en el distrito de Salas Guadalupe en la provincia y región de Ica en el año 2017.*
<https://repositorio.unh.edu.pe/items/4cbdb6f6-f9ac-4e04-9151-1b8cae830b6d>
- Castro, M., Zurita, F., Garcia, E., y Chacón, R. (2019). *Asociacion entre clima motivacional, ajuste escolar y funcionalidad familiar en adolescentes.*
<https://www.redalyc.org/journal/916/91664472003/html/>
- Chóliz, M. (2004). *Psicología de la Motivación: El proceso motivacional.* Valencia, España.
<https://www.uv.es/=cholz/asignaturas/motivacion/Proceso%20motivacional.pdf>
- Díaz y Vilca. (2022). *Funcionalidad familiar y tolerancia a la frustración en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Puno, 2022.*
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/104124>
- Durán y Pujol. (2013). *Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G): Adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas.* Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173528596004.pdf>
- Dweck. (2016). *El papel de la mentalidad de crecimiento en el desempeño de estudiantes de escuela.* <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2023/06/1419979/apv36n133a42.pdf>
- ESCALE. (2023). *ESCALE - Unidad de Estadística Educativa.* (MINEDU, Editor)
escale.minedu.gob.pe/inicio

- Fernández Rodríguez, M. (2013). *La Inteligencia Emocional de Daniel Goleman*. Madrid: Publicación digital de Historia y Ciencias Sociales. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5173632.pdf>
- Francoise Contreras, G. E. (2006). *Psicología Positiva: una nueva perspectiva en Psicología*. Bogota, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/679/67920210.pdf>
- Goleman, D. (1998). *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona, España: Kairós. S.A. <https://mendillo.info/Desarrollo.Personal/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf>
- Gómez y Ochoa. (2023). *Motivación escolar y autoestima en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa particular de Chorrillos*. <https://repositorio.urp.edu.pe/handle/20.500.14138/6370>
- González, A. (2007). *Modelos de Motivación Académica: una visión panorámica*. Universidad de Vigo, Orense, España. <http://reme.uji.es/articulos/numero25/article1/article1.pdf>
- Güemes, M., Ceñal, M., y Hidalgo, M. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. (XXI (4)), 233-244. www.adolescenciasema.org/ficheros/pediatrica%20integral/desarrollo%20durante%20la%20adolescencia.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). México: Mc Graw Hill. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>

- Landero Hernández, R., y González Ramírez, M. (2006). *Estadística con SPSS y Metodología de la Investigación*. Méxio: Trillas. <https://es.scribd.com/document/497647773/Estadistica-Con-Spss-y-Metodologia-de-Investigacion>
- Lega, L., Sorribes, F., y Calvo, M. (2017). *Terapia Racional Emotiva conducual: Una versión teórico-práctica actualizada* (Vol. I). Barcelona, España: Espasa Libros, S. <https://ie42003cgalbarracin.edu.pe/biblioteca/LIBR-NIV319112021112031.pdf>
- Llaury, C. (2021). *Sesgos en el proceso de selección y tolerancia a la frustración en estudiantes de una universidad de Villa El Salvador, 2021*. Universidad de Villa el Salvador, Lima. <https://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/20.500.13067/1453>
- Maslow, A. (1991). *Motivación y Personalidad*. Madrid, España: Diaz de Santos, S. A. <https://batalloso.com/wp-content/uploads/2021/09/Maslow-Abraham-Motivacion-Y-Personalidad.pdf>
- McClelland, D. (1989). *Estudio de la Motivación Humana*. Madrid: Narcea, S. A. <https://psicuagtab.files.wordpress.com/2012/06/mcclelland-david-estudio-de-la-motivacion-humana.pdf>
- Mejía, D. (2023). *Tolerancia a la frustración poscompetitiva en deportistas federados de la disciplina de atletismo de fondo y medio fondo, Cusco 2022*. <https://repositorio.uandina.edu.pe/handle/20.500.12557/5394>
- MINEDU. (2019). *Modelo de servicio educativo para la atención de estudiantes con habilidades sobresalientes*. <https://www.minedu.gob.pe/colegios-de-alto-rendimiento/pdf/2020/rm-n-537-2019-minedu.pdf>
- MINEDU-DEBA. (2019). *Programa Curricular de Educación Básica Alternativa - Ciclo Avanzado* (1ra ed.). Lima, Perú. www.gob.pe/minedu/programa-curricular-de-la-educación-básica-alternativa-ciclo-avanzado.pdf

- Minuchin, S. (2003). *Familias y Terapia Familiar*. Barcelona, España: Gedisa.
<https://www.cphbidean.net/wp-content/uploads/2017/11/Salvador-Minuchin-Familias-y-terapia-familiar.pdf>
- Morán. (2019). *Relación entre la motivación de logro y autoestima en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San Juan de la Virgen-Tumbes, 2018*.
<https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/18253>
- Murador, M. L. (2021). *Estudios para una Versión Revisada del Test de Frustración de Rosenzweig*. Buenos Aires, Argentina: Cuadernos de Psicología y Psicopedagogía.
<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/13313/1/estudios-versi%C3%B3n-revisada-Rosenzweig.pdf>
- Murillo, A., Espinosa, A., y Toro, A. (2022). *Motivación de logro académico en estudiantes universitarios de psicología de 1er semestre del periodo 2022-1 de la Universidad Cooperativa de Colombia*. Bogota, Colombia.
<https://repository.ucc.edu.co/items/9a7b0086-4662-4e1c-b760-3fc9e9ea1f12>
- Navarro. (2018). *La motivación de logro de los estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la Institución Educativa SO1 PNP Carlos Teodoro Puell Mendoza-Tumbes, 2016*. <https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/5773>
- Núñez y León. (2018). Probando las relaciones entre la motivación global, contextual y situacional: un estudio longitudinal de los efectos horizontal, arriba-abajo y abajo-arriba. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 9-16. doi: 10.1016/j.psicod.2017.07.003.
<https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/download/17029/18551/78582>
- Ochoa, K. (2021). *Habilidades sociales y tolerancia a la frustración en adolescentes de una Institución Educativa de la ciudad de Abancay, 2021*. Abancay.
<http://repositorio.autonomadeica.edu.pe/handle/autonomadeica/1125>

- Padilla y Logroño. (2023). *Funcionamiento Familiar y Tolerancia a la Frustración en Deportistas del Centro Olmedo 2022*. Riobamba, Ecuador.
<http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/11106>
- Padovan, I. (2020). *Teorías de la Motivación: aplicación práctica*. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/15664/teorias-de-la-motivacin.-aplicacin-prctica.pdf
- Palomino, B. (2021). *Realidad y Educación Básica Alternativa en el Perú*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.
<https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/6540806>
- Posada, E. (2015). *La frustración como recurso terapéutico en la formación profesional del arte terapeuta*. Madrid, España. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5592691.pdf>
- Puma, L. (2022). *Motivación laboral y desempeño docente en instituciones educativas del distrito de Azángaro, Puno, 2019*. <https://repositorio.unsa.edu.pe/items/23d05a9e-02ed-440d-89d6-c0284d44e5ab>
- Quispe, N. (2020). *Nivel de motivación de logro académico en estudiantes del nivel secundario del distrito de Urcos - Cusco, 2019*. Cusco, Perú.
<https://repositorio.uandina.edu.pe/handle/20.500.12557/3700>
- Rogers, C. (1992). *El Proceso de Convertirse en Persona: Mi técnica terapéutica* (Vol. 7ª reimpresión). Wisconsin: Departamento de Psicología y Psiquiatría.
<https://jesuitas.lat/uploads/el-proceso-de-convertirse-en-persona/CARL20ROGERS20199ELPROCESODECONVERTIRSEENPERSONA.pdf>

- Ryan y Deci. (2000). *La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar*. University of Rochester, Rochester, NY. https://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SpanishAmPsych.pdf
- Scariot, E. (2019). *Bienestar Psicológico y Motivación Académica en Adolescentes de la Escuela Normal Superior Mariano Etchegaray*.
<https://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC130712.pdf>
- Soto, V. H. (2019). *Relación entre la Motivación de Logro y el Rendimiento Académico en Estudiantes del 1er Semestre de un Instituto de Educación Superior*. Lima, Perú.
<https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/7665>
- Thornberry, N. (2003). *Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión*. Universidad de Lima.
<https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/2150>
- UNESCO. (1998). *Nomenclatura Internacional de UNESCO para los campos de Ciencias y Tecnología*. Recuperada el 04 de Setiembre del 2023. https://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2017/03/codigos_unesco.pdf
- Vásquez, F., y Mobili, E. (2021). *Distorsiones Cognitivas y Tolerancia a la Frustración en estudiantes con Intención Migratorias de la escuela de Fisioterapia de la Universidad Arturo Michelena del Municipio San Diego - Carabobo 2021*. Carabobo, Venezuela.
<https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/download/173/328/330>

Anexos

Anexo A.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGIA



Cusco, 11 de octubre del 2023.

SEÑOR: Prof. Luis CUTIPA VILLASANTE.
DIRECTOR DEL CEBa "CLORINDA MATTO DE TURNER".

De mi consideración:

Me es grato dirigirme a Usted, para poner en su consideración, que en mi calidad de Asesor de la tesis *"TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN Y MOTIVACIÓN DE LOGRO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DEL CICLO AVANZADO DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA DE LA CIUDAD DEL CUSCO, 2023"*, desarrollado por los Bachilleres Wilder CANDIA TORRES y Luis Alfredo MAITA ATAYUPANQUI de la Escuela Profesional de Psicología - UNSAAC.

Que como parte de la realización de la misma débase administrar a los estudiantes, la Escala de Tolerancia a la Frustración, el Cuestionario de Motivación de Logro Académico, y Ficha Socio-demográfica a los estudiantes del CEBa "CLORINDA MATTO DE TURNER"; por lo que recurro a su alto espíritu de colaboración para SOLICITARLE EL PERMISO PARA APLICAR DICHOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACION.

Resalto que el procedimiento a realizar y manejo de la información recabada se ajustaran a la metodología y ética de la investigación científica, debiendo los Bachilleres ofrecer a su despacho una copia de los resultados obtenidos de la tesis.

Sin otro particular, le expreso nuestros reconocimientos.



Recibido
11-10-23

Dr. Edgar Yarahumán Luna
EP - PSICOLOGÍA - UNSAAC
ASESOR

Nota. Documento de la solicitud presentado al director de uno de los CEBAs

Anexo B.

N°. De Ítems	Ítems Inicial	Ítems Ajustados
7	Cuando hay que formar grupos de trabajo en el salón, busco juntarme con alguien divertido (a).	Busco personas divertidas para trabajar en grupo
8	Creo que los docentes piensan que soy trabajador (a).	Me parece que los profesores piensan que trabajo bien
9	Cuando estoy haciendo algo que no me sale bien, sigo intentando por mucho tiempo hasta que me salga.	Insisto en lograr mis proyectos
12	Cuando llego a mi casa después del colegio, prefiero hacer las tareas antes que ponerme a jugar.	Prefiero culminar las tareas antes de iniciar otras actividades
14	Hago planes para mi futuro.	Planeo mi futuro
22	Cuando tengo que hacer una tarea trato de terminarla lo más rápido posible, aunque no me salga perfecta.	Mis tareas las termino rápido, aunque me salga mal
23	Soy amable con los demás.	Soy buena gente con los demás
27	En mi casa, solo me siento tranquilo después de terminar las tareas.	Culminando mis tareas me siento tranquilo en casa

Nota. Cuadro de los ítems ajustados lingüísticamente para el cuestionario de motivación de logro académico

Anexo C.

N°. De Ítems	Ítems Inicial	Ítems Ajustados
2	Ante alguna dificultad pienso que soy capaz de salir adelante fácilmente.	Cuando estoy en problemas confío en resolverlos
8	Cuando algo no sale como espero siento mucha cólera.	Cuando fracaso en algo siento mucha cólera
13	Cuando alguien me llama la atención, me siento mal, no lo puedo soportar.	Cuando alguien me llama la atención, me siento mal
14	A veces me siento decepcionado(a) de mí mismo(a) por no lograr mis metas	A veces siento decepción al no lograr mis metas
19	Si me porto mal, reconozco que me equivoqué y pido disculpas.	Al portarme mal reconozco equivocarme y me disculpo
22	Cuando tengo un problema con alguien, me controlo con facilidad.	Ante un problema con alguien, me controlo fácilmente
24	Si no hacen lo que yo quiero reacciono de manera impulsiva.	Reacciono de inmediato cuando no hacen lo que quiero
26	No logro contener mi enojo, exploto sin importar las consecuencias.	Estando molesto, me descontrolo explotando sin ver las consecuencias
28	Si no me prestan atención, reacciono de mala manera.	Reacciono mal cuando no me atienden

Nota. Cuadro de los ítems ajustados lingüísticamente para la escala de tolerancia a la frustración

Anexo D.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



**GUÍA DE ESTIMACIÓN PARA LA VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE
TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN (TOFRU).**

Preguntas	Escala de Valoración
1. ¿Considera usted que los ítems del instrumento, miden lo que pretenden medir?	1 2 3 4 (5)
2. ¿Considera usted que la cantidad de los ítems registrados en esta versión, son suficientes para tener una comprensión de la materia de la investigación?	1 2 3 (4) 5
3. ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, es una muestra representativa del universo, materia de investigación?	1 2 3 (4) 5
4. ¿Considera usted que, si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendremos también datos similares?	1 2 3 (4) 5
5. ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento son todos y cada uno de ellos propios de las variables de investigación?	1 2 3 4 (5)
6. ¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?	1 2 3 (4) 5
7. ¿Considera usted Que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?	1 2 3 (4) 5
8. ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada a quien se dirige el instrumento?	1 2 3 4 (5)
9. ¿Considera usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetivos de materia de estudio?	1 2 3 (4) 5

Observaciones: ¿Qué aspectos habría que modificar, tendrían que incrementarse o tendrían que suprimirse?



[Firma manuscrita]

FIRMA Y SELLO PROFESIONAL

Nota. Formato sellado y firmado por uno de los 5 jueces expertos para el cuestionario de motivación de logro académico

Anexo E.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



**GUÍA DE ESTIMACIÓN PARA LA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE
MOTIVACIÓN DE LOGRO ACADÉMICO (MLA).**

Preguntas	Escala de Valoración
1. ¿Considera usted que los ítems del instrumento, miden lo que pretenden medir?	1 2 3 4 (5)
2. ¿Considera usted que la cantidad de los ítems registrados en esta versión, son suficientes para tener una comprensión de la materia de la investigación?	1 2 3 (4) 5
3. ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, es una muestra representativa del universo, materia de investigación?	1 2 3 (4) 5
4. ¿Considera usted que, si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendremos también datos similares?	1 2 3 (4) 5
5. ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento son todos y cada uno de ellos propios de las variables de investigación?	1 2 3 4 (5)
6. ¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?	1 2 3 4 (5)
7. ¿Considera usted Que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?	1 2 3 (4) 5
8. ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada a quien se dirige el instrumento?	1 2 3 4 (5)
9. ¿Considera usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetivos de materia de estudio?	1 2 3 (4) 5

Observaciones: ¿Qué aspectos habría que modificar, tendrían que incrementarse o tendrían que suprimirse?

FIRMA Y SELLO PROFESIONAL

Nota. Formato sellado y firmado por uno de los 5 jueces expertos para la escala de tolerancia a la frustración

Anexo F.

MLA

Nombre: J. P. H. Q.Edad: 14 Grado: 7^B Genero: M(☒) F()

En esta prueba encontraras un conjunto de oraciones que describan como puedes sentirte, como piensas o actúas.

Hay tres respuestas posibles para cada oración:

Siempre	A veces	Nunca
---------	---------	-------

Lee atentamente cada frase y marca con una **X** la respuesta que crees que esta más de acuerdo con lo que tú piensas o sientes; por ejemplo, una oración puede decir:

Nro.	Pregunta	Siempre	A veces	Nunca
1	Hago planes para mi futuro.	X		

Si esto te pasa siempre entonces debes marcar en el recuadro de la palabra siempre.

- No hay respuestas buenas o malas, lo importante es que digas la verdad y que contestes a todas las oraciones.
- No hay límite de tiempo contesta tranquilamente.
- Tus respuestas son confidenciales, no las verán ni tus profesores, ni tus padres, ni el director.

Nº	Preguntas	Siempre	A veces	Nunca
1	En el futuro quisiera trabajar mucho	X		
2	Me gustaría trabajar en varias actividades	X		
3	Creo que piensan que estudio bastante		X	
4	Cuando tengo rabia lo demuestro		X	
5	Me gusta hacer mis tareas	X		
6	Al comer tengo buenos modales	X		
7	Busco personas divertidas para trabajar en grupo	X		
8	Me parece que los profesores piensan que trabajo bien	X		
9	Insisto en lograr mis proyectos	X		
10	Me aburro		X	
11	Soy dejado en las actividades de mi casa	X		
12	Prefiero culminar las tareas antes de iniciar otras actividades	X		
13	Admiro a los que lograron sus metas	X		
14	Planeo mi futuro	X		
15	Me molesta que el profesor se pase de la hora	X		
16	Estudio porque quiero sacarme la nota más alta	X		
17	Siempre digo la verdad	X		
18	Pienso sobre mi futuro a largo plazo	X		
19	Me esfuerzo por obtener las mejores notas en el colegio	X		
20	En el salón, me junto con compañeros estudiosos	X		
21	Preocupándome por mis notas estudio más	X		
22	Mis tareas las termino rápido aunque me salga mal		X	
23	Soy buena gente con los demás	X		
24	Me gusta estudiar	X		
25	Hablo mal de otras personas		X	
26	Me concentro al hacer mis tareas	X		
27	Culminando mis tareas me siento tranquilo en casa	X		
28	Me gusta escuchar las clases	X		
29	Presto atención en clase	X		
30	Cuando cometo un error me doy cuenta	X		
31	Para trabajar en grupo busco personas estudiosas	X		
32	Cuando hago algo, trato de hacerlo de manera adecuada	X		
33	Me molesto cuando no consigo lo que quiero	X		

Nota. Cuestionario de motivación de logro académico

Anexo G.

TOFRU

Instrucciones:

Lee atentamente cada enunciado y marca con una **X** en el cuadro de la respuesta con la que te identificas, sé lo más sincero(a) posible, resuelve en forma personal:

Nº	Preguntas	Nunca	Casi Nunca	Casi siempre	Siempre
1	Ante un problema pienso en la forma de resolverlo tranquilamente				X
2	Cuando estoy en problemas confío en resolverlos				X
3	Pienso que soy capaz de resolver las cosas				X
4	Cuando necesito algo y no puedo tenerlo pienso que soy incapaz			X	
5	Pienso que puedo hacer las cosas bien			X	
6	Cuando fracaso, pienso no servir para nada		X		
7	Cuando alguien me gana en algo, pienso merecerlo por inútil		X		
8	Cuando fracaso en algo siento mucha cólera			X	
9	Siento poder controlar mis emociones negativas			X	
10	Cuando fracaso, deseo gritar, golpear, llorar		X		
11	Me irrito fácilmente, cuando no me sale bien las cosas				X
12	Me enoja fácilmente cuando no entiendo algo				X
13	Cuando alguien me llama la atención, me siento mal				X
14	A veces siento decepción al no lograr mis metas				X
15	Al no lograr algo lo tomo con tranquilidad			X	
16	Siento bienestar al lograr mis objetivos				X
17	Admito mis errores sin sentirme mal				X
18	Es fácil controlarme al estar con mucha ira o cólera				X
19	Al portarme mal reconozco equivocarme y me disculpo				X
20	Es fácil asumir mis errores				X
21	Cuando estoy molesto se controlarme			X	
22	Ante un problema con alguien, me controlo fácilmente				X
23	Cumplo las normas y reglas del colegio y la casa				X
24	Reacciono de inmediato cuando no hacen lo que quiero				X
25	Me molesto con personas que opinan diferente a mí				X
26	Estando molesto, me descontrolo explotando sin ver las consecuencias		X		
27	Al fracasar, me pongo rojo, sudan mis manos, y dificulto al respirar		X		
28	Reacciono mal cuando no me atienden			X	

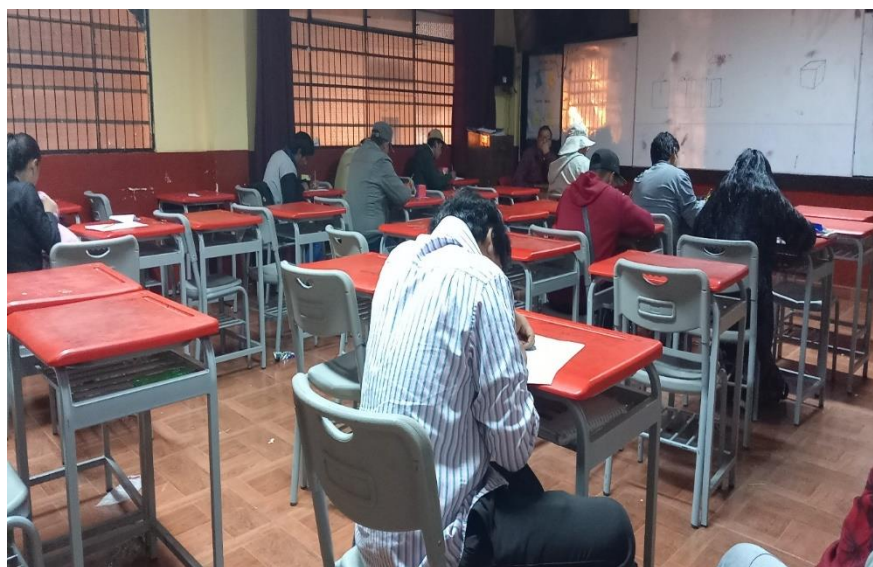
Nota. Escala de tolerancia a la frustración

Anexo H.

Nota. Aplicación de los instrumentos - CEBA “Inca Garcilaso de la Vega”

Anexo I.

Nota. Aplicación de los instrumentos - CEBA "Clorinda Matto de Turner"

Anexo J.

Nota. Aplicación de los instrumentos - CEBA "Ciencias"

Anexo K.

Nota. Aplicación de los instrumentos - CEBA "Uriel Garcia"

Anexo L.



Nota. Aplicación de los instrumentos - CEBA "Humberto Luna"

Anexo M.

Nota. Aplicación de los instrumentos - CEBA "Amauta"

Anexo N.

Nota. Aplicación de los instrumentos - CEBA “Diego Quispe Tito”

Anexo Ñ.

Nota. Aplicación de los instrumentos - CEBA "Alejandro Velasco Astete"

Anexo O.

Nota. Aplicación de los instrumentos - CEBA “Comercio 41”

Anexo P.

Nota. Aplicación de los instrumentos - CEBA “San Francisco de Borja”

Anexo Q.**CARTA DE ASENTIMIENTO INFORMADO**

Nuestros nombres son: Wilder Candia Torres y Luis Alfredo Maita Atayupanqui; Bachilleres de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad San Antonio Abad del Cusco, el objetivo de esta carta es para informarle acerca del estudio, antes que usted confirme su disposición a colaborar con la investigación.

El propósito de este estudio es investigar la relación entre Tolerancia a la Frustración y Motivación de Logro Académico en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023. Para el estudio, usted deberá contestar algunas preguntas y también solicitaremos algunos datos generales; la duración total de su participación será de unos 30 minutos aproximadamente.

Se le invita a usted a formar parte de este estudio de investigación; puedes elegir si participar o no. Hemos discutido esta investigación con tu docente o tutor, y ellos saben qué te estamos preguntando a ti también para tu aceptación. Si vas a participar en la investigación, tu docente o tutor también tienen que aceptarlo; pero si no deseas formar parte de la investigación no tienes por qué hacerlo.

Es importante que usted sepa que su anonimato estará garantizado. El equipo de investigación mantendrá total confidencialidad con respecto a cualquier información obtenida en este estudio, ya que su nombre del menor no aparecerá en ningún documento ni en las bases de datos que utilizaremos; los datos obtenidos serán utilizados exclusivamente para los fines de la presente investigación y serán analizados de manera agregada, vale decir, no individualmente.

Su participación en este estudio no conlleva ningún riesgo; pero, si tiene alguna pregunta durante su participación, puede acercarse a las personas encargadas para aclarar sus dudas, las que serán tratadas en privado. Asimismo, si le surgen preguntas después de la aclaración del estudio (que recibirá por correo electrónico), a los responsables de la investigación; Wilder Candia Torres, correo electrónico: 124527@unsaac.edu.pe cel.: 931623528 y Luis Alfredo Maita Atayupanqui, correo electrónico: 125099@unsaac.edu.pe cel.: 916468976.

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE ASENTIMIENTO INFORMADO, Y RESPONDER LAS PREGUNTAS ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN, Y ACEPTO PARTICIPAR EN ESTA INVESTIGACIÓN.

☒ He leído el documento antes mostrado y SI acepto.

☐ He leído el documento antes mostrado y NO acepto.

Nota. Asentimiento informado

Anexo R.**CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Su menor hijo(a) ha sido invitado(a) ser partícipe de un estudio que se lleva a cabo por los Bachilleres de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco; WILDER CANDIA TORRES y LUIS ALFREDO MAITA ATAYUPANQUI. El objetivo de esta carta es informarle acerca del estudio, antes que usted confirme la autorización para que su menor hijo(a) participe de la presente investigación.

El propósito de este estudio, es investigar la relación entre Tolerancia a la Frustración y Motivación de Logro Académico en estudiantes del Ciclo Avanzado en los Centros de Educación Básica Alternativa, Cusco 2023. Para el estudio, su menor hijo(a) deberá contestar algunas preguntas y también le solicitaremos algunos datos generales; la duración total de su participación será de unos 30 minutos aproximadamente.

Es importante que usted sepa que su anonimato de su menor hijo(a) estará garantizado. El equipo de investigación mantendrá total confidencialidad con respecto a cualquier información obtenida en este estudio, ya que su nombre del menor no aparecerá en ningún documento ni en las bases de datos que utilizaremos; los datos obtenidos serán utilizado exclusivamente para fines de la presente investigación y serán analizados de manera agregada, vale decir no individualmente.

Queremos destacar que su autorización es totalmente voluntaria, por lo que no está obligado(a) de ninguna manera a autorizar la participación de su menor hijo(a) en este estudio. Si accede a participar, puede dejar de hacerlo en cualquier momento del estudio, sin que tenga que dar explicación alguna al equipo de investigación.

Su participación en este estudio no conlleva ningún riesgo. Pero, si tiene alguna pregunta durante su participación, puede acercarse a las personas encargadas para aclarar sus dudas, las que serán tratadas en privado. Asimismo, si le surgen preguntas después de la aclaración del estudio (que recibirá por correo electrónico), a los responsables de la investigación; Wilder Candia Torres, correo electrónico: 124527@unsaac.edu.pe cel.: 931623528 y Luis Alfredo Maita Atayupanqui, correo electrónico: 125099@unsaac.edu.pe cel.: 916468976.

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, Y AUTORIZO PARTICIPAR EN ESTE ESTUDIO.

Nombre del Padre/Tutor del Participante
(en letras de imprenta)


Firma del Participante

Fecha

Nota. Consentimiento informado

Anexo S.**FICHA SOCIODEMOGRÁFICA**

1. ¿Con quién vives?
- ☒ a) Mamá o papá (Ambos)
 - b) Hermanos, tíos, primos, etc.
 - c) Solo
 - d) Con pareja
2. ¿De dónde provienes?
- De paucartambo*
3. ¿Tienes hijo(a)?
- a) Si
 - ☒ b) No
4. ¿Qué te motiva a seguir estudiando?
- ☒ a) Para ser un profesional exitoso
 - b) Para tener más oportunidades laborales y ganar más dinero
 - c) Para ser ejemplo de mi familia
 - d) Otros:
5. Trabajas
- a) Si
 - ☒ b) No

Nota. Ficha sociodemográfica