



UNIVERSIDAD
MARCELINO CHAMPAGNAT
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

TESIS

**EMPATÍA Y TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN EN ESCOLARES DE
NIVEL PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA
METROPOLITANA**

Para optar al Título Profesional de:

PSICÓLOGA

Autora

BRIDGET DEL CARMEN ROSALES JUSCAMAITA
CÓDIGO ORCID: 0009-0001-5966-3103

Asesora

Dra. Mónica Cecilia Aguirre Garayar
CÓDIGO ORCID: 0000-0002-4166-7210

Línea de investigación

4. Sostenibilidad, ciudadanía e interculturalidad.

Lima- Perú

2025

	DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD	ININ-F-002
		V. 02
		Página 1 de 1

Yo, Bridget del Carmen Rosales ~~Juscamaita~~, identificado (a) con DNI N.º70872046, egresada de la Escuela Profesional de Psicología, de la Universidad Marcelino Champagnat.

Declaro bajo juramento que, la presente Tesis titulada (o): Empatía y tolerancia a la frustración en escolares de nivel primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana, es de mi total autoría. El documento es original, no ha sido presentado anteriormente para obtener algún grado académico o título profesional. Ha sido realizado bajo la asesoría de la Dra. Mónica Cecilia Aguirre Garayar

Asimismo, declaro que he respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por lo tanto, asumo la responsabilidad de cualquier error /omisión que pudiera haber en la presente investigación.

6 de noviembre de 2025



Firma del autor



UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT
FACULTAD DE EDUCACION Y PSICOLOGIA

ACTA DE SUSTENTACIÓN

Ante el Jurado conformado por los docentes:

Dr. Orlando Nestor CERNA DORREGARAY
Mg. César Mercedes RUÍZ ALVA
Mg. Juan José YARINGAÑO LIMACHE

Presidente
Secretario
Vocal

La Bachiller doña BRIDGET DEL CARMEN ROSALES JUSCAMAITA, ha sustentado su Tesis, titulada **“EMPATÍA Y TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN EN ESCOLARES DE NIVEL PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA METROPOLITANA”** para optar al Título Profesional de Psicóloga.

El Jurado después de haber deliberado sobre la calidad de la sustentación de la citada Tesis, acordó declarar a la Bachiller:

CÓDIGO	NOMBRES Y APELLIDOS	CALIFICATIVO(*)
70872046	BRIDGET DEL CARMEN ROSALES JUSCAMAITA	<i>Aprobado por unanimidad</i>

Concluido el acto de sustentación, el presidente del Jurado levantó la Sesión Académica siendo las 16.20pm horas, del 16 de octubre del 2025.


SECRETARIO


VOCAL


PRESIDENTE


Dra. Montca Cecilia Aguirre Garayar
ASESORA

Dedicatoria

Este trabajo de investigación va dedicado al Pbro. Gregorio mi abuelo de cariño, por confiar y apostar siempre por mí.

Reconocimiento

En primer lugar, agradecer a Dios por permitirme culminar este trabajo de investigación y con este, poder cumplir la meta planteada.

Agradecer a mi familia por su apoyo incondicional durante todo este proceso. Agradecer en especial a mi madre por su amor, paciencia y esperanza sobre todo en los momentos de dificultad e incertidumbre.

Finalmente, agradezco a la institución educativa por permitirme evaluar a sus estudiantes y por darme todas las facilidades, porque sin su apoyo no se hubiera podido lograr el presente trabajo de investigación.

Contenido

Dedicatoria	IV
Reconocimiento	V
Resumen	1
Abstract.....	2
Lista de tablas	VIII
Introducción.....	3
1. Planteamiento del problema.....	5
1.1. Presentación del problema.....	5
1.2. Definición del problema	10
1.3. Justificación de la investigación	11
1.4. Objetivos.....	12
2. Marco teórico	13
2.1. Antecedentes	13
2.2. Bases teóricas	17
2.3. Definición de términos básicos.....	28
3. Hipótesis y variables	30
3.1. Hipótesis general.....	30
3.2. Hipótesis específicas	30
3.3. Variables	30
4. Metodología	33

4.1. Nivel de investigación.....	33
4.2. Tipo de investigación	33
4.3. Diseño de investigación	33
4.4. Población y muestra	34
4.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	35
4.6. Procedimiento de recolección y análisis de datos	42
5. Resultados	45
5.1. Análisis descriptivo	45
5.2. Contrastación de hipótesis	46
5.2.1. Hipótesis general	46
5.2.2. Hipótesis específicas 1	¡Error! Marcador no definido.
5.2.3. Hipótesis específicas 2.....	¡Error! Marcador no definido.
5.3. Análisis complementario (opcional)	49
6. Discusión de resultados.....	50
7. Conclusiones y recomendaciones	55
7.1. Conclusiones	55
7.2. Recomendaciones	55
Referencias	57
Apéndices	70

Lista de tablas

Tabla 1	Operacionalización de las variables de estudio	30
Tabla 2	Población de estudiantes de una IE	32
Tabla 3	Índices de ajuste del AFC de la Escala de Empatía Básica Abreviada	36
Tabla 4	Análisis Factorial Confirmatorio con el método de Máxima Verosimilitud	36
Tabla 5	Índices de ajuste del AFC de la Escala de Tolerancia a la Frustración	39
Tabla 6	Análisis Factorial confirmatorio con el método de Máxima Verosimilitud	39
Tabla 7	Métodos descriptivos de las variables de estudio	43
Tabla 8	Estadísticos Shapiro Wilk para las variables de estudio	44
Tabla 9	Relación entre empatía y tolerancia a la frustración	45
Tabla 10	Relación entre empatía cognitiva y tolerancia a la frustración	46
Tabla 11	Relación entre empatía afectiva y tolerancia a la frustración	46
Tabla 12	Relación de empatía y sus dimensiones con tolerancia a la frustración según sexo	47

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo determinar la relación existente entre la empatía y la tolerancia a la frustración en escolares de nivel primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana. El estudio es de tipo descriptivo correlacional y se sigue un diseño no experimental correlacional, con una muestra de 178 escolares de los grados cuarto, quinto y sexto de primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana. Se administró la Escala de Empatía Básica Abreviada (BES) como medida breve para evaluar la empatía, en la versión adaptada por Ventura et al. (2021). Asimismo, para medir la tolerancia a la frustración se utilizó la escala de Tolerancia a la Frustración (ETF) en la versión adaptada por Ventura et al. (2018). Los resultados muestran que existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre la empatía ($r_s = .325$) y sus dimensiones (cognitiva: $r_s = .253$; afectiva: $r_s = .265$) con la tolerancia a la frustración. Adicionalmente, se realizó un análisis complementario para corroborar la relación entre la empatía y la tolerancia a frustración diferenciado por el sexo de los participantes. Los resultados evidenciaron que entre la empatía cognitiva y la tolerancia a la frustración en varones se obtuvo una relación positiva y estadísticamente significativa; por su parte, las mujeres puntuaron una mayor magnitud en cuanto a la empatía afectiva a comparación de los varones. Por lo tanto, se concluye que existe una relación positiva entre la empatía y la tolerancia a la frustración en escolares de nivel primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana.

Palabras claves: escuela primaria, empatía, empatía cognitiva, empatía afectiva, tolerancia a la frustración.

Abstract

The objective of this research is to determine the relationship between empathy and frustration tolerance in primary school students from an educational institution in Metropolitan Lima. The study is of a descriptive correlational type and follows a non-experimental correlational design, with a sample of 178 schoolchildren from the fourth, fifth and sixth grades of primary school from an educational institution in Metropolitan Lima. The Abbreviated Basic Empathy Scale (BES) was administered as a brief measure to assess empathy, in the version adapted by Ventura et al. (2021). Likewise, to measure frustration tolerance, the Frustration Tolerance Scale (FTS) was used in the version adapted by Ventura et al. (2018). The results show that there is a positive and statistically significant relationship between empathy ($r_s = .325$) and its dimensions (cognitive: $r_s = .253$; affective: $r_s = .265$) with frustration tolerance. Additionally, a complementary analysis was carried out to corroborate the relationship between empathy and frustration tolerance differentiated by sex. The results showed that a positive and statistically significant relationship was obtained between cognitive empathy and frustration tolerance in men; For their part, women scored higher in terms of affective empathy compared to men. Therefore, it is concluded that there is a positive relationship between empathy and frustration tolerance in primary school students from an educational institution in Metropolitan Lima.

Keywords: affective empathy, empathy, cognitive empathy, frustration tolerance, primary school.

Introducción

La presente investigación tiene como objetivo determinar la relación entre la empatía y la tolerancia a la frustración en escolares de nivel primaria. En este sentido, la investigación está estructurada en siete capítulos. En el primer capítulo, se describen cuáles son los aspectos importantes de la empatía y la tolerancia a la frustración, y la importancia de su desarrollo en la infancia, el cual repercutirá en su desempeño académico. Por consiguiente, la investigación se centró en la etapa de la niñez, puesto que es la etapa donde los niños(as) se inician en este proceso de manejo y control emocional, impartidos principalmente por su cuidador y/o cuidadores y personas encargadas de su educación, como son los docentes. A partir de lo indicado, se expone el problema general, problemas específicos, la importancia del estudio y los objetivos.

En el segundo capítulo, se presenta el marco teórico, en donde se introduce los antecedentes internacionales y nacionales en relación con las variables de investigación y población en cuestión, escolares de nivel primaria. Asimismo, se presentan las bases teóricas de la empatía y la tolerancia a la frustración y las definiciones de los términos básicos.

En el tercer capítulo, se formulan las hipótesis tanto general como las específicas. Asimismo, se presenta la definición conceptual y el cuadro de operacionalización de la empatía y la tolerancia a la frustración.

En el cuarto capítulo, se presenta la metodología, el cual explica el nivel, tipo y diseño a emplear en el trabajo de investigación. Además, se presenta la población y muestra, así como las técnicas e instrumentos de recolección de datos que se utilizaron y los procedimientos de recolección y análisis de datos realizados.

En el quinto capítulo, se exponen los resultados obtenidos de ambas variables del presente estudio, empatía y la tolerancia a la frustración. Los hallazgos son descritos de forma general y por dimensiones.

En el sexto capítulo, se presenta la discusión de los resultados obtenidos en el presente trabajo de investigación y en contraste con las hipótesis planteadas en el inicio de la investigación, todo esto desde el marco teórico.

En el capítulo séptimo, incluye las conclusiones y recomendaciones obtenidos a partir de los hallazgos de la investigación impartida. Finalmente, se presentan las referencias.

1. Planteamiento del problema

1.1. Presentación del problema

Los escenarios principales de socialización de los niños son la familia y la escuela (Alvarado, 2012). En estos espacios es inevitable que el niño experimente momentos de frustración al no conseguir las metas/objetivos anhelados. Además, se le puede considerar al niño como un inexperto o novato en el manejo de sus emociones, por lo que es necesario la presencia de una persona que guíe al niño que, por lo general, son los padres y/o docentes, quienes les brindan herramientas para canalizar estas emociones (Alvarado, 2012; Viaplana, 2015). Asimismo, ellos son sus principales modelos porque muestran o enseñan al niño como controlar o equilibrar sus emociones mediante acciones o estrategias que emplean en diferentes ocasiones.

De este modo, ciertos niños durante su etapa escolar pueden experimentar una emoción no agradable, como es la frustración. Ante dicha situación, una respuesta empática puede ser muy eficiente porque permite en primer lugar, calmar al niño reduciendo la intensidad de la emoción, y esto a su vez, le permitirá que luego pueda captar la reflexión por el adulto sobre lo sucedido, y, segundo, posibilitará al niño autoconocerse (Bilbao, 2015).

Cuando se trata de niños de educación primaria, esta comprende el periodo de la niñez media (seis a once años), en donde el niño aprende a regular sus emociones (Papalia & Martorell, 2017). Pero en este proceso no faltará la ocasión en la que el niño se muestre con un comportamiento inadecuado, como golpear, gritar, molestar, etc., sobre todo, con comportamientos agresivos que afecten a la otra persona (padres de familia, docentes, compañeros). De ahí la importancia de la empatía, la cual permitirá al niño comprender

las emociones y los sentimientos del otro. De este modo, no cometerá más actos agresivos hacia otros porque habrá comprendido que a él no le gustaría que le hicieran lo mismo, en consecuencia, no le apetecerá recrear estas emociones negativas ni en él, ni en los demás (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2016).

En ese sentido, la empatía es muy conocida o entendida con la famosa frase de “ponerse en el lugar del otro” o también “ponerse en los zapatos del otro” (Minedu, 2020). En definitiva, la empatía es la capacidad para captar el mundo subjetivo del otro, es decir, desde el punto de vista emocional, al ponerse una persona en el lugar del otro puede comprender y sentir sus emociones para que así pueda conectar con dicha persona y con sus emociones (Bisquerra & Mateo, 2019; Bisquerra & Pérez-Escoda, 2016; Rojas, 2021).

En cuanto al ámbito educativo, se considera a la empatía como un aspecto importante para la niñez, debido a que los niños en edad escolar y conforme van creciendo, pueden comprender mejor las relaciones humanas con mayor precisión, al igual que la posición del otro con solidaridad, en la medida que se alejan de la etapa del egocentrismo y toman más conciencia de sus sentimientos y el de los demás (Núñez et al., 2021; Papalia & Martorell, 2017). En este sentido, la empatía promueve una alianza entre docente y estudiante, mejorando y fomentando las habilidades de interacción social fundamentales para la vida (Gomati & Blanco, 2019; Rotger, 2018).

Desde la perspectiva de la inteligencia emocional, se considera a la empatía como habilidad social necesaria para el desarrollo integral del alumno en el sistema educativo, generando compañerismo, fomentando la tolerancia y respeto entre docente-estudiante y

estableciendo conexiones con los demás (Cid et al., 2018; Rodríguez et al., 2020; Rotger, 2018).

De esta manera, la teoría de la triada de la empatía propuesta por Goleman (como se cita en Gómez, 2016) clasifica la empatía en tres tipos: empatía cognitiva, que consiste en la capacidad de comprender la perspectiva del otro; mientras que la empatía emocional es la capacidad de sentir lo que la otra persona siente; y el interés empático, el cual implica entender lo que la otra persona necesita de otra.

Entre la etapa de la niñez y la adolescencia, entre los diez a trece años es donde se muestra con mayor claridad respecto a la empatía (López et al., 2017). En cuanto al sexo, se evidenció que la empatía es más frecuente en niñas (López et al., 2017). Asimismo, los niños que tienden a ser más empáticos prefieren comunicar sus problemas a otra persona y buscan soluciones cuando se encuentran frente a estos (Mina, 2021).

Resulta necesario hacer evidente que la empatía es clave para inhibir conductas agresivas, las cuales pueden estar vinculadas o provocadas, en parte, por la experimentación de la frustración (Muñoz & Chaves, 2013). Por lo tanto, practicar y desarrollar la empatía traerá como resultado la capacidad para controlar los impulsos y la agresión. De este modo, permitirá a la persona desarrollar la capacidad de la tolerancia a la frustración. De ahí la relación entre ambas variables.

La frustración es una respuesta emocional ante situaciones negativas a lo esperado, es decir, cuando la persona no logra satisfacer sus expectativas, debido que entre la persona y el objetivo se presenta un obstáculo que impide alcanzar dichas expectativas como son los deseos, ilusión o proyecto; en resumen, la ausencia de la recompensa esperada o anhelada produce frustración (Bisquerra, 2021; Bisquerra &

Mateo, 2019; Mustaca, 2018). Por lo tanto, la tolerancia a la frustración consiste en que a pesar de que se presenten situaciones difíciles o frustrantes la persona no se debe dejar llevar por la desesperanza, la depresión o la ansiedad, manejando la situación de manera adaptativa (Mustaca, 2018; Valiente et al., 2021).

En este sentido, una persona con bajos niveles de tolerancia a la frustración se va a evidenciar cuando uno mismo se autodefine de manera negativa, no se cree capaz de alcanzar o conseguir metas, evitan cualquier situación que le vaya a generar algún tipo de emoción frustrante y pueden manifestarse impaciente, mostrarse inquieto, sufrir malestar, incapacidad para manejar el estrés, ansiedad y depresión (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2016). Además, la baja tolerancia a la frustración puede desembocar en tristeza, aunque con mayor frecuencia se trata de la ira (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2016). En cuanto a los niños que presentan nivel bajo de tolerancia a la frustración con frecuencia tiende a desembocar en agresividad (Avilés, 2021); asimismo, ocasiona en su desarrollo numerosos problemas emocionales (Mustaca, 2015).

Un aspecto importante para comprender la tolerancia a la frustración en niños es su relación con la regulación emocional (Mojonero, 2019; Montero, 2020; Perlman et al., 2014). Por ello, una regulación deficiente de las emociones en la infancia es considerada perjudicial para los niños (Rosen et al., 2019). En la etapa de la infancia es común la experiencia de la frustración, sin embargo, ciertos niños parecen tener menos tolerancia a la frustración que otros (Perlman et al., 2014). En este sentido, los principales promotores y responsables de la formación hacia la tolerancia a la frustración son los padres, porque son los que ayudan al niño a afrontar la frustración de manera significativa (Bilbao, 2015; Deichmann & Ahnert, 2021). Asimismo, mientras más aceptado se sienta

un niño por parte de sus padres mejor será su capacidad de adaptación a situaciones emocionalmente estresantes, como la frustración (Golubeva & Istratova, 2018).

En cuanto al rendimiento escolar, los niños con dificultades de aprendizaje (DA) se caracterizan por tener una baja tolerancia a la frustración (Cuadros, 2012), ya que, al no poder manejar los problemas académicos que presentan, tienden a responder con sentimientos negativos expresados en una baja autoestima y un alto nivel de frustración (Grieve, 2020; Montero, 2020).

Actualmente, el incremento al fácil acceso a internet ha ocasionado un débil desarrollo en la capacidad de la tolerancia a la frustración en los niños, debido a la inmediatez con la que son satisfechas sus necesidades lúdicas (por ejemplo, videojuegos) (Mojonero, 2019). En los videojuegos el niño se encuentra en una alta y constante retroalimentación, cuando gana puntajes y pasa a niveles superiores, experimentando sentimientos agradables, en consecuencia, se incrementa su interés, su tiempo y su permanencia en el videojuego (Mojonero, 2019). Sin embargo, en el contexto escolar no sucede lo mismo, pues si bien el docente genera retroalimentación a los niños (por ejemplo, calificaciones, expresiones o manifestaciones de ánimo, etc.), estas no se pueden comparar a las que generan los videojuegos por la inmediatez y la velocidad con la que se da dicha retroalimentación, provocando en el niño desinterés, aburrimiento, bajo rendimiento académico y una baja tolerancia a la frustración (Bilbao, 2015).

De ahí la importancia de contar con mecanismos que nos permitan buscar recursos o para extinguir conductas, y orientarlas hacia respuestas conductuales más beneficiosas (Cuenya et al., 2013; Kamenetzky et al., 2009). En este sentido, Caballero (2009, como se cita en Mojonero, 2019) sugirió que para fortalecer y mejorar la

tolerancia a la frustración en el contexto escolar, se deben seguir los siguientes pasos. Primero, identificar los sentimientos que generan las frustraciones; segundo, aceptar la experimentación de la frustración como algo normal; tercero, analizar la causa o causas que ha generado dicha frustración; cuarto, expresar los sentimientos de frustración; quinto, adoptar estrategias por moldeamiento recogidas del adulto responsable como los padres o docentes (modelos a seguir para el niño) y aplicarlas en los momentos que sean necesarios; sexto, de este modo se aprende a obtener un mejor manejo y control de los impulsos; por último, buscar soluciones al conflicto en el que se encuentre el niño.

Por lo tratado, se disponen de pocos trabajos de investigación que aborden el tema de la tolerancia a la frustración (Maxdeo, 2019) a nivel nacional. Asimismo, la empatía, ha sido abordada en relación a las conductas disruptivas (Alvis et al., 2015; Mendoza, 2019; Requena, 2020), relacionada con el aprendizaje (Palomino, 2022; Mina, 2021), pero no específicamente con la variable de la tolerancia a la frustración.

Asimismo, se considera necesario el presente estudio para corroborar la teoría que concibe a la empatía como inhibidora de la agresividad, en relación a la agresividad originada por una experimentación de frustración. En consecuencia, la presente investigación estará centrada en determinar la relación entre la empatía y la tolerancia a la frustración en escolares de nivel primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana.

1.2. Definición del problema

1.2.1. Problema general

¿Qué relación existe entre la empatía y la tolerancia a la frustración en escolares de nivel primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana?

1.2.2. Problemas específicos

- a) ¿Qué relación existe entre la empatía afectiva y la tolerancia a la frustración en escolares de nivel primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana?
- b) ¿Qué relación existe entre la empatía cognitiva y la tolerancia a la frustración en escolares de nivel primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana?

1.3. Justificación de la investigación

A nivel teórico

La presente investigación pretende aportar evidencia empírica respecto a la relación entre la empatía y la tolerancia a la frustración en niños, esto debido a las escasas investigaciones existentes en dicha población. La empatía y la tolerancia a la frustración están asociadas negativamente con la agresión y comportamientos problema; y una relación positiva con la regulación emocional y conducta prosocial (Ventura-León et al., 2018, Ventura-León et al., 2021). En este sentido, el estudio busca identificar la relación entre ambas variables, además si existe una relación positiva y significativa; asimismo, comprobar la teoría que considera a estas variables como inhibidoras de las conductas no adaptativas en niños.

A nivel práctico

A nivel práctico, la importancia de la presente investigación radica en que los resultados beneficiarán a la institución educativa en donde se vaya a realizar el estudio, ya que las autoridades y docentes, mediante los resultados podrán tomar medidas al respecto.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General

Determinar la relación existente entre la empatía y la tolerancia a la frustración en escolares de nivel primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana.

1.4.2. Objetivos específicos

- a) Identificar la relación existente entre la empatía afectiva y la tolerancia a la frustración en escolares de nivel primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana.
- b) Identificar la relación existente entre la empatía cognitiva y la tolerancia a la frustración en escolares de nivel primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana.

2. Marco teórico

Los antecedentes de la presente investigación se obtuvieron luego de consultar la base de datos EBSCOhost, ERIC, Dialnet, REDIB, Scielo, Redalyc y Google academic. Asimismo, se consultó en repositorios de tesis principalmente de la universidad Marcelino Champagnat, universidad San Martín de Porres, PUCP y UPC. Han sido consideradas para esta investigación los estudios que guardan relación directa o indirecta con el presente estudio. El periodo de búsqueda de la información comprende del año 2015 al 2025.

2.1. Antecedentes

2.1.1. Internacional

Se han hallado tres antecedentes indirectos que estudian una de las variables que aborda el presente estudio, aunque han sido aplicados a una población diferente.

Orozco (2021) realizó un estudio que abordó las variables inteligencia emocional, empatía y buen trato como factores protectores en estudiantes en México. El objetivo de la investigación fue analizar a la inteligencia emocional como predictor de la empatía y el buen trato sobre la agresión física entre adolescentes. El diseño de la investigación fue de tipo correlacional. La muestra estuvo conformada por 2161 estudiantes inscritos en 22 escuelas públicas cuyas edades comprendieron entre 15 y 19 años, más del 50% de la muestra seleccionada estuvo conformada por mujeres. Los participantes respondieron a los siguientes instrumentos: Inventario de Competencias Socioemocionales para Adolescentes (EQi-YV), Escala Básica de Empatía, la Escala de Buen Trato y La Escala de Agresión Física. Los resultados muestran que existe una correlación negativa y estadísticamente significativa entre las variables de estudio y la agresión física. En cuanto

al modelo predictivo encontrado se logró determinar que la agresividad física tiene como factores protectores al manejo de estrés, adaptabilidad, amabilidad, cordialidad, empatía afectiva y buen trato, mientras que la competencia intrapersonal, empatía cognitiva y el buen trato predicen este tipo de agresividad. Por lo que se concluye que las competencias sociales y emocionales que regulan las emociones tienen una influencia en las respuestas de los adolescentes para responder frente al conflicto.

Otro estudio llevado en Argentina por Begoña et al. (2018) abordó el tema de la IF (intolerancia a la frustración) y la RE (regulación emocional) en adolescentes. El objetivo de la investigación fue evaluar las relaciones entre IF y la RE en una población de 179 adolescentes argentinos entre 14 y 19 años. Los instrumentos administrados en la investigación fueron: la Escala de Intolerancia a la Frustración (EIF) y la Escala de Regulación Emocional (ERE). Los resultados del estudio arrojaron relaciones significativas directas entre las siguientes variables: intolerancia emocional con catastrofismo ($Rho=.16, p < .05$), rumiación ($Rho=.35, p < .01$) y autoculparse ($Rho=.29, p < .01$); intolerancia a la incomodidad con catastrofismo ($Rho=.16, p < .05$); intolerancia por alcanzar logros con autoculparse ($Rho=.15, p < .05$); rumiación con derechos con culpar a otros ($Rho=.15, p < .05$); por último, rumiación con la puntuación total de la escala de IF ($Rho=.32, p < .01$).

Kumari y Gupta (2015) desarrollaron un estudio sobre la relación entre la inteligencia emocional y la tolerancia a la frustración en adolescentes de Jaipur – India. El objetivo del estudio fue correlacionar ambas variables en población que se encontraba en la adolescencia. El diseño del estudio fue de tipo descriptivo. La muestra estuvo conformada por 120 adolescentes, de ellos 60 pertenecían al grupo de edad de 12 a 15 años y 60 pertenecían al grupo de edades entre 16 a 19 años. Y en cada grupo etario, la

mitad eran mujeres (30) y la otra mitad varones (30). Los instrumentos aplicados para la investigación fueron la Escala de Inteligencia Emocional (EIS) desarrollado por Anukool y el otro instrumento fue cuadernillo de tolerancia a la frustración desarrollada por Rai. En cuanto a los resultados, se encontró una correlación positiva entre la inteligencia emocional y la tolerancia a la frustración; asimismo, fueron las mujeres las que obtuvieron en ambas variables niveles más altos que los varones; y, el grupo etario, comprendido entre 12 a 15 años, fueron los que obtuvieron valores más altos en ambas variables a comparación del otro grupo.

2.1.2. Nacionales

A nivel nacional se han encontrado tres antecedentes indirectos, los cuales se han tomado en consideración por estar relacionados parcialmente con el tema de investigación, para comparar los resultados obtenidos con en población de estudiantes de primaria y de secundaria y para comparar las dimensiones teóricas estudiadas.

Ochoa (2021) realizó una investigación sobre las habilidades sociales y la tolerancia a la frustración en estudiantes de Abancay, Perú. El objetivo de la investigación fue determinar la relación que existen entre ambas variables en adolescente de una institución educativa pública. La muestra estuvo conformada por 85 estudiantes del tercer grado de secundaria. El diseño de la investigación fue no experimental, de tipo correlacional. Los participantes respondieron a los siguientes instrumentos: Escala de Habilidades Sociales y la Escala de Tolerancia Hacia la Frustración. Los resultados indican que existe una correlación positiva y estadísticamente significativa entre las variables habilidades sociales y la tolerancia a la frustración, así como a sus dimensiones tales como: pensamientos racionales, emociones apropiadas, conductas de autoayuda, autoexpresión en situaciones sociales, decir no y cortar interacciones, y hacer peticiones.

Requena (2020) desarrolló un estudio acerca de la empatía y la agresión en alumnos de primaria. El objetivo de la investigación fue evaluar la relación entre ambas variables. El diseño del estudio fue cuantitativo con diseño no experimental, de nivel correlacional. La muestra estuvo compuesta por 60 estudiantes del sexto grado de nivel primaria. Los instrumentos administrados fueron el cuestionario de empatía para adolescentes y el cuestionario de agresión, ambas pruebas adaptadas. Los resultados demostraron una relación negativa alta entre la empatía con la agresión verbal ($p < .05$), agresión física ($p < .05$), hostilidad ($p < .05$) e ira ($p < .05$).

Torres (2019) desarrolló un estudio sobre la tolerancia a la frustración en alumnos del nivel primaria. El objetivo principal de la investigación fue conocer la relevancia de la tolerancia a la frustración. El diseño de investigación fue no experimental transaccional de tipo descriptiva. La muestra estuvo compuesta por 103 alumnos de quinto y sexto grado del nivel primaria, y con edades entre once y doce años. El instrumento utilizado fue la adaptación de la Escala de Tolerancia a la Frustración por Ventura et al. (2018). En cuanto a los resultados del estudio, el autor halló bajos niveles de tolerancia a frustración en la población general (87,4%) y también se encontró altos niveles de tolerancia a la frustración, pero en muy poca población (0,97%). Se registraron diferencias en los resultados de acuerdo al sexo, las niñas mostraron mayor intolerancia a la frustración (54,4%) que en los niños (33%); se registraron diferencias de acuerdo a nivel socioeconómico, en donde el nivel socioeconómico medio (77%) obtuvo mayor intolerancia a la frustración a diferencia del nivel alto (11%); se encontraron diferencias de acuerdo al grado: quinto de primaria muestra bajos niveles de intolerancia a la frustración (65,05%), esto a comparación del sexto grado de primaria (22,33%).

Del análisis de la información de antecedentes nacionales e internacionales se concluye que no existen investigaciones que relacionen directamente ambas variables de estudio, aunque los resultados indican que habría una correlación negativa o inversa entre empatía y agresión.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Empatía

Definiciones conceptuales

Rojas (2021) consideró a la empatía como cualidad humana maravillosa, la cual supone la capacidad que tiene el ser humano de ponerse en el lugar del otro para que así pueda conectar con la persona y con sus emociones. Asimismo, la psiquiatra afirma la relación entre la oxitocina y la empatía, ya que una persona al percatarse del sufrimiento o dificultad de la otra persona, el cerebro segrega naturalmente oxitocina, de manera que se activa la generosidad. Por el contrario, esta misma persona al estar con la mente saturada de responsabilidades, preocupaciones, etc. no podrá darse cuenta de lo que le esté pasando a la otra persona, y de que probablemente necesitaba de su apoyo en esos momentos.

Bisquerra y Pérez-Escoda (2016) afirmaron que la empatía es la capacidad que permite a la persona captar el mundo subjetivo del otro de manera profunda, de tal forma que pueda comprender y sentir sus sentimientos y estado de ánimo. Asimismo, los autores definen a la empatía como competencia emocional y social, razón por la que debe ser valorada como competencia básica para la vida, gracias a que permite la prevención de la violencia y por su influencia en la convivencia.

Bisquerra y Mateo (2019) definieron a la empatía como la capacidad de captar el punto de vista del otro, así como sentir las emociones que sienten las otras personas, es decir, ponerse en el lugar de los demás desde el punto de vista emocional. Por otro lado, los autores hacen hincapié en que la empatía está en todos pero que no todos llegan a desarrollarla y la causa de esto es la educación, en otras palabras, para que el niño desarrolle la capacidad de la empatía se debe formar o educar; de otra forma dicha capacidad quedara estancada y es posible que no surja en la adultez. Por último, los autores hacen relevancia en que la empatía es un factor esencial en la prevención de la violencia de todo tipo, tales como el acoso escolar y la violencia de género.

Goleman (2018), definió a la empatía como la capacidad que permite a la persona saber lo que sienten los demás y comprender cómo les afecta en sus diferentes actividades. Para lograr ello, la persona debe de captar las emociones del otro mediante el lenguaje no verbal; ya que, muchas veces el semblante del otro dice más que las palabras en sí.

López et al. (2014) afirmaron que la empatía es la capacidad de sentir las emociones ajenas, a partir de un reconocimiento del otro como igual, es decir, la persona se identifica completamente con las emociones ajenas y comparten el sentimiento, a esto refieren como “contagio emocional” para explicar el concepto de empatía.

En referencia a las definiciones, se puede inferir que la empatía es la capacidad que permite a la persona ponerse en el lugar del otro, esto para comprender y sentir las emociones del otro, en este punto convergen los autores. Se encuentra a la empatía con mucha relevancia sobre todo por su influencia en la convivencia y en la prevención de la violencia. Además, existen autores que consideran necesario no definir a la empatía como

una sola dimensión, ya que la empatía implica tanto el aspecto cognitivo y afectivo como las caras de una misma moneda. Por ello, es considerada como bidimensional, en este sentido, dichos autores sugieren definir la empatía cognitiva diferenciada de la empatía afectiva.

Modelo de inteligencia socioemocional

A inicios de los 90, se comenzó a abordar los estudios respecto a la empatía desde el enfoque de la inteligencia emocional (IE). El modelo más estudiado y aplicado ha sido el de Mayer y Salovey (1997, como se cita en Fernández-Pinto et al., 2008), quienes sostienen que la IE está conformada por las siguientes cuatro capacidades: comprensión, percepción, facilitación y regulación emocional. En este sentido, dicho modelo considera vinculadas las capacidades de la percepción y comprensión de las emociones de los demás, como parte de la empatía. Asimismo, el modelo de IE es coherentes con la propuesta cognitiva en el estudio de la empatía; sin embargo, no contempla los aspectos afectivos. Es importante mencionar que el modelo de IE propuesto por Mayer y Salovey (1997, como se cita en Fernández-Pinto et al., 2008) precede al modelo socioemocional de Bar-On (1997, como se cita en Fernández-Pinto et al., 2008).

Este enfoque propuesto por Bar-On (1997, como se cita en Fernández-Pinto et al., 2008) sobre el modelo de socioemocional, sostiene que la empatía es un componente del factor denominado habilidades interpersonales, con la definición de capacidad de comprender y ser consiente de los sentimientos, ideas y emociones de los demás. En consecuencia, este enfoque también considera a la empatía como componente cognitivo (Fernández-Pinto et al., 2008).

En concreto, resulta propicio el marco de la IE para el estudio de la empatía como uno de sus componentes, sin embargo, los modelos tratados en este apartado limitan su definición, ya que solo contempla el aspecto cognitivo de la empatía y obvia el aspecto emocional (Fernández-Pinto et al., 2008).

Modelo integrador

El enfoque más aceptado por la comunidad académica es el modelo integrado de David (1983, como se cita en Muñoz & Chaves, 2013). Este enfoque o visión integradora propone que la empatía está compuesta por aspectos cognitivos y afectivos, es decir, como ambas caras de una misma moneda (Fernández-Pinto et al., 2008; Muñoz & Chaves, 2013).

En este sentido, se considera a la empatía como concepto multidimensional, el cual incluye cuatro componentes diferentes, los cuales se encuentran relacionados. Respecto al aspecto cognitivo se consideran dos componentes: fantasía, que se refiere a representarse en la situación de otros como personajes de ficción; y toma de perspectiva, que consiste en adoptar la perspectiva del otro, es decir, buscar una lógica para comprender la situación emocional del otro (Filippetti et al., 2012; Muñoz & Chaves, 2013).

En cuanto al aspecto afectivo se consideran de igual forma dos componentes, los cuales son: preocupación empática, tendencia a experimentar sentimientos de compasión, preocupación y cariño ante el malestar que pueda encontrarse el otro, además, puede derivar en ayuda al otro; y el malestar personal, el cual refiere a reacciones emocionales de ansiedad y malestar que experimenta la persona al ser testigo de un suceso desagradable para otro (Fernández-Pinto et al., 2008; Muñoz & Chaves, 2013).

Modelo de empatía de Jolliffe y Farrington (2006)

Jolliffe y Farrington (2004) descubren una serie de dificultades en los instrumentos de medición del constructo de la empatía, tales como: considerar solo aspecto cognitivo y no el afectivo; y, confundir la empatía con otras variables, simpatía y la toma de perspectiva, que se le asemejan, pero son constructos diferentes.

A partir de estas dificultades presentadas, los autores optan por crear una nueva escala que supere todas estas deficiencias (Jolliffe & Farrington, 2006). De tal forma que surge el desarrollo y la validación de la Escala Básica de Empatía, el cual se fundamenta en la definición planteada por Cohen y Strayer (1996), quienes definen a la empatía como la comprensión y participación en el estado o contexto emocional de la otra persona. Se adopto dicha definición porque engloba ambos aspectos de la empatía, tanto el cognitivo (compresión de las emociones) como el afectivo (congruencia afectiva). En este sentido, es necesario especificar que la empatía implica el funcionamiento conjunto de la capacidad de respuesta afectiva y cognitiva y que no son procesos aislados o separados (Cohen & Strayer, 1996; Feshbach, 1975).

A continuación, se describen las dimensiones de la empatía:

a) Empatía cognitiva

El componente cognitivo de la empatía implica la interpretación y comprensión de los sentimientos del otro, ya sea mediante simples asociaciones o mediante procesos más complejos de toma de perspectiva (Hoffman, 1977, como se cita en Cohen & Strayer, 1996).

Asimismo, los factores cognitivos representan diferentes dimensiones, tales como la capacidad de razonar sobre las propias acciones y la capacidad de reconocer señales intelectuales y afectivas. Estas capacidades benefician a la persona en cuanto que le ayudan a diferenciarse de los demás, sobre todo cuando pone en práctica su capacidad de ponerse en el lugar del otro y comprender sus sentimientos (Bush et al., 2000).

b) Empatía afectiva

En concreto, el componente afectivo de la empatía implica una respuesta emocional concordante que surge del estado afectivo del otro (Feshbach, 1975). Además, estos factores afectivos incluyen la capacidad de experimentar y reconocer una amplia variedad de emociones en uno mismo y en los demás (Feshbach, 1975; Bush et al., 2000).

Para efectos de este estudio se asume el Modelo de Joliffe y Farrington (2006) para la variable empatía, con sus dimensiones cognitivas y afectivas.

2.2.2. Tolerancia a la frustración

Definiciones conceptuales

Según Bisquerra (2021), la tolerancia a la frustración es la capacidad de afrontar una situación adversa de manera adaptativa, la cual implica la capacidad de aguante, de no responder con agresividad o con excesiva tristeza; en definitiva, la tolerancia a la frustración es la capacidad de continuar las acciones emprendidas a pesar de las frustraciones y adversidades.

Rosenzweig (1938, como se cita en Bisquerra & Mateo, 2019) fue quien introdujo el concepto de tolerancia a la frustración para designar la capacidad de afrontar una frustración de larga duración, de manera adaptada. De tal forma que esta capacidad

permite a la persona continuar acciones a pesar de las frustraciones y adversidades, por ello es considerada una competencia.

Ventura-León et al. (2018) definieron a la tolerancia a la frustración como la capacidad para resistir las dificultades, adversidades en donde la persona continua a pesar de las contrariedades que se le puedan presentar, estas personas con alta tolerancia a la frustración se caracterizan por no rendirse fácilmente, para ello es necesario una gran dificultad que vaya más allá de su alcance.

Ángel et al. (2000, como se cita en Sánchez, 2021) definieron la tolerancia a la frustración como la forma de comportamiento que tiene la persona ante la desilusión de no haber alcanzado la meta o los objetivos anhelados, de ahí la relevancia del equilibrio emocional.

Mojonero (2019) afirmó que la tolerancia a la frustración es la capacidad que tiene la persona para afrontar emociones negativas y desagradables. Una persona con alta tolerancia a la frustración se caracteriza por responder de manera adecuada, controla su impulsividad y se autogenera emociones positivas. Según el autor, todo ello fortalece a la persona y le aporta recursos para regular mejor sus emociones, así como para afrontar aquellas situaciones problemáticas de la vida.

En referencia a las definiciones vistas de los diversos autores, se puede observar que han coincidido en definir a la tolerancia a la frustración como la capacidad de afrontar, soportar, resistir frente a las adversidades y dificultades, las cuales tienden a provocar en la persona emociones negativas o desagradables; sin embargo, a pesar de las desavenencias la persona logra afrontar dichas contrariedades de forma adaptativa.

Baja tolerancia a la frustración

Lega (2017, como se cita en Avilés, 2021) afirmó que la baja tolerancia a la frustración (BTF) consiste en la falta de capacidad de la persona para superar inconvenientes que se puedan interponer con el logro de una meta o una actividad proyectadas.

En este sentido, una característica principal de la BTF consiste en evitar contrariedades que se puedan presentar en su camino; en consecuencia, impide la realización de actividades de la persona, lo cual a su vez provoca que la BTF perdure y se reafirme (Avilés, 2021).

La BTF puede desencadenar en numerosos problemas emocionales como son la ansiedad, el estrés, los problemas para socializar o respeto a las autoridades, entre otros (Maxdeo, 2019); asimismo, se puede hacer visible la BTF cuando una persona tiene autoafirmaciones negativas de sí misma, entendida con una baja autoconcepto (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2016). En niños con BTF se manifiesta con frecuencia mediante la agresión (Avilés, 2021).

Alta tolerancia a la frustración

Las personas con alta tolerancia a la frustración (ATF) poseen como característica principal, la capacidad de control en situaciones o circunstancias que provoca estrés; asimismo, este grupo de personas se caracterizan por actuar en base al uso de un repertorio de conductas ante posibles situaciones difíciles, y de este modo conservar la calma y no dejarse desbordar por las emociones fuertes ni por la ansiedad ni la desesperanza (Oliva et al., 2011).

En consecuencia, una persona con ATF va a requerir de una frustración muy alta para que se enfade, se ponga triste o tenga miedo (Bisquerra, 2021). Según Bisquerra y

Mateo (2019), las personas con ATF se caracterizan por tener una alta motivación de logro, poseen un mejor estilo de vida, menores nivel de estrés, no escapan de las situaciones para evitar el sentir frustración, sino que las afrontan de forma apropiada, y aceptan con más facilidad el dolor y las adversidades.

Modelo de inteligencia socioemocional de Bar-On

Desde Darwin hasta la actualidad, la mayoría de las descripciones, definiciones y conceptualizaciones de la inteligencia emocional-social han incluido uno o más de los siguientes componentes clave: (a) la capacidad para reconocer, comprender y expresar emociones y sentimientos; (b) la capacidad para comprender cómo se sienten los demás y relacionarse con ellos; (c) la capacidad para gestionar y controlar las emociones; (d) la capacidad para gestionar el cambio, adaptarse y resolver problemas de naturaleza personal e interpersonal; y (e) la capacidad para generar afectos positivos y automotivarse (Fernández-Pinto et al., 2008; Mayer & Salovey, 1997).

Para efectos de una mejor comprensión del modelo teórico, se procede en primera instancia presentar la definición y desarrollo de la inteligencia emocional por Bar-On, para luego continuar con la explicación de los componentes.

El modelo de Bar-On proporciona la base teórica para el EQ- i, que se desarrolló originalmente para evaluar diversos aspectos de este constructo, así como para examinar su conceptualización. Según este modelo:

La inteligencia emocional-social es un conjunto de competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales interrelacionados que determinan la eficacia con la que nos entendemos y expresamos, comprendemos a los demás y nos

relacionamos con ellos, y afrontamos las exigencias cotidianas. (Bar-On & Parker, 2018, p. 9)

Las competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales a los que se refiere dicha conceptualización incluyen los cinco componentes clave; y cada uno de estos componentes comprende una serie de competencias, habilidades y facilitadores estrechamente relacionados (Bar-On, 2000). En consonancia con este modelo, ser emocional y socialmente inteligente es comprender y expresarse eficazmente, entender y relacionarse bien con los demás, y afrontar con éxito las exigencias, los retos y las presiones cotidianas (Bar-On, 2000; Ugarriza & Pajares, 2005).

Lo descrito anteriormente se basa, en primer lugar, en la capacidad intrapersonal de ser consciente de uno mismo, de comprender sus puntos fuertes y débiles, y de expresar sus sentimientos y pensamientos de forma no destructiva (Bar-On, 2006). En el plano interpersonal, ser emocional y socialmente inteligente abarca la capacidad de ser consciente de las emociones, sentimientos y necesidades de los demás, y de establecer y mantener relaciones cooperativas, constructivas y mutuamente satisfactorias (Bar-On, 2006). En última instancia, ser emocional y socialmente inteligente significa gestionar eficazmente los cambios personales, sociales y medioambientales afrontando de forma realista y flexible la situación inmediata, resolviendo problemas y tomando decisiones (Bar-On & Parker, 2018). Para ello, se debe gestionar las emociones de modo que trabajen a favor y no en contra de uno mismo; asimismo, resulta necesario que la persona sea lo suficientemente optimista, positiva y busque automotivarse (Bisquerra & Mateo, 2019).

Componentes y subcomponentes

La Inteligencia Emocional está compuesta por cinco grandes escalas, las cuales a su vez están compuestas por subescalas, clasificados de la siguiente manera: Intrapersonal (compuesta por Autoestima, Autoconciencia emocional, Asertividad, Independencia y Autorrealización); Interpersonal (compuesta por Empatía, Responsabilidad social y Relación interpersonal); Gestión del estrés (compuesta por Tolerancia al estrés y Control de impulsos); Adaptabilidad (compuesta por Prueba de realidad, Flexibilidad y Resolución de problemas); y Estado de ánimo general (compuesta por Optimismo y Felicidad) (Ugarriza & Pajares, 2005).

En el orden de su extracción, los diez factores que surgieron son: Autoestima, Relación interpersonal, Control de impulsos, Resolución de problemas, Autoconciencia emocional, Flexibilidad, Prueba de realidad, Tolerancia al estrés, Asertividad y Empatía. Estos diez factores parecen ser los componentes clave de la ESI, mientras que los cinco factores que se excluyeron del segundo análisis factorial confirmatorio (Optimismo, Autorrealización, Felicidad, Independencia y Responsabilidad social) parecen ser importantes correlatos y facilitadores de este constructo. Los diez componentes clave y los cinco facilitadores describen y predicen conjuntamente el comportamiento emocional y socialmente inteligente (Ugarriza & Pajares, 2005).

Para efectos de este estudio se asume el Modelo de inteligencia emocional de Bar-On para la variable tolerancia a la frustración.

Relación entre ambas variables

Por un lado, la empatía está asociada con la disminución del comportamiento antisocial y la frecuencia de comportamientos disruptivos leves y graves, sin diferencia entre sexos

(Corral-Martínez & Gómez-Cuevas, 2021). Mientras que la frustración puede desembocar en tristeza o ira, y con más frecuencia es la ira más visible por manifestarse mediante los comportamientos agresivos, resultado de experimentación intensa de dicha emoción (Bisquerra & Mateo, 2019).

En este sentido, la relación entre ambas variables radica en que la empatía es inhibidora de las conductas agresivas (Muñoz & Chaves, 2013); las cuales pueden estar asociadas a la experimentación de la emoción de la ira y esta a su vez ocasionado por una baja tolerancia a la frustración (Bisquerra & Mateo, 2019). Entonces, se podría afirmar que, mientras más desarrollada tenga la capacidad de la empatía, mayor será su capacidad de tolerancia a la frustración, de tal forma que los índices de agresividad, comportamientos disruptivos y antisociales disminuyan significativamente y, por ende, se espera el aumento del comportamiento prosocial (Deschamps et al., 2018).

2.3. Definición de términos básicos

Empatía

Es la capacidad para captar en profundidad el mundo subjetivo de otra persona, comprender y sentir sus sentimientos y su estado de ánimo. Además, es una competencia emocional y social que debe ser considerada como una competencia básica para la vida, por su influencia en la convivencia y en la prevención de la violencia (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2016).

Tolerancia a la frustración

Es la capacidad de afrontar una situación frustrante de larga duración y de este modo, permite a la persona continuar acciones a pesar de las frustraciones y adversidades (Rosenzweig, 1938, como se cita en Bisquerra & Mateo, 2019).

Escolares de nivel primaria

Son estudiantes del nivel II y comprende del III al V ciclo de Educación Básica Regular; tiene una duración de 6 años comprendidos del primer al sexto grado de primaria y está dirigida a los estudiantes de 6 a 12 años aproximadamente (INEI, 2014).

Institución educativa

Conjunto de personas y bienes promovidos por las autoridades públicas o por particulares de los centros donde se imparte educación o enseñanza a nivel inicial, primaria y/o secundaria (INEI, 2014).

3. Hipótesis y variables

3.1. Hipótesis general

Existe una relación positiva y significativa entre la empatía y la tolerancia a la frustración en escolares de nivel primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana.

3.2. Hipótesis específicas

- a) Existe una relación positiva y significativa entre la empatía cognitiva y la tolerancia a la frustración en escolares de nivel primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana.
- b) Existe una relación positiva y significativa entre la empatía afectiva y la tolerancia a la frustración en escolares de nivel primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana.

3.3. Variables

Según Kerlinger y Lee (2002), las variables del presente estudio son variables de tipo atributivas porque no pueden ser manipuladas, ya que son características inherentes al sujeto.

3.3.1. Variable atributiva 1: Empatía

Definición conceptual

La empatía es la capacidad para captar en profundidad el mundo subjetivo de otra persona, de tal forma que le permite comprender y sentir sus sentimientos y estado emocional (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2016).

Definición operacional

Es el puntaje obtenido en la Escala de Empatía Básica Abreviada (BES) de Oliva et al. (2011), adaptada por Ventura-León et al. (2021), la cual está compuesta por dos dimensiones:

- Cognitiva
- Afectiva

3.3.2. Variable atributiva 2: Tolerancia a la frustración**Definición conceptual**

La tolerancia a la frustración es la capacidad de afrontar una frustración de manera adaptativa, de tal forma que permite a la persona continuar acciones a pesar de las frustraciones y adversidades (Rosenzweig, 1938, como se cita en Bisquerra & Mateo, 2019).

Definición operacional

Es el puntaje obtenido en la Escala de Tolerancia a la Frustración (ETF) de Oliva et al. (2011), adaptada por Ventura-León et al. (2018), la cual es una medida unidimensional.

3.3.3. Cuadro de operacionalización

Tabla 1

Operacionalización de las variables de estudio

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADOR	ÍTEMS	ESCALA
Empatía	Afectiva	Involucra respuestas emocionales respecto a la situación con otro.	1, 2, 3 y 6	Intervalo
	Cognitiva	Hace referencia a la comprensión emocional de otra persona, a través de asociaciones simples.	4, 5, 7, 8 y 9	Intervalo
Tolerancia a la frustración	Unidimensional	Capacidad para resistirse a eventos difíciles, adversos, estresantes, en la que el individuo demora su respuesta o impulso, y continúa a pesar de dichas contrariedades.	1 – 10	Intervalo

4. Metodología

4.1. Nivel de investigación

El nivel del presente estudio es descriptivo, ya que se pretende identificar la relación existente entre la empatía y la tolerancia a la frustración, para así describir las características y rasgos esenciales de los alumnos de primaria (Carrasco, 2005).

4.2. Tipo de investigación

De acuerdo con Sánchez y Reyes (2015), la presente investigación es de tipo descriptivo correlacional, pues está orientado al conocimiento de la realidad, es decir, busca describir la relación entre la empatía y la tolerancia a la frustración en alumnos de primaria. Además, por su finalidad es de tipo cuantitativo porque emplea procedimientos estadísticos para analizar los datos numéricos recolectados de forma sistematizada, a partir de medios racionales (Hernández et al., 2010).

4.3. Diseño de investigación

La presente investigación se enmarca en un diseño no experimental correlacional, ya que se establece la relación bivariada de la empatía y la tolerancia a la frustración en alumnos de cuarto, quinto y sexto año de primaria; no obstante, los hallazgos no son manipulados intencionalmente ni asignados al azar, sino que se observan situaciones ya existentes porque ya sucedieron, al igual que sus efectos (Hernández et al., 2010).

4.4. Población y muestra

4.4.1. Población

La población está conformada por 407 alumnos procedentes de una institución educativa de nivel primaria de Lima Metropolitana. En cuanto al grado escolar, el 37% son de cuarto grado, 32% son de quinto grado y el 31% pertenecientes al sexto grado (ver Tabla 2).

Tabla 2

Población de estudiantes de una IE (N = 407)

Variables	f	%
Grado escolar primario		
Cuarto	153	37
H	75	
M	78	
Quinto	129	32
H	68	
M	61	
Sexto	125	31
H	62	
M	63	
Total	407	100%

4.4.2. Cálculo de tamaño de muestra

Para el cálculo de tamaño de muestra se hizo uso del software *GPower* versión 3.1.9.7 (Faul et al., 2009), se aplicó un diseño muestral para estudios correlacionales de una cola con un nivel de confianza del 95%, con un margen de error de 0.05 y una potencia del 90%. El cálculo de muestra alcanza los 130 participantes como mínimo.

4.4.3. Técnica de muestreo

Para alcanzar el tamaño de muestra se aplicará un muestreo no probabilístico de tipo intencional, el cual se caracteriza por el propósito o conveniencia del investigador respecto a la selección de los participantes tomando como criterios su accesibilidad y disposición de participar en el estudio (Bisquerra, 2019).

4.4.4. Muestra

De acuerdo con las indicaciones técnicas para el cálculo de muestra en estudios instrumentales en la presente investigación se seleccionaron intencionalmente 178 escolares de una institución educativa de Lima Metropolitana.

Criterios de inclusión

- Escolares del nivel primaria.
- Pertenecer a la institución educativa escogida de manera intencional.
- Aplicación de las escalas tanto a niños como a niñas.

Criterios de exclusión

- Presentar dificultad para la comprensión de la escala
- Escolares que no pudieran asistir el día de la aplicación de los instrumentos por motivos de salud, entre otros.
- Escolares pertenecientes al nivel secundario e inicial.

4.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica de recolección de datos que se utilizó para la siguiente investigación son las escalas, la cual está compuesto por “escalas de acuerdo” que consisten en hacer una afirmación, para que luego el participante indique si está de acuerdo o no con lo que se

dice, en este caso si está de acuerdo con la afirmación de los ítems. Esta forma de recolección de datos resulta ser más aceptable para las personas porque es más fácil o sencillo acordar algo que se dice que enunciarlo uno mismo (Perez et al., 2020).

A continuación, se presentarán los instrumentos a utilizar:

Escala de Empatía Básica Abreviada (BES; Oliva et al., 2011)

Fue elaborada originalmente en Francia (Jolliffe & Farrington, 2006), posteriormente fue traducida al español y adaptada para adolescentes por Oliva et al. (2011) como medida breve que evalúa la empatía. La BES de Oliva et al. (2011), está compuesta por 9 ítems los cuales se califican en una escala de tipo Likert donde 1 (*Totalmente en desacuerdo*), 2 (*En desacuerdo*), 3 (*Ni de acuerdo ni en desacuerdo*), 4 (*De acuerdo*) y 5 (*Totalmente de acuerdo*). La escala se agrupa en dos dimensiones afectiva y cognitiva, la primera, explica la capacidad empática que consiste en sentir las emociones del otro y se encuentra en los ítems 1, 2, 3 y 6; y la segunda, explica la capacidad empática de poder comprender la situación que está pasando el otro y se encuentra en los ítems 4, 5, 7, 8 y 9.

Evidencias psicométricas de versión traducida al español

Para analizar la evidencia de validez basada en la estructura interna de la EBE, se empleó el análisis factorial exploratorio con el método de factorización de ejes principales con rotación *Oblimin* directo, el cual presentó una estructura de dos factores, se encontraron cargas factoriales superiores a .40 en ambos factores, los cuales explicaron un 34.7% de la varianza. Respecto a la fiabilidad, fue obtenida mediante coeficientes alfa para los factores afectivo y cognitivo ($\alpha = .73 - .63$).

Evidencias psicométricas de la versión adaptada (Perú)

La presente investigación utilizará la versión adaptada por Ventura et al. (2021), para dicho trabajo de adaptación se empleó una muestra de 838 alumnos con edades entre los ocho a doce años, mujeres 54.4% y varones 45.6%, distribuidos en seis instituciones públicas y privadas de Lima Metropolitana, la cual presento adecuadas evidencias de validez y fiabilidad. Respecto a las evidencias de validez basada en la estructura interna, se obtuvo mediante el análisis factorial confirmatorio (AFC) con método de mínimos cuadrados ponderados ajustados a la media y la varianza. Por consiguiente, se eligió el segundo modelo correspondiente a la versión original de Oliva et al. (2011), como el definitivo, el cual evidenció un mejor ajuste ($WLSMV \chi^2 [26] = 49.38, p = .004; CFI = .98; TLI = .98; RMSEA = .04; SRMR = .03; WRMR = .69$); asimismo, presenta correlación superior a .70 entre ambos factores y cargas factoriales mayores a .37. En cuanto a la fiabilidad, se obtuvo mediante el cálculo de coeficientes omega, los cuales fueron aceptable en ambos factores afectivo ($\omega = .66$) y cognitivo ($\omega = .66$).

Evidencias psicométricas del estudio piloto

Para el análisis de las propiedades psicométricas de la EBE se realizó un estudio piloto en 263 estudiantes de nivel primaria con características socioculturales similares a los de la muestra de estudio. Para analizar la evidencia de validez basada en la estructura interna, se empleó el AFC con método de máxima verosimilitud, en el cual, se obtuvo una solución factorial de dos factores, en el factor 1 se encontraron cargas factoriales entre 0.410 y 0.685, y en el factor 2 estos valores van de 0.461 y 0.639. Este modelo obtiene índices de ajustes adecuados (ver Tabla 3).

Tabla 3

Índices de ajuste del AFC de la Escala de Empatía Básica Abreviada

χ^2	gl	χ^2/gl	CFI	TLI	RMSEA[IC 90%]
40.80	26	1.57	0.96	0.94	0,05 [0,01-0,07]

Nota. χ^2 : Chi cuadrado; *gl*: Grados de libertad; *CFI*: índice de ajuste comparativo; *TLI*: Índice de Tucker-Lewis; *RMSEA*: Error Cuadrático Medio de Aproximación.

En cuanto a la fiabilidad, se alcanzó mediante el método de consistencia interna, se obtuvieron coeficientes alfa aceptables para ambos factores, también se calcularon los coeficientes omegas para los dos factores. Con este procedimiento se corrobora la validez y fiabilidad de la EBE (ver Tabla 4).

Tabla 4

Análisis Factorial Confirmatorio con el método de Máxima Verosimilitud

Ítems	λ_1	λ_2	r^2	e
EBE 1	0.685		0.469	0.531
EBE 2	0.526		0.277	0.723
EBE 3	0.473		0.224	0.776
EBE 6	0.410		0.168	0.832
EBE 4		0.592	0.350	0.650
EBE 5		0.461	0.213	0.787
EBE 7		0.639	0.408	0.592
EBE 8		0.586	0.343	0.657
EBE 9		0.486	0.236	0.764
ω	0.602	0.690		
α	0.582	0.688		

Nota. λ : lambda; r^2 : Coeficiente determinación; e : error; ω : coeficiente omega; α : coeficiente alfa.

Escala de Tolerancia a la Frustración (ETF; Oliva et al., 2011)

Inicialmente, era parte de la subescala del inventario de Coeficiente Emocional de Bar-On (Bar-On & Parker, 2000). Luego, fue adaptada por Oliva et al. (2011) como una escala unidimensional, la cual tiene como objetivo medir la capacidad de afrontar las adversidades y/o dificultades que se presenten. Está compuesta por ocho ítems y cuenta con una escala de respuesta de tipo Likert, los cuales son: 1 (*Nunca*), 2 (*Pocas veces*), 3 (*A veces*), 4 (*Muchas veces*) y 5 (*Siempre*). Se aplicó a una población de 2339 adolescentes españoles con edades entre los doce a diecisiete años.

Evidencias psicométricas adaptada al español

Para analizar la evidencia de validez basada en la estructura interna de la ETF, se obtuvo mediante el análisis factorial exploratorio con método de factorización de ejes principales con rotación *oblimin* directo, alcanzando una adecuación muestral con resultados óptimos ($KMO = .83$, Bartlett $p < .01$). La solución factorial final realizada sobre los ocho ítems reveló la existencia de un factor que explica un 39.5 % de la varianza, el cual indica que es un solo factor el que subyace a los ítems, además, se obtiene carga factorial con valores que van de 0.35 y 0.71. La fiabilidad se obtuvo mediante el cálculo del coeficiente alfa, el cual fue adecuado ($\alpha = .77$).

Evidencias psicométricas de la versión adaptada (Perú)

Para el presente estudio se empleará la adaptación realizada por Ventura et al. (2018); para dicho trabajo de adaptación se empleó en una población de 796 alumnos con edades entre ocho a doce años, distribuidos en cinco diferentes instituciones entre públicas y privadas, de nivel socioeconómico medio, los resultados indicaron adecuada evidencia de validez. Para analizar la evidencia de validez basada en la estructura interna, se obtuvo mediante el análisis factorial exploratorio se manifestó la unidimensionalidad de la ETF, que explica el 48.68% de la varianza. Asimismo, se empleó el análisis factorial confirmatorio con método de estimación de mínimos cuadrados no ponderados, se corrobora la estructura unidimensional de la ETF. Además, obtiene excelentes índices de ajuste ($\chi^2 (20) = 59.33$; $\chi^2 / gl = 2.96$; $CFI = .97$; $RMSEA = .05$ [.04, .07]; $SRMR = .03$). En cuanto a la fiabilidad, se obtuvo mediante el método de consistencia interna, se calcularon los coeficientes omegas los fueron adecuados ($\omega = .80$).

Evidencias psicométricas del estudio piloto

Para el análisis de las propiedades psicométricas de la Escala de la Tolerancia a la Frustración se realizó un estudio piloto en una muestra de 263 estudiantes de nivel primaria con características socioculturales similares a los de la muestra de estudio. Para analizar la evidencia de validez basada en la estructura interna, se empleó el AFC con método de máxima verosimilitud, en el cual, se obtuvo una solución factorial de un solo factor, en el cual se encontraron cargas factoriales que van de 0.437 y 0.707; este modelo obtiene índices de ajustes adecuados (ver Tabla 5).

Tabla 5*Índices de ajuste del AFC de la Escala de Tolerancia a la Frustración*

χ^2	gl	χ^2/gl	CFI	TLI	RMSEA[IC 90%]
22.20	20	1.11	0.99	0.99	0,02 [0,00-0,06]

Nota. χ^2 : Chi cuadrado; *gl*: Grados de libertad; *CFI*: índice de ajuste comparativo; *TLI*: índice de Tucker-Lewis; *RMSEA*: Error Cuadrático Medio de Aproximación.

En cuanto a la fiabilidad, se obtuvo por el método de consistencia interna, el cual alcanzó un coeficiente alfa y coeficiente omega con valores excelentes. Por lo tanto, en este procedimiento se evidencia la validez y fiabilidad de la Escala de la Tolerancia a la Frustración (ver Tabla 6).

Tabla 6*Análisis Factorial Confirmatorio con el método de Máxima Verosimilitud*

Ítems	λ	r^2	e
ETF 1	0.560	0.314	0.686
ETF 2	0.516	0.266	0.734
ETF 3	0.474	0.225	0.775
ETF 4	0.505	0.255	0.745
ETF 5	0.707	0.500	0.500
ETF 6	0.518	0.268	0.732
ETF 7	0.437	0.191	0.809
ETF 8	0.689	0.475	0.525
ω	0.78		
α	0.778		

Nota. λ : lambda; r^2 : Coeficiente determinación; e : error; ω : coeficiente omega; α : coeficiente alfa.

4.6. Procedimiento de recolección y análisis de datos

4.6.1. Procedimiento de datos

Solicitud de permiso para el uso de instrumento

A través de una comunicación se solicitó permiso para el uso del instrumento escala de tolerancia a frustración y de la escala breve de empatía, ambos instrumentos pertenecientes al mismo autor (ver Apéndice A).

Coordinaciones previas

Se realizaron las coordinaciones respectivas con las autoridades de la institución educativa particular para informar de manera detallada respecto al estudio de la presente investigación, y, de este modo, poder coordinar sobre la administración de ambos instrumentos a los alumnos de tercero de primaria a primero de secundaria. Asimismo, se solicitó la colaboración de la institución educativa, así como de los docentes para la aplicación de la Escala de Empatía Básica Abreviada y Escala de la Tolerancia a la Frustración (ver Apéndice B).

Presentación a los encuestados

La presentación fue la siguiente: “Buenos días estudiantes, soy Bridget Rosales y estoy realizando una investigación con el objetivo de determinar si existe relación entre la empatía y la tolerancia a la frustración en escolares de una institución educativa de Lima Metropolitana, por lo que solicito su colaboración en el desarrollo de dos evaluaciones psicológicas, una referente a la empatía y la otra a tolerancia a la frustración”.

Aplicación de consentimiento informado

Según lo sugiere la literatura se tomaron las recomendaciones que indican solicitar el consentimiento informado a los participantes previa aplicación (Chávez et al., 2014). En este sentido, se entregó a cada encuestado el consentimiento informado para padres de familia (ver Apéndice C), previo a la aplicación de las pruebas, esto debido que los encuestados son menores de edad. Por ello, mediante el consentimiento informado el padre o apoderado autoriza que su menor hijo sea evaluado. En el documento se hizo mención del investigador responsable, finalidad del presente estudio y se hizo énfasis de que los resultados de dichas pruebas serán únicamente conocimiento de la autoridad(es) de la institución educativa a evaluar y del investigador. Los participantes recibieron la dirección del autor del proyecto en caso necesitaran realizar alguna consulta adicional.

Condiciones de aplicación

Se aplicaron las pruebas en las fechas programadas por los docentes y las autoridades de la institución educativa. Las pruebas fueron desarrolladas colectivamente y la administración será en el siguiente orden: primero, se le alcanzará a cada encuestado el consentimiento para participar de la evaluación de forma voluntaria (ver Apéndice D); posteriormente, se aplicará la Escala de Empatía Básica Abreviada (ver Apéndice E) y seguida de esta la Escala de la Tolerancia a la Frustración (ver Apéndice F). La duración de cada escala será no mayor a 15 minutos porque que son pruebas que se caracterizan por su brevedad, se contabiliza el tiempo que tomaran ambas pruebas en total no debe exceder de los 30 minutos.

Instrucción

Las instrucciones fueron dadas de acuerdo a lo dictado por el autor, en donde indica a los encuestados lo siguiente: “Lee cada una de las siguientes frases y selecciona UNA de las

5 respuestas, la que sea más apropiada para ti. Selecciona el número (del 1 al 5) que corresponde a la respuesta que elegiste y márcala. Si alguna de las frases no tiene nada que ver contigo, igualmente responde teniendo en cuenta cómo te sentirías, pensarías o actuarías en esa situación”. La instrucción en esencia es la misma para ambas escalas.

Análisis de datos

Para el análisis de datos se empleó el programa estadístico IBM SPSS versión 25.0. En primer lugar, el análisis descriptivo comprende el puntaje mínimo (Min), puntaje máximo (Max), Media (M), desviación estándar (DE), coeficiente de asimetría (g_1) y curtosis (g_2), con los cuales se podrá explorar la normalidad univariada de las variables y coeficiente de variación (CV), cuyos valores por debajo de .10 corresponden a datos muy homogéneos y valores por encima de .25 corresponden a datos muy heterogéneos.

El análisis inferencial contempló la evaluación de normalidad de los datos a través del estadístico de Shapiro Wilk (S - W) debido a que la muestra es superior a 50, con los resultados se tomó la decisión de optar por una prueba no paramétrica; por lo cual se escogió el coeficiente de correlación *Rho* de Spearman. Además, se calculó del tamaño del efecto, según como Cohen lo planteó (1992, como se cita en Rendón-Macías et al., 2021) para cada análisis planteado de acuerdo con los objetivos de la investigación. Los valores de significancia se estimaron a un nivel de confianza del 95%.

Adicionalmente a los análisis iniciales se realizó la comparación de los coeficientes de correlación según sexo de los participantes, mediante el coeficiente *q* de Cohen, la interpretación de estos valores se realizó según lo sugerido por Cohen (1992, como se cita en Rendón-Macías et al., 2021) sin efecto, $<.10$; pequeño, $.10-.30$; moderado, $.31-.50$ y grande, $>.51$.

5. Resultados

En el presente capítulo se expone los resultados de la investigación los cuales han sido organizados en función a las hipótesis del estudio y en concordancia con su respectiva validación. Para su cálculo se ha hecho uso de diferentes softwares entre ellos el Jamovi y el IBM SPSS.

5.1. Análisis descriptivo

En la Tabla 7, se presentan los estadísticos descriptivos de las variables de estudio, se observa que los promedios de los puntajes de la escala de empatía básica presentan una tendencia hacia puntajes máximos, lo que sugiere una mayor presencia de este atributo en los participantes, en cuanto a sus valores de asimetría y curtosis se aprecia una asimetría negativa y los valores de curtosis no corresponden a una distribución simétrica. Por su parte, los puntajes de la escala de tolerancia a la frustración denotan una tendencia a sus puntajes mínimos, con una asimetría positiva y una distribución leptocúrtica. Además, los coeficientes de variación dan cuenta de un conjunto de datos heterogéneos.

Tabla 7

Métodos descriptivos de las variables de estudio

VARIABLES	Min	Max	M	DE	CV	g1	g2
Empatía Cognitiva	4	20	12.59	3.71	0.29	-57.18	-0.66
Empatía Afectiva	5	25	18.05	4.36	0.24	-0.64	0.12
Tolerancia a la frustración	8	39	17.91	5.77	0.32	0.84	0.54

Nota. Min: Puntaje mínimo; Max: Puntaje máximo; M: Media; DE: Desviación estándar;

CV: Coeficiente de variación; g1: Coeficiente de asimetría; g2: Coeficiente de curtosis.

Análisis de la distribución de los datos

En la Tabla 8, se presentan los resultados de la evaluación de la normalidad de las variables de estudio, obtenidos mediante el empleo del estadístico Shapiro-Wilk. Los resultados indican que para las dimensiones de empatía y de tolerancia a la frustración son significativos al nivel de $p < .01$; en consecuencia, se decidió estadísticamente rechazar la hipótesis nula de normalidad de datos para los casos analizados. Por lo tanto, las variables al no presentar una distribución normal, se decidió utilizar una prueba no paramétrica como el coeficiente de correlación de Spearman, con la cual se analizaron los datos respecto a cada hipótesis de investigación formulada.

Tabla 8

Estadísticos Shapiro Wilk para las variables de estudio

Dimensiones	<i>W</i>	<i>p</i>
Empatía Cognitiva	0.98	< .001
Empatía Afectiva	0.96	< .001
Tolerancia a la frustración	0.95	< .001

Nota. *W*: Prueba de Shapiro Wilk; *p*: probabilidad de significación estadística

5.2. Contrastación de hipótesis

5.2.1. Hipótesis general

A continuación, se presenta la validación de la hipótesis general, la cual plantea que existe una relación positiva y significativa entre la empatía y la tolerancia a la frustración en escolares de nivel primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana. Para ello, se calculó la correlación mediante el coeficiente Spearman. En la Tabla 9, se expone la matriz de correlación de las variables, se presentan los resultados, los cuales indican que existe relación estadísticamente significativa entre ambas variables, esta relación es

de tendencia positiva y alcanza un tamaño de efecto medio (Rendón-Macías et al., 2021) dado que si la correlación oscila entre 0.3 a 0.49, se considera como efectos medianos. Por tanto, se confirma la hipótesis formulada.

Tabla 9

Relación entre empatía y tolerancia a la frustración (n=178)

	Tolerancia a la frustración		
	r_s	r_s^2	p
Empatía	.325	.11	<.01

Nota: Significativo al nivel de $p < .01$; r_s : Coeficiente de correlación Spearman; r_s^2 :

Determinante; p : Significancia

5.2.2. Hipótesis específicas 1

Se presenta la validación de la hipótesis específica 1, la cual plantea que existe una relación positiva y significativa entre la empatía cognitiva y la tolerancia a la frustración en escolares de nivel primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana. Para ello, se calculó la correlación mediante el coeficiente Spearman. En la Tabla 10, se expone la matriz de correlación de las variables, se presentan los resultados, los cuales indican que existe relación estadísticamente significativa entre empatía cognitiva y la tolerancia a la frustración. Esta relación es de tendencia positiva y alcanza un efecto pequeño dado que la correlación que oscila entre 0.1 a 0.29 es considerada de efecto pequeño (Rendón-Macías et al., 2021). En base a estos hallazgos, se acepta la hipótesis propuesta.

Tabla 10*Relación entre empatía cognitiva y tolerancia a la frustración (n=178)*

	Tolerancia a la frustración		
	r_s	r_s^2	p
Empatía Cognitiva	.253	.06	<.01

Nota. Significativo al nivel de $p < .01$; r_s : Coeficiente de correlación Spearman; r_s^2 :

Determinante; p : Significancia.

5.2.3. Hipótesis específicas 2

Se presenta la validación de la hipótesis específica 2, el cual plantea que existe una relación positiva y significativa entre la empatía afectiva y la tolerancia a la frustración en escolares de nivel primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana. Para ello, se calculó la correlación mediante el coeficiente Spearman. En la Tabla 11, se expone la matriz de correlación de las variables, se presentan los resultados, los cuales indican que existe relación estadísticamente significativa entre empatía afectiva y la tolerancia a la frustración. Esta relación es de tendencia positiva y alcanza un efecto pequeño dado que la correlación que oscila entre 0.1 a 0.29 es considerada de efecto pequeño (Rendón-Macías et al., 2021). En base a estos hallazgos, se acepta la hipótesis propuesta.

Tabla 11*Relación entre empatía afectiva y tolerancia a la frustración (n=178)*

	Tolerancia a la frustración		
	r_s	r_s^2	p
Empatía Afectiva	.265	.07	<.01

Nota. Significativo al nivel de $p < .01$; r_s : Coeficiente de correlación Spearman; r_s^2 :

Determinante; p : Significancia.

5.3. Análisis complementario

En la Tabla 12, los resultados muestran que existe relación estadísticamente significativa y una correlación positiva con un efecto mediano entre empatía y tolerancia a la frustración tanto en varones como en mujeres. En cuanto a la relación entre empatía cognitiva y tolerancia a la frustración, se observa que existe relación positiva con efecto mediano en varones; sin embargo, no existe una relación estadísticamente significativa en mujeres y su efecto es de valores pequeños. Por último, respecto a la relación entre empatía afectiva y tolerancia a la frustración, se observa que existe relación estadísticamente significativa y una correlación positiva con efecto pequeño tanto en varones como en mujeres (Rendón-Macías et al., 2021). La proporción de las diferencias entre las correlaciones de ambas muestras arrojaron un tamaño de efecto pequeño entre tolerancia a la frustración y empatía cognitiva. Asimismo, los resultados indican que solo hay diferencias estadísticamente significativas entre tolerancia a la frustración y empatía cognitiva (Ventura-León, 2017).

Tabla 12

Relación de empatía y sus dimensiones con tolerancia a la frustración según sexo

Sexo	Tolerancia a la frustración			
	r_s Varones	r_s Mujeres	Q	IC 95%
Empatía	.336**	.313**	.026	-0.12 - 0.17
Empatía cognitiva	.322**	0.17	.16	0.01 - 0.31
Empatía afectiva	.254**	.290**	-0.03	-0.19 - 0.11

Nota. ** Significativo al nivel de $p < .01$; r_s : Coeficiente de correlación Spermán; Q : q de Cohen; IC: Intervalos de Confianza; Varones (n=90); Mujeres (n=88).

6. Discusión de resultados

En la etapa de la niñez es propio que los niños expresen conductas que denoten un desborde de las emociones y con mayor preponderancia la de ira, esto debido a diversas situaciones a nivel familiar, social y educativo. Actualmente, las evidencias estadísticas de reportes en el portal de Síseve (Ministerio de Educación [MINEDU], 2022), se han incrementado estos últimos años, esto puede ser en parte debido a una falta o dificultad del desarrollo de componentes emocionales, como son la empatía y la tolerancia a la frustración, tan importantes para la promoción de las conductas prosociales. En este sentido, el presente trabajo de investigación propone la hipótesis general, la cual señala que existe relación entre la empatía y la tolerancia a la frustración en escolares de nivel primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana. Además, los resultados permiten señalar que existe una relación positiva y significativa entre las variables; siendo esta relación de una magnitud moderada.

Estos hallazgos se pueden sustentarse en el modelo teórico de inteligencia emocional de Bar-On (1997, como se cita en Fernández-Pinto et al., 2008), quien definió a la IE como un conjunto de competencias emocionales y sociales interrelacionadas, las cuales determinan la capacidad de la persona para comprender a los demás, afrontar las exigencias y demandas cotidianas. Su modelo multifactorial, está compuesto por cinco factores, los cuales están interrelacionados entre ellos, cabe mencionar que las relaciones interpersonales (interpersonal) se fundamentan en la IE, así como también la tolerancia al estrés y el control de impulsos (manejo del estrés). Esto implica que para desarrollarla es necesario contar con habilidades como la empatía, así como la capacidad de crear y conservar vínculos positivos y enriquecedores.

En este sentido, desarrollar la inteligencia socioemocional implica no solo comprender y expresar emociones de manera efectiva, sino también interactuar adecuadamente con los demás y afrontar los desafíos diarios con éxito. Un de los aspectos importantes de esta inteligencia es la relación entre la tolerancia a la frustración y la empatía, los cuales implican: aprender a manejar la frustración de manera realista y flexible, la capacidad de ponerse en el lugar de los demás con mayor facilidad y comprender sus emociones, y dar una respuesta más adaptativa. Esto permite a la persona tomar decisiones equilibradas, resolver problemas de manera efectiva y adaptarse a los cambios personales, sociales y ambientales con una actitud optimista y motivadora.

Los hallazgos de la presente investigación difieren del estudio realizado por Kumari y Gupta (2015) quienes no encontraron relación significativa entre empatía y tolerancia a la frustración. Esto podría explicarse por múltiples factores: uno de ellos referido a la edad, ya que los resultados fueron influidos por la etapa evolutiva en la que se encontraban los adolescentes de 12 a 19 años que conformaron la muestra. Esta etapa se relaciona con el desarrollo la autonomía emocional, el cual se caracteriza por la aparición de la autorregulación, el autocontrol y la autodeterminación (Bisquerra & Mateo, 2019), la cual difiere de la etapa de la niñez (Papalia & Martorell, 2017). Otro factor podría estar relacionado al ámbito sociocultural, en el cual se han desarrollado ambas investigaciones: India y Perú. Ello se refleja en las creencias predominantes de la cultura occidental, las cuales difieren de la oriental; en este sentido, existen limitaciones cuando se aplican a otras culturas (Ugarriza & Pajares, 2005).

Dado que no se han hallado otros estudios similares, se ha considerado pertinente reportar estudios que han abordado alguna de las variables del presente trabajo. Es sabido que la empatía está a la base del desarrollo de las habilidades sociales. En este sentido,

se consideró relevante reportar la investigación de Ochoa (2021), quien estudió la relación de las habilidades sociales y la tolerancia a la frustración en adolescentes de una institución educativa de Abancay. Los resultados refuerzan la hipótesis general de la presente investigación, ya que se corroboró la relación entre habilidades sociales y tolerancia a la frustración de tendencia positiva, significativamente positiva y con una magnitud muy grande.

Respecto a la primera hipótesis específica de la investigación, se confirmó la relación entre la empatía cognitiva y tolerancia a la frustración, con tendencia positiva, estadísticamente significativa y con una magnitud pequeña.

Estos hallazgos se pueden sustentar en base a los resultados obtenidos en la investigación de Malloy y Richardson (1994), quienes encontraron una relación inversamente proporcional entre el componente cognitivo de la empatía, o lo que también es la adopción de perspectivas, y la agresividad (Requena, 2020). Esto implica que las personas más violentas y/o agresivas mostrarían un déficit en su capacidad para comprender o imaginarse emocionalmente a la otra persona, y por consiguiente no podrían adoptar su postura y comprender el daño que pueden causarles (Salvador & Vázquez, 2019). Asimismo, se puede inferir ante la existencia un déficit del componente cognitivo que ante la falta del control de impulsos y manejo del estrés (tolerancia a la frustración), pueda desembocar en ira, la cual es expresada mediante la agresión al otro (Bisquerra & Mateo, 2019; Muñoz & Chaves, 2013).

Respecto a la segunda hipótesis específica de la investigación, se confirmó la relación entre la empatía afectiva y tolerancia a la frustración, con tendencia positiva, estadísticamente significativa y con una magnitud pequeña.

A diferencia de lo reportado, en una investigación con una muestra de adolescentes se encontró que la empatía afectiva se relaciona negativa y significativamente con la tolerancia a la frustración (Orozco, 2021).

Por otro lado, los resultados concuerdan con lo reportado por Begoña et al. (2018) quienes desarrollaron una investigación que abordó el tema de la intolerancia a la frustración y la regulación emocional (RE) en adolescentes, en el cual se halló que una mayor tolerancia a la frustración está correlacionada con estrategias de RE adaptativas. Este resultado refuerza la segunda hipótesis específica de la presente investigación.

Este hallazgo se sustenta en el enfoque de tolerancia a la frustración que planean Ventura-León et al. (2018) y Ventura-León et al. (2021) quienes afirman que la empatía y la tolerancia a la frustración están asociadas negativamente con la agresión y comportamientos problema; y una relación positiva, con la regulación emocional y conducta prosocial.

De acuerdo a las implicaciones de la presente investigación, la relevancia teórica consiste en el aporte de evidencia empírica respecto a la relación entre empatía y tolerancia a la frustración, por las escasas investigaciones existentes en la población infantil. Asimismo, los hallazgos de la presente investigación servirán como base para las investigaciones futuras que estudien la relación de ambas variables.

La implicancia práctica radica en que los resultados beneficiarían a la institución educativa en donde se realizó el estudio, ya que las autoridades y docentes, mediante los resultados podrán tomar medidas al respecto, como son las aplicaciones de programas de intervención sobre todo relacionados con temas de prevención del bullying y promoción de las habilidades socioemocionales.

Respecto a las limitaciones encontradas, una de las principales en este estudio podría estar asociadas a la muestra, ya que al ser no probabilístico y por conveniencia afectaba en la homogeneidad de la población; asimismo otra limitación corresponde al tamaño de la muestra, dado que ha sido circunscrita a una sola institución educativa. Por otro lado, también podría haber considerado un muestreo de tipo probabilístico, de tal forma que los participantes tengan la misma oportunidad de ser parte de la muestra y también en beneficio de la obtención de mejores resultados. Finalmente, para futuras investigaciones se podría relacionar las variables estudiadas con las habilidades sociales o con la autoestima.

7. Conclusiones y recomendaciones

7.1. Conclusiones

- Existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre empatía y tolerancia a la frustración, esta relación es de tendencia positiva y alcanza un tamaño efecto medio.
- Existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre empatía cognitiva y tolerancia a la frustración. Esta relación es de tendencia positiva y alcanza un efecto pequeño.
- Existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre empatía afectiva y tolerancia a la frustración. Esta relación es de tendencia positiva y alcanza un efecto pequeño.

7.2. Recomendaciones

- Se sugiere diseñar programas que desarrollen las capacidades de la tolerancia a la frustración y la empatía cognitiva y afectiva en niños con características similares a las de este estudio.
- Se sugiere realizar la adaptación de los instrumentos aplicados en la presente investigación al nivel secundario.
- Realizar más estudios cualitativos o estudio de caso sobre estas variables dada la relevancia, ya que no hay muchas investigaciones en niños y proliferan más en población adolescente y adulta. De tal forma que se pueda profundizar la literatura.

- Desarrollo y ejecución de programas de prevención del acoso escolar en nivel primaria, dirigido a los docentes (capacitación para abordarlo en tutorías) y padres de familia mediante escuela de padres y ponencias con profesionales especializados en el aborde de dichas variables o relacionadas a ellas.

Referencias

- Alvarado, K. (2012). Empatía y clima familiar en niños y niñas costarricenses de edad escolar. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 12(3), 1-27.
<https://archivo.revistas.ucr.ac.cr//index.php/aie/article/view/10290/18163>
- Alvis, A., Arana, C. M., Restrepo, J. C., & Hoyos, E. (2015). Agresión y empatía en un grupo de niños y niñas diagnosticados con trastorno negativista desafiante. *Katharsis*, (20), 123-144. <https://doi.org/10.25057/25005731.731>
- Avilés, A. (2021). Baja tolerancia a la frustración desde la terapia racional emotiva conductual. *Revista Ecuatoriana de Psicología*, 4(10), 212–219.
<https://doi.org/10.33996/repsi.v4i10.64>
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory [Inteligencia emocional y social: Perspectivas desde el Inventario de Cociente Emocional]. En R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*, (pp. 363-388). Jossey-Bass/Wiley. <https://psycnet.apa.org/record/2001-00355-018>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) [El modelo de Bar-On de inteligencia emocional-social]. *Psicothema*, 18, 13-25.
<https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8415/8279>
- Bar-On, T., & Parker, J. (2018). EQ-i:YV. *Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes*. TEA Ediciones.
https://web.teaediciones.com/ejemplos/baron_extracto-web.pdf

- Begoña, M., Franco, P., & Mustaca, A. (2018). Intolerancia a la Frustración y Regulación Emocional en adolescentes. *Revista ConCiencia EPG*, 3(2), 12-33.
<https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.3-2.2>
- Bilbao, Á. (2015). *El cerebro del niño explicado a los padres*. Plataforma Actual.
- Bisquerra, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial la Muralla.
- Bisquerra, R. (2021). *Universo de emociones* (6a ed.). PalauGea.
- Bisquerra, R., & Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori.
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2016). Educación emocional para la prevención. En R. Bisquerra (Ed.), *Prevención del acoso escolar con educación emocional* (2a ed.) (pp. 97-115). Desclée De Brouwer.
- Bush, C., Mullis, R., & Mullis, A. (2000). Differences in Empathy Between Offender and Nonoffender Youth [Diferencias en la empatía entre jóvenes infractores y no infractores]. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 467-478.
<https://doi.org/10.1023/A:1005162526769>
- Carrasco, S. (2005). *Metodología de la investigación científica: pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación*. San Marcos.
<https://es.scribd.com/document/575484795/CARRASCO-DIAZ-S-Metodologia-de-La-Investigacion-Cientifica-OCR-Par-Ganz1912>
- Chávez, V. G., Santa Cruz, E. H., & Grimaldo, M. M. (2014). El consentimiento informado en las publicaciones latinoamericanas de psicología. *Avances en*

Psicología Latinoamericana, 32(2), 345-359.

<http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v32n2/v32n2a12.pdf>

Cid, S., Santiago, S., & Martín, M. (2018). Relación entre las funciones ejecutivas y la empatía y su influencia en el rendimiento académico en alumnado de Formación Profesional Básica. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(2), 517-536.

[http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/6347/2233-6616-1-](http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/6347/2233-6616-1-PB.pdf?sequence=2)

[PB.pdf?sequence=2](http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/6347/2233-6616-1-PB.pdf?sequence=2)

Cohen, D., & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth [Empatía en jóvenes con trastornos de conducta y jóvenes de comparación]. *Developmental Psychology*, 32(6), 988–998. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.6.988>

Corral-Martínez, M., & Gómez-Cuevas, A. (2021). Inteligencia emocional, empatía y comportamiento disruptivo: estudio piloto en un aula de primaria. *Informaciopsicológica*, (121), 118-128.

<https://doi.org/10.14635/IPSIC.2021.121.5>

Cuadros, O. (2012). En qué componentes de la inteligencia emocional se destacan los niños y niñas con dificultades de aprendizaje. *Uni-Pluri/Versidad*, 12(2), 34-44.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/14434>

Cuenya, L., Fosachea, S., & Mustaca, A. (2013). Diferencias individuales en las respuestas de frustración. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5(3), 3-14. <https://www.redalyc.org/pdf/3334/333430131002.pdf>

- Deichmann, F., & Ahnert, L. (2021). The terrible twos: How children cope with frustration and tantrums and the effect of maternal and paternal behaviors [Los terribles dos años: Cómo los niños afrontan la frustración y los berrinches, y el efecto de las conductas maternas y paternas]. *Infancy*, 26(3), 469–493. <https://doi.org/10.1111/infa.12389>
- Deschamps, P., Verhulp, E., De Castro, O., & Matthys, W. (2018). Proactive aggression in early school-aged children with externalizing behavior problems: A longitudinal study on the influence of empathy in response to distress [Agresión proactiva en niños de edad escolar temprana con problemas de conducta externalizante: Un estudio longitudinal sobre la influencia de la empatía ante el malestar]. *American Journal of Orthopsychiatry*, 88(3), 346-353. <https://doi.org/10.1037/ort0000319>
- El proyecto jamovi (2022). *Jamovi* (Versión 2.3) [Software informático]. <https://www.jamovi.org>
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses [Análisis de potencia estadística utilizando G*Power 3.1: Pruebas de correlación y regresión]. *Behavior Research Methods* 41, 1149–1160. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>
- Fernández-Pinto, I., Lopez-Perez, B., & Marquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de psicología*, 24(2), 284-298. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/42831>
- Feshbach, N. (1975). Empathy in Children: Some Theoretical and Empirical

- Considerations [La empatía en los niños: Algunas consideraciones teóricas y empíricas]. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 25-30. <https://doi.org/10.1177/001100007500500207>
- Filippetti, V. A., López, M. B., & Richaud, M. C. (2012). Aproximación neuropsicológica al constructo de empatía: Aspectos cognitivos y neuroanatómicos. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*, 6(1), 1–20. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-41232012000100006
- Goleman, D. (2018). ¿Qué es la empatía? Y por qué es importante. En B. Merino (Ed.), *Empatía. Serie inteligencia emocional de HBR* (pp. 1-14). Editorial Reverté.
- Golubeva, E., & Istratova, O. (2018). Study of Frustration in Children Emotionally Rejected by Their Parents [Estudio de la frustración en niños emocionalmente rechazados por sus padres]. *Revista Espacios*, 39(52), 1-7. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n52/a18v39n52p02.pdf>
- Gomati, I., & Blanco, L. (2019). *Manual de empatía en la enseñanza*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Gómez, M. (2016). La empatía en la primera infancia. *Revista Psicodebate*, 16(2), 35-50. <https://doi.org/10.18682/pd.v16i2.593>
- Grieve, A. (2020). *Depresión y tolerancia a la frustración en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad* [Tesis de maestría, Universidad San Martín de Porres]. Repositorio USMP. <https://hdl.handle.net/20.500.12727/7029>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed.). McGraw Hill.

<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2707>

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2014). *Anexo, Definiciones básicas y temas educativos investigados.*

https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1257/cap04.pdf

Jolliffe, D., & Farrington, D. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis [Empatía y conducta delictiva: Una revisión sistemática y metaanálisis]. *Aggression and Violent Behavior*, 9(5), 441-476. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2003.03.001>

Jolliffe, D., & Farrington, D. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale [Empatía y comportamiento delictivo: Revisión sistemática y metaanálisis]. *J Adolesc*, 29(4), 589-611. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16198409/>

Kamenetzky, G., Cuenya, L., Elgier, A., López, F., Fosachea, S., Martin, L., & Mustaca, A. (2009). Respuestas de Frustración en Humanos. *Terapia Psicológica*, 27(2), 191-201. <https://www.redalyc.org/pdf/785/78511847005.pdf>

Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento* (4a ed.). McGraw-Hill. <https://padron.entretemas.com.ve/INICC2018-2/lecturas/u2/kerlinger-investigacion.pdf>

- Kumari, A., & Gupta, S. (2015). Un estudio de la inteligencia emocional y la tolerancia a la frustración entre los adolescentes. *Adv. Res. J. Soc. Sci.*, 6(2), 173-180. <https://acortar.link/iKXyWQ>
- López, M., Filippetti, V., & Richaud, M. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 37-51. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/apl32.1.2014.03/pdf>
- López, V., Arias, C., González, K., & García, K. (2017). Un estudio de la relación entre la empatía y la creatividad en alumnos de Colombia y sus implicaciones educativas. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1133-1149. <https://doi.org/10.5209/RCED.54881>
- Malloy, P. F., & Richardson, E. D. (1994). The frontal lobes and content-specific delusions [Los lóbulos frontales y los delirios específicos de contenido]. *The Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences*, 6(4), 455-466. <https://doi.org/10.1176/jnp.6.4.455>
- Maxdeo, M. (2019). *¡Me rindo, no se puede! Baja tolerancia a la frustración: una revisión sistemática, 2019* [Tesis de bachiller, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio Institucional de Universidad Señor de Sipán. <https://hdl.handle.net/20.500.12802/6914>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? [¿Qué es la inteligencia emocional?] En P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, (pp. 3-31). Basic Books. https://scholars.unh.edu/psych_facpub/422/

- Mendoza, S. (2019). *Relación entre la empatía y la convivencia escolar de los estudiantes de sexto grado* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/29699/Mendoza_SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mina, V. (2021). *Empatía y estilos de afrontamiento en niños de 8 a 12 años* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio de UPC. <http://hdl.handle.net/10757/656104>
- Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Boletín SíseVe en cifras*. Minedu. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/9786>
- Ministerio de Educación. (2020). *Fortaleciendo mi capacidad de empatía*. Minedu. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7287>
- Mojonero, M. (2019). *El abordaje de la tolerancia a la frustración en Educación Primaria: una propuesta de intervención* [Tesis de maestría, Universidad Zaragoza]. Repositorio ZAGUAN. <https://zaguan.unizar.es/record/87989#>
- Montero, M. (2020). *Autoconcepto, autoeficacia y tolerancia a la frustración: en niños con y sin dificultades de aprendizaje* [Tesis de maestría, Universidad de Alcalá]. Repositorio institucional de Universidad de Alcalá. <http://hdl.handle.net/10017/43551>
- Muñoz, A., & Chaves, L. (2013). La empatía: ¿un concepto unívoco?. *Katharsis-Revista de Ciencias Sociales*, 16, 123-143. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5527454>

- Mustaca, A. (2015). Terapias con apoyo empírico: relaciones con la ciencia básica. *Psiciencia. Revista latinoamericana de ciencia psicológica*, 7(1), 80-87.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5114120>
- Mustaca, A. (2018). Frustración y conductas sociales. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(1), 65-81.
<http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4643>
- Núñez, F., Porras, L., & Cárdenas, R. (2021). Empatía y educación en la infancia: un estado actual de la cuestión. *Pensamiento y Acción*, (31), 1-16.
<https://doi.org/10.19053/01201190.n31.2021.12569>
- Ochoa, K. (2021). *Habilidades sociales y tolerancia a la frustración en adolescentes de una Institución Educativa de la ciudad de Abancay* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Ica]. Repositorio Autónoma de Ica.
<https://repositorio.autonomadeica.edu.pe/handle/20.500.14441/1125>
- Oliva, A., Antolin, L., Pertegal, M., Rios, M., Parra, A., Hernando, A., & Reina, M. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Consejería de Salud.
https://www.formajoven.org/AdminFJ/doc_recursos/201241812465364.pdf
- Orozco, M. (2021). Inteligencia emocional, empatía y buen trato como factores protectores frente a la agresión física en adolescentes. *CES Psicología*, 14(2), 1-19. <https://doi.org/10.21615/cesp.5222>
- Palomino, J. (2022). *Empatía y estrategias de aprendizaje en estudiantes del nivel primaria de una institución educativa de Cusco, 2021* [Tesis de maestría,

Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio UCV.

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/79950/Palomino_CJ-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Papalia, D., & Martorell, G. (2017). *Desarrollo Humano*. (13a ed.). McGraw-Hill.

Perez, L., Perez, R., & Seca, M. V. (2020). *Metodología de la investigación científica*.

Editorial Maipue. <https://elibro.net/es/ereader/umch/138497?page=277>

Perlman, S., Luna, B., Hein, T., & Huppert, T. (2014). FNIRS Evidence of prefrontal regulation of frustration in early childhood [FNIRS Evidencia de regulación prefrontal de la frustración en la primera infancia]. *NeuroImage*, 85(1), 326-334.

<https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2013.04.057>

Rendón-Macías, M. E., Zarco-Villavicencio, I. S., & Villasís-Keever, M. Á. (2021).

Métodos estadísticos para el análisis del tamaño del efecto. *Revista Alergia México*, 68(2), 128-136.

<https://revistaalergia.mx/ojs/index.php/ram/article/view/949>

Requena, N. (2020). *Empatía y agresión en los estudiantes de sexto grado de la I.E.*

Fe y Alegría n° 8, Comas, 2020 [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo].

Repositorio UCV.

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/77297/Requena_A_NM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rodríguez, E., Moya, M., & Rodríguez, M. (2020). Importancia de la empatía docente-

estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Revista Científica*

Dominio de las Ciencias, 6(2), 23-50.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7467931>

Rojas, M. (2021). *Cómo hacer que te pasen cosas buenas*. Espasa.

Rosen, P., Leaberry, K., Slaughter, K., Fogleman, D., Walerius, D., Loren, R., & Epstein, J. (2019). Managing Frustration for Children (MFC) Group Intervention for ADHD: An Open Trial of a Novel Group Intervention for Deficient Emotion Regulation [Manejo de la frustración para niños (MFC) Intervención grupal para el TDAH: una prueba abierta de una intervención grupal novedosa para la regulación emocional deficiente]. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(3), 522-534. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1077722918300452>

Rotger, M. (2018). *Neurociencia neuroaprendizaje: las emociones y el aprendizaje* (2a ed.). Brujas. <https://elibro.net/es/ereader/umch/106360?page=1> <https://elibro.net/es/ereader/umch/106360>

Salvador, B., & Vázquez, R. (2019). Perfil multidimensional de la empatía en estudiantes de la licenciatura en criminología de la Universidad Autónoma de Nuevo León. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 8(16), 62-81. <https://lacolmena.uaemex.mx/index.php/rpsicologia/article/view/15067>

Sánchez, H., & Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica* (5a ed.). Business Support Anneth SRL. <https://acortar.link/8G6fq3>

- Sánchez, A. (2021). *Aprender a tolerar la frustración desde la psicología positiva: propuesta para educación infantil* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Valencia]. Repositorio RIUCV. <http://hdl.handle.net/20.500.12466/2092>
- Torres, Y. (2019). *Tolerancia a la Frustración en alumnos de 5to. y 6to. grado de Educación Primaria de la Institución Educativa de Acción Conjunta Apóstol San Pedro – Mala, provincia de Cañete, 2018* [Tesis de licenciatura, Universidad Inca Garcilaso De La Vega]. Repositorio UIGV. <https://1library.co/document/q2mg2epy-tolerancia-frustracion-educacion-institucion-educativa-conjunta-apostol-provincia.html>
- Ugarriza, N., & Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8(8), 11-58. <https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/view/893/843>
- Valiente, C., Marcos, R., Arguedas, M., & Martínez, M. (2021). Tolerancia a la frustración, estrés y autoestima como predictores de la planificación y toma de decisiones en adolescentes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(1), 1-19. https://revistas.udc.gal/index.php/reipe/article/view/reipe.2021.8.1.7077/g7077_pdf
- Ventura-León, J. (2017). Q de Cohen: Comparación de Correlaciones entre Muestras Independientes en base a Urzúa et al. *Revista Médica de Chile*, 145, 410 - 412. <https://www.scielo.cl/pdf/rmc/v145n3/art20.pdf>

- Ventura-León, J., Caycho-Rodríguez, T., Vargas-Tenorio, D., & Flores-Pino, G. (2018). Adaptación y validación de la escala de tolerancia a la frustración (ETF) en niños peruanos. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 5(2), 23-29. <https://www.revistapcna.com/sites/default/files/03.pdf>
- Ventura-León, J., Landa-Barzola, M., Valencia, P., Tocto-Muñoz, S., & Manzanares-Medina, E. (2021). Evidencias de validez, fiabilidad e invarianza factorial de una escala breve de empatía para niños peruanos. *Interdisciplinaria*, 38(3), 49-65. <https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.3.3>
- Viaplana, G. (2015). *Aprender a tolerar la frustración en el segundo ciclo de Educación Infantil* [Tesis de maestría, Universidad Internacional de La Rioja]. Repositorio REUNIR. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2844/Gemma_Viaplana_More.pdf?sequence=1&isAllowed=y



INFORME DE SIMILITUD

ININ-F-17

V. 02

Página 1 de 1

1	FACULTAD	Educación y Psicología
2	ESCUELA	Escuela Profesional de Psicología
3	ÁREA RESPONSABLE:	Centro de Investigación de las Escuelas Profesionales de Psicología y Educación
4	APELLIDOS Y NOMBRES DEL RESPONSABLE	BERNAOLA CORIA ESPERANZA
5	<input checked="" type="checkbox"/> TESIS	EMPATÍA Y TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN EN ESCOLARES DE NIVEL PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA METROPOLITANA
	<input type="checkbox"/> TRABAJO DE INVESTIACIÓN	
	<input type="checkbox"/> TRABAJO DE SUFICIENCIA PROFESIONAL	
6	AUTOR DEL DOCUMENTO	BRIDGET DEL CARMEN ROSALES JUSCAMAITA
7	ASESOR	Dra. Mónica Cecilia Aguirre Garayar
8	SOFTWARE PARA DETERMINAR LA SIMILITUD	Turnitin
9	FECHA DE RECEPCIÓN DEL DOCUMENTO	6/11/2025
10	FECHA DE APLICACIÓN DEL SOFTWARE PARA DETERMINAR LA SIMILITUD	10/11/2025
11	PORCENTAJE MÁXIMO PERMITIDO, SEGÚN EL PROTOCOLO PARA LA EL USO DEL SOFTWARE	20%
12	PORCENTAJE DE SIMILITUD ENCONTRADO	13%
13	CONCLUSIÓN	El documento presentado no supera el índice de similitud permitido en la Universidad Marcelino Champagnat, según el Protocolo para el Uso del Software.
14	FECHA DEL INFORME	10/11/2025

Dra. Esperanza Bernaola Coria
Coordinadora del Centro de Investigación
de las Escuelas Profesionales de Psicología y Educación