



**UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
FACULTAD DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA MENCIÓN PSICOTERAPIA**

TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

TEMA:

**“EFICACIA DE LA TERAPIA DIALÉCTICA CONDUCTUAL PARA LA
MEJORA DE LA TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN EN DOCENTES DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN QUITO”**

Trabajo de Titulación previo a la obtención del Título de Magíster en Psicología

Clínica con mención Psicoterapia

Línea de investigación: Salud y bienestar integral

AUTOR:

Melissa Pamela Vega Negrete

DIRECTOR:

Alexandra Yakeline Meneses Meneses, PhD.

ASESOR:

Miguel Ángel Posso Yépez, PhD.

Ibarra – Ecuador 2026

Dedicatoria

Este trabajo va dedicado a mis padres, quienes son el pilar fundamental que me impulsa a seguir adelante y a superar cada desafío a lo largo de mi vida. Asimismo, les agradezco que han estado y continúan estando en todo momento dispuestos a ayudarme y a brindarme su apoyo incondicional, procurando siempre mi bienestar y acompañándome en cada paso. Gracias por creer en mí, en mis capacidades y en todo lo que soy capaz de lograr.

Agradecimiento

Expreso mi agradecimiento a mi tutora PhD. Alexandra Meneses por brindarme su orientación, acompañamiento y aportes académicos durante el desarrollo de esta investigación. Así mismo la institución educativa por permitir la ejecución del estudio y facilitar los espacios necesarios para la aplicación del programa de intervención.

Finalmente, expreso mi agradecimiento a las personas cercanas, especialmente a familiares y amigos, de una u otra manera, formaron parte de este proceso, brindándome apoyo, ánimo y comprensión para culminar esta etapa académica.

CERTIFICACIÓN DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

Ibarra, 22 de enero de 2026

PhD. Alexandra Yakeline Meneses Meneses

DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

CERTIFICA:

Haber revisado el trabajo final del trabajo de Integración Curricular, que se ajusta a las normas vigentes a la Universidad Técnica del Norte. En consecuencia, autorizo su presentación para los fines legales pertinentes.



(f).....

PhD. Alexandra Yakeline Meneses Meneses

C.C.: 1715155147

**AUTORIZACIÓN DE USO Y PUBLICACIÓN A FAVOR DE LA
UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE**

1. IDENTIFICACIÓN DE LA OBRA

En cumplimiento del Art9. 144 de la Ley de Educación Superior, hago la entrega del presente trabajo a la Universidad Técnica del Norte para que sea publicado en el Repositorio Digital Institucional, para lo cual pongo a disposición la siguiente información:

DATOS DE CONTACTO			
CÉDULA DE IDENTIDAD	0931258172		
APELLIDOS Y NOMBRES	Vega Negrete Melissa Pamela		
DIRECCIÓN	Quito, Pichincha		
EMAIL	mpvegan@utn.edu.ec		
TELÉFONO FIJO	4533931	TELÉFONO O MÓVIL:	0992876974

DATOS DE LA OBRA	
TÍTULO:	Eficacia de la Terapia Dialéctica Conductual para la Mejora de la Tolerancia a la Frustración en Docentes de una Institución Educativa en Quito
AUTOR (ES):	Vega Negrete Melissa Pamela
FECHA: DD/MM/AAAA	29/01/2026
SOLO PARA TRABAJOS DE GRADO	
PROGRAMA DE POSGRADO	Maestría en Psicología Clínica mención Psicoterapia
TÍTULO POR EL QUE OPTA	Maestría en Psicología Clínica mención Psicoterapia
TUTOR	PhD. Alexandra Yakeline Meneses Meneses

2. CONSTANCIAS

El autor (es) manifiesta (n) que la obra objeto de la presente autorización es original y se la desarrolló, sin violar derechos de autor de terceros, por lo tanto la obra es original y que es (son) el (los) titular (es) de los derechos patrimoniales, por lo que asume (n) la responsabilidad sobre el contenido de la misma y saldrá (n) en defensa de la Universidad en caso de reclamación por parte de terceros.

Ibarra, a los 29 días del mes de enero del año 2026

EL AUTOR:



Firmado electrónicamente por:
MELISSAPAMELA VEGA NEGRETE
Validar únicamente con FirmaEC

Firma: _____

Nombre: Melissa Pamela Vega Negrete

Índice de Contenido

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA	_____	_____
1.1 Planteamiento del problema	_____	1
1.2 Antecedentes	_____	3
1.3 Objetivo general	_____	5
1.4 Objetivos específicos	_____	5
1.5 Hipótesis de investigación	_____	6
1.6 Justificación	_____	6
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	_____	7
2.1 Tolerancia a la frustración	_____	7
2.1.1. Definición conceptual	_____	7
2.1.2. Modelos explicativos de la tolerancia a la frustración	_____	8
2.1.3. Dimensiones de la tolerancia a la frustración	_____	9
2.1.4. Consecuencias de la baja tolerancia a la frustración	_____	10
2.1.5 Tolerancia a la frustración en el ámbito educativo y docente	_____	10
2.2 Terapia Dialéctica Conductual	_____	11
2.2.1. Origen y fundamentos teóricos	_____	11
2.2.2. Componentes y técnicas principales de la DBT	_____	12
2.2.3. Eficacia de la DBT en contextos laborales	_____	14
2.3 Marco Legal	_____	14
2.3.1 Constitución de la República del Ecuador	_____	14
2.3.2 Ley Orgánica de Educación Intercultural	_____	15
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	_____	16

3.1 Descripción del área de estudio/grupo de estudio	16
3.2 Enfoque y tipo de investigación	16
3.3 Procedimiento de investigación	17
3.3.1 Población y muestra	17
3.3.2 Técnicas e instrumentos	18
3.3.3 Intervención de campo	19
CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	23
4.1 Perfil sociodemográfico de la muestra	23
4.1.1 Datos por género	23
4.1.2 Datos por edad	23
4.1.3 Datos por escolaridad	24
4.1.3 Datos de experiencia laboral	25
4.1.4 Datos de la asignatura que imparte	25
4.2 Resultados de la evaluación Pretest	26
4.3 Resultados de la evaluación Posttest	26
4.4 Análisis inferencial	27
4.4.1 Prueba de normalidad	27
4.5 Diferencia entre pre-intervención y post-intervención	27
4.6 Discusión	28
V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	30
5.1 Conclusiones	30
5.2 Recomendaciones	30

Índice de Tablas

Tabla 1. Planificación de trabajo de campo	21
Tabla 2. Resultados pretest	26
Tabla 3. Resultados posttest.....	27
Tabla 4. Normalidad de datos	27
Tabla 5. Prueba t para muestras relacionadas	28

Índice de Figuras

Figura 1. Género	23
Figura 2. Edad.....	24
Figura 3. Escolaridad	24
Figura 4. Experiencia laboral.....	25
Figura 5. Asignatura	26

RESUMEN

La labor docente conlleva una alta carga emocional y presiones constantes que suelen derivar en agotamiento y una disminuida tolerancia a la frustración, lo que afecta tanto el bienestar del profesorado como el ambiente en el aula. Bajo esta premisa, la presente investigación se centró en evaluar la eficacia de una intervención basada en la Terapia Dialéctica Conductual (DBT) para fortalecer la tolerancia a la frustración en el personal docente de una institución educativa en Quito. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo con un diseño preexperimental, empleando la Escala de Tolerancia a la Frustración (ETAF) como instrumento principal para recolectar datos. El proceso metodológico se estructuró en tres fases fundamentales: un diagnóstico inicial del estado emocional de los participantes, la implementación de un entrenamiento en habilidades de DBT con regulación emocional, efectividad interpersonal, mindfulness y tolerancia al malestar, y una evaluación final para contrastar los cambios obtenidos; tras el proceso se observó una mejora significativa y una mayor capacidad de los docentes para gestionar momentos críticos de forma asertiva. Estos hallazgos confirman que la DBT no solo es eficaz en contextos clínicos, sino que representa un aporte fundamental para la salud mental docente, permitiendo transformar la respuesta ante la frustración en una gestión emocional consciente y aportando significativamente a la salud mental del profesorado y a la construcción de entornos de aprendizaje más cálidos.

Palabras clave: Terapia Dialéctica Conductual (DBT), tolerancia a la frustración, bienestar docente.

ABSTRACT

The teaching profession involves a high emotional burden and constant pressures that often lead to burnout and a decreased tolerance for frustration, affecting both faculty well-being and the classroom environment. Under this premise, this research focused on evaluating the efficacy of an intervention based on Dialectical Behavior Therapy (DBT) to strengthen frustration tolerance among the teaching staff of an educational institution in Quito. The study was conducted using a quantitative approach with a pre-experimental design, employing the Frustration Tolerance Scale (ETAF) as the primary instrument for data collection. The methodological process was structured into three fundamental phases: an initial diagnosis of the participants' emotional state, the implementation of DBT skills training—including emotional regulation, interpersonal effectiveness, mindfulness, and distress tolerance—and a final evaluation to compare the changes obtained. Following the process, a significant improvement and an increased capacity for teachers to assertively manage critical moments were observed. These findings confirm that DBT is not only effective in clinical settings but also represents a vital contribution to teacher mental health, enabling the transformation of frustration responses into conscious emotional management, thereby significantly enhancing faculty well-being and fostering warmer learning environments.

Keywords: Dialectical Behavior Therapy (DBT), frustration tolerance, teacher well-being

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema

La docencia es una profesión que implica una alta carga emocional y psicológica debido a la constante interacción con estudiantes, la presión institucional y la necesidad de cumplir con múltiples exigencias académicas y administrativas. Esta realidad cotidiana genera condiciones propicias para acumular estrés acumulado y frustración, lo cual puede conducir en el desarrollo del síndrome de burnout, el cual se caracteriza por agotamiento emocional, despersonalización y una sensación de logro personal reducido (Quaas et al., 2002). Este deterioro en la salud mental afecta de manera directa en el desempeño profesional, ya que disminuye la calidad de la enseñanza e incrementa el ausentismo laboral.

En este contexto, diversos organismos internacionales han advertido sobre los efectos del entorno laboral dentro de la salud mental. La Organización Mundial de la Salud (OMS) estimó que, cerca del 15 % de los adultos en edad laboral sufrían algún tipo de trastorno mental, y que la depresión y la ansiedad provocan altas pérdidas económicas en productividad a nivel mundial (OMS, 2022). Por su parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) ha señalado que la docencia es una de las profesiones con mayores niveles de estrés, debido a las múltiples demandas y escaso reconocimiento, lo que aumenta el riesgo de desgaste emocional y abandono profesional (UNICEF, 2023).

En este contexto de exigencia emocional, la frustración se posiciona como una de las respuestas más comunes. Se entiende como una reacción emocional y conductual que surge cuando un organismo enfrenta la interrupción inesperada de un reforzador significativo, activando inicialmente una reacción innata conocida como frustración primaria, la cual puede condicionarse y dar lugar a respuestas anticipatorias denominadas frustración secundaria (Amsel, 1992). Además, la frustración se puede comprender como una respuesta natural que aparece cuando algo se interpone en el camino hacia un objetivo planteado, esta situación si no se la maneja adecuadamente puede de que afloren conductas desadaptativas (Dollard et al., 1939).

Ante esto, se puede establecer que la tolerancia a la frustración es una capacidad que permite sobrellevar situaciones complejas regulando el área emocional, así como los pensamientos y conductas. Esta habilidad posibilita llegar a un balance entre la realidad y las

expectativas cuando no coinciden, manteniendo el enfoque para cumplir las metas planteadas aun cuando surgen obstáculos.

Su desarrollo ocurre de forma gradual, durante la infancia comienza a construirse mediante las interacciones con cuidadores y la aplicación de límites consistentes; sin embargo, es común que se observe una baja tolerancia reflejada en reacciones emocionales intensas como rabietas (De Minzi, 2005).

En la adolescencia, los cambios biológicos y sociales influyen en la regulación emocional. Aunque el desarrollo de la corteza prefrontal permite mayor control todavía pueden presentarse persisten respuestas impulsivas influenciadas por factores psicosociales (Harrington, 2005). En la etapa adulta, esta habilidad se manifiesta de forma más sofisticada mediante estrategias de reevaluación cognitiva y la resolución de problemas, mismas que han sido moldeadas por aprendizajes previos, estilos de afrontamiento y redes de apoyo (Kamenetzky et al., 2009).

En el ámbito laboral docente, la tolerancia a la frustración es una habilidad clave para enfrentar las demandas emocionales del entorno educativo. Se ha evidenciado que una alta tolerancia favorece el bienestar psicológico y permite afrontar adecuadamente las dificultades cotidianas del trabajo docente; por otro lado una baja tolerancia se asocia con desgaste emocional, agotamiento y afectaciones en la calidad educativa (Durán, 2022). Adicionalmente, existen estudios que identifican una relevante correlación entre el manejo de la tolerancia a la frustración en el aspecto académico y el nivel de desempeño de los docentes en el aula (Shi et al., 2021). De ahí que resulte esencial brindar herramientas para cuidar su salud mental y bienestar, ya que el desarrollo de esta capacidad permite que los profesionales de la educación puedan ejercer su labor de manera consistente.

Al buscar alternativas aplicables para el manejo de los desafíos psicológicos, las terapias cognitivo-conductuales se presentan como un recurso eficaz en una amplia gama de problemas (Díaz et al., 2012). En específico, la Terapia Dialéctica Conductual (DBT), la cual fue diseñada por Marsha Linehan en el año 1993, y es catalogada como una terapia de tercera generación la cual combina estrategias de aceptación de la realidad con técnicas enfocadas en el cambio conductual, todo ello sustentado en una filosofía dialéctica que persigue el equilibrio entre elementos opuestos que permiten una transformación. (Linehan, 2020). El desarrollo de estos recursos son claves para el crecimiento personal ya que están orientadas a potenciar

habilidades esenciales como la regulación de emociones, autocontrol de impulsos y no rendirte fácilmente ante la frustración.

En diversos contextos y a nivel internacional, la DBT ofreció aportes efectivos que van más allá de la aplicación inicial en el trastorno límite de la personalidad ya que hoy en día su utilidad se expande a personas que requieren tratamiento en ansiedad, gestión de emociones, dificultades con el estado de ánimo y control de impulsos (Rezaie et al., 2021). A su vez, estudios realizados recientemente obtuvieron resultados exitosos en entornos laborales y educativos. Un ejemplo destacado es una investigación con profesores en Malasia la cual favoreció en la mejora de regulación emocional y mayor tolerancia al malestar, lo que implicó una reducción significativa del agotamiento profesional o burnout y en el autocuidado de los participantes (Keng et al., 2024). Este hallazgo refuerza la importancia de la DBT en los docentes como una estrategia sólida y eficiente para cuidar de su salud mental.

En Ecuador podemos evidenciar que existe una baja aplicación de este tipo de estudios en docentes (Yáñez y Moreta 2020). Esta situación nos lleva a proponer la aplicación de la DBT para ayudar a los docentes ecuatorianos a mejorar su bienestar emocional y desempeño como profesionales. En función de la literatura internacional sobre la utilidad de la DBT en la promoción de un conjunto de habilidades psicológicas clave, incluyendo la tolerancia a la frustración (Linehan, 2020). Resulta pertinente examinar su aplicabilidad en el contexto ecuatoriano, donde la evidencia empírica aún es escasa. Se espera observar un efecto moderado y significativo en la tolerancia a la frustración tras la intervención en un único grupo de docentes ecuatorianos residentes en la ciudad de Quito.

Bajo estos antecedentes, este estudio pretende resolver la siguiente cuestión ¿En qué medida es eficaz la Terapia Dialéctica Conductual (DBT) para la mejora de la tolerancia a la frustración en docentes de una institución educativa de Quito?

1.2 Antecedentes

La regulación emocional y las habilidades de afrontamiento desempeñan un papel fundamental en el bienestar de los docentes y, por ende, en la calidad de la educación. Hewitt et al. (2023) aplicaron un estudio a 112 profesores de Educación Básica Primaria en Colombia, como resultado se obtuvieron evidencias de que los educadores con mayor experiencia utilizan estrategias más efectivas para controlar el estrés dentro del aula, mas no para regular sus emociones, lo que en ocasiones les lleva a manifestar su ira reprimida. Por otra parte, los

docentes que trabajan con más de 30 estudiantes reportan niveles de ira rasgo más bajos, lo que nos lleva a concluir en que la experiencia laboral es un factor protector contra la frustración en el entorno educativo. Por otra parte, la falta de expresión emocional en los docentes, hace que sean más vulnerables a desarrollar síntomas de agotamiento y estrés laboral. Esto evidencia la necesidad de apoyar a nuestros docentes a desarrollar su regulación emocional, esto no solo dará como resultado su bienestar psicológico, sino que también evidenciará un mejor ambiente escolar. (Hewitt et al., 2023).

En la misma línea, Sánchez et al. (2014) identificaron que la frustración de las necesidades psicológicas básicas en los docentes se ha identificado como un factor clave en la aparición de agotamiento emocional y desmotivación en el ámbito educativo. Un estudio realizado con 357 profesores de educación física en España reveló que la frustración de la necesidad de sentirse competente se vinculaba directamente con varios problemas como un aumento de la desmotivación, el agotamiento emocional y el cinismo. Al mismo tiempo, esta frustración afectaba de forma negativa la motivación que nace del propio interés y la eficacia en su desempeño profesional.

Asimismo, la falta de autonomía lleva a desarrollar agotamiento emocional y bajar los niveles laborales, lo que incrementa el estrés laboral. Ante esto, se visualiza la importancia de desarrollar ambientes escolares que impulsen la mejoría de las relaciones interpersonales, ya que esto afecta no solo al bienestar psicológico de los docentes, sino que también puede complicar la calidad de la enseñanza y el compromiso profesional (Sánchez et al., 2014).

Por otro lado, Neacsiu et al. (2012) encontraron que, desde su desarrollo inicial, la Terapia Dialéctica Conductual (DBT) ha demostrado ser un enfoque efectivo para la regulación emocional y el manejo de conductas impulsivas en diversas poblaciones. Originalmente esta terapia fue diseñada para tratar el trastorno límite de la personalidad y la ideación suicida, no obstante su aplicación se ha expandido a otros trastornos como la depresión, la ansiedad y estrés. Su efectividad se basa en combinar estrategias de aceptación y cambio, la mejora de habilidades conductuales y la aplicación de técnicas de mindfulness. Basándonos en estudios anteriores vemos que la DBT mejora las conductas autodestructivas y la estabilidad emocional en entornos clínicos y comunitarios. Su adaptación en hospitales, programas ambulatorios y grupos de apoyo, dieron resultados positivos al percibir la reducción del estrés emocional y el desarrollo de habilidades adaptativas (Neacsiu et al., 2012).

La efectividad de la DBT para el manejo de la tolerancia a la frustración aporta datos en diversos contextos. Neacsiu et al. (2021) llevaron a cabo un estudio con individuos que presentan trastornos de personalidad límite, ansiedad y depresión evidenció mejoras significativas en la regulación emocional y el manejo de conductas impulsivas, incluyendo situaciones de frustración. De igual forma Schaich et al. (2021) realizaron una investigación con 24 pacientes ambulatorios con TLP, mayoritariamente mujeres, tras 18 meses de intervención, mostró reducción en la tensión emocional y mejoras en el manejo de situaciones difíciles. De igual forma, Tebbett et al. (2020) reportaron en su investigación el trabajo con adolescentes estadounidenses hospitalizados en cuidados intensivos, quienes tuvieron un gran avance en su regulación emocional y tolerancia a la frustración, en comparación con el grupo de adolescentes con tratamiento médico habitual.

Rezaie et al. (2021) exploran la DBT en pacientes con dependencia a opioides, en donde se establece un programa de 12 sesiones que busca fortalecer la regulación emocional, tolerancia al malestar y manejo del craving; si bien el estudio reportó mejoras significativas en los participantes, también se identificó un desafío importante relacionado con la adherencia al tratamiento. Hood et al. (2023) señalaron que durante la pandemia de COVID-19 se adaptaron sesiones virtuales individuales y grupales para tratar problemas de salud mental agravados, logrando una efectividad moderada-alta en la regulación emocional y prevención de crisis. Finalmente, Keng et al. (2024) desarrollaron un estudio con 56 docentes en Malasia, en el cual se promovió el entrenamiento de habilidades como la regulación emocional, atención plena, tolerancia al malestar y efectividad interpersonal, observando una reducción significativa del burnout, estrategias desadaptativas y mejoras en el autocuidado.

1.3 Objetivo general

- Determinar la eficacia de una intervención basada en la Terapia Dialéctica Conductual (DBT) para la mejora de la tolerancia a la frustración en docentes de una institución educativa de Quito.

1.4 Objetivos específicos

- Evaluar los niveles de tolerancia a la frustración en una muestra de docentes de una institución educativa de Quito.

- Comprobar la significancia estadística de la DBT en la mejora de los niveles de tolerancia a la frustración en los docentes intervenidos, mediante la comparación de las pruebas pre y post.

1.5 Hipótesis de investigación

- La aplicación de la DBT se mostrará eficaz para la mejora de los niveles de la tolerancia a la frustración en docentes de una institución educativa de Quito.

1.6 Justificación

En el Ecuador, como en el resto del mundo, la tolerancia a la frustración resulta una habilidad necesaria para enfrentar diversas situaciones de la vida cotidiana y el entrenamiento de la misma mediante la DBT puede favorecer a varias poblaciones. De aquí surge la necesidad de abordar esta temática dentro del ámbito educativo ya que el impacto emocional que enfrentan los docentes en un entorno laboral se caracteriza por tener altas demandas y constantes desafíos, es por eso que la presente investigación busca beneficiar a quienes desempeñan esta profesión.

Desde una perspectiva científica, este estudio contribuirá al avance en el campo de la psicología aplicada, explorando la efectividad de la DBT en un contexto específico como es el educativo. Este enfoque terapéutico, que equilibra aceptación y cambio, se ha demostrado útil para abordar problemáticas emocionales complejas, ofreciendo una intervención basada en evidencia que fomenta habilidades prácticas para la regulación emocional. Asimismo, al centrar la investigación en la población docente, se aporta conocimiento relevante para futuras aplicaciones en el ámbito educativo y otras profesiones con altas exigencias emocionales.

Esta propuesta mejora la calidad de vida de los docentes, ya que son un grupo de profesionales muy importantes para el desarrollo de las sociedades, al brindar herramientas que sirvan de soporte para manejar de manera efectiva sus emociones, esto los ayuda no solo a ellos, sino también a mejorar el ambiente escolar, lo que beneficia también a los estudiantes y a toda la comunidad educativa. Por lo tanto, esta investigación está relacionada con los objetivos del Plan de Desarrollo para el nuevo Ecuador 2024 – 2025 enfocada en mejorar las condiciones de vida de la población. Al apoyar la salud emocional de los docentes, se contribuye al objetivo de crear un entorno educativo más saludable, alineado con el impulso a la educación inclusiva y de calidad.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 Tolerancia a la frustración

2.1.1. Definición conceptual

Para González y Landero (2021) la frustración se concibe como una reacción emocional que aparece cuando una persona se ve impedida de alcanzar una meta o satisfacer una necesidad. Este estado se caracteriza por la presencia de emociones como ira, tristeza, ansiedad o agresividad, que varían según la intensidad del obstáculo y los recursos personales para afrontarlo. Medrano et al. (2019) explican que, aunque la frustración puede desatar sentimientos de malestar, no siempre debe ser visto como algo malo o negativo ya que este estímulo puede servir como el impulso que invita a buscar diferentes opciones prácticas que fortalezcan la manera en que se enfrentan los problemas.

De acuerdo con Barroso et al. (2021), tener tolerancia a la frustración se refiere a que cuando las circunstancias se ponen difíciles o surgen imprevistos, predomina la capacidad de controlar los impulsos sin dejar de lado el objetivo previamente planteado. Esta característica personal está relacionada con una mayor autorregulación de emociones la cual permite mantener la calma aún bajo contextos de exigencia y presión. De igual manera, Cuadros y Leal (2024) postulan que la tolerancia a la frustración constituye un recurso psicológico fundamental para poder resistir y afrontar con éxito situaciones que generan tensiones, previniendo la presencia de respuestas desadaptativas. Su desarrollo se encuentra estrechamente vinculado con la motivación y la satisfacción personal.

Para terminar, Hidalgo y Soclle (2011), tomando sus bases en el Modelo Cognitivo-Conductual, definen a la tolerancia a la frustración como un estado positivo el cual integra la parte emocional y conductual. Este estado evidencia la capacidad del individuo para preservar la calma, la paciencia y una actitud reflexiva incluso cuando un anhelo, un objetivo o una necesidad no logran materializarse. Aunque estos escenarios adversos, que surgen a menudo de forma imprevista, suelen generar incomodidad o disminución de la motivación, se considera que existe tolerancia a la frustración cuando la persona consigue reinterpretar y asumir dichas dificultades como partes de un proceso de aprendizaje y crecimiento personal.

2.1.2. Modelos explicativos de la tolerancia a la frustración

La tolerancia a la frustración puede ser entendida a través de distintos modelos psicológicos que explican cómo las personas interpretan, regulan y afrontan situaciones adversas. De acuerdo con Harrington (2005), el Modelo Racional-emotivo Conductual plantea que el malestar emocional no es causado directamente por el evento frustrante en sí mismo. En su lugar, el problema radica en el eje central de nuestras creencias irracionales, siendo la intolerancia a la frustración, las dudas sobre nuestra autovalía y el pensamiento catastrofista factores que agravan la situación. En un estudio posterior Harrington (2011) explica que los pensamientos que surgen no pueden, ni deben, ser controlados en su totalidad ya que podría ser perjudicial y agotador. En su lugar propone reconsiderar la forma en la que se juzgan las situaciones adversas para que la sensación de “insoportable” pueda adquirir flexibilidad y transformarse en algo “desagradable, pero que se pueda tolerar”. Entender esta realidad y reconocer que tolerar no significa resignarse o estar de acuerdo ayuda a que la persona se encuentre en la posición de decidir actuar con calma y asertividad.

Por otro lado, Deffenbacher (1999) establece que, desde el modelo cognitivo de Beck el foco está puesto en cómo procesamos la información puesto que la incongruencia percibida entre nuestros objetivos y los obstáculos que encontramos se origina en la interacción dinámica de tres elementos: los eventos externos que suceden, nuestro estado interno como individuos, y el proceso de valoración que realizamos de la situación. Dicha evaluación ocurre en dos fases: en la primera, la persona determina si el evento constituye una amenaza, una injusticia percibida o si interfiere directamente con sus valores y propósitos esenciales; y en la segunda analiza si posee los recursos internos y externos necesarios y suficientes para enfrentar el desafío o la dificultad. En este sentido, Beck y Haigh (2014) señalan que la respuesta ante la frustración tiene su origen en la activación de esquemas cognitivos preexistentes, los cuales funcionan como filtros internos que terminan por distorsionar procesos fundamentales como la atención, la interpretación y la memoria, y genera creencias sesgadas que alteran la percepción real de los obstáculos. Cuando estos sesgos cognitivos se intensifican y nuestro sistema reflexivo no logra corregir los errores del procesamiento automático, la respuesta que debería ser adaptativa se transforma en una reacción desproporcionada. En consecuencia, nuestra interpretación de la situación se vuelve notablemente más rígida e inflexible.

Desde el modelo de autorregulación emocional, Gross (2015) sostiene que la tolerancia a la frustración se encuentra ligada a la forma en que un individuo genera y regula sus emociones a lo largo del ciclo situación–atención–valoración–respuesta. Este modelo subraya

la importancia del momento de la intervención en este ciclo, por ejemplo, una intervención temprana como la reevaluación cognitiva, resulta sumamente eficaz ya que modifica el significado emocional de la situación y facilita el manejo del malestar antes de que escale. Por otro lado, una intervención tardía, como la supresión expresiva, aunque limita la manifestación externa, tiene el efecto adverso de aumentar la activación fisiológica interna del sujeto. Es decir, cuando la persona escoge evitar vivencias incómodas, la capacidad para manejarlas se debilita y aumenta la probabilidad de ser menos tolerante.

Para finalizar, desde la perspectiva transaccional de Lazarus y Folkman (1987), la tolerancia a la frustración surge de la interacción de la persona con su entorno, en donde este proceso se encuentra guiado por la valoración mental sobre la situación. En un inicio esta evaluación determina la importancia del evento según metas y compromisos, para luego definir qué tanto control existe sobre el acontecimiento y cuáles son las opciones para afrontarlo. Estas evaluaciones moldean el significado del obstáculo y guían el tipo de afrontamiento ya sea centrado en el problema o en la emoción, de modo que la tolerancia depende de cómo se interpreta la situación y de los recursos percibidos. Bajo la misma premisa, Macias et al. (2013) añade que en ciertos casos se recurre a la evitación como manejo temporal del estrés, todo ello influido por el contexto sociocultural e institucional que da sentido a la experiencia.

2.1.3. Dimensiones de la tolerancia a la frustración

La tolerancia a la frustración es entendida como un concepto integral y complejo que incluye diferentes facetas del funcionamiento de un individuo, tomando en cuenta su nivel emocional, conductual y cognitivo. Desde el área emocional Leyro et al. (2010) la interpretan como la capacidad para soportar estados emocionales negativos o displacenteros, entendida de diversas formas que incluye la destreza para tolerar dicho afecto, la percepción de la experiencia emocional como algo aceptable o manejable, los recursos de regulación aplicados sobre esa emoción y el grado en que la emoción generada capta la atención e interrumpe el desempeño funcional cotidiano.

Para Harrington (2011), desde el área cognitiva se ancla en esquemas y pensamientos automáticos que, en determinadas circunstancias, distorsionan la interpretación original, la cual idealmente debería ser ajustada por el sistema reflexivo; no obstante, cuando dichos esquemas están intensamente activados, dominan el procesamiento cognitivo. Estas creencias evaluativas que combinan exigencias absolutistas y una evaluación negativa de no cumplirlas, se enfocan

en la valoración de necesidades como logro, aprobación o control. Lazarus y Folkman (1987) concluyen que la tolerancia a la frustración se manifiesta en el esfuerzo que el individuo realiza para manejar situaciones adversas. Cuando dichas situaciones parecen ser modificables, las conductas se centran en el problema; en cambio cuando se decide que requiere ser aceptada, incrementan las conductas centradas en la emoción.

2.1.4. Consecuencias de la baja tolerancia a la frustración

De acuerdo con Nowacki y Pyszkowska (2024), la baja tolerancia a la frustración se concibe como un conjunto de creencias rígidas que reflejan la incapacidad para aceptar obstáculos, malestar o demoras en la satisfacción de necesidades, lo que desencadena en una amplia gama de consecuencias psicológicas. Diversos estudios señalan que este constructo se vincula con alteraciones en la regulación emocional y con la preferencia por estrategias de afrontamiento desadaptativas. Continuando con este mismo pensamiento, Schetsche et al. (2023) establece que dicha incapacidad para manejar eficazmente la discrepancia entre expectativas y resultados, generan respuestas emocionales y cognitivas disfuncionales, los cuáles se asocian de manera consistente con trastornos emocionales y estilos de afrontamiento que intensifican el malestar psicológico y cronifican la vulnerabilidad emocional.

Zamora et al. (2025) indican que, en el ámbito docente tener baja tolerancia a la frustración se vincula de manera directa con posturas pesimistas frente a los errores. Cuando esto ocurre, se genera un gran malestar emocional que lleva a los profesionales a ver las equivocaciones de forma negativa, en lugar de considerarlas como oportunidades de aprender. En consecuencia, se afecta el clima del aula y los estudiantes lo perciben como desagradable aumentando el riesgo de abandono escolar.

2.1.5 Tolerancia a la frustración en el ámbito educativo y docente

Diversos estudios han evidenciado que la docencia es una de las profesiones más expuestas al estrés y al burnout, lo que afecta directamente la salud mental y el desempeño docente. Candeias et al. (2021) identificaron en docentes que trabajan en entornos inclusivos la presencia de mayores niveles de estrés y agotamiento emocional, asociados con vulnerabilidad ante factores como perfeccionismo, inhibición, falta de apoyo social y dramatización de la existencia. El desempeño bajo estas circunstancias provoca frustración y cansancio, lo que afecta su bienestar y rendimiento. De igual forma Nwosu et al. (2024) llegaron a la conclusión de que la tolerancia a la frustración en docentes contribuye de forma positiva en su desempeño laboral y en su habilidad de integrar a estudiantes con necesidades

educativas especiales con sus pares. De esta investigación surge la propuesta de que los docentes que han logrado manejar situaciones frustrantes tienen más apertura hacia la inclusión y mejor actitud frente a los desafíos de su entorno. En conjunto, estos hallazgos subrayan que la tolerancia a la frustración es una herramienta fundamental para reducir el estrés docente, prevenir el burnout y fortalecer la adaptación ante las demandas complejas del ejercicio profesional.

2.2 Terapia Dialéctica Conductual

2.2.1. Origen y fundamentos teóricos

Linehan (2020) menciona que la Terapia Dialéctica Conductual (DBT, por sus siglas en inglés) surge en los Estados Unidos en la década de 1970 como respuesta a las dificultades que enfrentaban los terapeutas conductuales en el tratamiento de pacientes crónicamente suicidas y diagnosticados con Trastorno Límite de la Personalidad (TLP). Marsha Linehan y su equipo en la Universidad de Washington concluyeron que las intervenciones tradicionales no abastecían en el tratamiento, debido a que los consultantes evidenciaban alta sensibilidad al discurso emitido en las intervenciones, notoria dificultad para tolerar el malestar, inclinación a la desorganización clínica y falta de herramientas psicológicas para afrontar el sufrimiento que experimentan. Esto originó la necesidad de crear un método que integre estrategias de aceptación con técnicas de cambio, en un marco dialéctico orientado a integrar posiciones contrarias (Linehan, 2020).

Durante la década de los ochenta, la DBT comienza a experimentar un auge de aceptación, y en 1991 se publicó el estudio fundacional en la renombrada revista *Archives of General Psychiatry*. En esta investigación realizada por Linehan y sus colegas escogieron como muestra a mujeres con diagnóstico de TLP, conductas autolesivas y que en su historial tenían intentos suicidas. El diseño consistió en formar dos grupos: el primero recibió tratamiento habitual con terapeutas expertos y el segundo fue intervenido mediante DBT (Linehan, 1993). De este estudio se obtuvieron datos que afianzarán la validez de la terapia, ya que se demostró que la DBT es capaz de reducir notablemente las conductas de autolesión, el tiempo en que las pacientes pasaban hospitalizadas y el riesgo suicida y mejoró la aceptación terapéutica versus el tratamiento tradicional. Ubicándose como la primera psicoterapia con respaldo científico sólido para tratar el TLP (Linehan, 1993).

Por último, en la revisión sobre los fundamentos Linehan (2020) menciona que la DBT se basa en la búsqueda de un equilibrio continuo entre dos elementos relevantes como son la aceptación de cómo son las cosas en el presente y la necesidad de cambio para mejorar el futuro. No se trata de elegir una u otra, sino de encontrar el punto medio entre ambas para avanzar. Por otro lado, el modelo biosocial plantea que la desregulación emocional en el TLP surge de la combinación entre el factor predisponente a la vulnerabilidad emocional y un entorno invalidante en donde el contexto tiende a dejar en segundo plano a las expresiones afectivas.

2.2.2. Componentes y técnicas principales de la DBT

La DBT se estructura como un tratamiento multimodal que integra diversos dispositivos con el objetivo de abordar de manera integral las dificultades del consultante. Boggiano y Gagliesi (2018) la denominan como una estructura integral que combina cuatro elementos clave para su funcionamiento exitoso. Estos componentes son: la psicoterapia individual, el entrenamiento grupal de habilidades, el coaching telefónico y las reuniones de consultoría diseñadas para los terapeutas. Cada una de estas partes tiene un rol específico dentro del tratamiento: buscan aumentar las capacidades de la persona, mejorar su motivación, asegurar que los aprendizajes se utilicen en los contextos de la vida cotidiana, mantener motivado al terapeuta y finalmente organizar el ambiente del consultante de manera estructurada. Esta organización busca evitar que las sesiones se conviertan en espacios centrados únicamente en las crisis semanales, favoreciendo el aprendizaje de habilidades que prevengan la repetición de conductas desadaptativas.

Para Linehan (1993) el núcleo del tratamiento se encuentra en el entrenamiento en habilidades, el cual se divide en cuatro módulos principales. El módulo de mindfulness busca desarrollar la capacidad mantener la atención plena en el momento presente, sin juicios ni evitación. Welch et al. (2006) mencionan que se estructura en dos tipos de técnicas: las “Qué” y las “Cómo”. La primera técnica utiliza las tácticas observar, describir y participar; en donde observar implica dirigir la atención a las sensaciones y pensamientos sin etiquetarlos ni aferrarse a ellos; describir consiste en poner palabras o nombres a lo que se percibe, favoreciendo la claridad emocional y participar implica involucrarse plenamente en la experiencia, reconociendo la propia agencia en las acciones y emociones. Por su parte, la técnica “Cómo” orientan la manera en que se aplican las anteriores, hacerlo sin juzgar, concentrándose en una experiencia a la vez y actuando con eficacia.

En el módulo de efectividad interpersonal, Linehan (2020) establece que busca fortalecer las habilidades sociales y comunicativas necesarias para mantener relaciones saludables y equilibradas. Para ello, propone técnicas concretas las cuáles son DEAR MAN y GIVE;. la primera técnica es un acrónimo de un conjunto de pasos que permiten fomentar la comunicación asertiva, ayuda a las personas a expresar sus necesidades y establecer límites de manera clara y firme, sin ser pasivas ni reactivas. El segundo acrónimo busca preservar las relaciones interpersonales mientras se defienden los derechos propios, se centra en ser amable y respetuoso al abordar una situación, mostrando un interés genuino por la otra persona, validando sus emociones y manteniendo una actitud tranquila y cooperativa. A partir de este análisis, se busca resolver conflictos sin que éstos lleguen a agresiones.

En cuanto al módulo que se enfoca en la tolerancia al malestar, Mckay et al. (2017) señala que tiene como meta fortalecer la capacidad de las personas para soportar situaciones adversas sin la necesidad de llegar a conductas inapropiadas que pueden resultar perjudiciales. El STOP es una técnica muy efectiva, esta se basa en seguir una serie de pasos que permitan reflexionar sobre ciertas actitudes, tomar una pausa consciente y reaccionar de una mejor manera. La técnica de análisis de los pros y los contras permite analizar las consecuencias de mantener o de cambiar ciertas conductas, y finalmente la técnica de aceptación radical la cual se basa en la idea de aceptar completamente y sin reservas una realidad difícil, dolorosa o injusta tal como es, en el momento presente. Según Linehan (2020), aceptar la realidad no implica estar de acuerdo con ella, sino reconocer que la permanencia en el estado de negación frente a eventos inevitables tiene como consecuencia el incremento del sufrimiento.

Por último, el módulo de regulación emocional, Swenson (2016) señala que su principal objetivo es enseñar a los individuos a identificar, entender y lograr que sus respuestas de malestar emocional intenso puedan modificarse. Este ejercicio busca desarrollar la capacidad de reconocer lo que siente, disminuir la vulnerabilidad a las emociones fuertes e incrementar las experiencias positivas del diario vivir; esto permite tomar consciencia y gestionar de manera adecuada los factores o situaciones que actúan como mantenedores del malestar.

En conjunto, los cuatro módulos conforman un sistema coherente de aprendizaje que permite atender de manera simultánea las necesidades de quienes requieren comprender y aceptar sus experiencias emocionales y facilita el desarrollo de una tolerancia adaptativa.

2.2.3. Eficacia de la DBT en contextos laborales

Para Valentine et al. (2020) la implementación de la Terapia Dialéctico Conductual en contextos escolares se ha explorado como una herramienta útil para enfrentar problemas relacionados con los sesgos implícitos en el ámbito educativo.

Una investigación llevada a cabo en el sur de Texas planteó un taller práctico dirigido a profesores, consejeros y administradores escolares en donde se integraron las habilidades esenciales de la DBT. Yang et al. (2022) desarrollaron el programa con un doble propósito, en primera enseñar las habilidades de la terapia como herramientas para la vida y, al mismo tiempo, proporcionar a los educadores los recursos para impulsar acciones que promuevan la equidad en sus instituciones. Los resultados de esta iniciativa fueron muy positivos ya que se observó un aumento notable en la confianza del personal docente para usar y enseñar habilidades como la atención plena y la efectividad interpersonal; seis meses después, la mayoría de los beneficios se seguía manteniendo, e incluso varios participantes habían puesto en marcha iniciativas para la comunidad. Los autores concluyen que la DBT funciona como un marco muy valioso para fomentar el bienestar emocional y la conciencia social dentro de las escuelas ya que las habilidades que se enseña, además de estar comprobadas científicamente, son fáciles de comprender y de poner en práctica.

2.3 Marco Legal

2.3.1 Constitución de la República del Ecuador

La Constitución de la República del Ecuador establece que la educación y la salud son derechos fundamentales y deberes ineludibles del Estado. El artículo 26 determina lo siguiente:

La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

En este contexto, si la investigación sobre la Terapia Dialéctica Conductual (DBT) muestra resultados en la población docente tiene un efecto directo en cómo se garantiza una educación de calidad. Esto es porque que la formación del profesorado en términos de bienestar

social y emocional es un elemento esencial para que la educación alcance sus metas de inclusión y equidad, tal como lo determinan las leyes y la Constitución. Si los profesores están bien, la calidad de la enseñanza y el ambiente en el aula mejoran para todos.

2.3.2 Ley Orgánica de Educación Intercultural

Dentro de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) el artículo 2 establece principios fundamentales que rigen la educación, considerando los apartados de interaprendizaje y multiaprendizaje, calidad y calidez los cuales mencionan:

Se considera al interaprendizaje y multiaprendizaje como instrumentos para potenciar las capacidades humanas por medio de la cultura, el deporte, el acceso a la información y sus tecnologías, la comunicación y el conocimiento, para alcanzar niveles de desarrollo personal y colectivo (Asamblea Nacional, 2011).”

Garantiza el derecho de las personas a una educación de calidad y calidez, pertinente, adecuada, contextualizada, actualizada y articulada en todo el proceso educativo, en sus sistemas, niveles, subniveles o modalidades; y que incluya evaluaciones permanentes. Así mismo, garantiza la concepción del educando como el centro del proceso educativo, con una flexibilidad y propiedad de contenidos, procesos y metodologías que se adapte a sus necesidades y realidades fundamentales. Promueve condiciones adecuadas de respeto, tolerancia y afecto, que generen un clima escolar propicio en el proceso de aprendizajes (Asamblea Nacional, 2011).

Los principios se encuentran directamente ligados a la urgencia de fortalecer la salud mental en los docentes. La normativa educativa, subraya la importancia de tener un clima escolar basado en el respeto y la convivencia positiva. Por lo que, una intervención como la Terapia Dialéctica Conductual (DBT) puede ser una gran ayuda para mejorar la manera en que los educadores manejan sus emociones. Como resultado, la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje se beneficia directamente. Al potenciar estas habilidades en el profesorado, no solo mejora su bienestar personal, sino que también tiene impacto en el ambiente educativo, transformándolo en un espacio seguro, inclusivo y de respeto, cumpliendo así con el mandato legal (LOEI) de proteger el desarrollo integral de todos los actores del sistema.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Descripción del área de estudio/grupo de estudio

El grupo de estudio seleccionado para esta investigación estuvo conformado por docentes de la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle ubicada en el centro de la ciudad de Quito, en el sector San Juan entre las calles Vargas y Francisco de Caldas. Los docentes ejercían en un entorno que requería altos niveles de compromiso, no solo profesional, sino también emocional y cognitivo, ya que al mantener una constante convivencia, enfrentaban múltiples desafíos como la planificación curricular, la atención a estudiantes con diversas necesidades y la mediación de conflictos entre los estudiantes y sus diferentes contextos.

La labor de los profesores se desarrollaba en una dinámica con grandes expectativas y muchas demandas, se les exigía cumplir con estándares elevados de calidad educativa lo que significaba que su rendimiento profesional era evaluado de manera continua. Esta metodología educativa buscaba promover una formación integral, combinando la enseñanza de idiomas y promoción de valores morales y éticos con la excelencia en lo académico. Además, se le daba una prioridad especial a la personalización del aprendizaje y al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y recreativas, mediante la organización de diversas actividades culturales y artísticas.

Este enfoque innovador no solo reforzaba la importancia de la formación constante, sino también la necesidad de contar con habilidades emocionales y cognitivas que permitieran a los docentes asumir dichas responsabilidades, ya que este ambiente podía favorecer el desarrollo de respuestas emocionales intensas que afectaban su tolerancia a la frustración, razón por la cual esta población resultaba pertinente para ser estudiada.

3.2 Enfoque y tipo de investigación

Debido a la naturaleza y el alcance del objetivo principal propuesto, esta investigación escogió un enfoque cuantitativo. Esto significa que el estudio se basó en obtener y procesar datos mediante análisis estadísticos. Esta metodología fue necesaria para poder medir el impacto de una variable independiente sobre la dependiente. En lo que respecta al diseño del estudio, se utilizó un diseño preexperimental que incluyó mediciones de pretest y posttest, es

decir que la intervención se aplicó a un único grupo de participantes, a quienes se les evaluó antes y después de recibir dicha intervención. El procedimiento posibilitó la identificación y medición del impacto generado a raíz de las intervenciones. A pesar de que este diseño de estudio tuvo algunas limitaciones, como el manejo de las variables externas al no contar con un grupo de control y la falta de una asignación al azar, se adaptó a las condiciones particulares en las que se llevó a cabo la investigación. En cuanto al alcance, fue explicativo ya que tuvo como finalidad analizar la conexión entre las variables y determinar su efecto.

3.3 Procedimiento de investigación

Durante el procedimiento, se presentó un resumen de la metodología y la secuencia de pasos que se siguieron para llevar a cabo el estudio, lo cual fue muy importante, para asegurar que los resultados fueran válidos y confiables. En esta sección se explicó en detalle: Cómo se seleccionaron los participantes, cómo se realizó la aplicación del consentimiento informado para garantizar la participación voluntaria, los tipos de muestreo que se utilizaron y los métodos de recolección de datos que se emplearon. Cabe recalcar que, durante toda la fase de selección y manejo de la información, se mantuvo un compromiso estricto con la confidencialidad de los datos y se respetaron en todo momento los derechos de las personas que formaron parte del estudio.

3.3.1 Población y muestra

Para el desarrollo del estudio, se seleccionó una muestra de docentes ecuatorianos que laboraban en la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle. Los participantes tuvieron edades comprendidas entre 28 y 48 años. Este estudio se enmarcó dentro de un diseño preexperimental de carácter explicativo y se contó con una muestra de 12 docentes.

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo a criterio de experto, en el que se incluyeron docentes accesibles y dispuestos a formar parte del estudio. Esta técnica permitió trabajar con docentes que cumplían con los criterios de inclusión y contaban con la disponibilidad necesaria para completar todas las fases del estudio. La coordinación con la institución educativa fue fundamental para facilitar el proceso de reclutamiento y garantizar la participación voluntaria de los docentes.

3.3.2 Técnicas e instrumentos

Cuestionario ad hoc para datos sociodemográficos. Con el objetivo de conocer las características sociodemográficas de los docentes ecuatorianos que formaron parte del estudio, se construyó un cuestionario ad hoc diseñado específicamente para este grupo poblacional. Este instrumento incluyó ítems que permitieron recolectar información clave, como edad, género, tiempo de experiencia docente, nivel educativo alcanzado y materia o área que enseñaban, ya que estos datos facilitaron una comprensión contextual del grupo. Este cuestionario fue aplicado de manera anónima, garantizando la confidencialidad de los participantes.

Escala de Tolerancia a la Frustración (ETAF; Hidalgo y Soclle, 2011). Con el objetivo de evaluar la tolerancia a la frustración de los docentes ecuatorianos que participaron en esta investigación, se empleó la Escala de Tolerancia a la Frustración (ETAF), diseñada por Hidalgo y Soclle. Este instrumento, que utiliza un enfoque cognitivo-conductual, fue diseñado para medir la capacidad emocional y de comportamiento de una persona para aceptar situaciones frustrantes sin perder la motivación.

Esta herramienta fue diseñada para ser aplicada en personas adultas de ambos sexos y consta de 28 preguntas distribuidas en cuatro áreas clave de la vida: personal, laboral, social y familiar. Se puede aplicar de forma individual o en grupo. El tiempo estimado para completarla es corto, de 10 a 15 minutos. Para su administración, se usaron los materiales indicados en el manual, que incluyen el cuestionario y un lápiz o bolígrafo.

Para la calificación e interpretación se utilizó la escala Likert con tres opciones: siempre, a veces, o nunca. El puntaje total que puede obtenerse varía entre 28 y 84 puntos. Una puntuación más alta indica una mayor tolerancia a la frustración. Dos de las preguntas (ítems 6 y 9) tienen una calificación inversa, lo que significa que el puntaje se asigna al revés. La interpretación de los resultados se divide en tres niveles de tolerancia: Alto cuando se obtiene de 74 a 84 puntos, medio si se obtiene de 65 a 73 puntos y bajo si el resultado está entre 28 a 64 puntos. Este método demostró ser una herramienta confiable y válida para evaluar la tolerancia a la frustración. Su consistencia interna fue adecuada, tal como lo evidencia su coeficiente Alpha de Cronbach global de 0.775, lo que demuestra que todas las preguntas del test medían consistentemente lo mismo, es decir, que la escala tenía una adecuada consistencia interna. Este cuestionario fue aplicado de manera anónima y en condiciones controladas para garantizar la validez de los resultados (Hidalgo y Soclle, 2011).

Terapia Dialéctica Conductual (Linehan, 1993). La DBT fue un modelo terapéutico desarrollado por Marsha Linehan, diseñado inicialmente para el tratamiento del trastorno límite de la personalidad, pero ampliamente validado para problemas relacionados con la regulación de emociones (Linehan, 1993). Combinó estrategias de aceptación y cambio, estructurándose en cuatro módulos principales: mindfulness, regulación emocional, tolerancia al malestar y efectividad interpersonal.

Las sesiones siguieron un enfoque grupal e individual, con una duración estimada de 8 a 12 semanas, en donde cada encuentro estuvo orientado al trabajo en la adquisición de habilidades específicas, ejercicios prácticos y tareas que promovieron la generalización de lo aprendido a contextos reales (Linehan, 1993).

Existe evidencia científica que demuestra que la Terapia Dialéctica Conductual (DBT) funciona bien para fortalecer las herramientas que las personas usan para enfrentar problemas y, a la vez, fomentar el bienestar en grupos expuestos a mucho estrés. Esto confirma que es una intervención que puede ser adaptada y que resulta efectiva en contextos reales.

Al aplicar este enfoque al entorno educativo, el objetivo fue dar a los docentes herramientas prácticas que les permitieran manejar las situaciones que les causan frustración, mejorar la forma en que se comunican y reducir las emociones negativas en su ambiente de trabajo.

3.3.3 Intervención de campo

La planificación del trabajo de campo se inició con la gestión de los permisos administrativos necesarios con la institución educativa privada, lo que incluyó la presentación del proyecto y sus objetivos a las autoridades correspondientes. Una vez aprobados los permisos, se organizaron los aspectos logísticos, tales como la reserva de espacios físicos adecuados para las evaluaciones y sesiones grupales.

Posteriormente, se convocó a los participantes, se establecieron horarios compatibles con su disponibilidad y se garantizó que contaran con toda la información previa, la cual involucró la socialización del proyecto y de las normas a los potenciales participantes.

Se expusieron los detalles acerca de las evaluaciones que se llevaron a cabo antes y después de la intervención, así como la explicación de las sesiones. Simultáneamente, se aseguró que todos los recursos requeridos se encuentren al alcance para que la intervención se desarrollara sin contratiempos. Al finalizar todo el procedimiento, se extendió un

agradecimiento a los miembros participantes y a la institución educativa por su cooperación durante el desarrollo del estudio.

El trabajo de campo se organizó en tres fases principales: fase de preintervención en donde se llevó a cabo la evaluación inicial; fase de Intervención en la cual se puso en marcha y se desarrolló el programa basado en la DBT; y finalmente la fase de postevaluación en donde se realizó un análisis comparativo para medir los cambios generados después de aplicar la intervención. Acorde a la tabla 1.

Tabla 1.

Planificación de trabajo de campo

Fases	Objetivos terapéuticos	Número de sesión	Actividades	Técnicas y estrategias del Modelo Dialéctico Conductual	Tiempo/frecuencia	Evidencia científica sobre las técnicas a emplearse
Pre intervención	Recopilar información sociodemográfica y explorar antecedentes personales que puedan influir en la tolerancia a la frustración.	1	Aplicación de un cuestionario ad hoc estructurado que recoja información sobre edad, género, nivel educativo, años de experiencia docente, carga laboral y antecedentes emocionales.	- Validación terapéutica	1 hora/ semanal	Linehan (2020)
	Medir el grado de de tolerancia a la frustración de los participantes en el ámbito personal, laboral, social y familiar.	2	Aplicación del test ETAF de manera grupal en un ambiente estructurado.	- Escala de Tolerancia a la Frustración	1 hora/ semanal	Hidalgo y Soclle (2011)
Intervención	Ayudar a los docentes a identificar y nombrar emociones que surgen ante situaciones frustrantes personales.	3	Trabajo individual donde se guía a mantener un registro de emociones ante eventos frustrantes.	- Etiquetado emocional	1 hora/ semanal	Neacsiu (2012)
	Fomentar la aceptación incondicional de situaciones personales que no pueden cambiarse.	4	Ejercicio individual de reflexión sobre experiencias personales frustrantes y cómo la aceptación radical podría cambiar la percepción de esas situaciones.	- Aceptación radical	1 hora/ semanal	Linehan (2020)
	Mejorar la atención y la capacidad de respuesta ante situaciones laborales estresantes.	5	Práctica grupal de atención plena al realizar tareas laborales específicas.	- Conciencia plena: "Cómo" (Sin juzgar, una cosa a la vez, ser efectivo)	1 hora/ semanal	Mainardi (2017)

	Enseñar habilidades para expresar necesidades y establecer límites en el contexto laboral.	6	Role-plays en grupo para simular situaciones laborales frustrantes aplicando DEAR MAN.	- DEAR MAN (Describir, Expresar, ser Asertivo, Reforzar, Mantener tu posición, Aparentar estar seguro y Negociar)	1 hora/ semanal	Linehan (2020)
	Enseñar estrategias para manejar el malestar emocional en interacciones sociales frustrantes.	7	Implementación de la técnica STOP a través de la simulación grupal de acontecimientos.	- STOP (Stop, Tomar un paso atrás, Observar y Proceder con mindfulness)	1 hora/ semanal	Neacsiu (2012)
	Promover la validación emocional hacia sí mismo y hacia los demás en contextos sociales.	8	Actividad en grupo para ensayar la validación emocional en situaciones sociales del diario vivir.	- GIVE (Gentil, Interesado, Validar, Hacerlo simple)	1 hora/ semanal	Linehan (2020)
	Aumentar las emociones positivas en el entorno familiar para contrarrestar el impacto de la frustración.	9	Planificación grupal de actividades familiares positivas y significativas.	- Incremento de emociones positivas a corto y largo plazo	1 hora/ semanal	Linehan (1993, 2020)
	Desarrollar habilidades para enfrentar y resolver problemas familiares de manera efectiva.	10	Análisis y resolución grupal de escenarios familiares frustrantes.	- Análisis de pro y contras	1 hora/ semanal	Linehan (2020)
Post intervención	Medir el impacto de la intervención en la tolerancia a la frustración de los docentes.	11	Aplicación del test ETAF nuevamente para comparar los resultados con la medición inicial.	- Escala de Tolerancia a la Frustración	1 hora/ semanal	Hidalgo y Soclle (2011)

CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Perfil sociodemográfico de la muestra

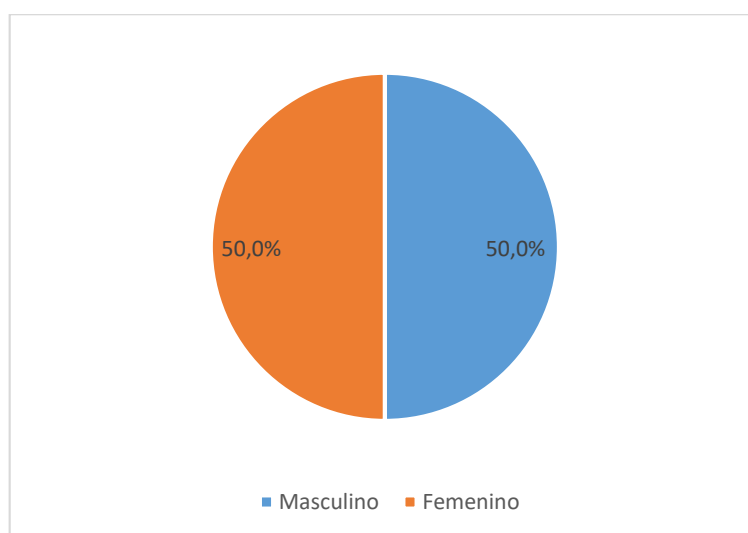
Con la finalidad de describir adecuadamente las características sociodemográficas se presenta a continuación apartados que revelan datos como el género, la edad, el nivel de escolaridad, los años de experiencia laboral y las asignaturas que imparten los 12 docentes de la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle.

4.1.1 Datos por género

La población de estudio estuvo conformada en partes iguales por el género masculino y femenino (50% respectivamente), como se muestra en la Figura 1. Esto favorece a obtener una mayor representatividad en el análisis de los efectos de la intervención, ya que no están influenciadas de manera significativa por la variable género.

Figura 1.

Género

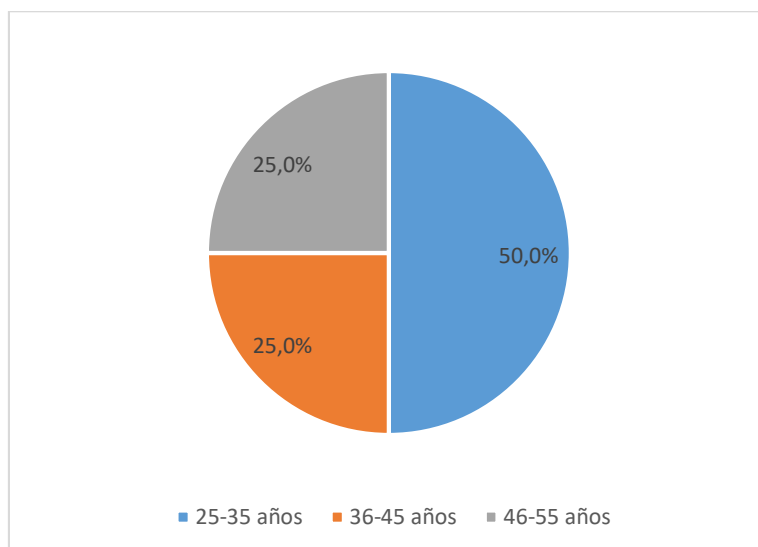


4.1.2 Datos por edad

Las edades de los docentes se agruparon en rangos, donde el 50% poseen entre 25 a 35 años, el 25% poseen entre 36 a 45 años y el 25% restante poseen entre 46 y 55 años, como se indica en la Figura 2. Esta distribución permite observar una muestra heterogénea en términos de edad, lo que favorece un análisis más amplio respecto a cómo la intervención incide en distintos momentos del ciclo vital docente.

Figura 2.

Edad

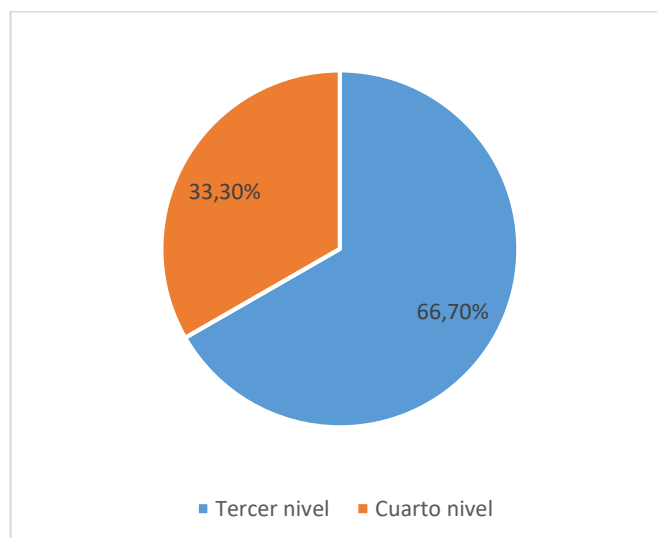


4.1.3 Datos por escolaridad

En la Figura 3, los docentes refieren en un 66,7% poseer estudios de tercer nivel, mientras que el 33,3% poseen estudios de cuarto nivel. Esto muestra un predominio de títulos de grado universitario, lo que puede influir en la forma en que los participantes afrontan situaciones de frustración y en su disposición para beneficiarse de procesos de intervención psicológica.

Figura 3.

Escolaridad

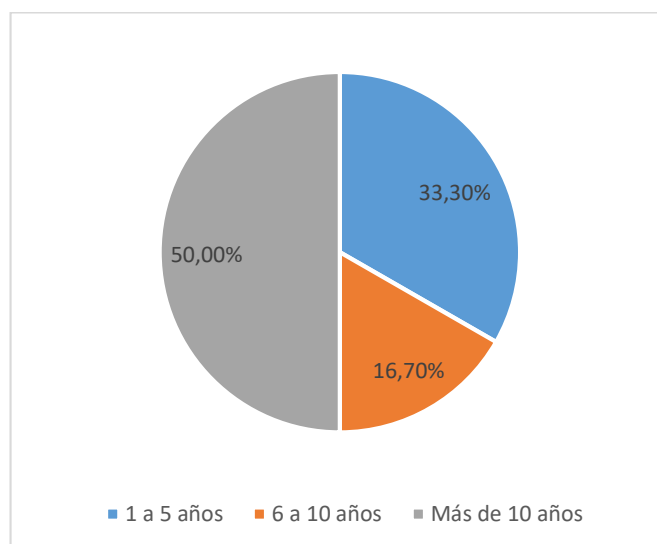


4.1.3 Datos de experiencia laboral

La **Figura 4**, muestra dos diferentes rangos de experiencia laboral que poseen los docentes de la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle, donde la mitad (50%) de los participantes mencionaron poseer mas de 10 años de experiencia laboral en docencia, el 33,3% mencionaron tener entre 1 a 5 años de experiencia laboral y el 16,70% indicaron tener entre 6 a 10 años ejerciendo como docentes.

Figura 4.

Experiencia laboral

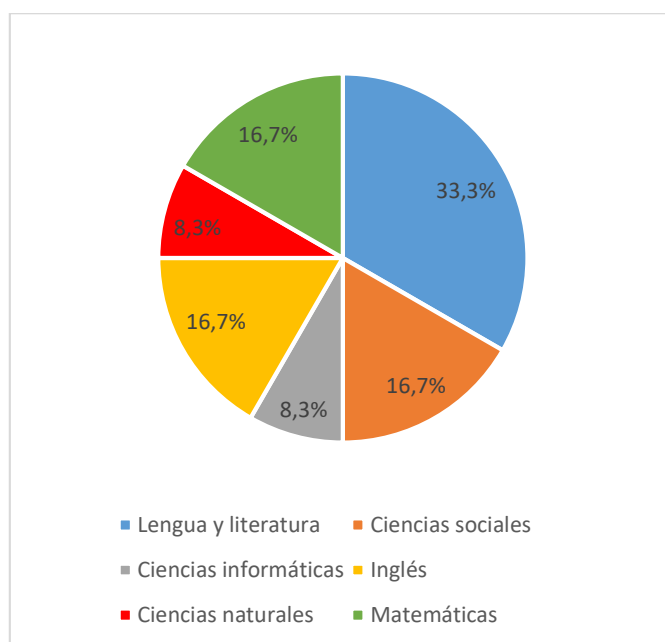


4.1.4 Datos de la asignatura que imparte

En tanto a la asignatura que imparten a los estudiantes de la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle, se observa en la Figura 5 que, el 33,3% imparten lengua y literatura, el 16,7% imparten ciencias sociales , inglés y matemáticas respectivamente y en un 8,3% imparten ciencias naturales y ciencias informáticas respectivamente.

Figura 5.

Asignatura



4.2 Resultados de la evaluación Pretest

Antes de aplicar la intervención DBT, se evaluaron a los 12 docentes para obtener un diagnóstico inicial sobre la tolerancia a la frustración. En la **Tabla** , se observa que el 75% tiene un nivel bajo de tolerancia y solo el 25% poseen una tolerancia moderada. El puntaje mínimo es de 55 puntos y el máximo es de 71 puntos, por lo que el puntaje medio (61,33) muestra que se inclina hacia un nivel bajo en esta variable, acompañado de una desviación estándar (4,65) relativamente moderada entre los participantes.

Tabla 2.

Resultados pretest

Variable	Nivel	N	%	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Pretest ETAF	Bajo	9	75,00%	55	71	61,33	4,65
	Moderado	3	25,00%				

Nota: ETAF = Escala de Tolerancia a la Frustración.

4.3 Resultados de la evaluación Posttest

Tras haber aplicado la intervención, se volvió a evaluar la tolerancia a la frustración con el mismo cuestionario. Como se observa en la Tabla , los docentes expresaron en un 8,3% poseer un nivel bajo de tolerancia, en su mayoría (83,3%)

manifestaron tener un nivel moderado y un 8,3% presentan un nivel alto. En tanto a los puntajes obtenidos se mira un mínimo de 64, un máximo de 75 y una media de 68,25. Lo que indica un notable incremento en relación al nivel de tolerancia y una menor desviación estándar de datos (2,86).

Tabla 3.

Resultados posttest

Variable	Nivel	N	%	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Posttest ETAF	Bajo	1	8,30%				
	Moderado	10	83,30%	64	75	68,25	2,86
	Alto	1	8,30%				

Nota: ETAF = Escala de Tolerancia a la Frustración.

4.4 Análisis inferencial

4.4.1 Prueba de normalidad

Para determinar el tipo de prueba que mejor se ajusta a los datos obtenidos se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para observaciones menores de 50. En la Tabla , se observan que los datos poseen un p-valor superior a 0,05, lo que alude que los datos cumplen con el supuesto de normalidad. Este resultado indica que se debe usar una prueba paramétrica para evaluar la efectividad de la intervención DBT.

Tabla 4.

Normalidad de datos

Variable	Shapiro-Wilk	gl	Sig.
Pretest ETAF	.94	12	.61
Posttest ETAF	.92	12	.36

Nota: ETAF = Escala de Tolerancia a la Frustración.

4.5 Diferencia entre pre-intervención y post-intervención

Para evaluar la efectividad de la intervención DBT aplicada en los 12 docentes de la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle se realizó una comparación con los resultados del cuestionario diagnóstico inicial (Pretest) y los resultados del cuestionario aplicado luego de aplicar la intervención (posttest) mediante la prueba t para muestras relacionadas. En la Tabla , se puede observar que el valor de t obtenido (-5,745) con 11 grados de libertad (gl) y una significancia ($p < .001$) confirma la existencia de un cambio

altamente significativo entre ambos test. Asimismo, el tamaño de efecto d de Cohen (0,452) indica un efecto de magnitud moderada. Con estos resultados se puede interpretar que la intervención DBT tuvo un efecto positivo y altamente significativo. De esta manera se comprueba la hipótesis de investigación, evidenciando la eficacia de la intervención para incrementar los niveles de tolerancia a la frustración en los docentes participantes.

Tabla 5.

Prueba t para muestras relacionadas

Evaluación ETAF	Media	Desv. estándar	Media de error	95% IC de la diferencia		t	gl.	Sig.	d de Cohen	Corr. de Hedges
				Inf.	Sup.					
Pretest vs Posttest	-.75	.45	.13	-1,03	-.46	-5,74	11	<,001	.45	.46

Nota: ETAF = Escala de Tolerancia a la Frustración; IC = intervalo de confianza; gl = grados de libertad; Sig. = significancia.

4.6 Discusión

La finalidad de esta investigación fue evaluar la eficacia de una intervención fundamentada en la Terapia Dialéctica Conductual (DBT) para mejorar la tolerancia a la frustración en docentes de una institución educativa en Quito. En el diagnóstico inicial vió la mayoría de los docentes tiene baja tolerancia a la frustración, información que concuerda con datos de Durán (2022) y UNICEF (2023) que advierten sobre el desgaste emocional que sobrellevan los profesores por la presión académica, las exigencias laborales y la exposición a situaciones estresantes.

Posterior a la intervención se elevaron los niveles de tolerancia a la frustración, llegando a niveles moderados y altos, con un valor estadísticamente significativo en las medidas de dispersión de las puntuaciones provenientes del pretest y posttest. Estos hallazgos apuntan que la intervención DBT, mediante el entrenamiento en regulación emocional y tolerancia al malestar, son efectivas en ambientes académicos, coincidiendo con lo encontrado por Keng et al. (2024), que informan de mejoras significativas en profesores de Malasia tras un programa de DBT.

Gracias a la prueba t para muestras relacionadas se pudo evidenciar el contraste entre el pretest y el posttest que fue altamente significativa ($t = -5,745$; $p < .001$), con un tamaño del efecto moderado (d de Cohen = 0,452). Estos datos se alinean con las investigaciones de Neacsiu et al. (2012) y Rezaie et al. (2021), que exponen la efectividad

de la DBT para fortalecer habilidades emocionales en poblaciones no clínicas, a quienes ayudó a disminuir significativamente la impulsividad, aumentar la resiliencia y mejorar la autorregulación.

Por ende, la presente investigación apoya el trabajo de Hewitt et al. (2023), quienes encontraron que, el desarrollo de habilidades emocionales contribuye a al personal educativo a enfrentar de mejor manera las dificultades en el aula, reduciendo la vulnerabilidad al estrés y al agotamiento emocional. En la misma línea, Sánchez et al. (2014) evidenciaron que la frustración de necesidades psicológicas básicas en profesores se asocia a mayor agotamiento emocional, y cómo la DBT puede ser una forma de darle la vuelta, aceptando la realidad y buscando soluciones.

Además, los hallazgos concuerdan con lo informado por Zamora et al. (2025), que señalan que una baja tolerancia a la frustración en profesores se asocia con posturas inflexibles ante el error y un ambiente de aula poco flexible. La mejoría encontrada en esta investigación indica que la DBT puede ayudar a manejar de una manera más adaptativa los errores y problemas del día a día, creando un ambiente pedagógico más inclusivo y resiliente.

En el contexto ecuatoriano, la evidencia científica de la utilización de la DBT en docentes es escasa (Yáñez & Moreta, 2020). Por lo tanto, este estudio es un aporte, ya que verifica la posibilidad de intervenir en un grupo particular de educadores y con resultados positivos. Esta mejoría impacta no solo en la salud mental del profesorado, sino también tiene un impacto directo en la calidad de la educación, ya que un profesor con mayor tolerancia a la frustración estará en mejores condiciones de mantener el equilibrio emocional, lo que le permite tomar decisiones acertadas en el aula y fomentar un ambiente escolar que sea positivo y constructivo para todos.

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

Se concluye que en la evaluación inicial a los docentes de la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle ubicada en la ciudad de Quito, en su mayoría, reportaron niveles bajos de tolerancia a la frustración. Esto representa que tenían dificultad para manejar emociones negativas frente a los obstáculos cotidianos, comprometiendo su salud emocional y afectando a su vez ambiente académico.

Se determina que existió una diferencia significativa entre los resultados del pretest y posttest, por lo que se confirma que existió un cambio notable que sustenta la eficiencia de la intervención DBT aplicada en los docentes, ya que pasaron de tener en su mayoría niveles bajos a presentar niveles moderados de tolerancia ante la frustración.

Gracias a la evidencia empírica reflejada en la prueba t, se acepta la hipótesis planteada y se concreta que la intervención DBT demostró ser eficaz para incrementar los niveles de tolerancia a la frustración en campos educativos.

5.2 Recomendaciones

Se sugiere implementar programas dirigidos a docentes que les permitan desarrollar y fortalecer habilidades de tolerancia ante la frustración que incluyan intervenciones como la DBT dentro de sus planes de formación y acompañamiento docente, para promover el bienestar psicológico del personal y mejorar el ambiente educativo.

Se recomienda aplicar la intervención DBT en muestras más grandes para obtener datos más robustos que evidencien la efectividad del tratamiento, así como buscar variables que se relacionen con la frustración en el ámbito educativo.

Referencias

- Amsel, A. (1992). *Frustration theory*. Cambridge University Press.
Traducción al castellano en Madrid: Alianza, 1984.
- Asociación Médica Mundial. (2013). *Declaración de Helsinki: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. Asociación Médica Mundial.
<https://www.wma.net/policies-post/declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-human-subjects/>
- Barroso, C., Sánchez, R. M., Morales, M., & Vicente, M. (2021). Tolerancia a la frustración, estrés y autoestima como predictores de la planificación y toma de decisiones en adolescentes. *Revista de estudio e investigación en psicología y educación*, 8(1), 1-19.
<https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2021.8.1.7077>
- Barroso, C., Sánchez, R. M., Morales, M., & Vicente, M. (2021). Tolerancia a la frustración, estrés y autoestima como predictores de la planificación y toma de decisiones en adolescentes. *Revista de estudio e investigación en psicología y educación*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.1.7077>
- Beck, A. T., & Haigh, E. A. (2014). Advances in cognitive theory and therapy: The generic cognitive model. *Annual review of clinical psychology*, 10(1), 1-24.
<https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032813-153734>
- Candeias, A., Galindo, E., Calisto, I., Borralho, L., & Reschke, K. (2021). Stress and burnout in teaching. Study in an inclusive school workplace. *Health Psychology Report*, 9(1), 63–75. <https://doi.org/10.5114/hpr.2020.100786>
- Cuadros, O., y Leal, F. (2024). Motivación, tolerancia a la frustración y satisfacción en contexto escolar: tres escalas breves. *Propósitos y Representaciones*, 12(1), 69-85.
- Deffenbacher, J. (1999). Cognitive-behavioral conceptualization and treatment of anger. *Journal of Clinical Psychology*, 55(3), 295-309.
<https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2009.12.004>

- De Minzi, M. (2005). Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños. *Revista latinoamericana de Psicología*, 37(1), 47-58.
- Díaz, M. I., Ruiz, M. Á., & Villalobos, A. (2012). *Historia de la terapia cognitivo conductual. Manual de técnicas de intervención cognitivo conductuales*. Editorial Síntesis.
- Dollard, J., Dobb, L., Miller, N., Mower, O., & Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. Yale University Press. <https://doi.org/10.1002/9781119057574.whbva040>
- Durán, G. (2022). La frustración en docentes de educación primaria como factor emocional detonante de conflictos en la escuela. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 7(15). <https://doi.org/10.35600/0000>
- González, M., & Landero, R. (2021). Frustration tolerance differences among Baby Boomers, Generation X, and Millennials (Doctoral dissertation). Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés-SEAS-Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. <https://doi.org/10.5093/anyes2021a12>
- Gross, J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Harrington, N. (2005a). It's too difficult! Frustration intolerance beliefs and procrastination. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 873–883. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.12.018>
- Harrington, N. (2005b). The frustration discomfort scale: Development and psychometric properties. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 12(5), 374-387. <https://doi.org/10.1002/cpp.465>
- Harrington, N. (2011). Frustration intolerance: Therapy issues and strategies. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 29(1), 4-16. <https://doi.org/10.1007/s10942-011-0126-4>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Vol. 6, pp. 102-256). McGraw-Hill.

- Hewitt-Ramírez, N., Rueda Prada, C. M., Vega Ruiz, Á. M., Alarcón Jordán, M. A., Velandia Archila, S. P., & Villamil Huertas, R. P. (2023). Regulación emocional y habilidades de afrontamiento en profesores colombianos de educación básica primaria. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 45-63.
<https://doi.org/10.21500/22563202.5681>
- Hidalgo, N., & Soclle, F. (2011). *Manual de Escala de Tolerancia a la frustración ETAF*. Universidad Peruana Unión. <https://es.scribd.com/document/281649187/Manual-Etaf-Escala-de-Tolerancia-a-La-Frustracion>
- Hood, P., Turner, C. J., Beggs, B., Owens, L., & Chapman, A. L. (2023). Making lemonade out of lemons: Dialectical behavior therapy via telehealth during a pandemic. *Behavior Therapy*, 54(5), 876–891. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2023.03.007>
- Kamenetzky, V., Cuenya, L., Elgier, A. M., López Seal, F., Fosachecha, S., Martin, L., & Mustaca, A. E. (2009). Respuestas de frustración en humanos. *Terapia Psicológica*, 27(2), 191–201. <http://doi.org/10.4067/S0718-48082009000200005>
- Keng, S. L., Pang, N. T. P., Tanin, C., Cheng, Y. H., Wong, A., & Hadi, N. M. B. N. (2024). Effects of brief dialectical behavior therapy skills training on Malay-speaking school teachers: A controlled study. *Psychology in the Schools*.
<https://doi.org/10.1002/pits.23246>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of personality*, 1(3), 141-169. <https://doi.org/10.1002/per.2410010304>
- Leyro, T. M., Zvolensky, M. J., & Bernstein, A. (2010). Distress tolerance and psychopathological symptoms and disorders: a review of the empirical literature among adults. *Psychological bulletin*, 136(4), 576 <https://doi.org/10.1037/a0019712>
- Linehan, M. (2020). Manual de entrenamiento en habilidades DBT: para el/la terapeuta. (1ª ed.). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).

- Linehan, M. M. (1993, 2020). *Manual de entrenamiento en habilidades DBT: Para el/la consultante* (2ª ed.). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Macías, M. A., Madariaga Orozco, C., Valle Amarís, M., & Zambrano, J. (2013). Individual and family coping strategies when facing psychological stress situations. *Psicología desde el Caribe*, 30(1), 123-145.
- Mckay, M., Wood, J. C., & Brantley, J. (2017). *Manual práctico de terapia dialéctico conductual*. Desclee de Brouwer
- Medrano, L. A., Franco, P., Flores-Kanter, P. E., & Mustaca, A. E. (2019). Intolerancia a la frustración y estrategias cognitivas de regulación emocional en la predicción de la agresividad. *Suma Psicológica*, 26(1), 19-27. <http://dx.doi.org/10.14349/sumapsi.2019.v26.n1.30120-0534>
- Ministerio de Salud Pública del Ecuador. (2016). *Normativa de bioética y ética en investigación en salud*. Ministerio de Salud Pública del Ecuador. <https://www.salud.gob.ec>
- Mustaca, A. (2018). Frustración y conductas sociales. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(1), 65–81. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4643>
- Neacsiu, A., Ward-Ciesielski, E., & Linehan, M. (2012). Emerging approaches to counseling intervention: Dialectical behavior therapy. *The Counseling Psychologist*, 40(7), 1003–1032.
- Nowacki, A., y Pyszkowska, A. (2024). It is all about discomfort avoidance: maladaptive daydreaming, frustration intolerance, and coping strategies—a network analysis. *Current Psychology*, 43(34), 27447-27455.
- Nwosu, K., Wahl, W., Okeke, N., Nwikpo, M., Anierobi, E., Nwasor, V. y Eluemuno, A. (2024). Teacher distress tolerance and willingness to teach children with special educational needs in Nigeria: Teacher job satisfaction as a mediator. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(1), 80-93. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12616>

- Organización Mundial de la Salud. (2022). *La salud mental en el trabajo*.
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-at-work>
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *La OMS y la OIT piden nuevas medidas para abordar los problemas de salud mental en el trabajo*.
<https://www.who.int/es/news/item/28-09-2022-who-and-ilo-call-for-new-measures-to-tackle-mental-health-issues-at-work>
- Palacios, A. G. (2006). Mindfulness en la terapia dialéctico-comportamental. *Revista de psicoterapia*, 17(66), 121-132 <https://doi.org/10.33898/rdp.v17i66/67.908>
- Poblete, O., López, M., & Muñoz, L. (2019). ¿De la frustración a la alegría o de la alegría a la frustración? Significados sobre inclusión educativa construidos por docentes a partir de su experiencia emocional. *Psykhé* (Santiago), 28(1), 1–14.
<http://doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1126>
- Quaas, C., Born, M., Davis, C., & Young, F. (2002). Salud mental de los docentes: Investigaciones realizadas sobre el síndrome de burnout. *Psicoperspectivas*, 1, 1.
- Rezaie, Z., Afshari, B., & Balagabri, Z. (2021). Effects of dialectical behavior therapy on emotion regulation, distress tolerance, craving, and depression in patients with opioid dependence disorder. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 1–10.
<https://doi.org/10.1007/s10879-020-09487-z>
- Sánchez, D., Sánchez, A., Pulido, J., López, M., y Cuevas, R. (2014). Motivación y burnout en profesores de educación física: Incidencia de la frustración de las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 75-82.
<https://revistas.um.es/cpd>
- Schaich, A., Braakmann, D., Rogg, M., Meine, C., Ambrosch, J., Assmann, N., & Fassbinder, E. (2021). How do patients with borderline personality disorder experience distress tolerance skills in the context of dialectical behavioral therapy? — A qualitative study. *PLoS ONE*, 16(6), e0252403.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0252403>

- Schetsche, C., Gago-Galvagno, L., & Mustaca, A. E. (2023). Estrategias de regulación emocional y sus efectos sobre la intolerancia a la frustración: un modelo estructural. *CES Psicología*, 16(1), 88-110.
- Shi, S., Zhang, Z., Wang, Y., Yue, H., Wang, Z., & Qian, S. (2021). The relationship between college teachers' frustration tolerance and academic performance. *Frontiers in Psychology*, 12, 564484. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.564484>
- Swenson, C. (2016). DBT principles in action: Acceptance, change, and dialectics. Guilford Publications.
- Tebbett-Mock, A. A., Saito, E., McGee, M., Woloszyn, P., & Venuti, M. (2020). Efficacy of dialectical behavior therapy versus treatment as usual for acute-care inpatient adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(1), 149-156. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2019.01.020>
- UNICEF. (2023). *Professional burnout: one of the greatest challenges for teachers*. <https://www.unicef.org/eca/press-releases/professional-burnout-one-greatest-challenges-teachers>
- Welch, S., Rizvi, S. y Dimidjian, S. (2006). Mindfulness in Dialectical Behavior Therapy (DBT) for borderline personality disorder. En R. A. Baer (Ed.), *Mindfulness-based treatment approaches* (págs. 117- 142). Burlington, MA: Academic Press.
- Yáñez, D y Moreta, C. (2020). Relación del bienestar psicológico, subjetivo y laboral. Análisis en profesionales de la salud en Ecuador. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 11(2), 99-111. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20201215-119>
- Yang, P., Crous, Y., Balli, N., Scott, B., Trujillo, A., Choi, B., y Robles, B. (2022). Antiracism work in schools: Using dialectical behavior therapy skills to empower South Texas educators. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 61(10), 1296-1302.

Zamora, A., Ardura, D., y Calderon, R. (2025). Exploring attitudes towards errors and frustration intolerance in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 158, 10496.

Anexos

Quito, 8 de septiembre del 2025

Señores

Comité de Posgrado

UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

Presente.-

De mi consideración:

Por medio de la presente, yo, Msc. Mireya Naranjo en calidad de Rectora de la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle, autorizo a la maestrante Melissa Pamela Vega Negrete, estudiante de la Maestría en Psicología Clínica con mención en Psicoterapia de la Universidad Técnica del Norte, a desarrollar en nuestra institución el trabajo de titulación titulado: *"Eficacia de la Terapia Dialéctica Conductual para la mejora de la Tolerancia a la Frustración en Docentes de una Institución Educativa en Quito"*.

Se deja constancia de que la participación del personal docente será voluntaria, confidencial y sin repercusiones laborales, y que la investigadora se compromete a mantener la ética profesional durante todo el proceso.

En virtud de lo expuesto, esta institución brinda su consentimiento y autorización para la ejecución del proyecto mencionado, confiando en que su desarrollo aportará positivamente al bienestar de nuestro personal docente.

Atentamente,

Msc. Mireya Naranjo

Rectora

Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle



ESCALA DE TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN (ETAF)

(Hidalgo y Soclle)

A continuación, se le presentan una lista de frases. Si una frase describe cómo reacciona Ud. marca con una X en los casilleros vacíos, recuerda no hay respuestas correctas ni incorrectas.

		Siempre	A veces	Nunca
1.	Mantengo serenidad ante las dificultades			
2.	Cuando estoy en problemas confío en que lo resolveré			
3.	Cuando estoy ante un problema, normalmente analizo con tranquilidad la causa del problema.			
4.	Reconozco mis errores sin sentirme mal, y trato de solucionarlo			
5.	Cuando realizo una actividad sin lograr lo esperado, aun así siento la satisfacción de haberlo intentado			
6.	Me siento motivado a continuar con mis propósitos.			
7.	Cuando hay un problema, reacciono con calma sin enojarme			
8.	Cuando me enfrento a un problema, no me rindo fácilmente			
9.	Asumir varias actividades al mismo tiempo y no lograr terminarlo me genera mucha preocupación			
10.	Cuando no cumplo con mis compromisos me siento preocupada (o)			
11.	Generalmente cuando tengo varios trabajos en mi trabajo los culmino sin sentirme muy cansado			
12.	Cuando las personas me critican en mi trabajo, normalmente les refuto sin ofenderlos ni sentirme mal			
13.	Me doy cuenta fácilmente de lo que siento frente a situaciones de presión laboral y puedo manejarlo adecuadamente.			
14.	A pesar de tener resultados adversos en mis actividades de trabajo o estudio, siento satisfacción si he dado lo mejor de mí			
15.	Cuando no entiendo una tarea, me disgusto fácilmente			
16.	Normalmente me relaciono sin dificultades con personas desconocidas en reuniones sociales			
17.	Habitualmente manejo mis impulsos frente a problemas			
18.	Generalmente reacciono con tranquilidad ante las diferencias que tengo con mis amigos.			
19.	Generalmente disfruto la presencia de mis amigos.			
20.	Cuando existe un problema con alguien normalmente controlo mis impulsos.			
21.	Reacciono con prudencia en circunstancias difíciles frente a mis amigos.			
22.	Habitualmente respeto las normas que hay en casa			
23.	Frente a dificultades y problemas que me desmotivaban, siempre recibí apoyo de mis padres y hermanos			
24.	Mis padres tienen un trato agradable conmigo a pesar de mis defectos.			
25.	Generalmente comprendo a mis padres cuando están enfadados.			
26.	Cuando mis padres se molestan conmigo, trato de controlar la situación.			
27.	Realizo las actividades de casa con responsabilidad y disfruto hacerlas.			
28.	No me dejo llevar por problemas familiares fácilmente.			

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____, docente de la Unidad Educativa *Hermano Miguel La Salle*, declaro haber sido informada/o sobre los objetivos y procedimientos de la intervención psicológica basada en la Terapia Dialéctica Conductual (DBT), que forma parte del trabajo de titulación titulado “*Eficacia de la Terapia Dialéctica Conductual para la mejora de la Tolerancia a la Frustración en Docentes*”, desarrollado por la maestrante Melissa Pamela Vega Negrete, estudiante de la Maestría en Psicología Clínica con mención en Psicoterapia de la Universidad Técnica del Norte

Acepto participar de manera voluntaria, comprendiendo que mi participación es anónima y confidencial, que puedo retirarme en cualquier momento sin repercusión alguna en mi trabajo, y que la información recopilada será utilizada únicamente con fines académicos.

Firma del participante:

C.I.: _____

Firma de la investigadora:

Melissa Pamela Vega Negrete