

Frustración y autocontrol en entornos académicos entre estudiantes de la facultad de educación de la universidad pública.

Frustration and self-control in academic settings among public university faculty of education students.

García-Morales, Eileen¹; Núñez-Lira, Luis Alberto².

¹ Universidad Nacional Mayor de San Marcos; Perú, Lima; <https://orcid.org/0009-0009-1396-1883>; eileen.garcia@unmsm.edu.pe

² Universidad Nacional Mayor de San Marcos; Perú, Lima; <https://orcid.org/0000-0003-3542-9117>; lnunezl@unmsm.edu.pe

¹ Autor Correspondencia

 <https://doi.org/10.63618/omd/isj/v3/n3/96>

Cita: García-Morale, E., & Núñez-Lira, L. A. (2025). Frustración y autocontrol en entornos académicos entre estudiantes de la facultad de educación de la universidad pública. *Innova Science Journal*, 3(3), 484-495. <https://doi.org/10.63618/omd/isj/v3/n3/96>

Recibido: 11/05/2025

Aceptado: 02/07/2025

Publicado: 31/07/2025



Copyright: © 2025 por los autores. Este artículo es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons, Atribución-NoComercial 4.0 Internacional. (CC BY-NC)**.

[\(https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Resumen: La investigación utilizó un método básico-sustantivo, no experimental, para determinar en qué medida la autorregulación académica se relacionaba con la frustración 2024 en estudiantes de la Facultad de Educación de Nivel Primaria de la UNMSM. El estudio de las variables es importante en el ámbito estudiantil porque tanto la autorregulación (el proceso de aprender a conocer y controlar el propio entorno y mantener la mente enfocada) como la frustración (el sentimiento que surge cuando alguien se topa con un obstáculo en su camino hacia la satisfacción de una necesidad) siempre están presentes. Los expertos de la facultad determinaron que se utilizaron las herramientas adecuadas y se empleó una muestra de 184 estudiantes. Los instrumentos tuvieron una dependencia de .853 y .956, lo cual es excelente. La elección se realizó con base en el azar. Se reveló que las variables analizadas tenían una conexión débil.

Palabras clave: Frustración; Autorregulación Académica; Emociones; Metas De Aprendizaje.

Abstract: The research used a basic-substantive, non-experimental method to find out how much academic self-regulation was linked to unhappiness among 2024 UNMSM Primary Level Faculty of Education students. The variables studied are important in the student field because both self-regulation (the process of learning to know and control one's environment and keep one's mind focused) and frustration (the feeling that comes up when someone runs into an obstacle on their way to meeting a need) are always there. The faculty's experts determined that the right tools were utilized, and a sample of 184 students was employed. The instruments had a dependability of .853 and .956, which is excellent. The choice was made based on chance. It was revealed that the variables that were looked at had a weak connection.

Keywords: Frustration; Academic Self-Regulation; Emotions; Learning Goals.

1. Introducción

En las últimas dos décadas, la educación superior se ha transformado drásticamente, con mayor matrícula, movilidad estudiantil, posibilidades diversificadas, un entorno dinámico de investigación y tecnología, y la duplicación de la población universitaria. Los alumnos vulnerables deben aprovechar esta oportunidad para superar la pobreza y encontrar trabajo (UNESCO, 2020). Los estudiantes europeos abandonan sus estudios debido a la inestabilidad mental, el bajo rendimiento preuniversitario y universitario, y los problemas financieros (Pupiales-Rueda, 2020).

La matrícula universitaria de hombres y mujeres en América Latina se cuadruplicó, según encuestas de la UNESCO (2022). En comparación con otras zonas, este crecimiento es notable. Es desalentador saber que solo el 50% de los estudiantes de nuestra región logró graduarse, a pesar de tener la tasa de matrícula más alta en educación superior del país.

La conducta de una persona se ve notablemente afectada por la frustración, que es una reacción emocional al no obtener lo esperado; la depresión, la ansiedad, los problemas de conducta, la competencia social, el desarrollo moral, la autoestima, las relaciones interpersonales y el rendimiento académico son algunas de las características adicionales que puede presentar y con las que puede estar asociada (Ventura y otros, 2018). Tener la capacidad de hacer una pausa, reevaluar nuestras acciones y reflexionar estratégicamente nos ayuda a retomar el proceso hasta alcanzar nuestras metas; por lo tanto, es crucial desarrollar tolerancia a la frustración.

La Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) es la institución educativa donde asisten estudiantes de Lima y regiones vecinas. El compendio estadístico de 2019 indica que dos tercios de la Facultad de Educación (UNMSM, 2019) son egresados de escuelas públicas. Esto significa que ya enfrentan dificultades económicas debido a problemas como el hambre y la pobreza.

El objetivo de los cursos impartidos por el profesorado de la Facultad de Educación del Perú es preparar a los futuros docentes para trabajar con niños y adolescentes. El modelo educativo contemporáneo se centra en un aprendizaje significativo y activo. El objetivo es ayudar a los estudiantes a convertirse en aprendices de por vida con sólidas habilidades emocionales, prácticas y cognitivas (Goñi-Zabala, 2005). Los docentes universitarios deben ser capaces de poner a los estudiantes en diferentes situaciones de aprendizaje y hacer del aula un lugar donde deseen aprender. Los estudiantes pueden aprender sobre cómo aprenden, realizar cambios según sea necesario y aprender a controlarse mediante la metacognición.

Esto nos lleva a formularnos la siguiente pregunta de investigación: ¿Existe relación entre la frustración y la autorregulación académica en estudiantes de la Facultad de Educación?

Esta investigación se basa en las ideas de insatisfacción y autorregulación académica, esenciales y relevantes en el ámbito social y universitario. Por lo tanto, resulta lógico realizar una investigación que intente conectarlas para profundizar en ambos conceptos en un grupo de individuos muy especializados y sensibles, como los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación. Ambos factores son importantes para todos los estudiantes, por lo que es fundamental complementar la teoría del conocimiento para

determinar la capacidad de los futuros líderes pedagógicos para gestionar y gobernar a la infancia y la juventud del país dentro de unos años. También es fundamental reflexionar sobre cómo se forma a los futuros docentes en las aulas universitarias y si reciben la ayuda, el apoyo y el asesoramiento necesarios para implementar estas tácticas. Para definir este fenómeno de aprendizaje con base en las variaciones individuales presentes o no en el proceso, es necesario resolver el reto planteado en esta investigación estableciendo correlaciones empíricas entre sus variables.

Valiente-Barroso et al. (2021) realizaron una investigación en España para analizar la relación entre el estrés, la autoestima y la tolerancia a la frustración, y su capacidad para predecir cómo los adolescentes de ese país planifican y toman decisiones. Los resultados mostraron que quienes tenían una autoestima alta y podían gestionar bien la frustración también presentaban menos estrés al planificar y tomar decisiones. Los expertos consideraron que los adolescentes deberían seguir recibiendo refuerzo positivo, porque les ayuda a afrontar situaciones y actividades perjudiciales. Al mismo tiempo, investigadores en Chile, como Dávila et al. (2021), buscaron identificar las dificultades de aprendizaje más comunes y observar el grado de control académico de los estudiantes de la Facultad de Psicopedagogía de la Universidad Andrés Bello. Los resultados muestran que tienen un mejor rendimiento escolar cuando gestionan mejor su tiempo y se concentran tanto en las tareas escolares como en sus responsabilidades personales. Esto se debe a que pueden planificar mejor y estar preparados para los exámenes y actividades que se avecinan.

La ciencia ha demostrado que sentirse mal puede dificultar el aprendizaje y que fracasar estrepitosamente puede hacer que los demás no quieran estar cerca de ti. El análisis de las malas habilidades matemáticas desde el punto de vista de 192 adolescentes. Los estudios demostraron un vínculo entre la IER (regulación emocional integradora) y el aprendizaje del fracaso y el afrontamiento adaptativo. También mostró que el afrontamiento adaptativo afectó la IER, el fracaso en matemáticas y la planificación para el futuro. Estos hallazgos sugieren que ser capaz de regular tus emociones afecta cómo aprendes de tus errores (Sharabi y Roth 2024).

Mora et al. (2020) utilizaron un estudio cualitativo descriptivo en la realidad peruana para analizar la relación entre la educación de los estudiantes y su capacidad para controlar su propio aprendizaje. Los que tenían buenos hábitos de estudio, planificaban eficazmente su tiempo escolar y empleaban técnicas de autocontrol estaban bastante seguros de poder aprender por sí mismos, lo que mejoraba sus calificaciones. Cuando no se cumplen estos requisitos, se perjudican tanto las calificaciones de los estudiantes como su forma de aprender.

Cuando alguien intenta satisfacer una necesidad y se topa con una barrera, siempre se frustra (Murador, 2021); habiendo cosas que hacen que sea difícil llegar al nivel de felicidad que se desea (Cloninger, 2003). Matsumoto (2009) afirma que la frustración es una respuesta emocional que ocurre cuando intentas lograr algo y no funciona. Valiente-Barroso et al. (2021) la describen como la capacidad de afrontar, comprender y superar resultados y obstáculos negativos. También se incluye a la memoria y los procesos de aprendizaje; por lo tanto, se espera que una persona esté mejor preparada para lidiar con situaciones similares en el futuro si aprende de sus experiencias (Psyrdellis y Justel, 2017)

Una persona desarrolla el síndrome de "no lo soporto" cuando su visión de la realidad se basa en ideas irracionales, como visiones rígidas, de todo o nada y prejuiciosas (Ellis y otros, 2014), llevándola a estar insatisfecha y siempre enojada; así, si la persona tiene tolerancia a la frustración, se considera una parte normal del aprendizaje. Se necesita una mente tranquila e introspectiva para esperar pacientemente una situación desagradable cuando no se consigue lo deseado. También es considerada la tolerancia a la frustración de una persona a la capacidad para controlar sus emociones, manejar situaciones difíciles y no rendirse cuando las cosas se complican. Es fundamental comprender que ciertas cosas son fijas o que requieren tiempo y esfuerzo para cambiar. Esto se debe a que nos enfrentaremos a situaciones difíciles y desagradables en nuestro camino hacia el éxito, y necesitamos ser capaces de superarlas (Oliva y otros, 2011).

Se ha considerado el trabajo de Hidalgo y Soclle (2011) indicando que hay cuatro maneras de medir la frustración: en casa, en el trabajo, en las relaciones y en la propia persona. El componente personal mide la fortaleza de una persona cuando las cosas salen mal y su capacidad para mantener la confianza. El componente social incluye aspectos como analizar las relaciones sociales, afrontar situaciones difíciles y controlar los propios deseos ante puntos de vista diversos y contrapuestos. El componente laboral analiza la capacidad de una persona para manejar la competencia o el menosprecio en el trabajo por parte de jefes o compañeros. La dimensión familiar mide la dificultad para cumplir con las obligaciones familiares. También verifica si esta responsabilidad se asume de forma responsable y si se siguen las normas establecidas.

La autorregulación académica es el proceso mediante el cual una persona que sabe cómo aprende establece y gestiona objetivos de aprendizaje basándose en sus propias motivaciones y las limitaciones de su entorno (Monereo y Pozo, 2003). Este método requiere mucha autoconciencia y permite una alerta mental y conductual mientras se trabaja para alcanzar estos objetivos (Zimmerman, 2015). Las personas en este proceso dirigen sus pensamientos, acciones, sentimientos e intenciones hacia el logro de sus objetivos, incluso si no están realmente intentando aprender (Panadero y otros, 2017).

El Inventario de Estrategias de Autorregulación de cuatro dimensiones—Autoinforme (SRSI-SR)- fue creado inicialmente por Cleary en 2006 y posteriormente traducido al español por Hernández y Camargo en 2017. Se utilizó el instrumento con las dimensiones siguientes: Malos hábitos de regulación: una lista de maneras de evitar hacer las tareas y otras tareas escolares; Organización del entorno: acciones que las personas realizan para mantener sus áreas de estudio ordenadas y organizadas, de modo que puedan concentrarse y realizar su trabajo; "Búsqueda de información" es todo lo que los alumnos hacen antes de comenzar sus tareas y otras tareas escolares para obtener la información y los recursos que necesitan.

2. Materiales y Métodos

El trabajo surgió del uso de la investigación cuantitativa para lograr un nivel de comprensión descriptivo-explicativo. Según (Hernández y Mendoza, 2018), la idea de la investigación científica incluye el seguimiento, análisis e interpretación del flujo y la composición de los fenómenos naturales o sociales, así como de lo que sucede antes de estos eventos. Mejía, (2017) afirma que la investigación descriptiva es el tipo de investigación que busca describir algunas características fundamentales de conjuntos

de fenómenos homogéneos, utiliza sistemas de criterios que permiten establecer estructuras del comportamiento de los fenómenos en estudio y proporciona información sistemática comparable con la de otras fuentes. En otras palabras, la investigación descriptiva intenta caracterizar ciertas características básicas de grupos de eventos conectados. Además, el hecho de que intente determinar las causas y los factores de un problema y opte por buscar una de las razones principales o causas menores, denominadas factores, ofrece un plan para métodos de investigación más sofisticados. Por ello, es importante conocer en qué medida una variable independiente afecta a una variable dependiente (Ñaupas-Paitán et al., 2018).

2.1. Confiabilidad

Para evaluar los métodos de intervención, los investigadores emplearon una versión modificada de los instrumentos utilizados al concluir la fase anterior de intervención. Estos instrumentos incluyeron el Adaptation And Validation Of Thelf-Regulation Strategy Inventory—Self-Report In University Students, realizado por Flores y Espeza en 2021, y la ESCALA TOLERANCA, realizada por Hidalgo y Soclle en 2011. Ambos instrumentos emplearon la escala Likert, de cinco puntos; un instrumento incluía veintiocho preguntas, mientras que el segundo tenía veinticuatro ítems. De igual manera, se ha demostrado que es una señal fiable, con una puntuación alfa de Cronbach general que oscila entre 0,853 y 0,956 (Martínez, 2020).

2.2. Validez

Esta investigación analizó dos instrumentos de medición y verificó la precisión de su contenido. Para ello, se contó con la opinión de siete expertos. Estos expertos analizaron cada pregunta del cuestionario para garantizar que fuera objetiva, oportuna, bien organizada, suficiente, útil, consistente, cohesiva y basada en un proceso. También se aseguraron de que las preguntas estuvieran relacionadas con la teoría, las variables y los componentes que conformaban los instrumentos, fueran claros, relevantes y estuvieran en el orden correcto.

2.3. Población y muestra

Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) afirman que el término "población de estudio" se refiere al conjunto de elementos que comparten el mismo rasgo. La investigación incluyó a 350 estudiantes de la especialidad de primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Asimismo, afirman que una muestra es un grupo de personas que se supone representativo del conjunto, ya que sus integrantes poseen cualidades comparables. La investigación incluirá a 144 estudiantes de pregrado matriculados en la Facultad de Educación en 2024.

3. Resultados

La tabla muestra la capacidad de los estudiantes de diferentes colegios (privados vs. públicos) en cuatro zonas de la capital: Lima Norte, Cono Sur, Cono Este y Callao, para manejar la insatisfacción (V1). La información se desglosa por sexo (hombres y mujeres) y muestra tanto frecuencias (N) como porcentajes (%) para dos grados de tolerancia a la frustración: Alta y Moderada. Así el 95,1% del alumnado puede manejar mucha irritación, mientras que solo el 4,9% puede manejar algo. Las mujeres son ligeramente más propensas a decir que pueden manejar una frustración considerable (5,9%) que los

hombres (3,0); hay más colegios privados (98,1%) que públicos (93,9%) con estudiantes que pueden manejar mucha insatisfacción. Solo una alumna de escuelas privadas (3,8%) y seis de escuelas públicas (6,5%) afirman poder manejar una irritación considerable. Por otro lado, en Lima Norte, todos los alumnos de escuelas privadas afirman poder manejar mucha frustración (100%). El 92,7% del alumnado de escuelas públicas muestra una alta tolerancia. Los hombres son ligeramente más propensos a decir tener una tolerancia moderada (18,2%) que las mujeres (3,3%). En Lima Sur, los estudiantes de escuelas privadas demuestran una tolerancia 100% alta. Las mujeres en escuelas públicas tienen una tasa de tolerancia moderada del 7,1%, mientras que los hombres no la tienen. En Lima Este, todos los hombres que asisten a escuelas privadas tienen un alto nivel de tolerancia, mientras que solo el 6,7% de las mujeres lo tienen. Las mujeres en escuelas públicas tienen una tasa de tolerancia moderada del 7,5%. En el Callao: Solo las mujeres que asisten a escuelas públicas afirman poder manejar una irritación moderada (12,5%). En general, los alumnos de escuelas privadas gestionan mejor la frustración que los alumnos de escuelas públicas. Las mujeres en escuelas públicas son ligeramente más propensas que los hombres a afirmar que pueden manejar la irritación leve. Existen disparidades entre regiones, pero las muestras suelen ser pequeñas, especialmente en instituciones privadas.

Tabla 1.

*Tolerancia a la frustración*Sexo*Inst Educativa*Procedencia*

Procedencia	Institución educativa		Sexo				Total		
			Hombre		Mujer		N	%	
			N	%	N	%			
Lima Norte	Privada	V1: Tolerancia a la frustración	Alta	5	100,0%	9	100,0%	14	100,0%
		Total		5	100,0%	9	100,0%	14	100,0%
	Pública	V1: Tolerancia a la frustración	Alta	9	81,8%	29	96,7%	38	92,7%
			Moderada	2	18,2%	1	3,3%	3	7,3%
	Total			11	100,0%	30	100,0%	41	100,0%
	Total	V1: Tolerancia a la frustración	Alta	14	87,5%	38	97,4%	52	94,5%
		Moderada	2	12,5%	1	2,6%	3	5,5%	
Total			16	100,0%	39	100,0%	55	100,0%	
Lima sur	Privada	V1: Tolerancia a la frustración	Alta	3	100,0%	1	100,0%	4	100,0%
		Total		3	100,0%	1	100,0%	4	100,0%
	Pública	V1: Tolerancia a la frustración	Alta	5	100,0%	13	92,9%	18	94,7%
			Moderada	0	0,0%	1	7,1%	1	5,3%
	Total			5	100,0%	14	100,0%	19	100,0%
	Total	V1: Tolerancia a la frustración	Alta	8	100,0%	14	93,3%	22	95,7%
		Moderada	0	0,0%	1	6,7%	1	4,3%	
Total			8	100,0%	15	100,0%	23	100,0%	
Lima este	Privada	V1: Tolerancia a la frustración	Alta	16	100,0%	14	93,3%	30	96,8%
			Moderada	0	0,0%	1	6,7%	1	3,2%
	Total			16	100,0%	15	100,0%	31	100,0%
	Pública	V1: Tolerancia a la frustración	Alta	22	100,0%	37	92,5%	59	95,2%
			Moderada	0	0,0%	3	7,5%	3	4,8%
	Total			22	100,0%	40	100,0%	62	100,0%
Total	V1: Tolerancia a la frustración	Alta	38	100,0%	51	92,7%	89	95,7%	
		Moderada	0	0,0%	4	7,3%	4	4,3%	
Total			38	100,0%	55	100,0%	93	100,0%	
Callao	Privada	V1: Tolerancia a la frustración	Alta	2	100,0%	1	100,0%	3	100,0%
		Total		2	100,0%	1	100,0%	3	100,0%
	Pública	V1: Tolerancia a la frustración	Alta	2	100,0%	7	87,5%	9	90,0%
			Moderada	0	0,0%	1	12,5%	1	10,0%
	Total			2	100,0%	8	100,0%	10	100,0%
	Total	V1: Tolerancia a la frustración	Alta	4	100,0%	8	88,9%	12	92,3%
		Moderada	0	0,0%	1	11,1%	1	7,7%	
Total			4	100,0%	9	100,0%	13	100,0%	
Total	Privada		Alta	26	100,0%	25	96,2%	51	98,1%

	V1: Tolerancia a la frustración	Moderada	0	0,0%	1	3,8%	1	1,9%
	Total		26	100,0%	26	100,0%	52	100,0%
Pública	V1: Tolerancia a la frustración	Alta	38	95,0%	86	93,5%	124	93,9%
		Moderada	2	5,0%	6	6,5%	8	6,1%
	Total		40	100,0%	92	100,0%	132	100,0%
Total	V1: Tolerancia a la frustración	Alta	64	97,0%	111	94,1%	175	95,1%
		Moderada	2	3,0%	7	5,9%	9	4,9%
	Total		66	100,0%	118	100,0%	184	100,0%

Esta tabla analiza la autorregulación académica (V2) entre estudiantes de diversas zonas (Lima Norte, Sur, Este, Callao), en colegios (privados vs. públicos) y sexos (hombres y mujeres). Los datos desglosan la autorregulación en grupos Alto (Alta) y Moderado (Moderada), mostrando frecuencias (N) y porcentajes (%). La mayoría de los estudiantes (84,2%) tiene un autocontrol académico intermedio, mientras que solo el 15,8% tiene un autocontrol excelente. Las mujeres (85,6%) son ligeramente más propensas que los hombres (81,8%) a afirmar tener un autocontrol moderado, pero la diferencia es pequeña. Hay una autorregulación ligeramente superior en los colegios privados (17,3%) que en los públicos (15,2%). Los hombres (23,1%) son más propensos que las mujeres (11,5%) a afirmar tener un buen autocontrol en los colegios privados. En las escuelas públicas, tanto niños como niñas presentan índices similares (~15%). En Lima Norte, las mujeres en escuelas privadas (22,2%) presentan la mayor proporción de buen autocontrol en esta área. La mayoría de los estudiantes de escuelas públicas (85,4%) tienen un autocontrol moderado, aunque las mujeres presentan un rendimiento ligeramente superior al de los hombres (16,7% frente al 9,1%). En Lima Sur, Ninguna mujer en esta área afirma tener buen autocontrol. Solo unos pocos hombres en escuelas privadas tienen un buen autocontrol (33,3%). En Lima Este los hombres que asisten a escuelas privadas (25%) afirman tener más autocontrol que las mujeres (6,7%). En las escuelas públicas, los porcentajes son casi iguales para niños y niñas (alrededor del 15-17%). En el Callao, solo el 50% de los varones en colegios privados tiene un buen autocontrol; sin embargo, el tamaño de la muestra es bastante pequeño (N=2). Las mujeres en colegios públicos (25%) tienen mejor autorregulación que los varones (0%). En colegios privados, los varones tienden a decir tener más autocontrol que las mujeres. El único lugar donde las mujeres tienen una ventaja es Lima Norte. Las mujeres con frecuencia (aunque no siempre) tienen un poco más de autocontrol en los colegios públicos. Existe una mayor variación en los colegios privados, y algunos varones tienen mejor autorregulación. La mayoría de los alumnos (alrededor del 85%) se encuentran en un nivel medio en los colegios públicos, lo que les confiere mayor consistencia. El bajo número de personas con un buen autocontrol significa que es necesario tomar medidas (como formación en técnicas de estudio o cursos de gestión del tiempo). Existe una brecha de género en las escuelas privadas (donde los hombres suelen afirmar tener un mayor autocontrol), y esto requiere un estudio más profundo donde podrían estar involucrados factores culturales o pedagógicos.

Tabla 2.

Autorregulación académica*Sexo*Inst Educativa*Procedencia

Procedencia	Institución Educativa		Sexo				Total		
			Hombre		Mujer		N	%	
			N	%	N	%			
Privada	V2 Autorregulación académica	Alta	0	0,0%	2	22,2%	2	14,3%	
		Moderada	5	100,0%	7	77,8%	12	85,7%	
		Total	5	100,0%	9	100,0%	14	100,0%	
Lima norte	Pública	V2 Autorregulación académica	Alta	1	9,1%	5	16,7%	6	14,6%
			Moderada	10	90,9%	25	83,3%	35	85,4%
			Total	11	100,0%	30	100,0%	41	100,0%
Total	V2 Autorregulación académica	Alta	1	6,3%	7	17,9%	8	14,5%	
		Moderada	15	93,8%	32	82,1%	47	85,5%	
		Total	16	100,0%	39	100,0%	55	100,0%	
Privada	V2 Autorregulación académica	Alta	1	33,3%	0	0,0%	1	25,0%	
		Moderada	2	66,7%	1	100,0%	3	75,0%	
		Total	3	100,0%	1	100,0%	4	100,0%	
Lima Sur	Pública	V2 Autorregulación académica	Alta	2	40,0%	0	0,0%	2	10,5%
			Moderada	3	60,0%	14	100,0%	17	89,5%
			Total	5	100,0%	14	100,0%	19	100,0%
Total	V2 Autorregulación académica	Alta	3	37,5%	0	0,0%	3	13,0%	
		Moderada	5	62,5%	15	100,0%	20	87,0%	
		Total	8	100,0%	15	100,0%	23	100,0%	
Privada	V2 Autorregulación académica	Alta	4	25,0%	1	6,7%	5	16,1%	
		Moderada	12	75,0%	14	93,3%	26	83,9%	
		Total	16	100,0%	15	100,0%	31	100,0%	
Lima este	Pública	V2 Autorregulación académica	Alta	3	13,6%	7	17,5%	10	16,1%
			Moderada	19	86,4%	33	82,5%	52	83,9%
			Total	22	100,0%	40	100,0%	62	100,0%
Total	V2 Autorregulación académica	Alta	7	18,4%	8	14,5%	15	16,1%	
		Moderada	31	81,6%	47	85,5%	78	83,9%	
		Total	38	100,0%	55	100,0%	93	100,0%	
Privada	V2 Autorregulación académica	Alta	1	50,0%	0	0,0%	1	33,3%	
		Moderada	1	50,0%	1	100,0%	2	66,7%	
		Total	2	100,0%	1	100,0%	3	100,0%	
Callao	Pública	V2 Autorregulación académica	Alta	0	0,0%	2	25,0%	2	20,0%
			Moderada	2	100,0%	6	75,0%	8	80,0%
			Total	2	100,0%	8	100,0%	10	100,0%
Total	V2 Autorregulación académica	Alta	1	25,0%	2	22,2%	3	23,1%	
		Moderada	3	75,0%	7	77,8%	10	76,9%	
		Total	4	100,0%	9	100,0%	13	100,0%	
Privada	V2 Autorregulación académica	Alta	6	23,1%	3	11,5%	9	17,3%	
		Moderada	20	76,9%	23	88,5%	43	82,7%	
		Total	26	100,0%	26	100,0%	52	100,0%	
Total	Pública	V2 Autorregulación académica	Alta	6	15,0%	14	15,2%	20	15,2%
			Moderada	34	85,0%	78	84,8%	112	84,8%
			Total	40	100,0%	92	100,0%	132	100,0%
Total	V2 Autorregulación académica	Alta	12	18,2%	17	14,4%	29	15,8%	
		Moderada	54	81,8%	101	85,6%	155	84,2%	
		Total	66	100,0%	118	100,0%	184	100,0%	

La tabla muestra los coeficientes de correlación de Spearman entre la tolerancia a la frustración y varios aspectos del aprendizaje autorregulado, junto con sus valores p (Sig.) y la fuerza de la relación (Nivel): Tolerancia a la frustración y autorregulación académica correlación: 0,155 (débilmente positiva) y p = 0,036 (estadísticamente significativo). Es decir, existe una relación positiva, muy pequeña pero importante, entre la capacidad de una persona para manejar la irritación y su capacidad para controlar su comportamiento académico en general.

Con referencia a la Organización del entorno y tolerancia a la frustración la correlación es 0,118 (débilmente positiva) y p = 0,109 (no importante). Es decir, no existe una relación sólida. La capacidad de tolerar la frustración no predice la eficacia con la que

los estudiantes organizan su entorno de estudio. Con referencia a la Tolerancia a la Frustración y Búsqueda de Información la correlación: 0,231 (positiva baja) y $p = 0,002$ (muy importante). E decir, existe una relación positiva significativa (aunque débil). Los estudiantes que gestionan bien la insatisfacción son ligeramente más propensos a buscar conocimiento por su cuenta.

Con referencia a la Tolerancia a la Frustración y Organización de la Tarea la correlación: 0,237 (positiva baja) y $p = 0,001$ (muy importante). Es decir, los estudiantes que gestionan mejor la irritación tienden a organizar mejor sus tareas, aunque la relación es débil. La Tolerancia a la Frustración y Malos Hábitos (Hábitos Inadecuados) la correlación: -0,431 (moderadamente negativa) y $p = 0,000$ (muy importante). Las personas que manejan más la irritación tienden a tener mejores hábitos de estudio, significando ser capaz de manejar la irritación puede ayudar a los alumnos a mantenerse enfocados y a no postergar las tareas.

Tabla 3.

Sistema de hipótesis

Hipótesis	Coefficiente de correlación	Sig. (bilateral)	Nivel
Frustración y autorregulación	,155*	,036	Muy bajo
frustración y organización del entorno	,118	,109	No hay correlación
frustración no se relaciona con la búsqueda de la información	,231**	,002	Bajo
frustración no se relaciona con la organización de la tarea	,237**	,001	Bajo
frustración no se relaciona con los hábitos inadecuados	-,431**	,000	Moderado

4. Discusión

Existe una relación muy baja (0,155*) y estadísticamente significativa (0,036) entre las medidas de autorregulación académica y la molestia. Esto concuerda con Valiente et al. (2021) que analizaron cómo el estrés, la autoestima y la tolerancia a la frustración podrían afectar la forma en que los jóvenes de un país planifican y toman decisiones. Sus hallazgos coinciden con los nuestros. Los adolescentes que son buenos para crear planes y tomar decisiones también suelen ser muy seguros, pacientes y capaces de manejar la frustración. Los investigadores descubrieron que el refuerzo positivo ayuda a los adolescentes a lidiar con situaciones y actos que podrían ser perjudiciales, y afirmaron que este método debería seguir utilizándose en este grupo de edad. Asimismo, Ellis (2014) considera que las personas no pueden gestionar la insatisfacción, que se manifiesta como tristeza e ira constantes, que denomina al síndrome de "No lo soporto" "interpretar la realidad con creencias irracionales, inflexibles y prejuiciosas".

Por lo tanto, es importante educar a las personas sobre cómo afrontar y superar los resultados insatisfactorios (Valiente et al., 2021) y ser capaces de aprender de los errores y responder correctamente en el futuro es una parte importante del aprendizaje y la memoria.

Es fundamental controlar nuestras emociones, contener nuestras reacciones e impulsos, y perseverar incluso cuando las cosas se complican en el camino hacia

nuestras metas. Según Oliva et al. (2011), ser tolerante a la frustración implica saber que ciertos problemas no tienen solución o que requieren tiempo y esfuerzo.

No existe una relación entre los rasgos de la organización del entorno y la infelicidad, según el umbral de significación estadística de 0,109 (específicamente, la hipótesis 1). Los hallazgos no coinciden con los hallazgos de Almáida y Bieberach (2020) afirman que el 33% de las personas tienen una baja tolerancia a la frustración, el 54% una tolerancia media y el 13% una tolerancia alta. Los investigadores analizaron los datos y descubrieron que el 40% de las personas que realizaron la prueba obtuvieron malos resultados en el componente familiar. Esto indica que estas personas tienen dificultades con la ira y las discusiones, por lo que las ignoran o reaccionan violentamente.

Se debe considerar que el estudio de Murador (2021) sobre la tolerancia a la frustración probablemente coincide con los marcos actuales de la psicología educativa donde se considera que es la capacidad de seguir trabajando hacia una meta incluso cuando las cosas se interponen en el camino, tardan más de lo esperado o fallan. Los aspectos importantes son: La regulación emocional consiste en ser capaz de gestionar sentimientos negativos como la ira y la decepción cuando las cosas no salen como uno quiere. La flexibilidad cognitiva consiste en cambiar de planes cuando las cosas no salen según lo previsto. La resiliencia consiste en ver los problemas como transitorios y solucionables.

También afirma que ser capaz de gestionar la frustración posibilita: Persistencia, Los estudiantes que pueden gestionar mucha irritación tienen mayor probabilidad de seguir trabajando en actividades difíciles (esto se relaciona con su resultado de $r = 0,155^*$ con la autorregulación). Uso de estrategias: Ser capaz de gestionar la frustración puede llevar a actividades proactivas como la búsqueda de conocimiento ($r = 0,231^{**}$) y la organización de tareas ($r = 0,237^{**}$). Reducción de malos hábitos: El vínculo más fuerte en sus datos ($r = -0,431^{***}$) probablemente sea el enfoque de Muradah en ser capaz de gestionar el desagrado como una forma de prevenir la procrastinación o la evasión.

Para la educación, los docentes deberían: Enseñar maneras de manejar el estrés, como ser conscientes, cambiar la forma de pensar sobre los fracasos y dividir el trabajo en partes más pequeñas. Modelar la tolerancia: Los docentes y los padres pueden mostrar cómo mantener la calma y resolver problemas cuando las cosas salen mal. Andamiar los desafíos: Hacer las tareas más difíciles con el tiempo para que las personas se acostumbren a ellas.

Murador (2021) probablemente considera que la capacidad de manejar la irritación es una habilidad básica para el autocontrol, especialmente cuando se trata de romper con malos comportamientos. Su investigación lo respalda, pero también muestra que se necesitan tratamientos especializados, como el entrenamiento para ciertos hábitos, junto con una mayor tolerancia.

5. Conclusiones

Esto demuestra que existe una clara relación entre la capacidad de manejar más irritación y la capacidad de controlar mejor el propio trabajo académico, aunque esta relación es bastante débil. La frustración solo explica el 2,4 % de la variación en la autorregulación ($R^2 = 0,024$), lo que significa que otros factores son más importantes. El

valor de *p* inferior a 0,05 indica que la asociación no se debe al azar, pero el bajo valor absoluto implica que debemos ser cautelosos al generalizar.

Los estudiantes pueden hacer lo siguiente cuando manejan la frustración: Continuar sus actividades incluso cuando se vuelven difíciles (por ejemplo, seguir intentando resolver un problema aritmético difícil). Controlar las emociones negativas (como la ansiedad ante los exámenes) para poder utilizar habilidades metacognitivas como la preparación y la autoevaluación. Sin embargo, la modesta asociación muestra que: Otros factores, como la motivación intrínseca, el apoyo del profesorado y las herramientas pedagógicas, son más importantes para la autorregulación.

Referencias Bibliográficas

- Cloninger, S. (2003). *Teorías de la Personalidad*. México: Pearson Educación.
- Ellis, A., Denton, D., y Bond, J. (2014). Un análisis de la investigación sobre estrategias de enseñanza metacognitivas. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*(116), 4015 – 4024. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.883>
- Goñi-Zabala, J. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la Universidad*. Barcelona, España: Octaedro-ICE, Universidad de Barcelona.
- Hernández, H., y Mendoza, P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México. McGrawHill.
- Hidalgo, N., y Soclle, F. (2018). Adaptación y validación de la Escala de Tolerancia. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(2), 23-29. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2018.05.2.3>
- Martínez, C. (2020). Diseño de investigación, muestreo y métodos de recolección de datos. *Portal Revista Científica*. <https://doi.org/https://bit.ly/3DIh6LE>
- Matsumoto, D. (Ed.). (2009). *El diccionario de psicología de Cambridge*. Cambridge: Prensa de la Universidad de Cambridge.
- Mejía, E. (2017). *La investigación científica en educación*. Lima, Ediciones Apeem.
- Monereo, C., y Pozo, J. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Murador, M. (2021). Estudios para una versión revisada del Test de Frustración de Rosenzweig. *Cuadernos de Psicología y Psicopedagogía*, 6. <https://doi.org/https://acortar.link/xQtsEp>
- Ñaupas-Paitán, H., Valdivia, R., Palacios, J., y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis. 5a. Edición*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Oliva, A., Antolin, L., Pertegal, M., Rios, M., Parra, A., Hernando, A., y Reina, M. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Sevilla: Consejería de Salud. http://personal.us.es/oliva/DESARROLLO%20POSITIVO_2010_v6.pdf

- Panadero, E., Jönsson, A., y Botella, J. (2017). Efectos de la autoevaluación en el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia: cuatro metanálisis. *Educational Research Review*, 22, 74-98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
- Psyrdellis, M., y Justel, N. (2017). Constructos psicológicos vinculados a la respuesta de frustración en humanos. *Anuario de Investigaciones*(24), 301-310. <https://doi.org/https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369155966018>
- Pupiales-Rueda, B. (2020). Disminuir la deserción de estudiantes: un estudio etnográfico sobre la tutoría en la Universidad Técnica de Lisboa, Portugal. *Diversitas*, 16(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.15332/22563067.6293>
- UNESCO. (2020). *UNESCO (2020) Informe de UNESCO IESALC*. <https://doi.org/https://doi.org/10.54676/WWUU8391>
- UNESCO. (2022). *¿Qué debe saber acerca de la educación superior?* <https://www.unesco.org/es/higher-education/need-know>
- UNMSM. (2019). *UNMSM (2019) Compendio estadístico*. <https://ogpl.unmsm.edu.pe/resources/Publicaciones/Compendios/Compendio2019/Cap6.html>
- Valiente-Barroso, C., Marcos-Sánchez, R., Arguedas-Morales, M., y Martínez-Vicente, 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://doi.org/https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.1.7077>
- Ventura, J., Caycho, T., Vargas, D., y Flores, G. (2018). Adaptación y validación de la Escala de Tolerancia a la Frustración (ETF) en niños peruanos. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(2), 23-29. <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6399728>
- Zimmerman, B. (2015). Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes [Aprendizaje auto-regulado: teorías, medidas y resultados]. En J. D. (Ed.), *International Encyclopedía of the Social y Behavioral Sciences* (págs. pp. 541-546). Oxford: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26060-1>
- Zimmerman, B. J.-R.-r.-5. (s.f.). Zimmerman, B. J. (2015). Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes [Aprendizaje auto-regulado: teorías, medidas y resultados]. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedía of the Social y Behavioral Sciences* (pp. 541-546). Oxford:E.

CONFLICTO DE INTERESES

“Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses”.