

CAPÍTULO II

Estrategias para disminuir la baja tolerancia a la frustración en alumnos universitarios

Luis Prezas Vera
Germán Antonio Aguirre Soto

Resumen

En el contexto educativo actual, la baja tolerancia a la frustración representa una de las causas del bajo rendimiento escolar e incluso de la deserción académica. Los alumnos que tienen dificultades para adaptarse a situaciones frustrantes, ambiguas o estresantes enfrentan retos como la incapacidad para gestionar el error, la desmotivación ante nuevos desafíos y la ansiedad frente a la incertidumbre (Cuadros y Leal-Soto, 2024). La tolerancia a la frustración en el contexto escolar se refiere a la capacidad de un estudiante para enfrentar y superar obstáculos durante el proceso de aprendizaje, lo que implica una habilidad adaptativa para manejar el estrés, la incertidumbre y la dificultad sin que esto afecte negativamente su comportamiento. Por ello, incrementar la tolerancia a la frustración se convierte en una habilidad socioemocional clave para el éxito académico del estudiantado universitario. Los objetivos de este capítulo son caracterizar la tolerancia a la frustración y sus manifestaciones en el ámbito de la educación superior, y presentar estrategias de intervención pedagógica que fortalezcan esta habilidad emocional. Se abordan los temas de recompensa inmediata y diferida, fundamentales para entender cómo los y las estudiantes pueden motivarse y gestionar sus expectativas. Este texto se basa en las experiencias docentes de los autores aplicadas al alumnado de la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur “Prof. Enrique Estrada Lucero” en La Paz, y se destaca que este tipo de intervenciones pedagógicas pueden implementarse en otros contextos de educación superior en México, contribuyendo así a mejorar el rendimiento académico.

Palabras clave: Frustración académica, tolerancia a la frustración, estrategias áulicas, educación universitaria, resiliencia académica.

Abstract

In the current educational context, low frustration tolerance represents one of the causes of poor academic performance and even academic dropout. Students who have difficulties adapting to frustrating, ambiguous, or stressful situations face challenges such as the inability to manage error, demotivation when facing new challenges, and anxiety in the face of uncertainty (Cuadros y Leal-Soto, 2024). Frustration tolerance in the school context refers to a student's ability to face and overcome obstacles during the learning process, which involves an adaptive skill to manage stress, uncertainty, and difficulty without negatively affecting their behavior. Therefore, increasing frustration tolerance becomes a key socioemotional skill for the academic success of university students. The objectives of this chapter are to characterize tolerance for frustration and its manifestations in the context of higher education, and to present pedagogical intervention strategies that strengthen this emotional skill. The topics of immediate and delayed rewards are addressed, which are fundamental to understanding how students can motivate themselves and manage their expectations. This text is grounded in the authors' pedagogical experiences with students at the Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur "Prof. Enrique Estrada Lucero" in La Paz, and it is highlighted that this type of pedagogical interventions can be implemented in other higher education contexts in Mexico, thus contributing to improving academic performance.

Keywords: Academic frustration, frustration tolerance, classroom strategies, higher education, academic resilience.

Introducción

En la educación universitaria, la tolerancia a la frustración es esencial para la permanencia y el óptimo desempeño del estudiantado. De acuerdo con Jiménez et al. (2025), la capacidad de afrontar dificultades, persistir en la resolución de problemas y manejar la ambigüedad son competencias clave para el desarrollo académico y personal. La resolución de problemas es una habilidad fundamental que ayuda a las personas a afrontar desafíos y tomar decisiones informadas a lo largo de toda su trayectoria educativa, desde la infancia hasta el nivel superior (Gómez, Aguirre y Borges, 2022).

Sin embargo, frecuentemente se observan reacciones negativas ante el fracaso, lo que impacta la motivación y el aprendizaje. La baja tolerancia a la frustración se manifiesta en el aula universitaria de diversas maneras. Algunos estudiantes experimentan ansiedad excesiva ante exámenes o tareas difíciles, lo que puede llevar a evitar desafíos o rendirse ante obstáculos. Otros adoptan actitudes defensivas hacia la retroalimentación, interpretándola como crítica personal en lugar de una oportunidad de mejora, disminuyendo así su motivación intrínseca y afectando su rendimiento académico y bienestar emocional (Dweck, 2006; Yeager y Dweck, 2012).

Los futuros profesionistas deben desarrollar no solo competencias académicas, sino también habilidades socioemocionales para enfrentar los desafíos del ejercicio profesional y de la vida personal. La formación profesional requiere resiliencia, perseverancia y disposición al aprendizaje continuo. Si el alumnado presenta dificultades para manejar la frustración, es probable que enfrenten retos durante su ejercicio profesional (Schunk y Pajares, 2009).

Ante este panorama, este capítulo se basa en las experiencias docentes de los autores en la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur "Prof. Enrique Estrada Lucero", fundamentadas en investigaciones que demuestran que la emoción y la cognición son inseparables en los procesos de aprendizaje (García-Martínez et al., 2024). Por ello, desarrollar estrategias docentes que permitan al estudiantado enfrentar la adversidad con actitud resiliente es esencial. En este capítulo se exploran conceptos básicos sobre tolerancia a la frustración, su fundamentación teórica, metodologías didácticas implementadas y los efectos observados en el desarrollo de la resiliencia académica del alumnado.

La frustración

La frustración, según Begoña, Paul y Mustaca (2018), es una respuesta emocional compleja que surge cuando una persona percibe que sus metas o deseos están bloqueados. Esta emoción puede manifestarse a través de ansiedad, irritabilidad e incluso violencia en casos extremos. La intensidad de estas reacciones varía según las experiencias previas y la capacidad individual para sobrellevar la adversidad. En contraste, Varela y Mustaca (2021) definen la "tolerancia a la frustración" como la habilidad

para afrontar obstáculos sin dejarse dominar por emociones negativas intensas, una competencia esencial para el crecimiento personal y académico.

Desde una perspectiva psicológica, la frustración no solo depende del evento que la provoca, sino también de los recursos internos y externos disponibles para enfrentarla. Psyrdellis y Justel (2017) señalan que gestionar esta emoción implica desarrollar estrategias para afrontar decepciones; quienes cuentan con un historial exitoso en la resolución de problemas muestran mayor tolerancia, mientras que aquellos con fracasos recurrentes tienden a manifestar agresividad o evitación. En este contexto, el apoyo social, las habilidades de autorregulación emocional y la percepción de control personal juegan un papel fundamental. Un buen respaldo social funciona como amortiguador emocional, la autorregulación permite controlar mejor las reacciones, y una alta percepción de control fortalece la confianza en la capacidad para superar adversidades.

Las respuestas a la frustración no siempre son negativas; cuando se gestiona adecuadamente, esta puede ser una oportunidad para el crecimiento personal. Las personas con alta tolerancia a la frustración perciben los obstáculos como retos superables, lo que les permite aprender de experiencias difíciles y fortalecer su resiliencia. En el ámbito universitario, comprender los factores que influyen en la intensidad y duración de la frustración es clave para diseñar estrategias efectivas que ayuden a los estudiantes a transformar estas experiencias en herramientas de aprendizaje.

La frustración académica

En el ámbito académico, las respuestas emocionales negativas ante los desafíos pueden afectar de manera significativa el rendimiento y bienestar del estudiantado (Cervantes y Bruggo, 2023). La dificultad para gestionar este malestar puede desencadenar conductas perjudiciales como la procrastinación y la falta de interés en las tareas. Por otro lado, quienes desarrollan estrategias efectivas para manejar la frustración demuestran mayor resiliencia y motivación intrínseca para alcanzar sus metas. La resiliencia, definida como la capacidad humana para enfrentar adversidades y salir fortalecido (Grotberg, 1995, p. 3), permite a los estudiantes transformar experiencias negativas en valiosas oportunidades

de aprendizaje. Este desarrollo resulta especialmente crucial en el entorno universitario, caracterizado por su alta exigencia y competitividad. Por ello, promover habilidades socioemocionales que faciliten la gestión constructiva de las emociones es fundamental para garantizar tanto el bienestar emocional como el éxito académico.

El desempeño académico se ve comprometido cuando los estudiantes experimentan altos niveles de frustración sin contar con herramientas para manejarla. La evidencia muestra que aquellos atrapados en ciclos negativos tienden a abandonar tareas y a participar menos en actividades formativas, lo que limita su aprendizaje (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2024). Además, la incapacidad para regular emociones como la ansiedad agrava este problema, creando barreras relevantes para el rendimiento. En términos de motivación, el estudiantado con mayor capacidad para tolerar dificultades mantiene niveles elevados de motivación intrínseca, lo que les permite resistir situaciones estresantes y evitar la procrastinación (Arguedas, Daradouis y Xhafa, 2016). Esta diferencia en persistencia resalta la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que fortalezcan las habilidades emocionales y mantengan el compromiso con los objetivos académicos.

La relación entre la frustración académica y el bienestar emocional es compleja y profunda. Oron y Pinel (2024) destacan que quienes carecen de un propósito claro o de estrategias adecuadas para afrontar las dificultades sufren mayores niveles de estrés y frustración. Sin embargo, esta situación también puede representar una oportunidad para el aprendizaje emocional, impulsando cambios positivos cuando se disponen de las herramientas necesarias. Esta dualidad subraya la importancia de incluir programas educativos que desarrollen habilidades socioemocionales, permitiendo a los estudiantes convertir la adversidad en crecimiento personal, fortaleciendo así tanto su rendimiento académico como su equilibrio emocional.

Orígenes de la frustración académica

La frustración académica es un fenómeno complejo que se manifiesta cuando los y las estudiantes perciben una discrepancia entre el esfuerzo invertido en su desempeño escolar y los resultados obtenidos. El rendimiento académico se expresa a través de calificaciones que miden

el aprendizaje en función de los resultados y no necesariamente del esfuerzo, lo que puede generar una frustración elevada. Esta sensación de impotencia afecta no solo el rendimiento, sino también la estabilidad emocional, generando desmotivación, ansiedad e incluso abandono de tareas escolares (Poblete-Cristie, López y Muñoz, 2019). Frecuentemente, la frustración resulta de una interacción entre factores individuales, contextuales y académicos que configuran la experiencia educativa de cada estudiante.

La percepción de las propias habilidades juega un papel crucial en las maneras en que el estudiantado enfrenta los desafíos escolares. La autoeficacia, entendida como la creencia en la capacidad para superar obstáculos y alcanzar objetivos académicos, influye directamente en la tolerancia a la frustración. Bandura (1986) señala que el alumnado con baja autoeficacia tiende a experimentar mayores niveles de frustración cuando enfrentan dificultades académicas, lo que puede aumentar la probabilidad de abandono si no cuentan con estrategias adecuadas para manejar esos obstáculos. Este proceso está relacionado con la autoestima; cuando un o una estudiante duda de su capacidad intelectual, es más probable que perciba los retos como amenazas en vez de oportunidades de aprendizaje. Peñaherrera y Mayorga-Lascano (2024) encontraron que niveles bajos de autoestima en estudiantes están asociados con comportamientos inseguros, retraimiento y menos tolerancia a la frustración, lo que limita su participación y esfuerzo en contextos escolares.

El entorno escolar y la presión social también determinan la frustración académica. Estudios recientes indican que metodologías de enseñanza rígidas y prácticas pedagógicas autoritarias centradas en la memorización y la evaluación punitiva aumentan la ansiedad en estudiantes, lo que afecta negativamente su desarrollo cognitivo y bienestar emocional (Calderón et al., 2024). Además, la presión social y académica puede generar estrés crónico que interfiere con el rendimiento y la salud psicológica de los alumnos. Palacios-García (2024) explica que la falta de adaptación de los contenidos a los ritmos de aprendizaje particulares puede ocasionar frustración y rechazo hacia el curso o la institución. Moreira (2017) sostiene que el aprendizaje significativo “es la adquisición de nuevos conocimientos con significado, comprensión, criticidad y posibilidades de usar esos conocimientos en explicaciones, argumentaciones y solución de situaciones o problemas” y que esto se facilita cuando el profesorado

utiliza estrategias didácticas adecuadas para evitar la sobrecarga cognitiva y favorecer la construcción activa del conocimiento.

Dado que la frustración académica resulta de múltiples factores, es fundamental comprender que no todos los y las estudiantes la experimentan de la misma manera. Chanalata et al. (2025) señalan que el análisis debe considerar los factores individuales, sociales y educativos que determinan cómo el alumnado enfrenta adversidades en su aprendizaje, lo que implica la necesidad de un abordaje integral que contemple tanto la dimensión emocional como la estructura del proceso educativo. Las instituciones de educación superior deben implementar estrategias que mitiguen la frustración, promoviendo entornos de aprendizaje flexibles, inclusivos y centrados en el desarrollo integral del estudiantado universitario, transformando así la frustración en una oportunidad de crecimiento y fortaleciendo la resiliencia académica.

Manifestaciones de la frustración académica

Como se ha indicado anteriormente la frustración académica es una respuesta emocional común en el contexto estudiantil que puede impactar negativamente el aprendizaje y, en casos extremos, conducir a la deserción. Sus efectos trascienden el ámbito individual, influyendo también en el profesorado y afectando el prestigio y la asignación de recursos de las instituciones educativas (Borges, 2005). Entre los y las estudiantes universitarios, esta problemática se manifiesta de múltiples maneras que comprometen tanto su desempeño académico como su bienestar emocional, configurando patrones de comportamiento que obstaculizan su desarrollo profesional. Entre las manifestaciones más comunes se encuentran: la procrastinación, la evitación de tareas, la ansiedad, la desmotivación y la defensividad ante la retroalimentación.

Procrastinación

De acuerdo con Steel y Ferrari (2012), la procrastinación se define como una insuficiencia en los procesos de autorregulación que ocasiona la demora voluntaria de actividades planificadas, a pesar de anticipar consecuencias negativas. Este comportamiento se intensifica en situaciones de frustración académica, donde los y las estudiantes abrumados por las exigencias postergan tareas para evitar emociones como la ansiedad o el miedo al

fracaso. Esta evitación genera un ciclo vicioso: la acumulación de tareas aumenta la ansiedad y la sensación de incapacidad, lo que perpetúa la procrastinación y refuerza los sentimientos de frustración. Según Mejía et al. (2023), la procrastinación es un factor determinante en el bajo rendimiento académico, ya que los alumnos y las alumnas suelen realizar tareas bajo presión y con poco tiempo para reflexionar, lo que deteriora la calidad de su trabajo y genera mayor insatisfacción con su desempeño.

Según un estudio de Sirois (2014), los y las alumnas que procrastinan experimentan mayores niveles de estrés y frustración, afectando negativamente su bienestar emocional y motivación para continuar con sus estudios. Ante este panorama, resulta fundamental abordar la procrastinación desde una perspectiva integral, implementando estrategias que fortalezcan las habilidades de autorregulación y gestión del tiempo en el contexto universitario.

Evitación de tareas y actividades retardoras

Una de las manifestaciones más evidentes de la frustración académica es la evitación de tareas (Bresó, Schaufeli y Salanova, 2011). Cuando los y las estudiantes se enfrentan a desafíos que perciben como abrumadores, pueden optar por evitar las actividades que les generan estrés. Esta evitación surge como un mecanismo de defensa ante la sensación de incompetencia o la anticipación del fracaso; el alumnado teme enfrentarse a actividades que creen no podrán realizar con éxito, lo que los lleva a eludir la tarea para evitar la decepción o vergüenza. Factores como la falta de comprensión del material, la percepción de una carga excesiva y la ausencia de apoyo docente pueden intensificar este comportamiento.

Las consecuencias de este patrón son significativas y multidimensionales. A nivel académico se observa un rendimiento deficiente y menor aprovechamiento del aprendizaje, mientras que a nivel emocional se experimenta desmotivación progresiva, pérdida de interés y deterioro de la autoconfianza, factores que pueden culminar en el abandono de la formación universitaria (Musitu, Jiménez y Murgui, 2012; Salavera y Usán, 2017).

Ansiedad

De acuerdo con Piqueras et al. (2009), la ansiedad es una respuesta

emocional que se presenta cuando las personas experimentan preocupación o miedo ante situaciones desafiantes. En el ámbito educativo, esta puede surgir cuando los y las estudiantes enfrentan tareas complejas o la presión de desempeñarse adecuadamente, especialmente si perciben falta de control sobre su rendimiento académico o se enfrentan a expectativas elevadas. La presión por obtener buenas calificaciones y cumplir con las expectativas familiares o sociales puede intensificar dicha ansiedad.

En el entorno académico, la ansiedad se manifiesta de diversas maneras. Algunos estudiantes experimentan ansiedad generalizada, caracterizada por una preocupación constante y excesiva respecto a su desempeño en todas las áreas de estudio. Otros enfrentan ansiedad específica en situaciones concretas, como exámenes, presentaciones orales o trabajos escritos. Esta ansiedad puede generar síntomas físicos como dolores de cabeza, problemas estomacales, dificultad para dormir y fatiga. Además de los síntomas físicos, la ansiedad puede afectar negativamente el rendimiento académico, ya que dificulta la concentración, la memoria y la capacidad para resolver problemas, lo que resulta en calificaciones más bajas y una disminución general del desempeño (Román, Santibáñez y Vinet, 2020). La ansiedad también puede conducir a la evitación de tareas y a la procrastinación, agravando aún más la situación (Quevedo, Alulima y Tapia, 2023).

Desmotivación

La desmotivación, en el contexto académico, se traduce en un sentimiento de desesperanza y en una disminución del entusiasmo, lo que afecta negativamente la disposición y la capacidad del estudiante para participar activamente en sus estudios. Esta es una consecuencia significativa de la frustración académica. Cuando los y las estudiantes enfrentan fracasos repetidamente o sienten que sus esfuerzos no son reconocidos ni recompensados, pueden perder el interés por sus estudios. Esta pérdida de motivación puede manifestarse como apatía hacia las clases, falta de participación en actividades académicas y una actitud negativa hacia el aprendizaje en general (Universidad Nacional Autónoma de México, 2021). En casos extremos, la desmotivación puede llevar a algunos estudiantes universitarios a decidir abandonar sus estudios (Muñoz, et al., 2023).

Defensividad ante la Retroalimentación

La defensividad ante la retroalimentación es otra manifestación importante de la frustración entre el alumnado (Torres y San Martín, 2021). Cuando reciben críticas o comentarios sobre su desempeño académico, algunos estudiantes pueden reaccionar con defensividad o rechazo, interpretando estas observaciones como ataques personales en lugar de como oportunidades de mejora. Por ejemplo, un estudiante que recibe comentarios negativos sobre un trabajo escrito puede sentirse atacado y responder argumentando que el profesor no entiende su perspectiva o que las críticas son injustas. Esta respuesta defensiva no solo dificulta el aprendizaje y la mejora continua, sino que también puede generar conflictos con docentes y compañeros. La incapacidad para aceptar retroalimentación constructiva puede ser un indicador claro de frustración acumulada y déficit en habilidades para manejar emociones negativas.

Las diversas formas en que la frustración se manifiesta entre los y las estudiantes universitarios reflejan un estado emocional complejo que requiere atención y comprensión. Por ello, es fundamental que docentes e instituciones educativas reconozcan estas manifestaciones y trabajen de manera proactiva para brindar el apoyo adecuado. Fomentar habilidades socioemocionales y estrategias efectivas para manejar la frustración puede ayudar al estudiantado a transformar estos desafíos en oportunidades de crecimiento personal y académico.

Estrategias y posibilidades

La baja tolerancia a la frustración en estudiantes universitarios representa un desafío clave que impacta su desempeño académico y desarrollo socioemocional. Este fenómeno, influido por diversos factores personales, pedagógicos e institucionales, requiere un enfoque integral que combine conocimientos de neurociencia y psicología con la participación activa de docentes y autoridades educativas. A continuación, se presentan estrategias para fortalecer la capacidad del alumnado de manejar la frustración, destacando el papel fundamental de los agentes educativos y las estructuras institucionales.

Regulación emocional y reestructuración cognitiva

La regulación emocional es un componente fundamental para aumentar

la tolerancia a la frustración, ya que permite al alumnado gestionar de manera efectiva las emociones negativas asociadas con los desafíos académicos, facilitando un mejor desempeño y adaptación en situaciones estresantes (Moncayo, 2024). Desde la perspectiva neurocientífica, prácticas como la atención plena (mindfulness) han demostrado activar regiones cerebrales relacionadas con la autorregulación emocional, particularmente la corteza prefrontal, mejorando la capacidad del alumnado para enfrentar situaciones adversas. Estas técnicas pueden integrarse en el aula mediante ejercicios breves al inicio o al final de las sesiones, promoviendo un estado mental equilibrado y mayor autocontrol emocional.

Adicionalmente, la reestructuración cognitiva, estrategia derivada de la psicología cognitiva, permite a los y las estudiantes identificar y reformular pensamientos disfuncionales que exacerban su frustración (Yegros, 2023). Este enfoque requiere que los y las docentes adopten un rol activo como mediadores emocionales, ayudando al estudiantado a reinterpretar los fracasos académicos como oportunidades de aprendizaje y crecimiento. Complementariamente, la implementación de ejercicios de respiración controlada en momentos críticos, como antes de exámenes o presentaciones, contribuye a reducir los niveles de cortisol y facilita una respuesta más adaptativa frente a las exigencias académicas.

Estrategias de recompensa inmediata y diferida

El uso de estrategias de recompensa en la educación universitaria es clave para fomentar la motivación intrínseca y extrínseca del alumnado, fortaleciendo su tolerancia a la frustración ante desafíos académicos (Olivo García, 2023). Estas promueven la autorregulación y el compromiso, facilitando mejor manejo de las dificultades. Las recompensas inmediatas, como elogios o calificaciones positivas, generan gratificación instantánea y activan el sistema de recompensa cerebral liberando dopamina, lo que refuerza el comportamiento positivo. Por ejemplo, el reconocimiento inmediato por participar motiva a continuar. Sin embargo, pueden inducir dependencia y ser insuficientes para tareas prolongadas.

Las recompensas diferidas, como diplomas o reconocimientos, requieren tiempo y esfuerzo, fomentando paciencia, autodisciplina y resiliencia, habilidades esenciales para el éxito académico y profesional (Grotberg,

2006). Trabajar hacia metas a largo plazo desarrolla mayor tolerancia a la frustración y manejo de adversidades. Para su efectividad, el profesorado debe fijar objetivos claros y proveer retroalimentación constante. Un enfoque equilibrado combina ambas estrategias: recompensas inmediatas para reforzar comportamientos positivos a corto plazo y metas a largo plazo para el esfuerzo sostenido. También es oportuno que los y las docentes modelen la tolerancia a la frustración compartiendo sus experiencias, inspirando a los y las estudiantes a valorar el esfuerzo frente a las gratificaciones instantáneas.

Empoderamiento del estudiante

El aprendizaje autónomo es una herramienta clave para fortalecer la tolerancia a la frustración, pues fomenta entre el alumnado un sentido de control sobre su proceso educativo (Cuadros y Leal-Soto, 2024). La estrategia de fragmentación, que implica dividir el contenido complejo en segmentos manejables, reduce la carga cognitiva y facilita la adquisición y retención progresiva del conocimiento (Peñarreta-Aldaz et al. 2024). Para maximizar su efectividad, los y las docentes pueden diseñar actividades que permitan avances tangibles y proporcionar retroalimentación constructiva en cada etapa. Además, estrategias como una planificación efectiva y el uso de recursos tecnológicos —plataformas digitales, aplicaciones educativas— ayudan a los y las estudiantes a organizar mejor sus responsabilidades académicas.

La administración escolar juega un papel fundamental al garantizar el acceso a estos recursos pedagógicos, impulsando así el aprendizaje autónomo. Fomentar prácticas regulares de autoevaluación permite al alumnado reflexionar sobre su progreso y ajustar sus estrategias según sea necesario. Este enfoque incrementa la autoconfianza y promueve el desarrollo de habilidades metacognitivas, esenciales para enfrentar retos futuros con mayor eficacia.

Resiliencia académica

La resiliencia académica es clave para desarrollar la tolerancia a la frustración, pues implica fortalecer habilidades intrapersonales e interpersonales que permiten enfrentar y superar desafíos con perseverancia y autocontrol.

Estudios recientes entre estudiantes peruanos muestran una correlación significativa entre resiliencia y tolerancia a la frustración, resaltando la importancia de fomentar estas competencias para mejorar rendimiento y bienestar emocional (Cervantes y Bruggo, 2023).

El apoyo entre pares es central; investigaciones sobre neuronas espejo indican que las interacciones sociales positivas activan circuitos cerebrales vinculados al bienestar emocional. Por ello, es vital que las instituciones faciliten espacios colaborativos para que los y las estudiantes construyan redes de apoyo. Además, conectar las metas académicas con propósitos personales activa regiones cerebrales asociadas con la motivación intrínseca, proceso que los y las docentes pueden favorecer diseñando actividades que relacionen intereses personales con el currículo.

Tutorías y asesorías

Un programa sólido de tutorías y asesorías académicas es indispensable para aumentar la tolerancia a la frustración en la universidad. Estudios recientes resaltan que las tutorías ofrecen apoyo integral, tanto cognitivo como emocional, ayudando al alumnado a desarrollar habilidades de autocontrol, manejo emocional y estrategias para superar obstáculos, lo que reduce ansiedad y frustración y mejora el rendimiento (Cabrera, Gómez y Sánchez 2023). Estos programas generalmente combinan apoyo académico personalizado con orientación emocional.

Los tutores identifican necesidades individuales y brindan estrategias específicas, incluyendo gestión del tiempo y organización. Las sesiones crean un espacio seguro donde los y las estudiantes pueden expresar sus inquietudes sin temor al juicio, fortaleciendo su confianza y facilitando una visión constructiva de sus desafíos.

La administración escolar debe asegurar recursos adecuados y adaptar los programas a las necesidades estudiantiles cambiantes. Los tutores y tutoras también juegan un papel crucial al integrar elementos de tutoría —como actividades reflexivas o simulaciones— en sus metodologías, reforzando así el impacto positivo de estas iniciativas sobre la tolerancia a la frustración.

Otras responsabilidades institucionales

El éxito en el fortalecimiento de la tolerancia a la frustración requiere una participación activa tanto del cuerpo docente como de la administración escolar. El profesorado debe ir más allá de la transmisión de conocimientos y asumir un papel como facilitadores emocionales, capaces de identificar señales tempranas de malestar en sus estudiantes e intervenir oportunamente con estrategias pedagógicas adaptativas. Esto incluye brindar retroalimentación constructiva que impulse la perseverancia frente a las dificultades.

Como lo señala Giménez (2024), la administración educativa tiene la responsabilidad de diseñar políticas institucionales inclusivas que promuevan ambientes educativos seguros y enriquecedores. Esto implica garantizar recursos para programas de tutorías y asesorías, así como capacitar continuamente al personal en métodos pedagógicos fundamentados en evidencia científica. Además, es necesario establecer sistemas efectivos para monitorear el progreso emocional y académico del estudiantado, facilitando intervenciones tempranas cuando sean necesarias. La participación coordinada entre docentes y la administración escolar optimiza el impacto de estas acciones y asegura un entorno educativo resiliente, capaz de responder adecuadamente a las complejidades inherentes al proceso formativo universitario.

Estrategias áulicas para fortalecer la tolerancia a la frustración

Como se ha confirmado a lo largo del presente capítulo, la tolerancia a la frustración es una habilidad elemental para el desarrollo académico y personal del alumnado. En el contexto universitario, donde los desafíos son constantes, el profesorado juega un papel central en la orientación de los y las estudiantes para manejar la frustración de manera positiva. A continuación, se describen algunas estrategias basadas en teorías educativas y psicológicas respaldadas por diversas investigaciones.

Fomento de un ambiente seguro y de apoyo emocional

Un ambiente emocionalmente seguro y de apoyo es esencial para que los estudiantes enfrenten la frustración de manera positiva, y tomen riesgos en su aprendizaje y se expresen sin temor al juicio. Este entorno

fomenta la confianza, facilita la asunción de retos académicos y promueve la colaboración efectiva, contribuyendo al desarrollo integral, al bienestar emocional y, por consecuencia, a un mejor rendimiento académico (Barrientos, Sánchez y Arigita, 2019).

Para lograr este tipo de ambiente, es necesario implementar estrategias concretas que faciliten la apertura emocional y refuercen el apoyo dentro del aula. Por ejemplo, las dinámicas de grupo, como los “círculos de confianza”, pueden promover la expresión sincera de emociones. Además, utilizar técnicas de “retroalimentación positiva” al evaluar trabajos —donde se destaca primero lo que se hizo bien antes de abordar áreas de mejora— promueve un ambiente de apoyo. De la misma manera, establecer normas claras de respeto y apertura dentro del aula y fomentar un clima de confianza y empatía entre docente y estudiantes facilita la resiliencia frente a los fracasos. Crear espacios para compartir experiencias y dificultades, como grupos de discusión semanales, fortalece la relación entre los y las estudiantes universitarios y les ayuda a ver la frustración como parte del proceso de aprendizaje. Un ambiente emocionalmente seguro no solo mejora el manejo de la frustración, sino que también fomenta una mayor participación y rendimiento académico.

Promoción de la mentalidad de crecimiento

Dweck (2006) explica que existen dos tipos de mentalidades. La Mentalidad de Crecimiento sostiene que la inteligencia y todas las habilidades humanas pueden desarrollarse y mejorar mediante el esfuerzo y el aprendizaje. En contraste, la Mentalidad Fija se basa en la creencia de que las cualidades humanas son invariables e innatas, lo que implica que no pueden cambiarse.

En el ámbito educativo, el profesorado puede promover la mentalidad de crecimiento entre sus estudiantes al reconocer sus esfuerzos y logros, más allá de los resultados. El esfuerzo continuo y la práctica deliberada son más importantes que el talento. Por lo tanto, los y las docentes pueden poner en práctica estos principios al valorar el proceso, no solo el resultado, y alentar al alumnado a enfocarse en el aprendizaje continuo.

Implementación de estrategias de aprendizaje progresivo

Una característica fundamental de la enseñanza efectiva es comprender las capacidades de los y las estudiantes y maximizar su aprendizaje mediante la incorporación de tareas de complejidad gradual. El psicólogo Lev Vygotsky acuñó el concepto de “zona de desarrollo próximo” (ZDP), que se refiere a la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver un problema de manera independiente, y el nivel potencial, que se alcanza con la guía de un adulto o la colaboración de un compañero más capacitado (Vygotsky, 1979, p. 133). Proporcionar tareas dentro de esta zona incrementa la probabilidad de que el estudiantado experimente una frustración constructiva, lo cual fortalece su resiliencia.

Al diseñar actividades con niveles progresivos de dificultad y fomentar el trabajo colaborativo, se presentan retos alcanzables que permiten a los y las estudiantes enfrentar desafíos superables con esfuerzo, evitando respuestas defensivas o desmotivación. Esta enseñanza centrada en la ZDP no solo enriquece el aprendizaje, sino que también prepara para futuras situaciones complicadas en un entorno de confianza.

Complementariamente, establecer metas pequeñas y alcanzables es clave para que el alumnado experimente éxitos continuos que refuercen su confianza al afrontar retos mayores. Dividir grandes proyectos en tareas más pequeñas facilita la motivación y el enfoque, permitiendo un monitoreo efectivo del progreso, lo que incrementa la persistencia. Asimismo, reconocer cada logro pequeño motiva a continuar hacia la meta final.

Técnicas de regulación emocional

Las estrategias de regulación emocional son esenciales para ayudar al alumnado a gestionar las emociones asociadas con la frustración. Promover el desarrollo de habilidades para la gestión y regulación emocional constituye una base sólida para alcanzar objetivos académicos (Zazueta, González y Emynick, 2024). La regulación emocional permite al alumnado universitario afrontar mejor las situaciones que desencadenan emociones intensas, como la frustración, el estrés o la ira.

Enseñar a los alumnos a manejar sus emociones puede mejorar

significativamente su capacidad para perseverar en circunstancias difíciles. Técnicas como la respiración profunda y el diálogo interno positivo son herramientas que los y las docentes pueden implementar para fortalecer la habilidad de sus alumnos en la gestión emocional, lo que a su vez mejora la toma de decisiones y el desempeño académico. Además, incorporar breves momentos de relajación durante las clases, fomenta la práctica de estas técnicas, contribuyendo a crear un ambiente de aprendizaje más tranquilo y enfocado.

Reflexión sobre las experiencias frustrantes

Como lo evidencia Martínez-Otero (2009), la reflexión crítica sobre los fracasos es una estrategia poderosa que ayuda al estudiantado a aprender de sus experiencias. La reflexión sobre la acción permite a los alumnos comprender sus vivencias pasadas y transformar las dificultades en oportunidades de aprendizaje. Este proceso les ayuda a distanciarse emocionalmente de los fracasos, permitiéndoles aprender sin quedar atrapados en el desánimo.

El profesorado puede proporcionar actividades, momentos y espacios para que los y las estudiantes reflexionen sobre sus experiencias frustrantes y consideren qué aspectos podrían mejorar. A través de esta reflexión, los alumnos desarrollan una comprensión más profunda de sus vivencias y mejoran su capacidad para manejar futuros desafíos. Esta práctica fomenta que vean las frustraciones como lecciones valiosas.

Validación el esfuerzo

De acuerdo con Lino y Zambrano (2024), es importante que los y las docentes reconozcan y validen los esfuerzos de sus estudiantes, no solo los resultados, pues esto ayuda al alumnado a comprender que el proceso de aprendizaje es tan valioso como los logros obtenidos. La retroalimentación positiva que considera el esfuerzo incrementa la motivación intrínseca y la resiliencia frente a los desafíos.

La retroalimentación positiva enfocada en el esfuerzo incrementa la motivación intrínseca y la resiliencia frente a los desafíos. Al destacar de manera constante los esfuerzos y el compromiso durante el aprendizaje, los y las docentes fomentan un ambiente donde los estudiantes se

sienten valorados y motivados a persistir, incluso cuando los resultados no sean inmediatos. Esta actitud promueve que los alumnos desarrollen una mayor confianza para enfrentar nuevos retos con perseverancia.

Reflexiones finales

El fortalecimiento de la tolerancia a la frustración entre los alumnos de las instituciones de educación superior representa un componente clave para su desarrollo académico y socioemocional. Para lograrlo, es fundamental que el profesorado fomente un entorno de aprendizaje que no solo se centre en los contenidos académicos, sino también en la resiliencia emocional, reconociendo la frustración no solo como un obstáculo, sino como una señal de ajuste y una oportunidad de crecimiento. La resiliencia implica recuperarse de los fracasos, aprender y crecer a partir de ellos, por lo que es necesario enseñar al alumnado a percibir las dificultades como oportunidades de aprendizaje y no como catástrofes.

La frustración es una respuesta natural ante la adversidad que, si se maneja adecuadamente, puede transformarse en una herramienta para el crecimiento personal. En este proceso, el profesorado tiene un papel crucial al proporcionar estrategias efectivas para que los y las estudiantes aprendan a gestionar sus emociones de manera positiva y desarrollen habilidades socioemocionales esenciales, como la empatía y la autorregulación. Además, profesorado actúa como mediador social y modelo de comportamiento, demostrando cómo afrontar la frustración de manera constructiva y creando un entorno seguro donde el alumnado puede aprender de sus errores y adoptar una mentalidad de crecimiento.

Fomentar una mayor tolerancia a la frustración no solo impacta de manera positiva el rendimiento académico, sino también el bienestar general de los universitarios y los prepara para enfrentar la vida con una mayor capacidad de adaptación a diferentes retos, no solo académicos, convirtiéndolos en individuos capaces de construir relaciones interpersonales sanas y de afrontar las complejidades del mundo con resiliencia.

Referencias

Arguedas, M., Daradoumis, T., y Xhafa, F. (2016). Analyzing how emotion

awareness influences students' motivation, engagement, self-regulation and learning outcome. *International Forum of Educational Technology and Society*, 19(2), 87–103. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/pdf/jeductechsoci.19.2.87.pdf>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.

Barrientos, A., Sánchez, R., y Arigita, A. (2019). Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula. *Praxis y Saber*, 10(24), 119–141. doi:10.19053/22160159.v10.n25.2019.9894

Begoña-Ibañez, M., Paul, F. y Mustaca, A. (2018). Intolerancia a la frustración y regulación emocional en adolescentes. *Revista Iberoamericana ConCienCia*, 3(2), 12–33. doi:10.32654/CONCIENCIAEPG.3-2.2

Borges, F. (2005). La frustración del estudiante en línea: Causas y acciones preventivas. *Digithum*, 7, 0. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55000706>

Bresó, E., Schaufeli, W. y Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61, 339–355. doi:10.1007/s10734-010-9334-6

Cabrera, J., Gómez, M., y Sánchez, L. (2023). Las tutorías y las emociones del estudiante universitario: Un estudio en la Licenciatura de Ciencias de la Educación. *Revista de Pedagogía Crítica*, 4(12), 45–59. Recuperado de https://www.ecorfan.org/republicofperu/research_journals/Revista_de_Pedagogia_Critica/vol4num12/Revista_de_Pedagogia_Critica_V4_N12_1.pdf

Calderón, S. P., León, M., Jiménez, A., Ortega, L., y Rincón, V. (2024). Estrategia pedagógica para la gestión de la ansiedad en estudiantes universitarios. *Código Científico: Revista de Investigación*, 6(1), 1365–1380. Recuperado de <https://www.revistacodigocientifico.itslosandes.net/index.php/1/article/download/944/1962>

Cervantes, L. K., y Bruggo, K. Y. (2023). Tolerancia a la frustración y

resiliencia en estudiantes universitarios de Lima, Perú, 2023. *Revista Peruana de Ciencias de la Salud*, 6(2). Recuperado de <http://revistas.udh.edu.pe/index.php/RPCS/article/view/590>

Cuadros, O., y Leal-Soto, F. (2024). Motivación, tolerancia a la frustración y satisfacción en contexto escolar: Tres escalas breves. *Propósitos y Representaciones*, 12, 1–22. doi:10.20511/pyr2024.v12.1885

Chanalata Morán, J. C., Burgos Espinoza, K. C., Burgos Zambrano, D. D., Aguayo Bustamante, W. J., y Torres Vera, M. E. (2025). Factores psicosociales que inciden en el bajo rendimiento académico: Un enfoque desde la intervención educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 9278-9292. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18564

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House Publishing Group.

García-Martínez, I., Gavín-Chocano, O., García-Valdecasas Prieto, M., y Checa-Domene, L. (2024). Factores cognitivos y emocionales del neuroaprendizaje según la percepción de futuros docentes de educación especial sobre su formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 119–134. doi:10.6018/reifop.615811

Giménez Rodríguez, D. H. (2024). Políticas y estrategias de inclusión educativa en la educación superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 8823-8840. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10211

Gómez-Madrid, M., Aguirre-Delgado, T., y Borges-del-Rosal, M. Á. (2022). Tolerancia a la frustración en niñez con altas capacidades: Diseño y evaluación de un programa de intervención. *Revista Educación*, 46(1), 1–16. doi:10.15517/revedu.v46i1.45393

Grotberg, E. H. (1995). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit*. The Hague, Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

Grotberg, E. H. (2006). *¿Qué entendemos por resiliencia?, ¿cómo*

promoverla?, ¿cómo utilizarla? En E. Grotberg (Ed.), *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades* (pp. 17–57). Gedisa.

Jiménez Muñoz, B., Hernández Burgos, L., Campos Sánchez, C., y Loo Fajardo, N. (2025). Desarrollo de competencias socioemocionales en la educación: Un enfoque psicológico. *Revista Científica De Innovación Educativa Y Sociedad Actual "ALCON"*, 5(3), 332–343. <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i3.602>

Lino, R. L. T., y Zambrano, R. W. (2024). La motivación al estudio y el desempeño académico de estudiantes de bachillerato. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 76-88. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10351

Martínez-Otero Pérez, V. (2009). Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 39(1-2), 11–38. Recuperado de <https://rlee.iberomx.com/index.php/rlee/article/view/423>

Mejía, C. R., Chacón, J. I., Torres-Riveros, G. S., Wagner-Nitsch, A. M., Loucel-Linares, S. M., Figueroa-Alfaro, E. G., Failoc-Rojas, V. E., Díaz-Vélez, C., y Valladares-Garrido, M. J. (2023). Factores asociados a la procrastinación académica en estudiantes universitarios de diez países de Latinoamérica. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 42(1). Recuperado de <https://revibiomedica.sld.cu/index.php/ibi/article/view/1304>

Moncayo, M. (2024). Regulación emocional en la tolerancia a la frustración en niños de educación inicial. *Revista Minerva*, 12(3), 45–58. Recuperado de <https://revistas.ug.edu.ec/index.php/minerva/article/view/33>

Moreira, M. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), e29. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8290/pr.8290.pdf

Muñoz, M. A., Rivera, E., Hernández, M. G., y Charnichart, Z. Y. (2023). Desmotivación escolar de los estudiantes de nivel superior: Causas y consecuencias. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6),

4618–4640. doi:10.37811/cl_rcm.v7i6.9022

Musitu, G., Jiménez, T., y Murgui, S. (2012). Funcionamiento familiar, autoestima y consumo de sustancias en adolescentes: Un modelo de mediación. *Revista de Salud Pública de México*, 49(1), 3–10. Recuperado de <https://www.uv.es/~lisis/terebel/07salud-publ-mex-art.pdf>

Observatorio de Innovación Educativa. (2024). Frustración y confusión: Elementos importantes para el aprendizaje. *Tecnológico de Monterrey*. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/frustracion-y-confusion-en-el-aprendizaje/>

Olivo García, E. (2023). Gamificación y aprendizaje ubicuo en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(95), 123–140. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802023000200020

Oron, J. V., y Pinel, D. (2024, noviembre). El sentido de la vida y sus implicaciones en la experiencia de estrés y frustración. Ponencia presentada en el Congreso Nodos.org. Recuperado de <https://nodos.org/ponencia/el-sentido-de-la-vida-y-sus-implicaciones-en-la-experiencia-de-estres-y-frustracion/>

Palacios-García, Tito. (2024). Adaptaciones curriculares y su importancia en estudiantes con necesidades educativas especiales. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 10(18), 313-326. Epub 22 de agosto de 2024. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1273>

Peñaherrera, T., y Mayorga-Lascano, M. (2024). Autoestima y conductas disruptivas en adolescentes de una unidad educativa de Cotopaxi. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 8673-8692. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12031

Peñarreta-Aldaz, L. N., Panchi-Vergara, A. C., Yépez-Moreno, A. G., y Castillo-Bustos, M. R. (2024). Estrategias cognitivas para el aprendizaje. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 1(4), 1-15. <https://doi.org/10.53877/rc.8.19e.202409.1>

Piqueras Rodríguez, J. A., Ramos Linares, V., Martínez González, A. E., y Oblitas Guadalupe, L. A. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16(2),85-112.[fecha de Consulta 7 de Octubre de 2025]. ISSN: 0121-4381. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134213131007>

Poblete-Christie, O., López, M. y 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. doi:10.7764/psykhe.28.1.1126

Psyrdellis, M., y Justel, N. R. (2017). Constructos psicológicos vinculados a la respuesta de frustración en humanos. *Anuario de Investigaciones*, 24, 301–310. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369155966018>

Quevedo, Y. M., Alulima, V. M., y Tapia, S. R. (2023). La ansiedad en el proceso educativo de los estudiantes: Un desafío para el rendimiento y el bienestar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 2922–2935. doi:10.37811/cl_rcm.v7i3.6386

Román, F., Santibáñez, P., y Vinet, E. V. (2020). Niveles de depresión, ansiedad, estrés y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 8–25. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572020000400008

Salavera, C. y Usán, P. (2017). Repercusión de las estrategias de afrontamiento de estrés en la felicidad de los alumnos de secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 65–77. Recuperado de <https://revistas.um.es/reifop/article/view/282601/215971>

Schunk, D. H., y Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. En K. R. Wentzel y A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35–53). Routledge.

Sirois, F. M. (2014). Procrastination and stress: Exploring the role of self-compassion. *Self and Identity*, 13(2), 128–145. doi:10.1080/15298868.2013.763404

Steel, P. y Ferrari, J. (2012). Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27, 51–58. doi:10.1002/per.18

Torres, J. y San Martín, V. (2021). Utilidad de la retroalimentación en estudiantes de pedagogía de educación especial. *Estudios Pedagógicos*, 47(2), 249–267. doi:10.4067/S0718-51622021000200249

Universidad Nacional Autónoma de México. (2021). El papel de la desmotivación en la aparición de dificultades en el aprendizaje. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Recuperado de <https://enlinea.iztacala.unam.mx/resources/modules/UAPAS/Papel%20de%20la%20desmotivacion/>

Varela, A. S., y Mustaca, A. E. (2021). Habilidades sociales e intolerancia a la frustración en adultos argentinos. *Revista ConCiencia EPG*, 6(2), 99–116. doi:10.32654/concienciaepg.6-2.7

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo.

Yeager, D. S. y Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302–314. doi:10.1080/00461520.2012.722805

Yegros-Velázquez, J. A. (2023). Técnica de Reestructuración Cognitiva aplicada a pensamientos irracionales de minusvalía. *Revista Científica De La Facultad De Filosofía*, 18(2), 314–347. <https://doi.org/10.57201/rcff.v18i2.3840>

Zazueta, R. M., González, M. E. y Emynick, C. (2024). La regulación emocional como insumo para impulsar un mejor desempeño en el estudiante durante su proceso educativo. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 1030–1042. doi:10.56712/latam.v5i4.2312