



UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y RELACIONES HUMANAS

TESIS DE GRADO

TÍTULO A OBTENER: LIC.EN PSICOLOGÍA

TEMA: *PERSISTENCIA AL ESFUERZO (GRIT) E INTOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN EN ESTUDIANTES DE PRIMER Y QUINTO AÑO DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA.*

Autora: Hesse, Milena

Legajo: 2797

Tutora: Prof. Lic. Carolina De Grandis

Febrero 2021

Agradecimiento

Fue largo el camino desde que elegí esta hermosa carrera hasta que logre finalizarla debido a diferentes problemas personales y familiares que dificultaron mi camino, pero no podría haberlo logrado sin el apoyo incondicional de mi familia y amigos.

En especial quiero agradecerle:

A mi mamá, quien me enseñó a nunca bajar los brazos, seguir luchando por mis sueños a pesar de las dificultades e incentivándome en que iba a lograrlo. Me ayudo cuidando a mi hijo cuando tenia que ir a cursar y estudiar. No tengo palabras para agradecerle porque siempre estuvo ahí para mí. Es también quien me enseñó a creer en mí cuando ni yo lo hacía.

A mi papá, quien me enseñó la importancia de estudiar, de ser una profesional, pese a que ahora me sigue acompañando desde el cielo, pudo estar en mi finalización de cursada.

A mi marido, quien se quedaba noches conmigo acompañándome mientras estudiaba, me incentivaba en no bajar los brazos, se quedaba con nuestro hijo para que pueda ir a cursar o estudiar. Me dio todo su apoyo y amor para que pueda alcanzar mi sueño sin sentir culpas por muchas veces no estar, ayudándome a crecer y siempre teniendo fe en mí.

A mi hijo, que aguanto quedándose con mi mamá y su papá para que pudiera estudiar. Tolero mis ausencias, mi poca paciencia en algunos momentos de exámenes, y hoy ya más de grande, comprendió cuando le decía que tenia que estudiar. Además, fue mi mayor motor para alcanzar mi meta.

A mi abuela Chachi y mi tía Lili, quienes siempre me alentaron a seguir adelante cuando creía que no podía, me ayudaron con mi hijo y con todo lo que necesitaba para lograr mi sueño.

A mi amiga Noe, quien estuvo noches enteras sin dormir conmigo, juntas a la par, incentivándome y motivándome, viniendo a casa pese a que estaba mi hijo para que estudiemos juntas o hagamos trabajos prácticos. Sin ella la carrera no hubiera sido la misma. Y fue gracias a la carrera me gane una amiga para siempre.

A Mercedes, mi psicóloga quien me acompañó todos estos años de carrera motivándome a que no abandonara pese a las dificultades.

A mi tutora Carolina quien me brindo el instrumento de grit y me ayudo con sus correcciones y consejos.

Con todo mi corazón doy gracias a todos, fue un hermoso camino de mucho aprendizaje y conociendo muchísimos profesores que marcaron en distintos sentidos mi vida.

Resumen

Este trabajo se propuso como objetivo principal indagar si existía relación entre la persistencia al esfuerzo (Grit) y la Intolerancia a la Frustración en estudiantes de primero y quinto año de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana.

Se consideró a la persistencia al esfuerzo o “Grit” como un rasgo de la personalidad caracterizado por la perseverancia y la pasión por alcanzar objetivos o metas a largo plazo (Duckworth & Quinn, 2009) y a la Intolerancia a la frustración como la incapacidad de tolerar la realidad cuando es diferente a la expectativa esperada (Harrington, 2005; Mustaca, 2018).

Se tomó una muestra no probabilística por conveniencia del investigador de N=140 estudiantes de primer y quinto año de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana, a los cuales se administró la Escala Grit (Duckworth et al., 2007) en su versión adaptada al castellano por Barriopedro et al. (2018), la Escala de Intolerancia a la frustración (EIF) (Harrington, 2005) en su versión adaptada al castellano por Medrano et al. (2018) y un Cuestionario de variables sociodemográficas ad-hoc.

Los resultados confirmaron relaciones estadísticamente significativas entre el Grit y la Intolerancia a la Frustración. Además, se encontraron diferencias estadísticamente significativas con variables sociodemográficas.

Palabras clave: Grit – Intolerancia a la frustración – Estudiantes universitarios.

Abstract

The objective of this work is to investigate if there is a significant relationship between Persistence to Achievement and Intolerance to Frustration in first and fifth year students of the Psychology career at the Inter-American Open University.

Persistence to achievement or "Grit" is understood as a personality trait characterized by perseverance and passion to achieve long-term goals or objectives (Duckworth & Quinn, 2009). On the other hand, intolerance to frustration arises from a demand that reality be in this or that way and the refusal on the part of people to accept the difference between reality, desire or expectation (Ellis, 1979, 1980, 1995; Ellis & Dryden, 1987).

A non-probabilistic sample was taken for the convenience of the researcher of 140 first and fifth year students of the Psychology career of the Inter-American Open University, to which the Grit Scale was administered (Duckworth et al., 2007) in their version adapted to Spanish by Barriopedro et al. (2018), the Scale of Intolerance to Frustration (EIF) (Harrington, 2005) in its version adapted to Spanish by Medrano et al. (2018) and a Questionnaire of ad-hoc sociodemographic variables.

The results allowed corroborating statistically significant relationships between Persistence to Achievement and Intolerance to Frustration. In addition, statistically significant differences were found with sociodemographic variables present in the questionnaire.

Keywords: Persistence to Achievement - Intolerance to frustration - University students.

Índice General

Agradecimiento	2
Resumen.....	4
Abstract.....	5
Índice General.....	6
Índice de Gráficos	8
Índice de Tablas	9
Capítulo I.....	10
1. Introducción	10
1.1. Planteamiento del Problema	10
1.2. Justificación y Relevancia	13
Capítulo II	14
2. Marco Teórico.....	14
2.1. Grit.....	14
2.2. Intolerancia a la Frustración	27
Capítulo III.....	36
3. Antecedentes	36
Capítulo IV	42
4. Metodología	42
4.1. Objetivos.....	42
4.2. Hipótesis	43

4.3. Tipo de Estudio.....	43
4.4. Muestreo	44
4.5. Participantes	44
4.6. Instrumentos	45
4.7. Procedimiento.....	46
4.8. Estrategia de análisis estadístico.....	46
Capítulo V.....	48
5. Resultados	48
5.1. Caracterización de la Muestra	48
5.2. Descripción de las Variables	52
5.3. Análisis de Normalidad	54
5.4. Análisis de Correlación entre Variables	55
5.5. Análisis de las Diferencias entre Grupos.....	56
Capítulo VI.....	66
6. Discusión.....	66
Bibliografía.....	69
Anexos.....	80
Cuestionario de variables sociodemográficas ad-hoc	80
Escala Grit.....	81
Escala de Intolerancia a la Frustración (EIF).....	82

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Descripción de la variable Sexo.	48
Gráfico 2. Descripción de la variable Edad.	49
Gráfico 3. Descripción de la variable Lugar de residencia.	49
Gráfico 4. Descripción de la variable Estado civil.	50
Gráfico 5. Descripción de la variable Sede en la que cursa.	50
Gráfico 6. Descripción de la variable Año que cursa.	51
Gráfico 7. Descripción de la variable Año que inició sus estudios.	51
Gráfico 8. Descripción de la variable Recibe asistencia psicológica, ...	52

Índice de Tablas

Tabla I. Descripción de las dimensiones de Grit de la muestra.....	52
Tabla II. Descripción de las dimensiones de Intolerancia a la Frustración (EIF) de la muestra.....	53
Tabla III. Relación entre la Escala Grit y la Escala de Intolerancia a la frustración.	55
Tabla IV. Relación entre la dimensión Consistencia de la Escala Grit y las dimensiones de la Escala de Intolerancia a la Frustración.....	55
Tabla V. Relación entre la dimensión Perseverancia de la Escala Grit y las dimensiones de la Escala de Intolerancia a la Frustración.....	56
Tabla VI. Diferencias grupales según la variable sociodemográfica Sexo.....	56
Tabla VII. Diferencias grupales según la variable sociodemográfica Edad.	57
Tabla VIII. Diferencias grupales según la variable sociodemográfica Lugar de residencia.	58
Tabla IX. Diferencias grupales según variable sociodemográfica Estado civil.	59
Tabla X. Diferencias grupales según variable sociodemográfica Año que cursa.....	61
Tabla XII. Diferencias grupales según la variable sociodemográfica Año de inicio de la carrera.	62

Capítulo I

1. Introducción

1.1. Planteamiento del Problema

Algunos autores tales como Parrino (2010), Álvarez et al. (2011), Silva (2011), Elvira-Valdés y Pujol (2012) y Fernández (2013) sostienen que, al iniciar los estudios universitarios, las personas se someten a una serie de cambios, no sólo académicos sino también sociales, para los cuales les resulta imprescindible el desarrollo o el refuerzo de habilidades y estrategias que les faciliten un afrontamiento exitoso. La mayoría de estas habilidades y estrategias se encuentran basadas en la motivación, la cual actúa como la palanca que promueve la conducta y que facilita la persistencia ante esta nueva situación que requiere de un esfuerzo y una dedicación mayor de lo habitual.

De esta manera, es posible diferenciar dos tipos de estudiantes. En primer lugar, se encuentran aquellos que poseen la motivación suficiente para persistir dentro del sistema educativo y; en segundo lugar, se encuentran aquellos que no poseen la motivación suficiente y terminan por desertar en forma voluntaria o involuntaria. Ambas situaciones se encuentran contempladas en lo que se define como persistencia académica, en otros términos, persistir voluntariamente en los estudios universitarios independientemente de la diversidad de fracasos o adversidades que puedan presentarse (Durán Aponte & Elvira Valdés, 2015).

Tinto (1975; 1997) propone que, tanto los antecedentes familiares como la escolaridad previa, constituyen factores que tienen influencia sobre las intenciones y las metas de los estudiantes. Al inicio de la etapa de estudios universitarios, dichos factores tendrán impacto en los resultados académicos del estudiante y en su conducta social dentro de la institución. Los estudiantes persistirán con mayor probabilidad en sus estudios superiores si logran afrontar positivamente estas experiencias. Se trata de un modelo de integración

desarrollado en base a tres momentos clave. El primer momento, es la etapa previa al ingreso a la universidad; el segundo momento, contempla las aspiraciones que surgen de la primera etapa y el tercer momento, ocurre cuando luego del ingreso con los profesores, los compañeros y las calificaciones. Es aquí cuando la identificación de las causas o razones a las que el estudiante, en función de su experiencia, atribuye los resultados o rendimiento académico; cobra especial importancia (Tinto, 1997).

Una de las principales causas de deserción (tanto voluntaria como involuntaria) durante el primer año de estudios universitarios es el rendimiento académico. Esto se debe a que muchas veces los estudiantes no obtienen los resultados esperados (aun cuando pueden estar aprobados) o los resultados obtenidos no resultan suficientes para cumplir con las exigencias académicas. Es así que, tanto el comportamiento y la intervención por los resultados académicos como la persistencia ante los estudios, dependerán de las atribuciones causales que el estudiante realice en esta etapa (Figuera et al., 2011; Fontalvo et al., 2014; García, 2014).

Duckworth et al. (2007) han definido el constructo denominado “Grit” como un rasgo de la personalidad que se caracteriza tanto por la perseverancia como por la pasión por alcanzar objetivos o metas a largo plazo. Altos niveles de Grit se asocian con sujetos que no se desvían de sus objetivos y metas a pesar de que no haya presencia de un feedback positivo (Duckworth & Quinn, 2009). Independientemente de las adversidades, mesetas o fracasos que pueden presentarse durante el proceso, estos sujetos trabajan en forma ardua con la finalidad de hacer frente a los desafíos, manteniendo el esfuerzo y el interés durante años (Duckworth et al., 2007).

Algunas investigaciones (Duckworth et al., 2007; Duckworth & Quinn, 2009) han descubierto que existe una relación significativa e inversa entre los cambios en la carrera y el Grit (perseverancia y pasión por alcanzar metas a largo plazo). De esta manera, los

estudiantes que poseen niveles altos de Grit tienen menor probabilidad de realizar cambios de carrera durante el recorrido universitario y suelen llegar más lejos en sus logros académicos.

Amsel (1958; 1992) plantea que, muchas veces, en numerosas situaciones de la vida cotidiana, los hechos no suceden de acuerdo con lo que se espera. En este sentido, propone una situación en la que tres estudiantes obtienen un 5 en un examen. El primer estudiante esperaba el 5, el segundo estudiante esperaba un aplazo y, el tercer estudiante, esperaba un 10. Frente a esta situación hipotética, el autor sostiene que los tres estudiantes reaccionarán ante la nota recibida con distintas emociones. El primero de ellos, seguramente ya se lo espere; el segundo, estará feliz por haber aprobado; mientras que, el tercero reaccionará con mal humor, enojo, bronca o incluso dolor. Todas estas reacciones han sido estudiadas en el campo de la psicología dentro del concepto denominado relatividad de los esfuerzos o efectos de contraste. Este término indica que los incentivos poseen un valor relativo, el cual se encuentra en parte determinado por las expectativas de los sujetos acerca de lo que les va a suceder.

En este sentido, Mustaca (2013) sostiene que cuando los acontecimientos son peores de lo esperado, el sujeto experimenta una serie de efectos tanto emocionales como cognitivos, conductuales y neurales que producen frustración. Dentro de los efectos que pueden presentarse es posible encontrar ansiedad, conducta de huida de la situación, agresividad, violencia, activación fisiológica y emocional y activación de ciertas zonas del cerebro que se asocian con el estrés y el dolor nociceptivo (producido por la activación de los nociceptores debido a estímulos mecánicos, térmicos o químicos). El nivel de tolerancia del sujeto ante la violación de sus expectativas (en base a aprendizajes previos, magnitud de la discrepancia, características de la situación, diferencias individuales) determinará la intensidad y la duración de las reacciones previamente

mencionadas. Por ejemplo, puede que más de un estudiante se encuentre frustrado por el mismo suceso y que sus respuestas frente al hecho sean similares, sin embargo, la capacidad de tolerancia de cada uno de ellos será la que determine la magnitud y la duración de la respuesta.

Finalmente, Begoña Ibañez et al. (2018) destacan que un modo de evaluar la tolerancia a la frustración en las personas es utilizando la Escala de Intolerancia a la Frustración, diseñada por Harrington (2005) para la evaluación de las creencias arraigadas de los sujetos acerca sus expectativas sobre cómo debe ser la realidad y el fuerte rechazo a que no sea de tal o cual manera.

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente mencionado, el objetivo principal de este estudio será indagar la relación entre la Persistencia al Esfuerzo (de aquí en adelante denominada Grit) y la Intolerancia a la Frustración en estudiantes de primero y de quinto año de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana, así como las asociaciones que se establezcan con datos sociodemográficos. Con lo cual, la pregunta que motiva esta investigación es la siguiente:

¿Existe relación entre la Perseverancia al Esfuerzo (Grit) y la Intolerancia a la Frustración en estudiantes de primero y de quinto año de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana?, en caso afirmativo ¿cómo es esa relación?

1.2. Justificación y Relevancia

Duckworth y Quinn (2009) proponen que un nivel de persistencia al esfuerzo o Grit se relaciona con sujetos que aun en ausencia de una retroalimentación positiva mantienen sus metas y objetivos a lo largo del tiempo; incluso, cuando en el proceso pueden presentarse dificultades. Según Perpiñán (2013), la frustración es una emoción negativa

que se presenta cuando el sujeto no logra alcanzar su meta u objetivo y produce determinados efectos asociados con la congoja, la bronca o el enojo.

De acuerdo con esto, resulta importante considerar ambas definiciones y comprender la relevancia teórica-práctica que tiene el Grit y la Intolerancia a la Frustración en las bases de la educación universitaria. Por esto mismo, el presente trabajo se propone indagar la relación entre el Grit y la Intolerancia a la frustración en estudiantes universitarios de primero y quinto año de la carrera de psicología de la Universidad Abierta Interamericana, puesto que permitirá incrementar el conocimiento sobre la temática abordada.

A su vez, dependiendo de los resultados, este estudio podría contribuir a las instituciones educativas, debido que al conocer cuál es la relación entre el Grit y la Intolerancia a la Frustración, y si existen diferencias entre los estudiantes de primero y quinto año, se podrían desarrollar herramientas psicoeducativas que ayuden a aumentar los niveles de Grit y/o a reducir el grado de Intolerancia a la Frustración.

En síntesis, se considera la relevancia del presente estudio en cuanto al aporte de conocimientos que pueda ofrecer al campo educacional y, particularmente, a la Universidad Abierta Interamericana.

Capítulo II

2. Marco Teórico

2.1. Grit

Según Garbanzo Vargas (2007), en el campo de la psicología existe un interés por conocer cuáles son las variables que tienen influencia en aquellos sujetos que alcanzan diversos grados de éxito y que cuentan con similares capacidades y aptitudes. Tomando el ejemplo del rendimiento académico, se sabe que el desempeño general permite explicar

en gran medida las capacidades intelectuales. Sin embargo, resulta importante considerar no sólo que el desempeño puede presentar variaciones sino también que la idea de una carencia en las capacidades del sujeto tampoco puede explicar muchas de las dificultades en el ámbito académico (Salas & Vera, 2000). Es decir, que existen otros elementos que podrían explicar estas diferencias que deben ser tenidos en cuenta. En este sentido, el estudio y la medición de las cualidades personales y rasgos no cognitivos que actúan como predictores del logro y el éxito, ha despertado un especial interés a lo largo de los años (Kannangara et al., 2018).

Desde los inicios de la psicología se ha considerado que trabajar duro y focalizar el interés son dos elementos que, si bien son bien diferenciados del talento, son requeridos para alcanzar el éxito (Duckworth & Eskreis Winkler, 2015). Es posible definir el término talento como la velocidad de aumento de las habilidades a medida que, por medio de la práctica, se aplica esfuerzo. Los logros se obtienen a partir de dichas habilidades y de un esfuerzo adicional que debe ser invertido para alcanzar la meta (Duckworth, 2016). De esta manera, a partir del talento y las capacidades individuales, el esfuerzo se constituye como un elemento que conlleva al éxito.

En este contexto, el término Grit surge como un intento de explicar por qué motivo algunas personas logran alcanzar ciertos objetivos que otras no, aun cuando estas presentan capacidades similares, persisten y se esfuerzan. De esta manera, el Grit constituye un factor capaz de explicar el éxito (Chaustre Jota, 2019). Sin embargo, Credé et al. (2017) insiste en que se trata de una variable cuestionada principalmente porque los contextos en los cuales se considera de utilidad no resultan lo suficientemente específicos. Además, recalca la necesidad de una investigación detenida acerca del constructo, a raíz de sus similitudes y escasas diferencias con otros constructos ya estudiados en profundidad.

Duckworth y Eskreis Winkler (2015) han definido el término Grit como un rasgo de personalidad que se encuentra caracterizado no sólo por la perseverancia sino también por la pasión en alcanzar objetivos a largo plazo. Por su parte, Duckworth et al. (2007) agregan a esta definición que el Grit involucra un trabajo enérgico en torno a los desafíos, a la vez que el interés y el esfuerzo se mantienen en el tiempo, aun cuando pudieran presentarse dificultades o contratiempos.

Lo más destacable de este constructo es el hecho de que se mantiene a lo largo de los años. Con relación a ello, Duckworth et al. (2007) explican que todas las personas o la gran mayoría reconoce el esfuerzo y las metas claras como condiciones necesarias para obtener el éxito. Sin embargo, puede que no suceda lo mismo con la persistencia en el tiempo del esfuerzo, debido a que se suele dar mayor privilegio a un gran esfuerzo en un corto período de tiempo. En otras palabras, se privilegia el esfuerzo no perdurable. A la vez, con la consistencia de los objetivos sucede algo similar. Con frecuencia, los individuos reconocen la necesidad de fijar un objetivo claro para poder alcanzarlo, pero no logran tener en cuenta que para ello también es necesario mantener el interés en el tiempo, evitando la distracción (otros objetivos u otras actividades) en el proceso.

Se destaca que, el éxito con relación al término Grit se da en aquellos sujetos que poseen la capacidad de esforzarse continuamente hasta lograr el objetivo y de mantener el interés en él, independientemente de sucesos que puedan surgir o incluso de nuevas metas. Las personas con mayores niveles de Grit tienen la aptitud de permanecer en el camino actual independientemente del aburrimiento o las decepciones (Duckworth et al., 2007). Además, altos niveles de Grit indican que la persona es capaz de hacer un mejor uso de sus habilidades, ya que no se distrae tan fácilmente con metas a corto plazo y, suele desmotivarse en menor medida frente a los contratiempos o complicaciones en su desempeño (Credé et al., 2017).

Cabe destacar que, el término Grit hace referencia a una cualidad general de la persona, la cual puede resultar eficaz en mayor o menor medida dependiendo del tipo de tarea que se lleva a cabo para obtener el éxito. Es decir, que la variable no tiene en consideración factores asociados a la actividad que se realiza. Por otra parte, el Grit se representa en una estructura jerárquica, dado que cuenta con dos elementos subyacentes a él que lo explican como factor general. Dichos elementos son la consistencia de los intereses y la perseverancia del esfuerzo, tal como se explicó con anterioridad (Chaustre Jota, 2019).

Con la finalidad de brindar explicación al bienestar, no sólo económico sino también académico y social, se ha producido un aumento en los últimos años del interés de académicos, profesionales y público general por el estudio de lo que se denominó variables no cognitivas (Duckworth & Yeager, 2015). A raíz de ello, Duckworth se abocó hacia el desarrollo y la conceptualización de un constructo no cognitivo que permitiera justificar el éxito de las personas en general. En este sentido, Duckworth et al. (2007) son quienes describen el concepto original de Grit, partiendo de su interés por detallar cuáles son las capacidades y conductas que caracterizan a las personas exitosas. Llevaron a cabo entrevistas a una serie de personas con diversas profesiones (abogados, académicos, entre otros) con el propósito de determinar las cualidades que se atribuyen a estos sujetos. Esta tarea culminó con un grupo inicial de ítems que luego fueron puestos a prueba a partir de encuestas on-line a las cuales las personas podían acceder voluntariamente. Se encontró que había ciertos ítems que expresaban disposiciones del sujeto que no eran influenciadas por aspectos tales como tener miedo al cambio, desconocer alternativas o complacerse con las expectativas ajenas. Luego se llevó a cabo un análisis factorial, el cual derivó en dos dimensiones que podían ser comprendidas e interpretadas como particularidades psicológicas. De esta manera, la conceptualización del Grit deja por fuera los elementos coercitivos, ya que se incluyen solo aquellos factores asociados con la elección personal

de cada sujeto en torno a los intereses en los que invierte su esfuerzo y se excluye aquel esfuerzo que se invierte en actividades asignadas por otras personas (Chaustre Jota, 2019).

A la vez que se desarrolló el Grit como variable de investigación, se introdujo un método para medirlo desarrollado por Duckworth y sus colaboradores en el año 2007. Se trató de un instrumento de autorreporte denominado Escala Grit, el cual contenía 12 ítems con un formato de respuesta de tipo Likert de 5 puntos implementada para que cada individuo reporte su grado de acuerdo o desacuerdo con los enunciados, donde 1 indica que algo es “para nada como yo” y 5, “totalmente como yo”. Además, para lograr la medición de los dos elementos del Grit (perseverancia del esfuerzo y consistencia de los intereses), el instrumento incluía enunciados tales como “nuevos proyectos o ideas me distraen de programas anteriores” y “he superado dificultades para lograr una meta importante” (Chaustre Jota, 2019).

Actualmente, la expresión no-cognitivo se encuentra fuera de uso en el campo de la psicología. Esto se debe a que se ha propuesto que todos los procesos son cognitivos, ya que, de una u otra forma, implican un procesamiento de información e incluyen la actividad cerebral (Duckworth & Quinn, 2009). Esto puede evidenciarse a partir de un ejemplo tal como el caso de la variable autocontrol. Si bien con frecuencia dicha variable ha sido catalogada como no-cognitiva, se ha detallado que depende no sólo de las representaciones del sujeto sobre las tentaciones, sino también del uso de estrategias de autorregulación, las cuales a su vez obedecen a procesos cognitivos dado que son funciones ejecutivas (Duckworth & Yeager, 2015). Sin embargo, este no es el caso del Grit, ya que este parece tener independencia de las habilidades de los individuos para el aprendizaje, es decir que, funciona de manera levemente inversa a la asociación con las capacidades cognitivas (Duckworth & Eskreis Winkler, 2015).

Chaustre Jota (2019) manifiesta que tomando en consideración las correlaciones adquiridas a partir de las puntuaciones en la Escala Grit y las puntuaciones en otras pruebas de responsabilidad y autocontrol, se han establecido correlaciones entre el Grit y otras variables. De esta manera, se detalló una relación entre el Grit y el factor Responsabilidad del modelo Big Five, hallando una elevada asociación (0'77) en torno a los logros (Duckworth et al., 2007, Duckworth & Quinn, 2009), lo que llevó a Credé et al. (2017) a proponer que el Grit forma parte de la responsabilidad, como si se tratase de una subdimensión.

Duckworth & Quinn (2009) proponen que la extensión en el tiempo constituye la principal diferencia entre el Grit y la responsabilidad. Esto se debe a que el Grit se caracteriza por su énfasis en perdurar a lo largo del tiempo, sosteniendo el esfuerzo y el interés en metas que pueden requerir de varios meses para concretarse, mientras que, la responsabilidad pone el énfasis en la intensidad, pero en un corto período de tiempo. En este sentido, se destaca que el Grit es una característica específica de cada sujeto en torno a la forma en la que se acerca al éxito, la cual resulta independiente de otros aspectos tales como la inteligencia o los rasgos de personalidad.

Credé et al. (2017) llevaron a cabo un estudio meta-analítico en el cual hallaron que, si bien el Grit en general no logra predecir el desempeño académico, uno de sus componentes por separado sí lo hace. De esta manera, se comprobó que el factor que diferencia al Grit por sobre otras medidas de éxito se encuentra particularmente, no en la consistencia de los intereses, sino en la perseverancia del esfuerzo.

Maddi (2007) utiliza el término resistencia para referirse a un patrón tanto de actitudes como de habilidades que proporcionan la motivación y el valor requeridos para que el sujeto pueda desempeñarse ante sucesos que generan estrés. Kobasa (1979) explica que

la resistencia se compone de tres elementos (sentimiento de control, compromiso al trabajo y apertura a los desafíos).

Se ha descubierto, a partir de ciertas investigaciones tales como la de Kelly et al. (2014), que existe una correlación significativa entre el Grit y la resistencia, cuya fuerza es moderada. Dicha relación se encuentra basada en el hecho de que los contratiempos o conflictos que puedan ocurrir requieren tanto de compromiso como de persistencia por parte de los individuos. Las dimensiones perseverancia y compromiso arrojan la correlación más fuerte descubierta en el estudio, ya que ser persistente y superar las dificultades son dos aspectos asociados a individuos con niveles elevados de resistencia y de Grit. Sin embargo, la resistencia involucra otros aspectos que no están incluidos en el Grit, tales como la apertura a los desafíos o la necesidad de control; mientras que, el Grit implica que el individuo sostenga sus intereses en el tiempo, lo cual no es requerido para la resistencia. Por otra parte, tanto la resistencia como el Grit demostraron contar con un cierto poder para explicar el rendimiento académico (Kelly et al., 2014).

Muchas veces las personas inhiben intencionalmente ciertas conductas normales que pueden ser tanto típicas como deseadas y terminan por retrasar las gratificaciones a corto plazo para que los beneficios a largo plazo se vean aumentados. Esto es lo que Tangney et al. (2004) definieron como autocontrol. El autocontrol guarda una especial similitud con el Grit en el sentido de que ambos tienen en cuenta los beneficios a largo plazo y, a su vez, se basan en la suposición de que cada persona cuenta con la capacidad de dirigir su conducta hacia determinados logros que sólo se obtienen en el transcurso del tiempo. Sin embargo, mantienen una diferencia específica dada por el modelo jerárquico de los objetivos. En este sentido, mientras que el Grit implica establecer un objetivo que se encuentre alto en la jerarquía, el cual requiere de mucho tiempo para poder conseguirse y de que el sujeto logre mantener su comportamiento orientado hacia el logro de ese

objetivo (Duckworth & Gross, 2014); el autocontrol implica una apacible resolución de una problemática que se da entre el impulso de acción asociado a obtener un beneficio a corto plazo y el impulso de acción asociado a obtener un objetivo de mayor importancia, pero que requiere de una mayor cantidad de tiempo (Chaustre Jota, 2019). Kannangara et al. (2018) manifiestan que aquellas personas que poseen altos niveles de autocontrol suelen tener la capacidad de regulación de la atención y de resistencia a los estímulos tentadores, sin embargo, esto no significa necesariamente que tengan persistencia al momento de alcanzar un objetivo específico, algo que sí sucede en las personas con altos niveles de Grit. Además, éstas últimas son capaces de dirigir su conducta fuera de los estímulos tentadores.

Resulta una tarea difícil diferenciar el autocontrol de la responsabilidad del modelo del Big Five a la hora de explicar el éxito, tal y como sucede con el Grit. Se ha determinado que la principal diferencia entre el Grit y el autocontrol en torno al éxito reside en su valor predictivo. Maccan & Roberts (2010) han descubierto en su investigación que, al controlar los efectos de la responsabilidad, ninguna de las dos variables logra explicar el éxito en el ámbito académico. Además, los autores hallaron que existen ciertos aspectos asociados a estas dos variables tales como, el nivel de satisfacción vital en asociación directa con el Grit y la depresión, el estrés y la ansiedad en relación inversa con el autocontrol, de acuerdo con lo que Oriol et al. (2017) denominan el control proactivo de la vida cotidiana.

En la investigación de Oriol et al. (2017) se observó a partir de los resultados que existe una fuerte asociación entre Grit y autocontrol y, entre estos constructos y otros indicadores de desempeño. Se destaca la capacidad del Grit en predecir el desempeño en objetivos a largo plazo y la capacidad del autocontrol para controlar las acciones de la vida cotidiana. En este sentido, la principal diferencia entre ambos está dada por el tipo

de actividad que se lleva a cabo, ya que se ha comprobado que no comprenden necesariamente el logro de objetivos académicos. Además, los autores sostienen que el Grit implica una forma específica de acercamiento a las tareas, en la cual el sujeto persiste por la satisfacción que le produce su perseverancia y no simplemente por la necesidad de esforzarse. Por otra parte, el autocontrol es más bien una forma de actuar frente a los eventos cotidianos que nos desagradan o nos producen estrés, su función principal es la de prevenir que las dificultades sobrepasen al sujeto.

La resiliencia se define como “el proceso de adaptarse bien a la adversidad, a un trauma, tragedia, amenaza, o fuentes de tensión significativas, como problemas familiares o de relaciones personales, problemas serios de salud o situaciones estresantes del trabajo o financieras” (Asociación Americana de Psicología, s.f., p. 4). En conclusión, el concepto hace referencia a la aptitud de un individuo para preservar o recobrar su salud mental después de atravesar un suceso hostil (Herrman et al., 2011).

Tanto el Grit como la resiliencia implican la habilidad de superar los contratiempos o problemas. Sin embargo, mientras el Grit se encuentra relacionado con el éxito (tanto académico como profesional), la resiliencia se encuentra relacionada con el bienestar de los individuos (Chaustre Jota, 2019). Stoffel y Cain (2018) han realizado una investigación a fin de indagar si existe relación entre la resiliencia y el desempeño académico, pero no han encontrado relación entre estas variables. En la misma línea, tampoco se hallan investigaciones que analicen la relación entre la resiliencia y el Grit en torno al desempeño académico, por lo que no es posible contar con datos precisos sobre la relación entre estos constructos (Chaustre Jota, 2019).

Algunas investigaciones (Kannangara et al., 2018; Oriol et al., 2017) han descubierto que existen diferencias significativas en el Grit según ciertos datos sociodemográficos como el sexo o la edad. Con relación al sexo, estos autores han determinado que las

mujeres suelen obtener puntuaciones levemente superiores a los hombres en los niveles de Grit. Sin embargo, esta relación entre el Grit y el sexo de los sujetos parece estar moderada por ciertas variables que no se encuentran completamente detalladas (por ejemplo, el tipo de profesión de los sujetos), un aspecto a indagar en líneas de investigación futuras. Cabe resaltar que investigadores como Eskreis Winkler et al. (2014), no concuerdan con la asociación entre el sexo y el Grit.

En lo que respecta a la edad, Duckworth (2016) propuso que el Grit aumenta con los años, es decir, que los adultos mayores presentan niveles más altos de Grit que adultos jóvenes. Sin embargo, esta relación no se encuentra completamente detallada y, por lo tanto, no resulta tan clara. En torno a ello, existen dos hipótesis: una de ellas detalla que estas diferencias corresponden a las distintas generaciones; en otras palabras, que los niveles de Grit resultan más predominantes en la generación de adultos mayores y que la generación de adultos jóvenes se caracteriza por presentar niveles de Grit más reducidos. La otra hipótesis, propone que el Grit presenta variaciones de acuerdo con las experiencias vividas por las personas, lo mismo que sucede con otros aspectos de la personalidad. De esta manera, al llegar a la vida adulta, las personas cuentan con un gran número de experiencias que facilitan el esfuerzo y la constancia en mayor medida. Teniendo en cuenta estas dos hipótesis, parecería ser que el Grit es susceptible de sufrir modificaciones producidas por el ambiente, lo que abre la posibilidad de que pueda ser modificado mediante la implementación de programas de intervención en donde se generen experiencias que permitan aumentar los niveles de Grit de acuerdo con la edad de los sujetos. Algunos investigadores (Kannangara et al., 2018) manifiestan que los niveles de Grit suelen ser mayores en personas de 31 años que en adultos entre los 18 y 21 años, mientras que, otros (Eskreis Winkler et al., 2014) expresan que la relación entre el Grit y la Edad no resulta significativa para una muestra. En la misma línea, Chaustre

Jota (2019) expresa que no existen investigaciones longitudinales que perduren en el tiempo lo suficiente como para establecer la existencia de esta relación ni mucho menos para explicar su naturaleza o dar por válida alguna de las dos hipótesis anteriormente mencionadas. Es decir que, determinar la existencia de esta relación y la medida en la que puede producirse aún queda pendiente para posteriores investigaciones. Para Credé et al. (2017), en estudios con niños y adolescentes, la edad no guarda relación estable con el nivel de Grit, dado que éste resulta sumamente inestable como rasgo de personalidad en las primeras etapas de la vida y sólo en la medida en que nos acercamos a la adultez, el Grit comienza a cobrar estabilidad. Otros investigadores (Duckworth et al., 2011) que han trabajado con muestras de jóvenes, confirman la correlación nula entre ambas variables.

Con relación al ámbito académico, el éxito puede manifestarse a partir de la permanencia (contrario al abandono académico) o a partir del rendimiento (obtenido por el alumno). Dependiendo de cuál de estas dos formas asuma el éxito, el papel del Grit será diferente. Tomando la forma del rendimiento, Fernández (1990) ha descubierto que existen estudiantes con perfiles de personalidad de bajo rendimiento académico y estudiantes con perfiles de personalidad de alto rendimiento académico. Los primeros, se caracterizan por ser poco constantes y negligentes en sus actitudes, mientras que, los segundos suelen ser más perseverantes (Duckworth & Quinn, 2009). En este sentido, se ha detallado que las personas con mayores niveles de Grit suelen alcanzar niveles más altos de escolaridad (tales como estudios universitarios o de postgrado), lo que se asocia con la permanencia académica a largo plazo. A su vez, en torno a la consistencia de los intereses, se observó que se encuentra relacionada con menores cambios de carrera y con la obtención de objetivos a largo plazo.

El poder del Grit para explicar el éxito puede verse afectado por el hecho de ser propuesto como una cualidad generalizada de cada sujeto, en lugar de como una cualidad

específica de una actividad (Chaustre Jota, 2019). Con relación a esto, Credé et al. (2017) proponen que el tipo de actividad modera la relación entre el Grit y el desempeño, debido a que cuando el objetivo involucra una labor bien definida, los niveles elevados de Grit resultan sumamente útiles. De todas formas, los altos niveles de Grit también pueden resultar desadaptativos cuando la persona debe hacer frente a labores que resultan nuevas o no está del todo definido lo que se espera que el individuo haga. De acuerdo con Kannangara et al. (2018) es por esta razón que distintas maneras de medir el éxito arrojaron relaciones diversas con el Grit. Se detalla entonces que un alto nivel de Grit se asocia con el éxito cuando las actividades a desarrollar se encuentran bien definidas y resultan conocidas para la persona (por ejemplo, la permanencia académica), mientras que, la relación entre Grit y el éxito no necesariamente se expresará cuando las tareas a realizar sean desconocidas para el sujeto o impliquen la utilización de múltiples estrategias distintas (Kelly et al., 2014)

Según Duckworth et al. (2011), la cantidad de práctica deliberada que la persona lleve a cabo para la tarea influye en la relación del Grit y el desempeño. En otros términos, es posible decir que la cantidad de esfuerzo que el individuo invierte en la realización de la tarea también debe ser teniendo en cuenta para terminar de comprender cómo es que el Grit influye en el éxito individual. Los autores han observado también que las prácticas deliberadas (aquellas que requieren de un compromiso por parte del sujeto en alguna tarea de entrenamiento cuya finalidad es la mejora de algún aspecto del desempeño) producen menos disfrute y son percibidas por los sujetos como más demandantes que las actividades de descanso o los simulacros de evaluación. Sin embargo, es la práctica deliberada la que logra aumentar el desempeño y son los sujetos con altos niveles de Grit los que suelen implicarse en ellas con mayor frecuencia.

Von Culin et al. (2014) proponen que aquellas personas con niveles más elevados de Grit suelen implicarse en tareas que involucran compromiso y atención focalizada con mayor facilidad que en actividades donde lo que prevalece es la satisfacción inmediata. Es decir, que existen diferencias entre sujetos con mayores niveles de Grit y sujetos con niveles inferiores. En este sentido, los autores proponen que la relación entre el éxito y el Grit no es directa. El desempeño final se explica en mayor o menor grado a partir del involucramiento del sujeto en diversas prácticas (constantes, frecuentes, deliberadas) a fin de lograr una mejora en el dominio específico de una actividad. Sin embargo, el Grit constituye una actitud positiva hacia estas prácticas, las cuales son elegidas por sobre otras que, si bien resultan más agradables en el corto plazo, no permiten obtener beneficio a largo plazo.

De acuerdo con Chaustre Jota (2019) hasta el momento no ha sido posible responder a uno de los principales cuestionamientos en torno al Grit: si es posible su desarrollo en las personas. En torno a la temática, Duckworth et al. (2007) sostuvieron este interrogante desde sus primeras investigaciones, sin embargo, no han descubierto resultados que permitan comprobar o refutar su idea. Por su parte, Credé et al. (2017) propone que, este aspecto no debería impedir que las organizaciones inviertan en programas de intervención con el propósito de aumentar el Grit. En este sentido, la investigación sobre la eficacia de dichos programas en contextos controlados constituye una necesidad, dado que la posibilidad de producir modificaciones en los niveles de Grit de los individuos es más bien una inferencia o suposición. Otra opción viable es esperar por los programas de intervención propuestos por Credé y colaboradores, con el propósito de evaluar luego sus resultados (Chaustre Jota, 2019).

Duckworth (2016) propone que existe un mecanismo basado en los estilos de crianza que permitiría lograr mayores niveles de Grit, el cual podría implementarse hasta que

surja un conocimiento teórico consolidado que brinde explicación al proceso de transformación de los niveles de Grit. De esta manera, se detalla un estilo parental de crianza donde la demanda (establecer normas, expectativas de cumplimiento y de mejora) y el apoyo (contar con el apoyo familiar en el proceso de toma de decisiones propia, fomentando la libertad general de la persona) constituyen elementos predominantes. Estos dos elementos resultan fundamentales para aumentar los niveles de Grit, ya que promueven el desarrollo de la perseverancia y la pasión en las tareas.

En la misma línea, Bandura (1977) se refiere al aprendizaje vicario, en el cual los infantes desarrollan la capacidad de aprendizaje a partir de la observación de sus padres como figuras significativas. De esta manera, los niveles de Grit tenderán a aumentar si los padres fomentan no sólo que sus hijos persigan metas, sino que también se esfuercen por alcanzarlas. Finalmente, también se sugiere a los docentes (como figuras de suma importancia en el desarrollo del Grit) ayudar a los estudiantes tanto en la construcción de la persistencia como en el compromiso para alcanzar objetivos, ya que esto puede tener consecuencias significativas en su futuro (Polirstok, 2017).

2.2. Intolerancia a la Frustración

De acuerdo con Álvarez Izaguirre (2018), en la actualidad es muy frecuente observar niños, adolescentes y adultos que carecen de habilidades para regular y controlar tanto sus emociones negativas como las creencias irracionales que se manifiestan frente a sucesos que producen frustración. Dicha frustración, se define como una respuesta negativa producida por el conjunto de emociones que se generan frente a la insatisfacción de una necesidad (Coon, 2001).

A lo largo de la vida, es normal que todas las personas experimenten frustración. Sin embargo, con frecuencia se desconoce el modo de afrontarla, debido a que no cuentan

con la habilidad emocional apropiada. En estos casos, el sujeto termina por utilizar conductas no adecuadas que no lo sólo afectan a él mismo, sino también a las personas de su entorno (Álvarez Izaguirre, 2018).

Goleman (1997) detalla que la habilidad de persistir ante la frustración, entre otras habilidades tales como el control de los impulsos, la demora de la gratificación, el desarrollo de la empatía, la automotivación o la regulación de los estados de ánimo, forman parte de un constructo al que se ha denominado inteligencia emocional.

Albert Ellis fue el primero en utilizar el término frustración para referirse a lo que él llamo, el síndrome de “no lo soporto”. El autor explica que las personas que con frecuencia reclaman, imponen u ordenan que se cumplan sus deseos suelen ser las más insatisfechas y perturbadas. Dichos sujetos tienden a experimentar aflicciones, ansiedad, melancolía o a ponerse hostiles con los demás (Hidalgo & Soclle, 2011).

Ellis y Dryden (1989) y Ellis y Grieger (1990) explican que las personas suelen presentar tres creencias irracionales primarias: la meta de aprobación o de afecto (se busca el afecto o aprobación de los sujetos importantes para el individuo), la meta de éxito, competencia o habilidad personal (buscan la competencia o éxito personal, alcanzar metas sin cometer equivocaciones) y la meta de bienestar (buscan obtener lo que desean sin ningún tipo de sufrimiento). Dichas creencias se presentan con mayor frecuencia en sujetos con bajos niveles de tolerancia a la frustración, con lo cual, existe una asociación entre las creencias irracionales primarias y la tolerancia a frustración.

Por otra parte, tanto la baja tolerancia a la frustración como los mecanismos de defensa y los síntomas secundarios, resultan factores que promueven la permanencia de las creencias irracionales. Sin embargo, es la creencia de bienestar inmediata la que explica la baja tolerancia a la frustración. A su vez, se establecen dos categorías en donde se pueden clasificar las perturbaciones psicológicas principales de las personas. La primera

categoría se denomina perturbaciones del yo, en la cual el sujeto realiza demandas, tanto para sí mismo como para otros y para el mundo. Si estas demandas no son satisfechas, el sujeto termina por perturbarse a sí mismo de 3 formas posibles: condenarse, reprimirse o infravalorarse. Reconocer los errores, en otros términos, autoaceptarse, constituye la alternativa racional y saludable a ello. La segunda categoría se denomina perturbaciones incómodas, en la cual el sujeto realiza demandas a sí mismo, a otros y al mundo, a partir de órdenes que le producen bienestar. Sin embargo, cuando estas órdenes no son satisfechas, el sujeto termina por perturbarse. Tolerar la molestia con el propósito de obtener un bienestar a largo plazo, constituye la alternativa saludable y racional a ello. Por estos motivos, la autoaceptación y un nivel elevado de tolerancia a la frustración resultan necesarios para lograr un estilo de vida psicológico apropiado (Ellis & Dryden, 1989).

La Terapia Racional Emotivo-Conductual, creada por Albert Ellis, se basa en la idea principal de existen ciertos fenómenos que activan emociones negativas. Dichos fenómenos con frecuencia se asocian a creencias irracionales que el sujeto imagina con antelación al suceso y terminan por producir perturbaciones (tanto emocionales como conductuales) y alteraciones en la salud (Álvarez Izaguirre, 2018). Este modelo se denomina ABC y detalla que frente a una situación o acontecimiento (A), se producen ciertos pensamientos o creencias (B) que generan consecuencias emocionales o de la conducta (C). Estos pensamientos o creencias tienen la característica de ser racionales (las creencias no son absolutas sino relativas y, generalmente, benefician al sujeto en el logro de metas y objetivos) o irracionales (pensamientos absolutos que dificultan el logro de los propósitos del sujeto). Como resultado de estas creencias, el sujeto expresa sus emociones (de forma apropiada: emociones sanas; o de forma inapropiadas: emociones poco saludables para el sujeto) o conducta (reacciones de autoayuda: con el propósito de

aumentar la felicidad y la supervivencia; o reacciones destructivas: resultan dañinas y contraproducentes para la persona) (Ellis & Grieger, 1990).

Ellis y Dryden (1989) detallan que la tolerancia a la frustración se encuentra en el grupo de criterios de salud psicológica. Por un lado, altos niveles de tolerancia a la frustración se asocian con sujetos racionales, que se permiten cometer errores, que no se condenan a ellos mismos ni a los demás por sus comportamientos, que son capaces de transformar los acontecimientos negativos y de aceptar lo que no puede cambiarse sin atormentarse por ello. Por otro lado, bajos niveles de tolerancia a la frustración se asocian con sujetos que sostiene sus perturbaciones psicológicas, son hedonistas y evitan la incomodidad, aun cuando está dure poco tiempo, porque creen que no deben experimentarla.

De acuerdo con Álvarez Izaguirre (2018), el conocimiento de los conceptos básicos de la frustración resulta de gran importancia. Esto se debe a los bajos niveles de tolerancia acarrear una serie de conflictos que suelen hacerse presentes no sólo durante la infancia, sino también en la adolescencia.

Según la Real Academia Española (s.f.) la frustración se define como “privar a alguien de lo que esperaba”, “dejar sin efecto, malograr un intento” y “dejar sin efecto un propósito contra la intención de quien procura realizarlo” (p.1). Para otros autores, como Perpiñán (2013) la frustración es una emoción negativa que se produce cuando una meta no es alcanzada, lo que puede producir efectos tales como rabia, ira o tristeza. Sin embargo, la frustración suele surgir naturalmente cuando nos enfrentamos a una situación difícil (Peñafiel, 2009). Se trata de un estado, una experiencia emocional transitoria que se produce ante el incumplimiento de un deseo, necesidad o ilusión y produce determinadas emociones (enojo, tristeza, angustia, ansiedad, etcétera). A su vez, la reacción de cada sujeto dependerá, en gran parte, de las vivencias que haya atravesado.

Cabe destacar que, muchas veces, la frustración puede generar comportamientos agresivos. Además, uno de sus principales causantes es el autoconcepto negativo (López, 2014).

Junco Poch (2011) manifiesta que la frustración hace referencia no sólo al mundo interior de la persona, sino también a su proceso de desarrollo. En otros términos, la frustración depende de la maduración de cada persona y se relaciona con la poca habilidad del individuo para adaptarse a la realidad y a sus exigencias. Algo similar propone Viaplana (2015), quien sostiene que la frustración se manifiesta como un sentimiento desagradable cada vez que un objetivo o propósito no se puede ser logrado, es decir, que se bloquea la posibilidad de llevarlo a cabo.

Para poder hacer frente positivamente a los diversos contratiempos o dificultades que pueden presentarse en la vida, es importante aprender a tolerar la frustración desde la infancia. En general, durante la infancia, los niños suelen ser egocéntricos y tienen el pensamiento de que todo lo que piden es merecido. Es por ello que, para ayudar a su desarrollo integral, resulta clave no complacerlos en todo y permitir que se frustren en ciertas ocasiones (Álvarez Izaguirre, 2018).

Como se ha dicho anteriormente, la tolerancia a la frustración es un estado emocional apropiado, el cual se produce cuando una meta no se alcanza o cuando una ambición, propósito o necesidad no se efectúa y el sujeto reacciona de forma positiva (Kerguelén & Henao, 2010). También puede definirse como la capacidad de un individuo para sobrellevar la frustración, utilizando tanto su equilibrio emocional como sus recursos internos. En general, la frustración suele producir reacciones y emociones tales como tristeza, ira, culpa o comportamientos agresivos. Sin embargo, cuando las personas poseen la capacidad de tolerar dicha frustración, las reacciones y emociones resultan positivas (por ejemplo: la motivación) (Namucho Salazar & Vásquez Limo, 2017).

De esta manera, es posible sostener que se trata de una habilidad para manejar situaciones en las que predomina el estrés y la impulsividad, afrontando las circunstancias adversas de la vida. En este sentido, resulta importante que los seres humanos desarrollen la regulación y la aceptación de sus emociones y reacciones negativas, ya que es muy común enfrentarnos a contextos en los cuales las metas no se alcanzan y es clave contar no sólo con la capacidad de perseverancia en alcanzar dichas metas, sino también, con la capacidad de diferenciar los beneficios inmediatos de los beneficios a largo plazo y aprender a tolerar la frustración (Perera Medina, 2017).

Álvarez Izaguirre (2018) desarrolla una lista de características que se asocian a sujetos con alta tolerancia a la frustración y sujetos con intolerancia a la frustración.

Las características de sujetos con alta tolerancia a la frustración, son las siguientes:

1. Frente a una situación que genera frustración las creencias suelen ser racionales.
2. Ante sucesos estresantes o frustrantes las reacciones son adecuadas.
3. Las emociones negativas son experimentadas y controladas asertivamente.

Las características de sujetos con intolerancia a la frustración, son las siguientes:

1. Frente a una situación que genera frustración las creencias suelen ser irracionales.
2. Ante sucesos estresantes o frustrantes las emociones experimentadas son negativas y se expresan en forma inapropiada.
3. Su comportamiento es desadaptativo, suelen reaccionar impulsivamente y con violencia.
4. Cuando se encuentran frustrados, aparecen ciertas reacciones fisiológicas tales como la ansiedad.

Torres Rondán (2019) coincide en parte con los postulados de Álvarez Izaguirre (2018), dado que manifiesta que la baja tolerancia a la frustración puede derivar en ansiedad (frente a la inquietud de un estímulo amenazante para el sujeto), cambios

inexplicables de metas (frente a pequeños obstáculos, el objetivo o meta se abandona rápidamente, evitando el autocontrol), procesos internos como formas de autoengañarse o justificarse (se reinventa la vivencia, se busca ocultar, se acomodan los deseos).

La sobreprotección de los padres es una de las causales de baja tolerancia a la frustración. Esto se debe a que los padres sobreprotectores siempre buscan evitar que sus hijos se encuentren frente a situaciones difíciles, que puedan resultar tristes o agotadoras. En estos casos, la sobreprotección resulta un aspecto negativo que impide que el niño se desarrolle psicológicamente en forma adecuada, afectando su futuro y generando no sólo baja tolerancia a la frustración, sino también inseguridades, conflictos en las relaciones interpersonales y una gran dificultad para aceptar las equivocaciones. Los padres sobreprotectores no suelen darse cuenta que su sobreprotección resulta un obstáculo y que ellos mismos conducen a que el niño desde la infancia no logre aprender a controlar adecuadamente la frustración. En línea general, estos padres consideran que hacen un bien a su hijo protegiéndolo de las aflicciones y adversidades de la vida y brindándole todo lo que desea, pero esto no es así. Resulta fundamental explicar a los niños desde la infancia que todas las personas frente a determinados sucesos experimentan ciertas emociones y que deben aprender a regularlas; que la frustración no siempre es negativa, ya que gracias a ella se puede invertir el esfuerzo en el intento por lograr propósitos y obtener los beneficios esperados. Aprender desde pequeños a controlar las situaciones que generan frustración es importante para evitar que se transforme en una conducta desadaptativa (Torres Rondán, 2019).

Montalvo & Magaña (1997) se basan en los vínculos familiares, detallando que muchas veces los conflictos suelen crearse dentro del propio hogar. Frente a estas situaciones, los niños pueden experimentar sentimientos de soledad, de desprotección y de frustración que terminan por expresarse en el ambiente exterior por medio de la

agresividad, la destructividad, comportamientos hostiles hacia las personas del entorno, entre otras conductas negativas.

Steinberg (2001) plantea que los miembros de familias disfuncionales donde los conflictos entre padres e hijos se ponen en juego, suelen presentar grandes dificultades en las relaciones futuras. De esta manera, las situaciones de conflicto atravesadas en la niñez vuelven a manifestarse en la adolescencia y en la vida adulta. En general, suele tratarse de sujetos conflictivos con las personas que los rodean.

Ortega y Papini (2007) relatan que, en la década de los años 50, el término frustración comenzó a cobrar relevancia a partir de los postulados de Abram Amsel (1992), quien desarrolló la Teoría de la Frustración. Su modelo de investigación adoptó un enfoque psicológico y biológico que complementaba la teoría de la conducta con enfoques de la neurobiología y el desarrollo.

La Teoría de la Frustración (Amsel, 1992) explica que existen determinados mecanismos asociativos que permite que cada sujeto produzca determinadas respuestas (las cuales pueden ser conductuales, fisiológicas o neurales) ante diversos tipos de estímulos tales como omitir un reforzador (denominado extinción), reducir en forma parcial la magnitud o la calidad (denominado contraste cuantitativo y cualitativo), reducir la tasa de reforzamiento (llamado contraste conductual), cambiar los reforzadores de preferencia por otros no preferidos (llamado contraste anticipatorio) o interferir poniendo una barrera entre el sujeto y el reforzador que anteriormente no estaba. Todos estos estímulos terminan por producir una respuesta negativa, que se ha denominado frustración. Sin embargo, es necesario que los estímulos que anticipan la presencia de un reforzador se hayan presentado con anterioridad para que la respuesta de frustración se produzca. En este sentido, los estímulos son significativos por que indican la presencia ulterior de una reforzador que resulta valioso (Amsel, 1992).

Por su parte, Dollard et al. (1939) propusieron una hipótesis de frustración-agresión. En ella plantea que la frustración procede como un obstáculo en la continuidad del comportamiento, el cual termina desarrollar una tendencia a comportarse en forma agresiva. De todas formas, Bandura (1973) destaca que no toda agresión es producto de la frustración y no toda frustración produce agresión, sino que, para que ello suceda, deben presentarse determinadas características. En general, esto sucede cuando las personas han aprendido a dar respuestas agresivas, es decir que, dependiendo del aprendizaje social de cada sujeto, una situación que produce frustración puede incitar a una conducta agresiva o no.

De acuerdo con Maier (1949), existen otras respuestas que puede producirse frente a un evento frustrante, tales como fijación (repetición de conductas arbitrarias sin un objetivo claro), regresión (con la finalidad de escapar de la situación que está ocurriendo, se adoptan comportamientos primitivos o infantiles) o resignación (se abandona lo planificado y se limitan las necesidades, dado que el futuro no puede ser tomado en serio, es mejor no tener esperanzas).

La frustración puede tener efectos diversos sobre la conducta. No todo es negativo frente a un evento frustrante, sino que puede resultar un estímulo interno que permita aumentar la motivación, producir nuevas respuestas, buscar ayuda o apoyo, aumentar el esfuerzo en el logro de objetivos o en la superación de las adversidades (Bandura, 1973; Brown & Farber, 1951).

A su vez, la frustración suele ser considerada como un factor tanto de estrés como de sufrimiento psíquico, debido a que un gran número de teorías relacionan el constructo con respuestas (emocionales, conductuales, psicofisiológicas y neurales) análogas a la presencia de un estímulo que produce aversión (Mustaca, 2018).

Finalmente, Amsel (1958) propone dos tipos de frustración: primaria y secundaria. El primer tipo se produce cuando un reforzador esperado es modificado por uno peor, lo que resulta similar a la presentación de un estímulo aversivo. De esta manera, los estímulos presentes en esta situación serán asociados con la reacción aversiva de frustración. El segundo tipo, se da cuando el estímulo aversivo vuelve a presentarse, ocasionando una respuesta condicionada de frustración que acarrea conductas, emociones y respuestas neurofisiológicas similares al miedo, al estrés y/o a la ansiedad.

Capítulo III

3. Antecedentes

En los últimos 20 años, la investigación más antigua relevada fue desarrollada por Fernández de Morgado (2009), quien llevó adelante una revisión de la literatura asociada con las investigaciones vigentes y de mayor relevancia sobre la retención y la persistencia en la educación universitaria. Para ello, utilizó reportes que provenían de distintas partes del mundo, especialmente de América Latina. Se observó que, a partir de los datos, el modelo que resultaba de mayor influencia era el de Tinto (1975, 1987, 1993, 1997) y particularmente, que las variables Integración académica e Integración social del modelo se encontraban fuertemente asociadas con la persistencia en el ámbito académico, lo cual fue sustentado con suficiente evidencia empírica. A su vez, se destacaron algunas debilidades del modelo, entre ellas, que dicha visión no puede explicar completamente el caso latinoamericano. Por este motivo, la autora recomienda realizar investigaciones que se basen en método de la teoría fundamentada en los datos propuesto por Strauss y Corbin en el año 1990, a fin de que las explicaciones resulten de mayor significancia en la región.

Más adelante, en el año 2012, se destacaron dos investigaciones. En una de ellas, se realizó un análisis no sólo de la evolución sino también de los resultados de los últimos estudios que abordaban la temática sobre la transición universitaria de los estudiantes en la Universidad de Barcelona (España). Los resultados de la investigación arrojaron que existen diferencias en los diversos ámbitos disciplinares, como así también, una serie de dificultades asociadas al proceso de transición de los estudiantes. Se pone de manifiesto la relevancia de la adaptación al ámbito académico durante el primer año de la carrera y la necesidad de que las universidades desarrollen medidas de retención que incluyan la orientación a fin de perfeccionar la persistencia del alumnado (Figuera Gazo & Torrado Fonseca, 2012). En la otra investigación, se buscó determinar la relación entre los estilos de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje y el logro académico en estudiantes de la Universidad de Boyacá (Colombia). La muestra estuvo conformada por N=312 estudiantes a quienes se les administró el Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (Alonso et al., 1995), la Escala de estrategias de aprendizaje de Román y Gallego (1994) y el sistema de reporte de notas para establecer el logro académico. Se concluyó que los estudiantes utilizan más de un estilo de aprendizaje y que la mayor parte de la muestra utiliza estrategias de codificación. Sin embargo, no se encontró correlación entre las variables. Finalmente, se destacó la importancia de enseñar a los estudiantes cómo adquirir conocimientos de forma eficaz y de impartir una enseñanza en estrategias de aprendizaje y/o técnicas de estudio, como medio para alcanzar el logro académico (Bahamón Muñetón et al., 2012).

Años más tarde, Medina Leal et al. (2014) publicaron un artículo sobre el enfoque actual de la frustración en los jóvenes universitarios. En el mismo destacan que los estudiantes, día a día, atraviesan ciertas situaciones que facilitan el desarrollo de habilidades para la vida laboral futura y permiten generar herramientas para la

supervivencia en un contexto que se encuentra rodeado de estresores y de frustraciones, los cuales no sólo afectan la salud, sino que también pueden facilitar el desarrollo de manifestación clínicas, si las herramientas del individuo resultan ineficaces. Dichas manifestaciones pueden observarse a partir de una serie de sucesos y conductas donde se pone de relieve la insatisfacción y, a la vez, pueden entorpecer el adecuado desarrollo de la vida cotidiana.

Por otra parte, Soria Barreto y Zúñiga Jara (2014) investigaron los aspectos que determinan el éxito o el fracaso académico de estudiantes universitarios. De esta manera, egresar de la universidad y alcanzar el título es considerado como una medida de éxito, mientras que las causales de abandono, eliminación o traslado de los estudios son consideradas como una medida de fracaso. Se implementó una base de datos de 564 estudiantes universitarios que contenía información sobre características personales, datos sobre la educación media y los resultados de una prueba de aptitud académica. Los resultados obtenidos permitieron detallar que dentro de los principales aspectos determinantes del éxito académico se encuentra el desfase entre el año en que se egresa de la enseñanza media y el año en que se ingresa a la universidad. Por último, ese mismo año, Dos Santos Mello y Benavides Soares (2014) investigaron la relación entre las habilidades sociales y la frustración en estudiantes de primer y de último año de la carrera de Medicina. Se tomó una muestra de N=71 estudiantes, 36 de primer año y 35 de último año, a los cuales se les administró el Test Objetivo de Resistencia a la Frustración (Moura et al., 2004), los Inventarios de Habilidades Sociales (Del Prette & Del Prette, 2001) y el test de Empatía (Falcone et al., 2008). Se concluyó que existían diferencias significativas entre ambos grupos con respecto a la frustración y a la habilidad social tanto asertiva como empática.

Al año siguiente, se desarrolló una investigación con el propósito de detallar la relación entre las metas académicas, el rendimiento y la persistencia de estudiantes de la Universidad Simón Bolívar (Venezuela). Se tomó una muestra de N=205 estudiantes que se encontraban cursando el Ciclo de Iniciación Universitaria (CIU), a los cuales se les administró el Cuestionario de Metas Académicas de Hayamizu y Weiner (1991). Se concluyó que existe una relación positiva entre la persistencia, el rendimiento y las metas extrínsecas. A su vez, se detalló la importancia de lograr el interés del estudiante por el aprendizaje y no sólo por permanecer en la institución u optimizar su rendimiento. En este sentido, se comprende la necesidad de ambas metas y que, a fin de alcanzar la calidad, éstas no son excluyentes (Durán Aponte & Arias Gómez, 2015).

En el año 2016, se destacaron dos estudios que abordaban la temática. Por una parte, Carreño et al. (2016) desarrollaron un Instrumento de Caracterización Académica Inicial (ICAI), el cual permite evaluar a los alumnos ingresantes a primer año de la Universidad. Dicho instrumento permite no sólo la obtención de información pertinente y eficaz sobre el perfil de los estudiantes que ingresan, sino que también facilita la tarea de las instituciones educativas, las cuales a raíz de los datos podrán implementar iniciativas educativas prudentemente dirigidas y generar intervenciones orientadas a aquellos estudiantes que requieran de apoyo. De esta manera, será posible que el traspaso por el primer año universitario se caracterice por la viabilidad y el éxito académico. Por otra parte, Aguirre González et al. (2016) desarrollaron una investigación con el objetivo de analizar la persistencia y sentido en los estudios de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia). Se trató de una investigación cualitativa y se utilizó como instrumento la entrevista a profundidad a fin de indagar las historias de vida de los entrevistados. Se observó que los sujetos entrevistados consideran que la universidad facilita el proceso de conocimiento de uno mismo y de los otros, que

permite la superación personal a medida que ciertas metas y objetivos asociados con la carrera universitaria se alcanzan. Además, a medida que se avanza por el recorrido universitario van surgiendo nuevas metas por lograr, las cuales facilitan un aumento en la motivación y permite que los sujetos se perciban a sí mismos como capaces ante los problemas de la vida universitaria. Sin embargo, también destacaron como principal dificultad la presión académica (trabajos, parciales) y detallaron las principales estrategias utilizadas para lograr la persistencia: cambios de rutina, disciplina, responsabilidad, hábitos de lectura, esfuerzos, compromiso.

McClendon et al. (2017) llevaron a cabo un estudio sobre Grit, crecimiento mental y práctica deliberada en los cursos en línea. La investigación estuvo orientada a determinar las razones de las altas tasas de desgaste en los cursos en línea y los rasgos no cognitivos que conducen al éxito con el objetivo de identificar maneras de aumentar el Grit de los estudiantes en programas de grado en línea. La investigación ha demostrado que las puntuaciones más altas en Grit equivalen a un mayor rendimiento en múltiples áreas de la vida de una persona: profesional, personal y académica. Sin embargo, para mejorar la persistencia de los estudiantes, es necesaria la capacitación del personal docente en la implementación de estrategias.

En el año 2018, Zentner y colaboradores examinaron la relación entre comportamientos habituales de estudio e identificaron si existían diferencias entre estudiantes universitarios según su nivel de Grit. Los hallazgos del estudio mostraron que los participantes con alto nivel de Grit (≥ 4.0) muestran mayor independencia en los comportamientos habituales de estudio que aquellos sujetos que presentan niveles inferiores. También se analizó el tiempo dedicado a estudiar con relación a los niveles de Grit, pero no se halló asociación (Zentner et al., 2018).

En el año 2019, se relevaron dos investigaciones que aportaron datos relevantes con relación a la temática. En la primera de ellas, se indagó la relación entre la autoeficacia y el nivel de Grit de estudiantes universitarios de Paraná, Entre Ríos (Argentina). La muestra estuvo compuesta por N=190 estudiantes con edades comprendidas entre los 18 y 32 años, a los cuales se les aplicó la Escala de Autoeficacia de O'Sullivan y la Escala Grit-O, de Duckworth y otros. Los resultados obtenidos mostraron que existen una correlación significativa y positiva entre ambas variables (Tortul, 2019). En la segunda investigación, se realizó un análisis de la capacidad de predicción que la organización posee sobre la competencia del alumnado y, de qué manera, dicha capacidad puede predecir los niveles de Grit (sentimientos de interés y persistencia). Para ello, se utilizó una muestra de N=3179 estudiantes de entre 17 y 63 años de edad pertenecientes a 25 universidades distintas de la península y Sudamérica, a los cuales se les administró la Escala Grit en su versión corta, la Escala de Utilidad y Organización y la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas. Se concluyó a partir de los resultados que existía una correlación entre las variables estudiadas y, por esta razón, las organizaciones docentes tienen la capacidad de predicción de la competencia que el alumno percibe, la cual también puede predecir sus sentimientos de interés y persistencia (Gomariz Gea, 2019).

Finalmente, Del Valle et al. (2020) desarrollaron un estudio con la finalidad de evaluar la relación entre las dificultades que los estudiantes universitarios experimentan en la regulación de sus emociones negativas y la intolerancia a la incertidumbre (definida como la capacidad de tolerancia de malestares relacionados con estímulos inciertos). Se tomó una muestra de N=152 estudiantes y se utilizaron dos escalas: la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional y la Escala de Intolerancia a la Incertidumbre. Se observó una relación entre las variables, la cual indica que, a mayores dificultades experimentadas en la regulación eficaz de emociones negativas, mayores los niveles de intolerancia a la

incertidumbre. Además, se mencionaron dificultades tales como: acceso restringido a herramientas de regulación emocional, dificultad para dirigir la conducta hacia las metas y déficit de aceptación emocional.

Capítulo IV

4. Metodología

4.1. Objetivos

4.1.1. Objetivo General.

Determinar si existe relación entre el Grit y la Intolerancia a la Frustración en estudiantes de primero y de quinto año de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana.

4.1.2. Objetivos Específicos.

- Describir la muestra según datos sociodemográficos.
- Indagar el Grit de los estudiantes de primero y de quinto año de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana de acuerdo con dos factores (Consistencia y Perseverancia).
- Indagar la Intolerancia a la Frustración de los estudiantes de primero y de quinto año de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana de acuerdo con cuatro factores (Intolerancia a la incomodidad, Derechos, Intolerancia emocional y Logro).
- Comparar las variables Grit e Intolerancia a la Frustración según datos sociodemográficos.

4.2. Hipótesis

H1: Existe relación significativa y positiva entre las variables Grit e Intolerancia a la Frustración.

H2: Los estudiantes de primer año de la carrera de Psicología presentan menor grado de Grit y mayor grado de Intolerancia a la Frustración que los estudiantes de quinto año.

H3: A mayor grado de Grit menor grado de Intolerancia a la Frustración y viceversa, en ambos grupos de estudiantes universitarios.

4.3. Tipo de Estudio

Se realizó un estudio de enfoque cuantitativo. De acuerdo con Cortés Cortés e Iglesias León (2004), los estudios cuantitativos otorgan en el proceso de investigación un lugar central a las mediciones numéricas, la observación del proceso se lleva a cabo a partir de la recolección de datos, los cuales son analizados con la finalidad de dar respuesta a las preguntas de investigación.

El alcance de la investigación fue correlacional, debido a que se buscó medir el grado de relación entre las variables para luego evaluar los resultados y conocer el comportamiento de una variable en función del comportamiento de otras variables (Cortés Cortés & Iglesias León, 2004); además, fue descriptivo/comparativo, ya que se especificaron y analizaron las características de dos grupos y se analizaron sus diferencias por medio de pruebas estadísticas (Cancela Gordillo et al., 2010).

El diseño fue no experimental, ya que el investigador no manipuló deliberadamente las variables a estudiar, sino que los fenómenos se observaron en su contexto actual para luego ser analizados y; la secuencia de tiempo fue transversal, dado que los datos se

recolectaron en un sólo momento y en un tiempo único (Cortés Cortés & Iglesias León, 2004).

4.4. Muestreo

Se utilizó un muestreo no probabilístico intencional. Las muestras no probabilísticas se caracterizan por depender del juicio personal de investigador, quien determina en forma consciente o arbitraria los elementos que incluirá en la muestra. También son denominadas muestras dirigidas, ya que implican un procedimiento de selección informal o subjetivo, en el cual las unidades de la muestra se seleccionan en función de algunas de sus características que, a juicio del investigador, son representativas. Dicha selección se realiza de acuerdo con criterios racionales y exige un conocimiento previo de la población por parte del investigador (Cortés Cortés & Iglesias León, 2004).

4.5. Participantes

La muestra estuvo conformada por N= 140 estudiantes universitarios de primero y de quinto año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Abierta Interamericana, de ambos sexos (107 femenino – 33 masculino) de entre 18 y 59 años de edad (M= 26,88 – DT= 7,60).

La distribución de los participantes fue:

Grupo A: N= 72 estudiantes (51,4%) que al momento de completar los instrumentos se encontraban cursando el Primer año de la carrera de Psicología – UAI.

Grupo B: N= 68 estudiantes (48,6%) que al momento de completar los instrumentos se encontraban cursando el Quinto año de la carrera de Psicología – UAI.

El proceso de recolección de datos se llevó a cabo durante los meses comprendidos desde: abril a diciembre del año 2019.

Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- sujetos que sean estudiantes de primero o quinto año de la Licenciatura en Psicología de la UAI;
- sujetos que tengan entre 18 y 60 años de edad y;
- sujetos que hayan iniciado la carrera entre los años 2012 y 2019.

Los criterios de exclusión fueron los siguientes:

- sujetos que no sean estudiantes de primero o quinto año de la Licenciatura en Psicología de la UAI;
- sujetos que tengan menos de 18 o más de 60 años de edad y;
- sujetos que hayan iniciado la carrera antes del 2012.

4.6. Instrumentos

Escala Grit (Duckworth et al., 2007) en su versión adaptada al castellano por Barriopedro et al. (2018), compuesto por 12 ítems agrupados en dos factores: Consistencia (ítems 2, 3, 5, 7, 8, 11) y Perseverancia (ítems 1, 4, 6, 9, 10, 12) con un formato de respuesta de tipo Likert de 5 puntos (1= En absoluto se parece a mí; 2= No como yo; 3= De algún modo como yo; 4= Preferentemente como yo; 5= Muy parecido a mí) y la puntuación se obtiene sumando los puntajes de todos los ítems y dividiendo el número obtenido por 12. Las puntuaciones de la escala varían entre 1 (mínimo) y 5 (máximo). El valor de fiabilidad del instrumento según Alfa de Cronbach fue de 0.66.

Escala de Intolerancia a la frustración (EIF) (Harrington, 2005) en su versión adaptada al castellano por Medrano et al. (2018), compuesto por 17 ítems agrupados en cuatro factores: Intolerancia a la incomodidad (ítems 3, 9, 12), Derechos (ítems 1, 4, 6, 10, 13, 15), Intolerancia emocional (ítems 2, 5, 7, 11, 16) y Logro (ítems 8, 14, 17) con un formato de respuesta de tipo Likert de 5 puntos (1= No es nada característico de mí;

5= Es muy característico de mí). Las puntuaciones varían entre 17 (mínimo) y 85 (máximo). El valor de fiabilidad del instrumento según Alfa de Cronbach fue de 0.84.

Cuestionario de datos sociodemográficos ad-hoc construido para los fines de la investigación que incluye preguntas cerradas con opción de respuesta única, basadas en los siguientes indicadores:

- Datos filiatorios: Sexo, Edad, Estado civil, Lugar de residencia.
- Datos académicos: Sede en la que cursa, Año de la carrera que cursa, Año de inicio de la carrera.
- Otros datos: Si recibe asistencia psicológica.

4.7. Procedimiento

La participación en el estudio fue voluntaria y se comunicó a los participantes que al finalizar la investigación recibirían información en profundidad sobre los objetivos y propósitos del estudio, para evitar que las expectativas de los participantes afectaran los resultados de la investigación.

Todos los participantes brindaron su consentimiento informado para la participación del estudio y respondieron voluntariamente un cuestionario autoadministrado, el cual fue entregado en mano y no se establecieron límites de tiempo para su resolución.

Se garantizó el anonimato y confidencialidad de los datos durante todo el proceso de investigación, informando a los participantes que podrían dejar de participar en cualquier momento en caso que así lo desearan.

4.8. Estrategia de análisis estadístico

En primer lugar, se realizó un análisis a partir de los estadísticos descriptivos para cada variable teniendo en cuenta tablas de frecuencia, medidas de tendencia central (media) y medidas de dispersión (desvío estándar, mínimo y máximo). En segundo lugar, para

evaluar la relación entre las variables de Persistencia e Intolerancia a la frustración se trabajó con el coeficiente de correlación de Pearson. En tercer lugar, para realizar las comparaciones entre grupos se utilizó la U de Mann Whitney en el caso de contar con dos grupos y la H de Kruskal-Wallis en el caso de tener tres o más grupos.

Las pruebas estadísticas inferenciales fueron seleccionadas según la distribución normal de las variables y la misma fue evaluada mediante la prueba Kolmogorov Smirnov. En el caso de la relación entre las variables, se utilizó una prueba paramétrica puesto que las variables se distribuyen normalmente. Sin embargo, al momento de comparar grupos se utilizaron pruebas no paramétricas puesto que las variables de interés no se distribuyen normalmente para todos los grupos. Esto se debe a que al analizar grupos con un número pequeño de casos (N) la distribución se ha visto alterada. Los datos fueron procesados a través del software IBM-SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versión 22.

Capítulo V

5. Resultados

5.1. Caracterización de la Muestra

Gráfico 1. Descripción de la variable Sexo.

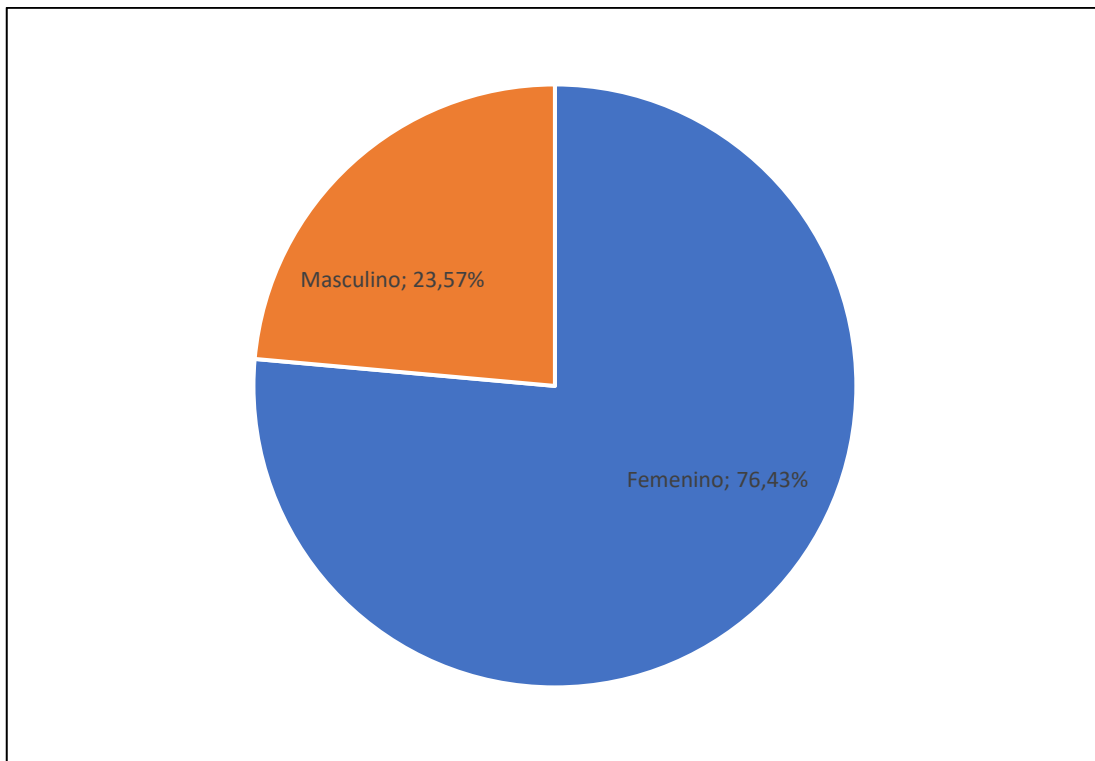


Gráfico 2. Descripción de la variable Edad.

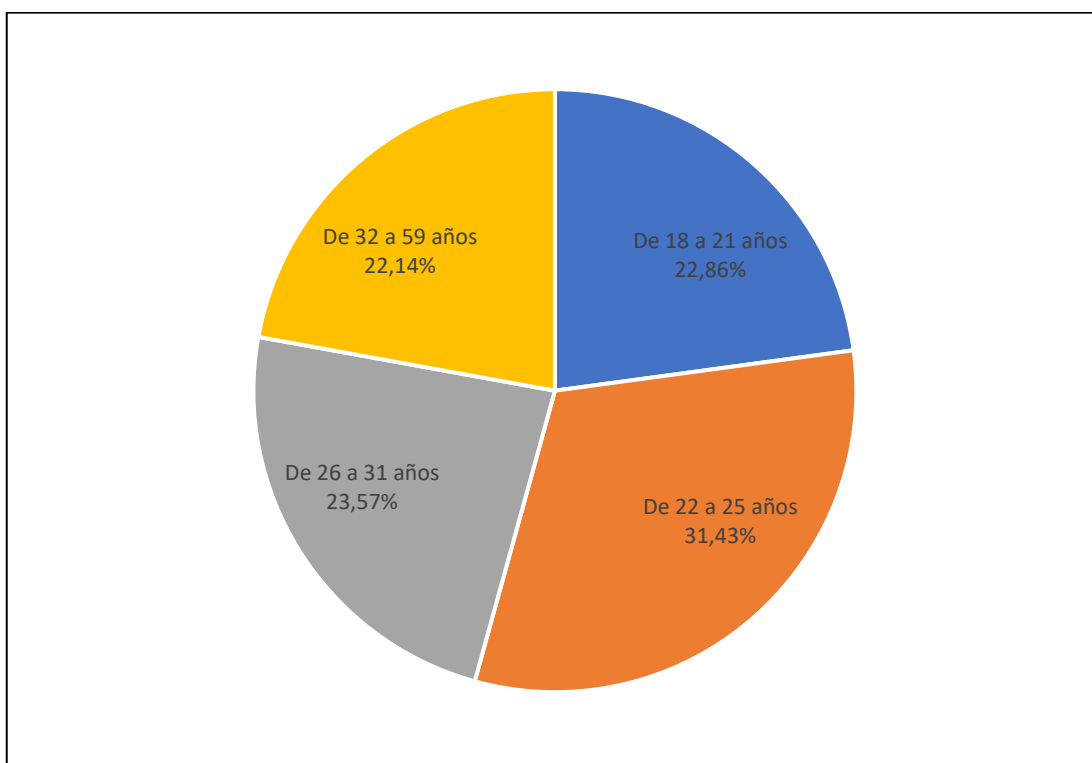


Gráfico 3. Descripción de la variable Lugar de residencia.

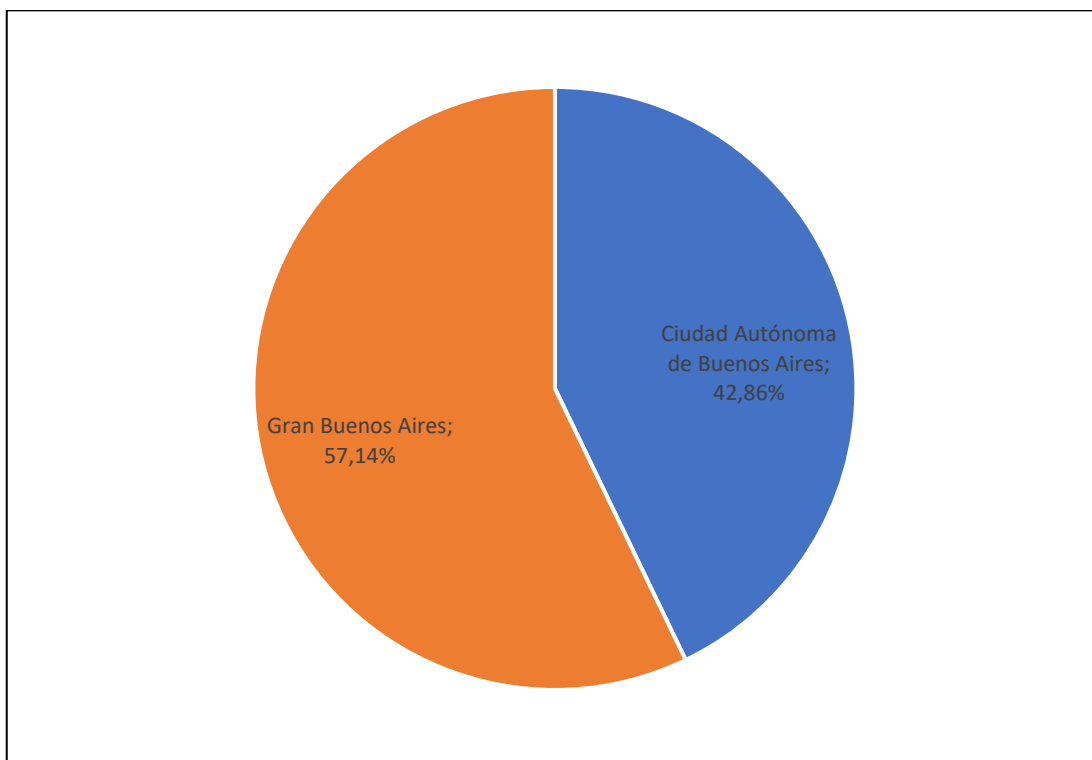


Gráfico 4. Descripción de la variable Estado civil.

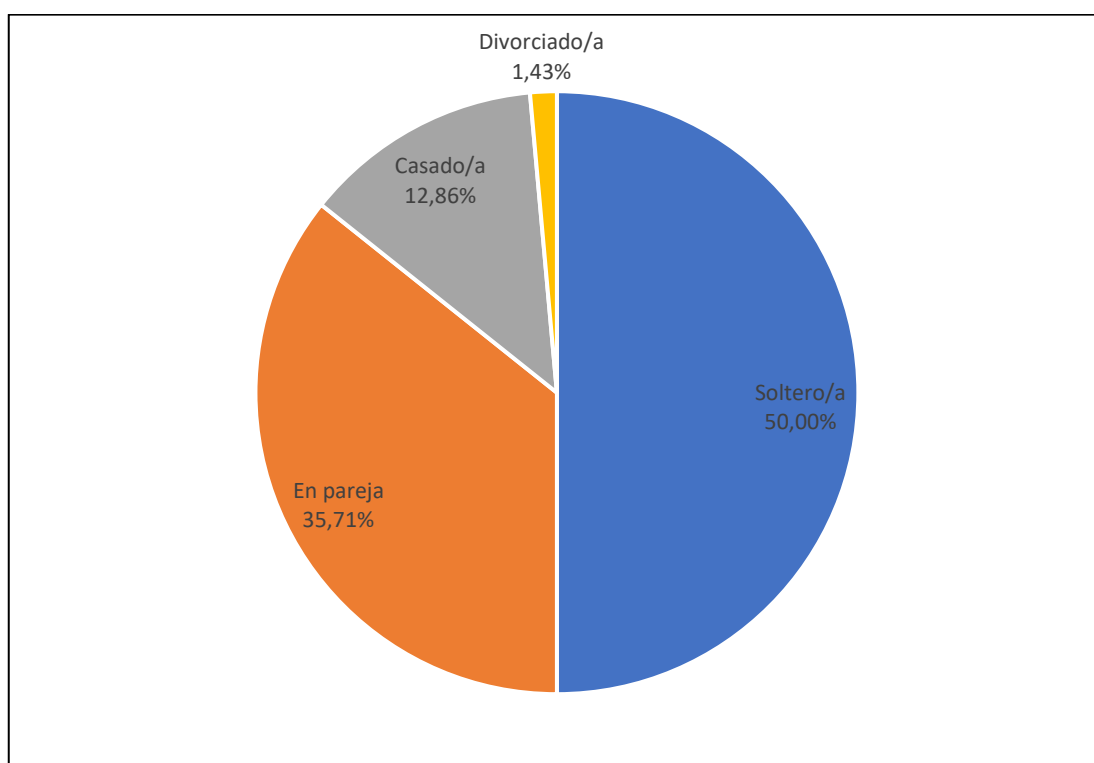


Gráfico 5. Descripción de la variable Sede en la que cursa.

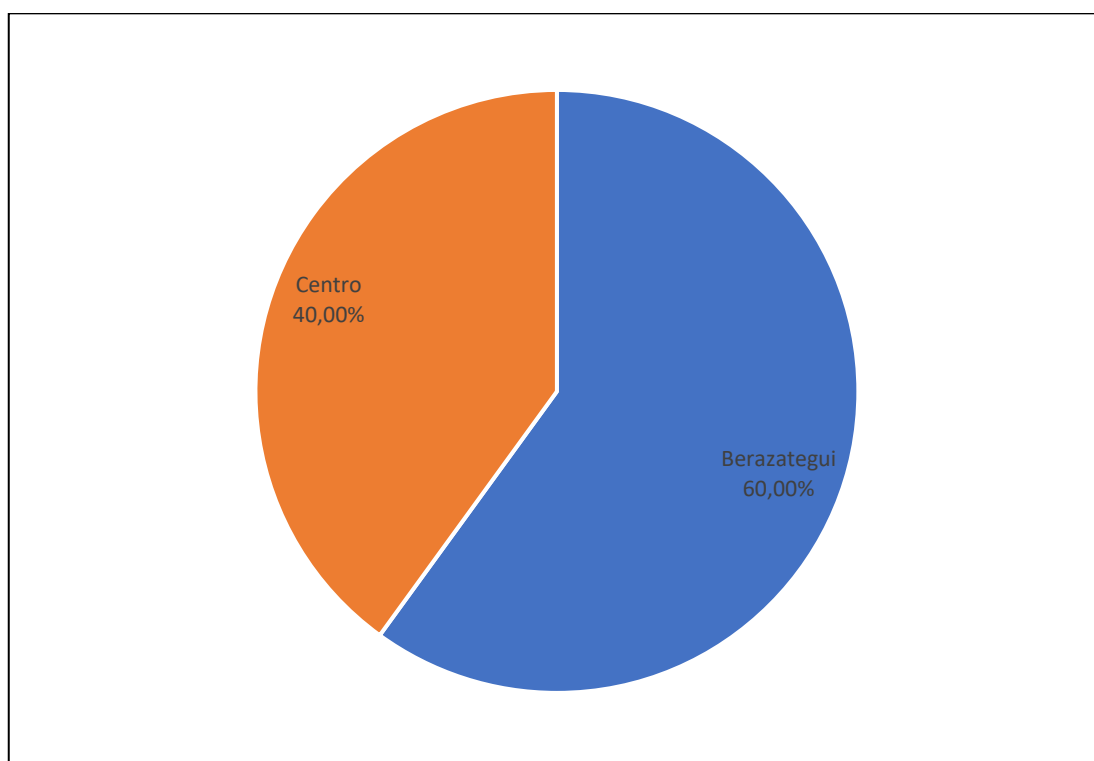


Gráfico 6. Descripción de la variable Año que cursa.

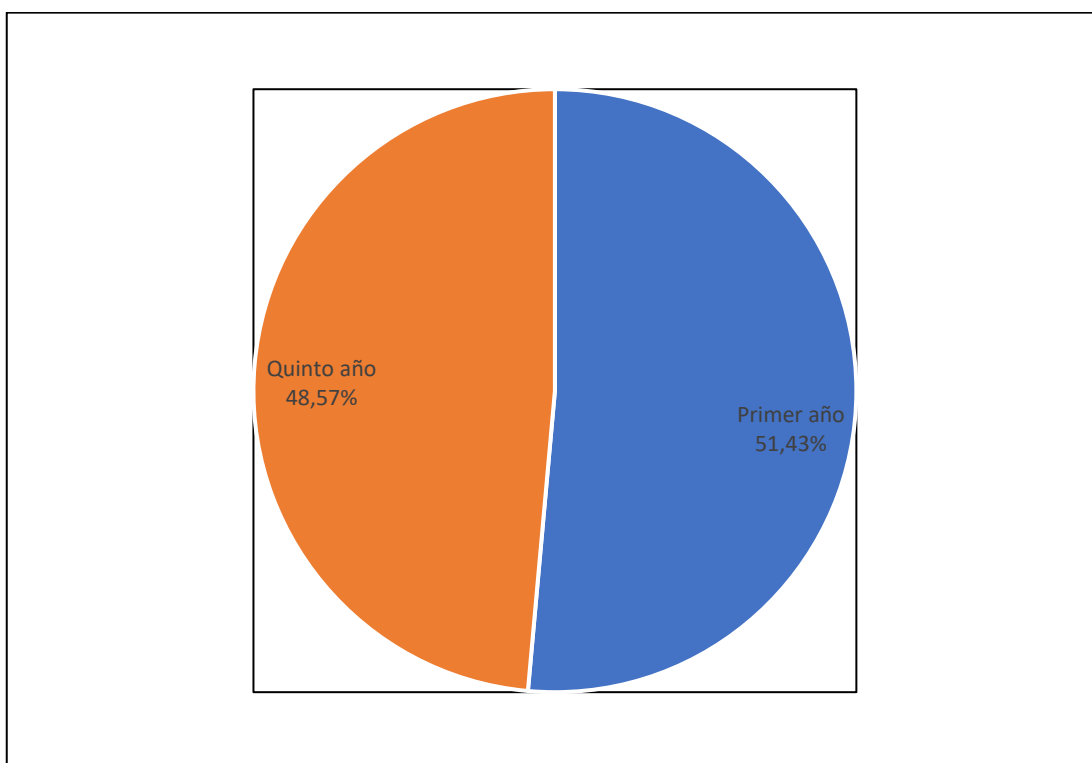


Gráfico 7. Descripción de la variable Año que inició sus estudios.

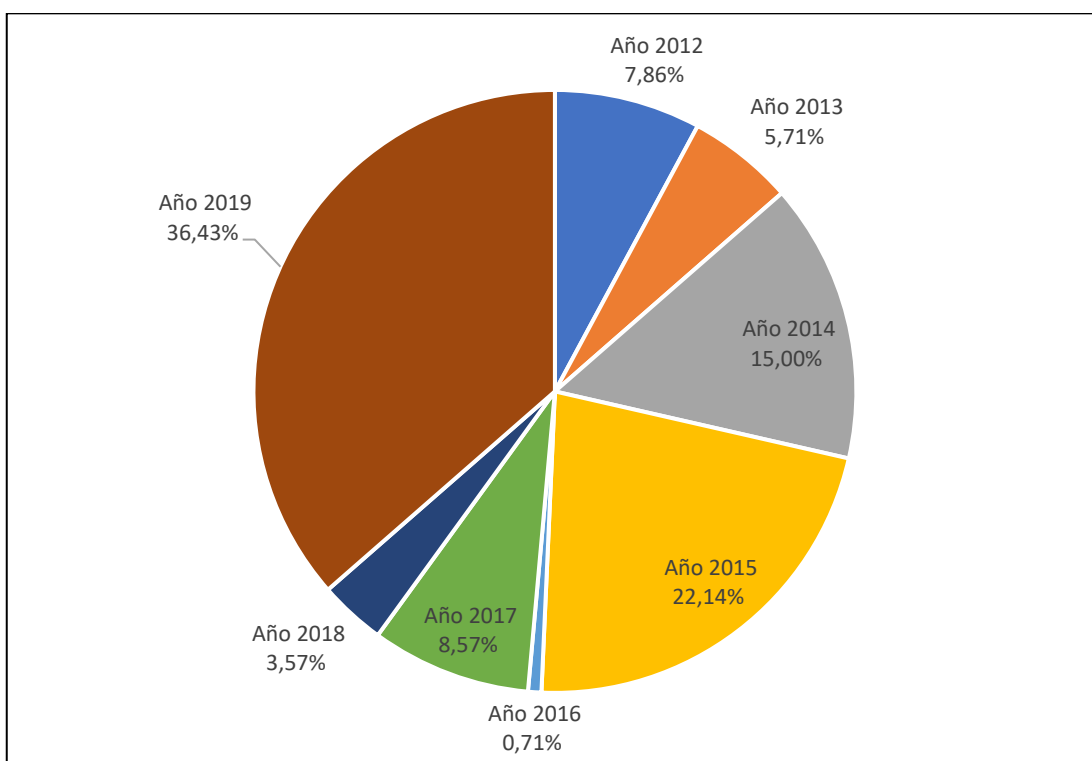
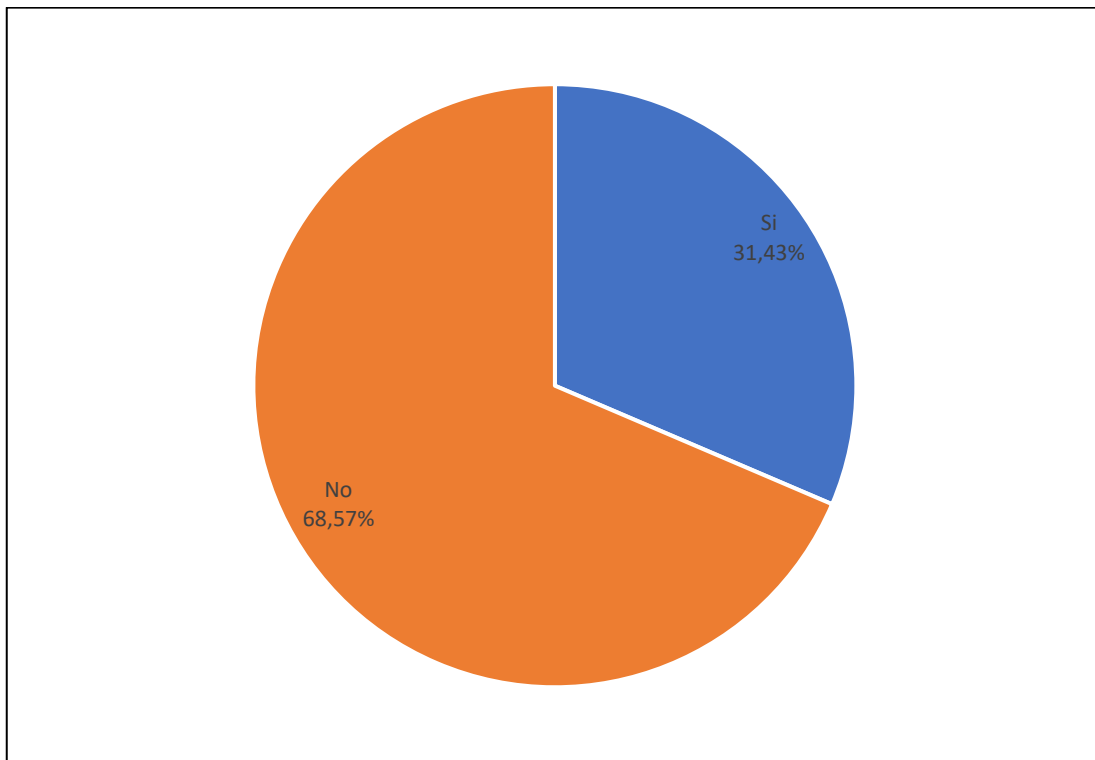


Gráfico 8. Descripción de la variable Recibe asistencia psicológica,



5.2. Descripción de las Variables

5.2.1. Descripción de las Dimensiones de Grit de la Muestra.

Tabla I. Descripción de las Dimensiones de Grit de la Muestra.

Variable	Media	Desvío Típico	Mínimo	Máximo
Escala Grit total	37,69	5,21	22	51
Consistencia	15,83	3,95	6	25
Perseverancia	21,85	4,07	28	30

Para la variable Escala Grit total se observa una media de 37,69 y un desvío típico de 5,21, el puntaje mínimo fue 22 y el máximo 55. Para la dimensión Consistencia se observa una media de 15,83 y un desvío típico de 3,95, el puntaje mínimo fue 6 y el máximo 25.

Finalmente, para la dimensión Perseverancia se observa una media de 21,85 y un desvío típico de 4,07, el puntaje mínimo fue 28 y el máximo 30.

5.2.2. Descripción de las Dimensiones de Intolerancia a la Frustración (EIF) de la Muestra.

Tabla II. Descripción de las Dimensiones de Intolerancia a la Frustración (EIF) de la Muestra.

Variable	Media	Desvío Típico	Mínimo	Máximo
EIF total	47,86	13,39	19	76
Intolerancia a la incomodidad	8,19	2,69	3	15
Intolerancia emocional	14,01	5,26	5	25
Derechos	16,90	5,28	7	30
Logro	8,77	2,67	3	15

Para la variable Intolerancia a la Frustración total se observa una media de 47,86 y un desvío típico de 13,39, el puntaje mínimo fue 19 y el máximo 76. Para la dimensión Intolerancia a la incomodidad se observa una media de 8,19 y un desvío típico de 2,69, el puntaje mínimo fue 3 y el máximo 15. Para la dimensión intolerancia emocional se observa una media de 14,01 y un desvío típico de 5,26, el puntaje mínimo fue 5 y el máximo 25. Para la dimensión Derechos se observa una media de 16,90 y un desvío típico de 5,28, el puntaje mínimo fue 7 y el máximo 30. Finalmente, para la dimensión Logro

se observa una media de 8,77 y un desvío típico de 2,67, el puntaje mínimo fue 3 y el máximo 15.

5.3. Análisis de Normalidad

Se realizó el análisis de normalidad para las variables mencionadas con anterioridad. De acuerdo con el tamaño de la muestra (N=140), se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Los resultados son los siguientes:

Variable	Significación
Escala Grit total	,178
Consistencia	,330
Perseverancia	,410
EIF total	,217
Intolerancia a la incomodidad	,132
Intolerancia emocional	,109
Derechos	,328
Logro	,134

Todas las variables y sus respectivas dimensiones se distribuyeron de manera normal.

5.4. Análisis de Correlación entre Variables

Tabla III. Relación entre la Escala Grit y la Escala de Intolerancia a la Frustración.

	Escala de Intolerancia a la Frustración	Significación
Escala Grit	,208	,014

Prueba utilizada: Coeficiente de correlación de Pearson.

Se observa una relación estadísticamente significativa entre la Escala Grit y la Escala de Intolerancia a la Frustración. Dicha relación es directa, lo que indica que ambas variables aumentan o disminuyen a la vez, y la fuerza de correlación es débil.

Tabla IV. Relación entre la Dimensión Consistencia de la Escala Grit y las Dimensiones de la Escala de Intolerancia a la Frustración.

	Consistencia	Significación
Intolerancia a la incomodidad	,371	,000
Intolerancia emocional	,425	,000
Derechos	,339	,000
Logro	,298	,000

Prueba utilizada: Coeficiente de correlación de Pearson.

Se observa una relación estadísticamente significativa entre la dimensión Consistencia de la Escala Grit y las dimensiones Intolerancia a la incomodidad, Intolerancia emocional y Derechos. Dicha relación es directa, lo que indica que las variables aumentan o disminuyen a la vez, y la fuerza de correlación es media. A su vez, también se observa una relación directa entre la dimensión Consistencia de la Escala Grit y la dimensión

Logro de la Escala de Intolerancia a la Frustración, pero, en este caso, la fuerza de correlación es débil.

Tabla V. Relación entre la Dimensión Perseverancia de la Escala Grit y las Dimensiones de la Escala de Intolerancia a la Frustración.

	Perseverancia	Significación
Intolerancia a la incomodidad	-,217	,010
Intolerancia emocional	-,104	,222
Derechos	-,176	,037
Logro	-,012	,884

Prueba utilizada: Coeficiente de correlación de Pearson.

Se observa una relación estadísticamente significativa entre la dimensión Perseverancia de la Escala Grit y las dimensiones Intolerancia a la incomodidad y Derechos de la Escala de Intolerancia a la Frustración. Dicha relación es inversa, lo que indica que cuando una variable aumenta la otra disminuye, y la fuerza de la relación es débil. Las demás dimensiones no arrojaron resultados estadísticamente significativos.

5.5. Análisis de las Diferencias entre Grupos

Tabla VI. Diferencias Grupales según la Variable Sociodemográfica Sexo.

Variable	Sexo	Rango promedio	Significación
Intolerancia a la incomodidad	Femenino	66,47	,033
	Masculino	83,58	

Prueba utilizada: U de Mann-Whitney.

Los resultados arrojan diferencias estadísticamente significativas en el sexo para la dimensión Intolerancia a la incomodidad, siendo mayores los niveles en los hombres. El resto de las variables no arrojaron resultados estadísticamente significativos.

Tabla VII. Diferencias Grupales según la Variable Sociodemográfica Edad.

Variable	Edad	Rango promedio	Significación
Consistencia	18 a 21 años	89,58	,000
	22 a 25 años	75,88	
	26 a 31 años	65,71	
	32 a 59 años	48,27	
Perseverancia	18 a 21 años	56,55	,004
	22 a 25 años	73,68	
	26 a 31 años	60,92	
	32 a 59 años	90,58	
EIF total	18 a 21 años	101,45	,000
	22 a 25 años	84,17	
	26 a 31 años	52,06	
	32 a 59 años	38,77	
Intolerancia a la incomodidad	18 a 21 años	86,63	,002
	22 a 25 años	79,06	
	26 a 31 años	59,73	
	32 a 59 años	53,18	
Intolerancia emocional	18 a 21 años	101,80	,000
	22 a 25 años	81,11	
	26 a 31 años	58,12	

	32 a 59 años	36,31	
Derechos	18 a 21 años	98,66	,000
	22 a 25 años	84,64	
	26 a 31 años	49,35	
	32 a 59 años	43,89	
Logro	18 a 21 años	88,08	,000
	22 a 25 años	80,06	
	26 a 31 años	59,41	
	32 a 59 años	50,60	

Prueba utilizada: H de Kruskal-Wallis.

Los resultados arrojan diferencias estadísticamente significativas en la edad para la Escala de Intolerancia a la Frustración, siendo mayores los niveles en sujetos de 18 a 21 años; para la dimensión Consistencia, siendo mayores los niveles para los sujetos de 18 a 21 años; para la dimensión Perseverancia, siendo mayores los niveles para los sujetos de 32 a 59 años; para la dimensión Intolerancia a la incomodidad, siendo mayores los niveles para los sujetos de 18 a 21 años; para la dimensión Intolerancia emocional, siendo mayores los niveles para los sujetos de 18 a 21 años; para la dimensión Derechos, siendo mayores los niveles para los sujetos de 18 a 21 años y para la dimensión Logro, siendo mayores los niveles para los sujetos de 18 a 21 años. El resto de las variables no arrojaron resultados estadísticamente significativos.

Tabla VIII. Diferencias Grupales según la Variable Sociodemográfica Lugar de residencia.

Variable	Lugar de residencia	Rango promedio	Significación
-----------------	--------------------------------	-----------------------	----------------------

Consistencia	C.A.B.A	56,20	,000
	Gran Buenos Aires	81,22	
EIF total	C.A.B.A	61,42	,022
	Gran Buenos Aires	77,31	
Intolerancia a la	C.A.B.A	59,43	,005
incomodidad	Gran Buenos Aires	78,81	
Intolerancia	C.A.B.A	61,87	,029
emocional	Gran Buenos Aires	76,97	
Logro	C.A.B.A	61,50	0,22
	Gran Buenos Aires	77,25	

Prueba utilizada: U de Mann-Whitney.

Los resultados arrojan diferencias estadísticamente significativas en lugar de residencia para la Escala de Intolerancia a la Frustración, siendo mayores los niveles en sujetos que viven en Gran Buenos Aires; para la dimensión Consistencia, siendo mayores los niveles para los sujetos que viven en Gran Buenos Aires; para la dimensión Intolerancia a la incomodidad, siendo mayores los niveles para los sujetos que viven en Gran Buenos Aires; para la dimensión Intolerancia emocional, siendo mayores los niveles para los sujetos que viven en Gran Buenos Aires y para la dimensión Logro, siendo mayores los niveles para los sujetos que viven en Gran Buenos Aires. El resto de las variables no arrojaron resultados estadísticamente significativos.

Tabla IX. Diferencias Grupales según Variable Sociodemográfica Estado civil.

Variable	Estado civil	Rango promedio	Significación
Consistencia	Soltero/a	77,25	,003

	En pareja	73,52	
	Casado/a	40,22	
	Divorciado/a	31,25	
Perseverancia	Soltero/a	69,71	,001
	En pareja	59,28	
	Casado/a	98,83	
	Divorciado/a	123,50	
EIF total	Soltero/a	78,28	,000
	En pareja	75,75	
	Casado/a	31,22	
	Divorciado/a	20,50	
Intolerancia a la incomodidad	Soltero/a	79,19	,000
	En pareja	72,21	
	Casado/a	39,36	
	Divorciado/a	4,00	
Intolerancia emocional	Soltero/a	79,94	,000
	En pareja	74,25	
	Casado/a	27,08	
	Divorciado/a	37,00	
Derechos	Soltero/a	75,23	,011
	En pareja	74,94	
	Casado/a	44,17	
	Divorciado/a	31,00	
Logro	Soltero/a	75,96	,002

En pareja	75,43
Casado/a	40,56
Divorciado/a	25,50

Prueba utilizada: H de Kruskal-Wallis.

Los resultados arrojan diferencias estadísticamente significativas en estado civil para la Escala de Intolerancia a la Frustración, siendo mayores los niveles en sujetos solteros; para la dimensión Consistencia, siendo mayores los niveles para los sujetos solteros; para la dimensión Perseverancia, siendo mayores los niveles para los sujetos divorciados; para la dimensión Intolerancia a la incomodidad, siendo mayores los niveles para los sujetos solteros; para la dimensión Intolerancia emocional, siendo mayores los niveles para los sujetos solteros; para la dimensión Derechos, siendo mayores los niveles para los sujetos solteros y para la dimensión Logro, siendo mayores los niveles para los sujetos solteros. El resto de las variables no arrojaron resultados estadísticamente significativos.

Tabla X. Diferencias Grupales según Variable Sociodemográfica Año que cursa.

Variable	Año que cursa	Rango promedio	Significación	Puntaje U	Puntaje Z
Consistencia	Primer año	85,86	,000	1342,000	-4,626
	Quinto año	54,24			
Perseverancia	Primer año	56,18	,000	1417,000	-4,315
	Quinto año	85,66			
EIF total	Primer año	92,19	,000	886,000	-6,515
	Quinto año	47,53			

Intolerancia a la incomodidad	Primer año	86,99	,000	1261,000	-4,984
	Quinto año	53,04			
Intolerancia emocional	Primer año	92,04	,000	897,000	-6,479
	Quinto año	47,69			
Derechos	Primer año	88,61	,000	1144,000	-5,447
	Quinto año	51,32			
Logro	Primer año	87,19	,000	1246,000	-5,047
	Quinto año	52,82			

Prueba utilizada: U de Mann-Whitney.

Los resultados arrojan diferencias estadísticamente significativas en año que cursa para la Escala de Intolerancia a la Frustración, siendo mayores los niveles en sujetos que cursan primer año; para la dimensión Consistencia, siendo mayores los niveles para los sujetos que cursan primer año; para la dimensión Perseverancia, siendo mayores los niveles para los sujetos que cursan quinto año; para la dimensión Intolerancia a la incomodidad, siendo mayores los niveles para los sujetos que cursan primer año; para la dimensión Intolerancia emocional, siendo mayores los niveles para los sujetos que cursan primer año; para la dimensión Derechos, siendo mayores los niveles para los sujetos que cursan primer año y para la dimensión Logro, siendo mayores los niveles para los sujetos que cursan quinto año. El resto de las variables no arrojaron resultados estadísticamente significativos.

Tabla XII. Diferencias Grupales según la Variable Sociodemográfica Año de inicio de la carrera.

Variable	Año de inicio de la carrera	Rango promedio	Significación
Consistencia	Año 2012	43,18	,000

	Año 2013	61,56	
	Año 2014	56,95	
	Año 2015	55,77	
	Año 2016	97,00	
	Año 2017	106,63	
	Año 2018	103,90	
	Año 2019	80,03	
Perseverancia	Año 2012	87,68	,001
	Año 2013	100,44	
	Año 2014	75,57	
	Año 2015	87,15	
	Año 2016	116,00	
	Año 2017	56,21	
	Año 2018	59,00	
	Año 2019	53,49	
EIF total	Año 2012	24,77	,000
	Año 2013	41,44	
	Año 2014	43,29	
	Año 2015	65,58	
	Año 2016	120,50	
	Año 2017	79,08	
	Año 2018	92,90	
	Año 2019	93,92	
	Año 2012	39,91	,001

Intolerancia a la incomodidad	Año 2013	45,56	
	Año 2014	57,81	
	Año 2015	60,53	
	Año 2016	118,50	
	Año 2017	90,54	
	Año 2018	98,10	
	Año 2019	83,93	
Intolerancia emocional	Año 2012	26,55	,000
	Año 2013	48,81	
	Año 2014	45,40	
	Año 2015	61,47	
	Año 2016	127,00	
	Año 2017	83,04	
	Año 2018	83,00	
	Año 2019	93,92	
Derechos	Año 2012	32,59	,000
	Año 2013	42,19	
	Año 2014	43,55	
	Año 2015	70,23	
	Año 2016	110,00	
	Año 2017	70,83	
	Año 2018	94,80	
	Año 2019	91,15	
Logro	Año 2012	31,32	,000

Año 2013	53,81
Año 2014	54,43
Año 2015	62,29
Año 2016	92,00
Año 2017	87,25
Año 2018	96,50
Año 2019	86,26

Prueba utilizada: H de Kruskal-Wallis.

Los resultados arrojan diferencias estadísticamente significativas en año de inicio de la carrera para la Escala de Intolerancia a la Frustración, siendo mayores los niveles en sujetos que iniciaron en 2016; para la dimensión Consistencia, siendo mayores los niveles para los sujetos que iniciaron en 2017; para la dimensión Perseverancia, siendo mayores los niveles para los sujetos que iniciaron en 2016; para la dimensión Intolerancia a la incomodidad, siendo mayores los niveles para los sujetos que iniciaron en 2016; para la dimensión Intolerancia emocional, siendo mayores los niveles para los sujetos que iniciaron en 2016; para la dimensión Derechos, siendo mayores los niveles para los sujetos que iniciaron en 2016 y para la dimensión Logro, siendo mayores los niveles para los sujetos que iniciaron en 2018. El resto de las variables no arrojaron resultados estadísticamente significativos.

Cabe destacar que las demás variables incluidas en el cuestionario sociodemográfico no se presentan en los análisis estadísticos, dado que no han arrojado resultados estadísticamente significativos. Dichas variables son: Sede en la que cursa y Si recibe asistencia psicológica.

Capítulo VI

6. Discusión

Los resultados de la investigación mostraron que existía una correlación positiva entre la Escala Grit y la Escala de Intolerancia a la Frustración (EIF). Dicha relación fue directa, lo que indica que ambas variables aumentan o disminuyen a la vez, y la fuerza de correlación fue débil. También se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre las dos dimensiones de la Escala Grit (Consistencia y Perseverancia) y las cuatro dimensiones de la Escala de Intolerancia a la Frustración (EIF): Intolerancia a la incomodidad, Intolerancia emocional, Derechos y Logro. Dichas relaciones fueron directas para la dimensión Consistencia e inversas para la dimensión Perseverancia. Cabe aclarar que las relaciones inversas indican que cuando una variable aumenta la otra disminuye. Con relación a la fuerza de correlación, las dimensiones Intolerancia a la Incomodidad, Intolerancia emocional y Derechos correlacionaron con la dimensión Consistencia con una fuerza media, mientras que todas las demás variables, lo hicieron con una fuerza débil.

En función de estos resultados, la primera hipótesis (H1) que planteaba que existía una relación significativa y positiva entre las variables Grit e Intolerancia a la Frustración., ha sido confirmada. Sin embargo, la tercera hipótesis (H3), es decir que a mayor grado de Grit menor grado de Intolerancia a la Frustración y viceversa, en ambos grupos de estudiantes universitarios, ha sido refutada.

Por otra parte, se observó que los estudiantes de primer año de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana presentaron un mayor grado de Intolerancia a la frustración que los estudiantes de quinto, pese a esto, no pudo confirmarse que existía una diferencia significativa entre ambos grupos con relación al Grit; por lo que la segunda hipótesis (H2) en la que se mencionaba que los estudiantes de primer año de la carrera de

Psicología presentaban menor grado de Grit y mayor grado de Intolerancia a la Frustración que los estudiantes de quinto año, se ha refutado. En este sentido, resulta de suma importancia prestar especial atención a estos factores, sobre todo en los alumnos de primer año, para evitar que los niveles de Intolerancia a la Frustración continúen aumentando.

Con respecto a las variables sociodemográficas, se observó que la variable Sexo correlacionó con la dimensión Intolerancia a la incomodidad y que los niveles fueron mayores para las personas de sexo masculino. A su vez, las variables Edad, Lugar de residencia, Estado civil, Año que cursa y Año de inicio de la carrera, correlacionaron significativamente con la mayor parte de las dimensiones de la Escala Grit y la Escala de Intolerancia a la Frustración (EIF). Las variables Sede en la que cursa y Si recibe asistencia psicológica no guardaron relación con el Grit y la Intolerancia a la Frustración.

En conclusión, es posible mencionar que los estudiantes de la carrera de Psicología que integraron la muestra presentaron una media de 37,69 en Grit y una media de 47,86 en Intolerancia a la Frustración.

Entre las limitaciones de este estudio se considera la selección y el tamaño de la muestra, ya que se trató de una muestra intencional y mediana de estudiantes que se encontraban cursando primero y quinto año de la carrera de Psicología en la Universidad Abierta Interamericana. Además, el hecho de ser una muestra no probabilística impide la extrapolación de los resultados. Por otra parte, se llevó a cabo un diseño no experimental en secuencia de tiempo transversal, por lo que no pudieron controlarse las variables en forma absoluta y no se puede afirmar con exactitud la dinámica de la relación de las mismas, establecer relaciones causales entre ellas ni determinar un período de tiempo durante el cual se mantiene la relación.

A su vez, resulta importante mencionar que los cuestionarios administrados fueron extensos y, debido a ello, las personas se mostraron poco predispuestas al momento de brindar sus respuestas. Esto pudo traer aparejado que los sujetos respondieron a los cuestionarios sin el debido compromiso y seriedad requeridos para recolectar los datos en forma adecuada.

Con respecto a las líneas de trabajo futuras sobre la temática aquí propuesta, se invita a tener en consideración las limitaciones mencionadas con anterioridad y, por último, se destaca la importancia de continuar indagando en profundidad el Grit y la Intolerancia a la Frustración dejando abierta la posibilidad de futuros estudios que analicen la relación entre ambas variables en estudiantes universitarios de primero y quinto año de otras carreras y/o de otras instituciones académicas.

Bibliografía

- Aguirre González, M. A., Carvajal Ramírez, N., & Escudero García, P. (2016). *Persistencia y sentido en los estudios de licenciatura en pedagogía infantil en la Universidad Tecnológica Pereira*. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Álvarez Izaguirre, E. R. (2018). *Diseño de una Escala de Tolerancia a la Frustración en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2018*. Tesis de grado. Lima: Universidad César Vallejo.
- Álvarez, M., Figuera, P., & Torrado, M. (2011). La problemática de la transición bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona. *REOP*, 22(1), 15-27.
- Amsel, A. (1958). The role of frustrative non reward in non continuous reward situation. *Psychological Bulletin*, 55, 102-119.
- Amsel, A. (1992). *Frustration theory*. Cambridge, U K, Cambridge University Press. *Appleton*. Traducción al castellano en Madrid: Alianza.
- Asociación Americana de Psicología. (s.f.). *American Psychological Association*.
Obtenido de El camino a la resiliencia:
<https://www.apa.org/centrodeapoyo/resiliencia-camino>
- Bahamón Muñetón, M. J., Vianchá Pinzón, M. A., Alarcón Alarcón, L. L., & Bohorquéz Olaya, C. I. (2012). Estilos y estrategias de aprendizaje relacionados con el logro académico en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11(1), 115-129.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. New Jersey: Prentice Hall.

- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Barriopedro, M. I., Quintana García Milla, I., & Ruiz, L. M. (2018). La perseverancia y pasión en la consecución de objetivos: validación española de la Escala Grit de Duckworth. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 14(54), 297-308.
- Begoña Ibañez, M., Franco, P., & Mustaca, A. (2018). Intolerancia a la Frustración y Regulación Emocional en adolescentes. *Conciencia EPG*, 3(2), 12-33.
- Brown, J., & Farber, I. (1951). Emotions conceptualized as intervening variables with suggestions toward a theory of frustration. *Psychological Bulletin*, 48(6), 465-495.
- Cancela Gordillo, R., Cea Mayo, N., Galindo Lara, G., & Valilla Gigante, S. (2010). *Metodología de la Investigación Educativa: Investigación Ex Post Facto*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Carreño, B., Micin, S., & Urzua, S. (2016). Una caracterización inicial para el logro académico de primer año universitario. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(1), 29-39.
- Coon, D. (2001). *Introduction to psychology: Gateways to mind and behavior (9th Ed.)*. Belmont: Wadsworth.
- Cortés Cortés, M. E., & Iglesias León, M. (2004). *Generalidades sobre Metodología de la Investigación*. Campeche, México: Universidad Autónoma del Carmen.
- Credé, M., Tynan, M. C., & Harms, P. D. (2017). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(3), 492-511.

- Del Valle, M. V., Zamora, E. V., Andrés, M. L., Irurtia, M. J., & Urquijo, S. (2020). Dificultades de regulación emocional e intolerancia a la incertidumbre en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Psicología*, 22(2), 1-17.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O., & Seers, R. (1939). *Frustration and Aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Dos Santos Mello, T. V., & Benavides Soares, A. (2014). Habilidades sociales y frustración en estudiantes de medicina. *Ciencias Psicológicas*, 8(2), 163-172.
- Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance* (Vol. 234). New York: Scribner.
- Duckworth, A. L., & Eskreis Winkler, L. (2015). Grit. En D. W. James, *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (págs. 397-401). Oxford: Elsevier.
- Duckworth, A. L., & Gross, J. J. (2014). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 319-325.
- Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT-S). *Journal of personality assessment*, 91(2), 166-174.
- Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237-251.
- Duckworth, A. L., Kirby, T. A., Tsukayama, E., Berstein, H., & Ericsson, K. A. (2011). Deliberate Practice Spells Success: Why Grittier Competitors Triumph at the

- National Spelling Bee. *Social Psychological and Personality Science*, 2(2), 174-181.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology*, 92(6), 1087-1101.
- Durán Aponte, E., & Arias Gómez, D. (2015). Orientación a las metas académicas, persistencia y rendimiento en estudiantes del Ciclo de Iniciación Universitaria. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 13(2), 189-205.
- Durán Aponte, E., & Elvira Valdés, M. A. (2015). Patrones atribucionales y persistencia académica en estudiantes universitarios: validez de la Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G). *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 201-222.
- Ellis, A. (1979). Rational-emotive psychotherapy. En W. S. Sahakian , *Psychopathology today* (págs. 439-448). Itasca, IL: Peacock.
- Ellis, A. (1980). Discomfort anxiety: a new cognitive behavioral construct. Part II. *Rational Living*, 15, 25-30.
- Ellis, A. (1995). *Better, deeper, and more enduring brief therapy: The rational emotive behavior therapy approach*. Nueva York: Brunner/Mazel.
- Ellis, A., & Dryden, W. (1987). *The practice of rational emotive therapy (RET)*. Nueva York: Springer.
- Ellis, A., & Dryden, W. (1989). *Práctica de la Terapia Racional Emotiva*. Bilbao, España: Desclee de Brouwer.

- Ellis, A., & Grieger, R. (1990). *Manual de terapia racional emotiva*. Bilbao, España: Desclee de Brouwer.
- Elvira Valdés, M., & Pujol, L. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria–universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(10), 709-720.
- Fernández de Morgado, N. (2009). Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior: una revisión de la literatura. *Paradigma*, 30(2).
- Fernández, M. (1990). Factores de personalidad y rendimiento académico. Un estudio comparativo. *Cuadernos de Psicología I. Cuestiones de Psicología del Aprendizaje*, 127-200.
- Fernández, N. (2013). Perfil del estudiante que persiste en el contexto de la Universidad Simón Bolívar. *Educere*, 18(58), 501-508.
- Figuera Gazo, P., & Torrado Fonseca, M. (2012). La adaptación y la persistencia académica en la transición en el primer año de universidad: el caso de la Universidad de Barcelona. *Simposium presentado en el I Congreso Internacional e Interuniversitario de Orientación Educativa y Profesional: Rol y retos de la orientación en la Universidad y en la sociedad del siglo XXI*. Málaga, Barcelona: Univeritat de Barcelona.
- Figuera, P., Torrado, M., Pol, C., & Corti, F. (2011). Análisis del perfil del estudiante y el proceso de integración académico en la Universidad. Implicaciones para la relación pedagógica. *Memorias de las I Jornadas sobre relación pedagógica en la Universidad*. Barcelona, España.

- Fontalvo, W., Castillo, M., & Polo, S. (2014). Análisis comparativo entre las características más relevantes de deserción estudiantil en el programa de Ingeniería Industrial de la Universidad Autónoma del Caribe. Estudiantes activos en el período 2013-01 y desertores académicos de los períodos ... *Escenarios*, 12(1), 96-104.
- Garbanzo Vargas, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.
- García, A. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(8), 9-38.
- Goleman, D. (1997). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gomariz Gea, M. (2019). *Relación entre la organización docente, la competencia del alumnado y el interés y persistencia en alumnos de educación superior*. Trabajo fin de máster. Alicante: Universidad Miguel Hernández de Elche.
- Harrington, N. (2005). Dimensions of frustration intolerance and their relationship to self-control problems. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 23, 1-20.
- Herrman, H., Stewart, D. E., Díaz Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B., & Yuen, T. (2011). What is Resilience? *The Canadian Journal of Psychiatry*, 56(5), 258-265.
- Hidalgo, N., & Soclle, F. (2011). *Escala de Tolerancia a la frustración (ETAF)*. Lima.

- Junco Poch, M. J. (2011). *La frustración narcisista. Distinciones psicopatológicas a propósito de un caso clínico*. Tesis de maestría. Santiago: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.
- Kannangara, C. S., Allen, R. E., Waugh, G., Nahar, N., Khan, S. Z., Rogerson, S., & Carson, J. (2018). All That Glitters Is Not Grit: Three Studies of Grit in University Students. *Frontiers in Psychology*, 9, 1539.
- Kelly, D., Bartone, P., & Matthews, M. (2014). Grit and Hardiness as Predictors of Performance Among West Point Cadets. *Military Psychology*, 26(4), 327-342.
- Kerguelén, A., & Hernao, F. (2010). Estrategias de afrontamiento, tolerancia a la frustración, satisfacción con el trabajo y su relación con el síndrome de Burnout en docentes universitarios. *Memorias I Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful Life Events, Personality, and Health: An Inquiry Into Hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1-11.
- López, A. (2014). *Autoestima y conductas agresivas en jóvenes*. Tesis de Grado. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Maccan, C., & Roberts, R. (2010). Do time management, grit, and self-control relate to academic achievement independently of conscientiousness? En R. Hicks, *Personality and Individual Differences: Current Directions* (págs. 79-90). Brisbane: Australian Academic Press.
- Maddi, S. (2007). Relevance of Hardiness Assessment and Training to the Military Context. *Military Psychology*, 19(1), 61-70.

- Maier, N. R. (1949). *Frustration, the study of behavior without a goal*. New York: McGraw-Hill.
- McClendon, C., Neugebauer, R. M., & King, A. (2017). Grit, growth mindset, and deliberate practice in online learning. *Journal of Instructional Research*, 6, 8-17.
- Medina Leal , A. L., Esparza Betancourt, R. I., Cruz Sotelo, S. E., & Mendoza, N. L. (04 de Noviembre de 2014). *Enfoque actual de la frustración en los jóvenes universitarios*. Obtenido de Revista Electrónica de Portales Médicos: <https://www.revista-portalesmedicos.com/revista-medica/frustracion-jovenes-universitarios/>
- Medrano, L. A., Franco, P., & Mustaca, A. (2018). Adaptación argentina de la escala de intolerancia a la frustración (EIF). *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 10(1), 153-154.
- Montalvo, M. D., & Magaña, A. (1997). *Cómo afecta a los niños la desintegración familiar*. Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Mustaca, A. (2013). Intolerancia a la Frustración y Regulación Emocional en adolescentes. "Siento un dolor en el alma": ¿metáfora o realidad? *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5(2), 47-60.
- Mustaca, A. (2018). Frustración y conductas sociales. *Avances en psicología latinoamericana*, 36(1), 65-81.
- Namuche Salazar, C. T., & Vásquez Limo, K. N. (2017). *Calidad de vida y tolerancia a la frustración en deportistas de un club de fútbol, Chiclayo*. Tesis de grado. Pimentel: Escuela Académico Profesional de Psicología.

- Oriol, X., Miranda, R., Oyanedel, J. C., & Torres, J. (2017). The Role of Self-Control and Grit in Domains of School Success in Students of Primary and Secondary School. *Frontiers in Psychology*, 8, 1716.
- Ortega, L., & Papini, M. (2007). El estudio del contraste entre incentivos: la contribución de Abram Amsel. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 609-621.
- Parrino, M. (2010). *Deserción en el primer año universitario. Dificultades y logros. Memorias del X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*. Mar del Plata, Argentina.
- Peñañiel, E. (2009). Factores de riesgo y protección en el consumo de sustancias en adolescentes. *Pulso*, 32, 147-173.
- Perera Medina, C. (2017). *Conciencia Emocional y Regulación Emocional*. Doctoral dissertation, Tesis de maestria.
- Perpiñán, S. (2013). *La salud emocional en la infancia: componentes y estrategias de actuación en la escuela*. Madrid: Narcea.
- Polirstok, S. (2017). Strategies to Improve Academic Achievement in Secondary School Students: Perspectives on Grit and Mindset. *SAGE Open*, 7(4).
- Real Academia Española. (s.f.). *Frustración*. Obtenido de Diccionario de la lengua española (23.ª ed.): <http://dle.rae.es/?id=IXLpHRu>
- Salas, E., & Vera, E. (2000). Algunas características psicológicas de alumnos con problemas académicos. *Persona*, 3, 67-90.
- Silva, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, 33, 102-114.

- Soria Barreto, K., & Zuñiga Jara, S. (2014). Aspectos Determinantes del Éxito Académico de Estudiantes Universitarios. *Formación Universitaria*, 7(5), 41-50.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of research on adolescence*, 11(1), 1-19.
- Stoffel, J. M., & Cain, J. (2018). Review of grit and resilience literature within health professions education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 82(2), 6150.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success. *Journal of Personality*, 72(2), 271-324.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-105.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68, 599-623.
- Torres Rondán, Y. S. (2019). *Tolerancia a la Frustración en alumnos de 5to. y 6to. grado de Educación Primaria de la Institución Educativa de Acción Conjunta Apóstol San Pedro – Mala, provincia de Cañete, 2018*. Tesis de grado. Lima: Facultad de Psicología y Trabajo social de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Tortul, M. C. (2019). Influencia de la autoeficacia en la perseverancia y la pasión por alcanzar metas a largo plazo (GRIT) en estudiantes universitarios de Paraná, Entre Ríos. *XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia*

Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia (págs. 271-274). Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Viaplana, G. (2015). *Aprende a tolerar la frustración en el segundo ciclo de educación infantil*. Tesis de grado. Barcelona : Universidad Nacional de la Rioja.

Von Culin, K., Tsukayama, E., & Duckworth, A. (2014). Unpacking grit: Motivational correlates of perseverance and passion for long-term goals. *The Journal of Positive Psychology*, 9(4), 306-312.

Zentner, A., Covit, R., & Guevara, D. (30 de Abril de 2018). *Exploring the Relationship Between Grit and Study Habits Among Two-Year College Students*. Obtenido de SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3171299>

Anexos

Como alumna de la Universidad Abierta Interamericana solicito su apoyo para la realización de mi tesis de grado para obtener el título de Lic. en Psicología. La información brindada por usted es anónima y sus datos no serán difundidos. Los resultados de la investigación serán utilizados para fines académicos y científicos.

Este cuestionario está destinado únicamente a estudiantes de primero y quinto año de la carrera en Psicología de la Universidad Abierta Interamericana.

Desde ya, muchas gracias.

Brindo mi consentimiento informado para participar del estudio:

- ☐ Si
- ☐ No

Cuestionario de variables sociodemográficas ad-hoc

Sexo:

- ☐ Femenino
- ☐ Masculino

Edad: -----

Lugar de residencia:

- ☐ Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- ☐ Gran Buenos Aires

Estado civil:

- ☐ Soltero/a

- ☐ En pareja
- ☐ Casado/a
- ☐ Divorciado/a
- ☐ Viudo/a

Sede en la que cursa:

- ☐ Berazategui
- ☐ Centro

Año que cursa:

- ☐ Primer año
- ☐ Quinto año

Año de inicio de la carrera: -----

¿Recibe asistencia psicológica actualmente?

- ☐ Sí
- ☐ No

Escala Grit

1	2	3	4	5
En absoluto se parece a mí	No como yo	De algún modo como yo	Preferentemente como yo	Muy parecido a mi

Nº	Consignas	1	2	3	4	5
1	He superado contratiempos para conseguir un reto importante.					
2	Las ideas y proyectos nuevos a menudo me distraen de los anteriores.					

3	Mis intereses cambian de año a año.					
4	Los contratiempos no me desaniman.					
5	Me he obsesionado con cierta idea, o proyecto, durante un periodo corto de tiempo, para después dejar de estar interesado.					
6	Soy un trabajador/a duro/a.					
7	A menudo me pongo un objetivo para después perseguir otro diferente.					
8	Tengo dificultad para mantener mi atención en proyectos que me reclaman más de varios meses llevarlos a cabo.					
9	Termino todo lo que empiezo.					
10	He conseguido objetivos que me costaron años alcanzarlos.					
11	Me he llegado a interesar por nuevas actividades cada poco mes.					
12	Soy una persona diligente.					

Escala de Intolerancia a la Frustración (EIF)

1				5
No es nada característico de mí	2	3	4	Es muy característico de mí

Nº	Consignas	1	2	3	4	5
1	No soporto tener que esperar por cosas que quisiera tener ahora					
2	No soporto tener sentimientos perturbadores, necesito librarme de ellos lo más pronto posible					
3	No soporto hacer tareas que me parecen demasiado difíciles					
4	No soporto que otras personas actúen en contra de mis deseos					
5	No soporto sentir que me estoy volviendo loco					

6	No soporto que otras personas se interpongan en lo que quiero hacer					
7	No soporto tener pensamientos perturbadores					
8	No tolero bajar mis estándares, aun cuando sé que sería útil hacerlo					
9	No tolero tener que forzarme a mí mismo para realizar una tarea					
10	No soporto tener que ceder ante las demandas de otras personas					
11	No soporto tener sentimientos que me perturban					
12	No tolero hacer cosas que implican muchos problemas					
13	No soporto tener que cambiar cuando los demás son los equivocados					
14	No soporto la sensación de no estar en el nivel más superior de mi trabajo					
15	No tolero las críticas, sobre todo cuando sé que tengo razón					
16	No soporto perder el control de mis sentimientos					
17	No tolero ninguna falla en mi autodisciplina					