



REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

ISSN: 1138-1663; eISSN: 2386-7418

2021, Vol. 8, No. 1, 1-19.

DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.1.7077>



UDC / UMinho

Tolerancia a la frustración, estrés y autoestima como predictores de la planificación y toma de decisiones en adolescentes

Frustration tolerance, stress and self-esteem as predictors of planning and decision-making among adolescents

Carlos Valiente-Barroso  <https://orcid.org/0000-0003-4670-0523>

Instituto Clínico y de Investigación Interdisciplinar en Neurociencias (ICIIN):

<https://www.iciin.es/>

Santander, Cantabria – España

Rafael Marcos-Sánchez  <https://orcid.org/0000-0002-3179-6211>

Universidad Internacional de la Rioja (UNIR): <https://www.unir.net/>

Logroño, La Rioja – España

Marta Arguedas-Morales  <https://orcid.org/0000-0003-2935-1878>

Universidad Camilo José Cela (UCJC): <https://www.ucjc.edu/>

Madrid – España

Marta Martínez-Vicente  <https://orcid.org/0000-0002-6601-9674>

Universidad Internacional Isabel I de Castilla (Ui1): <https://www.ui1.es/>

Burgos, Castilla y León – España

Resumen

Dentro del complejo constructo de las funciones ejecutivas, el componente de planificación y toma de decisiones es un pilar básico en el ajuste psicológico de los adolescentes. En este estudio se analiza la relación y el carácter predictivo de la tolerancia a la frustración, la autoestima y el estrés percibido, en la planificación y toma de decisiones. Participaron 161 estudiantes de Madrid (España) con edades comprendidas entre los 12 y 18 años ($M = 14.51$; $DT = 1.74$). Los datos se recogieron mediante la subescala para la Evaluación de la Planificación y Toma de Decisiones de la Life Skills Development Scale - Adolescent Form (LSDS-B), la Escala de la Tolerancia a la Frustración (ETF), la Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE), y la Escala de Estrés Percibido (PSS-14). Se realizaron análisis descriptivos, correlacionales y regresión logística binaria. Los resultados mostraron una alta tolerancia a la frustración, alta autoestima y menores niveles de estrés percibido entre los adolescentes con mayores puntuaciones en planificación y toma de decisiones. El análisis de regresión confirmó que el alto nivel de planificación y toma de decisiones es predicho por niveles altos de tolerancia a la frustración y autoestima, así como por niveles bajos de estrés percibido. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de seguir aplicando los principios del desarrollo positivo para proporcionar a los adolescentes una mayor protección contra los factores y las conductas de riesgo.

Palabras clave: funciones ejecutivas; frustración; autoestima; estrés percibido; adolescencia

Abstract

Within the complex construct of executive functions, the planning and decision-making component are two of the basic pillars of psychological adjustment among adolescents. This study analyses how frustration tolerance, self-esteem and perceived stress are related to and predictive of planning and decision-making. The participants were 161 students from Madrid (Spain), aged between 12 and 18 years ($M = 14.51$; $SD = 1.74$). Data were collected using the Problem Solving/Decision Making subscale of the Life Skills Development Scale - Adolescent form (LSDS-B), the Escala de la Tolerancia a la Frustración (ETF) [Frustration Tolerance Scale], the Rosenberg Self-Esteem scale (RSE) and the Perceived Stress Scale (PSS-14). Descriptive, correlational, and binary logistic regression analyses were carried out. The results showed high frustration tolerance, high self-esteem and lower levels of perceived stress among adolescents with higher planning and decision-making scores. The regression analysis confirmed that a high level of planning and decision-making is predicted by high levels of frustration tolerance and self-esteem, as well as by low levels of perceived stress. The findings highlight the need for continued implementation of the principles of positive development to provide adolescents with greater protection against risk factors and risky behaviour.

Keywords: executive functions; frustration; self-esteem; perceived stress; adolescence

El ámbito de las funciones ejecutivas se ha definido como un conjunto amplio de operaciones cognitivas que guardan entre sí una estrecha relación, siendo indispensables para conseguir resolver problemas de una manera eficiente y eficaz (Gilmore y Cragg, 2014; Korzeniowski y Ison, 2019). Siguiendo el modelo factorial, referencia de múltiples trabajos, diversos autores proponen como componentes básicos de las funciones ejecutivas la actualización, planificación, fluencia, flexibilidad, inhibición y toma de decisiones (Piñón et al., 2019; Portellano y Martínez, 2014; Tirapu-Ustárroz et al., 2018; Verdejo y Bechara, 2010). La planificación constituye una función prospectiva para reconocer y organizar los pasos necesarios en la consecución de un objetivo, siendo para ello preciso el análisis de diferentes alternativas, una adecuada atención y memoria, además del control de los impulsos. Junto a la función retrospectiva de la memoria de trabajo, así como de control y supresión de las interferencias, asegura una correcta integración de los planes de acción a través del tiempo (Baggetta y Alexander, 2016).

Los procesos de planificación, reflexividad, toma de decisiones y el análisis de alternativas ante un problema, forman parte del pensamiento humano, siendo la etapa adolescente un periodo evolutivo crucial en el desarrollo de estas capacidades. Una de las tareas centrales en este periodo supone aprender a tomar decisiones acertadas, un reconocido proceso racional que requiere de un complejo entramado de fases en la identificación y análisis del problema, la valoración de los criterios de decisión, la búsqueda de información y la evaluación de distintas alternativas de solución; tarea complicada dado el momento evolutivo en el que se encuentran los adolescentes. Durante esta etapa, aumenta la vulnerabilidad, la impulsividad y la asunción de riesgos como consecuencia del desequilibrio existente entre las conexiones nerviosas cognitivas y motivacionales, dificultando considerablemente una tarea tan compleja como planificar o tomar decisiones idóneas ante una situación (Oliva et al., 2011; Pardos-Végliá y González-Ruiz, 2018).

En la adolescencia tienen lugar importantes cambios cognitivos, físicos y sociales, poniéndose a prueba constantemente el ajuste psicológico a nivel conductual y emocional en el desarrollo personal de estos estudiantes (Meilstrup et al., 2015; Plenty et al., 2014). Se ha estudiado la repercusión negativa que tiene un desajuste psicológico en la adaptación y las habilidades emocionales (Donahue et al., 2014; Kökönyei et al., 2015; Ordóñez et al., 2015). Así, se define un nuevo modelo basado en el desarrollo positivo, que complementario al modelo centrado en el déficit, centra su interés en el bienestar y el conjunto de habilidades, competencias y conductas que influyen en una salud mental favorable. Parte del potencial disponible en el adolescente para un desarrollo saludable y exitoso, no predeterminado y, en consecuencia, moldeable a través de las interacciones con el entorno más inmediato,

enfazando la promoción de conductas positivas junto a la prevención de las problemáticas. Al respecto de este modelo, la psicología positiva se centra en estudiar los rasgos psicológicos positivos, desarrollando las fortalezas y las cualidades positivas para promover el bienestar, la satisfacción y una mejor calidad de vida (García-Álvarez y Soler, 2020; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Vásquez, 2013).

Dentro de las variables de ajuste psicológico que interfieren significativamente en los adolescentes, y que son predictoras del bienestar y la salud (Merino-Rivera et al., 2017; Seligman, 2014), se encuentran la tolerancia a la frustración, la autoestima y el estrés peribido. La tolerancia al estrés responde a la capacidad de afrontamiento y el manejo de situaciones estresantes y adversas sin que la persona que lo sufre llegue a sentirse totalmente desbordada o bloqueada, continuando a pesar de las dificultades (Oliva et al., 2011; Ventura-León et al., 2018). Las personas con altos niveles de tolerancia al estrés disponen de recursos personales para controlar y encontrar soluciones eficaces. Esta habilidad responde a una disposición optimista ante los cambios y las experiencias nuevas junto con las creencias propias de autoeficacia en el manejo y afrontamiento de situaciones vitales. Por ello, la mayor parte de los escasos estudios existentes al respecto, se basan en la relación entre la baja tolerancia a la frustración, déficits en la regulación emocional y problemas psicopatológicos en la adolescencia (Denham et al., 2011; Perlman et al., 2014). Las personas que se ven así mismas capaces de controlar o influir en situaciones estresantes disponen de un amplio repertorio de conductas con el que hacen frente a estos acontecimientos, no dejándose llevar por la desesperanza, las emociones o la ansiedad (Conti et al., 2018; Mustaca, 2018). Por lo tanto, la habilidad para regular las emociones, constructiva y eficazmente, juega un papel fundamental el control de impulsos ante una tarea, siendo las personas con mayor tolerancia a la frustración menos impulsivas, más tranquilas e incluso las que trabajan mejor bajo presión. Suelen mostrar mayor regulación emocional y autoestima, así como buena disponibilidad y capacidad de adaptación en situaciones ansiógenas y estresantes, lo que favorece la planificación hacia metas concretas, la resolución de problemas y la toma de decisiones adecuadas (Ibañez et al., 2018; Jibeen, 2013).

Rosenberg (1965) expone que la autoestima es ese entramado y complejo conjunto de percepciones, sentimientos y pensamientos que cada uno tiene de sí mismo y de su valía personal, que se refleja en la adolescencia a través de la autoconfianza sometida a cambios externos e internos (Erol y Orth, 2011), considerándose clave en el bienestar y ajuste psicológico en este periodo (Orgilés et al., 2017; Schoeps et al., 2019), siendo inferior a etapas previas del desarrollo evolutivo de la persona (Ansary et al., 2017; Bleidorn et al., 2016; Keane y Loades,

2016). Es un fenómeno personal, psicológico y social en el que el individuo hace una evaluación de sí mismo expresando actitudes de aprobación o desaprobación, mejorando la eficacia y afrontamiento de las constantes dificultades existenciales o que interfieren la vida cotidiana, generando sufrimiento y molestias. Se interrelaciona con el autoconocimiento, la autopercepción, la autoimagen y la autovaloración (Montoya y Landero, 2013), variables determinantes en el desarrollo y la formación de la identidad personal, que forman parte del bagaje personal, claves para la comprensión de uno mismo, y que junto a las experiencias vitales acumuladas proporcionan seguridad y confianza, constituyendo un elemento esencial en el bienestar y la construcción de una salud mental sana (Rodríguez y Caño, 2012).

Dentro del ajuste psicológico adolescente, el estrés es una variable identificada como una de las preocupaciones cotidianas que aparece vinculada a otro tipo de factores académicos, emocionales y sociales (Gázquez et al., 2015; Pérez-Fuentes et al., 2015; Pérez-Fuentes et al., 2016). Se caracteriza por ser un proceso de adaptación y de supervivencia del sujeto ante situaciones emergentes, que genera todo un conglomerado de emociones, más que ser una emoción en sí misma. Es importante diferenciar el estrés crónico respecto del estrés cotidiano, el cual surge de situaciones diarias o que se dan con más frecuencia que otras, que irritan o sumergen al sujeto en sentimientos de frustración y que, cuando tienen un efecto acumulativo, producen un impacto psicológico y, en consecuencia, en la salud tanto física como mental. Estos estresores cotidianos son considerados factores de riesgo que pueden darse en el ámbito, familiar, escolar, social o de la salud. Se ha demostrado que, combinados en varios de ellos, son predictores de alteraciones psicológicas y de la adaptación socioemocional, con potencialidad para causar un deterioro comportamental y emocional, deteriorando el funcionamiento normal del cuerpo y provocando déficits de atención y concentración (Rey-Bruguera et al., 2017; Escobar et al., 2010; Johnson y Swendsen, 2015; Smith y Somhlaba, 2015).

Aunque aún son escasos los estudios sobre el estrés de los estudiantes, durante los últimos años la investigación ha ido en aumento (Karaman y Watson, 2017), existiendo evidencias que relacionan el estrés académico con el rendimiento (Veena y Shastri, 2016), con la satisfacción en el estudio (Chraif, 2015), y con determinados procesos como el aprendizaje y la funcionalidad ejecutiva (Martínez-Vicente et al., 2019; Suárez-Riveiro et al., 2020). En la investigación coeducativa se ha relacionado con el apoyo social, el optimismo, la autoestima y la participación en la toma de decisiones (González-Cabanach et al., 2010; Fernández-González et al., 2015). A diferencia del contexto clínico, en el educativo el estrés percibido se relaciona con el tipo de pensamientos que interfieren e implican efectos emocionales, fisiológicos y conductuales en el

transcurso de su desarrollo, en respuesta a todas las demandas, la falta de control o su déficit competencial en la realización de las pruebas evaluativas (De la Fuente et al., 2015).

Cobra especial interés el papel que desempeñan algunos recursos personales en el enfrentamiento del estrés en contextos académicos y en su protección a través de la capacidad de afrontamiento, las habilidades de comunicación y de resolución de problemas (Gázquez et al., 2016; Peña et al., 2018). Entre este tipo de variables se encuentra la autoestima (González-Cabanach et al., 2013) que se posiciona por encima de otras en el enfrentamiento ante situaciones estresantes o determinadas molestias cotidianas (daily hassles) como denominó Lazarus (1984). Pero, además, adquieren relevancia factores como la motivación, la persistencia y esfuerzo para alcanzar las metas, la autopercepción del manejo del estrés o la inteligencia emocional ante dicho afrontamiento actuando como medida preventiva del estrés y, en consecuencia, una salud óptima (Hodzic et al., 2016; Karaman et al., 2018; Sáinz et al., 2012).

En base a la literatura científica, se propone este estudio cuyo objetivo general es analizar las relaciones entre planificación y toma de decisiones, tolerancia a la frustración, autoestima y estrés percibido en una muestra de estudiantes adolescentes. Partiendo de dichas relaciones, se esperan encontrar diferencias significativas en tolerancia a la frustración, autoestima y estrés percibido según niveles bajos y altos de planificación y toma de decisiones; así como demostrar la capacidad predictiva de niveles altos de tolerancia a la frustración y de autoestima, y bajos de estrés percibido, en niveles altos de planificación y toma de decisiones.

Método

Participantes

Participaron 161 estudiantes de un Instituto de Educación Secundaria de Madrid (España), que cursaban 1º ($n = 56$; 34.78 %), 2º ($n = 43$; 26.71 %), 3º ($n = 43$; 26.71 %) y 4º ($n = 19$; 11.80 %). De ellos, 74 eran varones (45.96 %) y 87 mujeres (54.04 %) con edades comprendidas entre los 12 y 18 años ($M = 14.51$; $DT = 1.74$). Quedaron excluidos los estudiantes que no entregaron el consentimiento firmado de las familias, así como aquellos que no asistieron a clase el día de aplicación de los cuestionarios.

Instrumentos

Escala para la Evaluación de la Planificación y Toma de Decisiones. Adaptación española de la segunda escala del instrumento *Life Skills Development Scale-Adolescent Form (LSDS-B)* (Darden et al., 1996). Consta de ocho ítems que evalúan la percepción de la propia habilidad para

planificar y tomar decisiones (por ejemplo “cuando pienso en varias opciones, las comparo con detalle”), de escala tipo Likert comprendida entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 7 (totalmente de acuerdo). La fiabilidad que ofrece la adaptación española de la escala el instrumento considerada en este estudio y, obtenida mediante la medida de consistencia interna que proporciona el coeficiente alfa de Cronbach, es elevada: $\alpha = .89$.

Escala para la Evaluación de la Tolerancia a la Frustración (ETF) (Bar-On y Parker, 2000). Versión española (Oliva, Antolín et al., 2011) que evalúa la capacidad para manejar y resistir situaciones de estrés y el control de los impulsos. Consta de ocho ítems de respuesta Likert de cinco puntos, desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre). La fiabilidad de la versión española del instrumento, medida a través de la consistencia interna proporcionada por el coeficiente alfa de Cronbach, es adecuada: $\alpha = .77$.

Escala de Autoestima (RSE) (Rosenberg, 1965). Consta de 10 ítems de escala Likert desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 4 (totalmente de acuerdo) que evalúan la autoestima global de los adolescentes. La fiabilidad de la escala original, obtenida mediante la medida de consistencia interna que proporciona el coeficiente alfa de Cronbach, es elevada: $\alpha = .92$.

Escala de Estrés Percibido - Perceived Stress Scale, PSS-14, (Cohen et al., 1983). Traducción española de Remor y Carrobes (2001) que proporciona una medida global del estrés percibido por las personas. En concreto, valora el grado de control subjetivo sobre las situaciones impredecibles o inesperadas y el malestar que acompaña a la falta de control percibido. Consta de 14 ítems de respuesta tipo Likert de 5 opciones de respuesta desde de 0 (nunca) hasta 4 (siempre). Rango de puntuación entre 0 (mínimo estrés percibido) y 56 (máximo estrés percibido). La fiabilidad del instrumento original, medida a través de la consistencia interna que proporciona el coeficiente alfa de Cronbach es adecuada: $\alpha = .81$.

Procedimiento

Se plantea un estudio de metodología cuantitativa, no experimental, descriptivo, correlacional y multivariante a partir de una muestra no probabilística de tipo casual por conveniencia. Una vez informada la dirección del centro y solicitados los consentimientos informados a las familias, se procedió a la aplicación colectiva de los cuestionarios en una sesión de tutoría dentro del horario escolar, siempre en presencia del tutor y de una persona directamente implicada en la investigación. Al ser anónimo, se solicitó máxima sinceridad en las respuestas, garantizando en todo momento la protección y confidencialidad de los datos, así como de los resultados obtenidos.

Análisis de datos

Se diseña la base de datos realizándose los análisis estadísticos con el paquete estadístico IBM SPSS versión 25.0 para Windows. En primer lugar, se lleva a cabo un análisis descriptivo y un análisis de correlación de Pearson. Se construye un modelo de análisis de regresión multivariante, explorando inicialmente las relaciones entre las variables predictoras (tolerancia a la frustración, autoestima y estrés percibido) y la dependiente (planificación y toma de decisiones). Se calcula la *t* de Student con el fin de determinar si existen diferencias significativas en tolerancia a la frustración, autoestima y estrés percibido entre estudiantes con bajo y alto nivel de planificación y toma de decisiones. Dada la sensibilidad al tamaño muestral de esta prueba, que puede detectar erróneamente diferencias estadísticamente significativas, se calcula la *d* de Cohen para conocer la magnitud de las diferencias (Sun et al., 2010), interpretándose como tamaño del efecto pequeño ($.20 \leq d \leq .50$), moderado ($.51 \leq d \leq .79$) y grande ($d \geq .80$).

Por último, se examina la capacidad predictiva a través de un análisis de regresión logística binaria, siguiendo el procedimiento de regresión por pasos hacia delante basado en el estadístico de Wald, de la alta tolerancia a la frustración y la autoestima, y el bajo nivel de estrés percibido, sobre el alto nivel de planificación y toma de decisiones. El modelo logístico permite estimar la probabilidad de que se produzca o no un resultado (alto nivel de planificación y toma de decisiones) en presencia de varios predictores, como son en este estudio, la tolerancia a la frustración, la autoestima y el estrés percibido. Esta probabilidad se estima mediante el estadístico *odds ratio* (OR) y se añade la R^2 de Nagelkerke que evalúa la calidad y el ajuste del modelo propuesto, indicando el porcentaje de varianza explicada por este. Para llevar a cabo estos análisis se dicotomizan todas las variables, considerando altas puntuaciones cuando se sitúan por encima del percentil 75, mientras que se consideran bajas puntuaciones cuando se sitúan por debajo del percentil 25.

Resultados

En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos y los resultados del análisis correlacional realizado. Se encontraron relaciones estadísticamente significativas positivas entre tolerancia a la frustración y autoestima con planificación y toma de decisiones, siendo las relaciones de esta última variable estadísticamente significativas y negativas con el estrés percibido. Además, se observaron relaciones estadísticamente significativas positivas entre tolerancia a la frustración y autoestima; y relaciones estadísticamente significativas negativas de ambas variables y el estrés percibido.

Tabla 1*Estadísticos descriptivos y matriz de correlaciones*

Variable	M	DT	As	Cu	1	2	3	4
1. Planificación y toma de decisiones	42.10	9.29	.55	11.33	-			
2. Tolerancia a la frustración	28.17	5.77	-.98	2.53	.36*	-		
3. Autoestima	29.52	6.29	1.92	1.92	.32*	.31*	-	
4. Estrés percibido	23.85	8.41	-.08	.45	-.22*	-.37*	-.29*	-

* $p < .01$

También se llevó a cabo un análisis de regresión logística. Previamente a su realización, y como base para la construcción del modelo, se efectuó un análisis diferencial cuyos resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas en tolerancia a la frustración, autoestima y estrés percibido, según el nivel bajo y alto de planificación y toma de decisiones. En la Tabla 2 se muestran los resultados que se encontraron, los cuales indican puntuaciones más altas en tolerancia a la frustración y autoestima en los adolescentes con mayor nivel de planificación y toma de decisiones, que al mismo tiempo coinciden con aquellos que tienen menores puntuaciones en estrés percibido.

Tabla 2*Resultados del análisis diferencial según el nivel de planificación y toma de decisiones*

	Bajo nivel M(DT)	Alto nivel M(DT)	t(110)	d
Tolerancia a la frustración	25.34(6.70)	30.00(4.67)	-4.33**	-.81
Autoestima	27.71(6.95)	30.85(5.62)	-2.65*	-.49
Estrés percibido	26.65(8.80)	20.80(7.69)	3.76**	.71

* $p < .01$; ** $p < .001$

Se exploraron las posibles asociaciones entre la variable dependiente y las independientes a través de la prueba ji-cuadrado con significación .05, determinando que existían relaciones dependientes entre el nivel alto de planificación y toma de decisiones y alta tolerancia a la frustración, alta autoestima y bajo nivel de estrés percibido. La Tabla 3, muestra los resultados de la probabilidad de una alta planificación y toma de decisiones en función de la tolerancia a la frustración, la autoestima y el estrés percibido. Así, el modelo propuesto para predecir la alta planificación y toma de decisiones permitió hacer una estimación correcta para la variable tolerancia a la frustración del 67.9 % de los casos ($\chi^2(1) = 10.06$; $p = .002$). Del mismo modo, en el caso de la autoestima, el modelo permitió hacer una estimación del 62.7 % ($\chi^2(1) = 4.71$; $p = .030$) y, por último, el nivel bajo de estrés percibido permitió hacer una estimación correcta

del 73.5 % de los casos ($\chi^2(1) = 18.38; p < .001$), entrando las tres variables a formar parte en el modelo como variables predictoras de la planificación y toma de decisiones. Las *odds ratio* (OR) obtenidas en cada caso indicaron que la probabilidad de alta planificación y toma de decisiones es 4.50 veces mayor en los estudiantes con alta tolerancia a la frustración, 2.845 veces mayor en aquellos con una autoestima alta y .129 veces menor en los adolescentes que presentaban un nivel de estrés percibido más alto.

Tabla 3

Regresión logística para la probabilidad de alta planificación y toma de decisiones en función de la tolerancia a la frustración, el estrés percibido y la autoestima

	<i>B</i>	<i>E.T</i>	Wald	<i>R</i> ²	<i>OR</i>	<i>I.C.</i> 95 %
Tolerancia a la frustración	1.50	.48	9.59**	.16	4.50	1.73-11.65
Constante	-.77	.34	4.91*		.46	
Autoestima	1.04	.48	4.59*	.08	2.84	1.09-7.40
Constante	-.11	.33	.11		.89	
Estrés percibido	-2.05	.49	16.84***	.27	.129	.04-.34
Constante	.91	.34	7.19**		2.50	

Nota: *B* = Coeficiente de regresión; *E.T.* = Error estándar; Wald = Prueba de Wald; *R*² = Cuadrado de Nagelkerke; *OR* = Odd ratio; *I.C.* = Intervalo de confianza al 95 %

p* < .05; *p* < .01; ****p* < .001

Discusión

El interés inicial que sustenta el presente estudio radica en conocer la relación entre planificación y toma de decisiones, tolerancia a la frustración, autoestima y estrés percibido en una muestra de adolescentes que cursan en la etapa de secundaria. Por ello, se analizaron las diferencias en tolerancia a la frustración, autoestima y estrés percibido entre los estudiantes con alto y bajo nivel de planificación y toma de decisiones, y, una vez determinadas dichas diferencias, se examinó la capacidad predictiva de altas puntuaciones en tolerancia a la frustración y autoestima, y bajas en estrés percibido, sobre el alto nivel de planificación y toma de decisiones.

Las relaciones directas entre planificación y toma de decisiones, tolerancia a la frustración y autoestima, confirmaron que, cuando son mayores los niveles de tolerancia a la frustración y la autoestima en los adolescentes, mayor es la planificación y toma de decisiones; mientras que, por otro lado, si aumentan los niveles de estrés, es menor la planificación y toma de decisiones. Se encontraron diferencias significativas en tolerancia a la frustración, autoestima y estrés percibido según niveles bajos y altos de planificación y toma de decisiones; confirmándose que los adolescentes con alto nivel de planificación y toma de decisiones son los que presentaban

mayor tolerancia a la frustración y una autoestima más alta, coincidiendo con los que menor estrés percibían. Estos resultados, aunque no contrastables directamente con estudios previos que relacionen las mismas variables, refuerzan datos neurobiológicos que señalan la importancia de la corteza prefrontal en la función ejecutiva y cómo el entrenamiento en variables vinculadas al ajuste emocional y psicológico implica la optimización de componentes propios de las funciones ejecutivas como son la planificación, la flexibilidad mental o la toma de decisiones de cualquier naturaleza (Rebollo y De la Peña, 2017; Pardos-Véglia y González-Ruiz, 2018).

Los resultados del análisis de regresión confirmaron que la tolerancia a la frustración, la autoestima y el estrés percibido son buenos predictores de la planificación y toma de decisiones en la adolescencia, evidenciándose cómo variables que marcan el bienestar psicológico mejoran o interfieren directamente en el funcionamiento ejecutivo en una población tan vulnerable como la adolescencia (Orgilés et al., 2017; Schoeps et al., 2019; Seligman, 2014). Así, se reafirma el papel determinante de la regulación emocional en la toma de decisiones y la respuesta a las demandas del entorno a través de estrategias encaminadas al éxito (Donahue et al., 2014; Kökönyei et al., 2015; Ochsner y Gross, 2014; Ordóñez et al., 2015), así como su relación con el bienestar, dirigiendo la atención hacia los propios sentimientos, resistiendo estados emocionales y tolerando el estrés (Perlman et al., 2014; Tull y Aldao, 2015). Como en otros estudios, se ha comprobado que la tolerancia al estrés provoca emociones que se relacionan con dificultades para planificar, de concentración y de persistencia en el trabajo escolar (Andrés et al., 2017; Ibañez et al., 2018; Ivcevic y Brackett, 2014; Jibeen, 2013). Se refuerza por lo tanto la relación entre el bienestar psicológico, las estrategias de resolución de problemas o de búsqueda de información y las conductas activas de afrontamiento asociadas frecuentemente con una mayor competencia y un funcionamiento positivo (García-Álvarez y Soler, 2020; Merino-Rivera et al., 2017). Dentro de las estrategias de afrontamiento más utilizadas, coincide que se encuentran la elaboración de un plan y ejecución de la tarea como desencadenantes de dichas conductas activas (Conti et al., 2018; Hodzic et al., 2016; Karaman et al., 2018; Sáinz et al., 2012).

A pesar de que no existen investigaciones recientes con población clínica de salud mental y comunitaria que permitan contrastar los resultados obtenidos en este estudio, se señala como fortaleza del mismo que siga una línea de investigación iniciada por otros que analizan las relaciones entre las funciones ejecutivas y el aprendizaje (Martínez-Vicente et al., 2019; Suárez-Riveiro et al., 2020), las disfunciones ejecutivas en población con trastornos o dificultades de aprendizaje y la importancia de integrar la competencia ejecutiva dentro del currículum

educativo (Gil, 2020). Sin embargo, falta una mayor profundización de las variables vinculadas al bienestar psicológico, la satisfacción en la vida o la salud mental en relación a la sintomatología prefrontal o las funciones ejecutivas.

Este estudio presenta determinadas limitaciones que deberían considerarse en futuras investigaciones. Una de ellas tiene que ver con la selección y el tamaño de la muestra que, al proceder de un centro en concreto, no permite generalizar los resultados. Además, se han utilizado medidas de autoinforme, por lo que sería conveniente incluir otra metodología de evaluación más objetiva, y, así, poder realizar un diagnóstico más preciso; se añade que el carácter transversal del estudio no permite establecer relaciones causales sino tan solo informa de correlaciones. Sería necesario realizar estudios longitudinales o experimentales que permitan conocer de forma más precisa los efectos de variables de ajuste psicológico en el funcionamiento ejecutivo.

No obstante, este tipo de estudios aportan información relevante y significativa para que los docentes, psicólogos educativos y clínicos, desarrollen programas preventivos y de intervención. Es esencial seguir planteando análisis profundos de estas variables que condicionan el aprendizaje y el bienestar general en una población tan vulnerable como la adolescente, trabajando según las directrices marcadas desde el modelo positivo para promocionar el desarrollo integral, saludable y una mayor resistencia a los factores de riesgo visibles en el ajuste psicológico.

Referencias

- ANDRÉS, María Laura; STELZER, Florencia; VERNUCCI, Santiago; JURIC, Lorena Canet; GALLI, Juan Ignacio; & NAVARRO, José Ignacio (2017). Regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad. *Suma Psicológica*, 24(2), 79-86. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.07.001>
- BAGGETTA, Peter; & ALEXANDER, Patricia A (2016). Conceptualization and operationalization of executive function. *Mind, Brain and Education*, 10(1), 10-29. <https://doi.org/10.1111/mbe.12100>
- BAR-ON, Reuven; & PARKER, James D. A (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV): Technical manual*. Multi-Health Systems.
- CHRAIF, Mihaela (2015). Correlative Study between Academic Satisfaction, Workload and Level of Academic Stress at 3rd Grade Students at Psychology. *Procedia-Social and Behavior-al Sciences*, 203, 419-424. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.317>

- COHEN, Sheldon; KAMARCK, Tom; & MERMELSTEIN, Robin (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- CONTI, Josep Vidal; MUNTANER, Adrià; & SAMPOL, Pere Palou (2018). Diferencias de estrés y afrontamiento del mismo según el género y cómo afecta al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Contextos educativos: Revista de Educación*, 22, 181-195. <https://doi.org/10.18172/con.3369>
- DARDEN, C. A; GINTER, E. J; & GAZDA, G. M. (1996). Life skills development scale adolescent form: The theoretical and therapeutic relevance of life-skills. *Journal of Mental Health Counseling*, 18, 142-163.
- DE LA FUENTE, Jesús; ZAPATA, Lucía; MARTÍNEZ-VICENTE, José Manuel; SANDER, Paul; & PUTWAIN, Dave (2015). Personal self-regulation, self-regulated learning and coping strategies, in university contexts with stress. En Alejandro Peña-Ayala (Eds.), *Metacognition: Fundaments, Applications, and Trends* (pp. 223-255). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-11062-2_9
- DENHAM, Susanne Ayers; BASSETT, Hideko Hamada; WAY, Erin; MINCIC, Melissa; ZINSSER, Katherine; & GRALING, Kelly (2011). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition & Emotion*, 26(4), 667-679. <https://doi.org/10.1080/02699931.2011.602049>
- DONAHUE, John J; GORANSON, Anders C; MCCLURE, Kelly S; & VAN MALE, Lynn M. (2014). Emotion dysregulation, negative affect, and aggression: A moderated, multiple mediator analysis. *Personality and Individual Differences*, 70, 23-28. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.06.009>
- EROL, Ruth Yasemin; & ORTH, Ulrich (2011). Self-esteem development from age 14 to 30 years: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(3), 607-619. <https://doi.org/10.1037/a0024299>
- ESCOBAR, Milagros; TRIANES, María Victoria; FERNÁNDEZ-BAENA, Francisco Javier; & MIRANDA PÁEZ, Jesús (2010). Relaciones entre aceptación sociométrica escolar e inadaptación socioemocional, estrés cotidiano y afrontamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(3), 469-479. <http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/rlpsi/article/view/588>
- FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ, Lourdes; GONZÁLEZ-HERNÁNDEZ, Antonio; & TRIANES-TORRES, María Victoria (2015). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, optimismo-pesimismo y autoestima en estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(35), 111-130. <https://doi.org/10.14204/ejrep.35.14053>

- GARCÍA-ÁLVAREZ, Diego; & SOLER, María José (2020). Programa Creciendo Fuertes, desarrollo positivo adolescente y educación: un entramado saludable. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7(2), 149-162. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.2.6921>
- GÁZQUEZ, José Jesús; PÉREZ-FUENTES, María del Carmen; CARRIÓN, José Juan; LUQUE, Antonio; & MOLERO, María del Mar (2015). Interpersonal value profiles and analysis to adolescent behavior and social attitudes. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 321-337. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.12978>
- GÁZQUEZ, José Jesús; PÉREZ-FUENTES, María del Carmen; MOLERO, María del Mar; BARRAGÁN, Ana Belén; MARTOS, África; & SÁNCHEZ-MARCHÁN, Cristina (2016). Drug use in adolescent in relation to social support and reactive and protective aggressive behaviour. *Psicothema*, 28(3), 318-322. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.327>
- GIL, José Antonio (2020). ¿Es posible un currículo basado en las funciones ejecutivas? De la función a la competencia: propuesta de integración de la “competencia ejecutiva” en el aula. *Journal of Neuroeducation*, 1(1), 114-129. <https://doi.org/10.1344/joned.v1i1.31363>
- GILMORE, Camilla; & CRAGG, Lucy (2014). Teachers’ understanding of the role of executive functions in mathematics learning. *Mind, Brain, and Education*, 8(3), 132–136. <https://doi.org/10.1111/mbe.12050>
- GONZÁLEZ-CABANACH, Ramón; FARIÑA, Francisca; FREIRE, Carlos; GONZÁLEZ, Patricia; & FERRADÁS, María del Mar (2013). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 19-32. <https://doi.org/10.30552/ejep.v6i1.89>
- GONZÁLEZ-CABANACH, Ramón; FERNÁNDEZ-CERVANTES, Ramón; GONZÁLEZ-DONIZ, Luz; & FREIRE, Carlos (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Fisioterapia*, 32(4), 151-158. <https://doi.org/10.1016/j.ft.2010.01.005>
- HODZIC, Sabina; RIPOLL, Pilar; COSTA, Hilda; & ZENASNI, Franck (2016). Are emotionally intelligent students more resilient to stress? The moderating effect of emotional attention, clarity and repair. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 24(2), 253-272. Disponible en: <https://www.behavioralpsycho.com/numeros/volumen-24-numero-2-2016/>
- IBAÑEZ, María Begoña; FRANCO, Paul; & MUSTACA, Alba Elisabeth (2018). Intolerancia a la frustración y regulación emocional en adolescentes. *Revista ConCiencia EPG*, 3(2), 12-33. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.3-2.2>

- IVCEVIC, Zorana; & BRACKETT, Marc (2014). Predicting school success: Comparing conscientiousness, grit, and emotion regulation ability. *Journal of Research in Personality*, 52, 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.06.005>
- JOHNSON, Elizabeth I; & SWENDSEN, Joel D. (2015). Estado social percibido y respuestas de los primeros adolescentes a eventos diarios negativos. *Journal of Child and Family Studies*, 24(6), 1593-1604. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9963-y>
- KARAMAN, Mehmet A; NELSON, Kristina M; & Cavazos Vela, Javier (2018). The mediation effects of achievement motivation and locus of control between academic stress and life satisfaction in undergraduate students. *British Journal of Guidance y Counselling*, 46(4), 375-384. <https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1346233>
- KARAMAN, Mehmet A; & WATSON, Joshua C. (2017). Examining associations among achievement motivation, locus of control, academic stress, and life satisfaction: A comparison of U.S. and international undergraduate students. *Personality and Individual Differences*, 111, 106-110. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.006>
- KÖKÖNYEI, Gyöngyi; JÓZAN, Anna; MORGAN, Antony; SZEMENYEI, Eszter; URBÁN, Róbert; REINHARDT, Melinda; & DEMETROVICS, Zsolt (2015). Perseverative thoughts and subjective health complaints in adolescence: Mediating effects of perceived stress and negative effects. *Psychology & Health*, 30(8), 969-986. <https://doi.org/10.1080/08870446.2015.1007982>
- KORZENIOWSKI, Celina Graciela; & ISON, Mirta Susana (2019). Escala de funcionamiento ejecutivo para escolares: Análisis de las Propiedades Psicométricas. *Psicología Educativa*, 25(2), 147-157. <https://doi.org/10.5093/psed2019a4>
- LAZARUS, Richard Stanley (1984). Puzzles in the study of daily hassles. *Journal of Behavioral Medicine*, 7, 375-389. <https://doi.org/10.1007/BF00845271>
- MARTÍNEZ-VICENTE, Marta; SUÁREZ-RIVEIRO, José Manuel; & VALIENTE-BARROSO, Carlos (2019). Funcionalidad ejecutiva y aprendizaje en alumnado de primaria. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 17(47), 55-80. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i47.2031>
- MEILSTRUP, Charlotte; ERSBØLL, Annette K; NIELSEN, Line; KOUSHEDE, Vibeke; BENDTSEN, Pernille; DUE, Pernille; & HOLSTEIN, Bjørn E. (2015). Emotional symptoms among adolescents: epidemiological analysis of individual-, classroom- and school-level factors. *European Journal of Public Health*, 25(4), 644-649. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv046>
- MERINO-RIVERA, María Dolores; PRIVADO, Jesús; DÍAZ, Eva; RUBIO, Susana; & LÓPEZ, María Inmaculada (2017). Funcionamiento psicológico positivo en España: ¿existen diferencias

- en función del nivel educativo? *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, 7, 118-122. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.07.3000>
- MUSTACA, Alba Elisabeth (2018). Frustración y conductas sociales. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(1), 65-81. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4643>
- OCHSNER, Kevin N; & GROSS, James J. (2014). Las bases neurales de la emoción y la regulación de la emoción: una perspectiva de valoración. En James J. Gross (Ed.), *Manual de regulación de las emociones* (pp. 23-42). Guilford Press.
- OLIVA, Alfredo; ANTOLIN, Lucía; PERTEGAL, Miguel Ángel; RÍOS, Moisés; PARRA, Águeda; HERNANDO, Ángel; & REINA, María del Carmen (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Consejería de Salud de Andalucía. <http://hdl.handle.net/11441/32153>
- OLIVA, Alfredo; PERTEGAL, Miguel Ángel; ANTOLÍN, Lucía; REINA, M^a Carmen; RÍOS, Moisés; HERNANDO, Ángel; PARRA, Aguado; PASCUAL, Diana María; & ESTÉVEZ, Rosa María (2011). *Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven: un estudio en centros docentes andaluces*. Consejería de Salud de Andalucía. <http://hdl.handle.net/11441/32695>
- ORDÓÑEZ, Ana; MAGANTO, Carmen; & GONZÁLEZ, Remedios (2015). Somatic complaints, emotional awareness and maladjustment in schoolchildren. *Anales de Pediatría*, 82(5), 308-315. <https://doi.org/10.1016/j.anpede.2015.04.004>
- ORGILÉS, Mireia; SAMPER, María Dolores; FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ, Iván; & ESPADA, José Pedro (2017). Depresión en preadolescentes españoles: diferencias en función de variables familiares. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(2), 129-134. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.1.7>
- PARDOS-VÉGLIA, Alexandra; & GONZÁLEZ-RUIZ, María (2018). Intervención sobre las funciones ejecutivas (FE) desde el contexto educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 27-42. <https://doi.org/10.35362/rie7813269>
- PEÑA, Elvia; BERNAL, Lorena Inés; PÉREZ, Rodrigo., REYNA, Leticia; & GARCÍA, Karla Giselle (2018). Estrés y estrategias de afrontamiento en Estudiantes de Nivel Superior de la Universidad Autónoma de Guerrero. *NURE Investigación*, 15(92), 1-8. <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/1299>
- PÉREZ-FUENTES, María del Carmen; GÁZQUEZ, José Jesús; MOLERO, María del Mar; CARDILA, Fernando; MARTOS, África; BARRAGÁN, Ana B; GARZÓN, Anabella; CARRIÓN, José Juan; & MERCADER, Isabel (2015). Impulsividad y consumo de alcohol y tabaco en adolescentes.

European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 5(3), 371-382.

<https://doi.org/10.1989/ejihpe.v5i3.139>

PÉREZ-FUENTES, María del Carmen; MOLERO, María del Mar; CARRIÓN, José Juan; MERCADER, Isabel; & GÁZQUEZ, José Jesús (2016). Sensation-seeking and impulsivity as predictors of reactive and proactive aggression in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01447>

PERLMAN, Susan B; LUNA, Beatriz; HEIN, Tyler C; & HUPPERT, Theodore J. (2014). fNIRS evidence of prefrontal regulation of frustration in early childhood. *Neuroimage*, 85(1), 326-334. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2013.04.057>

PIÑÓN, Adolfo; CARBALLIDO, Elisa; VÁZQUEZ, Enrique; FERNANDES, Sara; GUTIÉRREZ, Olga; & SPUCH, Carlos (2019). Rendimiento neuropsicológico de niños y niñas con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 13(1), 116-132. <https://doi.org/10.7714/CNPS/13.1.206>

PLENTY, Stephanie; ÖSTBERG, Viveca; ALMQUIST, Ylva B.; AUGUSTINE, Lilly; & MODIN, Bitte (2014). Psychosocial working conditions: an analysis of emotional symptoms and conduct problems amongst adolescent students. *Journal of Adolescence*, 37(4), 407-417. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.03.008>

PORTELLANO, José Antonio; & GARCÍA, Javier (2014). *Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria*. Síntesis.

PORTELLANO, José Antonio; & MARTÍNEZ, María del Rosario (2014). *TESEN: Test de los Senderos*. TEA Ediciones.

REBOLLO, Edurne; & DE LA PEÑA, Cristina (2017). Estudio de la inteligencia emocional y función ejecutiva en Educación Primaria. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, 6, 29-36. <https://doi.org/10.30827/Digibug.44253>

REMOR, Eduardo; & CARROBLES, José Antonio. (2001). Versión española de la Escala de Estrés Percibido (PSS-14): estudio psicométrico en una muestra VIH+. *Ansiedad y Estrés*, 7, 195-201.

REY-BRUGUERA, Mayelin; MARTÍNEZ-ARIAS, María del Rosario; & CALONGE- ROMANO, Isabel (2017). Situaciones estresantes cotidianas en la infancia y su relación con la sintomatología y la adaptación. *Psicología Conductual*, 25(3), 483-502. Disponible en: <https://www.behavioralpsycho.com/numeros/volume-25-issue-3-2017>

SÁINZ, Marta; FERRANDO, Mercedes; HERNÁNDEZ, Daniel; FERNÁNDEZ, María del Carmen; FERRÁNDIZ, Carmen; BERMEJO, Rosario; & PRIETO, María Dolores (2012). Manejo del estrés como competencia de la inteligencia emocional en alumnos. *Behavioral*

- Psychology/Psicología Conductual*, 20(1), 137-149. Disponible en: <https://www.behavioralpsycho.com/numeros/volumen-20-numero-1-2012>
- SHAPERO, Benjamin. G; HAMILTON, Jessica. L; STANGE, Jonathan. P; LIU, Richard. T; ABRAMSON, Lyn Y; & ALLOY, Lauren B. (2015). Moderate childhood stress buffers against depressive response to proximal stressors: a multi-wave prospective study of early adolescents. *Journal of abnormal child psychology*, 43(8), 1403-1413. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0021-z>
- SMITH, Samantha J; & SOMHLABA, Nceba Z. (2015). Post-Apartheid South African children's coping with daily hassles: relation to psychological adjustment. *Journal of Child and Family Studies*, 24(5), 1358-1372. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9943-2>
- SUÁREZ-RIVEIRO, José Manuel; MARTÍNEZ-VICENTE, Marta; & VALIENTE-BARROSO, Carlos (2020). Rendimiento académico según distintos niveles de funcionalidad ejecutiva y de estrés infantil percibido. *Psicología Educativa*, 26(1), 77-86. <https://doi.org/10.5093/psed2019a17>
- ROSENBERG, Marshall (1965). *Society and the adolescent self-image*. University Press.
- SCHOEPS, Konstanze & TAMARIT, Alicia; GONZÁLEZ, Remedios; & MONTOYA-CASTILLA, Inmaculada (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(1), 51-56. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.1.7>
- SELIGMAN, Martin (2014). *Florecer. La nueva psicología positiva y la búsqueda del bienestar*. Editorial Océano.
- SELIGMAN, Martin; & CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- SUN, Shuyan; PAN, Wei; & WANG, Lihshing Leigh (2010). A comprehensive review of effect size reporting and interpreting practices in academic journals in education and psychology. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 989. <https://doi.org/10.1037/a0019507>
- TIRAPU-USTÁRROZ, Javier; CORDERO-ANDRÉS, Patricia; & BAUSELA-HERRERAS, Esperanza (2018). Funciones ejecutivas en población infantil: propuesta de una clarificación conceptual e integradora basada en resultado de análisis factoriales. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*, 12(3). <https://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/345>
- TULL, Matthew T; & ALDAO, Amelia (2015). Editorial overview: new directions in the science of emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, 3, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2015.03.009>

- VÁSQUEZ, Carmelo (2013). La psicología positiva y sus enemigos: una réplica en base a la evidencia científica. *Papeles del Psicólogo*, 34(2), 91-115. Disponible en: <http://www.papelesdelpsicologo.es/contenido?num = 1162>
- VEENA, N; & SHASTRI, Shailaja (2016). Stress and academic performance. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(4), 71-82. <https://doi.org/10.25215/0303.068>
- VENTURA-LEÓN, José Luis; CAYCHO-RODRÍGUEZ, Tomás; VARGAS-TENAZOA, Dina; & FLORES-PINO, Gianella (2018). Adaptación y validación de la Escala de Tolerancia a la Frustración (ETF) en niños peruanos. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(2), 23-29. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2018.05.2.3>
- VERDEJO, Antonio; & BECHARA, Antoine (2010). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Psicothema*, 22(2), 227-235. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3720>

Fecha de recepción: 20 de octubre de 2020.

Fecha de revisión: 7 de febrero de 2021.

Fecha de aceptación: 10 de febrero de 2021.

Fecha de publicación: 1 de julio de 2021.