

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN**

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



TESIS

**Relación entre la procrastinación académica y las creencias irracionales en
estudiantes de Sociología de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo,
2022**

Presentada para obtener el Título Profesional de Licenciada en Psicología

Investigadoras: De La Cruz Pesantes, Alexandra Sofia.
Ramírez Vega, Nelly Isabel.

Asesor (es): Mg. Espinoza Yong Nelson Pacífico.
Mg. Torres Castro Nicolás Agustín.

Lambayeque - Perú

2022

**Relación entre la procrastinación académica y las creencias irracionales en
estudiantes de Sociología de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo,
2022**

Tesis presentada para obtener el Título Profesional de Licenciada en Psicología



Bach. Alexandra Sofía De La Cruz Pesantes
Investigadora



Bach. Nelly Isabel Ramírez Vega
Investigadora



Dra. Raquel Yovana Tello Flores
Presidente



Dr. Juan Diego Dávila Cisneros
Secretario



Mg. Adela Edith Leiva Alfaro
Vocal



Mg. Nelson Pacífico Espinoza Yong
Asesor de Especialidad



Mg. Nicolás Torres Castro
Asesor Metodológico

ACTA DE SUSTENTACIÓN



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

N° 0517-VIRTUAL

Siendo las **12:00 horas**, del día **Lunes 28 de noviembre de 2022**; se reunieron **via online mediante la plataforma virtual Google Meet**, <https://meet.google.com/wnq-jfsq-tfd>, los miembros del jurado designados mediante **Resolución N° 1052-2022-V-D-FACHSE**, de fecha **27 de mayo de 2022**, integrado por:

Presidente	:	Dra. Raquel Yovana Tello Flores.
Secretario	:	Dr. Juan Diego Dávila Cisneros
Vocal	:	M. Sc. Adela Edith Leiva Alfaro
Asesor Metodológico	:	M. Sc. Nicolás Agustín Torres Castro
Asesor Científico	:	M. Sc. Nelson Pacífico Espinoza Yong



La finalidad es evaluar la Tesis titulada: **"RELACIÓN ENTRE LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y LAS CREENCIAS IRRACIONALES EN ESTUDIANTES DE SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO, 2022"**; presentada por las bachilleres **RAMÍREZ VEGA NELLY ISABEL y DE LA CRUZ PESANTES ALEXANDRA SOFIA** para obtener el **Licenciado(a) en Psicología**.

Producido y concluido el acto de sustentación, de conformidad con el Reglamento General de Investigación (aprobado con Resolución N° 365-2022-CU de fecha 27 de julio de 2022); los miembros del jurado procedieron a la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones al(os) sustentante(s), quien(es) procedió(eron) a dar respuesta a las interrogantes planteadas.

Con la deliberación correspondiente por parte del jurado, se procedió a la calificación de la Tesis, obteniendo un calificativo de **(20) (VEINTE)** en la escala vigesimal, que equivale a la mención de **EXCELENTE**

Siendo las **13:00 horas** del mismo día, se dio por concluido el acto académico online, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.

Dra. Raquel Yovana Tello Flores
PRESIDENTE

Dr. Juan Diego Dávila Cisneros
SECRETARIO

M. Sc. Adela Edith Leiva Alfaro
VOCAL

OBSERVACIONES:.....

El presente acto académico se sustenta en los artículos del 39 al 41 del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (aprobado con Resolución N° 270-2019-CU de fecha 4 de setiembre del 2019); la Resolución N° 407-2020-R de fecha 12 de mayo del 2020 que ratifica la Resolución N° 004-2020-VIRTUAL-VRINV del 07 de mayo del 2020 que aprueba la tramitación virtualizada para la presentación, aprobación de los proyectos de los trabajos de investigación y de sus informes de investigación en cada Unidad de Investigación de las Facultades y Escuela de Posgrado; la Resolución N° 0372-2020-V-D-NG-FACHSE de fecha 21 de mayo del 2020 y su modificatoria Resolución N° 0380-2020-V-D-NG-FACHSE del 27 de mayo del 2020 que aprueba el INSTRUCTIVO PARA LA SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN Y TESIS VIRTUALES.

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Nosotras, ALEXANDRA SOFIA DE LA CRUZ PESANTES identificada con DNI 72928423 y NELLY ISABEL RAMÍREZ VEGA identificada con DNI 73627906; Bachilleres en la carrera Profesional de Psicología de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo; además, el Mg. Nelson Pacífico Espinoza Yong, y el Mg. Nicolás Agustín Torres Castro asesores del trabajo de investigación “Relación entre la procrastinación académica y las creencias irracionales en estudiantes de Sociología de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, 2022” declaramos bajo juramento que este trabajo no ha sido plagiado, ni contiene datos falsos. En caso se demostrará lo contrario, asumimos responsablemente la anulación de este informe y por ende el proceso administrativo a que hubiera lugar, el que puede conducir a la anulación del título o grado emitido como consecuencia de este informe.

Lambayeque, 2022



Bach. Alexandra Sofia De La Cruz Pesantes
Investigadora principal



Bach. Nelly Isabel Ramirez Vega
Investigadora principal



Mg. Nelson Pacífico Espinoza Yong
Asesor



Mg. Nicolás Agustín Torres Castro
Asesor metodológico

DEDICATORIA

*A mi familia, especialmente a mi mamá,
quien me ha demostrado su apoyo
en todo momento.
A nuestros asesores del presente proyecto,
quienes han sido una gran guía
durante el proceso de la investigación.*
Alexandra De La Cruz

*A mi familia,
por apoyarme durante todas las etapas
de mi desarrollo profesional.
A nuestros asesores,
Mg. Nicolás Torres y Mg. Nelson Espinoza,
por sus enseñanzas y su gran ayuda
durante el proceso de esta investigación.*
Nelly Ramírez

AGRADECIMIENTOS

A nuestra universidad y sus autoridades, por permitirnos trabajar en la presente investigación y habernos brindado la formación que se requiere.

A los docentes de la Escuela Profesional de Psicología y Sociología, quienes brindaron su apoyo para el desarrollo del presente trabajo.

A los estudiantes de Sociología de la presente institución, quienes estuvieron dispuestos a colaborar y formar parte de este trabajo como participantes.

A nuestras familias, por su apoyo constante en todas nuestras etapas de vida.

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS	viii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	ix
RESUMEN	x
ABSTRACT.....	0
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: DISEÑO TEÓRICO	4
1.1.1 Internacionales.....	4
1.1.2 Nacionales	6
1.1.3 Locales.....	7
1.2.1 Procrastinación	9
1.2.1.3 Tipos de procrastinación.....	14
1.2.2 Creencias Irracionales.....	24
CAPÍTULO II. MÉTODOS Y MATERIALES.....	37
2.1 Objetivos de la investigación	37
2.1.1 Objetivo general	37
2.1.2 Objetivos específicos.....	37
2.2 Diseño de contrastación de hipótesis	37
2.3 Población y muestra	38
2.3.1 Población	38
2.3.2 Muestra	39
2.4 Técnicas e instrumentos	40
2.4.1 Técnicas	40
2.4.2 Instrumentos	40
2.5. Procedimiento.....	48
2.6. Análisis de datos.....	49
CAPÍTULO III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	50
CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES	58
CAPÍTULO V: RECOMENDACIONES	60
BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA	62
ANEXOS	70

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Doce Creencias Irracionales planteadas por Albert Ellis.....	31
Tabla 2. Operacionalización de las variables del proyecto de investigación.....	35
Tabla 3. Puntuaciones de inconsistencia para Regopina.....	42
Tabla 4. Evaluación por jueces de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) con V de Aiken.....	45
Tabla 5. Evaluación por jueces del REGOPINA con V de Aiken	45
Tabla 6. Datos normativos para Creencias Irracionales.....	47
Tabla 7. Puntuación según niveles para las dimensiones de Procrastinación Académica...	47
Tabla 8. Datos normativos para Creencias Irracionales.....	47
Tabla 9. Puntuaciones según Categoría para Creencias Irracionales	48
Tabla 10. Prueba de normalidad de Procrastinación Académica y Creencias Irracionales....	50
Tabla 11. Niveles de procrastinación académica en estudiantes de Sociología UNPRG	51
Tabla 12. Categorías de Creencias Irracionales en estudiantes de Sociología UNPRG.....	52
Tabla 13. Correlación entre las dimensiones de la Procrastinación Académica y las dimensiones de las Creencias Irracionales	53
Tabla 14. Correlación entre las dimensiones de la Procrastinación Académica y la dimensión general de Creencias Irracionales.....	54

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquematización del Modelo ABC aplicado a un ejemplo con estudiantes universitarios.....	30
Figura 2. Tipo de alcance de una investigación descriptiva-correlacional.....	38

RESUMEN

Esta investigación se desarrolla con el propósito de determinar la relación entre la procrastinación académica y las creencias irracionales, para lo cual se toma como muestra a 143 estudiantes de la escuela profesional de Sociología de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo matriculados en el semestre académico 2022-I. La investigación se caracteriza por ser no experimental, teniendo un alcance descriptivo-correlacional, corte transversal y siendo de carácter cuantitativo. Los instrumentos empleados para la recolección de datos son la Escala de Procrastinación Académica (EPA) diseñada por Deborah Ann Busko en el año 1998, adaptada al contexto peruano por Álvarez en el 2010, y posteriormente por Dominguez, Villegas y Centeno en 2014, junto al Registro de Opiniones Forma A, diseñado por Davis, Mckay y Eshelman en el año 1982, adaptado al contexto peruano por Guzmán en el 2012. Los principales resultados muestran que existe una relación positiva significativa entre la postergación de actividades y las creencias irracionales de Competente y catastrofismo, además de una relación negativa significativa entre la autorregulación académica y la competente, catastrofismo, causa externa y siempre lo mismo.

Palabras clave: procrastinación académica, creencias irracionales, estudiantes universitarios.

ABSTRACT

This research is developed with the purpose of determining the relationship between academic procrastination and irrational beliefs, with the participation of 143 students from the Professional School of Sociology from National University Pedro Ruiz Gallo, whom were enrolled in the academic semester of 2022-I. The research is non-experimental, having a descriptive-correlational scope, being cross-sectional and quantitative in nature. The instruments that were used to collect data are the Academic Procrastination Scale designed by Deborah Ann Busko in 1998, adapted to the Peruvian context by Alvarez in 2010, and later by Dominguez, Villegas and Centeno in 2014, along with the Registry of Opinions Form A, designed by Davis, Mckay and Eshelman in 1982, adapted to the Peruvian context by Guzmán in 2012. The main results of the study indicate there is a significant positive relationship between the postponement of activities and the irrational beliefs of absolute competent and catastrophism, in addition to a significant negative relationship between academic self-regulation and competent, catastrophism, external cause and always the same.

Keywords: academic procrastination, irrational beliefs, college students.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la vida universitaria, los alumnos se enfrentan a una alta exigencia académica, generando una serie de desafíos académicos y emocionales. Se ha podido observar que parte del grupo estudiantil presenta dificultades para estar al día con los requerimientos de las clases. Es aquí donde pueden surgir problemas de organización y regularización de tiempos, recayendo en actividades como el aplazamiento de responsabilidades, también llamado procrastinación.

Steel (2007) conceptualiza procrastinación como una falla en procesos de autorregulación donde la persona, de manera irracional, en el cual se retrasan voluntariamente acciones previstas a pesar de anticipar una situación más problemática a raíz de la demora. Cuando esta conducta se presenta en el entorno académico, a través de acciones como evitar realizar las tareas escolares, prometiendo resolverlas más tarde, justificando retrasos y aludiendo excusas para no sentir culpa frente a un deber académico, hacen referencia a lo que se denomina procrastinación académica (Onwuegbuzie, 2004; Quant y Sánchez, 2012, como se citó en Dominguez, et al., 2014).

Dicho patrón se ha hecho parte de la rutina de una elevada cantidad de la población universitaria, como lo expone Villegas (2020), hallando que el 44,1% de estudiantes de la Universidad César Vallejo - Chiclayo presentaban un alto nivel de procrastinación académica. Asimismo, Durand y Cucho (2015) proponen otro estudio que afirma la incidencia de este fenómeno en el alumnado universitario, teniendo como muestra a los alumnos de una universidad de Lima y obteniendo que el 26,5% del total presentaban un elevado nivel de la problemática.

Ante ello, resulta importante estudiar el tema planteado, ya que la información proporcionada demuestra que existe dicha realidad en las universidades, siendo un patrón de

conducta que afecta a los estudiantes y tiene gran impacto en el ámbito académico, lo cual puede traer resultados no favorables para su educación y el desempeño de tareas.

Por otro lado, es indispensable tener en cuenta lo que postula la Terapia Racional Emotiva Conductual (TREC). Según esta teoría las cogniciones, emociones y conductas están relacionadas significativamente, siendo las creencias irracionales las que provocan comportamientos y emociones disfuncionales, interfiriendo con el logro de objetivos y metas, un aspecto importante en el ámbito universitario. En Perú se han estudios que evidencian la influencia de las creencias irracionales en la vida universitaria, por ejemplo, para Osorio (2018) existe relación entre las creencias irracionales y el nivel de estrés percibido por los estudiantes universitarios; mientras que Manzanares (2018) concluyó que la dimensión postergación de actividades de la procrastinación académica se asocia de manera positiva a las creencias académicas más irracionales.

A partir de los datos anteriores, la presente investigación tiene como objetivo general determinar la relación entre la procrastinación académica y las creencias irracionales en estudiantes de la escuela profesional de Sociología de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, 2022. En cuanto a los objetivos específicos, son los siguientes: a) identificar el nivel de las dimensiones de la procrastinación académica, b) identificar el nivel de las creencias irracionales y de sus dimensiones, c) identificar la relación entre las dos dimensiones de la procrastinación académica y las seis dimensiones de las creencias irracionales, y d) identificar la relación entre las dos dimensiones de la procrastinación académica y las creencias irracionales en su escala general, contando con la muestra de estudiantes de la escuela profesional de Sociología de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, 2022.

Para responder a dichos cuestionamientos, se plantea una hipótesis sobre la existencia de una relación significativa entre ambas variables, además de una alternativa nula

proponiendo que no existe una relación significativa. Finalmente, se presenta a continuación el contenido de cada capítulo que forma parte del trabajo:

En el Capítulo I se realiza una descripción de investigaciones anteriores en distintas partes del mundo cuya realidad muestra la existencia de la realidad problemática. Además, se hace una recopilación de las bases teóricas que soportan el trabajo. En el Capítulo II se reseña la metodología empleada en el desarrollo de la investigación, la operacionalización de las variables, así como también las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de datos. En el Capítulo III se recogen los datos obtenidos a partir de los instrumentos y se discuten los resultados. En el Capítulo IV y V se dan las conclusiones y recomendaciones respectivamente. En el apartado final, se exponen los anexos correspondientes a la investigación.

CAPÍTULO I: DISEÑO TEÓRICO

1.1 Antecedentes

1.1.1 Internacionales

Desde el plano internacional, en China, Xiaochun Li et al., (2022) presentaron una investigación titulada “Creencias racionales e irracionales en la comprensión de la Procrastinación académica¹”, la cual tuvo por objetivo validar la escala Creencias Racionales e Irracionales en la Procrastinación (RIBP, por sus siglas en inglés) y poner a prueba su rol en la explicación de tales creencias en las formas de procrastinación. El diseño del estudio fue correlacional y de corte transversal, además contó con una muestra de 295 estudiantes universitarios, a quienes se les aplicó el instrumento RIBP. Los resultados señalan una relación positiva significativa entre las creencias racionales y la demora intencional ($r=.12$, $p<.05$); también se encontró que las creencias irracionales guardan una relación positiva con la procrastinación no intencional ($r=.14$, $p<.05$), mientras que el retraso intencional se relaciona negativamente con la procrastinación involuntaria ($r=-.17$, $p<.01$).

Por otro lado, en Turquía, Balkis y Duru (2018) realizaron un estudio llamado “Procrastinación, abatimiento a sí mismo, duda de sí mismo y creencias racionales: Un modelo moderado mediador”, teniendo por objetivo examinar si la relación entre el abatimiento de sí mismo y la procrastinación es mediada por la duda de sí mismo y si el efecto mediador de la duda de sí mismo es moderado por creencias racionales. La investigación fue correlacional y de corte transversal, la muestra fue de 316 estudiantes de una universidad de Turquía. Los instrumentos empleados fueron una Hoja de información demográfica, la Escala de procrastinación de Tuckman en versión turca, la Escala de abatimiento a sí mismo y la Escala de creencias de Bernard, además de la Subescala de Racionalidad de las GABS. Los resultados de la investigación indicaron que el abatimiento de sí mismo se relaciona positivamente con la

¹ Los estudios en idiomas diferentes al español han sido traducidos por las investigadoras

duda de sí mismo y la procrastinación y se correlacionó negativamente con la creencia racional, con magnitudes de su efecto que van de pequeño a moderado, mientras que las creencias racionales se correlacionaron negativamente con la duda y procrastinación, con un tamaño moderado de su efecto.

Por otro lado, en Irán, Naddafi y Kouroshnia (2016) realizaron la investigación con el nombre “La relación entre las creencias irracionales y el perfeccionismo con la procrastinación académica”, teniendo por objetivo identificar la relación que existe entre las creencias irracionales y el perfeccionismo con la procrastinación académica. “El estudio tuvo un diseño descriptivo-correlacional, fue de corte transversal. La muestra contó con 295 estudiantes universitarios, aplicando los instrumentos de la Escala de Procrastinación Académica de Solomon y Rothblum, el test IBT-A de Ebadi y Motamedian y la Escala de Perfeccionismo Positivo-Negativo de Terry Short y otros. Se llegó a la conclusión de que las creencias irracionales de desesperanza ante el cambio, demanda de aprobación, y el perfeccionismo puede predecir la procrastinación académica”.

Por último, en Estados Unidos, Robert y Roig (1997) realizaron un artículo científico con el nombre “Procrastinación académica y el pensamiento irracional: una re-examinación con el contexto controlado”, el cual se caracterizó por ser de tipo correlacional y con corte transversal. Con una muestra de 195 estudiantes de una universidad estatal y 76 estudiantes de una universidad católica privada. Los instrumentos utilizados fueron la Evaluación de la procrastinación para estudiantes (PASS) desarrollada por Solomon y Rothblum, y el Inventario de creencias irracionales (IBI) de Koopmans y otros. Los hallazgos del estudio mostraron una relación baja estadísticamente significativa entre las creencias irracionales y la procrastinación ($r=-,14$; $p<,01$), además de afirmar que la subescala de evitación de problemas viene a ser factor clave relacionado con la procrastinación académica ($r=,32$; $p<,0001$).

1.1.2 Nacionales

En Lima, Fausto (2021) realizó un trabajo titulado “Procrastinación académica y creencias irracionales en estudiantes de secundaria de tres instituciones educativas nacionales en Lima Sur”, cuyo objetivo fue determinar la relación entre la procrastinación académica y las creencias irracionales. Siendo una investigación de diseño descriptivo-correlacional, de tipo no experimental y corte transversal. La muestra fue de 793 estudiantes de nivel secundaria de tres instituciones educativas nacionales de Lima Sur, a quienes se les aplicó el Registro de Opiniones de Ellis y la Escala de Procrastinación Académica adaptada por Álvarez Blas. Los resultados indican que no existe relación entre las variables de investigación. Sin embargo, se halló que la creencia 2 de perfeccionismo ($p < ,05$; $r = ,196$) y la creencia 3 de condenación ($p < ,05$; $r = ,139$) se relacionan de manera positiva y muy significativa con la procrastinación académica.

Continuando con Lima, Chirio (2020) realizó una investigación llamada “Procrastinación, creencias irracionales académicas, ansiedad, miedo y rumiación en estudiantes de una universidad privada de Villa El Salvador”, teniendo por objetivo establecer la relación entre la procrastinación, creencias irracionales académicas, ansiedad, miedo y rumiación. Dicho trabajo fue correlacional, con un diseño no experimental y corte transversal. Se trabajó con una muestra de 338 estudiantes universitarios de una universidad privada de Villa el Salvador. Los instrumentos aplicados son la Escala de procrastinación académica perteneciente al autor Gonzales Pacahuala, la Escala de creencias irracionales académicas de Egan, et al., el Inventario de ansiedad de Beck (BAI) elaborado por Beck et al., la Escala de miedo a la evaluación negativa versión breve (BFNE) por su autor Leary, y Escala de rumiación relacionada a un evento de Cann, Calhoun, Tedeschi, Triplett, Vishnevsky y Lindstrom (ERRI). Se observó que existe una relación significativa ($p < ,05$) entre las dimensiones de las variables en estudio.

Asimismo, en Junín, Correa (2019) realizó una tesis titulada “Procrastinación general y creencias irracionales en estudiantes de una universidad nacional de la provincia de Tarma – 2018”, con el propósito de determinar la relación entre procrastinación general y creencias irracionales. La investigación es correlacional y de corte transversal. La muestra fue de 201 estudiantes universitarios. Los datos se recolectaron empleando la Escala de Procrastinación General de Busko de 1998 y adaptada por Álvarez en 2010, y el Registro de opiniones forma (A) elaborado por Ellis en el año 1986 y adaptado por Guzmán en 2012. A partir de los resultados se establece que la procrastinación general se relaciona de manera positiva y estadísticamente significativa con las creencias irracionales de competente ($r=,471$; $p<,05$) y catastrofismo ($r=,674$; $p<,05$).

Por último, en Lima, Manzares (2018) realizó un estudio titulado “Procrastinación, creencias irracionales/racionales académicas y rendimiento académico en estudiantes de Beca 18 de una institución privada de Lima”, con la finalidad de analizar la relación entre la procrastinación académica, las creencias irracionales/racionales académicas y el rendimiento académico. La investigación estuvo caracterizada por tener un diseño correlacional y de corte transversal, contando con una muestra de 289 estudiantes universitarios provenientes de una institución privada de Lima. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Procrastinación Académica (EPA), la Escala de Creencias Racionales Académicas (ECRA) y el autorreporte del promedio ponderado. Los de interés para esta investigación indican una relación positiva significativa entre la creencia de Hábitos de trabajo y la Postergación de actividades ($r_s = -,26$; $p < ,001$) y una relación positiva con la Autorregulación académica ($r_s = ,37$; $p < ,001$).

1.1.3 Locales

En el área local, siendo Lambayeque, Inoñan y Vilca (2021) investigaron sobre la “Procrastinación académica e inteligencia emocional en estudiantes del primer semestre académico 2019-I, de una Universidad de Lambayeque”, con el objetivo de determinar la

relación entre la procrastinación académica e inteligencia emocional, siendo un trabajo de tipo correlacional y corte transversal. La muestra tuvo 393 estudiantes universitarios, utilizando los instrumentos de la Escala de Procrastinación académica (EPA) con adaptación lambayecana realizada por las mismas autoras, y el Inventario de Cociente Emocional (IE) adaptado al contexto peruano por Nelly Ugarriza Chávez. La conclusión a la que se llegó fue que las variables investigadas tienen una correlación significativa directa, es decir, los estudiantes que han desarrollado inteligencia emocional presentan también conductas procrastinadoras.

En Pimentel, Coronado (2020) realizó su tesis titulada “Procrastinación académica y hábitos de estudio en alumnos de quinto grado de secundaria en una institución educativa de Chiclayo 2018”, siendo su objetivo el identificar si existe relación entre la procrastinación académica y los hábitos de estudio, caracterizándose por ser no experimental, correlacional y tener corte transversal. La muestra estuvo conformada por 91 estudiantes universitarios, a quienes se les aplicaron instrumentos como la Escala de Procrastinación Académica de Villegas, A. del año 2016 y el Inventario de Hábitos de Estudio, también llamado CASM-85, de Vicuña, L. en el año 1985. Los resultados que se encontraron indicaron que existe una relación significativa entre las dos variables, lo que lleva a afirmar que un individuo que procrastina sus actividades tiene hábitos inadecuados de estudios.

Asimismo, en Pimentel, Sucuple (2018) desarrolló su investigación “Creencias irracionales e imagen corporal en adolescentes de una institución educativa femenina, Lambayeque, 2018”, donde tuvo por objetivo conocer la relación entre las creencias irracionales y la imagen corporal. La investigación se desarrolló mediante un diseño de carácter descriptivo correlacional – transversal y contó la muestra de 160 estudiantes. Los instrumentos de medición que se emplearon fueron el Inventario de creencias irracionales de Albert Ellis y el Cuestionario de imagen corporal (BSQ). Los resultados mostraron una relación positiva

significativa entre ambas variables y sus dimensiones, concluyendo que cuanta más presencia de creencias irracionales, existe mayor disconformidad corporal en las alumnas.

Finalmente, Rojas, Suárez y Alvarez (2020) realizaron un trabajo denominado “Creencias irracionales en estudiantes de derecho de una universidad particular de Chiclayo, Perú”, cuyo objetivo fue describir las creencias irracionales, dicho estudio fue de tipo descriptivo y con corte transversal. La muestra contó con 174 alumnos, desde 17 a 35 años. Las variables fueron medidas a través del Inventario de Conducta Racional creado por Shorkey junto con Whiteman. Se concluyó que la muestra investigada evidencia creencias irracionales; siendo predominantes en las mujeres las relacionadas con sentimientos de culpa y el grado de independencia, siendo en varones la culpabilidad.

1.2 Marco teórico

1.2.1 Procrastinación

1.2.1.1 Conceptualización de procrastinación. El concepto de procrastinación puede ser entendido desde diversas perspectivas. Sin embargo, para poder profundizar en el tema, es necesario revisar el origen del término y así contar con una noción de su significado y examinar su evolución.

Steel (2011) es uno de los autores que habla sobre el origen etimológico del término, afirmando que la palabra proviene del latín “pro”, el cual significa “delante de, en favor de”, y “crastinus”, que alude a “el día de mañana”. No obstante, Steel también sostiene que la procrastinación es mucho más que su significado literal.

Por su parte, Ferrari et al. (1995) expone que la procrastinación es un término que se ha encontrado desde los antiguos egipcios, quienes emplearon su significado a partir de dos verbos no traducidos que aludían a la evitación del trabajo por su esfuerzo y el hábito de la pereza, ambos siendo utilizados en ámbitos como el de la agricultura. Además, el autor sostiene que, a más industrializada una sociedad se encuentre, el constructo de la palabra se hace más

sobresaliente. No obstante, a pesar de presentarse diversas opiniones a lo largo de los años, todas ellas apuntan a un elemento en común, necesario para su significado: el aplazamiento o la demora (Álvarez, 2010).

Como ejemplo de ello, se obtiene otro concepto que proviene de Burka y Yuen (1983, como se citó en Ferrari et al., 1995), quienes enfatizan el aspecto irracional de la procrastinación; lo cual es apoyado por las ideas de Silver y Sabini (1981, como se citó en Ferrari et al., 1995), quienes argumentan que toda procrastinación es contraproducente, ya que a diferencia del comportamiento dirigido a la mera evitación de una tarea, la procrastinación inherentemente perjudica los objetivos de la persona.

Bajo el modelo teórico que sea examinado, existen definiciones más amplias y sistemáticas, como la que ofrece Milgram (1991, como se citó en Ferrari et al., 1995), quien destaca cuatro componentes necesarios: (1) la procrastinación viene a ser un comportamiento en secuencia de aplazamiento, (2) resulta en una conducta deficiente, (3) el procrastinador percibe a la tarea como importante de realizar; (4) resulta en un estado de malestar emocional.

Asimismo, Ellis y Knaus (1997) respaldan dicho concepto, sosteniendo que consiste en un problema emocional y tiene aspectos netamente contraproducentes y proviene de elecciones irracionales. Incluye un grado de compulsividad, trayendo pobres e ineficientes resultados; además de calificarlo como un hábito pernicioso que tiende a perpetuarse y convertirse en un círculo vicioso que conlleva a más dilación

Es importante tener en cuenta que algunos autores plantean que la procrastinación no es totalmente contraproducente para la persona. En este sentido, se tiene la opinión de Ferrari (1993, como se citó en Ferrari et. al, 1995), quien hace una distinción entre la procrastinación funcional y disfuncional. La funcional ocurre en el sentido de posponer una tarea pasado su tiempo de inicio para una mejora del resultado bajo ciertas circunstancias, mientras que la última indica un comportamiento consistente y un hábito constante de postergar el comienzo o

término de la actividad a realizar, convirtiéndose en un obstáculo para el logro de las tareas. Además, Max Weber (1926, como se citó en Ferrari et al., 1995) remarca que la procrastinación no siempre resulta en ineficiencia o comportamientos por debajo del estándar. La procrastinación es a menudo una estrategia deliberada de automotivación para personas que necesitan niveles intensos de estimulación para estar adecuadamente motivados, lo cual se demuestra en las personas que pueden trabajar eficientemente solo después de posponer las cosas, además de otras que cumplen bien sus deberes bajo la presión de los plazos que ellos mismos manipulan y resulta en un buen desempeño (Ferrari, et al., 1995).

Bajo una concepción más actual de la procrastinación, esta viene a ser “un retraso voluntario del curso previsto de una acción a pesar de esperar encontrarse en peor situación debido a la demora” (Steel, 2007, p. 66). Además, según Balkis y Duru (2007), “(la procrastinación) es fenómeno en el cual una persona se niega a atender una responsabilidad necesaria, como una tarea o tomar decisiones en el momento oportuno, a pesar de sus buenas intenciones de aplazarlo o de las inevitables consecuencias negativas y molestas” (p. 377). Angarita (2012) concuerda con dichas postulaciones, explicando a la procrastinación como:

“Un patrón contraproducente de conducta, caracterizado por la búsqueda de beneficios en el corto plazo y con costos personales, familiares y sociales en el largo plazo para quienes aplazan de manera repetitiva y cada vez más generalizada sus compromisos personales.” (p. 87)

A pesar de ciertas diferencias en las conceptualizaciones abordadas, se puede llegar a un consenso en el significado del término. La procrastinación representa una situación de postergación en favor de otras actividades, a pesar de tener conocimiento sobre el efecto de ese curso de acción sobre la finalización de su tarea, ya se incomodidad a nivel emocional y/o físico por el esfuerzo.

1.2.1.2 Factores de la procrastinación. Los factores o causas presentes en cada procrastinador son distintos, los que se mencionan en este trabajo de investigación representan a los más comunes y con mayor relación al fenómeno, y logran explicar la naturaleza de la conducta a nivel cognitivo, conductual y emocional. En primer lugar, se desarrolla lo propuesto por Steel (2007), siendo a partir de investigaciones realizadas que propone una división de cuatro factores en torno a la procrastinación. En segundo lugar, se aborda los postulados de Angarita (2012).

Steel (2007), como primer factor menciona las características de la tarea, indicando las posibles causas ambientales del fenómeno, esto debido a que es poco probable que las personas procrastinen ilógicamente todas sus tareas, sino que existe la posibilidad de que elijan, según sus prioridades desarrollar algunas primero posponiendo otras, por lo que la razón podría radicar en las particularidades de cada tarea, lo que afecta en su toma de decisiones. Esto se puede corroborar en el estudio de Briody (1980, como se citó en Steel, 2007), donde alrededor del 50% de los entrevistados reportan que la causa de su procrastinación se debía a alguna característica de la tarea, a partir de lo que sugieren dos factores ambientales predecibles, el primero siendo el momento de las recompensas y castigos, el cual explica que cuanto más lejos está un evento tendrá menos impacto sobre la decisión de la persona. El segundo viene a ser la aversión a la tarea, refiriéndose a la búsqueda de evitar los estímulos aversivos y, en consecuencia, cuanto más aversiva sea la situación, más probable será evitarla. Sin embargo, siendo el estudio de Steel (2007) el más actual, se cree que son dos características de la tarea las que afectan la acción de procrastinar: (1) favorecer las tareas que son más agradables a corto plazo, incluso si son perjudiciales para la persona a largo plazo, y (2) cuanto más intrínsecamente desagradable es una tarea, más probable es que la gente evite hacerla.

Por otro lado, el factor de las diferencias individuales está basado en la teoría de los cinco rasgos de personalidad propuesta por Cattell. En cuanto al rasgo de neuroticismo, se

tiene en cuenta a las creencias irracionales, que incluyen visiones disfuncionales del mundo. Knaus (1973, como se citó en Steel, 2007) manifiesta que solo dos de ellas están relacionadas significativamente con la procrastinación: creer que uno mismo es insuficiente y pensar que el mundo es demasiado difícil y demandante. A esto se suma el indicador del miedo al fracaso, conectándose con la baja autoestima, que habla sobre cómo las personas que sufren de creencias irracionales pueden dudar de su capacidad para hacer bien una tarea. Adicionalmente, la depresión ha sido puesta en discusión por su posible papel en la procrastinación, argumentando que las personas depresivas son a menudo incapaces de disfrutar de las actividades de la vida, tienen tendencia a evidenciar poca energía y presentan problemas de concentración, los cuales son síntomas que dificultan la realización de tareas (Steel, 2007).

Continuando con el factor de diferencias individuales, Steel (2007) menciona que el rasgo de apertura a la experiencia no presenta relación directa con la procrastinación, ocurriendo lo mismo con el rasgo de extroversión; mientras que, respecto al rasgo de amabilidad, se cree que la rebeldía, hostilidad y desagrado son las principales motivaciones para la procrastinación. Por último, el rasgo de conciencia presenta aspectos que se asocian con el tema, entre ellos siendo la distracción, la mala organización, la baja motivación de logro y la brecha de intención-acción; de los planes propuestos para el trabajo (Steel, 2007).

Los resultados vienen a ser otro de los factores, son aquellos que indican los efectos de la procrastinación. Uno de sus aspectos es el estado de ánimo. Steel (2007) explica que la procrastinación puede mejorarlo inicialmente, pero lo empeora después debido a la presión, lo cual abre la posibilidad de caer en un estado afectivo negativo, específicamente un episodio depresivo; por lo que un bajo estado de ánimo en sí mismo podría ser causado por la procrastinación y a la vez también crearlo. Otro aspecto de los resultados es el desempeño, Steel (2007) obtuvo a través de sus estudios que existe una relación débil pero

consistentemente negativa entre el rendimiento académico y la procrastinación, con lo cual se reafirma que la procrastinación suele ser dañina, a veces inofensiva, pero nunca resulta útil.

Culminando con la propuesta de Steel (2007), los datos demográficos revisan algún posible moderador físico sobre dicha conducta. En cuanto a la edad, se espera que la procrastinación disminuya a medida que la edad aumenta, puesto que se puede aprender maneras de evitarla; mientras que es más complicado de llegar a una conclusión en el aspecto del género, puesto que investigaciones han tenido como resultado a las mujeres exhibiendo dicho comportamiento, mientras que en otros son los varones.

Además, según Angarita (2012), las causas más importantes o factores de la procrastinación, están relacionadas con diferencias entre las intenciones hacia la actividad y las acciones usualmente se realizan con tareas de ese tipo, la indecisión al momento de una acción inicial, un estado de ánimo vinculado con estrés, ansiedad y miedo al fracaso, una baja autorregulación de las emociones, las creencias y expectativas relacionadas a una baja autoestima, un menor autocontrol de la conducta, la disponibilidad de reforzamiento de respuestas y dificultades en la conducta adaptativa de los procrastinadores.

1.2.1.3 Tipos de procrastinación. Existen distintas propuestas acerca de la clasificación de la procrastinación, la cual difiere entre autores. A continuación, se presentan los puntos de vista propuestos sobre el tema en cuestión.

Desde la perspectiva de Ferrari (1992), existe la procrastinación por indecisión, evitación y activación. La primera, de acuerdo a Díaz (2019), se refiere a:

“Los procesos cognitivos relacionados con el retraso voluntario del inicio y/o finalización de tareas. La indecisión puede llevar a los procrastinadores a crear excusas para justificar por qué no se centran en la realización de una tarea ("me surgió un asunto familiar importante que tuve que atender"), conductas de auto-sabotaje ("es que el

ordenador no funciona bien, y se va a estropear") así como conductas de infravaloración del self ("es que no creo que pueda ser capaz de hacerlo")." (p. 52)

La procrastinación por evitación resulta un medio para evitar situaciones percibidas como desagradables, usada por personas que ven a la procrastinación como estrategia de evasión para proteger una autoestima vulnerable (Ferrari, 1992). El tercer tipo de procrastinación, según Ferrari (1992), viene a ser por la búsqueda de la activación, es decir, cuando las personas retrasan la tarea por una experiencia de excitación que puede ocurrir cuando se trabaja contra una fecha límite. Además, según Díaz (2019) añade que se piensa que "la tarea puede realizarse en el último momento, generando una falsa sensación de control y emoción por el mero hecho de retrasarla". (p. 52)

Por otro lado, en relación a lo mencionado anteriormente, Chun Chu y Choi (2005) se basan en dicho planteamiento, proponiendo el término de "procrastinación activa", haciendo a su vez una clasificación de la procrastinación en activa e inactiva. Para ellos, los procrastinadores activos tienen preferencia por el trabajo con presión, por lo que de manera consciente deciden procrastinar, siendo probable que realicen tareas con resultados satisfactorios. Por el contrario, los procrastinadores pasivos están a menudo paralizados por la indecisión con respecto a una acción y se atormentan por fracasos pasados para completar tareas (Chun Chu y Choi, 2005). A su vez, Karimi Moonaghi y Baloochi Beydokhti (2017) mencionan otra división de la procrastinación en tipos crónico y situacional. La procrastinación crónica se define como la tendencia de la persona a la demora constante en aspectos que trascienden a todas las situaciones y contextos, lo cual resulta en un patrón no adaptativo para la vida del individuo (Ferrari et al., 1995; Argumedo et al., 2005). Mientras que la procrastinación situacional es aplicada en la tendencia de procrastinar constantemente en un aspecto específico de la vida, siendo la procrastinación académica un subgrupo de esta (Karimi Moonaghi y Baloochi Beydokhti, 2017; Ferrari et al., 1995).

1.2.1.4 Procrastinación Académica. Ferrari et al. (1995) expresa que la procrastinación académica se define como la aplazo de la realización de las tareas de manera voluntaria, lo cual puede tener como razón la desmotivación y el desgano de hacer dicha asignación académica, puesto que sienten una aversión hacia ella, existe un bajo nivel de autorregulación y/o les produce ansiedad el pensar en su desempeño. Asimismo, para Rothblum et al. (1984, como se citó en Rothblum et al., 1986), la procrastinación académica ha sido definida como la tendencia de aplazar siempre (o casi siempre) los deberes académicos, y, generalmente, experimentar niveles problemáticos de ansiedad relacionadas con este tipo de procrastinación. Por lo tanto, la procrastinación académica constituye más que un periodo razonable para completar una tarea, pero debe incluir retrasos frecuentes y una cantidad considerable de ansiedad.

La definición anterior destaca lo que caracteriza a esta variable, es decir, el desplazamiento de las actividades académicas. Como ejemplo se encuentran los estudiantes que optan por aplazar sus deberes, desde tareas dejadas en las clases hasta la preparación para exámenes. Dicha situación evidencia una falta de priorización respecto a las tareas que tienen un valor más alto de significancia, cayendo en la preocupación que surge en el último momento que dedican para realizar la tarea, usualmente siendo un periodo muy corto de tiempo antes de la fecha límite. Este ejemplo queda fundamentado en los estudios realizados por Solomon y Routhblum (1984, como se citó en Rothblum et al., 1986), donde se pudo extraer que casi el 25% de los estudiantes universitarios reportaron problemas de procrastinación en tareas académicas como escribir informes, estudiar para los exámenes y estar al día con lecturas semanales. Lo anterior muestra el conflicto concurrente que representa esta conducta en los estudiantes, generando un problema que puede llevar a resultados que ponen en riesgo el desempeño académico, la calidad de organización y, en general, su aprendizaje.

Por otro lado, Rothblum et al. (1986) encontraron una correlación significativa y positiva entre la procrastinación académica y una variedad de factores clínicos como depresión, ansiedad rasgo y cogniciones irracionales, además de tener correlación significativa y negativa con la autoestima. El aporte sugiere que la procrastinación no significa un déficit de habilidades relacionadas con el estudio, sino que incluye factores que van desde lo conductual hasta lo cognitivo. Con ello, se plantearía que la procrastinación académica viene a ser un patrón de comportamiento más complejo del que los investigadores proponían en un primer momento, viéndose afectado a su vez por otros aspectos más allá de la acción misma.

1.2.1.5 Ciclo de la procrastinación académica. Según Burka y Yuen (2008), los procrastinadores pasan por una secuencia de pensamientos, sentimientos y comportamientos que en conjunto resulta común en muchas personas que lo realizan, por lo que se le ha denominado el ciclo de procrastinación. Agregan que, a pesar de la sinceridad y determinación del procrastinador, la mayoría de ellos se encuentran repitiendo el ciclo una y otra vez, con la posibilidad de extenderse desde días hasta años. Dicho esquema se aplica en el caso de la procrastinación académica, siendo esta vez el estudiante quien realiza la conducta dentro de su ámbito educativo, lo cual se muestra a continuación:

1) "Comenzaré temprano esta vez". Al principio, los procrastinadores suelen tener muchas esperanzas, ya que cuando se emprende un proyecto, existe la posibilidad de que esta vez se realice de manera sensata y sistemática. Por ello, el procrastinador puede creer que el comienzo ocurrirá espontáneamente, sin ningún esfuerzo planificado de su parte, pero después de transcurrir algún tiempo se hace evidente que esta vez puede no ser diferente, por lo que su esperanza se convierte en aprehensión. En el contexto académico, ocurre con la preparación para realizar alguna tarea, proyecto o un examen. El estudiante procrastinador puede pensar "pronto comenzaré a estudiar" o "voy a hacer esta tarea temprano", sin embargo, son ideas que solamente quedan en su pensamiento, y no lo lleva a la acción.

2) "Tengo que empezar pronto". Ha pasado el momento de un comienzo a tiempo, y van desapareciendo las ilusiones de hacer bien el proyecto. Ante esto, la ansiedad aumenta y la presión se intensifica. Habiendo casi perdido la esperanza del comienzo espontáneo, el procrastinador empieza a sentir la necesidad de hacer un esfuerzo para empezar algo pronto; sin embargo, la fecha límite aún no está a la vista, por lo que queda algo de esperanza. Dentro del ámbito educativo, el estudiante procrastinador ya no cuenta con el entusiasmo que tenía al principio, la intención de comenzar a resolver sus tareas o dedicarle tiempo al estudio disminuye debido a cierto tiempo disponible antes de la entrega, por lo que, a pesar de sentir la presión, todavía elige realizar acciones no productivas en relación a dicho deber.

3) "¿Qué pasa si no empiezo?". Conforme avanza el tiempo y aún no se ha iniciado la actividad, ya no es cuestión del comienzo ideal, o incluso del empujón para poder empezar. El optimismo que quedaba es reemplazado por imaginaciones donde: nunca se comience, haya visiones de horribles consecuencias que arruinarán la vida de la persona. En este punto se puede quedar paralizado, una serie de pensamientos dando vueltas en tu cabeza: "hubiera comenzado más pronto", "no puedo disfrutar nada", "espero que nadie se entere". En esta fase, el estudiante tiene cierto resentimiento ante la tarea ya que puede emplear dicho tiempo a actividades que sea de su agrado, en frecuencia el salir con amigos o usar las redes sociales, por lo que imagina no comenzar la tarea o el estudio y el resultado de esa elección.

4) "Aún hay tiempo". Aunque se sienta culpable, avergonzada o engañosa, la persona mantiene la ilusión de que aún cuenta con tiempo, aferrándose a la esperanza de concluir sus actividades, se podría decir que tiene una actitud de optimismo.

5) "Hay algo malo conmigo". En esta fase el procrastinador se encuentra desesperado. Sus buenas intenciones de comenzar con antelación no funcionaron; tampoco la vergüenza, ni la culpa, el sufrimiento, o la fe en la magia. Así que, la preocupación por terminar el proyecto es reemplazada por una preocupación aún más aterradora: la misma persona es quien está mal,

sintiendo que le falta algo fundamental que todo el mundo tiene: autodisciplina, coraje, inteligencia o suerte. Es aquí donde el estudiante se siente mal consigo mismo, con el miedo de no ser suficiente o tener las habilidades necesarias para realizar la tarea.

6) La decisión final: hacer o no hacer. Si no se hace, existen pensamientos como “no puedo soportar esto” o “¿para qué molestarse en intentarlo?”, rindiéndose ante la presión. De lo contrario, si se hace, aparecen ideas como “ya no puedo esperar más”, “esto no es tan malo, ¿por qué no lo comencé antes?” y “solo hay que hacerlo”.

7) “¡Nunca volveré a procrastinar!”. Una vez que las actividades pendientes son completamente dejadas de lado, o se logran finalizar, la persona generalmente se siente más tranquila, pero a la vez cansada de esta situación. La idea de pasar por este proceso una vez más es tan abominable que decide no volver a estar atrapado en el ciclo, prometiendo que la próxima vez empezará temprano, estará más organizado y controlará su preocupación. Su convicción es firme, hasta la próxima vez. En esta última fase, el estudiante se compromete a no realizar la misma acción, ya que le resulta agotador, además de evaluar que al final pudo resolver dicha situación; sin embargo, el ciclo comienza otra vez cuando se le presenta un nuevo deber.

1.2.2.6 Dimensiones de la Procrastinación Académica. La autora del instrumento, Busko (1998), indica que la procrastinación académica tiene dos dimensiones. Siendo una de estas la autorregulación académica, que se refiere a un proceso activo a través de cual se determinan los objetivos más relevantes del proceso de aprendizaje, mediante una actitud de interés en el conocimiento, control y modulación de sus cogniciones, motivaciones y conductas, que le permitirán discernir y lograr sus metas académicas (Dominguez-Lara et al., 2014). Según García (2012):

La acción reguladora que una persona ejerce en los distintos momentos de su proceso de aprendizaje. Para que esta acción reguladora sea posible es necesario primero el

conocimiento de eso que hacemos y conocemos, conocimiento al que accedemos por medio de la metacognición. (p. 206)

Como se ha expuesto, ambas propuestas detallan que se trata de un conjunto de acciones, a partir de las cuales, el estudiante fija las metas que persigue en relación a su educación, usando el recurso de la metacognición, es decir, desarrollar una conciencia sobre su propio aprendizaje. Este proceso ayuda a que el alumno conozca sus recursos y su manera de aprender, y con ello realice una serie de actividades que persigan sus objetivos académicos. El problema surge cuando dichos objetivos no son claros, o el alumno no ha realizado una introspección para evaluarse a sí mismo respecto a su proceso de estudio, lo que recae en conductas como la variable en cuestión, la procrastinación académica. La idea anterior es respaldada por Dominguez-Lara et al. (2014), quienes consideran que la autorregulación mencionada, es uno de los procesos más importantes, debido a la relación que presenta con los problemas de autocontrol y organización del tiempo.

Por otro lado, se encuentra el factor de postergación de actividades, el cual hace alusión al retraso de las tareas en favor de realizar alguna acción no prioritaria que ofrezca mayor satisfacción en un breve periodo de tiempo, es decir, de manera inmediata. Dicho planteamiento se fundamenta en el concepto que ofrece Álvarez (2010), quien agrega que el procrastinador no logra ser consciente de la importancia de planificar y ordenar el desarrollo de sus actividades académicas, para así lograr los objetivos propuestos tanto a corto como a mediano plazo y obtener satisfacción ante la realización de una tarea con esfuerzo y dedicación.

Continuando con el tema de la dilación de las actividades, Ferrari y Díaz (2007) postulan que los procrastinadores no son confiables en cuanto a la realización de las tareas a tiempo y que dichas tendencias estarían relacionadas con una baja credibilidad y fiabilidad en completar tareas, además del conjunto representativo de dimensiones cognitivas que identifican

el autoconcepto de una persona. Esto último concuerda con uno de los factores que propician esta conducta como se ha expuesto en un punto previo, el de la autoestima. Asimismo, partir de los planteamientos anteriores, es importante resaltar la postura de Dominguez-Lara (2016) respecto al rol de las dimensiones en la variable:

Si bien el componente de dilación de actividades es relevante, al punto de ser el más abordado en los estudios de procrastinación académica, el núcleo de la conducta procrastinadora es la falla en los procesos de autorregulación que impiden una adecuada organización y manejo del tiempo, que conduce a postergar los deberes. (p. 21)

Ante ello, no resulta extraño que una de los más destacados modelos para explicar el fenómeno de la procrastinación académica sea la teoría cognitivo-conductual. Este modelo es el más utilizado debido a su perspectiva que no estudia la acción misma del aplazamiento únicamente, sino que también la relaciona con lo que ocurre dentro de la persona a nivel cognitivo, principalmente en los pensamientos que llevan a caer en dicho patrón.

1.2.1.7 Modelo Teórico Cognitivo-Conductual de la Procrastinación Académica.

Según plantean Ellis y Knaus (1997), la procrastinación, al igual que otras alteraciones emocionales, parece tener tres causas básicas. Las cuales están asociadas a los “debería” y “tendría”. A continuación, se describen las tres causas propuestas por los autores en mención.

(1) *Self-downing* (abatimiento de sí mismo): consiste en menospreciarse o atacarse a sí mismo, por ejemplo, una estudiante procrastinadora podría llegar a la siguiente conclusión: “soy una mala persona debido a que volví a procrastinar y sé que no debo hacer esto, entonces, si soy una mala persona, ¿cómo puedo hacer algo bueno?, ¿cómo puedo presentar mis trabajos a tiempo?”, este pensamiento la lleva a condenarse a sí misma, aumentando su procrastinación y malestar emocional. El *self-downing*, afecta de dos maneras, procrastinar debido al abatimiento de sí mismo mediante las Creencias Irracionales y procrastinar para evitar sentirse de esta manera. Se relaciona con la creencia de deber realizar las cosas de manera excelente

para ganar la aprobación o el amor de las personas que consideren importantes, por lo que, para evitar sentirte mal por no cumplir con las expectativas de hacer muy bien una actividad, se tiende a posponer o encontrar una excusa para no realizar sus pendientes, porque entonces el bajo rendimiento no depende de la persona en sí, sino del escaso tiempo que dispuso para realizarla.

(2) Baja tolerancia a la frustración: los autores postulan que es la causa principal de la procrastinación, consiste en que la persona no puede soportar las incomodidades inmediatas de realizar la tarea, como por ejemplo la ansiedad asociada a ella, y dejar de lado sus actividades de disfrute a cambio de lograr sus objetivos; en consecuencia prefiere postergar las actividades y se convence a sí misma de manera autodestructiva que no puede soportar atravesar por estos inconvenientes en el corto plazo para lograr sus metas. Se generan pensamientos de tipo “el mundo debe tratarme bien”, “lo que considero indeseable no debería existir, no puedo soportar que existan”, “las condiciones en las que vivo deben ser perfectas y brindarme todo lo que quiero sin molestias ni desventajas”, de modo que hasta que esto suceda, posterga los beneficios futuros por la comodidad presente.

(3) Hostilidad: está relacionado con emociones como la ira, resentimiento, venganza, enemistad y desagrado, considerándose como una causa de la procrastinación puesto que hacer algo por otras personas implicaría favorecerlas y es algo que el procrastinador no desea hacer. Está relacionado con pensamientos como “las personas deben tratarme bien, de manera justa, amable y considerada y hacer lo que yo quiero”, y por ejemplo “por qué yo tendría que apoyar en el trabajo grupal, si ellos no hacen nada por mí, me tratan mal”. Asimismo, los autores argumentan que es la causa de menor influencia sobre la variable en mención y que se presenta ocasionalmente.

1.2.1.8 Manifestaciones de la Procrastinación Académica. El retraso de los deberes, siendo la acción más característica de la procrastinación académica, es explicado a partir de

tres manifestaciones conductuales: 1) la falta de prontitud; 2) la discrepancia entre la conducta y la intención; y 3) la preferencia por actividades competitivas (Ferrari et al., 1995). A pesar de lo propuesto anteriormente, existe la necesidad de comprender mejor las formas en que se manifiesta la procrastinación en estudiantes, por lo que a continuación se tratará sobre cada una de ellas y lo que implican en el pensamiento y conducta dentro del ámbito académico.

1.2.1.8.1 Procrastinación y miedo al fracaso. Debido a que el miedo generalmente produce evitación, como el miedo relacionado con los logros o miedo al fracaso, se cree que resulta en conductas evasivas, las mismas que se describen en el comportamiento de la procrastinación (Ferrari et al., 1995). Por ello, Rothblum (1990, como se citó en Ferrari et al., 1995) propuso un modelo donde explica que los estudiantes con un gran miedo al fracaso van a experimentar preocupación y ansiedad a la vez que la fecha límite de los deberes se acercan. Ante esto, una de las técnicas que emplean para evitar sentir ansiedad, es el no realizar sus actividades académicas, es decir, la evitación de estas, por lo que la conducta es reforzada por la ausencia del malestar causado por la ansiedad.

1.2.1.8.2 Procrastinación y autoestima. Según Covington y Beery (1976, como se citó en Ferrari et al., 1995), los estudiantes están motivados a realizar logros de forma competitiva, y se inclinan a obtener su sentido de autoestima en relación a sus habilidades para alcanzar dichas metas. De la naturaleza competitiva de su motivación de logro se deduce que el estatus de habilidad entre sus pares es un factor importante, siendo una condición significativa para la autoaceptación.

Covington y Beery (1976, como se citó en Ferrari et al., 1995) describen que al posponer las cosas hasta demasiado tarde, el estudiante establece su propio fracaso, pero lo hace de tal manera que evita la vergonzosa implicación de que carece de habilidad ya que ahora puede atribuir el fracaso a otras cosas y argumentar, en efecto, que su pobre rendimiento no representa lo que realmente puede hacer y por lo tanto no es una justa medida de su

capacidad y menos aún de su propio valor. Sin embargo, el procrastinador continúa albergando dudas sobre su capacidad porque no está dispuesto para probar sus límites esforzándose al máximo y teme ser inadecuado, pero teme aún más averiguarlo.

Covington (1993, como se citó en Ferrari et al., 1995) explica que los estudiantes desarrollan un sinnúmero de tácticas defensivas para intentar evitar el fracaso. Un tipo de dichas tácticas son las llamadas “estrategias de autodesventaja”, en donde el fracaso está preparado, pero también excusado. La procrastinación académica estaría dentro de dicha conducta para afrontar el estrés académico.

1.2.2 Creencias Irracionales

1.2.2.1 Conceptualización de las creencias irracionales. El término creencias irracionales (iB, por sus siglas en inglés) fue planteado por Albert Ellis en su Terapia Racional Emotivo-Conductual (TREC). El fundamento más importante del presente modelo teórico viene a ser el contenido y la manera de pensar del individuo, la forma de interpretar sus circunstancias y las creencias que desarrolla de sí mismo, de otras personas y del mundo en general. La denominación de creencias irracionales se entiende por igual con “ideas ilógicas” o “pensamientos irracionales”, términos utilizados con anterioridad por el autor, prefiriendo finalmente la expresión Irrationals Beliefs, cuya traducción adecuada es Creencias Irracionales.

Lega et al. (1997/2016) definen a las creencias irracionales como cognición producto de una evaluación ilógica de la realidad que realiza la persona en base a exigencias dogmáticas relacionadas con los imperativos “debería” y “tendría que”, implicando que necesariamente se tiene que dar esa situación. Por ende, estas forman parte del pensamiento, un proceso cognitivo, y vienen a ser cogniciones evaluativas que actúan como un filtro en el procesamiento de la información en la interpretación del mundo.

El origen de las creencias irracionales podría tener una explicación evolutiva, ya que según Ellis (1980/2006), en los seres humanos existe una tendencia biológica a pensar

irracionalmente, la cual proviene de los seres humanos primitivos, quienes debían estar extremadamente alerta para sobrevivir al medio. Además, Ellis (1958) menciona que las iB se gestan durante la infancia a través de los mensajes directos o indirectos que reciben de figuras parentales, medios de comunicación y de la cultura. Es decir, estamos predeterminados, producto de la evolución, para que los pensamientos se configuren de una manera irracional, y esto es reforzado por las experiencias en el ambiente.

1.2.2.2 Características de las Creencias Irracionales. En cuanto a las características que presentan, en base a Ellis y Dryden (1989) y Lega et al. (1997/2016), se pueden mencionar las siguientes: (1) tiene una lógica infundada, inconsistente con la realidad, confusa y poco científica; (2) son absolutas y dogmáticas, se expresan mediante los términos “tengo que”, “debo”, “debería”, “estoy obligado a”; (3) conducen a generalizaciones radicales, extremas poco realistas, ocasionando una visión catastrófica o muy idealizada; (4) provocan emociones disfuncionales; (5) son contraproducentes, tienen a sabotear el cumplimiento de objetivos. Además, Ellis (2002) menciona que, si las personas tienen la capacidad de convertir sus preferencias en necesidades extremas, también son capaces de que estas necesidades extremas basadas en creencias irracionales vuelvan a ser preferencias, de lo que se deduce que otra característica de las iB es que son modificables.

1.2.2.3 Terapia Racional Emotivo-Conductual.

1.2.2.3.1 Evolución histórica e influencias psicológicas y filosóficas. La Terapia Racional Emotivo-Conductual (TREC) fue formulada por Albert Ellis, quien atravesó por una serie de etapas en el uso de diversos enfoques terapéuticos antes de fundar dicha terapia. Inició su práctica clínica con el abordaje de problemas matrimoniales, familiares y sexuales mediante la terapia matrimonial, pero consideró que no abarcaba la base de los problemas y que era demasiado superficial. En consecuencia, comenzó a practicar el psicoanálisis ortodoxo obteniendo mejores resultados sin sentirse del todo satisfecho, por lo que optó por la corriente neo-freudiana de Karen Horney. Como lo anterior aún no se ajustaba a lo que buscaba, empezó a interesarse en el modelo comportamental, en el que pudo notar mayor efectividad, sin embargo, no estaba completamente satisfecho (Navas, 1988). Ante los vacíos que notó al aplicar los modelos mencionados con anterioridad, comenzó a practicar una estrategia que combinaba la filosofía, el conductismo, y un estilo activo-directivo (Lega y Velten, 2008).

La influencia filosófica de la TREC proviene del estoicismo, pues formulan que las emociones disfuncionales se generan por nuestra manera particular de ver el mundo, resaltando la figura de Epicteto, quien en su libro *Enchiridion* escribió la frase “Los hombres no se perturban por las cosas, sino por la visión que toman de ellas” (Navas, 1988, p. 18). Además, los aspectos principales de este enfoque se pueden aplicar a los escritos de Bertrand Russell. Asimismo, también se vincula con el taoísmo y budismo, cuya premisa es que las emociones humanas más violentas e intensas se pueden cambiar a través de la modificación de nuestras propias ideas (Navas, 1988).

En cuanto a la influencia psicológica, Ellis (1957), menciona que tiene bases en las técnicas persuasivas de terapeutas como Paul Dubois. Además, debido a su formación en la Escuela de Karen Horney tuvo conocimiento acerca del concepto sobre “la tiranía de los debería”, que influyó para que considerara al pensamiento dogmático y absolutista como causa

de las alteraciones psicológicas (Ellis y Dryden, 1989). Asimismo, en un artículo publicado por Ellis (1957), se analiza la relación con la Psicología Individual de Adler formulada 50 años antes, pues el sentimiento de inferioridad tendría origen en la creencia irracional sobre lo obligatorio de ser totalmente competente en todo lo que se hace y, de no ser así, se debe culpar al sí mismo severamente. Por último, cabe considerar que, en su vida personal y práctica psicológica inicial también aplicó técnicas conductuales proveniente de los pioneros en terapia conductista como Watson y Rayner, Dunlap y M.C. Jones (Ellis y Dryden, 1989)

La TREC ha evolucionado en el tiempo, comenzando con sus primeros postulados que encuentran en el artículo *Rational Psychotherapy*, presentado en agosto de 1956 en un congreso de la Asociación Americana de Psicología [APA], posteriormente publicado en la revista *The Journal of General Psychology*, el título de este artículo corresponde a la primera denominación de este enfoque (Ellis, 1958). Luego, en 1961, se modifica el nombre a Terapia Racional-Emotiva (TRE), con la finalidad de dejar en claro la relación entre pensamiento y emoción. Finalmente, en 1993 Albert Ellis cambia la denominación a Terapia Racional Emotivo Conductual, para enfatizar que su modelo teórico tiene como meta lograr cambios a nivel de comportamiento, emoción y pensamiento. (Lega y Velten, 2008).

Actualmente, la Terapia Racional Emotivo-Conductual forma parte de la Terapia Cognitivo Conductual (TCC), por lo que Albert Ellis viene a ser el primer terapeuta cognitivo conductual y el enfoque que él formuló, el primer modelo dentro de la TCC. Asimismo, un representante también destacado de la TCC es Aaron Beck, quien plantea la existencia de “pensamientos automáticos”. Lega et al. (1997/2016), menciona que la TREC vista de manera general puede ser sinónimo de TCC, mientras que de manera específica difiere en distintos aspectos importantes.

1.2.2.3.2 Modelo ABC de la Terapia Racional Emotivo Conductual. Ellis (1958)

afirma que las personas tienen cuatro procesos básicos significativamente relacionados: percepción, comportamiento, pensamiento y emoción, sin embargo, se les da vital importancia a las cogniciones y en cómo la formulación irracional de estas va a afectar en la funcionalidad del individuo. Uno de los supuestos fundamentales de esta teoría es que las personas tienen la capacidad de elegir, modificar y manejar sus reacciones a nivel cognitivo, emocional y comportamental; haciendo de esta manera al individuo responsable de su crecimiento personal o de su dolor y sufrimiento disfuncional.

El Modelo ABC, cuenta con tres elementos básicos, los Acontecimiento Activantes o Adversidades (“A”), las Creencias (B), y las Consecuencias (“C”), se detallan a continuación, tomando como base lo expuesto en Lega et al. (1997/2016):

(i) Acontecimientos Activantes “A”, son las situaciones que impactan de forma negativa a las personas. Estos tienen 3 elementos, el primero es lo que sucedió, el segundo es lo que percibió la persona de lo que sucedió, y el tercero, la evaluación que hace el sujeto de lo sucedido. El primer y segundo elemento corresponde netamente a los Acontecimientos Activantes, los cuales conllevan a cogniciones descriptivas, mientras que el tercero, dado que es evaluativo, a cogniciones evaluativas de la realidad percibida, es decir, a las creencias, pasando así a ser “B”. Para la población en estudio, un “A” sería que a un estudiante le programen inesperadamente una presentación de trabajo para una semana en la que ya tiene mucha carga.

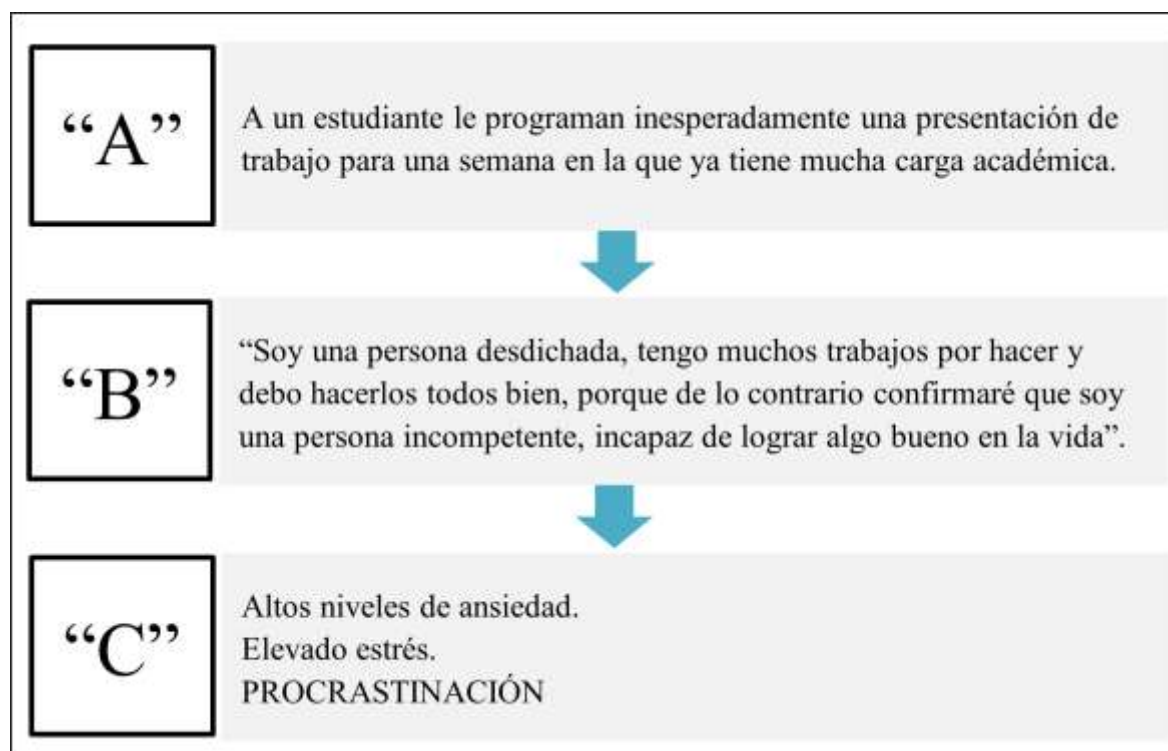
(ii) Creencias “B”, son el centro de atención de la TREC y en torno a las cuales se va a desarrollar su intervención. El término hace referencia a las cogniciones evaluativas, es decir, a la evaluación que hizo la persona de lo que percibió, desarrollando así Creencias Racionales o Irracionales, las cuales a veces pueden presentarse ambos tipos al mismo tiempo. Algunos ejemplos de Creencias Irracionales pueden ser: “soy una persona desdichada, tengo

muchos trabajos por hacer y debo hacerlos todos bien, porque de lo contrario confirmaré que soy una persona incompetente, incapaz de lograr algo bueno en la vida”, “el profesor es una persona malvada, egoísta, deja una tarea no programada, lo hace solo por molestarnos, por eso merece ser castigado”. Un ejemplo de Creencia Racional es: “preferiría que el profesor no hubiese programado una tarea para la semana en la que tengo muchas presentaciones, sin embargo, puedo intentar cumplirlo planificando mis actividades, y en el peor de los casos, si no lo logro, esto no me destruirá”.

(iii) Consecuencias “C”, resultan de la interpretación que se hace de los Acontecimientos “A” en base al sistema de creencias de la persona, pueden ser emocionales o conductuales. Diferencia a las emociones apropiadas de las dañinas. Las primeras son consecuencias de las Creencias Racionales, son de gran utilidad, efectividad y productividad para el cumplimiento de metas; si en caso estas no se cumplen, entonces generan reacciones normales, no disfuncionales y constructivas que son naturales ante la frustración o decepción del momento, ayudando al sujeto a salir adelante a pesar de un acontecimiento desfavorable. Por otro lado, las emociones dañinas, derivadas de las Creencias Irracionales, son negativas y perturbadoras, por ejemplo: altos niveles de ansiedad, elevado estrés, depresión, culpa, vergüenza, ira; es necesario que el paciente identifique sus consecuencias emocionales negativas perturbadoras y desee cambiarlas, de lo contrario, no se podrá llevar a cabo la intervención. En la Figura 1 se presenta un esquema del Modelo ABC tomando como base los ejemplos antemencionados.

Figura 1

Esquematación del Modelo ABC aplicado a un ejemplo con estudiantes universitarios



El modelo ABC de la TREC es capaz de explicar la procrastinación. García (2009) plantea que las creencias que tenga un alumno frente a las tareas asignadas por un profesor dictarán el tipo de consecuencia en forma de conducta y emociones que se desencadenará. En una situación donde el estudiante no sea procrastinador, es decir, que no tenga creencias irracionales, mostrará una actitud de responsabilidad y realizará la tarea propuesta sin mayor percance, aún si manifieste cierta incomodidad. Dicho comportamiento difiere totalmente del de un alumno procrastinador, puesto que él puede pensar que la tarea es demasiado, que el límite es demasiado corto, y por ello la aplazará. En consecuencia, las reacciones emocionales que tendrá a partir de dicha interpretación distorsionada de la realidad será una sensación de ansiedad y enojo; mientras que su conducta será la de aplazar la tarea hasta el último momento y en lugar de ello realizará actividades que le proporcionen una recompensa inmediata de agrado y satisfacción, siendo un ejemplo común el navegar por internet.

1.2.2.3.3 Clasificación de Creencias Irracionales. En el desarrollo de la TREC, se han elaborado diferentes listas de clasificación de las Creencias Irracionales, siendo 12 en un primer momento y extendiéndose en la posterioridad hasta 50 (Ellis, 2002). En la Tabla 2 se presentan las doce Creencias Irracionales con mayor mención en la bibliografía de este modelo teórico, de las cuales, las seis primeras se relacionan con las dimensiones del instrumento que se emplea en esta investigación.

Tabla 1

Doce Creencias Irracionales planteadas por Albert Ellis

Referencia	N	Creencia Irracional
Ellis (1980/2006)	1	Necesidad imperativa para el individuo en su etapa adulta de ser amado y aprobado por otros a su alrededor que son importantes para él.
	2	El ser humano debe ser muy competente, estar muy bien capacitada y destacar en todas las situaciones o al menos en una muy importante, para considerarse a sí mismo como valioso.
	3	Algunos individuos son malos y se comportan inmalmente, siendo la única forma de impedir que se comporten así el culpar y castigarles.
	4	Resulta catastrófico que el resultado de las situaciones no sea como la persona lo espera.
	5	La causa del origen de las desgracias humanas es externa, por lo que las personas tienen poca capacidad para controlar sus emociones y perturbaciones.
	6	Si la persona está en una situación de posible peligro se deberá sentir constantemente preocupado por ese peligro.
	7	Resulta más fácil no enfrentar los problemas y responsabilidades, por lo que es mejor evitarlos.
	8	Es necesario depender de otra persona que sea más fuerte.
	9	Los sucesos anteriores que afectaron significativamente son un determinante del comportamiento actual y que le debe seguir afectando.
	10	Las personas tienen que estar preocupadas por las dificultades y situaciones de otros.
	11	Hay soluciones perfectas para los problemas y, en caso no se pueda identificar, entonces ocurrirá algo devastador.
Lega (1997/2016)	12	La felicidad crece si la persona no actúa frente a las situaciones.

Las clasificaciones de las Creencias Irracionales podrían volverse demasiado extensa, haciendo difícil su identificación, por lo que Ellis (1998/2000) las condensa en tres imposiciones nucleares, que prácticamente incluye a todas las demás, caracterizadas por

representar una orden, deber, obligación, exigencia absolutista o imposición incondicional, materializadas en el lenguaje a través de expresiones como “debería” y “tendría”. A

continuación, se detallarán las mismas, realizando una integración con la información de la Tabla 1 y adaptando los ejemplos a la realidad de la población en estudio:

i. Imposiciones dirigidas contra uno mismo: centran las creencias en el individuo, por ejemplo “YO debo/tengo que ...”, genera que las personas sientan ansiedad, inseguridad, depresión, culpa, crean que tienen poco valor y se odian a sí mismas por no lograr los objetivos que se han planteado. Se corresponde con las Creencias Irracionales 1 y 2, por ejemplo, “yo debo/tengo que/debería estar muy bien capacitada y destacar en la universidad, solo así podré considerarme una persona valiosa y digna”.

ii. Imposiciones dirigidas contra otras personas: el pensamiento se configura a través de los demás, por ejemplo “LOS DEMÁS deben/tienen que ...”, esto genera sentimientos de rabia, ira, conductas pasivo-agresivas o violentas. Se relacionan con la Creencia Irracional 3, también con las Creencias Irracionales 1 y 2, pero centrando la responsabilidad en los demás, por ejemplo, “tú tienes que amarme por sobre todo”, “los docentes deberían estar perfectamente capacitados, no equivocarse en nada, solo así son dignos del respeto y admiración de los demás y de sus estudiantes”

iii. Imposiciones contra el entorno o las condiciones vitales: el pensamiento recae en las situaciones externas, por ejemplo “Las condiciones de mi vida deben/tienen que...”, lo cual genera baja tolerancia a la frustración, sentimientos de lástima contra sí mismo, problemas de autodisciplina, tendencia a procrastinar y hacia las adicciones. Tiene relación con la Creencia Irracional 5, por ejemplo, “si yo estoy mal es porque la universidad debería brindarme todos los conocimientos y facilidades para mi aprendizaje, pero no es así, yo no tengo la capacidad para controlar esto ni las emociones que me generan”, “las tareas deben ser como yo quiero y no deben ir en contra de mi satisfacción”.

La TREC también plantea que una Creencia Irracional por sí sola no genera una disfunción, es necesario la existencia de las Creencias y también de las conclusiones derivadas de estas (Ellis y Dryden, 1987/1989); por ejemplo, una persona puede, por su tendencia biológica o aprendizaje social, configurar rápidamente la siguiente cognición irracional: “debería sacarme veinte en este examen, solo así demostraré realmente lo bueno soy”, sin embargo puede concluir de manera graciosa “esas son tonterías, no necesito demorar eso para ser aceptado y valorado por los demás”. Las tres conclusiones producto de las Creencias Irracionales son tres: Tremendismo, Baja Tolerancia a la Frustración o No-puedo-soportantitis y Condenación o Evaluación global de la valía del ser humano (Lega et al., 1997/2016).

Según Szentagotai y Jones (2010), en desarrollos posteriores de la teoría de las creencias irracionales sugieren que estas se dividen en 4 categorías principales, donde incluyen los “*debería*” y las conclusiones. A continuación, se detallan las categorías:

- i. Demandas o Exigencias (*Demandingness-DEM*), es contemplada como la creencia irracional central, de la cual se derivan las demás, son afirmaciones rígidas que hacen referencia a los “debo” y “tengo que”, aquí se incluyen los tres deberías antemencionados: “yo debo/tengo que...”, “los demás deben/tienen que ...”, “las condiciones de mi vida deben/tienen que...”.
- ii. Tremendismo o Catastrofismo (*Awfulizing-AWF*), se manifiesta cuando se evalúa a un acontecimiento como peor de lo que debería ser, exagerando las consecuencias. Aplica para eventos pasados, presentes o futuros, además de incluir la percepción exagerada negativa que se tiene de los demás, por ejemplo, “es realmente terrible y catastrófico si yo jalo un examen, los demás se burlarán de mí y pensarán que soy tonto”.
- iii. Baja tolerancia a la frustración (*Low frustration tolerance-LFT*), hace referencia a cuando una persona no puede soportar algunas situaciones, percibiendo la misma como

intolerable, por ejemplo, “no soporto en lo absoluto que las clases se estén realizando de manera virtual, es realmente incómodo, no tolero esta situación”.

iv. Evaluación global/abatimiento a sí mismo o hacia los demás (*Global evaluation/self or other-downing-SD*), el ser humano tiene una tendencia natural a generalizar, en la condenación se realizan evaluaciones globales negativas sobre sí mismo, un ejemplo sería: “si mi pareja me termina, significa que soy una persona horrible y no sirvo para nada”..

1.4 Bases Conceptuales

Tabla 2

Operacionalización de las variables del proyecto de investigación

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
Procrastinación Académica	Tendencia de aplazar continuamente los deberes académicos, y experimentar niveles altos de ansiedad asociada con dicha procrastinación (Rothblum, et al., 1984, como se citó en Rothblum et al., 1986)	La procrastinación académica es medible a través de la Escala de Procrastinación Académica (EPA)	Autorregulación académica	Proceso activo de control y regulación de cogniciones, motivaciones y conductas a fin de lograr metas de aprendizaje	2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12
		diseñada por Deborah Ann Busko en 1998, adaptada al contexto peruano por Álvarez en el 2010, y posteriormente por Dominguez, Villegas y Centeno en 2014, con una muestra de estudiantes universitarios. La escala empleada es de Likert de 5 categorías y se califica a partir de puntajes directos.	Postergación de actividades	Aplazo de las tareas en favor de realizar alguna acción no prioritaria que ofrezca mayor satisfacción en un breve periodo de tiempo	1, 6 y 7

Creencias Irracionales	Las creencias irracionales son pensamientos que resultan de una evaluación irracional que realiza la persona en base a exigencias absolutistas y dogmáticas relacionadas con los imperativos “debería” y “tendría que”, implicando que necesariamente se tiene que dar esa situación, provocando emociones negativas que interfieren en la realización de los objetivos. (Lega et al., 1997/2016)	Las creencias irracionales son medidas a través del Registro de Opiniones Forma A, diseñado por Davis, Mckay y Eshelman en 1982, adaptado al contexto peruano por Guzmán en el 2012. Compuesta por 65 ítems de respuestas dicotómicas de “sí” y “no”, evalúa 6 creencias irracionales, las que pueden obtener puntuaciones acumuladas del 0 al 10.	Escala A: Amado	Es necesario ser querido y aprobado por todas las personas significativas para uno.	1,7,13,19,25,3 1,37,43,49,55
			Escala B: Competente	Debemos ser absolutamente competentes, apropiados, inteligentes y eficaces en todos los aspectos posibles.	2,8,14,20,26,3 2,38,44,50,56
			Escala C: Actos condenables	Ciertos actos no sólo son malos, sino que son condenables o viles, y la gente que lo realiza debería ser avergonzada y castigada.	3,9,15,21,27,3 3,39,45,51,57
			Escala D: Catastrofismo	Es terrible y catastrófico que las cosas y la gente no sean como a uno le gustaría que fueran.	4,10,16,22,28, 34,40,46,52,58
			Escala E: Causa externa	La infelicidad humana es causada por los hechos externos, no es impuesta por la gente y los acontecimientos.	5,11,17,23,29, 35,41,47,53,59
			Escala F: Siempre lo mismo	Si algo afectó fuertemente en alguna ocasión nuestra vida, siempre la seguirá afectando.	6,12,18,24,30, 36,42,48,54,60

CAPÍTULO II. MÉTODOS Y MATERIALES.

2.1 Objetivos de la investigación

2.1.1 Objetivo general

Determinar la relación entre la procrastinación académica y las creencias irracionales en estudiantes de la escuela profesional de Sociología de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, 2022.

2.1.2 Objetivos específicos

- Identificar el nivel de las dimensiones de la procrastinación académica en estudiantes de la escuela profesional de Sociología de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, 2022.
- Identificar el nivel de las creencias irracionales y de sus dimensiones en estudiantes de la escuela profesional de Sociología de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, 2022.
- Identificar la relación entre las dos dimensiones de la procrastinación académica y las seis dimensiones de las creencias irracionales en estudiantes de la escuela profesional de Sociología de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, 2022.
- Identificar la relación entre las dos dimensiones de la procrastinación académica y las creencias irracionales en estudiantes de la escuela profesional de Sociología de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, 2022

2.2 Diseño de contrastación de hipótesis

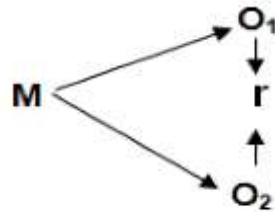
La investigación se caracteriza por ser no experimental. Esto quiere decir que las variables no serán manipuladas, solo observadas a través de diferentes técnicas como historias clínicas o cuestionarios (Callirgos et al., 2022).

Asimismo, tiene un alcance descriptivo-correlacional, lo que Hernández et al. (2014) describe como “un tipo de estudio que tiene como finalidad describir una o más variables,

conceptos o categorías, y al mismo tiempo conocer la relación, vínculo o grado de asociación entre ellas en una muestra o contexto particular” (p. 93). Dicho tipo de alcance se expresa mediante la Figura 2.

Figura 2

Tipo de alcance de una investigación descriptiva-correlacional



Nota: M = Muestra, O1 = Observación de la V. 1 (Procrastinación), O2 = Observación de la V. 2 (Creencias Irracionales) y r = Correlación entre dichas variables.

Por otro lado, el estudio se distingue por ser de corte transversal, ya que los datos son tomados en una sola oportunidad y en un tiempo determinado. Además, según Callirgos et al., (2022), en este tipo de estudio se puede realizar correlaciones.

Finalmente, es importante destacar que la investigación es de carácter cuantitativo, debido a que el proceso es secuencial y el problema es delimitado, además que la recolección de datos se fundamenta en la medición de las variables a través de procedimientos estandarizados, para posteriormente ser analizados con métodos estadísticos (Hernández, et al., 2014).

2.3 Población y muestra

2.3.1 Población

La población de este estudio está compuesta por 224 estudiantes matriculados en el semestre académico 2022-I de la Escuela Profesional de Sociología, pertenecientes a la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Lambayeque.

2.3.2 Muestra

En la presente investigación se toma una muestra probabilística, lo que según Hernández et al. (2014) indica que “todos los elementos de la población tienen una misma probabilidad de ser elegidos” (p. 177). Para obtener el número de la muestra se aplicó la fórmula:

$$n = \frac{Z^2 P Q N}{E^2 (N - 1) + Z^2 P Q}$$

Donde: n = Tamaño de la muestra. Z = Coeficiente de confianza (95%). P = Probabilidad de éxito o proporción esperada (50% = 0.5). Q = Probabilidad de fracaso (50% = 0.5). N = Tamaño de la población (224). E = Margen de error o precisión (5%).

La muestra de estudio está compuesta de 143 estudiantes de la escuela profesional de Sociología de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, 2022.

2.3.2.1 Criterios de inclusión.

- Pertener al registro oficial de matriculados en el semestre académico 2022-I de la escuela profesional de Sociología de la institución.
- Aceptar el consentimiento informado para el manejo de sus datos en esta investigación.

2.3.2.2 Criterios de exclusión.

- Faltar a clase en los días de aplicación de los instrumentos.
- Denegar el consentimiento informado para el manejo de sus datos en esta investigación.
- Estudiantes cuyos resultados de los instrumentos sean inválidos.
- Estudiantes que no finalicen en su totalidad los instrumentos de evaluación.

2.4 Técnicas e instrumentos

2.4.1 Técnicas

Los datos fueron recolectados utilizando la técnica del cuestionario. Este es un conjunto de preguntas sobre las variables que se van a medir (Callirgos et al., 2022). Asimismo, Hernández et al. (2014) plantea que los cuestionarios se utilizan en encuestas de todo tipo y se implementan en distintos campos, especialmente en cuanto a fenómenos sociales.

2.4.2 Instrumentos

2.4.2.1 Ficha técnica de los instrumentos.

2.4.2.1.1 Cuestionario de Procrastinación Académica.

- Nombre: Escala de Procrastinación Académica (EPA).
- Autor: Deborah Ann Busko (1998).
- Adaptación: Álvarez (2010), adaptada a su vez por Dominguez, Villegas y Centeno (2014) en estudiantes universitarios.
- Lugar de adaptación: Lima – Perú.
- Tipo de aplicación: Individual o colectiva.
- Ámbito de aplicación: Estudiantes universitarios.
- Objetivo de la prueba: Medir los niveles de procrastinación académica de estudiantes universitarios.
- Tiempo de aplicación: 8-10 minutos.
- N° de ítems: 12 ítems
- Las dimensiones y los ítems que las componen se pueden observar a detalle en la Tabla X.
- Calificación: Escala de Likert de 5 categorías “nunca”, “casi nunca”, “a veces”, “casi siempre” y “siempre”, la puntuación es directa, toma valores del

1 al 5, es decir que, mientras más puntaje tenga una escala, existe mayor presencia de esta.

2.4.2.1.2 Cuestionario de Creencias Irracionales.

- Nombre: Registro de Opiniones Forma A (REGOPINA).
- Autor: Martha Davis, Matthew Mckay y Elizabeth Eshelman (1982).
- Adaptación: Percy Guzmán Grados (1987, 2012)
- Lugar de adaptación: Lima – Perú.
- Tipo de aplicación: Individual o colectiva
- Ámbito de aplicación: adolescentes y adultos, con mínimo un año aprobado de secundaria.
- Objetivo de la prueba: identificar las creencias irracionales.
- Tiempo de aplicación: Aproximadamente 20 minutos.
- Número de ítems: 65 ítems (10 por cada creencia y 5 de veracidad)
- Las dimensiones y los ítems que las componen se pueden observar a detalle en la Tabla 2.
- Calificación: Cuestionario dicotómico de respuestas “sí” y “no”, cuya puntuación es 0 y 1 dependiendo de si coincide o no con la clave de respuesta, para esto, en base a la hoja de calificación del instrumento realizada por Anicama (2016), las autoras elaboraron una plantilla en Excel a fin de automatizar y agilizar la corrección de las pruebas, esta plantilla puede ser solicitada a las investigadoras. Continuando con la calificación, esta se puede dividir en dos pasos. En primer lugar, se evalúa la escala de veracidad mediante una comparación entre las puntuaciones obtenidas en los ítems 61-2; 62-12; 63-17; 64-38; 65-53, si las respuestas en ambos ítems son iguales entonces puntuará para inconsistencia, debido a que son semánticamente

antónimas. En la Tabla 3, se muestran las puntuaciones totales de inconsistencia. La prueba se considera inválida si en la escala de veracidad se tienen puntuaciones de 4 y 5.

Tabla 3

Puntuaciones de inconsistencia para Regopina

Puntaje	Consistencia
0, 1 y 2	Buena
3	Regular
4 y 5	Mala

Nota. Elaborado en base a Guzmán (2012)

En segundo lugar, una vez establecida la validez de la prueba, se procede a calificar los ítems según la clave de respuesta. Luego, se suma los puntajes obtenidos de los ítems que conforman cada dimensión, lo cual se puede observar en la Tabla 2, las puntuaciones totales pueden tomar valores desde 0 hasta 10. Finalmente, para calcular el puntaje global del instrumento, se suman los puntajes de las dimensiones, pudiendo obtenerse un mínimo de 0 y máximo de 60.

2.4.2.2 Confiabilidad y validez de instrumentos.

2.4.2.2.1 Confiabilidad. La confiabilidad, según Callirgos et al. (2022) “se encarga de ver con qué magnitud el instrumento mide lo que realmente quiere medir” (p. 137). El coeficiente de confiabilidad más utilizado es el Alfa de Cronbach, sin embargo, para la viabilidad de su aplicación se debe tener en cuenta que es apto para ítems en escala Likert con mínimo 5 opciones, de lo contrario el valor α podría estar afectado mostrando una infraestimación de la fiabilidad (Dominguez-Lara, 2017). Por lo que, en esta investigación, para los ítems dicotómicos se utiliza la confiabilidad Kuder-Richardson KR-20 y el Alfa Ordinal, aptos para naturaleza de estas variables (Dominguez-Lara, 2017).

En cuanto a la confiabilidad de la Escala de Procrastinación (en adelante EPA), Dominguez et al. (2014), a través del coeficiente Alfa de Cronbach obtuvo una confiabilidad de ,821 para la dimensión Autorregulación Académica y de ,752 para la subescala Postergación de actividades. En la prueba piloto de este estudio se obtuvo un Alfa de Cronbach de ,896 para la primera dimensión y ,688 para la segunda dimensión. En la aplicación final de esta investigación el coeficiente Alfa de Cronbach para Postergación de Actividades es ,818 y para Autorregulación académica es ,882.

En lo que respecta al instrumento REGOPINA, Guzmán (2012) obtuvo una confiabilidad de ,61 a través del coeficiente Alfa de Cronbach, considerándose aceptable para este tipo de variables e investigaciones sustantivas. En lo que respecta a la prueba piloto, se obtuvo un KR20 de ,881 para la escala general, y en sus dimensiones se obtuvo coeficientes de: ,701 para amado; ,632 en competente; ,566 para actos condenables; ,735 correspondiente a catastrofismo; ,662 en causa externa y ,633 en siempre lo mismo. Por último, en la aplicación final del cuestionario el KR20 para la escala general es ,819, mientras que para las dimensiones va desde ,515 a ,610, por lo que se consideró pertinente realizar el analizar la confiabilidad mediante el coeficiente Alfa Ordinal, obteniéndose los siguientes resultados:

amado= ,781, competente= ,743, actos condenables= ,649, catastrofismo= ,696, causa externa= ,786 y siempre lo mismo= ,650. Es necesario tener en cuenta que, la escala general no pudo ser procesada para el cálculo de Alfa Ordinal debido a que la cantidad de la muestra es insuficiente para para el total de ítems. Garson (2013, como se citó en Hernández et al., 2014) establece que una confiabilidad de ,60 es aceptable para propósitos exploratorios, por su parte, DeVellis (2003, como se citó en García, 2006) sugiere que los coeficientes entre ,65 y ,70 son considerados como mínimamente aceptables. En base a lo anterior, se considera que el instrumento cumple con las condiciones mínimas para considerarse de confiabilidad aceptable.

2.4.2.2 Validez. La validez según lo explica Callirgos et al. (2022), “se refiere a que el instrumento mida lo que en realidad el investigador tiene por propósito medir” (p. 143). Además, los autores indican que existen tres tipos de validez: 1) validez de contenido, 2) validez de criterio y 3) validez de constructo. En la presente investigación, se emplea la validez de contenido, la que hace referencia a que los ítems estén sustentados en un marco teórico, incluyendo las características de las variables (Callirgos et al., 2022). Adicionalmente, con el fin de cuantificar la validez de contenido, se emplea el procedimiento V de Aiken.

Los expertos que emitieron su evaluación sobre la validez de los instrumentos fueron tres. Se encuentran debidamente capacitados en el área de psicología educativa y clínica, específicamente en la Terapia Cognitivo-Conductual. Se considera pertinente colocar la evidencia de esta evaluación en el Apéndice D.

En primer lugar, en las dos dimensiones de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) se obtiene un V de Aiken igual a 1,00 en todos los criterios de evaluación: pertinencia, relevancia y claridad, haciendo igualmente un promedio total de 1,00. Esto indica que el

instrumento posee adecuada validez, esto se puede observar en la Tabla 4. Además, en el Apéndice E, se puede revisar con mayor detalle el presente procedimiento.

Tabla 4

Evaluación por jueces de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) con V de Aiken

	Pertenencia	Relevancia	Claridad
Postergación de Actividades	1,00	1,00	1,00
Autorregulación Académica	1,00	1,00	1,00
V de Aiken según criterio de evaluación	1,00	1,00	1,00
Promedio total		1,00	

En segundo lugar, el REGOPINA en su escala general obtuvo un V de Aiken de ,955 en pertinencia, además, en relevancia ,961 y ,983 en claridad, haciendo un promedio total de ,966. En cuanto a las 06 dimensiones, el V de Aiken es mayor a ,8 en los tres criterios en análisis. Los valores obtenidos evidencian un instrumento con adecuada validez, tal como se percibe en la Tabla 5. Asimismo, el procedimiento detallado se muestra en el Apéndice F.

Tabla 5

Evaluación por jueces del REGOPINA con V de Aiken

Escala	Pertenencia	Relevancia	Claridad
Amado	1	1	1
Competente	,933	,933	,966
Actos condenables	,966	,966	,966
Catastrofismo	1	1	1
Causa externa	,9	,933	,866
Siempre lo mismo	,933	,933	,9

V de Aiken según criterio de evaluación	,955	,961	,983
Promedio total	,966		

A manera de síntesis, de acuerdo con los valores de los coeficientes de confiabilidad y validez obtenidos, se puede sustentar que los instrumentos son aplicables para esta investigación.

2.4.2.3 Baremación de los instrumentos

2.4.2.3.1 Escala de Procrastinación Académica. Los baremos, conocidos también como datos normativos, permiten determinar la ubicación de un sujeto de la muestra dentro de un grupo. La baremación, normalmente se realiza mediante el empleo de percentiles, obteniéndose los puntos de corte para clasificar a los integrantes de la muestra en niveles, los cuales pueden ser bajo, promedio o alto (Dominguez-Lara, 2018). Además, según el mismo autor, es necesario que se realice una baremación específica para la muestra de cada investigación. Esto debido a las posibles consecuencias que se podrían suscitar si no se adaptan las clasificaciones al contexto de aplicación, por ejemplo, conclusiones sesgadas (Dominguez-Lara, 2018). Por tanto, considerando los planteamientos anteriores, resulta pertinente realizar la baremación de los instrumentos para la muestra de esta investigación.

La variable de procrastinación académica fue baremada de acuerdo con los percentiles en los que Dominguez-Lara (2016) hizo énfasis, estos son Pc 25 y Pc 75, indicando que las puntuaciones menores al Pc 25 corresponden a un nivel bajo, y los puntajes mayores al Pc 75 a un nivel alto, dichos valores se presentan en la Tabla 6. Asimismo, para una mejor comprensión se presentan los puntajes por niveles en la Tabla 7.

Tabla 6*Datos normativos para Procrastinación Académica*

Percentil	Puntaje directo	
	Postergación de actividades	Autorregulación académica
25	6	30
75	10	39

Tabla 7*Puntuación según niveles para las dimensiones de Procrastinación Académica*

Niveles	Postergación de actividades	Autorregulación académica
Bajo	<6	<30
Medio	7-9	31-38
Alto	10	39

La baremación para la variable Creencias Irracionales, siguiendo las categorías propuestas por Guzmán (2012), se calculó con los Pc 25, Pc 50 y Pc 75 con la finalidad de determinar los puntos de corte para cada categoría, los cuales se muestran en la Tabla 8. Asimismo, de forma práctica, se puede observar las puntuaciones correspondientes a cada categoría en la Tabla 9.

Tabla 8*Datos normativos para Creencias Irracionales*

Percentil	Puntaje directo						
	A	B	C	D	E	F	General
25	2	3	2	3	2	1	16
50	3	4	4	4	3	3	21
75	5	6	5	5	5	4	27

Tabla 9*Puntuaciones según Categoría para Creencias Irracionales*

Categoría	Escala						General
	A	B	C	D	E	F	
Racional	<2	<3	<2	<3	<2	<1	<16
Tendencia Racional	2	3	2-3	3	2	1-2	16- 20
Tendencia Irracional	3-4	4-5	4	4	3-4	3	21-26
Irracional	>4	>5	>4	>4	>4	>3	>26

Nota. Elaborado en base a percentiles 25, 50 y 75.

2.5. Procedimiento

En un primer momento, se solicitó la autorización dirigida al Decano de la Escuela de Sociología de la universidad para aplicar los instrumentos seleccionados a la población en cuestión. Con el oficio otorgado, se procedió a realizar la coordinación con los respectivos docentes de los diferentes ciclos académicos para la recolección de datos a partir de los cuestionarios dentro de sus horarios de clase.

A partir de ello, se comenzó a realizar la aplicación de los instrumentos a través de su digitalización, haciendo uso de la herramienta en línea Formularios de Google. La supervisión se llevó a cabo por medio del servicio Google Meet, la cual duró entre treinta y cuarenta y cinco minutos, haciendo uso de los enlaces de las clases brindados por los docentes que aceptaron la propuesta. Esta parte del procedimiento tuvo una duración de aproximadamente dos semanas y media, en el mes de julio del 2022.

Posteriormente, siendo una de las opciones dentro del formulario el recibir los resultados, se realizó el envío respectivo a los estudiantes que solicitaron dicha alternativa a partir de sus datos de contacto, haciendo uso de la herramienta Microsoft Excel, el servicio de correo electrónico Gmail y la aplicación de mensajería WhatsApp Messenger. Las consultas

que surgieron seguidamente de la entrega fueron debidamente resueltas. Por último, cabe mencionar que se emplearon dispositivos electrónicos como laptops, computadoras de escritorio y celulares, equipos necesarios para la investigación.

2.6. Análisis de datos

Los datos obtenidos fueron procesados mediante el programa Microsoft Excel de la paquetería Microsoft 365, con el objetivo de elaborar la base de datos. Además, con esta misma paquetería se realizó el cálculo del KR20 y Alfa Ordinal. Asimismo, también se utilizó el ejecutable *Factor Analysis* para determinar las cargas factoriales de las dimensiones del instrumento REGOPINA para posteriormente ser utilizadas en el cálculo del Alfa Ordinal.

En cuanto a la prueba de normalidad, según lo propuesto por Pedrosa et al. (2014), se emplea el procedimiento de Kolmogórov-Smirnov con la corrección Lilliefors (K-S-L) debido a que es el más adecuado para los datos de esta investigación, pues Shapiro-Wilk es para muestras menores que treinta y usar solo Kolmogórov-Smirnov puede llevarnos a conclusiones no válidas si se calcula a partir de los datos de la región crítica. En base a lo anterior, a través del Software IBM SPSS Statistics versión 25 en español, se realizó el cálculo de dicho procedimiento. Finalmente, mediante este último software también se realizó la correlación entre variables.

CAPÍTULO III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 Prueba de normalidad

De acuerdo con los resultados mostrados en la Tabla 10, la significación obtenida mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov con la corrección de Lilliefors indica que los datos se comportan de manera no paramétrica ($p < ,05$), con excepción de la dimensión Autorregulación académica ($p > ,05$). Por tanto, es justificable utilizar el coeficiente de correlación de Spearman pues es un estadístico no paramétrico de correlación.

Tabla 10

Prueba de normalidad de la Procrastinación Académica y Creencias Irracionales

Variables	N	Estadístico	Sig.
Procrastinación Académica			
Postergación de actividades	131	,152	,000
Autorregulación académica	131	,068	,200
Creencias Irracionales			
A: amado	131	,191	,000
B: competente	131	,140	,00
C: actos condenables	131	,144	,000
D: catastrofismo	131	,159	,000
E: causa externa	131	,170	,000
F: siempre lo mismo	131	,163	,000

Nota. Sig.: significación de Lilliefors

Los resultados de los niveles de las dimensiones de Procrastinación Académica se presentan en la Tabla 11. Se visualiza que, para ambas dimensiones el porcentaje que predomina corresponde al nivel medio, siendo del 56% para Postergación de actividades y 49% para Autorregulación Académica.

Tabla 11

Niveles de procrastinación académica en estudiantes de Sociología UNPRG

Niveles	Procrastinación Académica			
	Postergación de Actividades		Autorregulación Académica	
	F	%	f	%
Bajo	25	19%	28	21%
Medio	73	56%	64	49%
Alto	33	25%	39	30%
Total	131	100%	131	100%

Por su parte, en la Tabla 12, se observa que para la categoría irracional predominan las creencias de catastrofismo con un 36% y las creencias de actos condenables con un 34% del total; mientras que, en la categoría de tendencia irracional, las creencias de causa externa son las que predominan con un 39%. Por otro lado, en la categoría racional, el mayor porcentaje de la muestra (41%) corresponde a siempre lo mismo. Finalmente, las creencias de competente son las que obtuvieron un mayor porcentaje (21%) en la categoría de tendencia racional.

Tabla 13*Categorías de Creencias Irracionales en estudiantes de Sociología UNPRG*

Creencias Irracionales (Escala)		Categoría				Total
		Racional	Tendencia Racional	Tendencia Irracional	Irracional	
A: amado	f	16	35	47	33	131
	%	12%	27%	36%	25%	100%
B: competente	f	28	21	46	36	131
	%	21%	16%	35%	27%	100%
C: actos condenables	f	11	42	34	44	131
	%	8%	32%	26%	34%	100%
D: catastrofismo	f	23	33	28	47	131
	%	18%	25%	21%	36%	100%
E: causa externa	f	14	28	51	38	131
	%	11%	21%	39%	29%	100%
F: siempre lo mismo	f	9	54	30	38	131
	%	7%	41%	23%	29%	100%
Escala Total	f	27	34	34	36	131
	%	21%	26%	26%	27%	100%

3.2 Análisis correlacional

El análisis de la relación entre las dimensiones de las variables se presenta en la Tabla 13. Respecto a la correlación entre Postergación de Actividades y las dimensiones de la

Creencias Irracionales presenta una tendencia positiva, sin embargo, sólo es significativa estadísticamente ($p < ,05$) para las Escalas B: competente ($Rho = ,252$) y Escala D: Catastrofismo ($Rho = ,177$), lo cual indica relación débil y muy débil. Por otra parte, la correlación entre Autorregulación Académica y las dimensiones de Creencias Irracionales tiene tendencia negativa, siendo significativa estadísticamente en la mayoría de las Escalas ($p < ,05$), con excepción de la Escala A: amado ($p > ,05$). Los coeficientes de correlación significativos toman valores desde $r = ,203$ hasta $r = ,246$, evidenciando una relación débil.

Tabla 13

Correlación entre las dimensiones de la Procrastinación Académica y las dimensiones de las Creencias Irracionales

Procrastinación Académica		Creencias Irracionales					
		A	B	C	D	E	F
Postergación de Actividades	Rho	,086	,252	,092	,177	,157	,135
	P	,331	,004	,294	,043	,074	,125
Autorregulación Académica	Rho	-,038	-,232	-,170	-,23	-,246	-,203
	P	,668	,008	,052	,007	,005	,020

Nota. n:131; Rho: Coeficiente de correlación Spearman; p: significancia; A: amado; B: competente; C: actos condenables; D: catastrofismo; E: causa externa; F: siempre lo mismo

Por último, en la Tabla 14 se presenta la correlación entre las dimensiones de Procrastinación Académica y la dimensión general de Creencias Irracionales. Se observa una relación estadísticamente significativa entre estas dimensiones ($p < ,05$). El coeficiente Spearman es de ,224 para la primera dimensión, indicando una relación débil mientras que la segunda dimensión obtiene un $Rho = -,286$, siendo también una relación débil.

Tabla 14

Correlación entre las dimensiones de la Procrastinación Académica y la dimensión general de Creencias Irracionales

Procrastinación Académica		Creencias Irracionales (dimensión general)
Postergación de Actividades	Rho	,224
	p	,010
Autorregulación Académica	Rho	-,286
	p	,001

Nota. n: 131; Rho: Coeficiente de correlación Spearman; p: significancia

3.3 Discusión de resultados

La finalidad de esta investigación es relacionar las variables procrastinación académica y creencias irracionales en estudiantes de Sociología de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo durante el semestre académico 2022-I, en una muestra de 143 estudiantes. La validez y confiabilidad del estudio es adecuada y aceptable.

Respondiendo al objetivo general planteado, los resultados obtenidos determinan que existe relación significativa entre la procrastinación académica y las creencias irracionales, esto nos permite aceptar la hipótesis de investigación. Lo hallado coincide con las investigaciones realizadas por Chirio (2020) y Correa (2019) cuyos resultados indican que existe relación entre ambas variables. Esto ha sido sustentado en el marco teórico presentado, pues para Ellis y Dryden (1989) y Lega et al. (1997/2016), los comportamientos disfuncionales tienen origen en pensamientos irracionales, de manera más específica, según Ellis y Knaus (1977) la procrastinación está asociada a los “debería/tendría” de las creencias irracionales, sugiriendo las siguientes causas: el abatimiento de sí mismo, la baja tolerancia a la frustración y la hostilidad.

En cuanto al primer objetivo específico, se encontró que la mayoría de los estudiantes presentan un nivel medio en la postergación de actividades (56%) e igualmente un nivel medio en la autorregulación académica (49%). Estos hallazgos coinciden con los resultados encontrados por Correa (2019), puesto que identificó que el nivel medio de procrastinación académica estaba representado por el 36,3% de su muestra, mientras que el nivel alto corresponde al 32,3%, y el nivel bajo un 31,3%. Asimismo, se sostienen los mismos datos en la investigación realizada por Fausto (2021), quien encontró que el nivel medio presenta mayor representatividad en la muestra, siendo de 44,4%.

Respecto al segundo objetivo específico, las creencias irracionales que predominan en la muestra son las creencias de catastrofismo (36%) y las creencias de actos condenables (34%), teniendo a su vez en cuenta los resultados de la categoría de tendencia irracional, siendo las creencias de causa externa quienes predominan con un 39%. En comparación con el estudio de Correa (2019), se obtuvieron resultados similares: las creencias irracionales que predominaron en los estudiantes fueron los pensamientos vinculados al catastrofismo o expectativa social (34,3%), amado o aprobación (33,3%), causa externa o control externo (32,8%) y competente o competencia absoluta (32,3%), haciendo acotación que los segundos términos son empleados por la investigadora. En discrepancia con los valores recibidos, Fausto (2021) encontró que el mayor porcentaje de la muestra (30,5%) presenta creencias de la categoría racional. Ante esto, se aprecia la diferencia de resultados, siendo importante mencionar que la última investigación mencionada tuvo como muestra a estudiantes de secundaria, mientras que los estudios que coinciden tuvieron a estudiantes de pregrado pertenecientes a universidades nacionales.

A partir de lo anterior, se denota que la muestra presenta rasgos de baja tolerancia a que las cosas no sean según como lo esperan, lo cual se especula que puede tener relación con la edad de los estudiantes, puesto que se encuentran en una etapa donde la socialización tiene

un papel destacable, además de las expectativas tanto del medio en que le rodea como las de sí mismo ante el ámbito académico y sus demandas.

Finalmente, en cuanto a la relación entre dimensiones de las dos variables, correspondientes al tercer y cuarto objetivo específico, se tiene que la dimensión postergación de actividades se correlaciona positivamente con las todas las dimensiones de las creencias irracionales, siendo significativa con la escala competente ($Rho=,252$; $p<,05$), catastrofismo ($Rho=,177$; $p<,05$) y la escala general ($Rho=,224$, $p<,05$). A su vez, la autorregulación académica presenta una relación negativa con las dimensiones de las creencias irracionales, siendo significativa con la escala competente ($Rho=,232$; $p<,05$), catastrofismo ($Rho=-,235$; $p<,05$), causa externa ($Rho=-,246$; $p<,05$), siempre lo mismo ($Rho= -,203$; $p<,05$) y la escala general ($Rho= -,286$; $p<,05$). Los resultados obtenidos coinciden parcialmente con la investigación realizada por Correa (2019), quien encontró una relación positiva significativa entre la procrastinación general y las escalas competente, catastrofismo y siempre lo mismo. La diferencia entre ambas investigaciones puede radicar en que, en este trabajo, se correlacionan las dimensiones de la procrastinación académica por separado, mientras que Correa utiliza la procrastinación académica en su escala general. De manera similar, Manzanares (2018) encontró que la postergación de actividades se relaciona de manera negativa significativa con las creencias racionales académicas de hábitos de trabajo, y la autorregulación académica presenta una relación positiva significativa con la misma creencia racional académica.

En lo antedicho, se observa que, la causa de que la relación entre las dimensiones de las variables solo es significativa en algunos casos. Esto se puede deber a que las creencias irracionales son medidas a través de un cuestionario general, y según señala Ellis (1994, como se citó en Xiaochun Li et al, 2022), las creencias irracionales relacionadas a un tema específico predicen mejor los resultados que la medición de creencias irracionales generales.

Del mismo modo, Balkis et al, 2013 (como se citó en Xiaochun Li et al, 2022), mencionan que si a lo anterior le acompaña una correlación es débil podría conducir a una pérdida del poder predictivo. En este sentido, Xiaochun Li et al. (2022), desarrollan una medida de creencias irracionales para la procrastinación.

CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES

1. En líneas generales, a partir de los resultados obtenidos, se determinó que existe relación entre la procrastinación académica y las creencias irracionales. La tendencia de esta relación depende de la dimensión de procrastinación académica, siendo así que la postergación de actividades se relaciona positivamente y autorregulación académica de manera negativa o inversa con las creencias irracionales.
2. Se identificaron los niveles de las dimensiones de la procrastinación académica en la muestra. Respecto a la Postergación de Actividades, un 56% de estudiantes se encuentran en el nivel medio y el 25% en el nivel alto. Además, en la dimensión Autorregulación Académica, el nivel medio representa el 49% y el nivel alto el 30%.
3. Se identificaron los niveles de las creencias irracionales y de sus dimensiones en la muestra. La Escala A: amado está representada en un 36% de estudiantes que presentan la categoría tendencia irracional. De igual manera, en la escala competente, se encontró que el 35% de la muestra representa a la categoría tendencia irracional. Además, la Escala C: relatividades de los actos, presenta que un 34% de los encuestados obtuvieron la categoría irracional. Igualmente, en la Escala D: catastrofismo, destaca la categoría irracional con 36% de representatividad. En esta misma línea, para la Escala E: causa externa, el 39% de estudiantes se encuentran dentro de la categoría tendencia irracional. Finalmente, en la Escala F: siempre lo mismo, a diferencia de las anteriores, se obtuvo que la categoría tendencia racional equivale al 41% de los encuestados.
4. Se identificó la relación entre las dos dimensiones de la procrastinación académica y las seis dimensiones de las creencias irracionales. La relación entre la postergación de actividades y las dimensiones de las creencias irracionales es positiva y es significativa con las Escalas B: competente y D: catastrofismo. Por su parte, la

autorregulación académica y las dimensiones de las creencias irracionales es negativa, presenta una correlación negativa, siendo significativa con las Escalas B: competente, D: catastrofismo, E: causa externa y F: tolerancia a la frustración.

5. Se identificó la relación entre las dos dimensiones de la procrastinación académica y las creencias irracionales en su escala general. Siendo que, la procrastinación académica, en su dimensión postergación de actividades presenta una relación positiva y significativa con la dimensión general de las creencias irracionales. Asimismo, la autorregulación académica se relaciona de manera negativa y significativa con las creencias irracionales en su dimensión general.

CAPÍTULO V: RECOMENDACIONES

Respecto a la metodología:

1. Utilizar un cuestionario de creencias irracionales diseñado específicamente para estudiantes universitarios en futuras investigaciones.
2. Investigar con mayor profundidad la posible existencia de una relación causa-efecto entre la procrastinación académica y las creencias irracionales.
3. Fijar la muestra empleada en futuros trabajos a estudiantes con bajo rendimiento académico, para identificar su nivel de procrastinación y creencias irracionales, y la relación entre ambas.
4. Ampliar el ámbito de desarrollo de la investigación a instituciones educativas preuniversitarias, con el propósito de detectar el estado de los estudiantes y poder realizar una intervención inmediata a fin de evitar que las variables del presente estudio continúen afectando su vida diaria en futuras etapas.

Para el equipo de profesionales:

1. Capacitar a los profesionales a cargo de la enseñanza de los estudiantes en las variables de estudio, sus efectos y relación en la población, a fin de estar preparados para responder a las necesidades de los alumnos.
2. Implementar talleres o programas de intervención psicológica diseñados en torno a las creencias irracionales y la procrastinación académica con el fin de cuidar la salud mental de la población estudiantil.
3. Realizar tamizajes, intervenciones y seguimientos a partir de un acompañamiento individualizado hacia aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades en relación a las variables de estudio, siendo apoyados por un equipo multidisciplinario.

Para los estudiantes:

1. Identificar los recursos propios dentro de sí mismos ante las situaciones que puedan surgir a partir de la presencia de ambas variables, en busca de preservar un estado mental saludable y evitar caer en conductas negativas.
2. Participar de manera activa y consciente en los talleres o sesiones psicológicas grupales que brinde su institución, con la intención de mejorar su estado emocional y, de manera indirecta, potenciando su desempeño académico y roles como estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Revista Persona*, 13(s.v.), 159-177.
<https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118212009.pdf>
- Angarita, D. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación.
- Argumedo, D., Díaz, K., Calderón, A., Díaz, J. F. y Ferrari, J. (2005). Evaluación de la confiabilidad y la estructura factorial de tres escalas de procrastinación crónica. *Revista de Psicología*, 23(11), 113-138.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337829529004>
- Revista Iberoamericana de Psicología: *Ciencia y Tecnología*, 5(2), 85-94.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4905094>
- Bastidas, J. (2017). *Procrastinación y rasgos de personalidad en estudiantes de una universidad privada de Lima este, 2016* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Unión]. Repositorio de Tesis Universidad Peruana Unión.
<https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/411>
- Balkis, M. y Duru, E. (2007). The Evaluation of the Major Characteristics and Aspects of the Procrastination in the Framework of Psychological Counseling and Guidance [La evaluación de las principales características y aspectos de la procrastinación en el marco de la orientación y consejería psicológica]. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(1), 376-385.
https://www.researchgate.net/publication/234705206_The_Evaluation_of_the_Major_Characteristics_and_Aspects_of_the_Procrastination_in_the_Framework_of_Psychological_Counseling_and_Guidance
- Balkis, M., y Duru, E. (2018). Procrastination, self-downing, self-doubt, and rational beliefs: A moderated mediation model [*Procrastinación, desánimo, dudas y creencias*

- racionales: Un modelo de mediación moderado*]. *Journal of Counseling & Development*, 96(2), 187–196. <https://doi.org/10.1002/jcad.12191>
- Bridges, K. R., y Roig, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking: A re-examination with context controlled [Procrastinación académica y pensamiento irracional: un reexamen con un contexto controlado]. *Personality and Individual Differences*, 22(6), 941–944. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(96\)00273-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(96)00273-5)
- Burka, J. y Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: Why You Do It, What to Do About It Now* [Procrastinación: Por qué lo haces, qué hacer sobre ello ahora]. Da Capo Press.
- Busko, D. A. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: a structural equation model* [Causas y consecuencias del perfeccionismo y la procrastinación: un modelo estructural de ecuación, Tesis de maestría, Universidad de Guelph]. https://www.nlc-bnc.ca/obj/s4/f2/dsk2/tape15/PQDD_0004/MQ31814.pdf
- Chirio, D. B. (2020). *Procrastinación, creencias irracionales académicas, ansiedad, miedo y rumiación en estudiantes de una universidad privada de Villa El Salvador* [Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio Universidad Autónoma del Perú. <https://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/20.500.13067/1028>
- Chun Chu, A. H., & Choi, J. N. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of “Active” Procrastination Behavior on Attitudes and Performance [Revisando la procrastinación: Efectos positivos del comportamiento de la procrastinación “activa” en las actitudes y el desempeño]. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245–264. doi:10.3200/socp.145.3.245-264
- Coronado, C. A. (2020). *Procrastinación académica y hábitos de estudio en alumnos de quinto grado de secundaria en una institución educativa de Chiclayo 2018* [Tesis de licenciatura, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio USS. <https://repositorio.uss.edu.pe/handle/20.500.12802/6653>

- Correa, N. S. (2019). *Procrastinación general y creencias irracionales en estudiantes de una universidad nacional de la provincia de Tarma – 2018* [Universidad Nacional Federico Villareal]. Repositorio UNFV.
<http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/3120>
- Clariana, M. (2013). Personalidad, Procrastinación y Conducta Deshonesta en Alumnado de distintos Grados Universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 451-472. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.30.13030>
- Díaz, J. F. (2019). Procrastinación: Una Revisión de su Medida y sus Correlatos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(51), 43-60.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6934104>
- Dominguez, S. A., Villegas, G. y Centeno, S. B. (2014). Procrastinación académica: Validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272014000200010
- Dominguez-Lara, S. A. (2016). Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de Lima. *Evaluar*, 16(1), 20-30,
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/viewFile/15715/15506>
- Dominguez-Lara, S. (2017). Fiabilidad y alfa ordinal. *Actas Urológicas Españolas*.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.acuro.2017.07.002>
- Dominguez-Lara, A. (2018). Sobre la importancia de los grupos normativos en estudios de prevalencia. *Educación Médica*, 19(3), p. 190. <https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica-71-pdf-S1575181317301183>
- Dominguez-Lara, S., Prada-Chapoñan, R. y Moreta-Herrera, R. (2019). Diferencias de género en la influencia de la personalidad sobre la procrastinación académica en estudiantes

universitarios peruanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 22(2), 125-136.

<http://www.doi.org/10.14718/ACP.2019.22.2.7>

Durand, C. E. y Cucho, N. S. (2015). *Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de una universidad privada de Lima este, 2015* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Unión]. Repositorio de Tesis Universidad Peruana Unión.

<https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/143>

Durand, C. E. y Cucho, N. S. (2015). *Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de una universidad privada de Lima este, 2015* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Unión]. Repositorio de Tesis Universidad Peruana Unión.

<https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/143>

Ellis, A. (1957). Rational psychotherapy and individual psychology. *Journal of Individual Psychology*, 13(1), 38-44. <https://tinyurl.com/2ljwlulu>

Ellis, A. (1958). Rational Psychotherapy. *The Journal of General Psychology*, 59(1), 35-49. <https://doi.org/10.1080/00221309.1958.9710170>

Ellis, A., y Dryden, W. (1989). *Práctica de la Terapia Racional Emotiva* (E. Cartón, Trad.). Desclée de Brouwer. (Trabajo original publicado en 1987).

Ellis, A. (2002). *Overcoming Resistance. A Rational Emotive Behavior Therapy Integrated Approach*. Springer Publishing Company

Ellis, A. (2006). *Razón y emoción en psicoterapia* (A. Ibañez, Trad.; 7° ed.). Desclée De Breouwer. (Trabajo original publicado en 1980).

Ellis, A. (2010). *Cómo controlar la ansiedad antes de que le controle a usted* (T. Bas, Trad.; 6.ª ed.) Paidós. (Trabajo original publicado en 1998).

Ellis, A. y Knaus, W. J. (1997). *Overcoming Procrastination* [Superando la procrastinación]. Signet Books.

- Fausto, M. I. (2021). *Procrastinación académica y creencias irracionales en estudiantes de secundaria de tres instituciones educativas nacionales en Lima Sur* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio Universidad Autónoma del Perú. <https://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/20.500.13067/1321>
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., y McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment* [Procrastinación y evitación de tareas: Teoría, investigación y tratamiento]. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6>
- Ferrari, J. R. (1992). Psychometric validation of two Procrastination inventories for adults: Arousal and avoidance measures [Validación psicométrica de dos inventarios de procrastinación para adultos: medidas de activación y evitación]. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 14(2), 97–110.
doi:10.1007/bf00965170
- Ferrari, J. F. y Díaz, J. F. (2007). Perceptions of Self-Concept and Self-Presentation by Procrastinators: Further Evidence [Percepciones del autoconcepto y la autopresentación por parte de los procrastinadores: evidencia adicional]. *The Spanish Journal of Psychology* 10(1):91-96. <https://doi.org/10.1017/S113874160000634X>
- García, C. (2006). La medición en las ciencias sociales y en la psicología. En R. Laredo y M. González (Eds.). *Estadística con SPSS y metodología de la investigación* (pp. 139-166). Editorial Trillas.
- García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 203-221. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART12.pdf>
- García, S. B. (2019). *Rasgos de personalidad de los estudiantes de psicología de una universidad particular de Chiclayo, durante agosto a diciembre de 2018* [Tesis de

- licenciatura, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo]. Repositorio de Tesis USAT. <http://tesis.usat.edu.pe/handle/20.500.12423/1872>
- Guzman, P. (2012). Ideas irracionales y dimensiones de la personalidad en adolescentes con intento de suicidio. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio académico UNMSM. <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/3302>
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P., Méndez, S. y Mendoza, C. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª ed.). McGrawHill Education.
- Karimi Moonaghi, H. y Baloochi Beydokhti, T. (2017). Academic procrastination and its characteristics: A Narrative Review [La procrastinación académica y sus características: una revisión narrativa]. *Future of Medical Education Journal*, 7(2), 43-50. https://fmej.mums.ac.ir/article_9049.html
- Lai C. S., Ahmad Badayai, A. R., Chandrasekaran, K., Lee, S. Y. y Kulasingam, R. (2015) An Exploratory Study on Personality Traits and Procrastination Among University Students [Un estudio exploratorio sobre los rasgos de personalidad y la procrastinación en estudiantes universitarios]. *American Journal of Applied Psychology*, 4(3-1), 21-26. <https://doi.org/10.11648/j.ajap.s.2015040301.14>
- Lega, L. y Velten, E. (2008). Albert Ellis (1913-2007). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 189-193. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342008000100014
- Inoñan, K. G. y Vilca, Z. N. (2021). *Procrastinación académica e inteligencia emocional en estudiantes del primer semestre académico 2019-I, de una universidad de Lambayeque* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Repositorio institucional UNPRG. <https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/9839>

- Manzanares, E. L. (2018). *Procrastinación, creencias irracionales/racionales académicas y rendimiento académico en estudiantes de Beca 18 de una institución privada de Lima* [Tesis de maestría, Universidad de San Martín de Porres]. Repositorio académico USMP. <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/3546>
- Naddafi, L. y Kouroshnia, M. (2016). The relationship between irrational beliefs and perfectionism with academic procrastination [La relación entre las creencias irracionales y el perfeccionismo con la procrastinación académica]. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 18(Special Issue), 505-512. doi: 10.22038/jfmh.2016.8256
- Navas, J. (1988). *Proceso e innovaciones de la Terapia Racional-Emotiva. Una visión conductual - cognoscitiva*. Jay-ce Printing.
- Niño de Guzmán, I., Calderón, A., Casaretto, M. (2003). Personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología de la PUCP*, 21(1), 120-143. <https://doi.org/10.18800/psico.200301.005>
- Rojas, B. M., Suárez, J. C., y Alvarez, J. de D. (2020). Creencias irracionales en estudiantes de derecho de una universidad particular de Chiclayo, Perú: Irrational beliefs in law students from a private university in Chiclayo, Perú. *Revista Experiencia En Medicina Del Hospital Regional Lambayeque*, 6(1). <https://doi.org/10.37065/rem.v6i1.409>
- Rothblum, E. D., Solomon L. J. y Murakami, J. (1986). Affective, Cognitive, and Behavioral Differences Between High and Low Procrastinators [Diferencias afectivas, cognitivas y conductuales entre procrastinadores altos y bajos]. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>
- Sucuple, K. M. (2018). *Creencias irracionales e imagen corporal en adolescentes de una institución educativa femenina, Lambayeque, 2018* [Tesis de licenciatura, Universidad

Señor de Sipán]. Repositorio USS.

<https://repositorio.uss.edu.pe/handle/20.500.12802/7014>

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure [La naturaleza de la procrastinación: Una revisión meta-analítica y teórica de fracaso de autorregulación por excelencia].

Psychological Bulletin, 133(1), 65–94. doi:10.1037/0033-2909.133.1.65

Steel, P. (2017). *Procrastinación: Por qué dejamos para mañana lo que podemos hacer hoy*. Penguin Random House.

Uriarte, R. y Torres, R. (2016). *Procrastinación y rendimiento académico en los alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Peruana Unión* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Unión, Tarapoto]. Repositorio de la Universidad Peruana Unión. <http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/511>

Ventura-León, J. (2021). Una misma talla para todo: Repensando los tamaños del efecto de Cohen. *Entorno de enseñanza*, 22(5), 321-322. <https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica-71-articulo-una-misma-talla-todo-repensando-S1575181320301030>

Villegas, J. (2020). *Procrastinación académica e inteligencia emocional en estudiantes de II ciclo de una Universidad privada de Chiclayo – 2019* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional Digital Universidad César Vallejo. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/45382>

Xiaochun Li, Mingming Zhou y Xiaotian Zhang (2022). Rational and Irrational Beliefs in Understanding Academic Procrastination [Creencias racionales e irracionales en la comprensión de la procrastinación académica]. *The Journal of Genetic Psychology*, 183(1), 23-39, doi: 10.1080/00221325.2021.1997895

ANEXOS

Apéndice A. Cuestionario de Procrastinación Académica (EPA)

Este cuestionario fue proporcionado por Dominguez-Lara, mediante su solicitud vía correo electrónico. Se detallan las instrucciones:

A continuación, encontrarás una serie de preguntas que hacen referencia a tu modo de estudiar. Lee cada frase y contesta según tus últimos 12 meses de tu vida como estudiante marcando con una X de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

N = Nunca

CN = Casi Nunca

AV = A veces

CS = Casi siempre

S = Siempre. (Dominguez-Lara, s.f., p. 1)

N	ÍTEMS	N	CN	AV	CS	S
1	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.					
2	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.					
3	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.					
4	Asisto regularmente a clase.					
5	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.					
6	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.					
7	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.					
8	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.					
9	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.					
10	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio.					
11	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.					
12	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.					

**Apéndice B. Registro de Opiniones forma A
(REGOPINA)**

A continuación, se detalla las indicaciones e ítems incluidos del instrumento adaptado:

No es necesario que pienses mucho rato en cada frase. **Marque con un aspa (X)** en el recuadro de la columna V, si consideras que dicha afirmación es verdadera en usted o en la columna F, si consideras que dicha afirmación es falsa en usted. (Guzmán, 2012, pp. 185-186)

N	Enunciado	V	F
1	Para mí es importante recibir la aprobación de los demás		
2	Odio equivocarme en algo.		
3	La gente que se equivoca, debe recibir su merecido.		
4	Generalmente, acepto los acontecimientos desagradables con tranquilidad.		
5	Si una persona quiere, puede ser feliz en casi cualquier situación.		
6	“Árbol que crece torcido, nunca su tronco endereza”.		
7	Me gusta que los demás me respeten, pero yo no tengo que sentirme obligado a manifestar mi respeto a nadie.		
8	Evito las cosas que no puedo hacer bien.		
9	Las personas malas deben ser castigadas.		
10	Las frustraciones y decepciones no me perturban.		
11	A la gente no le alteran los acontecimientos sino la percepción que tienen de estos.		
12	Es casi imposible superar la influencia del pasado.		
13	Quiero agradecerle a todo el mundo.		
14	No me gusta competir en aquellas actividades en las que los demás son mejores que yo.		
15	Aquellos que se equivocan, merecen cargar con la culpa.		
16	Las cosas deberían ser distintas a como son.		
17	Yo mismo provoqué mi mal humor.		
18	Si algo afectó tu vida de forma importante, no quiere decir que tenga que ser igual en el futuro.		
19	Me gusta a mí mismo, aun cuando no le guste a los demás.		
20	Me gustaría triunfar en algo, pero pienso que no estoy obligado a hacerlo.		
21	La inmoralidad debería castigarse severamente.		
22	A menudo me siento preocupado por situaciones que no me gustan.		
23	Las personas desdichadas, generalmente, se provocan ese estado a sí mismas.		
24	La gente le da mucha importancia a la influencia del pasado.		
25	Si no le gusta a los demás es su problema.		
26	Para mí es extremadamente importante alcanzar el éxito en todo lo que hago.		
27	Pocas veces culpo a la gente por sus errores.		
28	Normalmente, acepto las cosas como son, aunque no me gusten.		
29	Nadie está mucho tiempo de mal humor o molesto, a menos que quiera estarlo.		
30	Si hubiera vivido experiencias distintas, podría ser más como me gustaría ser.		
31	Creo que es difícil ir en contra de lo que piensan los demás.		
32	Disfruto de las actividades por sí mismas, al margen de lo bueno o malo que sea en ellas.		

33	El miedo al castigo es lo que hace que la gente sea buena.		
34	Si las cosas me desagradan, elijo ignorarlas.		
35	Cuanto más problemas tiene una persona, menor feliz es.		
36	No pienso que las experiencias pasadas me afecten en la actualidad.		
37	Aunque me gusta recibir la aprobación de los demás, no la necesito realmente.		
38	Me fastidia que los demás sean mejores que yo en algo.		
39	Todo el mundo es, esencialmente bueno.		
40	Hago todo lo que puedo para conseguir lo que quiero; y después, dejo de preocuparme.		
41	Nada es preocupante por sí mismo; si lo es, se debe al modo en que lo interpretamos.		
42	Somos esclavos de nuestro pasado.		
43	A menudo me preocupo que la gente me apruebe y me acepte.		
44	Me preocupa cometer errores.		
45	No es justo que “llueva igual sobre el bueno que sobre el malo”.		
46	Yo disfruto tranquilamente de la vida.		
47	No puedo evitar sentirme muy alterado ante ciertas situaciones.		
48	Una vez que algo afecta tu vida de forma importante, seguirá haciéndolo siempre.		
49	Usualmente me preocupo mucho por lo que la gente piensa de mí.		
50	Muchas veces me enfado muchísimo por cosas sin importancia.		
51	Generalmente, doy una segunda oportunidad a quien se equivoca.		
52	La gente es más feliz cuando tiene metas que alcanzar y problemas que resolver.		
53	No hay razón para permanecer preocupado por mucho tiempo.		
54	Básicamente, la gente nunca cambia.		
55	Ser criticado es algo incómodo pero no perturbador.		
56	No me asusta hacer aquellas cosas que no hago del todo bien.		
57	Nadie es malo a pesar de que sus actos lo sean.		
58	Raras veces me perturban los errores de los demás.		
59	El hombre construye su propio infierno interior.		
60	No miro atrás con resentimiento.		
61	Si cometo un error lo acepto con tranquilidad.		
62	Los acontecimientos negativos pueden ser superados.		
63	Hay gente que me altera el humor.		
64	Acepto con calma que otros sean mejores que yo en algo.		
65	Hay tristezas que jamás se superan.		

Apéndice C. Validez de contenido de los instrumentos a través del coeficiente de V de Aiken

Resultados de la evaluación de los instrumentos por dimensiones

Escala de Procrastinación Académica

Items	Pertenencia	Relevancia	Claridad
Dimensión Postergación de Actividades			
2	1,00	1,00	1,00
3	1,00	1,00	1,00
4	1,00	1,00	1,00
5	1,00	1,00	1,00
8	1,00	1,00	1,00
9	1,00	1,00	1,00
10	1,00	1,00	1,00
11	1,00	1,00	1,00
12	1,00	1,00	1,00
<i>Total V por dimensión</i>	1,00		
Dimensión Autorregulación Académica			
1	1,00	1,00	1,00
6	1,00	1,00	1,00
7	1,00	1,00	1,00
<i>Total V por dimensión</i>	1,00		

Registro de Opiniones Forma A (REGOPINA)

Items	Pertenencia	Relevancia	Claridad
Escala A (Amado)			
1	1,00	1,00	1,00
7	1,00	1,00	1,00
13	1,00	1,00	1,00
19	1,00	1,00	1,00
25	1,00	1,00	1,00
31	1,00	1,00	1,00
37	1,00	1,00	1,00
43	1,00	1,00	1,00
49	1,00	1,00	1,00
55	1,00	1,00	1,00
n=10	1,00	1,00	1,00
<i>Total V por dimensión</i>	1,00		
Escala B (Competente)			
2	1,00	1,00	1,00
8	,666	,666	,666
14	1,00	1,00	1,00
20	1,00	1,00	1,00

26	1,00	1,00	1,00
32	1,00	1,00	1,00
38	1,00	1,00	1,00
44	1,00	1,00	1,00
50	1,00	1,00	1,00
56	,666	,666	,666
n=10	,933	,933	,966
<i>Total V por dimensión</i>	,944		
Escala C (Actos condenables)			
3	1,00	1,00	1,00
9	1,00	1,00	1,00
15	1,00	1,00	1,00
21	1,00	1,00	1,00
27	1,00	1,00	1,00
33	1,00	1,00	1,00
39	1,00	1,00	1,00
45	,666	,666	,666
51	1,00	1,00	1,00
57	1,00	1,00	1,00

n=10	,966	,966	,966
<i>Total V por dimensión</i>	,966		
Escala D (Catastrofismo)			
4	1,00	1,00	1,00
10	1,00	1,00	1,00
16	1,00	1,00	1,00
22	1,00	1,00	1,00
28	1,00	1,00	1,00
34	1,00	1,00	1,00
40	1,00	1,00	1,00
46	1,00	1,00	1,00
52	1,00	1,00	1,00
58	1,00	1,00	1,00
n=10	1,00	1,00	1,00
<i>Total V por dimensión</i>	1,00		
Escala E (Causa externa)			
5	,666	1,00	,666
11	1,00	1,00	1,00
17	1,00	1,00	1,00

23	1,00	1,00	1,00
29	1,00	1,00	1,00
35	1,00	1,00	1,00
41	1,00	1,00	,666
47	,666	,666	,666
53	,666	,666	,666
59	1,00	1,00	1,00
n=10	,900	,933	,866
<i>Total V por dimensión</i>	,900		
Escala F (Continuidad de efecto)			
6	1,00	1,00	1,00
12	1,00	1,00	1,00
18	1,00	1,00	,666
24	1,00	1,00	1,00
30	1,00	1,00	1,00
36	,666	,666	,666
42	1,00	1,00	1,00
48	1,00	1,00	1,00
54	1,00	1,00	1,00

60	,666	,666	,666
n=10	,933	,933	,900
<i>Total V por dimensión</i>	,922		

Apéndice D. Captura de pantalla del Consentimiento Informado

Relación entre la procrastinación

docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQL5acyf3rY0qau5T_5R30b38UwD02ggyfCMP3DnFbb1gg/viewform

"Relación entre la procrastinación académica y las creencias irracionales en estudiantes de Sociología de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, 2022"

Estimado estudiante,
Les saludan Alexandra Sofía De La Cruz Pesantes y Nelly Isabel Ramírez Vega, egresadas de la carrera de psicología de la UNPRG.
Nos encontramos realizando nuestra tesis de licenciatura titulada "Relación entre la procrastinación académica y las creencias irracionales en estudiantes de Sociología de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, 2022", por lo que los invitamos a participar de esta investigación. Quedamos agradecidas de antemano.

adelacruzpe@unprg.edu.pe (no se compartir) Cambiar cuenta

Siguiente Página 1 de 5 Borrar formulario

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google

El formulario se creó en La Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. [Eliminar datos](#)

Google Formularios

Relación entre la procrastinación

docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQL5acyf3rY0qau5T_5R30b38UwD02ggyfCMP3DnFbb1gg/form/respuesta

"Relación entre la procrastinación académica y las creencias irracionales en estudiantes de Sociología de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, 2022"

adelacruzpe@unprg.edu.pe (no se compartir) Cambiar cuenta

*Obligatorio

CONSENTIMIENTO INFORMADO

A través del presente formulario, hace constatar mi participación voluntaria en la investigación titulada "Relación entre la procrastinación académica y las creencias irracionales en estudiantes de Sociología de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, 2022". Es de conocimiento que toda la información recolectada será TOTALMENTE CONFIDENCIAL, y únicamente con fines educativos, contribuyendo con el desarrollo de dicha investigación. Los instrumentos a continuación no comprometen la información del estudiante ni a la institución donde se realiza el recojo de datos, siendo empleados con sumo cuidado y en dirección a cumplir con propósito del estudio.

¿Estoy de acuerdo?

Sí No

Apéndice E. Constancia de aprobación de originalidad de tesis

Yo, Mg. Nicolás Agustín Torres Castro, asesor de tesis de las estudiantes Alexandra Sofia De La Cruz Pesantes y Nelly Isabel Ramírez Vega, titulada: “Relación entre la procrastinación académica y las creencias irracionales en estudiantes de Sociología de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, 2022”, luego de la revisión exhaustiva del documento constato que la misma tiene un índice de similitud de 17% verificable el reporte de similitud del programa Turnitin. El suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de las citas y referencias establecidas por la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.

Lambayeque, 10 de enero de 2022



Mg. Nicolás Agustín Torres Castro
DNI: 41010050
ASESOR

Apéndice F. Recibo digital de reporte de Turnitin

turnitin

Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega:	De La Cruz Pesantes Alexandra Sofia Y Ramirez Vega Nelly Is...
Título del ejercicio:	Procrastinación académica y las creencias irracionales
Título de la entrega:	Relación entre la procrastinación académica y las creencias ...
Nombre del archivo:	TESIS_-_DE_LA_CRUZ_Y_RAM_REZ.docx
Tamaño del archivo:	377.68K
Total páginas:	88
Total de palabras:	19,824
Total de caracteres:	112,038
Fecha de entrega:	31-oct.-2022 10:15p. m. (UTC-0500)
Identificador de la entre...	1941066821



Derechos de autor 2022 Turnitin. Todos los derechos reservados.



.....
 Nicolás Agustín Torres Castro
 DNI: 41010050
 ASESOR

Apéndice G. Porcentajes de similitud según Turnitin

Relación entre la procrastinación académica y las creencias irracionales en estudiantes de Sociología de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, 2022

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net Fuente de Internet	6%
2	repositorio.autonoma.edu.pe Fuente de Internet	1%
3	repositorio.unfv.edu.pe Fuente de Internet	1%
4	Submitted to Universidad Autonoma del Peru Trabajo del estudiante	1%

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias < 15 words

Excluir bibliografía

Activo




.....
Nicolás Agustín Torres Castro
DNI: 41010050
ASESOR