



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA
SECCIÓN DE POSGRADO**

**PROCRASTINACIÓN, CREENCIAS
IRRACIONALES/RACIONALES ACADÉMICAS Y RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE BECA 18 DE UNA
INSTITUCIÓN PRIVADA DE LIMA**

**PRESENTADA POR
EDUARDO LUIS MANZANARES MEDINA**

**ASESOR
SERGIO ALEXIS DOMINGUEZ LARA**

**TESIS
PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN
PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

LIMA – PERÚ

2018



**Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada
CC BY-NC-ND**

El autor sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede cambiar de ninguna manera ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA
SECCIÓN DE POSGRADO

PROCRASTINACIÓN, CREENCIAS IRRACIONALES/RACIONALES
ACADÉMICAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE BECA
18 DE UNA INSTITUCIÓN PRIVADA DE LIMA

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN PSICOLOGÍA
CON MENCIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTADO POR:
EDUARDO LUIS MANZANARES MEDINA

ASESOR:
Mg. SERGIO ALEXIS DOMINGUEZ LARA

LIMA, PERÚ.

2018

DEDICATORIA

A todos mi seres queridos, por su apoyo constante y por ser mi fuente de motivación para seguir creciendo cada día más en lo personal y profesional.

AGRADECIMIENTOS

En principio, quiero agradecerle a Dios por la fuerza y guía que me brinda en todo momento.

A mis padres porque gracias a la formación que me brindaron hoy puedo cumplir una meta importante en mi desarrollo profesional y personal.

A Flor de María, mi acompañante incondicional, quien es la persona por la cual tengo una razón más para seguir saliendo adelante.

A mi asesor, Mg. Sergio Dominguez por los conocimientos brindados, por su apoyo en este proceso y por ser un referente profesional a seguir en el campo de la investigación en psicología.

A la Dra. Mirian Grimaldo, por su ánimo constante dirigido a poder culminar este proceso y a seguir desarrollándome constantemente.

A mis hermanos, Lucero, Vanessa y Giovanni, a don Carlos, doña Luzmila y Melissa quienes de alguna manera me han acompañado también en mis logros académicos y por quienes guardo un especial afecto. A mis apreciados amigos, Gustavo, Junior y Kathy por ser un ejemplo de dedicación y excelencia profesional.

Finalmente, deseo agradecer a todos los becarios participantes que han hecho posible que este trabajo se haya culminado con éxito.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
ÍNDICE DE CONTENIDOS	iv
ÍNDICE DE TABLAS	vi
RESUMEN	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCCIÓN	ix
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	12
1.1. Conceptualización de la procrastinación	12
1.2. Enfoque cognitivo-conductual en el estudio de la procrastinación	13
1.3. Tipos de procrastinación	15
1.4. Procrastinación académica.....	17
1.4.1. Perspectivas de estudio sobre la procrastinación académica	18
1.4.2. Correlatos emocionales y cognitivos de la procrastinación académica	19
1.5. Rendimiento académico y procrastinación académica	20
1.6. Las Creencias Irracionales desde el modelo de la TREC y su relación con la procrastinación académica y el rendimiento académico	22
1.7. Antecedentes de la investigación	27
1.8. Descripción de la realidad problemática.....	33
1.9. Planteamiento del problema.....	36
1.10. Objetivos de la investigación	39
1.11. Justificación de la investigación	40
CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES	43
2.1. Formulación de hipótesis principales y específicas	43
2.2. Variables y definición operacional	44
CAPÍTULO III: MÉTODO	45
3.1. Diseño de la investigación	45
3.2. Participantes.....	45
3.3. Técnicas de recolección de datos.....	48
3.3.1. Ficha de datos sociodemográficos	48
3.3.2. Escala de Procrastinación Académica (EPA)	49
3.3.3. Escala de Creencias Racionales Académicas (ECRA).....	52
3.4. Procedimiento	57
3.5. Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información.....	58

CAPÍTULO IV: RESULTADOS	60
4.1. Análisis descriptivo.....	60
4.2. Análisis de normalidad	62
4.3. Análisis correlacional	63
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	71
5.1. Relación entre procrastinación académica y creencias irracionales/racionales académicas.....	72
5.2. Relación entre procrastinación académica y el rendimiento académico	77
5.3. Relación entre creencias irracionales/racionales académicas y el rendimiento académico	79
5.4. Implicancias de la investigación	81
CONCLUSIONES	83
RECOMENDACIONES	85
REFERENCIAS	87
ANEXOS	105
Anexo A.....	106
Anexo B.....	107
Anexo C.....	108
Anexo D.....	109
Anexo E.....	110
Anexo F	111
Anexo G.....	112

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Definición operacional de las variables de la investigación.....	44
Tabla 2. Distribución de la muestra por Facultad de pertenencia.....	47
Tabla 3. Distribución de la muestra según lugar de procedencia.....	48
Tabla 4. Estadísticos descriptivos de la variable procrastinación académica.....	61
Tabla 5. Estadísticos descriptivos de la variable creencias irracionales/racionales académicas.....	62
Tabla 6. Análisis de normalidad de las variables de estudio.....	63
Tabla 7. Relación entre las dimensiones de la procrastinación académica y las creencias racionales académicas.....	64
Tabla 8. Relación entre la postergación de actividades y la creencia racional sobre evaluación.....	64
Tabla 9. Relación entre la postergación de actividades y la creencia racional sobre hábitos de trabajo.....	65
Tabla 10. Relación entre la postergación de actividades y la creencia racional sobre soporte.....	66
Tabla 11. Relación entre la autorregulación académica y la creencia racional sobre evaluación.....	66
Tabla 12. Relación entre la autorregulación académica y la creencia racional sobre hábitos de trabajo.....	67
Tabla 13. Relación entre la autorregulación académica y la creencia racional sobre soporte.....	67
Tabla 14. Relación entre el rendimiento académico y las dimensiones de la procrastinación académica.....	68
Tabla 15. Relación entre el rendimiento académico y las dimensiones de las creencias racionales académicas.....	70

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre la procrastinación académica, las creencias irracionales/racionales académicas y el rendimiento académico en estudiantes beneficiarios del Programa Beca 18 de una universidad privada de Lima. Mediante un muestreo no probabilístico intencional se evaluó a 289 estudiantes (51.2% mujeres y 48.6% hombres) entre 17 y 23 años ($M = 19.93$; $DE = 1.29$) provenientes de Lima Metropolitana y Callao (39.4%) y provincia (60.6%). Las medidas aplicadas fueron la Escala de Procrastinación Académica (EPA): *Postergación de actividades* y *Autorregulación académica*, la Escala de Creencias Racionales Académicas (ECRA): *Evaluación*, *Hábitos de trabajo* y *SopORTE*, y el autorreporte del promedio ponderado. Como principales resultados se halló que una mayor racionalidad en la creencia relacionada con los *Hábitos de trabajo* se asoció significativamente con la *Postergación de actividades* ($r_s = -.26$, $p < .001$) y la *Autorregulación académica* ($r_s = .37$, $p < .001$). Por otra parte, se encontraron relaciones negativas y significativas entre el promedio ponderado con la *Postergación de actividades* ($r_s = -.27$, $p < .001$) y positivas con la *Autorregulación académica* ($r_s = .23$, $p < .001$), mientras que por el lado de las creencias racionales académicas se encontraron relaciones significativas entre el promedio ponderado y una mayor racionalidad en las creencias sobre la *Evaluación* ($r_s = .20$, $p < .001$) y los *Hábitos de trabajo* ($r_s = .30$, $p < .001$). Se discutieron las implicancias de estos hallazgos dentro de su relevancia en el contexto académico y la realidad de los becarios.

Palabras clave: procrastinación académica, creencias irracionales, rendimiento académico, universitarios, Programa Beca 18.

ABSTRACT

The objective of the research was to analyze the relationship between academic procrastination, irrational/ rational academic beliefs and academic performance in students from a private university in Lima benefiting from the *Beca 18* Program. An intentional non-probabilistic sampling assessed a total of 289 students (51.2% women and 48.6% men) between the ages of 17 and 23 ($M = 19.93$, $SD = 1.29$) from Metropolitan Lima and Callao (39.4%) and provinces (60.6%). The measures applied were the Academic Procrastination Scale (APS): *Postponement of Activities* and *Academic Self-Regulation*; the Academic Rational Beliefs Scale (ARBS): *Evaluation*, *Work Habits* and *Support*; and the weighted-average self-report. Among the main results of the study it was found that a higher rationality in the belief related to Work Habits was significantly associated with the Postponement of Activities ($r_s = -.26$, $p < .001$) and Academic Self-Regulation ($r_s = .37$, $p < .001$). On the other hand, negative and significant relationships were found between the weighted average with the Postponement of Activities ($r_s = -.27$, $p < .001$) and positive ones with Academic Self-Regulation ($r_s = .23$, $p < .001$), while on the side of rational academic beliefs significant relationships were found between the weighted average and a higher rationality in the beliefs about Evaluation ($r_s = .20$, $p < .001$) and Work Habits ($r_s = .30$, $p < .001$). The implications of these findings are discussed as part of the relevance in the academic context and the reality of the scholarship recipients.

Keywords: academic procrastination, irrational beliefs, academic performance, undergraduate students, Beca 18 Program.

INTRODUCCIÓN

La etapa universitaria representa un ámbito de importante desarrollo para los estudiantes, pues es ahí donde van a adquirir y desarrollar los conocimientos y actitudes necesarios para el ejercicio de su profesión, además de ir consolidando y madurando aspectos de su personalidad. En ese sentido, se trata de un espacio en donde los estudiantes pasan por un proceso adaptativo (Silva Laya, 2011), en el cual tendrán que poner en práctica diversas estrategias de afrontamiento que les permitan lograr el éxito académico. Sin embargo, una gran parte de los estudiantes carecen de los recursos necesarios previos para afrontar las exigencias del ámbito universitario y llegan a presentar conductas académicas desadaptativas o inadecuadas que llevan al fracaso en la universidad (Noriega Reynoso, 2010).

De esta manera, si se asume que la transición e integración a la universidad constituye una problemática para los jóvenes en general, dichas dificultades serán más acentuadas entre aquellos estudiantes provenientes de sectores sociales desfavorecidos (Silva Laya, 2011). Tal es el caso, en contexto peruano, de los beneficiarios del Programa de Beca 18, el cual consiste en el otorgamiento por parte del Estado de una beca integral de educación superior dirigida a una población excepcional de jóvenes provenientes de estratos sociales pobres que han logrado culminar sus estudios con notas por encima del promedio, pese al riesgo de deserción escolar que existe en este grupo vulnerable (Cotler, 2016). Este grupo de personas, en su mayoría proveniente del interior del país, además de su adaptación a la vida universitaria, tiene que adaptarse a nuevos estilos de vida, característicos del nuevo medio social en el que se encuentran inmersos.

A esto se le suma la demanda que les implica la obtención de un rendimiento óptimo para el mantenimiento de la beca y su percepción de que la exigencia académica es mucho mayor que en sus estudios escolares (PRONABEC, 2015b). En ese sentido, en

la medida que estos factores llegan a tener un impacto en lo psicológico, se torna importante indagar sobre aspectos psicológicos de los becarios ligados a la aparición de conductas desadaptativas en el entorno académico y ver su asociación con su rendimiento.

Es así como estudios desarrollados en los últimos años han resaltado que una de las más importantes conductas desadaptativas y de considerable prevalencia en los estudiantes universitarios en general es la procrastinación académica, entendida como la tendencia irracional a postergar las tareas académicas debido a la falta de habilidades de autorregulación (Grunschel, Schwinger, Steinmayr y Fries, 2016; Pychyl y Flett, 2012; San, Roslan y Sabouripour, 2016). El reciente interés por su estudio y su cada vez más frecuente presencia en los estudiantes universitarios (Balkis y Duru, 2009; Dominguez-Lara, 2016, 2017a; Özer, Demir y Ferrari, 2009) nos pone de manifiesto la necesidad de plantear investigaciones adicionales que nos permitan comprenderla mejor en base a tres aspectos: (a) su etiología, (b) su relación con otras variables y (c) las posibles estrategias de intervención para afrontarla y prevenirla.

En vista de lo señalado, y con relación al segundo aspecto mencionado anteriormente, hallazgos recientes han reflejado la asociación existente entre la procrastinación y la presencia de un estilo cognitivo negativo acerca de uno mismo y del mundo circundante, lo cual está relacionado con el mantenimiento de creencias irracionales (Dryden, 2000, 2012), entendidas como pensamientos absolutistas y demandantes que no permiten el logro de metas personales. Esta forma de pensar y de percibir el mundo, aplicada al ámbito académico, ocasionan en la mayoría de situaciones la aparición de conductas de postergación de tareas académicas que resultarían perjudiciales para el estudiante, generándose el absentismo académico y un bajo rendimiento académico (Balkis, 2013).

De lo anteriormente mencionado, resaltando la complejidad del fenómeno y desde la comprobación de que el estudio de la procrastinación académica en universitarios no ha recibido la atención suficiente en cuanto a su relación con otras variables, el tema central del presente trabajo ha sido ampliar el campo de conocimiento mediante el análisis de la relación existente entre la procrastinación académica, las creencias irracionales/racionales académicas y el rendimiento académico en estudiantes universitarios beneficiarios del Programa Beca 18, planteando la hipótesis de que dicha relación se dará de manera directa con las creencias más racionales y de manera inversa con el rendimiento académico.

De esta manera, en el presente trabajo de investigación se presenta un primer capítulo donde se describe la realidad problemática de la procrastinación académica, las creencias irracionales en universitarios y su asociación con el rendimiento académico, y se justifica la importancia y pertinencia del presente estudio en el grupo muestral de becarios. Además, se presenta el marco teórico donde se detalla la delimitación conceptual de las variables de estudio, así como el panorama actual en cuanto a la investigación de su relación. En el segundo capítulo se presentan las hipótesis, las variables de estudio y la definición operacional de las variables. En el tercer capítulo se hace referencia a la metodología que se empleará para realizar la presente investigación, donde se describe y detalla el diseño a utilizar y la muestra de estudio, así como los instrumentos elegidos para evaluar las variables y las técnicas de análisis a emplear para responder a los objetivos planteados. En el cuarto capítulo se presentan los resultados del estudio de acuerdo a los objetivos generales y específicos planteados. Finalmente, en el quinto capítulo se desarrolla la discusión de los resultados en relación a las implicancias personales, académicas y sociales del grupo muestral analizado. Se incluyen también las conclusiones y recomendaciones del estudio.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Conceptualización de la procrastinación

Etimológicamente, la palabra “procrastinación” proviene del inglés “*procrastination*”, que a su vez tiene su origen de la combinación del adverbio latino “pro”, que significa “hacia adelante”, con la terminación “crastinus” que significa “para mañana” (Steel, 2007).

De esta raíz etimológica han derivado diversas definiciones del constructo de procrastinación ya que, como señala Álvarez (2010), se trata de un término polisémico el cual ha sido y es estudiado por muchos investigadores, los cuales han dado múltiples definiciones o aproximaciones desde sus componentes conductuales, afectivos y cognitivos. Sin embargo, algo común en dichas explicaciones del término es la noción de aplazamiento o la demora en el cumplimiento de una actividad.

En ese sentido, se tienen aquellas definiciones que consideran a la procrastinación como una tendencia irracional a retrasar o evitar las tareas que deben completarse (Busko, 1998; Ellis y Knaus, 1977; Steel, 2011). Dentro de las personas que actúan de esta manera existe la creencia subyacente “después es mejor”, por eso se cataloga a la procrastinación como el “síndrome para mañana”.

Por su parte, para Steel (2007) la procrastinación también estaría expresada como el retraso intencional a un tiempo de acción previamente dado, a pesar de la conciencia de los resultados negativos y su consecuente desempeño insatisfactorio.

Complementariamente, la procrastinación también ha sido definida como la falta o ausencia de autorregulación en el desempeño y una tendencia en el comportamiento a posponer lo que es necesario para alcanzar un objetivo (Knaus, 2002).

En ese sentido, Ferrari, Johnson y McCown (1995) definen el constructo como un fenómeno constituido por un patrón cognitivo y conductual, el cual tiene que ver con la intención de hacer una tarea ante la cual hay una falta de iniciativa para desarrollarla y culminarla. Además, los autores mencionan que a dicho proceso le acompañan la experimentación de emociones no saludables intensas como ansiedad, preocupación o abatimiento.

Bajo esta perspectiva, las principales razones para la presencia de estas emociones y conductas de aplazamiento son el miedo a fallar y la evaluación de la tarea como aversiva (Steel, 2007) las cuales tienen como fondo demandas con respecto al rendimiento de uno mismo y de los que esperan de su entorno más próximo. De ahí que, se considere a esta definición como la que logra integrar los principales aspectos en el estudio de la conducta humana: cognición, emoción y conducta.

1.2. Enfoque cognitivo-conductual en el estudio de la procrastinación

La visión cognitiva-conductual (Ellis y Knaus, 1977; Knaus 2002) enfatiza que la procrastinación se debe al mantenimiento de creencias irracionales de las personas referidas al hecho que implica terminar una tarea de manera adecuada, ya que llegan a plantearse metas demasiado altas y poco realistas o presentan inseguridad relacionada con un excesivo temor al fracaso y autocrítica, que en muchas ocasiones llevan al incumplimiento de sus metas, acompañada de un malestar emocional. Y es precisamente para evitar dicho malestar emocional que las personas retrasan el inicio de sus actividades o aplazan la finalización de las mismas, evitando así cuestionar sus propias habilidades y capacidades (Ferrari et al., 1995).

Asimismo, la perspectiva cognitiva-conductual sostiene que la procrastinación se debe a una falla en el proceso de autorregulación (Steel, 2007; Wolters, 2003). Entendiendo este proceso como aquel que facilita activar y mantener pensamientos, conductas y emociones orientados a las consecuencias de las metas personales. Otros autores la han considerado como un mecanismo protector de la autoestima, debido al miedo al fracaso y, por lo tanto, como una estrategia de *self-handicapping* (Ferrari y Tice, 2000).

Las ventajas de este enfoque frente al puramente conductual, en palabras de Ferrari et al. (1995), radica en que la teoría del aprendizaje conductual no cubre del todo la explicación y predicción de las diferencias individuales en las personas que procrastinan, ya que la historia de reforzamiento previo no es solamente el único factor determinante, pues se ha visto que personas sin historial previo de conductas de procrastinación lo hacen frente a tareas nuevas. Aunque cabe mencionar, aclarando este punto, que éstas personas podrían tener en su historial previo otro tipo de conductas más variadas (como conductas evitativas o de perfeccionismo y el mismo arraigamiento de las creencias asociadas a dichas conductas) que la simple realización de conductas procrastinadoras pasadas, las cuales frente a una situación futura determinada puedan activar o predisponer la aparición de la procrastinación. Por ello, se hace necesario recurrir a modelos que busquen determinar aquellos factores individuales que originan la conducta de procrastinación.

En ese sentido, se puede considerar que el modelo cognitivo-conductual resalta el rol mediador de las creencias que tienen los individuos respecto a su desempeño y a la actividad a realizar. Según Ellis (2009), la presencia de creencias “falsas e irracionales” constituyen el aprendizaje directo en el individuo del ideario de la tradición, transmitido por la familia, la sociedad y las instituciones. Y las

creencias relacionadas a la procrastinación no son ajenas a este aspecto ya que la formación de creencias irracionales proviene desde la infancia (Toker y Avci, 2015) en la transmisión de demandas relacionadas al logro, al perfeccionismo, a ver el fracaso como algo “terrible” o a ver el esfuerzo como un “problema”. Es por ello que cuando estas cogniciones son disfuncionales o irracionales llevan a la conducta procrastinadora y a las consecuencias conductuales y emocionales asociadas a ésta; por tanto, este enfoque engloba los aspectos de otros enfoques y además resalta, como ya se mencionó, el rol del componente cognitivo en la generación de conductas y emociones desadaptativas (Natividad, 2014).

1.3. Tipos de procrastinación

Las investigaciones realizadas sobre la procrastinación también se han centrado en determinar y analizar la posible existencia de distintas formas o tipos de procrastinación, enfatizando la idea de que se trata de un constructo multidimensional más que unitario (Ferrari y Díaz-Morales, 2007).

En ese sentido, Chun y Choi (2005) plantean que se puede distinguir a los individuos procrastinadores en los tipos pasivo y activo. El procrastinador pasivo o tradicional es aquel que se encuentra imposibilitado por la indecisión para actuar y culminar sus actividades, metas o tareas en el tiempo fijado para cumplirlas. Por el contrario, el procrastinador activo es aquel que llega a obtener un beneficio del aplazamiento, pues la experimentación de la presión del tiempo es un requisito para terminar con éxito lo que se ha propuesto.

Esta clasificación ha dado lugar a otra perspectiva en donde la procrastinación no siempre es asociada con eventos o consecuencias percibidas como negativas o perjudiciales, sino que se puede incluso hablar hasta de efectos beneficiosos de un patrón de conducta procrastinadora activa. La diferencia entre

esta conducta y la pasiva estaría en las condiciones del uso intencional de tiempo, el control del mismo, las creencias de autoeficacia, los estilos de afrontamiento y los resultados finales incluyendo el rendimiento académico, entre unos y otros (Angarita, 2012). Aunque, como bien observan los autores, esos resultados requieren mayor soporte desde futuras replicaciones o ampliaciones. Sin embargo, para Steel (2011), la procrastinación no se refiere estrictamente a aquellas conductas de aplazamiento en donde existe una razón racional para ella, son planificadas y han sido pensadas “sabiamente”. Para este autor la procrastinación tiene de fondo la tendencia irracional de aplazar una actividad a sabiendas de que se dispone del tiempo para hacerla y de las consecuencias negativas que generaría el no culminarla a tiempo, es decir en la procrastinación existe el componente de una inadecuada planificación del tiempo.

Por otra parte, Ferrari et al. (1995), desde otra perspectiva, proponen una de las clasificaciones sobre la procrastinación que suele ser una de las más aceptadas. Ellos basan su diferenciación de acuerdo a la frecuencia con que se da la conducta procrastinadora y el contexto en donde se manifiesta. En ese sentido, si la procrastinación se manifiesta como una conducta desadaptativa en todas las situaciones y ámbitos de la persona, será concebida como general o crónica. Por el contrario, si esta conducta de procrastinar se limita solo a contextos específicos como el académico o el laboral, será concebida como situacional. En ese sentido, para la presente investigación se adopta esta clasificación y se enfoca en el estudio de la procrastinación en el contexto académico, por lo que a continuación se pasará a revisar su conceptualización.

1.4. Procrastinación académica

Gran cantidad de estudios sobre procrastinación se han realizado en estudiantes universitarios, enfocándose en el retraso de la finalización de cursos y evaluaciones. Se ha observado en estudiantes procrastinadores que inician sus actividades académicas con mucho mayor retraso de lo normal, ello debido a una discordancia entre sus hábitos de estudio y su intención para iniciar sus tareas, la cual es demorada (Sánchez, 2010). Es por ello que se distraen con otras actividades extraacadémicas, principalmente por las de carácter socio-recreativas.

En ese sentido, para Wolters (2003) la procrastinación académica es definida como un defecto en el desempeño de actividades académicas, caracterizada por postergar hasta el último minuto labores que necesitan ser completadas y presentadas dentro de un periodo fijado. Senécal, Julien y Guay (2003) la definen como la tendencia irracional a retrasar el comienzo o finalización de una tarea académica.

Por su parte, para Ackerman y Gross (2007) la procrastinación académica es una conducta dinámica porque cambia a través del tiempo, ya que puede estar condicionada a variables propiamente educativas, como los contenidos a aprender, las estrategias didácticas empleada por el docente y los medios y materiales empleados en la instrucción del estudiante.

En vista de las definiciones revisadas, para el presente estudio se va a entender la procrastinación académica como el hábito de posponer de manera irracional la realización de una actividad o actividades relacionadas con tareas académicas reconocidas como importantes por el propio alumno, para las cuales tiene capacidad, pero que posterga debido a creencias negativas con respecto a su

desempeño y a la valoración de la propia tarea, y cuya demora le ocasiona malestar emocional subjetivo y consecuencias negativas a nivel académico.

1.4.1. Perspectivas de estudio sobre la procrastinación académica

Steel y Klingsieck (2016) mencionan que la investigación de la procrastinación académica se ha realizado desde cuatro perspectivas. En primer lugar, desde la perspectiva de la psicología diferencial se entiende la procrastinación como un rasgo de personalidad que lo une a otros rasgos (p.e., Conciencia, Neuroticismo, entre otros) y variables características (por ejemplo, perfeccionismo, autoestima, optimismo, inteligencia, entre otros). En segundo lugar, desde la perspectiva de la psicología motivacional y volitiva se entiende la procrastinación como una falla en la motivación y/o la volición que relaciona la procrastinación a los aspectos motivacionales (por ejemplo, motivación intrínseca y extrínseca, autodeterminación, *flow*, orientación a la meta, locus de control, autoeficacia, entre otros) y volitivos (por ejemplo, autocontrol, control de la acción, problemas volitivos generales, estrategias de aprendizaje, gestión del tiempo, entre otros). En tercer lugar, desde la perspectiva de la psicología clínica se centra en la extensión clínicamente relevante de la procrastinación, vinculándola con la ansiedad, la depresión, el estrés y los trastornos de la personalidad. Finalmente, desde la perspectiva situacional, se investiga los aspectos situacionales y contextuales de la procrastinación, tales como las características de las tareas y las características del docente.

Para el presente estudio, en la medida que el interés es analizar la relación de la procrastinación académica con las creencias irracionales/racionales, se estaría tomando una perspectiva que gira en torno a las diferencias individuales y de aspectos clínicos contextualizados en el entorno académico.

1.4.2. Correlatos emocionales y cognitivos de la procrastinación académica

Desde el ámbito de la investigación psicológica, la procrastinación en general se ha relacionado con ansiedad (Rosario et al., 2008; Rothblum, Solomon y Murakami, 1986), depresión (Beswick, Rothblum y Mann, 1988; Flett, Haghbin y Pychyl, 2016), tensión o estrés (p.e., Beswick et al., 1988; Stead, Shanahan y Neufeld, 2010), baja autoeficacia (p.e., Hen y Goroshit, 2014a, 2014b) y baja autoestima (p.e., Beswick et al., 1988; Duru y Balkis, 2014). En cuanto a las áreas de rendimiento, se han encontrado relaciones significativas con disminución del rendimiento académico (Balkis, 2013; Balkis, Duru y Bulus, 2013; Kim y Seo, 2015; Rothblum et al., 1986) y laboral (De Antonio, 2011).

Por su parte, la procrastinación académica ha estado asociada a un déficit en las variables motivacionales y de autorregulación en estudiantes universitarios (Cavusoglu y Karatas, 2015; Ebadi y Shakoorzadeh, 2015; Grunschel et al., 2016; Klassen, Krawchuk, Lynch y Rajani, 2008; San et al., 2016); así como a altos niveles de ansiedad (Klassen et al., 2008; Pardo, Perilla y Salinas, 2014) y baja satisfacción hacia los estudios y la vida académica (Balkis, 2013; Dominguez-Lara y Campos-Uscanga, 2017). La investigación también ha destacado que la procrastinación académica puede derivarse del miedo al fracaso (Balkis y Duru, 2012; Haghbin, McCaffrey y Pychyl, 2012; Solomon y Rothblum, 1984), de una pobre gestión del tiempo (Lay y Schouwenburg, 1993; Ocak y Boyraz, 2016), de la aversión a la tarea (Milgram, Batori y Mowrer, 1993; Milgram, Marshevski y Sadeh, 1995; Solomon y Rothblum, 1984) o de creencias de baja tolerancia a la frustración (Harrington, 2005) entre otros motivos. Estos estudios reflejan la importancia de variables cognitivas asociadas a la procrastinación académica,

aunque todavía muchos aspectos individuales de este constructo continúan siendo objeto de estudio.

En este sentido, estudios desde modelos y enfoques cognitivos conductuales, como el propuesto por la Terapia Racional Emotivo Conductual (TREC), han abordado el papel de las creencias irracionales en la aparición y mantenimiento de la conducta procrastinadora a nivel general, así como también en el contexto académico.

1.5. Rendimiento académico y procrastinación académica

Ya se ha comentado, en el apartado precedente, sobre el impacto negativo que la procrastinación tiene sobre el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. El rendimiento académico es un constructo del cual aún no existe una posición unánime sobre su definición conceptual, lo cual hace complejo su estudio (Dominguez-Lara, 2017b). Aunque, en líneas generales se le entiende como el logro o la cantidad de aprendizaje obtenido por el estudiante luego de un proceso instruccional que finaliza con una evaluación de los aprendizajes de la cual se obtiene, por lo general, indicadores cuantitativos (calificaciones o notas). Para Dominguez-Lara (2017), una de las formas más usuales de operacionalizar el rendimiento académico es mediante el promedio general de calificaciones o promedio ponderado, el cual sintetiza el desempeño académico del estudiante a lo largo de su vida universitaria.

El uso del promedio ponderado como indicador de rendimiento académico responde a políticas institucionales, ya que por ejemplo se emplea para determinar varios aspectos académicos como posición en un ranking de estudiantes o algunos beneficios estudiantiles. Además, el promedio ponderado resulta importante en la práctica ya que es un criterio clave para la empleabilidad de los graduados y es una

variable predictiva del estado ocupacional (Strenze, 2007). Desde la parte metodológica, el promedio ponderado constituye una medida objetiva del rendimiento académico con buena consistencia interna y estabilidad temporal (Bacon y Bean, 2006; Richardson, Abraham y Bond, 2012).

Sin embargo, el uso del promedio ponderado como indicador de rendimiento no está exento también de cuestionamientos sobre su confiabilidad y validez como por ejemplo la inflación en las calificaciones otorgadas a los estudiantes o las diferencias institucionales de calificación (Richardson et al., 2012). No obstante, según la revisión sistemática y meta-análisis realizadas por Richardson et al. (2012), ninguna otra medida terciaria del rendimiento académico compite con la utilidad promedio ponderado.

En cuanto a la relación entre el rendimiento académico y la procrastinación académica, de la cual más adelante se presentarán estudios representativos, cabe mencionar algunos aspectos importantes del estudio de meta-análisis realizado por Kim y Seo (2015). Un primer aspecto a mencionar consiste en que de las 33 investigaciones incluidas en su revisión, la mayor cantidad de éstas (39.4%) emplearon el promedio ponderado como indicador del rendimiento académico, mientras que el resto empleó indicadores como resultados de exámenes parciales y finales, notas específicas de cursos, notas de tareas académicas y evaluaciones de proceso. Otro aspecto relevante de este estudio es que se encontró que el promedio ponderado se asocia negativa y significativamente con la procrastinación, aunque con menor magnitud en comparación a la relación entre la nota total de un curso o específica de un trabajo asignado y la procrastinación. Los resultados también revelaron que las notas de los exámenes parciales y finales no se asocian significativamente con la procrastinación. Esto permite concluir, a partir de este

estudio, que dependiendo del alcance del estudio (general o específico) se podrá emplear alguno de estos indicadores significativos de rendimiento (promedio ponderado, nota promedio de un curso o notas específicas de un trabajo asignado en un curso) para analizar la relación con la procrastinación.

1.6. Las Creencias Irracionales desde el modelo de la TREC y su relación con la procrastinación académica y el rendimiento académico

Ellis (2009), creador de la TREC, caracterizó a las creencias irracionales como aquellas que (a) son casi seguras que dificultan la búsqueda de la felicidad y la satisfacción de los deseos y (b) son completamente arbitrarias y no susceptibles de prueba o refutación. De esta manera en su modelo ABC, Ellis resalta el papel central de las creencias irracionales en la aparición de distintas perturbaciones psicológicas, ya que plantea que tanto las conductas desadaptativas y emociones negativas no saludables (componente C: consecuencias) no se derivan directamente de las situaciones por las se pasan (componente A: evento activador), sino que están relacionadas a la manera poco realista y lógica en cómo se perciben y evalúan dichos sucesos a través de los pensamientos y cogniciones (componente B: creencias).

Debido a que estas creencias crean ansiedad, su relación con la procrastinación es similar a la de la neurosis; ya que hacen que se perciban ciertas tareas cada vez más desagradables y por tanto llevan a no realizarlas; lo cual claramente se contextualiza en el entorno académico por parte de los estudiantes. En ese sentido el modelo ABC de la procrastinación académica sería el siguiente (Bernard, Ellis y Terjesen, 2006):

- A. Eventos activadores: las tareas o deberes académicos
- B. Creencias:

- Inferencias (conclusiones, predicciones): Las tareas difíciles son imposibles. Todo va a salir bien, si yo trabajo o no. Nada de lo que hago en la escuela o universidad me va a beneficiar.
 - Absolutismos (“deberías”, demandas): Yo no debería tener que hacer cosas que no me apetecen hacer o no puedo hacer. La vida debe ser cómoda y divertida y nunca aburrida.
 - Evaluaciones: Este trabajo que tengo que hacer es la peor cosa en el mundo. No puedo soportar tener que hacerlo. El mundo es una “porquería” por obligarme a hacer este trabajo.
- C. Consecuencias (emociones, comportamientos): el olvido, el soñar despierto, retrasos en comenzar y acabar el trabajo y tareas académicas, la ira cuando se ven obligados a hacer las cosas que él / ella no tiene ganas de hacer, impaciencia, impulsividad, tácticas de evasión, la pereza, la ansiedad difusa.

Como se ha mencionado anteriormente, las creencias irracionales suelen expresarse como demandas, exigencias, visión catastrófica, baja tolerancia a la frustración y otro tipo de pensamientos expresados en términos absolutistas (Dryden, 2000; Dryden y Branch, 2008). La literatura sobre el tema es clara al describir que las personas que procrastinan normalmente llegan a conclusiones irracionales que promueven la conducta de aplazamiento de las tareas. Dichas creencias irracionales por parte de los estudiantes incluyen (Ferrari et al., 1995): (a) sobre y subestimación de la cantidad de tiempo necesario para completar las tareas, (b) sobre y subestimación de la cantidad de motivación necesaria para culminar las actividades académicas y (c) la creencia de que tienen que estar con el estado de ánimo adecuado para tener éxito en la realización de la tarea.

De todas las posibles creencias irracionales, Ellis y Knaus (1977) argumentaron que sólo dos de ellas están estrechamente relacionados con la procrastinación: (a) creer que uno es incapaz de realizar la tarea y (b) creer que el mundo es demasiado difícil y exigente (demandas). En ese sentido, estudios posteriores han seguido los estudios iniciales de Ellis y Knaus (1977) mediante la investigación de la relación de los procrastinadores y la presencia de creencias irracionales, encontrándose cuatro manifestaciones o pensamientos específicos que tienen una mayor asociación, las cuales se han identificado como: (a) el temor al fracaso, (b) el perfeccionismo, (c) la falta de conciencia de sí mismo, y (d) la ansiedad de evaluación (Beck, Koons, y Milgrim, 2000; Ellis y Knaus, 1977), dichos pensamientos tienen de fondo la no satisfacción de necesidades debido a creencias demandantes o exigentes con respecto a uno mismo, a los demás y al entorno.

Por otra parte, diversos estudios respaldan el uso de la perspectiva TREC con poblaciones de universitarios para abordar diversos problemas emocionales y conductuales (Filippello, Harrington, Buzzai, Sorrenti y Costa, 2014; Jibeen, 2013; McMahon, 2011; Warren, 2010) con el fin de optimizar su rendimiento académico. Se entiende que los estudiantes tienden a establecer expectativas demasiadas altas hacia lo que esperan de ellos y de su institución, y luego experimentan disminuciones en su ajuste académico, social y personal-emocional cuando éstas no son satisfechas. Una de las fuentes de las dificultades relacionadas al rendimiento académico en la universidad son las creencias irracionales que los estudiantes tienen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Parte de la extensión de la obra de Ellis se ha dado mediante el desarrollo de instrumentos para medir las creencias irracionales de las personas en poblaciones

clínicas y no clínicas de adultos (Terjesen, Salhany y Sciutto, 2009). Sin embargo, solo algunas de estas medidas fueron diseñadas para evaluar las creencias irracionales acerca de un problema de orientación más específico, como por ejemplo el académico. Sin embargo, actualmente existen escasas medidas para evaluar creencias irracionales en dicho contexto entre los estudiantes universitarios, por ejemplo una de las pocas es la *Academic Rational Beliefs Scale* (ARBS, Egan, Canale, Del Rosario y White, 2007). Basados en el enfoque TREC, Egan et al. (2007) entienden por creencias académicas a aquellas cuyo contenido específico está asociado al grado de responsabilidad que el estudiante asume con respecto a su éxito académico, a su disposición al prepararse para sus actividades académicas, y a la perspectiva de apoyo que espera recibir de parte de los docentes para lograr sus metas académicas.

Para estos autores, dichas creencias serán consideradas irracionales en la medida que su contenido se exprese en formas de demandas y absolutismos, además de estar caracterizadas por ser ilógicas e incoherentes con la realidad, generando preocupaciones y dificultando la obtención de metas a nivel académico. Por otra parte, serán consideradas racionales en la medida que el componente demandante no esté presente en la expresión de su contenido, y se caractericen por ser lógicas y constructivas para el logro de las metas académicas planteadas por los estudiantes.

Para Egan et al. (2007), las creencias académicas más significativas entre los estudiantes son las siguientes:

- Creencias relacionadas a las evaluaciones: son creencias cuyo contenido hace referencia al grado de auto-responsabilidad que el estudiante se otorga con respecto a la obtención de calificaciones y a su rendimiento académico. Según lo señalado anteriormente sobre el

grado de racionalidad de las creencias, estas creencias serán consideradas irracionales en la medida que contengan pensamientos demandantes acerca de que uno merece una buena calificación solamente por el simple hecho de asistir a clases o que el docente debería ser siempre “blando” en su manera de calificar los trabajos y exámenes, atribuyéndole al profesor la total responsabilidad de la obtención de una calificación aprobatoria. Por otra parte, estas creencias serán más racionales en la medida que se asigne un grado de responsabilidad propia en la obtención de calificaciones aprobatorias basadas en la preparación y dedicación al estudio.

- Creencias relacionadas a los Hábitos de trabajo: son creencias cuyo contenido hace referencia a la disposición del estudiante acerca de su preparación para el trabajo académico (prepararse con anticipación, esforzarse al realizar trabajos o asistir a clase). Estas creencias serán racionales en la medida que contengan pensamientos relacionados con una predisposición al estudio y a la necesidad de prepararse para tener una experiencia académica óptima. Por el contrario, serán consideradas irracionales en la medida que el contenido de estas creencias se base en la idea de que para tener una experiencia académica óptima no es necesario cumplir con las responsabilidades académicas ni tener una predisposición al estudio.
- Creencias relacionadas al soporte brindado por el docente: son creencias cuyo contenido hace referencia a la perspectiva del estudiante con respecto al apoyo que espera recibir por parte del docente. Estas creencias serán consideradas racionales en la medida que el contenido

de dichas creencias se basen en pensamientos en donde se considere que el profesor no necesariamente siempre deberá brindar facilidades en las evaluaciones y en brindar un acompañamiento exclusivo al estudiante. Por el contrario, serán irracionales en la medida que estas creencias se basen en la exigencia hacia el docente con respecto a que necesariamente deberá brindar facilidades en sus evaluaciones y en exigirle un acompañamiento exclusivo de su desempeño académico.

1.7. Antecedentes de la investigación

Sobre la procrastinación académica y las creencias irracionales/racionales, a nivel internacional, varios autores han intentado explorar su relación (Balkis, 2013; Balkis y Duru, 2012, Balkis et al., 2013; Beswick et al., 1988; Bridges y Roig 1997; Flett, Stainton, Hewitt, Sherry y Lay, 2012; Haghbin et al., 2012; Harrington, 2005; Kaur y Kaur, 2011; Pychyl y Flett, 2012; Solomon y Rothblum 1984; Steel 2007). Los resultados de dichos estudios, en muestras de universitarios, reflejaron que la procrastinación académica correlaciona positivamente con las creencias irracionales. En ese contexto, ha quedado fundamentada la relación positiva y significativa entre la procrastinación académica y cogniciones irracionales (Solomon y Rothblum 1984) o pensamientos irracionales (Beswick et al., 1988).

Por ejemplo, Bridges y Roig (1997) buscaron analizar la relación entre la procrastinación académica y el pensamiento irracional en una muestra de 195 estudiantes universitarios (50.7% mujeres) con un promedio de edad de 21 años. Para ello, aplicaron el PASS (Procrastination Assessment Scale for Students) y el IBI (Irrational Beliefs Inventory). Los resultados obtenidos reflejaron una relación positiva, significativa y de magnitud baja entre ambos constructos ($r = .14$, $p < .001$). Específicamente se encontró una relación moderada entre la procrastinación

académica y la evitación de problemas ($r = .32, p < .001$). Los autores resaltan la importancia de dichos resultados para los consejeros académicos en la detección e intervención de la procrastinación.

Por su parte, Haghbin et al. (2012) investigaron la relación entre el miedo al fracaso y la procrastinación en una muestra de 300 estudiantes universitarios (73% mujeres) con una edad promedio de 19 años. Se aplicaron la *Procrastination Assessment Scale Student (PASS)* y el *Performance Failure Appraisal Inventory (PFAI)*. Los resultados arrojaron correlaciones positivas y significativas entre ambas variables ($.13 > r > .23$). Los autores resaltan la importancia de los resultados como indicadores para incrementar las estrategias de autorregulación en los estudiantes.

Por último, Steel (2007) en un importante estudio meta-analítico, en donde tomó como referencia estudios de investigación relacionados con la procrastinación y sus diversos correlatos, informó que la procrastinación está positivamente relacionada con las creencias irracionales. En otro estudio de revisión sobre procrastinación académica el mismo autor hace mención a la relación existente entre creencias irracionales con respecto a la autoeficacia y el perfeccionismo, aunque esta asociación tiene un tamaño del efecto bajo (Steel y Klingsieck, 2016).

Como se observa, varios autores han examinado la relación entre la procrastinación académica y las creencias irracionales; sin embargo, como señalan Balkis et al. (2013), si bien es cierto estos estudios se han realizado en muestras de estudiantes universitarios en ninguno de ellos se ha contemplado la exploración de la relación de la procrastinación académica y creencias irracionales de tipo académico, las cuales estarían más asociadas con demandas, exigencias y pensamientos absolutistas con respecto a lo que los estudiantes esperan de ellos

mismos y de sus docentes en el contexto académico para el logro de sus metas. Además, en la mayoría de estudios citados, se han empleado medidas de creencias irracionales desarrolladas para poblaciones clínicas y normales, con el fin de evaluarlas en estudiantes universitarios, lo cual podría generar un sesgo conceptual, metodológico y de valor predictivo, ya que no están midiendo creencias irracionales sobre aspectos específicamente académicos (Balkis, 2013; Balkis et al., 2013), lo cual podría ser un motivo del resultado hallado por Steel (2007) y Steel y Klingsieck (2016) en su estudio meta-analítico sobre procrastinación académica. En ese sentido dos estudios recientes hacen evidente este aspecto en la relación entre ambas variables y además los autores emplean una medida específica de creencias académicas en un continuo de racionalidad e irracionalidad: *Academic Rational Beliefs Scale* (Egan et al., 2007).

En el estudio de Balkis (2013) se examinó el rol mediador de las creencias racionales académicas con respecto a la procrastinación académica, satisfacción con la vida académica y en rendimiento académico en una muestra de 290 universitarios (69% mujeres) con una edad promedio de 21.34 años ($DE = 1.41$). Los instrumentos empleados fueron el Inventario de Procrastinación de Aitken (Aitken, 1982), la subescala de Hábitos de trabajo de la *Academic Rational Beliefs Scale* (Egan et al., 2007) y la Escala de Satisfacción Académica (Schmitt, Oswald, Friede, Imus y Merit, 2008). Como parte de los resultados se obtuvo que existe una relación negativa y estadísticamente significativa entre las creencias racionales acerca del estudio y la procrastinación académica ($r = -.42, p < .01$), así como relaciones positivas con la satisfacción con la vida académica ($r = .33, p < .01$) y el rendimiento académico ($r = .32, p < .01$). Además, como parte del modelo estructural analizado, se halló que la procrastinación académica es un predictor de

las creencias racionales acerca del estudio ($\beta = -.54, p < .001$). Estas creencias racionales también resultaron mediadoras de la relación entre la procrastinación académica y la satisfacción con la vida académica ($\beta = .29, p < .01$), así como de la relación entre la procrastinación académica y el rendimiento académico ($\beta = .21, p < .01$). El autor concluye que las implicaciones del estudio serán de ayuda para orientadores y psicólogos que trabajan en universidades o centros de orientación escolar en la medida que se hace de conocimiento que la reducción de la procrastinación y el aumento de las creencias racionales acerca de los estudios favorecen la continuidad, adaptación personal y social y el bienestar de los estudiantes.

En el segundo estudio, Balkis et al. (2013) analizaron la relación entre la procrastinación académica, las creencias racionales/irracionalas académicas, las preferencias de tiempo de estudio para los exámenes y el rendimiento académico en una muestra de 281 estudiantes universitarios turcos (66.2% mujeres) con una edad promedio de 21.57 años ($DE = 1.60$). Para medir las variables de estudio se aplicó el Inventario de Procrastinación de Aitken (1982), la *Academic Rational Beliefs Scale* (Egan et al., 2007) y cuatro ítems elaborados para medir las preferencias de tiempo para estudiar para los exámenes. Dentro de los resultados se encontró una relación negativa y estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y las creencias racionales académicas ($r = -.359, p < .01$) y también con el rendimiento académico ($r = -.413, p < .01$). El modelo estructural estimado dio como resultado que las creencias racionales académicas tienen un impacto directo en la procrastinación académica ($\beta = -.36, p < .001$) y las preferencias de tiempo de estudio para los exámenes (un mes de anticipación) ($\beta = .19, p < .001$), así como también un impacto con el rendimiento académico mediado

por la procrastinación académica ($\beta = -.27, p < .001$) y las preferencias de tiempo de estudio para los exámenes (un mes de anticipación) ($\beta = .22, p < .001$). Los autores concluyen que la importancia de estos resultados radica en el conocimiento de los consejeros universitarios sobre el papel de las creencias racionales sobre la procrastinación académica que permitirá el desarrollo de intervenciones en aquellos estudiantes que presentan conductas procrastinadoras que afectan negativamente su desempeño académico.

Finalmente, cabe mencionar que a nivel nacional no se han reportado estudios que evidencien la relación entre ambas variables, por lo que es necesario obtener información que permita validar y contextualizar la asociación de ambos constructos en nuestro medio, en una muestras de estudiantes universitarios, ya que, a la luz de estos resultados a nivel internacional, se puede considerar que la procrastinación académica es vista en función de las creencias irracionales que interfieren con la realización de tareas.

Respecto a la procrastinación académica y el rendimiento académico, un número considerable de investigaciones empíricas señala la importancia de su relación. En este sentido, Jackson, Weiss, Lundquist y Hooper (2001) argumentan que la procrastinación puede impactar negativamente en el rendimiento académico ya que (a) los procrastinadores evitan completar la tarea a la mano hasta el tiempo insuficiente para realizar, (b) no invierten el tiempo y esfuerzo necesarios para realizar bien debido a subestimar la cantidad de el tiempo requerido para tareas específicas, (c) tienen menos rendimiento debido a obstáculos o retrasos imprevistos, y (d) aunque los procrastinadores a menudo afirman que funcionan mejor bajo presión, el estrés asociado con el intento de cumplir con un plazo de

aproximación rápida también puede impedir el óptimo rendimiento (Tice y Baumeister, 1997).

Muchas de las investigaciones previas han revelado que la procrastinación académica se asocia negativamente con el rendimiento académico (Akinsola, Tella y Tella, 2007, Balkis y Duru, 2017, Fritzsche, Young y Hickson, 2003, Jackson et al., 2001). Por su parte, en su estudio meta-analítico, Kim y Seo (2015) revisaron 33 estudios relevantes sobre la relación entre procrastinación académica y el rendimiento, en el que se incluyeron un total de 38529 participantes para sintetizar estos hallazgos. Este análisis reveló que la procrastinación académica se correlacionó negativamente con el rendimiento académico. A la luz de los estudios anteriores, se podría decir que la procrastinación académica está negativamente relacionada con el rendimiento académico.

Finalmente, con relación a las creencias irracionales/racionales y el rendimiento académico se tienen estudios que señalan que otro factor importante que influye en el rendimiento académico de los estudiantes es la presencia de creencias irracionales. En este sentido Sapp (1996) enfatizó que las creencias irracionales pueden conducir al fracaso académico. Sin embargo, en la literatura, se encuentra evidencia mixta sobre el efecto de las creencias irracionales en el rendimiento académico. Mientras que en algunos estudios se ha encontrado que las creencias irracionales están relacionadas negativamente con el rendimiento académico (Bridges y Roig, 1997; McCormick, Tooke, Winston y Kjellander, 1991); en otros estudios no encontraron ninguna asociación (Medrano, Galleano, Galera y Fernandez, 2010). Los resultados anteriores llevan a pensar que se requieren de más estudios que analicen la relación entre las creencias irracionales y el rendimiento académico, ya que al parecer la relación entre ambas aún no es tan

clara y concluyente. Una explicación sobre esta discrepancia entre los hallazgos previos es la brindada por Balkis (2013), quien menciona que en los estudios anteriores sólo usaron medidas de creencias irracionales generales para determinar las creencias irracionales de los estudiantes universitarios, las cuales no siempre afectan el desempeño académico de los estudiantes o sus logros académicos. Por tanto, una medida específica del dominio es preferible para tener una idea más clara del constructo y prevenir la pérdida de información. Además, Ellis (2009) sugiere que la medición de las creencias irracionales/racionales específicas del dominio son mejores predictores de resultados específicos que las creencias generales. Por esta razón, se utilizará una medida específica de dominio para evaluar las creencias irracionales/racionales de los estudiantes, ya que pueden ser útiles para determinar qué creencias racionales o irracionales influyen en el rendimiento de los estudiantes.

1.8. Descripción de la realidad problemática

En la actualidad, la tecnología y el pensamiento posmoderno, productos del mundo globalizado, obligan cada vez más a las personas a ocuparse de asuntos considerados como triviales, a vivir con premura y a tolerar cada vez menos la demora en la satisfacción de sus necesidades (Álvarez, 2010). Dichos aspectos han contribuido a que las personas distribuyan su tiempo de una forma inadecuada, es decir, a una ineficiente planificación en sus actividades, lo que finalmente termina perjudicando el logro de sus objetivos. Además, sus percepciones de autoeficacia y bienestar psicológico se ven afectadas, siendo más proclives a experimentar mayor estrés y realizar menos conductas de búsqueda de apoyo, lo cual impacta en su salud mental (Angarita, 2012; Stead et al., 2010).

Dentro de este contexto, la actitud de postergar o aplazar la realización de tareas y actividades es una manifestación que se está volviendo crónica, lo cual se ve reflejado en retrasos para la presentación de trabajos académicos o laborales, así como también en la búsqueda de excusas que justifiquen dicha conducta de postergación (Alegre, 2013). A esta conducta de aplazar injustificadamente el inicio o fin de una tarea importante, más allá de los plazos temporales establecidos, se le ha denominado procrastinación.

A partir del creciente interés por estudiar este fenómeno, se han reportado hallazgos que plantean que el periodo de mayor sensibilidad y, por tanto, de mayor vulnerabilidad para la aparición de la procrastinación, es la adolescencia; y el contexto en donde mayormente se pone de manifiesto es el académico (Pychyl, Coplan y Reid, 2002; Sánchez, 2010). Desde esta perspectiva, se entiende a la procrastinación académica como una conducta generalizada y potencialmente desadaptativa, lo cual constituye un problema considerable entre los estudiantes universitarios (Balkis et al., 2013).

La importancia de estudiar la procrastinación académica en estudiantes universitarios radica en el hecho de que este fenómeno es uno de los principales factores que dificulta el adecuado proceso de aprendizaje y desempeño académico en los estudiantes (Özer et al., 2009) ya que, al estar en un período crítico de adaptación a un nuevo ambiente académico distinto al escolar, tienden a postergar sus responsabilidades académicas ya sea por un miedo al fracaso, la percepción de la tarea como aversiva (creencias) o demandas relacionadas a lo que esperan de ellos mismos y de los demás en lo académico, sumado a la carencia de recursos necesarios para afrontar ciertas demandas o la presentación de conductas

académicas inadecuadas, como la carencia de hábitos de estudio e inapropiada gestión del tiempo (Natividad, 2014).

Si a la falta de recursos personales en este proceso de adaptación a la vida universitaria, se le suma una falta de recursos económicos ligados a una situación antecedente de pobreza, puede llegar a afectar al desarrollo cognitivo, socioemocional y afectivo del estudiante lo que los expone a ser más vulnerables a estresores psicosociales (Guzmán Yacamán, 2016; Rivadeneira, 2017), los cuales disminuirán la capacidad para adoptar patrones de conducta más adaptativos en su interacción con el entorno y en la resolución de problemas (Lera, 2009), lo cual en un plano académico se presentaría en dificultades para culminar con éxito sus tareas académicas y por tanto obtener calificaciones aprobatorias.

Por ende, en la medida que (a) el objetivo del Programa Beca 18 es “ofrecer a jóvenes de los estratos pobres y pobres extremos, en su mayoría provincianos, egresados de la secundaria con calificaciones superiores al promedio, la oportunidad de proseguir estudios superiores en universidades e institutos tecnológicos, públicos o privados” (Cotler, 2016, p. 8) y (b) una vez acceden a las universidades, que en su mayoría son de la capital, tienen que afrontar adicionalmente un proceso de adaptación e inclusión sociocultural y de frustración hacia el accionar del Estado por la percepción de incumplimiento de aspectos materiales e inatención con respecto a aspectos de su bienestar psicológico; se torna importante investigar sobre ciertos factores psicológicos (cognitivos, emocionales y/o conductuales) que podrían estar asociados al rendimiento académico de los beneficiarios de Beca 18, lo que permitiría propiciar, a posteriori, un enfoque más completo en la toma de decisiones para generar propuesta de mejora del programa (PRONABEC, 2015a).

1.9. Planteamiento del problema

Como se ha señalado en los apartados anteriores, existen estudios como el realizado por Balkis y Duru (2009) cuyo objetivo fue investigar la prevalencia de la procrastinación académica, en donde se encontró que el 23% de los estudiantes universitarios informaron que posponen la realización de tareas académicas; mientras que, con un objetivo similar, Özer et al. (2009) encontraron una incidencia del 52% de estudiantes de pregrado que aplazan sus actividades académicas. A esto se le suman hallazgos referidos a los efectos de la procrastinación que llevan a graves consecuencias en los estudiantes universitarios, principalmente en su rendimiento académico, ya que gran parte de sus actividades están en función de plazos de entregas previamente establecidos en sus asignaturas (Cao, 2012; Chun y Choi, 2005).

De ahí que, las conductas de postergación en los estudiantes universitarios se evidencian en distintas formas las cuales, según Ferrari et al. (1995), pueden ser la dificultad en el cumplimiento de horarios, entrega de trabajos fuera de fecha, retraso para desarrollar tareas, o esperar hasta el último momento para estudiar previo a sus exámenes; lo cual trae como consecuencias bajas notas, cursos desaprobados y abandono de cursos.

Asimismo, en vista al proceso de adaptación a la universidad por el que pasan los becarios, se destaca la importancia de investigar sobre variables asociadas al rendimiento académico de los estudiantes de Beca 18 ya que sobre la base de estos resultados se podrán diseñar políticas educativas que les permitan alcanzar a los beneficiarios, el más alto rendimiento y bienestar durante su estancia en la universidad, pese a que según un estudio del PRONABEC (2015a) en general los alumnos becarios rinden más que los alumnos con matrícula regular.

Es así que, la revisión previa de la literatura acerca de esta problemática nos muestra también de que las posible razones de la procrastinación son diversas, entre ellas tenemos: la inadecuada gestión del tiempo, el miedo al fracaso o al éxito, el perfeccionismo y baja autoestima (Özer et al., 2009). Por otra parte, hemos revisado que hay investigadores que consideran, además de las causas señaladas anteriormente, que la presencia de creencias irracionales está relacionada y conlleva a la procrastinación en general (Dryden, 2000, 2012; Ellis y Knaus, 1977; Knaus, 2000, 2002; Neenan, 2008), así como específicamente a la procrastinación académica (Balkis, 2013; Balkis et al., 2013; Bridges y Roig, 1997; Haghbin et al., 2012; McCown, Blake y Keiser, 2012; Solomon y Rothblum, 1984). Según mencionan Ferrari, et al. (1995), la evidencia empírica indica que las personas que posponen sus tareas generalmente llegan a conclusiones irracionales que promueven la procrastinación académica. Estas creencias irracionales incluyen, según Bernard et al. (2006): (a) una subestimación del tiempo necesario para cumplir las tareas, (b) consideración de las tareas difíciles como imposible de realizar, (c) considerar como carente de beneficio personal la realización de cualquier actividad académica; (d) demandas referidas a la pertinencia de hacer tareas que a uno no le apetece realizar; (e) evaluaciones de catastrofización e incomodidad sobre los trabajos que se tienen que cumplir.

Estudios iniciales publicados sobre la procrastinación en el contexto educativo peruano, han dado como resultado que la prevalencia de la procrastinación académica es superior a la procrastinación general en estudiantes adolescentes de nivel secundaria (Álvarez, 2010). Por otra parte, se ha resaltado el papel que tienen las conductas procrastinadoras como variables asociadas al bajo rendimiento académico en universitarios, encontrándose que el 61.5 % de los que

procrastinan desaprobaron entre uno y seis cursos (Chan, 2011). Además, se ha encontrado en esta misma población, su relación negativa con las creencias de autoeficacia (Alegre, 2013) y satisfacción con los estudios (Dominguez-Lara y Campos-Uscanga, 2017), las cuales se traducen en una inadecuada percepción de sus capacidades académicas.

Este panorama, refleja el reciente interés por el estudio científico de la procrastinación académica, donde se resalta la importancia de su abordaje debido al riesgo de fracaso académico y abandono al que pueden llegar los estudiantes que presentan conductas procrastinadoras. Sin embargo, el estudio de esta variable necesita ampliarse con nuevos aportes enfocados en encontrar su relación con otras variables que, según la literatura revisada, están entre sus principales desencadenantes, como es el caso de las creencias irracionales académicas (Balkis, 2013; Balkis et al. 2013); y del cual se observa que existe un vacío en su estudio.

A la luz de la problemática revisada, se concluye que la procrastinación en el ámbito académico es un problema recurrente entre los estudiantes universitarios y un factor importante en su rendimiento académico; y, en ese sentido, la presencia de creencias irracionales juega un papel crucial en su aparición y en el mantenimiento de las conductas procrastinadoras.

De acuerdo a la problemática previamente planteada, surge la siguiente interrogante: ¿cuál es la relación existente entre procrastinación académica, creencias irracionales/racionales académicas y rendimiento académico en estudiantes universitarios beneficiarios del Programa Beca 18?

1.10. Objetivos de la investigación

En base a la pregunta de investigación planteada anteriormente se establecen los siguientes objetivos generales y específicos:

Objetivos generales

- a) Establecer la relación entre procrastinación académica y creencias irracionales/racionales académicas en estudiantes universitarios beneficiarios de Beca 18.
- b) Establecer la relación entre procrastinación académica y rendimiento académico en estudiantes universitarios beneficiarios de Beca 18.
- c) Establecer la relación entre creencias irracionales/racionales académicas y rendimiento académico en estudiantes universitarios beneficiarios de Beca 18.

Objetivos específicos

- a) Establecer la relación entre las dimensiones de la procrastinación académica (Postergación de actividades y Autorregulación académica) y las creencias irracionales/racionales académica (Evaluación, Hábitos de trabajo y Soporte) en los estudiantes universitarios beneficiarios de Beca 18.
- b) Establecer la relación entre las dimensiones de la procrastinación académica (Postergación de actividades y Autorregulación académica) y el rendimiento académico en los estudiantes universitarios beneficiarios de Beca 18.
- c) Establecer la relación entre las creencias irracionales/racionales académica (Evaluación, Hábitos de trabajo y Soporte) y el rendimiento académico en los estudiantes universitarios beneficiarios de Beca 18.

1.11. Justificación de la investigación

A continuación se presentan la justificación del estudio a partir de su importancia, viabilidad; además se han especificado las limitaciones encontradas en la presente investigación.

Importancia de la investigación

Siguiendo esta línea trazada en los apartados anteriores, y enfocándonos en la presencia de conductas desadaptativas en estudiantes universitarios, resulta imprescindible realizar estudios que brinden información básica sobre la procrastinación en el ámbito académico y su relación con otras variables. Con esta información se facilitaría y daría sustento a la posterior adecuación de estrategias de intervención que disminuyan sus efectos negativos en los estudiantes y mejoren su proceso adaptativo, así como en la prevención del riesgo académico y el fracaso que se evidencia en los universitarios. En este sentido, se considera importante la exploración, a nivel cognitivo, del papel de las creencias irracionales/racionales académicas en la manifestación de la procrastinación, ya que los estudios más recientes sobre este fenómeno se encuentran enfocados en examinar las características cognitivas (creencias relacionadas el miedo al fracaso o la aversión a la tarea) y emocionales (depresión/ansiedad y hostilidad) de los estudiantes con tendencias elevadas a procrastinar (Bernard, 2006). Es por ello que su adecuada identificación va a facilitar su tratamiento a través de técnicas de intervención basadas en modelos cognitivos-conductuales (autocontrol de la conducta y reestructuración cognitiva) y que han demostrado ser de gran ayuda para los estudiantes procrastinadores (Bernard, 2006; Özer, Demir y Ferrari, 2013; Rothblum et al., 1986; Toker y Avci, 2015; Van Horebeek, Michielsens, Neyskens y Depreeuw, 2004), optimizando su rendimiento académico.

En conclusión, de lo anteriormente expuesto, se destaca la importancia del presente trabajo que se centra en investigar la relación entre la procrastinación académica, las creencias irracionales/racionales académicas y el rendimiento académico para (a) contribuir en la formación de conocimientos científicamente comprobados en el estudio de la relación entre éstas variables, en donde se observa que existe un vacío en la investigación en nuestro medio; y, a nivel internacional, se han centrado solamente en relacionar con las creencias irracionales en general con instrumentos elaborados para poblaciones clínicas y, adicionalmente, (b) aportar en la adaptación y validación de instrumentos de medida, en muestras de beneficiarios de Beca 18, tanto para procrastinación académica, en donde ya existen estudios previos de adaptación y validación de una escala en estudiantes de secundaria y universitarios (Álvarez, 2010; Dominguez, Villegas y Centeno, 2014; Dominguez-Lara, 2016); así como también para las creencias irracionales/racionales académicas, en donde no se han encontrado reportes de adaptación y validación de instrumentos para su medición en estudiantes universitarios.

Viabilidad de la investigación

La investigación resultó viable ya que se contó durante su desarrollo con (a) el acceso a la información y conocimientos (bases de datos científicas, bibliotecas, repositorios de tesis, entre otros) que permitieron consolidar el marco teórico que sustentó la investigación, (b) el acceso a la institución en donde se llevó a cabo la recolección de la información, (c) los recursos humanos necesarios (evaluador) para la recolección de la información, (d) los recursos materiales (instrumentos para aplicar, software estadístico, etc.) y financieros (presupuesto para movilización, impresión de batería de instrumentos, etc.) para concretar la recolección de

información y realizar el análisis de los datos recogidos, y (e) el tiempo y la disposición para desarrollar cada una de las fases de la presente investigación.

Limitaciones del estudio

La limitación más importante de este estudio es su diseño de corte transversal, lo cual no ha permitido evaluar la evolución o cambio en las variables investigadas a lo largo de la vida académica de los estudiantes. Se podrían llevar a cabo más investigaciones con diferentes diseños de investigación, en donde se empleen otras técnicas de recolección de datos tales como entrevistas en profundidad o estudios de caso que pueden ser útiles para comprender con mayor especificidad la relación entre las creencias racionales sobre el estudio y la procrastinación académica. En segundo lugar, este estudio encuestó a estudiantes universitarios beneficiarios de Beca 18 y exploró sus experiencias actuales. Sin embargo, el comportamiento de procrastinación de los estudiantes podría estar relacionado con sus experiencias previas. Se podría realizar más investigación en diferentes entornos educativos para determinar la generalización de estos hallazgos y compararlos con estudiantes que por ejemplo tienen matrícula regular. Otra limitación, asociada a la primera, es que el rendimiento académico recolectado a través del promedio ponderado de los estudiantes solo abarcó su desempeño en un solo semestre, lo cual no permitió analizar el cambio a través de su formación académica. Finalmente, los datos de este estudio se recopilieron solo a través de escalas de autoinforme, así como el rendimiento académico, por lo que el uso de medidas objetivas de creencias racionales sobre el estudio, la procrastinación académica y el rendimiento académico puede ser útil tomarlas en cuenta para estudios posteriores.

CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES

2.1. Formulación de hipótesis principales y específicas

En este apartado se presentan, a partir de los objetivos del estudio, las hipótesis principales y específicas que serán contrastadas a partir de los análisis estadísticos.

Hipótesis principales

1. Existe una relación negativa y significativa entre la procrastinación académica y las creencias racionales académicas.
2. Existe una relación negativa y significativa entre las dimensiones de la procrastinación académica (postergación de actividades y autorregulación académica) y el rendimiento académico.
3. Existe una relación positiva y significativa entre las creencias racionales académicas y sus tres dimensiones (evaluación, hábitos de trabajo y soporte) con el rendimiento académico.

Hipótesis específicas

1. Existe una relación negativa y significativa entre la postergación de actividades y la creencia racional relacionada a la evaluación.
2. Existe una relación negativa y significativa entre la postergación de actividades y la creencia racional relacionada a los hábitos de trabajo.
3. Existe una relación negativa y significativa entre la postergación de actividades y la creencia racional relacionada al soporte.
4. Existe una relación positiva y significativa entre la autorregulación académica y la creencia racional relacionada a la evaluación.

5. Existe una relación positiva y significativa entre la autorregulación académica y la creencia racional relacionada a los hábitos de trabajo.
6. Existe una relación positiva y significativa entre la autorregulación académica y la creencia racional relacionada al soporte.

2.2. Variables y definición operacional

A continuación, se presentan en la Tabla 1 las variables consideradas para la presente investigación, sus dimensiones e indicadores correspondientes y las técnicas que se utilizaron para la obtención de datos para cada dimensión.

Tabla 1
Definición operacional de las variables de la investigación

Variable	Dimensión(es)/Indicador(es)	Definición operacional
Procrastinación académica	Autorregulación académica	Definida como el puntaje obtenido de la suma de los ítems de la dimensión Autorregulación académica de la Escala de Procrastinación Académica (EPA).
	Postergación de actividades	Definida como el puntaje obtenido de la suma de los ítems de la dimensión Postergación de actividades de la Escala de Procrastinación Académica (EPA).
Creencias académicas	Evaluación	Definida como el puntaje obtenido de la suma de los ítems de la dimensión Evaluación de la Escala de Creencias Racionales Académicas (ECRA).
	Soporte	Definida como el puntaje obtenido de la suma de los ítems de la dimensión Soporte de la Escala de Creencias Racionales Académicas (ECRA).
	Hábitos de trabajo	Definida como el puntaje obtenido de la suma de los ítems de la dimensión Hábitos de trabajo de la Escala de Creencias Racionales Académicas (ECRA).
Rendimiento académico	Promedio ponderado	Definido como el autorreporte del estudiante del promedio ponderado obtenido en su último ciclo de estudios.

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO III: MÉTODO

3.1. Diseño de la investigación

El enfoque de la presente investigación fue cuantitativo, para lo cual se utilizó una estrategia (diseño) asociativa, ya que se tuvo como objetivo identificar la relación funcional entre variables (Ato, López y Benavente, 2014). Para el caso del presente estudio fue la relación entre la procrastinación académica, las creencias irracionales/racionales académicas y el rendimiento académico. Específicamente se realizó una investigación con un diseño correlacional, pues de acuerdo a Ato et al. (2014) tres características permiten definir este tipo de estudios: (a) una muestra única de participantes que usualmente no es aleatoria, (b) la medición de cada participante en dos o más variables de naturaleza cuantitativa y/o categórica, y (c) la disponibilidad de una matriz de correlaciones entre variables para el análisis estadístico.

3.2. Participantes

La población total de beneficiarios del Programa Beca 18 en la institución privada en donde se realizó el estudio fue de 745 estudiantes (51.4% mujeres y 48.6% varones) al semestre 2017-1. La distribución de estos estudiantes según la Facultad a la que pertenecen fue de: Ingeniería ($n = 523$, 70.20%), Arquitectura ($n = 76$, 10.20%), Educación ($n = 60$, 8.05%), Negocios ($n = 34$, 4.56%), Ciencias de la Salud ($n = 26$, 3.49%), Economía ($n = 24$, 3.22%) y Humanidades ($n = 2$, 0.28%).

Para el cálculo del tamaño de la muestra, se consideró que el propósito de la investigación era contrastar una hipótesis de correlación bivariada (una cola) y que además se esperaba encontrar una magnitud moderada entre ambas variables según el criterio de Cohen (1988, 1992, $.30 < r < .49$), tomando como referencia estudios

previos que han reportado una relación moderada entre la procrastinación académica y las creencias racionales/irracionalas académicas ($r = -.36$; Balkis, 2013; Balkis et al., 2013). Además, se consideró un nivel de confianza de .05 y una potencia estadística de .90, es decir, tener un 90% de probabilidad de no aceptar la hipótesis nula de no relación en el caso que sea falsa. Tomando todos estos datos y empleando el software G*Power versión 3 (Faul, Erdfelder, Lang y Buchner, 2007) se determinó que la muestra total debería estar conformada como mínimo por 145 estudiantes universitarios de pregrado, asumiendo que se emplearía un muestreo aleatorio.

Sin embargo, por un tema de accesibilidad y facilidad para la obtención de la muestra se consideró evaluar más participantes que cumplan con los criterios de inclusión, en la medida que para la obtención de la muestra se empleó un procedimiento de muestreo no probabilístico (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), de tipo propositivo o intencional (Kerlinger y Lee, 2002). Según Alarcón (2008) este tipo de muestra (intencional) es asumida, por el investigador, como típica o representativa de la población en la que se está interesado.

En ese sentido, para la presente investigación, se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

- Grado de Instrucción: se consideró a aquellos alumnos con nivel superior universitario y que se encontraban matriculados entre el 1° y 10° ciclo durante semestre 2017-1 (estudiantes activos).
- Beneficio económico: se consideró a aquellos estudiantes activos que contaron con el beneficio de formar parte del Programa Beca 18 durante el semestre 2017-1.
- Edad: Se consideró a aquellos participantes cuyas edades oscilaron entre los 15 y 25 años, se descartaron dos casos por superar este límite de edad.

- Participación: Se consideró a aquellos alumnos cuya participación en el estudio fue de manera voluntaria.

Asimismo, se determinó el siguiente criterio de exclusión:

- Nacionalidad: No se considerarán a aquellos estudiantes cuya nacionalidad sea extranjera y/o se encuentren en condición de intercambio.

Tomadas estas consideraciones, la muestra final estuvo conformada por 289 estudiantes (51.2% mujeres y 48.8% varones) beneficiarios del Programa Beca 18 pertenecientes a una universidad privada de Lima. Dicha cantidad de evaluados representa el 39% del total de la población de becarios de la universidad en donde se realizó el estudio. El rango de edad de los evaluados estuvo entre los 17 y 23 años ($M = 19.93$; $DE = 1.29$). La distribución por años de estudio fue la siguiente: primer año (11.4%), segundo año (39.5%), tercer año (41.5%), cuarto año (5.2%) y quinto año (2.4%). En la Tabla 2 se presenta la distribución de alumnos por Facultad de pertenencia, observándose un predominio de estudiantes pertenecientes a la Facultad de Ingeniería, lo cual es consistente con la distribución poblacional presentada anteriormente.

Tabla 2

Distribución de la muestra por Facultad de pertenencia

Facultad	f	f_i (%)
Ingeniería	212	73.4%
Arquitectura	21	7.3%
Negocios	20	6.9%
Educación	17	5.9%
Ciencias de la Salud	11	3.8%
Economía	8	2.8%

Nota: f = frecuencia; f_i (%) = frecuencia relativa en porcentaje

Fuente: Elaboración propia.

Además, tal como se muestra en la Tabla 3, en cuanto al lugar de procedencia el 39.4% proviene de Lima y Callao, mientras que el 60.6% proviene de provincia.

Tabla 3

Distribución de la muestra según lugar de procedencia

Lugar de procedencia	<i>f</i>	<i>f_i</i> (%)
Lima y Callao	114	39.4%
Áncash	30	10.4%
Huánuco	25	8.7%
Apurímac	19	6.6%
Junín	12	4.2%
Cajamarca	10	3.5%
Puno	9	3.1%
Lima provincia (Barranca, Cañete y Huaral)	9	3.1%
Ayacucho	8	2.8%
Pasco	8	2.8%
Huancavelica	7	2.4%
Tacna	7	2.4%
Cusco	5	1.7%
San Martín	5	1.7%
Otros	21	7.3%

Nota: f = frecuencia; f_i (%) = frecuencia relativa en porcentaje

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Técnicas de recolección de datos

A continuación se han descrito las principales características de los instrumentos de recolección de datos empleados en la presente investigación.

3.3.1. Ficha de datos sociodemográficos

Se elaboró un cuestionario creado para fines de esta investigación, del cual se obtuvo la siguiente información sociodemográfica de cada estudiante: sexo,

edad, lugar de procedencia, ciclo de estudio, carrera que estudia y el autorreporte del promedio ponderado en el último semestre (2017-1) (ver Anexo A).

3.3.2. Escala de Procrastinación Académica (EPA)

Se empleó la versión traducida al español por Álvarez (2010) y adaptada en estudiantes universitarios de la ciudad de Lima por Dominguez et al. (2014), ya que se validó en el contexto peruano y en la muestra objeto de estudio (ver Anexo B).

Descripción General. La escala original fue construida por Busko en 1998, y está compuesta por 16 ítems cuyo objetivo es evaluar la tendencia hacia la procrastinación académica en estudiantes universitarios. De la adaptación de Dominguez et al. (2014) se desprenden dos factores: (a) *Autorregulación académica* (9 ítems), que mide el proceso de regulación de la conducta académica relacionado con problemas de autocontrol y organización del tiempo; y (b) *Postergación de actividades* (3 ítems); que mide las acciones de aplazamiento de las tareas académicas. Los ítems presentan cinco opciones de respuesta, a las cuales se les puntúa de acuerdo a una escala Likert que va del 1 (*Nunca*) al 5 (*Siempre*). La aplicación del instrumento puede ser individual o colectiva, con una duración aproximada de 8 y 12 minutos. En cuanto a la calificación de la escala el factor de *Autorregulación académica* se corrige de forma invertida, por tanto, mientras mayor es el puntaje la autorregulación es menor. De la calificación del factor de *Postergación de actividades*, se obtiene que a mayor puntaje, más será su tendencia a postergar (Dominguez et al., 2014).

Propiedades psicométricas en otros estudios. En el estudio original de Busko (1998), realizado en una muestra de 112 estudiantes de pregrado de la Universidad de Guelph, se reportó la confiabilidad de las puntuaciones por el

método de consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach, el cual tuvo un valor de .86 considerado bueno. Sin embargo, para efectos de analizar la unidimensionalidad del instrumento, el estudio no reportó evidencias de validez relacionada a la estructura interna.

A nivel nacional, Álvarez (2010) realizó la traducción y adaptación al español de los 16 ítems y validó el instrumento en una muestra distinta a la original, conformada por 235 estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de Lima. Las propiedades psicométricas de la adaptación del EPA en escolares adolescentes, arrojaron como parte de la confiabilidad de las puntuaciones por el método de consistencia interna, un coeficiente alfa de Cronbach de .80, valor considerado adecuado; asimismo las correlaciones ítem-test corregidas (r_{itic}) oscilaron entre .31 y .54 indicando un aceptable grado de homogeneidad de los ítems.

Adicionalmente, se reportaron evidencias de validez relacionada a la estructura interna, mediante un análisis de componentes principales. El valor de la medida de adecuación muestral KMO fue de .80 y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó estadísticamente significativa ($\chi^2 = 701.95, p < .05$). Del análisis realizado se determinó la existencia de un solo factor que explicó el 23.89% de la varianza total, planteando una estructura unidimensional para la EPA. Los ítems sometidos a análisis presentaron cargas factoriales que oscilaron entre -.64 y .67, observándose cargas factoriales negativas (ítems 1 y 9) y un bajo porcentaje de varianza explicada para una medida unidimensional (Burga, 2006).

Por otra parte, en otro estudio nacional, Dominguez et al. (2014) realizaron la validación del EPA en una muestra de 379 estudiantes universitarios de pregrado. En el análisis previo de los ítems se descartaron 4 de los 16 ítems (ítems

3, 4, 15 y 16), ya que presentaron correlaciones ítem-test corregidas (r_{itc}) inferiores a .20. En cuanto al reporte de las evidencias de validez relacionada a la estructura interna se efectuó a través del análisis factorial exploratorio. Previo al análisis se analizó la matriz de correlaciones de los ítems mediante al KMO que fue de .81 (adecuado) y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($p < .01$). Mediante el procedimiento del análisis paralelo se determinó la extracción de dos factores (modelo bidimensional), contrario a la estructura unidimensional reportada por Álvarez (2010). En ese sentido, se compararon ambos modelos mediante un análisis factorial confirmatorio, con un método de estimación por mínimos cuadrados no ponderados (ULS), dando como resultado un mejor ajuste del modelo bidimensional ($\chi^2 = 176.3$, $p < .01$; CFI = 1.00; GFI = .97; RMSEA = .078 [IC 90% = .066; .091]) en comparación al unidimensional ($\chi^2 = 528.47$, $p < .01$; CFI = 1.00; GFI = .92; RMSEA = .15 [IC 90% = .14; .16]). Como resultado de la versión final de la EPA (12 ítems), se encontró que el primer factor, denominado *Autorregulación académica*, retiene el 34.4% de la varianza total; mientras que el segundo factor, denominado *Postergación de actividades*, explica el 15.14% de la varianza total, siendo la correlación entre ambos factores de $r = .34$.

Finalmente, la confiabilidad reportada por Dominguez et al. (2014), a través del coeficiente alfa de Cronbach, para las puntuaciones del factor de *Autorregulación académica* fue de .82 (IC 95% = .79; .84); mientras que para el factor de *Postergación de actividades* fue de .75 (IC 95% = .70; .79). Ambos valores son considerados como coeficientes aceptables de consistencia interna de las puntuaciones.

Propiedades psicométricas en el presente estudio. Se realizó, como parte del análisis de validez relacionado a la estructura interna de la EPA, un análisis factorial confirmatorio (AFC) en donde se evaluó el ajuste del modelo bidimensional propuesto por Dominguez et al. (2014). Los índices de bondad de ajuste obtenidos ($\chi^2[52] = 141.33, p < .01; \chi^2/gl = 2.72; CFI = .93; GFI = .92; RMSEA = .07$ [IC 90% = .06; .09]) indicaron que el modelo de dos factores se ajusta satisfactoriamente a los datos de la muestra del presente estudio. Las cargas factoriales de la solución estandarizada oscilaron entre .26 y .72 para la dimensión de *Autorregulación académica*, y entre .37 y .91 para *Postergación de actividades*. Además, se calcularon los coeficientes alfa de Cronbach, como parte del análisis de confiabilidad, con sus respectivos intervalos del confianza (IC 95%), encontrándose para el caso de la dimensión de *Postergación de actividades* un alfa de Cronbach de .82 (IC 95% = .78, .86) y correlaciones ítem-test corregidas aceptables entre .56 y .77 ($r_{itc} > .20$). Mientras que para la dimensión de *Autorregulación académica* se obtuvo un alfa de Cronbach de .83 (IC 95% = .79, .86) y correlaciones ítem-test corregidas entre .26 y .64, consideradas dentro de lo aceptable.

3.3.3. Escala de Creencias Racionales Académicas (ECRA)

Se usó el *Academic Rational Beliefs Scale* (ARBS, Egan et al., 2007), en su versión desarrollada y validada en universitarios estadounidenses, la cual fue traducida al español y validada en relación a su contenido para el presente estudio (Manzanares-Medina, 2016), como parte de un estudio independiente (ver Anexo C).

Descripción General. La ECRA fue desarrollada con el objetivo de evaluar las creencias académicas en estudiantes dentro de un continuo de irracionalidad/racionalidad. Está conformada por 16 ítems que miden 3

dimensiones: (a) *Evaluación* (7 ítems); mide declaraciones relacionadas a creencias que se ocupan de la evaluación del estudiante sobre el grado de responsabilidad personal con respecto a su éxito académico; (b) *Hábitos de trabajo* (6 ítems); mide creencias relacionadas a la disposición del estudiante con respecto a su preparación para el trabajo académico; y (c) *Soporté* (3 ítems); mide creencias relacionadas a la perspectiva del estudiantes sobre el apoyo que espera del docente. Los 16 ítems se presentan con cinco opciones de respuesta, a los cuales se les puntúa de acuerdo a una escala Likert de frecuencia con la que se tienen las creencias que va del 0 (*Nunca*) al 4 (*Siempre*). En cuanto a la calificación se obtiene un puntaje por cada dimensión y un puntaje total que va de 0 a 64 puntos, indicando que el mayor puntaje es reflejo de mayor presencia de creencias racionales académicas, y los puntajes bajos reflejan mayor presencia de creencias irracionales académicas (Egan et al., 2007). Cabe mencionar que para la calificación los ítems de las dimensiones de *Evaluación* y *Soporté* se puntúan de modo inverso.

Propiedades psicométricas en otros estudios. Egan et al. (2007) realizaron la validación del instrumento en una muestra de 321 universitarios estadounidenses entre 18 y 24 años. En cuanto a la evidencia de validez relacionada a la estructura interna de la ECRA se realizó un análisis factorial exploratorio del cual se extrajo una solución interpretable de tres factores que explicaron el 46.90% de la varianza total. El factor *Evaluación* explicó un 30.14% de la varianza y sus cargas factoriales estuvieron entre .45 y .71. El factor de *Hábitos de trabajo* explicó el 9.89% de la varianza adicional y sus cargas factoriales oscilaron entre .35 y .55; y finalmente el factor de *Soporté* explicó el 6.84% de la varianza adicional y sus cargas factoriales estuvieron entre .68 y .70.

Como parte de la validez concurrente se correlacionaron los puntajes obtenidos de la ECRA con los de la *Irrational Beliefs Scale* en una submuestra de 186 estudiantes. El coeficiente de correlación obtenido fue de $r = -.38$ ($p < .001$), indicando una correlación negativa y moderada, la cual fue esperable y coherente con lo hipotetizado.

En cuanto a las evidencias de confiabilidad, Egan et al. (2007) reportaron la consistencia interna de las puntuaciones a través del coeficiente alfa de Cronbach para las tres dimensiones y para la escala total. Para las puntuaciones de la dimensión de *Evaluación* se obtuvo un alfa de .80, para la dimensión de *Hábitos de trabajo* un alfa de .59 y para la dimensión de *Soporte* un alfa de .79. Para la escala total se obtuvo un coeficiente alfa de .83 y el promedio de las correlaciones ítem-test corregidas fue de .43. Por último, también se reportó la confiabilidad por el método test-retest en donde se aplicó por segunda vez la ECRA a una submuestra de 28 estudiantes en un lapso de una semana, obteniéndose un coeficiente de correlación de .85 ($p < .001$), lo cual indica una adecuada estabilidad de las puntuaciones.

Por otra parte, Balkis et al. (2013) también reportaron evidencias de validez y confiabilidad de la ECRA como parte de la traducción y validación en una muestra de universitarios turcos ($n = 200$). Como parte de las evidencias de validez relacionada con la estructura interna, los autores sometieron los ítems a un análisis de componente principales con rotación varimax. El análisis dio una solución de tres factores que explicaron el 42.55% de la varianza total: *Evaluación* (18.26%), *Hábitos de trabajo* (13.99%) y *Soporte* (11.85%); las cargas factoriales estuvieron en un rango de .43 a .85. Adicionalmente, los autores corroboraron el modelo de tres factores mediante un análisis factorial confirmatorio en una

muestra de 220 universitarios. Los índices de ajuste del modelo trifactorial resultaron satisfactorios ($\chi^2 = 157.47$; CFI = .94; GFI = .92; RMSEA = .05 [IC 90% = .035, .065]). Como parte de las evidencias de confiabilidad, Balkis et al. (2013) reportaron los coeficientes alfa de Cronbach para la dimensión *Evaluación* ($\alpha = .61$), *Hábitos de trabajo* ($\alpha = .57$) y *Soporte* ($\alpha = .70$); y para la escala total ($\alpha = .70$), en donde se obtuvieron en promedio correlaciones ítem-test corregidas (r_{itc}) de .33.

Para el proceso de traducción al español y adaptación de la ECRA en universitarios peruanos, como parte del reporte de evidencia de validez relacionada al contenido, se siguió el siguiente proceso (Manzanares-Medina, 2016) tomando como referencia estándares internacionales para la adaptación de test psicológicos (International Test Commission, 2001; Muñiz Elosua y Hambleton, 2013): (a) dos traducciones directas del inglés al español a cargo de una traductora profesional y una psicóloga (versión preliminar en español), (b) envío de versión preliminar a diez jueces psicólogos y docentes universitarios con dominio del inglés para evaluar la claridad y coherencia de los ítems traducidos (primera versión español), (c) *back translation* de la primera versión, (c) análisis comparativo de la versión original en inglés y la versión retrotraducida en conjunto con el autor original del instrumento (segunda versión español); y (d) aplicación piloto en una muestra de 35 estudiantes universitarios (54% varones) de Psicología para evaluar la claridad de los ítems y obtener la versión final del instrumento.

Como parte de los resultados del análisis de la claridad en el contenido de los ítems por parte de los jueces (Manzanares-Medina, 2016), se encontró poco grado de acuerdo en los ítems 3 y 13 de la dimensión de *Evaluación*, ya que el

intervalo inferior de la V de Aiken (Merino y Livia, 2009) fue menor a .70 (ver Anexo E). Con respecto a la evaluación de la coherencia por parte de los jueces, todos los ítems resultaron con índices Osterlind-R aceptables ($> .60$, Sanduvete-Chaves, Chacón-Moscoso, Sánchez-Martín y Pérez-Gil, 2014). En ese sentido, se hizo un reajuste a los ítems 3 y 13 considerando las observaciones de los jueces y haciendo algunas consultas con el autor del instrumento. Los nuevos ítems reajustados se sometieron nuevamente a evaluación, en donde esta vez sí hubo un grado de acuerdo aceptable (ver Anexo F). Finalmente, para el caso del piloto con estudiantes, los análisis de claridad ($V_{\text{Aiken}} > .80$) y coherencia (Osterlind-R $> .60$) de los ítems resultaron aceptables (ver Anexo G). De esta manera se dio evidencia de validez relacionada al contenido de la traducción al español y adaptación de la ECRA en universitarios peruanos.

Propiedades psicométricas en el presente estudio. Se realizó un AFC a los ítems de la ECRA, como parte de la evidencia de validez relacionada a la estructura interna, en donde se evaluó el ajuste del modelo trifactorial propuesto por Egan et al. (2007). Los resultados de este análisis arrojaron índices de bondad de ajuste que resultaron satisfactorios para validar el modelo de tres factores relacionados en la muestra de estudio ($\chi^2 = 200.48$, $p < .001$; $\chi^2/\text{gl} = 2.01$ CFI = .92; GFI = .91; RMSEA = .06 [IC 90% = .05, .07]). Las cargas factoriales estandarizadas de la dimensión *Evaluación* estuvieron entre .47 y .65, las de la dimensión *Hábitos de trabajo* entre .29 y .77; y las de la dimensión *Soporte* entre .57 y .65. Por último, se calcularon los coeficientes alfa de Cronbach con sus respectivos intervalos de confianza (IC 95%) para las tres dimensiones de la ECRA. Para el caso de la dimensión *Evaluación* se obtuvo un alfa de Cronbach de .76 (IC 95% = .71, .81) y las correlaciones ítem-test oscilaron entre .41 y .55,

siendo consideradas aceptables ($r_{itc} > .20$). Para el caso de la dimensión de *Hábitos de trabajo* se obtuvo una alfa de Cronbach de .75 (IC 95% = .70, .80) y se obtuvieron correlaciones ítem-test corregidas en el rango de .27 a .65, siendo aceptables. Y, para el caso de la dimensión de *Soporté* se obtuvo un alfa de Cronbach de .65 (IC 95% = .58, .71) con correlaciones ítem-test corregidas entre .44 y .46, las cuales han sido aceptables.

3.4. Procedimiento

En cuanto al proceso de recolección de la muestra, se elaboró un formulario *online*, a través del aplicativo *Google Form*, en donde se ingresaron las preguntas correspondientes a la Ficha de datos sociodemográficos y a los ítems de los dos instrumentos (EPA y ECRA, respectivamente). Posteriormente, se realizó el envío del link del formulario (<https://goo.gl/forms/GtSdlbduMGcLyAiq1>) a los correos electrónicos de los estudiantes beneficiarios del Programa Beca 18 y se fueron registrando automáticamente sus respuestas en un lapso de dos semanas, período en el cual se dio por cerrada la aplicación de los instrumentos. Cabe mencionar que en el mismo formulario, como parte de la información de los alcances de la investigación, se manifestó el objetivo de la misma, así como del tiempo aproximado en la resolución de los instrumentos (15 a 20 minutos aproximadamente). También se mencionó, como parte del consentimiento informado, sobre el carácter confidencial en el tratamiento de los datos recolectados y que el uso de la información se utilizará solo para los fines de la investigación (ver Anexo D). Finalmente, se dejó en claro que la participación era totalmente voluntaria, dejando a decisión del alumno el completar o no el formulario de evaluación.

3.5. Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información

En primer lugar, se realizaron los análisis psicométricos (evidencias de validez y confiabilidad) de las medidas empleadas en el presente estudio: EPA y ECRA. Como parte del análisis de validez relacionada a la estructura interna de ambos instrumentos, se aplicó la técnica del Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), con el fin de evaluar la dimensionalidad (ajuste del modelo factorial) de los instrumentos (EPA: dos dimensiones y ECRA: tres dimensiones) a través de la evaluación de los estadísticos de bondad de ajuste (Medrano y Muñoz-Navarro, 2017). Para este caso se consideró la evaluación del índice de ajuste comparado (CFI), índice de bondad de ajuste (GFI) y la raíz cuadrada media del error de aproximación (RMSEA). Como criterios de evaluación, se tomaron las recomendaciones de Hu y Bentler (1999), quienes mencionan que valores superiores a .95 para los índices CFI y GFI indican un ajuste óptimo, y superiores a .90 indican un ajuste aceptable. Mientras que para el caso del RMSEA, valores inferiores a .06 se consideran óptimos e inferiores a .08 son aceptables. Finalmente para evaluar el ajuste global del modelo factorial, se consideró la división entre el coeficiente χ^2 y los grados de libertad (χ^2/gl), que según la literatura especializada, valores inferiores a 3 indican un buen ajuste global del modelo (Iacobucci, 2010). Para la realización de estos análisis se utilizó el software IBM® SPSS® Amos™ versión 24 (Arbuckle, 2016).

Por otro lado, como parte de la obtención de evidencias de confiabilidad de las puntuaciones de los instrumentos aplicados, se analizó la consistencia interna mediante el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach y sus respectivos intervalos de confianza (IC 95%, Fisher, 1950). Según la literatura, se considera para fines de investigación una adecuada consistencia de las puntuaciones si el valor del

coeficiente del alfa de Cronbach es mayor a .70 (Merino-Soto, Manzanares-Medina y Angulo-Ramos, 2013; Prieto y Delgado, 2010). Además se consideró el grado de homogeneidad de los ítems mediante el cálculo de las correlaciones ítem-test corregidas (r_{itc}), para las cuales se acepta como valor mínimo .20 (Kline, 1986). Para la realización de este análisis se utilizó el software IBM® SPSS® versión 24 (SPSS v.24).

Posteriormente, mediante el mismo software (SPSS v.24), se calcularon los estadísticos descriptivos de tendencia central (media), dispersión (desviación estándar y coeficiente de variación) y posición (asimetría) para las dimensiones de las dos variables evaluadas (procrastinación académica y creencias racionales académicas). Seguidamente se analizó la normalidad de las distribuciones de las dimensiones evaluadas mediante el estadístico Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors ($N > 50$), con el fin de determinar qué estadístico de correlación sería el más adecuado usar según el tipo de distribución: paramétrica ($p > .05$) o no paramétrica ($p < .05$); y de esta manera dar respuesta a los objetivos de la investigación. Por último, se calcularon las correlaciones entre las variables tomando en consideración para su interpretación su dirección (positiva o negativa), significancia estadística ($p < .05$) y magnitud. Para valorar la magnitud de los coeficientes de correlación, se usó el criterio propuesto por Cohen (1988, 1992): leve, $r = .10 - .29$; moderado, $r = .30 - .49$; fuerte, $r = .50$ o más. Adicionalmente se reporta cada correlación con sus respectivos intervalos de confianza al 95% (Caruso y Cliff, 1997).

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En esta sección se han incluido los resultados obtenidos para la presente investigación. En primer lugar, se reportaron los resultados del análisis descriptivo y de normalidad para determinar si se emplea la estadística paramétrica o no paramétrica en los subsiguientes análisis. Por último, se han presentado los resultados obtenidos de las correlaciones entre las variables de estudio.

4.1. Análisis descriptivo

Tal como se muestra en la Tabla 4, se calcularon los estadísticos descriptivos para las dimensiones de la variable procrastinación académica. Para el cálculo de dichos estadísticos se tomó en cuenta el puntaje promediado (puntaje directo / número de ítems) a fin de tener un puntaje con el mismo rango de la escala Likert del instrumento (puntaje mínimo = 1 y puntaje máximo = 5) para cada dimensión. Cabe mencionar que para el caso de la dimensión de *Autorregulación académica* se decidió no invertir los ítems para el cálculo del puntaje de la dimensión. En cuanto a los valores centrales se observa un mayor puntaje promedio en la dimensión de *Postergación de actividades*, lo cual indica que en general la muestra de estudio manifiestan estas conducta con una mayor frecuencia, mientras que para el caso del puntaje promedio obtenido para la dimensión de *Autorregulación académica* se aprecia que en la muestra de estudio se manifiestan dificultades para el autocontrol y gestión del tiempo con cierta frecuencia. Finalmente, para ambas variables la dispersión de los puntajes ha sido baja ($CV < 50\%$, Ruiz, Pardo y San Martín, 2010), lo que refleja mayor homogeneidad en los puntajes obtenidos y cercanía a su valor promedio.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de la variable procrastinación académica

Variable	Mín.	Máx.	M	DE	CV	As.
Autorregulación académica	1.00	5.00	2.67	0.80	30%	0.27
Postergación de actividades	2.22	5.00	3.85	0.56	15%	-0.29

Fuente: Elaboración propia

Al igual que en el caso anterior, para el cálculo de los estadísticos descriptivos de la variable creencias racionales académicas se tomó en cuenta el puntaje promediado (puntaje directo / número de ítems) a fin de tener un puntaje con el mismo rango de la escala Likert del instrumento (puntaje mínimo = 0 y puntaje máximo = 4) para cada dimensión y el puntaje total (ver Tabla 5). En líneas generales se aprecia, en base al puntaje promedio, que en la muestra analizada los estudiantes presentan con cierta frecuencia ($M = 2.45$ creencias racionales relacionadas a lo académico. A nivel de las dimensiones, se aprecia la presencia de mayor racionalidad en la creencia relacionada a su disposición para prepararse en sus tareas académicas, cierta racionalidad en sus creencias relacionadas al grado de responsabilidad que se otorgan con respecto a su éxito académico y menor racionalidad con respecto a la creencia relacionada al grado de apoyo que esperan del docente. Para el caso de las dos primera dimensiones se aprecia mayor homogeneidad de las puntuaciones de los estudiantes ($CV < 50\%$), mientras que en la dimensión de Soporte se aprecia una elevada dispersión ($CV > 50\%$) lo que indica que los puntajes de los estudiantes han sido más heterogéneos.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos de la variable creencias irracionales/racionales académicas

Variable	Mín.	Máx.	M	DE	CV	As.
Creencias Racionales Académicas	1.44	3.88	2.45	0.44	18%	0.19
Evaluación	0.14	3.86	2.14	0.69	32%	-0.02
Hábitos de Trabajo	1.83	4	3.38	0.48	14%	-0.99
Soporte	0	4	1.30	0.74	57%	0.27

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, los promedios ponderados totales correspondientes al ciclo 2017-01 obtenidos por el autorreporte de los participantes oscilaron entre 6.60 y 19.29 ($M = 15.40$, $DE = 1.76$, $CV = 11.43\%$).

4.2. Análisis de normalidad

De acuerdo a los resultados del análisis de normalidad mediante el estadístico de Komogorov-Smirnov con corrección Lilliefors (ver Tabla 6), se aprecia que tanto en las dos dimensiones de la variable procrastinación académica (*Postergación de actividades* y *Autorregulación académica*) como en las tres dimensiones de la variable creencias racionales académicas (*Evaluación*, *Hábitos de trabajo* y *Soporte*) la distribución de los puntajes no se aproximan a la normalidad ($p < .05$). Solamente en el caso del puntaje global de Creencias racionales académicas y del promedio ponderado se apreciaron que sus distribuciones sí se aproximaron a la normalidad ($p > .05$) Por lo tanto, se empleó el coeficiente de correlación de Pearson para analizar el grado de relación entre estas dos últimas variables; mientras que, para todos los demás pares de variables, se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman.

Tabla 6

Análisis de normalidad de las variables de estudio

Variable	D	Sig.	Distribución
Autorregulación académica	0.119	< .001	NN
Postergación de actividades	0.070	.002	NN
Creencias Racionales Académicas	0.047	.20	N
<i>Evaluación</i>	0.067	.004	NN
<i>Hábitos de Trabajo</i>	0.157	< .001	NN
<i>Soporte</i>	0.098	< .001	NN
Rendimiento Académico (promedio ponderado)	0.044	.20	N

Nota: N = normalidad; NN = no normalidad

Fuente: Elaboración propia

4.3. Análisis correlacional

Hipótesis general 1: Existe una relación significativa entre la procrastinación académica y las creencias racionales académicas.

Con respecto al análisis correlacional entre la variable creencias racionales académicas y las dos dimensiones de la variable procrastinación académica (*Postergación de actividades* y dificultades en la *Autorregulación académica*) se ha encontrado que la hipótesis planteada ha sido corroborada. Tal como se aprecia en la Tabla 7, se observa que las creencias racionales académicas se relacionan de manera negativa y significativa con la postergación académica y de manera positiva y significativa con la autorregulación académica ($p < .05$). Esto quiere decir que una mayor frecuencia de creencias racionales de tipo académico estaría asociadas a menores conductas de postergación de actividades académicas y mayor autorregulación en lo académico. Cabe mencionar que la magnitud de la asociación entre estas variables ha sido pequeña ($r_s < .30$).

Tabla 7

Relación entre las dimensiones de la procrastinación académica y las creencias racionales académicas

Variable	Creencias Racionales Académicas	Sig.
Postergación de actividades	$r_s = -.20^{**}$ (IC 95%: -.32, -.10)	< .001
Autorregulación académica	$r_s = .17^{**}$ (IC 95%: -.29, -.06)	.002

** $p < .01$

Fuente: Elaboración propia

Hipótesis específica 1: Existe una relación negativa y significativa entre la postergación de actividades y la creencia racional relacionada a la evaluación.

De acuerdo al resultado de la Tabla 8, se aprecia que la hipótesis planteada ha sido corroborada ya que existe una relación negativa y significativa entre la conducta de postergación de actividades y la creencia racional de evaluación. Esto quiere decir que una mayor presencia de creencias racionales relacionadas a la evaluación del estudiante con respecto a su grado de responsabilidad con su éxito académico estará asociada a menores conductas de postergación de actividades académicas. Aunque cabe mencionar que el tamaño de la relación encontrada ha sido pequeña ($r_s < .30$).

Tabla 8

Relación entre la postergación de actividades y la creencia racional sobre evaluación

Variable	Evaluación	Sig.
Postergación de actividades	$r_s = -.12^*$ (IC 95%: -.24, -.01)	.019

* $p < .05$

Fuente: Elaboración propia

Hipótesis específica 2: Existe una relación negativa y significativa entre la postergación de actividades y la creencia racional relacionada a los hábitos de trabajo.

En base a lo presentado en la Tabla 9, se aprecia que la hipótesis planteada ha sido corroborada ya que existe una relación negativa y significativa entre la conducta de postergación de actividades y la creencia racional sobre los hábitos de trabajo. Esto quiere decir que una mayor presencia de creencias racionales relacionadas a la disposición del estudiante en su preparación para el trabajo académico estará asociada a menores conductas de postergación de actividades académicas. La magnitud del grado de relación entre ambas variables encontrada ha sido pequeña, aunque de acuerdo al intervalo de confianza puede llegar a ser moderada ($r_s > .30$).

Tabla 9

Relación entre la postergación de actividades y la creencia racional sobre hábitos de trabajo

Variable	Hábitos de Trabajo	Sig.
Postergación de actividades	$r_s = - .26^{**}$ (IC 95%: -.38, -.16)	< .001

** $p < .01$

Fuente: Elaboración propia

Hipótesis específica 3: Existe una relación negativa y significativa entre la postergación de actividades y la creencia racional relacionada al soporte.

Para el caso de la hipótesis planteada, se aprecia en la Tabla 10, que no se ha corroborado la relación entre las variables creencias racionales sobre el soporte y la postergación de actividades, ya que el coeficiente de correlación no es estadísticamente significativo, y su magnitud de la relación es irrelevante ($r_s < .10$).

Tabla 10

Relación entre la postergación de actividades y la creencia racional sobre soporte

Variable	Soporte	Sig.
Postergación de actividades	$r_s = - .03$ (IC 95%: -.14, .08)	.282

Fuente: Elaboración propia

Hipótesis específica 4: Existe una relación positiva y significativa entre la autorregulación académica y la creencia racional relacionada a la evaluación.

Al igual que con la hipótesis anterior, como se aprecia en la Tabla 11, tampoco se ha corroborado la relación entre las variables de creencias racionales sobre la evaluación y la autorregulación académica, ya que el coeficiente de correlación no es estadísticamente significativo, y su magnitud ha sido irrelevante ($r_s < .10$).

Tabla 11

Relación entre la autorregulación académica y la creencia racional sobre evaluación

Variable	Evaluación	Sig.
Autorregulación académica	$r_s = .02$ (IC 95%: -.09, .14)	.362

Fuente: Elaboración propia

Hipótesis específica 5: Existe una relación positiva y significativa entre la autorregulación académica y la creencia racional relacionada a los hábitos de trabajo.

Por otra parte, para el caso de la presente hipótesis, según la Tabla 12, sí se ha corroborado la existencia de una relación positiva y estadísticamente significativa entre la creencia racional sobre hábitos de trabajo y la autorregulación académica.

Este quiere decir que una mayor presencia de creencias racionales asociadas a la disposición del estudiante a prepararse para sus trabajos académicos estará asociada a una mayor capacidad de autocontrol y gestión del tiempo. Se destaca la magnitud de la relación entre ambas variables ya que ha sido moderada ($.30 < r_s < .49$), lo cual también es corroborado por el intervalo de confianza.

Tabla 12

Relación entre la autorregulación académica y la creencia racional sobre hábitos de trabajo

Variable	Hábitos de Trabajo	Sig.
Autorregulación académica	$r_s = .37^{**}$ (IC 95%: .28, .48)	< .001

** $p < .01$

Fuente: Elaboración propia

Hipótesis específica 6: Existe una relación positiva y significativa entre la autorregulación académica y la creencia racional relacionada al soporte.

En relación al análisis de la relación entre la creencia racional sobre soporte y la autorregulación académica, se observa en la Tabla 13 que la hipótesis no ha sido corroborada, ya que no se ha encontrado una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables y el tamaño de dicha correlación ha sido irrelevante ($r_s < .10$).

Tabla 13

Relación entre la autorregulación académica y la creencia racional sobre soporte

Variable	Soporte	Sig.
Autorregulación académica	$r_s = -.01$ (IC 95%: -.13, .10)	.412

Fuente: Elaboración propia

Hipótesis general 2: Existe una relación significativa entre las dimensiones de la procrastinación académica y el rendimiento académico.

De acuerdo a los resultados mostrados en la Tabla 14, se aprecia que la hipótesis planteada ha sido corroborada. Por un lado se observa una relación negativa y significativa entre la postergación de actividades y el rendimiento académico, mientras que por otro lado se aprecia una relación positiva y significativa entre la *Autorregulación académica* y el rendimiento académico. Esto quiere decir que mayores conductas de postergación de actividades académicas estarán asociadas a la obtención de un menor promedio ponderado, mientras que a un mayor autocontrol y gestión del tiempo se obtendrá un mayor promedio ponderado. Es preciso señalar que en ambos casos las correlaciones han sido de magnitud pequeña ($r < .30$), aunque analizando los intervalos de confianza dichas correlaciones pueden llegar a ser hasta moderadas ($r > .30$).

Tabla 14

Relación entre el rendimiento académico y las dimensiones de la procrastinación académica

Variable	Promedio ponderado	Sig.
Postergación de actividades	$r_s = -.27^{**}$ (IC 95%: -.38, -.17)	< .001
Autorregulación académica	$r_s = .23^{**}$ (IC 95%: .13, .35)	< .001

** $p < .01$

Fuente: Elaboración propia

Hipótesis general 3: Existe una relación positiva y significativa entre las creencias racionales académicas y sus tres dimensiones (evaluación, hábitos de trabajo y soporte) con el promedio ponderado.

En cuanto a la hipótesis planteada en referencia a la relación entre creencias racionales académicas y sus tres dimensiones con el rendimiento académico, se observa en la Tabla 15 que la hipótesis ha sido corroborada parcialmente. A nivel general si se aprecia una relación positiva y significativa entre un pensamiento más racional sobre aspectos académicos y un mayor rendimiento académico, aunque la magnitud de dicha relación es pequeña ($r < .30$). Sin embargo, a nivel más específico se observa que solamente las dimensiones de Evaluación y Hábitos de Trabajo presentan relaciones positivas y significativas con el rendimiento académico. Esto quiere decir que una mayor presencia de creencias racionales referidas al grado de responsabilidad del estudiante sobre su éxito académico y a su disposición para prepararse en tareas académicas estará asociada a la obtención de un mayor promedio ponderado. Para el primer caso (dimensión evaluación) la magnitud de la relación ha sido pequeña, mientras que para el segundo caso (dimensión hábitos de trabajo) la relación es de magnitud moderada.

Tabla 15

Relación entre el rendimiento académico y las dimensiones de las creencias racionales académicas

Variable	Promedio ponderado	Sig.
Creencias Racionales Académicas	$r = .24^{**}$ (IC 95%: .13, .35)	< .001
Evaluación	$r_s = .20^{**}$ (IC 95%: .10, .32)	< .001
Hábitos de trabajo	$r_s = .30^{**}$ (IC 95%: .20, .41)	< .001
Soporte	$r_s = .06$ (IC 95%: -.05, .18)	.174

** $p < .01$

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

El objetivo general de la investigación fue conocer la relación entre la procrastinación académica, las creencias irracionales/racionales académicas y en rendimiento académico en universitarios beneficiarios del Programa Beca 18 de una institución privada de Lima Metropolitana. Esta relación fue observada a través de tres medidas; la adaptación peruana de Dominguez et al. (2014) de la Escala de Procrastinación Académica (EPA), la adaptación peruana de Manzanares-Medina (2016) de la Escala de Creencias Racionales Académica (ECRA, Egan et al., 2007) y el autorreporte del promedio ponderado por parte de los estudiantes. Los primeros dos instrumentos (EPA y ECRA) presentaron adecuadas evidencias de validez relacionada a la estructura interna, de acuerdo a los resultados del análisis factorial confirmatorio en donde se corroboró un buen ajuste de los modelos bifactorial (EPA) y trifactorial (ECRA) respectivamente, similar a otros reportes previos (Dominguez et al., 2014; Egan et al., 2007). Adicionalmente también se dio evidencia de la confiabilidad por consistencia interna de las puntuaciones obtenidas para las dos dimensiones de procrastinación académica (postergación de actividades y autorregulación académica) y las tres creencias académicas evaluadas en el continuo de irracionalidad/racionalidad (evaluación, hábitos de trabajo y soporte), obteniéndose coeficientes alfa de Cronbach de acuerdo al mínimo aceptable ($\alpha > .70$, Prieto y Delgado, 2010).

Se esperó que a mayor postergación de actividades, menor sería la presencia de creencias académicas racionales (relación negativa), mientras que mayor autorregulación académica estaría asociada a una mayor presencia de creencias académicas racionales (relación positiva). Además se esperó que a mayores conductas de postergación de actividades menor sería el rendimiento académicos de los estudiantes (relación negativa), mientras que a mayor autorregulación académica, mayor sería el rendimiento académico

(relación positiva). Finalmente, en cuanto a las creencias académicas se esperó que a mayor racionalidad de las mismas estaría asociadas a un mayor rendimiento académico (relación positiva). A partir de estos planteamientos y de los resultados obtenidos, que respaldaron parcialmente las hipótesis planteadas, se discutirán los principales hallazgos del presente estudio tomando en cuenta en primer lugar la relación entre la procrastinación académica y las creencias irracionales/racionales académicas y, en segundo lugar, la relación de estas dos variables mencionadas con el rendimiento académico.

5.1. Relación entre procrastinación académica y creencias irracionales/racionales académicas

Los resultados de los análisis correlacionales confirmaron las hipótesis que establecían en general que las creencias racionales académicas se asociaban de manera negativa con la dimensión postergación de actividades y de manera positiva con la dimensión de autorregulación académica. En ese sentido los resultados obtenidos respaldaron la concepción teórica del modelo TREC que establece de que las creencias tienen un papel central en la aparición de emociones y comportamientos disfuncionales y funcionales (David, Lynn y Ellis, 2010). En el caso específico del presente estudio se ha corroborado que la presencia de creencias académicas más racionales estará asociados a menores conductas de postergación por parte de los estudiantes, y que, por el contrario, estará asociada a una mayor autorregulación de las actividades académicas. Siguiendo con las observaciones de David et al. (2010), estos resultados dan soporte al planteamiento de que la modificación de las creencias irracionales y la mejora de las creencias racionales proporcionan estrategias adaptativas para enfrentar los eventos estresantes de la vida, que para el caso específico de la investigación estaría referido a eventos estresantes de la vida académica como es el caso de la carga de actividades como parte de los cursos que

llevan (preparación para exámenes, presentación de trabajos, controles de lectura, entre otros). Y para el caso de la muestra de estudio, la puesta en práctica de estas creencias más racionales les permitirá también enfrentar otra serie de eventos estresantes asociados a su etapa universitaria y a su condición de becario como la lejanía con la familia, el no cumplimiento de sus expectativas que tienen frente a su proceso formativo, la gestión económica de sus recursos y su adaptación social (Cotler, 2016).

Otro sustento importante que contrasta los resultados encontrados en el presente estudio sobre la relación de las creencias racionales académicas y la procrastinación es lo mencionado por Dryden y Sabelus (2012), quienes mencionan que si un alumno reporta creencias racionales con respecto a sus estudios y a la realización de sus tareas y proyectos como “Me gustaría estar cómodo antes de comenzar a trabajar, pero esta condición no es necesaria para hacerlo” o “Me gustaría sentirme competente antes de comenzar a trabajar, pero esta condición no es necesaria para hacerlo”, dicho estudiante tenderá a completar las tareas a tiempo, trayendo como consecuencia que no experimente estrés, frustración o enojo que pueda reducir su bienestar psicológico. De modo contrario, y siguiendo lo mencionado por Dryden y Sabelus, 2012), si el estudiante mantiene creencias irracionales (demandas) sobre sus estudios y realización de tareas y proyectos como “Debo estar cómodo antes de empezar a trabajar” o “Debo sentirme competente antes de comenzar a trabajar”, dicho alumno presentará la tendencia a posponer el inicio o finalización de la realización de su actividad académica hasta la fecha límite.

La evidencia empírica indica que las personas que procrastinan suelen tomar ciertas decisiones irracionales que propician la procrastinación académica (Ferrari et al., 1995). En efecto, el resultado encontrado en la presente investigación están

respaldados por estudios previos en donde se encontró que las creencias irracionales están relacionadas positivamente con la procrastinación académica en muestra de universitarios (Beswick et al., 1988; Bridges y Roig, 1997; Harrington, 2005; Steel, 2007). A la luz de la evidencia mencionada anteriormente y de los resultados encontrados, es plausible suponer, de acuerdo a lo señalado por Balkis (2013), que ayudar a los estudiantes a superar sus creencias irracionales con respecto al estudio puede tener un impacto positivo en la reducción de sus conductas de postergación comportamientos y la mejora de su bienestar.

A nivel específico de las dimensiones evaluadas se encontró que solamente las creencias racionales referidas a los *hábitos de trabajo* se asociaron de manera significativa y negativa con la *postergación de actividades* y de manera significativa y positiva con la *autorregulación académica*; mientras que las creencias racionales relacionadas con la evaluación y el soporte no presentaron correlaciones relevantes tanto con las postergación de actividades como con la autorregulación académica. Este hallazgo también encontraría su explicación desde los planteamientos del enfoque de la TREC en general y con respecto a la procrastinación académica.

Según Ellis y Dryden (1997) las creencias irracionales son evaluaciones demandantes que se caracterizan por su rigidez y falta de lógica y pueden estar dirigidas de tres formas: (a) hacia uno mismo (yo debo...), (b) hacia los otros (tú/ustedes debe[n]...) y (c) hacia el mundo el general (la vida debe...). En ese sentido, de las tres creencias académica planteadas por Egan et al. (2007), las creencias de *hábitos de trabajo* hacen referencia a demandas hacia uno mismo (p.e. “Yo debería esforzarme en un curso para obtener una buena nota.”), mientras que las creencias sobre evaluación (p.e. “Los docentes deberían darles a los estudiantes una buena nota si la necesitan.”) y soporte (p.e. “Los docentes deberían proporcionar una

guía de estudio de todo el material que va a ser incluido en un examen.”) hacen referencia a demandas dirigidas hacia otros, específicamente hacia el docente.

Con todo esto, si bien es cierto en el modelo ABC de la procrastinación académica (Bernard et al. 2006) se menciona como parte del componente “B” (*beliefs*) la presencia de un estilo de pensamiento demandante hacia uno mismo, los otros y el mundo, según autores como Dryden (2012) y Dryden y Sabelus (2012) en las persona que procrastinan sus actividades académicas existen en mayor medida un contenido demandante hacia uno mismo que puede estar referido a demandas sobre el tener *confort*, un buen estado de ánimo, competencia, motivación, comprensión inmediata de la actividad, estar bajo presión y gratificación inmediata para no retrasar sus actividades. De ahí que se haya tenido el resultado de que solamente las creencias relacionadas hacia los hábitos de trabajo se hayan asociado con una magnitud relevante ($r_s > .15$) con la postergación de actividades y la autorregulación académica, a pesar de que a nivel descriptivo la creencia de soporte, que hace referencia a la expectativa de apoyo que espera el estudiante por parte del docente, haya sido la que presentó mayor grado de irracionalidad.

Además, orientando la interpretación de estos resultados al contexto de los estudiantes de Beca 18 se puede hacer mención al rol que juegan los profesores y tutores en su proceso de adaptación y que de alguna forma los perciben como una fuente de ayuda (Cotler, 2016, PRONABEC, 2016, p. 81) y que más bien cumplen un rol de brindar estrategias a los becarios para que presenten una adecuada gestión de su tiempo para la realización de sus tareas, de ahí que en este grupo la demandas orientadas hacia los otros no se haya asociado a la procrastinación académica. Sin embargo ello no imposibilita que puedan presentar creencias irracionales con respecto a su relación con el docente o tutor, como el demandar una “relación de amistad” con

ellos (PRONABEC, 2016, p. 81), de hecho esto queda reflejado en esta investigación en la medida que si bien es cierto la creencia de soporte no se asoció con la procrastinación académica, dicha creencia fue la que presentó mayor irracionalidad en la muestra.

Finalmente, en cuanto a la relación encontrada solamente entre la creencia relacionada a los *hábitos de trabajo* (demandas hacia uno mismo sobre la disposición en la preparación para el trabajo académico) con las dos dimensiones de la procrastinación académica, se encontró que en la medida que haya más racionalidad en esta creencias se asociará a una mayor *autorregulación académica* es decir a una mayor organización y gestión del tiempo en las actividades académicas. La relación directa de las creencias racionales académicas referida a los hábitos de trabajo sobre las preferencias de tiempo de los estudiantes para estudiar para los exámenes puede deberse a la irracionalidad en la estimación de la duración del tiempo requerido para completar una tarea. Este elemento del tiempo también es enfatizado por Lay y Schouwenburg (1993) y Balkis et al. (2013), en donde se afirma que los estudiantes con altos niveles de creencias académicas racionales tienden a prepararse para los exámenes temprano, mientras que los estudiantes con niveles más bajos de creencias académicas racionales tienden a prepararse para los exámenes más tarde. Según Balkis et al. (2013), es razonable pensar que los niveles más bajos de creencias racionales académicas puedan llevar al desarrollo de conductas indeseables, como comenzar a prepararse para los exámenes tarde o retrasar el inicio del alguna tarea o trabajo académico. Por el contrario, los niveles más altos de creencias académicas racionales pueden conducir al desarrollo de una actitud deseable hacia las actividades académicas, como la preparación temprana del examen.

Adicionalmente, con respecto a la relación negativa entre una mayor racionalidad con respecto a los *hábitos de trabajo* y menores conductas de postergación, el resultado obtenido sugiere que los que tienden a postergar más sus actividades académicas no evalúan el tiempo que queda para realizar una tarea y el tiempo requerido para completarla de manera racional. El hecho de que los estudiantes que tienen niveles más altos de procrastinación experimentan más problemas con el tiempo, como la evaluación, la estructuración y la gestión, y prefieren comenzar a estudiar más tarde para los exámenes que los que tienen niveles más bajos de procrastinación ha sido respaldado en otros estudios (Ferrari et al., 1997; Lay y Schouwenburg, 1993; Steel, 2007; Tice y Baumeister, 1997).

5.2. Relación entre procrastinación académica y el rendimiento académico

Adicionalmente como parte de los hallazgos de la investigación se corroboraron las hipótesis que sostenían que la postergación de actividades académicas podría tener una relación negativa en el rendimiento académico y la autorregulación académica una relación positiva con el rendimiento.

Estos resultados están en línea con estudios previos que confirmaron que la postergación académica se relaciona negativamente con el rendimiento académico (Balkis y Duru, 2009; Balkis et al., 2013; Fritzsche et al., 2003; Kim y Seo, 2015; Özer et al., 2009). A la luz de estos hallazgos previos y los del presente estudio, se entiende que trabajar con un plazo de tiempo limitado y a menudo con una mala gestión del tiempo, puede afectar seriamente la concentración, la cognición y el rendimiento, lo que resulta en un trabajo que está por debajo del potencial nivel de habilidad de los estudiantes (Balkis y Duru 2009; Balkis et al., 2013). En ese sentido, es posible que los niveles más altos de tendencia a la postergación académica puedan conducir al desarrollo de conductas indeseables, como las preparaciones tardías para

los exámenes y la realización de trabajos académicos, lo que a su vez, tendría una asociación negativa en el logro académico, que para el caso de la presente investigación se traduciría en la obtención de un menor promedio ponderado que incluiría la presencia de algunos cursos con calificaciones desaprobatorias.

Siguiendo con el análisis de los resultados y asociándoles al grupo muestral de becarios, la relación hallada entre procrastinación académica y el rendimiento académico ha sido más baja en comparación a los estudios mencionados previamente. Una de las razones para este hallazgo se encuentra principalmente en las conclusiones presentadas por Kim y Seo (2015) en su estudio de meta-análisis sobre la relación entre la procrastinación y el rendimiento académico. Estos autores encontraron como parte de sus hallazgos que la asociación entre la procrastinación académica y el rendimiento tenderá a ser más alta en la medida que ésta última variable sea evaluada externamente, es decir, bajo criterios externos y de obtención por fuentes externas al estudiante de su rendimiento en la universidad, mientras que la relación entre ambas variables tendía a ser menor en la medida que el rendimiento era autorreportado por los mismos estudiantes. Esto explicaría por qué en el presente estudio las correlaciones obtenidas no pasan el .30, mientras que por ejemplo lo encontrado por Balkis et al. (2013) sí obtuvieron un grado de asociación más fuerte ($r = .41$).

Otra de las razones de estos hallazgos en cuanto a la magnitud de las correlaciones obtenidas, ha sido también el hecho de que a pesar de haberse encontrado una tendencia en la muestra de becarios a presentar conductas de postergación y a tener ciertas dificultades en la autorregulación académica, su rendimiento promedio en la mayoría de casos ha sido óptimo. Este hallazgo es coherente con lo reportado en estudios comparativos del rendimiento académico entre beneficiarios de Beca 18 y alumnos con matrícula regular, en donde se ha encontrado

que los becarios tienen mejor rendimiento, basado en los promedios ponderados, que los estudiantes con matrícula regular (PRONABEC, 2015a). Esto es debido a la misma condición de becarios que ya de por sí exige para el mantenimiento de la beca el conseguir promedios ponderados aprobatorios para el mantenimiento del beneficio, lo cual lleva en la mayoría de casos a generar un mayor esfuerzo y dedicación y porque además éstos mismos estudiantes son seleccionados para el otorgamiento del beneficio en la medida que hayan obtenido las mejores calificaciones en su colegio de procedencia. Lo cual también está respaldado por investigaciones en donde se afirma que los estudiantes con mejores calificaciones durante la escuela tendrán un mejor rendimiento en la etapa universitaria (Garbanzo, 2013; Tejedor, 2003). Asimismo, como parte de su proceso adaptativo a la universidad y del seguimiento académico realizado los estudiantes becarios reciben un acompañamiento a cargo de un tutor (Cotler, 2016), lo cual también daría apoyo a la obtención de un mejor rendimiento.

5.3. Relación entre creencias irracionales/racionales académicas y el rendimiento académico

Los resultados de la presente investigación respaldaron las hipótesis referidas a que las creencias académicas más racionales tienen una relación positiva con el rendimiento académico. El grado de asociación entre las creencias racionales académicas y el rendimiento académico está vinculado también a niveles altos o bajos de procrastinación académica de los estudiantes y en la administración del tiempo para prepararse para los exámenes. Los hallazgos encontrados sugieren que los estudiantes con altos niveles de creencias académicas racionales tienden a asumir que su rendimiento es en gran parte producto de la dedicación y esfuerzo propio y no depende exclusivamente de otras personas (como compañeros y docentes, por

ejemplo). En ese sentido su rendimiento académico aumenta porque tienen menor contenido demandante con respecto al grado de apoyo que esperan de los demás para tener un adecuado desempeño académico.

Por ejemplo, los estudiantes con altos niveles de procrastinación pueden creer que deben trabajar y estudiar para los exámenes mejor bajo presión de tiempo. O pueden creer que tienen mucho tiempo para completar una tarea (Balkis et al., 2013). Parte de la irracionalidad de los postergadores puede ser su dificultad para regular la evaluación, la estructuración y el manejo del tiempo de estudio. Los procrastinadores pueden no estar dispuestos a comenzar a trabajar o estudiar para los exámenes debido a que los postergadores tienden a sobreestimar o subestimar la cantidad de tiempo requerida para completar una tarea (Ferrari et al., 1995). Burka y Yuen (2008) declararon que el punto de vista de los procrastinadores sobre el tiempo o el esfuerzo que les demandaría la realización de actividades académicas es poco realista. Pueden ser excesivamente optimistas sobre cuánto tiempo o esfuerzo lleva completar una tarea, subestimando constantemente cuánto tiempo o esfuerzo necesitan.

Además, se puede mencionar que un estudiante con niveles más bajos de creencias racionales sobre el estudio experimenta más estrés, ansiedad e ira que llevan a la conducta de postergar (Balkis, 2013) y a estar insatisfechos con su vida académica ya que su rendimiento no será el más óptimo. Investigaciones previas han demostrado que los estudiantes que tienen puntajes altos en procrastinación (Balkis y Duru, 2009; Özer et al, 2009) y creencias irracionales (Balkis, 2013; Balkis et al., 2013; Bridges y Roig, 1997) tienden a rendir por debajo de lo esperado. En resumen, los estudiantes con altos niveles de creencias racionales sobre el estudio logran mejores resultados de rendimiento académico lo cual podría llevar a una mayor satisfacción con su experiencia académica. En contraste, los estudiantes con creencias irracionales sobre

el estudio logran resultados académicos más bajos y podrían presentar menos satisfacción con respecto a su vida académica.

5.4. Implicancias de la investigación

En líneas generales, los hallazgos de la presente investigación tienen algunas implicaciones importantes para las personas involucradas en la educación superior, incluidos los profesores, tutores y psicólogos orientadores. Los resultados de este estudio muestran que los niveles más altos de creencias académicas irracionales aumentan la procrastinación académica y disminuyen la capacidad de autorregulación. A su vez, los niveles más altos de procrastinación académica y la mayor presencia de creencias irracionales académicas disminuyen los logros académicos. En contraste, los niveles más bajos de creencias académicas irracionales disminuyen la postergación académica y aumentan la capacidad de autorregulación. A su vez, los niveles más bajos de procrastinación académica y la presencia de creencias académicas más racionales aumentan los logros académicos.

Estos resultados sugieren que existe una relación entre la procrastinación académica y las creencias académicas racionales que deben abordarse más a fondo en la intervención y asesoramiento dentro del contexto de las instituciones educativas. El conocimiento sobre el papel de las creencias académicas irracionales y sus relaciones con la procrastinación académica puede ayudar a los psicólogos o tutores a desarrollar intervenciones para los estudiantes que presentan conductas de postergación y que afectan el rendimiento académico. Teniendo en cuenta los resultados de este estudio, las intervenciones centradas en la detección y modificación de las creencias académicas irracionales relacionadas a demandas académicas hacia uno mismo pueden ser una alternativa de intervención efectiva para los estudiantes procrastinadores.

Por otra parte el contar con un instrumento adaptado a la muestra de becarios para identificar las creencias académicas de los estudiantes resulta ser útil para establecer la planificación de medidas de intervención asociados con las creencias problemáticas específicas y para evaluar la efectividad de la intervención y el proceso de seguimiento (Egan et al., 2007). Es importante tener en cuenta que la evaluación e identificación de creencias académicas en el continuo de irracionalidad/racionalidad no tendría por qué ser el único criterio a tomar en cuenta para buscar reducir la procrastinación académica y mejorar el rendimiento. Hay que considerar que la evaluación del rendimiento académico y la procrastinación académica en relación con las creencias racionales o irracionales es un proceso complejo y en donde intervienen múltiples variables internas y externas (Garbanzo, 2013; Steel, 2017), y se debe prestar especial atención a otros factores, como los valores, la motivación y la orientación a logros, satisfacción con la vida académica, entre otros. Además de tener en cuenta en la intervención la personalidad de los estudiantes ya que según un último estudio, tomando el modelo de los cinco factores de personalidad, si bien es cierto en todos los perfiles de procrastinadores existe dificultades en la dimensión Responsabilidad, los puntajes en las demás dimensiones (Extraversión, Neuroticismo, Agradabilidad y Apertura) marcarán la pauta de las razones y las formas de procrastinar, siendo la más asociada a la presencia de creencias irracionales una personalidad con alto neuroticismo (Steel, 2017).

CONCLUSIONES

En líneas generales, se concluye que a partir de los resultados obtenidos la procrastinación académica se relaciona positivamente con las creencias académicas.

La postergación de actividades estuvo asociada positivamente a la presencia de creencias académicas más irracionales, esto quiere decir que a mayor presencia de conductas de postergación de actividades académicas mayor será la presencia de creencias académicas irracionales.

La conducta académica autorregulada estuvo asociada positivamente a creencias académicas más racionales, lo cual quiere decir que a mayor capacidad de autorregulación académica mayor será la presencia de creencias académicas racionales.

Específicamente se encontró que las conductas procrastinadoras estuvieron más asociadas a creencias irracionales relacionadas a demandas dirigidas hacia uno mismo en referencia a la disposición para la realización de actividades relacionadas con el estudio (dimensión de Hábitos de Trabajo), y no estuvieron tan asociadas con demandas con respecto a los otros (dimensiones de Evaluación y Soporte). Es decir que mayores conductas procrastinadoras están asociadas a una mayor presencia de demandas irracionales referidas a los Hábitos de Trabajo.

Además, se encontró una relación negativa entre la procrastinación y la obtención de un menor rendimiento académico (promedio ponderado más bajo), es decir que a mayor procrastinación académica menor fue el rendimiento académico del estudiante en un determinado ciclo. Esta asociación ha sido más baja que en otros estudios principalmente a que la información del promedio obtenido ha sido mediante autorreporte, y porque en general los becarios suelen tener un mayor rendimiento. Sin

embargo, se aprecia que la procrastinación académica sí tiene una asociación negativa con tener un promedio ponderado más bajo al fin del semestre.

También se ha evidenciado la relación positiva que hay entre la presencia un pensamiento más racional (menos demandante) con relación a los estudios y un mejor rendimiento académico, es decir que a mayor presencia de creencias racionales académicas estuvo asociada a un mayor rendimiento académico. Específicamente se ha encontrado que creencias más racionales referidas a la evaluación exigida a los docentes y al esfuerzo puesto en el trabajo académico estarán asociadas a la obtención de un mayor promedio ponderado al fin del semestre. Estos resultados señalan la importancia de la presencia de este tipo de cogniciones en la presencia de conductas más adaptativas en el contexto académico.

Finalmente, a la luz de estos resultados, se ha destacado la importancia de incluir dentro de los planes de intervención y consejería en la universidad la identificación y modificación de pensamiento irracionales en relación a los estudios con el fin de reducir las conductas procrastinadoras y mejorar el rendimiento académico.

Sin embargo, se ha resaltado también la importancia de tomar en cuenta otros aspectos importantes como la motivación, la orientación al logro, personalidad, satisfacción con la vida académica y con la carrera elegida a fin de tener un proceso de abordaje más integral.

RECOMENDACIONES

Según variables a correlacionar:

Se sugiere para futuras investigaciones analizar las relaciones entre constructos que parten desde los enfoques motivacionales como la autoeficacia académica y la autorregulación, así como con aspectos más conductuales como la gestión del tiempo. Además, se sugiere incluir la evaluación de creencias más específicas como el perfeccionismo, baja tolerancia a la frustración y miedo al fracaso; aunque más enfocadas al contexto educativo que al clínico. Así mismo, se sugiere incluir en el estudio de la procrastinación el constructo de personalidad a fin de poder establecer perfiles de alumnos procrastinadores según rasgos predominantes de personalidad y asociarlos a su creencia específica.

Según grupos muestrales y tipo de muestreo:

Se sugiere ampliar el alcance de la muestra hacia universitarios provenientes de otras instituciones privadas, así como también de instituciones públicas a fin de corroborar si los hallazgos encontrados presentan la misma tendencia o varían. De igual manera, en la medida que la muestra del estudio fueron estudiantes del Programa Beca 18, se sugiere ampliar el estudio es estudiantes regulares a fin de corroborar similitudes o diferencias en la relación de las variables investigadas. Por último, según el tipo de muestro se sugiere plantear muestreos aleatorios y tamaños muestrales más grandes a fin de poder tener un mayor poder estadístico y plantear la generalización de los resultados a la población.

Según el instrumento de evaluación:

En la medida que la ECRA fue adaptada y validada para el presente estudio se sugiere continuar explorando sus propiedades psicométricas en otros grupos

poblaciones mencionados en el apartado previo: estudiantes regulares, estudiantes de universidades públicas y de otras universidades privadas. Además en la medida que no se han encontrado instrumentos que midan creencias irracionales específicas (perfeccionismo, baja tolerancia a la frustración y miedo al fracaso) contextualizadas en el entorno académico se sugiere la construcción de escalas que permitan dicho fin.

Según diseño de investigación:

En la medida que se ha explorado la relación de la procrastinación y las creencias irracionales con el rendimiento académico en un solo semestre, se sugiere plantear estudios de corte longitudinal a fin de ver el cambio a lo largo del tiempo que tiene la relación de estas variables. Por otra parte, en la medida que se ha corroborado la asociación entre la procrastinación académica y las creencias irracionales se sugiere plantear estudios de corte cuasiexperimental a fin de ver el impacto de programas orientados a modificar estas creencias irracionales sobre las conductas procrastinadoras.

REFERENCIAS

- Ackerman, D. & Gross, B. (2007). I can start JME manuscript next week, can't I? The task characteristics behind why faculty procrastinate. *Journal of Marketing Education, 29*(2), 97-110. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0273475307302012>
- Aitken, M. E. (1982). *A personality profile of the college student procrastinator* (Tesis doctoral). Recuperada de ProQuest Dissertations and Theses. Accession Order No. AAT 8218139.
- Akinsola, M., Tella, A. & Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of undergraduate students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 3*(4), 363-370.
- Alarcón, R. (2008). *Métodos y Diseños de Investigación del Comportamiento* (2da. ed.). Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones, 1*(2), 57-82. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/wp-content/uploads/2014/08/2014_Alegre_Autoeficacia-y-procrastinaci%C3%B3n-acad%C3%A9mica-en-estudiantes-universitarios-de-Lima-Metropolitana.pdf
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Persona, 13*, 159-177. Recuperado de [http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/EB6A141E1133656A052578260070D3F5/\\$file/09-persona13-ALVAREZ%20BLAS.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/EB6A141E1133656A052578260070D3F5/$file/09-persona13-ALVAREZ%20BLAS.pdf)
- Angarita, L. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología, 5*(2), 85-94.

Recuperado de <http://iberorevistas.metabiblioteca.org/index.php/ripsicologia/article/view/249/217>

Arbuckle, J. L. (2016). *IBM® SPSS® Amos™ 24 User's Guide*. Recuperado de ftp://public.dhe.ibm.com/software/analytics/spss/documentation/statistics/24.0/en/amos/Manuals/IBM_SPSS_Amos_User_Guide.pdf

Ato, M., López, J. J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

Bacon, D. R. & Bean, B. (2006). GPA in research studies: An invaluable but neglected opportunity. *Journal of Marketing Education*, 28, 35-42. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0273475305284638>

Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction, and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57-74.

Balkis, M. & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relation with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18-32. Recuperado de http://eku.comu.edu.tr/article/view/1044000005/pdf_74

Balkis, M. & Duru, E. (2012). The direct and indirect role of self esteem and procrastination in the relation to fear of failure and self worth. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1075-1093. Recuperado de <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2362>

Balkis, M. & Duru, E. (2017). Gender Differences in the Relationship between Academic Procrastination, Satisfaction with Academic Life and Academic Performance.

Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 15(1), 105-125. doi:
<http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.41.16042>

Balkis, M., Duru, E. & Bulus, M. (2013). Analysis of the relation between academic procrastination, academic rational/irrational beliefs, time preferences to study for exams, and academic achievement: a structural model. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 825-839. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-012-0142-5>

Beck, B. K., Koons, S. R. & Milgrim, D. L. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: the effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 3–14.

Bernard, M. (2006). Working with the Educational Underachiever: A social and Emotional Developmental Approach. En A. Ellis & M. Bernard (Eds.), *Rational Emotive Behavioral Approaches to Childhood Disorders. Theory, Practice and Research* (pp. 310-366). New York: Springer.

Bernard, M., Ellis, A. & Terjesen, M. (2006). Rational-Emotive Behavioral approaches to childhood disorders: History, theory, practice and research. En A. Ellis & M. Bernard (Eds.), *Rational Emotive Behavioral Approaches to Childhood Disorders. Theory, Practice and Research* (pp. 3-84). New York: Springer.

Beswick, G., Rothblum, E. & Mann, L. (1988) Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23(2), 207-217. doi:
<http://dx.doi.org/10.1080/00050068808255605>

- Bridges, K. R. & Roig, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking: a reexamination with context controlled. *Personality and Individual Differences*, 22(6), 941–944. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(96\)00273-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(96)00273-5)
- Burga, A. (2006). La unidimensionalidad de un instrumento de medición: perspectiva factorial. *Revista de Psicología de la PUCP*, 24(1), 53-80.
- Burka, J. B. & Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: why you do it and what to do about it* Cambridge: Da Capo.
- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model*. (Tesis de Maestría, The University of Guelph)
Recuperada de http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk2/tape15/PQDD_0004/MQ31814.pdf
- Cao, L. (2012). Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 39-64. Recuperado de <http://josotl.indiana.edu/article/view/2018/1980>
- Caruso, J. C. & Cliff, N. (1997). Empirical Size, Coverage, and Power of Confidence Intervals for Spearman's Rho. *Educational and Psychological Measurement*, 57(4), 637-654. doi: <https://doi.org/10.1177/0013164497057004009>
- Cavusoglu, C. & Karatas, H. (2015). Academic procrastination of undergraduates: self-determination theory and academic motivation. *Anthropologist*, 20(3), 735-743.
- Chan, L. A. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de Educación Superior. *Temática Psicológica*, 7(1), 53-62.
Recuperado de

http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/revista_tematica_psicologia_2011/chan_bazalar.pdf

Chun, A. H. & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264. doi: <http://dx.doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264>

Cohen J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York, NY: Routledge Academic.

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>

Cotler, J. (2016). *Educación Superior e inclusión social: Un estudio cualitativo de los becarios del programa Beca 18* (Serie Estudios Breves N° 7). Lima: Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo - Ministerio de Educación.

David, D., Lynn, S. J. & Ellis, A. (2010). *The role of rational and irrational beliefs in human functioning and disturbances: Implications for research, theory, and clinical practice*. Oxford: Oxford University Press.

De Antonio, M. (2011). Problemática multifactorial del absentismo laboral, el presentismo y la procrastinación en las estructuras en que se desenvuelve el trabajador. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 57(223), 111-120.

Dominguez, S., Villegas, G. & Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: Validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304.

Dominguez-Lara, S. (2016). Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de Lima. *Evaluar*, 16, 20-30.

- Dominguez-Lara, S. (2017a). Prevalencia de procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana y su relación con variables demográficas. *Revista de Psicología de la UCSP*, 7(1), 81-95.
- Dominguez-Lara, S. (2017b). ¿Rendimiento en exámenes o promedio general? Algunas cuestiones sobre la medición del rendimiento académico en investigación. *Pensando Psicología*, 13(21), 33-39. Recuperado de <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/1712/1905>
- Dominguez-Lara, S. & Campos-Uscanga, Y. (2017). Influencia de la satisfacción con los estudios sobre la procrastinación académica en estudiantes de psicología: un estudio preliminar. *Liberabit*, 23(1), 123-135.
- Dryden, W. (2000). *Overcoming Procrastination*. London: Sheldon Press.
- Dryden, W. (2012). Dealing with Procrastination: The REBT Approach and Demonstration Session. *Journal of Rational-Emotive Cognitive-Behavioral Therapy*, 30(4), 264-281. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10942-012-0152-x>
- Dryden, W. & Branch, R. (2008). *The fundamental of Rational Emotive Behavior Therapy* (2nd ed.). Chichester, England: Wiley.
- Dryden, W. & Sabelus, S. (2012). The perceived credibility of two Rational Emotive Behavior Therapy rationales for the treatment of academic procrastination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(1), 1-24. doi: <https://doi.org/10.1007/s10942-010-0123-z>
- Duru, E. & Balkis, M. (2014). The Roles of Academic Procrastination Tendency on the Relationships among Self Doubt, Self Esteem and Academic Achievement. *Education and Science*, 39(173), 274-287.

- Ebadi, S. & Shakoorzadeh, R. (2015). Investigation of academic procrastination prevalence and its relationship with academic self-regulation and achievement motivation among high-school students in Tehran City. *International Education Studies*, 8(10), 193-199.
- Egan, P. J., Canale, J. R., del Rosario, P. M. & White, R. (2007). The Academic Rational Beliefs Scale: Development, Validation, and Implications for College Counselors. *Journal of College Counseling*, 10(2), 175-183. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/j.2161-1882.2007.tb00017.x>
- Ellis, A. (2009). *Razón y emoción en psicoterapia* (7^a ed.). Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Ellis, A. & Dryden, W. (1997). *The Practice of Rational Emotive Behavior Therapy* (2nd ed.). New York: Springer Publishing Company.
- Ellis, A. & Knaus, W. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Institute for Rational Living.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G. & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175-191. doi: <http://dx.doi.org/10.3758/BF03193146>
- Ferrari, J. R. & Díaz-Morales, J. F. (2007). Perceptions of self-concept and self-presentation by procrastinators: Further evidence. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(1), 91-96. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S113874160000634X>
- Ferrari, J. R. & Tice, D. M (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*, 34(1), 73-83. doi: <http://dx.doi.org/10.1006/jrpe.1999.2261>

- Ferrari, J. R., Johnson, J. L. & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. New York: Plenum Press.
- Filippello, P., Harrington, N., Buzzai, C., Sorrenti, L., & Costa, S. (2014). The relationship between frustration intolerance, unhealthy emotions, and assertive behaviour in Italian students. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 32(4), 257–278. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10942-014-0193-4>
- Fisher, R. A. (1950). *Statistical methods for research workers*. Edinburgh, UK: Oliver & Boyd.
- Flett, A. L., Haghbin, M. & Pychyl, T. A. (2012). Procrastination and Depression from a Cognitive Perspective: An Exploration of the Associations Among Procrastinatory Automatic Thoughts, Rumination, and Mindfulness. *Journal of Rational-Emotional Cognitive-Behavioral Therapy*, 34(3), 169-183. doi: <https://doi.org/10.1007/s10942-016-0235-1>
- Flett, G. L., Stainton, M., Hewitt, P. L., Sherry, S. & Lay, C. (2012). Procrastination automatic thoughts as a personality construct: an analysis of the Procrastinatory Cognitions Inventory. *Journal of Rational-Emotional Cognitive-Behavioral Therapy*, 30(4), 223-236. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10942-012-0150-z>
- Fritzsche, B. A., Young, B. R. & Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality & Individual Differences*, 35(5), 1549-1557. doi: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00369-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00369-0)
- Garbanzo, G. M. (2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de

Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 57-87. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v17n3/a04v17n3.pdf>

Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R. & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49, 162-170. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.008>

Guzmán Yacamán, J. (2016). *Adaptación de la Escala de Percepción Global de Estrés en universitarios de Beca 18* (Tesis de Licenciatura). Recuperado de <http://repositorioacademico.upc.edu.pe/upc/handle/10757/614544>

Haghbin, M., McCaffrey, A. & Pychyl, T. (2012). The complexity of the relation between fear of failure and procrastination. *Journal of Rational-Emotive Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 249-263. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10942-012-0153-9>

Harrington, N. (2005). It's too difficult! Frustration intolerance beliefs and procrastination. *Personality and Individual Differences*, 39, 873-883. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2004.12.018>

Hen, M. & Goroshit, M. (2014a). Academic Procrastination, Emotional Intelligence, Academic Self-Efficacy, and GPA: A Comparison Between Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 116-124. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0022219412439325>

Hen, M. & Goroshit, M. (2014b). Academic Self-Efficacy, Emotional Intelligence, GPA and Academic Procrastination in Higher Education. *Eurasian Journal of Social Sciences*, 2(1), 1-10.

- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta. ed.). México D. F.: McGraw-Hill.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Iacobucci, D. (2010). Structural equations modeling: Fit indices, sample size, and advanced topics. *Journal of Consumer Psychology*, 20(1), 90-98. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jcps.2009.09.003>
- International Test Commission (2001). International Guidelines for Test Use. *International Journal of Testing*, 1(2), 93-114. Recuperado de http://www.intestcom.org/files/guideline_test_use.pdf
- Jackson, T., Weiss, E. K., Lundquist, J. L. & Hooper, D. (2001). The impact of hope, procrastination and social activity on academic performance of Midwestern college students. *Education*, 124(2), 310-320.
- Jibeen, T. (2013). Frustration Intolerance Beliefs as Predictors of Emotional Problems in University Undergraduates. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 31(1), 16–26. doi: <https://doi.org/10.1007/s10942-012-0154-8>
- Kaur, H. & Kaur, J. (2011). Perfectionism and procrastination: cross cultural perspective. *FWU Journal of Social Sciencies*, 5(1), 34-50.
- Kerlinger, F. N. & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales* (4ª ed.). México D.F.: McGraw-Hill.

- Kim, K. R. & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82(1), 26-33. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>
- Klassen, R., Krawchuk, L., Lynch, L. & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>
- Kline, P. (1986). *A Handbook of Test construction: Introduction to psychometric design*. London: Methuen.
- Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 153–166.
- Knaus, W. J. (2002). *The Procrastination Workbook*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Lay C. H. & Schouwenburg, H. (1993). Trait Procrastination, Time management and Academic behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8(4), 647-662.
- Lera, M. (2009). Impacto de la pobreza crónica en la resiliencia; claves para entender la perpetuidad de la miseria. *Paideia*, 46, 73-97.
- Manzanares-Medina, E. (octubre, 2016). *Validez de contenido de la Escala de Creencias Irracionales/Racionales Académicas*. Trabajo presentado en el VII Congreso Internacional de Psicología “Una Psicología científica para retos globales” del Colegio de Psicólogos del Perú – CDN, Lima.
- McCormick, N., Tooke, W., Winston, S., & Kjellander, C. (1991). RET in the college classroom. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 9(2), 95-111. doi: <https://doi.org/10.1007/BF01062113>

- McCown, B., Blake, I. K. & Keiser, R. (2012). Content Analyses of the Beliefs of Academic Procrastinators. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 213-222. doi: <https://doi.org/10.1007/s10942-012-0148-6>
- McMahon, J. (2011). REBT: Past, Present, and Future. The Views of the Oldest Living Life Member of the Institute. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behaviour Therapy*, 29(4), 228-238. doi: <https://doi.org/10.1007/s10942-011-0145-1>
- Medrano, L. A. & Muñoz-Navarro, R. (2017). Aproximación conceptual y práctica a los Modelos de Ecuaciones Estructurales. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 219-239. doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.486>
- Medrano, L. A., Galleano, C., Galera, M. & Del Valle, R. (2010). Creencias irracionales, rendimiento y deserción académica en ingresantes universitarios. *Liberabit*, 16(2), 183-191.
- Merino, C., y Livia, J. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice de validez de contenido: un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Psicothema*, 25(1), 169-171.
- Merino-Soto, C., Manzanares-Medina, E. & Angulo-Ramos, M. (2013). Resultados estadísticos vs juicio apropiado: Comentarios a la validación de un cuestionario sobre el conocimiento de la depresión mayor. *Revista Médica Herediana*, 24(3), 261-263. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v24n3/v24n3credit6.pdf>
- Milgram, N. A., Batori, G. & Mowrer, D. (1993). Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology*, 31(4), 487-500. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0022-4405\(93\)90033-F](http://dx.doi.org/10.1016/0022-4405(93)90033-F)

- Milgram, N. A., Marshevski, S. & Sadeh, C. (1995). Correlates of Academic Procrastination: Discomfort, Task Aversiveness, and Task Capability. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 129(2), 145-155. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00223980.1995.9914954>
- Muñiz, J., Elosua, P. & Hambleton, R. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los test: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157. doi: <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2013.24>
- Natividad, L. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios*. (Tesis doctoral), Recuperada de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/37168/Tesis%20Luis%20A.%20Natividad.pdf?sequence=1>
- Neenan, M. (2008). Tackling Procrastination: An REBT Perspective for Coaches. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 26(1), 53-62. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10942-007-0074-1>
- Noriega Reynoso, G. (2010). *El adolescente y el fracaso académico en el primer año de estudios universitarios*. Recuperado de [http://fresno.ulima.edu.pe/wu/wube_bd001.nsf/OtrosWeb/fracaso/\\$file/fracaso.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/wu/wube_bd001.nsf/OtrosWeb/fracaso/$file/fracaso.pdf)
- Ocak, G. & Boyraz, S. (2016). Examination of the Relation between Academic Procrastination and Time Management Skills of Undergraduate Students in Terms of Some Variables. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5), 76-84. doi: <https://doi.org/10.11114/jets.v4i5.1313>
- Özer, B., Demir, A. & Ferrari, J. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: possible gender differences in prevalence and reasons. *Journal*

of *Social Psychology*, 149(2), 241-257. doi:
<http://dx.doi.org/10.3200/SOCP.149.2.241-257>

Özer, B., Demir, A. & Ferrari, J. (2013). Reducing Academic Procrastination Through a Group Treatment Program: A Pilot Study. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 31(3), 127-135. doi:
<http://dx.doi.org/10.1007/s10942-013-0165-0>

Pardo, D., Perilla, L. & Salinas, C. (2014). Relación entre procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes de psicología. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 14(1), 32-44.

Prieto, G. & Delgado, A. R. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 67-74.

PRONABEC (2015a). *¿Qué explica el rendimiento académico de los beneficiarios de Beca 18?* (Serie Estudios Breves N° 3). Lima: Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo - Ministerio de Educación.

PRONABEC (2015b). *Motivaciones de los postulantes seleccionados e ingresantes de Beca 18 que deciden no seguir la beca* (Serie Estudios Breves N° 4). Lima: Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo - Ministerio de Educación.

PRONABEC (2016). *El Desarrollo de los Becarios de Beca 18 en comparación con los No Becarios: Promociones 2012, 2013 y 2014* (Serie Estudios Breves N° 13). Lima: Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo - Ministerio de Educación.

Pychyl, T. & Flett, G. (2012). Procrastination and Self-Regulatory Failure: An introduction to the special issue. *Journal of Rational-Emotive Cognitive-*

Behavioral Therapy, 30(4), 203-212. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10942-012-0149-5>

Pychyl, T., Coplan, R. & Reid, P. (2002). Parenting and procrastination: gender differences in the relations between procrastination, parenting style and self-worth in early adolescence. *Personality and individual differences*, 33(2), 271-285. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00151-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00151-9)

Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0026838>

Rivadeneira, P. (s.f.). *Tipo de habilidades socioemocionales en estudiantes de Beca 18*. Recuperado de https://www.cientifica.edu.pe/sites/default/files/tipos_de_habilidades_emocionales_en_estudiantes_de_beca_18.pdf

Rosario, P., Núñez, J., Salgado, A., González-Pienda, J., Valle, A., Joly, C. & Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20(4), 563-570.

Rothblum, E. D., Solomon, L. J. & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive and behavioural differences between low and high procrastinators. *Journal of Counselling Psychology*, 33(4), 388-394. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>

San, Y. L., Roslan, S. B. & Sabouripour, F. (2016). Relationship between Self-Regulated Learning and Academic Procrastination. *American Journal of Applied Sciences*, 13(4), 459-466. doi: <http://dx.doi.org/10.3844/ajassp.2016.459.466>

- Sánchez, A. (2010). Procrastinación académica: Un problema en la vida universitaria. *Studiositas*, 5(2), 87-94.
- Sanduvete-Chaves, S., Chacón-Moscoso, S., Sánchez-Martín, M. y Pérez-Gil, J. A. (2014). The revised Osterlind index. A comparative analysis in content validity studies. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-20. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11821>
- Sapp, M. (1996). Irrational beliefs that can lead to academic failure for African American middle school students who are academically at-risk. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 14(2), 123-134. doi: <https://doi.org/10.1007/BF02238186>
- Schmitt, N., Oswald, F. L., Friede, A., Imus, A., & Merritt, S. (2008). Perceived fit with an academic environment: Attitudinal and behavioral outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 72(3), 317-335. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.10.007>
- Senécal, C., Julien, E. & Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: a self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33(1), 135-145. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/ejsp.144>
- Silva Laya, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, 33(número especial), 102-114. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea10.pdf>
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>

- Stead, R., Shanahan, M. & Neufeld, R. (2010). "I'll go to therapy, eventually": Procrastination, stress and mental health. *Personality and individual differences*, 49(3), 175-180. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.028>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, P. (2011). *Procrastinación: Por qué dejamos para mañana lo que podemos hacer hoy*. Barcelona: Grijalbo.
- Steel, P. & Klingsieck, K. (2016) Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/ap.12173>
- Strenze, T. (2007). Intelligence and socioeconomic success: A metaanalytic review of longitudinal research. *Intelligence*, 35, 401-426. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2006.09.004>
- Tejedor, J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 61(224), 5-32. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/23764435>
- Terjesen, M. D., Salhany, J. & Sciutto, M. J. (2009). A Psychometric Review of Measures & *Cognitive-Behavior Therapy*, 27(2), 83-96. doi: <https://doi.org/10.1007/s10942-009-0093-1>
- Tice, D. M. & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: the costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454-458.

- Toker, T. & Avci, R. (2015). Effect of Cognitive-Behavioral-Theory-based Skill Training on Academic Procrastination Behaviors of University Students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(5), 1157-1168. doi: <https://doi.org/10.12738/estp.2015.5.0077>
- Van Horebeek, W., Michielsen, S., Neyskens, A. & Depreeuw, E. (2004). A cognitive-behavioral approach in group treatment of procrastinators in an academic setting. En H. Schouwenburg, C. Lay, T. Pychyl & J. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 105 – 118). Washington DC: American Psychological Association.
- Warren, J. M. (2010). The Impact of Rational Emotive Behavior Therapy on Teacher Efficacy and Student Achievement. *Journal of School Counseling*, 8(11). Recuperado de <http://jsc.montana.edu/articles/v8n11.pdf>
- Wolters, C. (2003). Understanding procrastination from a self-regulate learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179>

ANEXOS

Anexo A

Ficha de Datos Sociodemográficos

Sexo:

- Hombre
 Mujer

Edad: _____ años

Lugar de Nacimiento:

- Lima
 Provincia (especificar:

Universidad: _____

Tipo de universidad

- Pública
 Privada

Carrera: _____

Ciclo: _____

Tipo de beca

- Beca 18, repared
 Beca 18, VRAEM
 Beca 18, Huallaga
 Beca 18, albergue
 Beca 18 ordinaria
 Beca 18, Cuba
 Beca Excelencia Académica
 Beca Vocación de Maestro

Tu último promedio ponderado fue: _____

¿Has jalado cursos alguna vez en la universidad?

- Sí
 No

Si tu respuesta a la pregunta anterior fue Sí, ¿cuántos cursos has jalado hasta ahora? _____

¿A qué te dedicas actualmente?

- Solo estudio
 Estudio y trabajo

Yo estudio para mis exámenes...

- Día a día
 Con una semana de anticipación
 Con un mes de anticipación
 La noche anterior

Actualmente estoy satisfecho con mi rendimiento.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Entre uno y otro
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

Actualmente estoy satisfecho con mi manera de estudiar.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Entre uno y otro
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

En general, actualmente estoy satisfecho con mis estudios.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Entre uno y otro
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

Anexo B

ESCALA 1 (EPA)

A continuación, se presenta una serie de enunciados sobre tu forma de estudiar. Lee atentamente cada uno de ellos y responde con total sinceridad en la columna a la que pertenece tu respuesta.

	Nunca	Pocas veces	A Veces	Casi siempre	Siempre
1. Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.	1	2	3	4	5
2. Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.	1	2	3	4	5
3. Cuando tengo un problema para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.	1	2	3	4	5
4. Asisto regularmente a clases.	1	2	3	4	5
5. Trato de completar los trabajos asignados lo más pronto posible.	1	2	3	4	5
6. Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.	1	2	3	4	5
7. Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.	1	2	3	4	5
8. Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.	1	2	3	4	5
9. Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.	1	2	3	4	5
10. Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio.	1	2	3	4	5
11. Trato de terminar mis estudios importantes con tiempo de sobra.	1	2	3	4	5
12. Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.	1	2	3	4	5

Anexo C

ESCALA 2 (ECRA)

Todos tenemos diferentes creencias acerca de los estudios. La siguiente escala enumera algunas de estas creencias. Por favor, lea cuidadosamente cada enunciado, **luego encierre en un círculo la respuesta que describa mejor el nivel en el que está de acuerdo con la afirmación**. Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas. Cada uno de nosotros responderá de manera diferente. Aquí hay un ejemplo de cómo funciona esta escala:

Estudio mejor por la mañana.

Nunca	Rara vez	Algunas veces	Usualmente	Siempre
0	1	2	3	4

En este caso, la persona está indicando que no está de acuerdo con el enunciado encerrando en un círculo la alternativa: nunca. Si las instrucciones están claras, por favor empiece. En caso contrario, solicite ayuda a la persona encargada de la evaluación. Gracias.

N = Nunca RV = Rara vez AV = Algunas veces G = Usualmente S = Siempre

	N	RV	AV	U	S
1. Los docentes deberían darles a los estudiantes una buena nota si la necesitan.	0	1	2	3	4
2. Yo debería ser responsable de las consecuencias de mis actos como estudiante.	0	1	2	3	4
3. Los docentes deberían darles “más tiempo” a los estudiantes si tardan en entregar sus tareas.	0	1	2	3	4
4. Yo debería asistir a clase incluso si tengo otras cosas que hacer.	0	1	2	3	4
5. Yo debería esforzarme en un curso para obtener una buena nota.	0	1	2	3	4
6. Si asisto a la mayoría de clases, entrego las tareas y rindo los exámenes, debería obtener una buena nota independientemente de la calidad de mi trabajo.	0	1	2	3	4
7. Los docentes deberían limitar las preguntas de los exámenes a aquellas áreas que han sido desarrolladas exhaustivamente en clase.	0	1	2	3	4
8. Yo aprendo mejor en clase cuando leo con anticipación los materiales asignados.	0	1	2	3	4
9. Principalmente, es responsabilidad del docente asegurarse de que me vaya bien en el curso.	0	1	2	3	4
10. Los docentes deberían proporcionar una guía de estudio de todo el material que va a ser incluido en un examen.	0	1	2	3	4
11. Yo tengo la principal responsabilidad por la nota que obtengo en un curso.	0	1	2	3	4
12. Yo debería preparar mis tareas con anticipación en caso de que ocurra algo inesperado que me impida terminar la tarea y entregarla a tiempo.	0	1	2	3	4
13. Los docentes deberían flexibilizar sus criterios cuando califican el trabajo de los estudiantes.	0	1	2	3	4
14. Los docentes tienen la principal responsabilidad por la nota que recibe un estudiante.	0	1	2	3	4
15. El esfuerzo debería ser más importante que el desempeño al momento de determinar una nota.	0	1	2	3	4
16. Los docentes deberían proporcionar a los estudiantes preguntas de práctica que sean similares a las preguntas que vendrán en el examen.	0	1	2	3	4

Anexo D

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en este estudio una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

El presente estudio es conducido por Eduardo Luis Manzanares Medina, de la Universidad de San Martín de Porres. El objetivo es analizar la relación entre la procrastinación académica y las creencias académicas en estudiantes universitarios.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder una serie de preguntas presentadas en dos cuestionarios. Esto tomará aproximadamente 25 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de este estudio. Sus respuestas a los cuestionarios serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas del cuestionario le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en este estudio, conducido por Eduardo Luis Manzanares Medina. He sido informado (a) de que el objetivo es analizar la relación entre la procrastinación académica y las creencias académicas en estudiantes universitarios.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios, lo cual tomará aproximadamente 25 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de este estudio es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Eduardo Manzanares Medina al e-mail: emanzanaresmedina@gmail.com.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al e-mail anteriormente mencionado.

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha

Anexo E

Evaluación de jueces expertos de la claridad de la traducción y coherencia de los ítems de la versión traducida de la ARBS

D	Ítem traducido al español	V_{Aiken}	Osterlind-R
EV	1. Los docentes deberían darles a los estudiantes una buena nota si la necesitan.	.97 [.83, .99]	1.0
HT	2. Yo debería ser responsable de las consecuencias de mis actos como estudiante.	.87 [.70, .95]	1.0
EV	3. Los docentes deberían darles otra “oportunidad” a los estudiantes si entregan tarde sus tareas.	.77 [.69, .95]	.70
HT	4. Yo debería asistir a clase incluso si tengo otras cosas que hacer.	.87 [.70, .95]	.95
HT	5. Yo debería esforzarme en un curso para obtener una buena nota.	.87 [.70, .95]	.95
EV	6. Si asisto a la mayoría de clases, entrego las tareas y rindo los exámenes, debería obtener una buena nota independientemente de la calidad de mi trabajo.	.87 [.70, .95]	1.0
SO	7. Los docentes deberían limitar las preguntas de los exámenes a aquellas áreas que han sido desarrolladas exhaustivamente en clase.	.87 [.70, .95]	.95
HT	8. Yo aprendo mejor en clase cuando leo con anticipación los materiales asignados.	.87 [.70, .95]	1.0
EV	9. Principalmente, es responsabilidad del docente asegurarse de que me vaya bien en el curso.	.87 [.70, .93]	.85
SO	10. Los docentes deberían proporcionar una guía de estudio de todo el material que va a ser incluido en un examen.	1 [.89, 1]	1.0
HT	11. Yo tengo la principal responsabilidad por la nota que obtengo en un curso.	.90 [.74, .97]	.85
HT	12. Yo debería preparar mis tareas con anticipación en caso de que ocurra algo inesperado que me impida terminar la tarea y entregarla a tiempo.	.90 [.74, .97]	.90
EV	13. Los docentes deberían relajar los estándares cuando califican el trabajo de los estudiantes.	.67 [.49, .81]	.65
EV	14. Los docentes tienen la principal responsabilidad por la nota que recibe un estudiante.	.87 [.70, .93]	.90
EV	15. El esfuerzo debería ser más importante que el desempeño al momento de determinar una nota.	.97 [.83, .99]	1.0
SO	16. Los docentes deberían proporcionar a los estudiantes preguntas de práctica que sean similares a las preguntas que vendrán en el examen.	.93 [.79, .98]	1.0

Nota: EV = Evaluación; HT = Hábitos de trabajo; SO = Soporte

Anexo F

Evaluación de jueces expertos de la claridad de los ítems reajustados de la versión traducida de la ARBS

Ítem original	Versión traducida sintetizada	Versión corregida	V _{Aiken}
3. Teachers should have to give students “breaks” if assignments are late.	Los docentes deberían darles otra “oportunidad” a los estudiantes si entregan tarde sus tareas.	Los docentes deberían dar más tiempo a los estudiantes si tardan en entregar sus tareas.	.93 [.79, .98]
13. Teachers should relax standards when grading student work.	Los docentes deberían relajar los estándares cuando califican el trabajo de los estudiantes.	Los docentes deberían flexibilizar sus criterios cuando califican el trabajo de los estudiantes.	.90 [.74, .97]

Anexo G

Evaluación piloto de la claridad de los ítems de la versión traducida de la ARBS por una muestra de universitarios

D	Ítem traducido al español	V_{Aiken}
EV	1. Los docentes deberían darles a los estudiantes una buena nota si la necesitan.	.88 [.81, .92]
HT	2. Yo debería ser responsable de las consecuencias de mis actos como estudiante.	.97 [.92, .99]
EV	3. Los docentes deberían darles otra “oportunidad” a los estudiantes si entregan tarde sus tareas.	.89 [.83, .93]
HT	4. Yo debería asistir a clase incluso si tengo otras cosas que hacer.	.93 [.87, .96]
HT	5. Yo debería esforzarme en un curso para obtener una buena nota.	.95 [.90, .98]
EV	6. Si asisto a la mayoría de clases, entrego las tareas y rindo los exámenes, debería obtener una buena nota independientemente de la calidad de mi trabajo.	.85 [.78, .90]
SO	7. Los docentes deberían limitar las preguntas de los exámenes a aquellas áreas que han sido desarrolladas exhaustivamente en clase.	.87 [.80, .91]
HT	8. Yo aprendo mejor en clase cuando leo con anticipación los materiales asignados.	.94 [.88, .97]
EV	9. Principalmente, es responsabilidad del docente asegurarse de que me vaya bien en el curso.	.93 [.87, .96]
SO	10. Los docentes deberían proporcionar una guía de estudio de todo el material que va a ser incluido en un examen.	.93 [.87, .96]
HT	11. Yo tengo la principal responsabilidad por la nota que obtengo en un curso.	.95 [.90, .98]
HT	12. Yo debería preparar mis tareas con anticipación en caso de que ocurra algo inesperado que me impida terminar la tarea y entregarla a tiempo.	.94 [.89, .97]
EV	13. Los docentes deberían relajar los estándares cuando califican el trabajo de los estudiantes.	.92 [.87, .96]
EV	14. Los docentes tienen la principal responsabilidad por la nota que recibe un estudiante.	.90 [.84, .94]
EV	15. El esfuerzo debería ser más importante que el desempeño al momento de determinar una nota.	.89 [.83, .93]
SO	16. Los docentes deberían proporcionar a los estudiantes preguntas de práctica que sean similares a las preguntas que vendrán en el examen.	.94 [.89, .97]

Nota: EV = Evaluación; HT = Hábitos de trabajo; SO = Soporte