



Autónoma
Universidad Autónoma del Perú

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

TESIS

PROCRASTINACIÓN, CREENCIAS IRRACIONALES ACADÉMICAS,
ANSIEDAD, MIEDO Y RUMIACIÓN EN ESTUDIANTES DE UNA
UNIVERSIDAD PRIVADA DE VILLA EL SALVADOR

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

AUTOR

DIEGO BERNARDO CHIRIO ALDAZABAL

ASESORA

MG. NANCY ELENA CUENCA ROBLES

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

ASPECTOS PSICOLÓGICOS VINCULADOS A LA ACTIVIDAD
EDUCATIVA: DIFICULTADES DE APRENDIZAJE, RETARDO EN EL
DESARROLLO Y BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO

LIMA, PERÚ, JUNIO DE 2020

DEDICATORIA

A mis padres, los cuales desde el cielo y la tierra han fortalecido en mi la perseverancia e innovación, demostrándome que todo es posible con disciplina.

AGRADECIMIENTOS

A mis amigos y compañeros con los que compartí salón de clases durante estos cinco años y medio, ya que no solo se obtienen conocimiento de los libros, sino de las experiencias que cada uno tiene sobre determinada circunstancia; así como, la dicha de haber disfrutado de cada ciclo.

A las autoridades de la Universidad Autónoma del Perú y sus docentes, por hacer posible interactuar con varios expertos sobre la carrera, comprendiendo la realidad nacional, desarrollándome plenamente como profesional en la carrera de psicología.

Al Dr. José Anicama Gómez por los aportes realizados sobre la psicología como ciencia y profesión, los cuales fueron empleados como una guía constante en mi reflexión sobre la psicología; así como, a mis docentes Mg. Nancy Cuenca Robles, Mg Silvana Varela Guevara, Dr. Tomas Ambrosio Rojas, entre otros; además, de grandes colegas como Guadalupe Novoa, Miguel Basauri, , Dana Pacheco, Ashley Ávila, Ana Grijalba y Rocio Diaz por mencionar a algunos que me apoyaron en todo este proceso, involucrados en la aplicación de la psicología a problemas interpersonales y sociales.

ÍNDICE

| | |
|---|------|
| DEDICATORIA | ii |
| AGRADECIMIENTOS | iii |
| RESUMEN | x |
| ABSTRACT | xi |
| RESUMO | xii |
| INTRODUCCIÓN | xiii |
| | |
| CAPÍTULO I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | |
| 1.1. Descripción de la realidad problemática..... | 17 |
| 1.2. Justificación de la investigación..... | 20 |
| 1.3. Objetivos de la investigación..... | 20 |
| 1.3.1. Objetivo general..... | 20 |
| 1.3.2. Objetivos específicos..... | 21 |
| 1.4. Limitaciones de la investigación..... | 21 |
| | |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO | |
| 2.1. Antecedentes de la investigación..... | 23 |
| 2.1.1. Antecedentes internacionales..... | 23 |
| 2.1.2. Antecedentes nacionales..... | 27 |
| 2.2. Bases teóricas – científicas..... | 30 |
| 2.2.1. Procrastinación académica..... | 30 |
| 2.2.2. Creencias irracionales académicas..... | 46 |
| 2.2.3. Ansiedad..... | 53 |
| 2.2.4. Miedo a la evaluación negativa..... | 64 |
| 2.2.5. Rumiación relacionada a un evento..... | 68 |
| 2.3. Definiciones de términos básicos..... | 76 |
| | |
| CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO | |
| 3.1. Tipo y diseño de investigación..... | 80 |
| 3.1.1. Tipo de investigación..... | 80 |
| 3.1.2. Diseño de investigación..... | 80 |
| 3.2. Población y muestra..... | 80 |

| | |
|--|-----|
| 3.3. Hipótesis de la investigación..... | 82 |
| 3.4. Variables - operacionalización..... | 82 |
| 3.5. Métodos y técnicas de investigación..... | 87 |
| 3.6. Técnicas del procesamiento y análisis de datos..... | |
| CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS | |
| 4.1. Resultados descriptivos e inferenciales..... | 108 |
| 4.2. Contrastación de hipótesis..... | 113 |
| CAPÍTULO V: DISCUSIONES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | |
| 5.1. Discusiones..... | 134 |
| 5.2. Conclusiones..... | 139 |
| 5.3. Recomendaciones..... | 140 |

REFERENCIAS

ANEXOS

LISTA DE TABLAS

| | | |
|----------|---|-----|
| Tabla 1 | Distribución de los participantes..... | 81 |
| Tabla 2 | Operacionalización de las variables..... | 86 |
| Tabla 3 | Validez de contenido de la Escala PA..... | 88 |
| Tabla 4 | Validez de constructo de la Escala PA..... | 89 |
| Tabla 5 | Confiabilidad por consistencia interna de la Escala de PA..... | 90 |
| Tabla 6 | Validez de contenido de la Escala CIA..... | 92 |
| Tabla 7 | Validez de constructo de la Escala CIA..... | 92 |
| Tabla 8 | Confiabilidad por consistencia interna de la Escala CIA..... | 94 |
| Tabla 9 | Validez de contenido del inventario BAI..... | 96 |
| Tabla 10 | Validez de constructo del Inventario BAI..... | 97 |
| Tabla 11 | Confiabilidad por consistencia interna del Inventario BAI..... | 98 |
| Tabla 12 | Validez de contenido de la Escala BFNE..... | 100 |
| Tabla 13 | Validez de constructo de la Escala BFNE..... | 100 |
| Tabla 14 | Confiabilidad por consistencia interna de la Escala BFNE..... | 101 |
| Tabla 15 | Validez de contenido de la Escala ERRI..... | 103 |
| Tabla 16 | Validez de constructo de la Escala ERRI..... | 104 |
| Tabla 17 | Confiabilidad por consistencia interna de la Escala ERRI..... | 105 |
| Tabla 18 | Estadísticos descriptivos de la procrastinación académica y dimensiones..... | 108 |
| Tabla 19 | Niveles de la procrastinación académica y dimensiones..... | 108 |
| Tabla 20 | Estadísticos descriptivos de las creencias irracionales académicas y dimensiones..... | 109 |
| Tabla 21 | Niveles de las creencias irracionales académicas y sus dimensiones..... | 110 |
| Tabla 22 | Estadísticos descriptivos de la ansiedad y dimensiones..... | 110 |
| Tabla 23 | Niveles de la ansiedad y dimensiones..... | 111 |

| | | |
|----------|--|-----|
| Tabla 24 | Estadísticos descriptivos del miedo a la evaluación negativa..... | 111 |
| Tabla 25 | Niveles del miedo a la evaluación negativa..... | 112 |
| Tabla 26 | Estadísticos descriptivos de la rumiación relacionada a un evento y sus dimensiones..... | 112 |
| Tabla 27 | Niveles de la rumiación relacionada a un evento y sus dimensiones..... | 113 |
| Tabla 28 | Prueba de normalidad procrastinación académica y sus dimensiones..... | 113 |
| Tabla 29 | Comparación de la procrastinación académica y sus dimensiones en función al sexo..... | 114 |
| Tabla 30 | Comparación de la procrastinación académica y sus dimensiones en función de la edad..... | 115 |
| Tabla 31 | Comparación de la procrastinación académica y sus dimensiones en función al ciclo..... | 116 |
| Tabla 32 | Prueba de normalidad de las creencias irracionales académicas y sus dimensiones..... | 117 |
| Tabla 33 | Comparación de las creencias irracionales académicas en función al sexo..... | 117 |
| Tabla 34 | Comparación de las creencias irracionales académicas en función de la edad..... | 118 |
| Tabla 35 | Comparación de las creencias irracionales académicas en función al ciclo..... | 119 |
| Tabla 36 | Prueba de normalidad de la ansiedad y sus dimensiones..... | 120 |
| Tabla 37 | Comparación de la ansiedad y sus dimensiones en función al sexo..... | 120 |
| Tabla 38 | Comparación de la ansiedad y sus dimensiones en función de la edad..... | 121 |
| Tabla 39 | Comparación de la ansiedad y sus dimensiones en función al ciclo..... | 122 |
| Tabla 40 | Prueba de normalidad del miedo a la evaluación negativa..... | 123 |
| Tabla 41 | Comparación del miedo a la evaluación negativa en función al sexo..... | 123 |

| | | |
|----------|--|-----|
| Tabla 42 | Comparación del miedo a la evaluación negativa en función de la edad..... | 124 |
| Tabla 43 | Comparación del miedo a la evaluación negativa en función al ciclo..... | 124 |
| Tabla 44 | Prueba de normalidad de la rumiación relacionada a un evento... | 125 |
| Tabla 45 | Comparación de la rumiación relacionada a un evento en función al sexo..... | 125 |
| Tabla 46 | Comparación de la rumiación relacionada a un evento en función de la edad..... | 126 |
| Tabla 47 | Comparación de la rumiación relacionada a un evento en función al ciclo..... | 126 |
| Tabla 48 | Correlación entre las dimensiones de procrastinación académica y de creencias irracionales académicas..... | 127 |
| Tabla 49 | Relación de la procrastinación académica y creencias irracionales académicas..... | 128 |
| Tabla 50 | Relación de las dimensiones de la procrastinación académica y de ansiedad..... | 128 |
| Tabla 51 | Relación de la procrastinación académica y ansiedad..... | 129 |
| Tabla 52 | Correlación entre las dimensiones de procrastinación académica y de miedo a la evaluación negativa..... | 129 |
| Tabla 53 | Correlación entre la procrastinación académica y el miedo a la evaluación negativa..... | 130 |
| Tabla 54 | Correlación entre las dimensiones de procrastinación académica y de rumiación relacionada a un evento..... | 130 |
| Tabla 55 | Correlación entre la procrastinación académica y la rumiación relacionada a un evento..... | 131 |
| Tabla 56 | Análisis de correlación múltiple..... | 131 |

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|----------|--|-----|
| Figura 1 | Modelo estructural de la Escala PA..... | 90 |
| Figura 2 | Modelo estructural de la Escala CIA..... | 93 |
| Figura 3 | Modelo estructural del Inventario BAI..... | 97 |
| Figura 4 | Modelo estructural de la Escala BFNE..... | 101 |
| Figura 5 | Modelo estructural de la Escala ERRI..... | 104 |

**PROCRASTINACIÓN, CREENCIAS IRRACIONALES ACADÉMICAS, ANSIEDAD,
MIEDO Y RUMIACIÓN EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE
VILLA EL SALVADOR**

DIEGO BERNARDO CHIRIO ALDAZABAL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

RESUMEN

Se estableció la relación entre procrastinación, creencias irracionales académicas, ansiedad, miedo y rumiación en estudiantes de una universidad privada de Villa El Salvador, con una metodología de tipo correlacional con un diseño no experimental-trasversal. La muestra fue 338 estudiantes de la carrera de administración de empresa. Se aplicó la Escala de procrastinación académica PA, la Escala de creencias irracionales académicas CIE, el Inventario de ansiedad BAI, la Escala de miedo a la evaluación negativa versión breve BFNE y la Escala de rumiación relacionada a un evento ERRI. Se identificó que a nivel de la procrastinación académica el 45.9% fue bajo, no se encontró diferencias estadísticamente significativas en función del sexo, edad y ciclo; a nivel de las creencias irracionales el 36.7% es bajo, se encontró diferencias estadísticamente significativas en función del sexo, a nivel de la ansiedad el 47.3% es bajo, no se encontró diferencias estadísticamente significativas en función del sexo, edad y ciclo; a nivel del miedo a la evaluación negativa el 48.2% es bajo, no se encontró diferencias estadísticamente significativas en función del sexo, edad y ciclo; a nivel de la rumiación relacionada a un evento el 47.6% es bajo, no se encontró diferencias estadísticamente significativas en función del sexo, edad y ciclo; finalmente, se encontró que existe una relación múltiple estadísticamente significativa entre la procrastinación, creencias irracionales académicas, ansiedad, miedo y rumiación en los estudiantes universitarios.

Palabras clave: procrastinación académica, creencias irracionales académicas, ansiedad, miedo y rumiación.

**PROCRASTINATION, IRRATIONAL ACADEMIC BELIEFS, ANXIETY, FEAR AND
RUMINATION IN STUDENTS OF A PRIVATE UNIVERSITY OF VILLA EL
SALVADOR**

DIEGO BERNARDO CHIRIO ALDAZABAL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

ABSTRACT

The relationship between procrastination, academic irrational beliefs, anxiety, fear and rumination was established in students from a private university in Villa El Salvador, with a correlational methodology with a non-experimental-transversal design. The sample was 338 students of the professional career of business administration. The PA Academic Procrastination Scale, the CIE Academic Irrational Belief Scale, the BAI Anxiety Inventory, the BFNE Fear of Negative Assessment Scale, and the ERRI Event Rumination Scale were applied. It was identified that at the level of academic procrastination 45.9% was low, no statistically significant differences were found according to sex, age and cycle; at the level of irrational beliefs 36.7% is low, statistically significant differences were found according to sex, at the level of anxiety 47.3% is low, no statistically significant differences were found according to sex, age and cycle; at the level of fear of negative evaluation 48.2% is low, no statistically significant differences were found according to sex, age and cycle; at the level of rumination related to an event 47.6% is low, no statistically significant differences were found according to sex, age and cycle; finally, it was found that there is a statistically significant multiple relationship between procrastination, academic irrational beliefs, anxiety, fear and rumination in university students.

Keywords: academic procrastination, anxiety, irrational academic beliefs, rumination related to an event.

**PROCRASTINAÇÃO, CRENÇAS ACADÊMICAS IRRACIONAIS, ANSIEDADE,
MEDO E RUMIAÇÃO EM ALUNOS DE UMA UNIVERSIDADE PRIVADA DE
VILLA EL SALVADOR**

DIEGO BERNARDO CHIRIO ALDAZABAL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

RESUMO

A relação entre procrastinação, crenças acadêmicas irracionais, ansiedade, medo e ruminação foi estabelecida em estudantes de uma universidade particular em Villa El Salvador, com uma metodologia correlacional com um desenho transversal não experimental. A amostra foi de 338 estudantes da carreira profissional de administração de empresas. Foram aplicadas a Escala de Procrastinação Acadêmica da PA, a Escala de Crenças Acadêmicas Irracionais da CIE, o Inventário de Ansiedade da BAI, a Escala de Avaliação Negativa do Medo BFNE e a Escala de Ruminação Relacionada a Eventos do ERRI. Identificou-se que no nível de procrastinação acadêmica 45,9% era baixo, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas de acordo com sexo, idade e ciclo; no nível de crenças irracionais 36,7% é baixo, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas de acordo com o sexo, no nível de ansiedade 47,3% é baixo, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas de acordo com sexo, idade e ciclo; no nível de medo de avaliação negativa, 48,2% é baixo, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas de acordo com sexo, idade e ciclo; no nível de ruminação relacionado a um evento 47,6% é baixo, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas de acordo com sexo, idade e ciclo; Finalmente, verificou-se que há uma relação múltipla estatisticamente significativa entre procrastinação, crenças acadêmicas irracionais, ansiedade, medo e ruminação em estudantes universitários.

Palavras-chave: procrastinação acadêmica, ansiedade, crenças acadêmicas irracionais, ruminação relacionada a um evento.

INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza aprendizaje viene siendo el pilar de aprovechamiento del potencial de distintos adolescentes y jóvenes, quienes al apostar intentar desarrollarse dentro de una carrera profesional buscan mejorar en sus destrezas personales y con ello ser más competentes dentro del campo laboral; sin embargo, un fenómeno de evitación o prolongación al inicio del desarrollo de sus tareas le podría generar múltiples inconvenientes. A este fenómeno se le denominó como procrastinación, el cual al darse dentro del ámbito académico, se le agregaría dicha especificación, fenómeno que indicaría que el estudiante posterga el inicio de sus actividades académicas, siendo el principal motivo del presente informe, establecer su relación con creencias irracionales académicas, ansiedad, miedo y rumiación en estudiantes de una universidad privada de Villa El Salvador.

El interés en la relación enseñanza - aprendizaje se centra en las consecuencias emocionales negativas que en ocasiones tiene para algunos individuos; por ello, el patrón de aplazamiento de las tareas no es necesariamente un problema aislado, este sería la coincidencia de diferentes elementos negativos como una alta presencia de ansiedad que constantemente lleva al sujeto a experimentar sensaciones displacenteras, las cuales aparecen constantemente por la rumiación relacionada a un evento, haciendo que en momentos de leve alivio tenga presente aquella actividad académica que aún no ha terminado, y que en aquellos momentos de ejecución de las tareas aparezca la rumiación intrusiva como un elemento distractor, lo cual incrementa la posibilidad de generar un patrón evitativo alimentado con ciertas ideas erróneas de la responsabilidad que se debe asumir en el proceso de aprendizaje (creencias irracionales académicas). Finalmente, el temor a la evaluación negativa prolongaría la respuesta de evitación, completándose una posible secuencia en el desarrollo de la procrastinación. La procrastinación académica puede surgir como un problema en todos aquellos que buscan obtener mejores resultados en el ámbito académico; sin embargo, por algún motivo no consiguen realizar las actividades en el tiempo estimado, acumulándolas y teniendo que realizarlas en jornadas maratónicas a última hora, teniendo como consecuencia no solo entregar un trabajo con puntos inconclusos, sino que estos estarían acompañados de alteraciones fisiológicas,

emocionales y cognitivas; se fortalece una imagen negativa de sí mismo; así como, una etiqueta social de irresponsabilidad.

La ansiedad por su parte ha sido identificada como aquella respuesta que genera alteración en los organismos porque se ha identificado una situación como amenazante, en ocasiones esta puede ser tan grande que el sujeto adopta una postura pasiva, bloqueándose en lugar de participar de forma activa en su solución, de esta forma, se darían en personas con mayor procrastinación y que a su vez reporten un elevado miedo a la evaluación de los demás, siendo que el miedo a la evaluación negativa, indicaría que no se trata de un aplazamiento de las actividades por decisión totalmente libre; sino que, esta es forzada por el gran esfuerzo que requiere siquiera iniciar las actividades.

Es por ello que se consideró pertinente realizar una investigación para establecer la relación entre la procrastinación, creencias irracionales académicas, ansiedad, miedo y rumiación en estudiantes de una universidad privada de Villa El Salvador; además, el estudio es presentado a través del presente informe en las siguientes partes.

En el capítulo uno, se presenta el planteamiento del problema, el cual abarca desde la situación problemática hasta las limitaciones que presentó la investigación, pasando por la formulación del problema, los objetivos (general y específicos), y la justificación de la investigación. De esta forma se buscó identificar la problemática que existe relacionada a la procrastinación académica; así como, las posibilidades que puede entregar el mismo.

En el capítulo dos, se presenta el marco teórico, el cual abarca en primera instancia los antecedentes (internacional y nacionales), los cuales describen los estudios previos al planteado; las bases teóricas y científicas en donde se realizó el análisis de los argumentos planteados en relación a las variables de estudio. Finalmente, se cierra el capítulo con la definición conceptual de la terminología empleada.

En el capítulo tres, se presenta el método empleado en el estudio, iniciando por el tipo y diseño de investigación, para continuar con la población y muestra, las hipótesis (general y específica) de la investigación, las variables y las técnicas e instrumentos de medición, en donde se realizó una revisión de las propiedades psicométricas para tener evidencia de validez y confiabilidad en sus puntuaciones, garantizando así la veracidad de los resultados. Finalmente, se cierra el capítulo describiendo el procedimiento de ejecución para la recolección y análisis estadístico de los datos.

En el capítulo cuatro, se presenta el análisis e interpretación de los resultados, comenzando por las características sociodemográficas de la muestra; así mismo, se pasa a formar tres bloques, el primer es el análisis descriptivo de las variables, el segundo la comparación de las mismas en función de algunas variables de control, para finalmente llegar al tercer bloque de análisis de relación entre las variables de estudio, iniciando su relación por dimensiones y finalmente con las puntuaciones generales.

Finalmente, en el capítulo cinco, se presenta la discusión, conclusiones y recomendaciones de la investigación, contrastando los resultados con anteriores ofrecidos; así como dándole una interpretación y reflexión a los datos obtenidos, siendo el principal interés el análisis de correlación que buscó dar evidencia de la relación entre la procrastinación, creencias irracionales académicas, ansiedad, miedo y rumiación.

El estudio buscó brindar aportaciones tanto a nivel práctico como teórico, ya que con este se brinda a la comunidad otro antecedente el cual puede ser empleado para la constante reflexión que sobre la procrastinación en los jóvenes universitarios; así mismo, persigue como principal aporte dar evidencia de la relación con las consecuencias negativas que ocasiona la procrastinación académica; así como, la importancia de incluir otras variables cuando se desee intervenir sobre ella; Finalmente, se desea que los instrumentos continúen en revisión de propiedades psicométricas en el contexto peruano.

CAPÍTULO I
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción de la realidad problemática

La procrastinación académica afecta el rendimiento de los estudiantes, ya que ha sido definido como un patrón conductual de aplazamiento en la ejecución de la actividad, trayendo a moderado y largo plazo consecuencias negativas (Pychyl y Flett, 2012; Rozental y Carlbring, 2014; Steel, 2007); por ello, incrementa el nivel de angustia, nerviosismo y disminuye el sentimiento de competitividad de los estudiantes (Maldonado y Zenteno, 2018). Su naturaleza es compleja porque se suele mencionar en ocasiones una procrastinación de tipo activa y una pasiva (Parisi y Paredes, 2007), aludiendo que la primera no tendría las consecuencias indeseables que si posee la segunda, postura que ha llevado a no tratarla como un problema, si el estudiante aplaza la actividad de forma voluntaria; sin embargo, el procrastinador pasivo tendría de igual forma una serie de motivos para elegir no iniciar la actividad, solo que estos camuflarían las verdaderas razones, las cuales estarían centradas en las sensaciones desagradables que aparecen al intentar manejar una tarea académica de alta importancia, generando deterioro en su vida cotidiana (Hernández, 2016); por ello, en lugar de dividir a la procrastinación, se asume que es un patrón de aplazamiento que afecta el disfrute del estudiante universitario, con lo cual se puede evaluar en qué medida otras variables se asocian a ella (Angarita ,2012; Abbasi y Alghamdi, 2015).

A nivel mundial la motivación por comprender el comportamiento de los jóvenes en contextos académicos ha significado de gran interés, encontrándose en algunos reportes en universitarios de España que el 27.6% pospone las reuniones para realizar algún trabajo, llegando tarde o simplemente no asistiendo, y el 43.7% posterga las lecturas asignadas, realizando la lectura correspondiente a un día antes de presentarla (Garzón-Umerenkova y Gil-Flores, 2017); en el mismo país, Jaramillo, Vélez y Zapata (2017) se interesaron por conocer los motivos por los cuales los estudiantes universitarios aplazaban el inicio de las actividades académicas, encontrando que el 47% le preocupaba que al docente no le guste el trabajo, el 47% tenía miedo de recibir una mala calificación, el 49% pensó que era muy laborioso hacer un trabajo final, y el 36% pensaba que sus compañeros tampoco entregarían el trabajo. Situación similar se encontró en Ecuador, donde el interés por describir los niveles de procrastinación ha llevado a realizar estudios para obtener información, logrando manejar mejor esta demanda académica; en este sentido, Durand y Cucho

(2016) identificó que el 28.6% no presentó sintomatología de procrastinación académica y 58.3% una presencia moderada; sin embargo, el 13.1% si tenía una marcada presencia de aplazamiento de las actividades académicas. La procrastinación no trae consecuencias favorables, a pesar de que algunos universitarios manifiesten que lo hacen como una forma para incrementar su rendimiento, las primeras consecuencias que traería sería el bajo rendimiento académico; en este mismo sentido, al juntarse con características psicológicas que tornan rígido al estudiante, este patrón pasa a generar consecuencias negativas a nivel personal (Rozental y Carlbring, 2014).

En el Perú, la situación no varía mucho, la procrastinación académica sigue representando un problema tanto a nivel personal como en sus consecuencias académicas, de esta forma Durand y Cucho (2016) mencionaron que aparece de forma directamente proporcional con la ansiedad, siendo un problema principalmente en los estudiantes universitarios (Duda, 2018). En Trujillo, el 20.0% postergaba el inicio de sus actividades (Barrantes, 2018); además, Reyes (2018), identificó que el 77.5% de los estudiantes de una universidad privada procrastinaban de forma moderada. Por parte de Cajamarca, Castro y Rodríguez (2018), reportaron que los estudiantes que presentan una mayor ansiedad cuando se acercan eventos de evaluación del docente, como lo son los exámenes, se tiende a incrementar la procrastinación, siendo de 32.8% por encima del promedio y el 14.6% en alto nivel durante la fecha de exámenes. A nivel de Villa El Salvador, Fuentes (2018) identificó que el 20.8% es alto y el 11.9% es muy alto en universitarios.

Se trataría de un tema de falta de entrenamiento en la regulación del tiempo y la reflexión de las consecuencias a mediano y largo plazo (Kim y Seo, 2015); pues estos estudiantes reducen el valor de las consecuencias negativas que ocasionaría no entregar un trabajo a tiempo, remplazándolas con las consecuencias placenteras de perder el tiempo en ese momento. Ello ocasionaría que en reiteradas ocasiones se altere las horas de sueño por intentar terminar el trabajo en jornadas maratónicas a horas de la fecha fijada (Ferrari y Díaz-Morales, 2014).

Uno de los principales problemas de la procrastinación es que generaliza las sensaciones de ansiedad en el estudiante (Mamani, 2017), puesto que se va

incrementando paulatinamente por la creciente sensación de temor por fracasar en el trabajo y la cronicidad del mismo (Jaiberth, Cardona-Arias, Pérez-Restrepo, Rivera-Ocampo y Gómez-Martínez, 2015). Pero no estaría sola, pues estos estudiantes también tienen una visión que distorsiona su perspectiva de su problemática académica, entonces las creencias irracionales vinculadas a lo académico estarían afectando la regulación de las actividades (Manzanares, 2018); así como, la ansiedad que llegan a desarrollar estos estudiantes (Pardo y Perilla, 2014), a ello se le podría agregar el miedo que se llega a experimentar ante la evaluación de sus compañeros y el docente (Paloma, Valiente y Sandín, 2014; Karakashian, Walter, Christopher y Lucas, 2006), lo que terminaría manteniéndose por la constante rumiación de esos pensamientos (García, Ivette, Hernández-Martínez, Rocha, 2017; Burwell y Shirk, 2007; Treynor, Gonzalez y Nolen-Hoeksema, 2003), bajo lo cual se llegaría comprender más la naturaleza de la cronicidad de algunos estudiantes, quienes a pesar de tener la intención de modificar dicho patrón, se ven constantemente envueltos de nuevo en ella.

La procrastinación ha demostrado ser un problema presente tanto a nivel mundial como en el contexto peruano; además, son varios los autores que plantean el sufrimiento que puede generar en el estudiante (Chávez-Ferrer, 2015; Domínguez-Lara y Campos-Uscanga, 2017); así mismo, es posible notar que los estudiantes que aplazan la realización de sus actividades cuentan con unas ideas irracionales (Egan, Canale, Del Rosario y White, 2007) sobre el proceso de aprendizaje, creyendo que es culpa de los docentes o del sistema el que no logren adecuarse al mismo, postura que haría más difícil llegar a conseguir una mejor autorregulación.

En la universidad privada de Villa El Salvador, se llegó a encontrar relatos en los cuales se manifestaba la constante preocupación por mejorar la regulación académica, estableciéndose nuevos horarios o siendo más disciplinado; sin embargo, ello no se veía en sincronía con los actos, pues a menudo se aplazaban los trabajos más complejos, pues al generar mayor miedo y por la posible calificación rígida y todas las creencias que de ello se desprendían, terminaban llevando a algunos chicos a un estado de preocupación constante sin actitud proactiva frente a esas actividades académicas. Bajo todo lo mencionado anteriormente es que la presente investigación se centró en la siguiente formulación del problema.

¿Cuál es la relación entre procrastinación, creencias irracionales académicas, ansiedad, miedo y rumiación en estudiantes de una universidad privada de Villa El Salvador?

1.2. Justificación de la investigación

La investigación tuvo pertinencia de tipo teórica porque al identificar la relación y grado de predicción entre las variables hacia la procrastinación académica, se da apoyo empírico a los autores que han tratado de explicar dicho fenómeno a través de las creencias irracionales académicas, ansiedad, miedo y rumiación; así mismo, se presentan los niveles de las variables estudiadas en los estudiantes de la carrera de administración en una universidad privada de Villa EL Salvador.

La investigación tuvo pertinencia de tipo metodológica porque se revisaron las propiedades psicométricas de la Escala de procrastinación académica PA, la Escala de creencias irracionales académicas CIA, el Inventario de ansiedad de Beck BAI, la Escala de miedo a la evaluación negativa versión breve (BFNE) y la Escala de rumiación relacionada a un evento (ERRI), resultando un aporte para la empleabilidad de los instrumentos.

Finalmente, la investigación tuvo pertinencia de tipo práctica, porque los datos identificados a nivel generan dan sustento para diseñar programas cuyos componentes manejen la procrastinación académica, creencias irracionales académicas, ansiedad, miedo y rumiación, así mejorar el bienestar de los estudiantes universitarios.

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Establecer la relación entre la procrastinación, creencias irracionales académicas, ansiedad, miedo y rumiación en estudiantes de una universidad privada de Villa El Salvador.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Describir la procrastinación, creencias irracionales académicas, ansiedad, miedo y rumiación en estudiantes de una universidad privada de Villa El Salvador.
2. Comparar la procrastinación, creencias irracionales académicas, ansiedad, miedo y rumiación en estudiantes de una universidad privada de Villa El Salvador en función al sexo, edad y ciclo de estudio.
3. Analizar la relación entre las dimensiones de la procrastinación, las creencias irracionales académicas, la ansiedad, miedo y la rumiación en estudiantes de una universidad privada de Villa El Salvador.

1.4. Limitaciones de la investigación

El estudio tuvo limitaciones en cuanto a la generalización de los resultados, ya que no se realizó una selección de la muestra por métodos probabilísticos, no haciendo uso de la aleatorización, ello impide la generalización de los resultados; por lo tanto, dichos resultados deben de tomarse con la responsabilidad del caso, empleándose para el análisis de las variables en los estudiantes de administración de empresas de una universidad privada de Villa El Salvador.

El estudio contó con limitaciones en cuanto al acceso de antecedentes que analizaran las mismas variables en su conjunto, por ello no se pudo realizar la contrastación de los resultados generales, empleándose solo el criterio teórico para el análisis y la discusión de los mismos.

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Antecedentes internacionales

Escobar y Corzo (2018) realizaron una investigación con el propósito de establecer la relación entre la procrastinación académica, la autorregulación del aprendizaje y la ansiedad en universitarios de una universidad en Bogotá (Colombia). Emplearon un método descriptivo–correlacional con un enfoque cuantitativo y de diseño no experimental de corte transversal. Su muestra 407 estudiantes universitarios, con edades que oscilaban entre los 15 a 54 años. Administraron la Escala de procrastinación académica, el Test de autorregulación del aprendizaje, y el Cuestionario STAI de ansiedad estado-rasgo. Los resultados indicaron que los universitarios dedican 3.52 horas en promedio a actividades extracurriculares, 3.61 horas a los videojuegos y redes sociales, y 3.49 horas a actividades deportivas; así mismo, en la procrastinación académica la media fue $M. 20.2$, En autorregulación del aprendizaje fue $M.20.2$, en ansiedad estado fue $M. 21.47$, y en ansiedad rasgo $M. 23.57$. Finalmente hallaron relaciones estadísticamente significativas entre la procrastinación académica, la autorregulación académica ($r - .623$; $p .001$) y la ansiedad estado ($r .380$; $p .001$) – rasgo ($r 417$; $p .001$). Concluyeron que a mayor procrastinación presenten los estudiantes, menor fue la autorregulación del aprendizaje y mayor la ansiedad estado - rasgo.

García, Ivette y Hernández-Martínez (2017) realizaron una investigación para conocer la relación rumiación con la depresión en estudiantes de ciencias de la salud en México. Su método fue no experimental de tipo compartido–correlacional con un corte trasversal. Contaron con un total de 500 estudiantes como muestra representacional en donde el 50% fue de sexo masculino y 50% femenino que estudian en la facultad de ciencias de la salud en una universidad de México. Aplicaron que la Escala de respuestas rumiativos y el Inventario de depresión IDB. Hallaron que en cuanto al pensamiento rumiativos existieron diferencias en función al sexo, en donde el promedio de las mujeres fue mayor en comparación a los hombres; así mismo, existió diferencias estadísticamente significativas de la depresión en función al sexo; finalmente existió relación estadísticamente significativa entre la depresión y la dimensión rumiación de reflexión ($\rho .496$; $p <.05$), la dimensión

rumiación de reproches (ρ .699; $p < .005$), y con la rumiación general (ρ .727; $p < .001$). Concluyeron que, a mayor nivel de depresión, habrá un mayor nivel de pensamientos rumiativos en el caso de los estudiantes de ciencia de la salud.

Moreta (2017) realizó una investigación para identificar el grado de relación entre las creencias irracionales y la resiliencia en estudiantes de la carrera de psicología clínica en Ambato (Ecuador). Su método fue descriptivo–correlacional con un corte transversal y no experimental. Empleó una muestra de 361 estudiantes con edades que fluctúan entre los 18 a 28 años de edad, siendo el 68.28% de sexo femenino y el 31.72% masculino. Aplicó el Irrational Beliefs Questionnaire (IBQ) de y la Escala de Resiliencia ER. Halló que en cuanto al grado de irracionalidad el 75.81% fue promedio, el 19.35% fue moderado y el 4.84% fue alto nivel; mientras que, en cuanto a la resiliencia el 21.50% tuvo una escasa capacidad resiliente, el 44.09% fue moderada y el 34.41% tuvo mayor capacidad; así mismo, se estableció relación estadísticamente significativa entre las creencias irracionales y la resiliencia en donde habría una tendencia negativa. Concluyeron que a mayor nivel de presencia de creencias irracionales habrá un menor nivel de resiliencia que tendrán los estudiantes universitarios.

Llerena (2017) realizó un estudio para determinar en qué medida se relacionaban las creencias irracionales y la dependencia emocional en los estudiantes universitarios de la carrera de medicina en la Universidad Técnica de Ambato (Ecuador). Su método fue de enfoque cuantitativo con un diseño no experimental y nivel correlacional transversal. Su muestra estuvo conformada por 120 estudiantes con edades comprendidas entre los 18 a 21 años, siendo 72 de sexo femenino y 48 masculino en una universidad de Ambato (Ecuador). Aplicó el Inventario de creencias irracionales y el Cuestionario de dependencia emocional CDE. Halló que en cuanto a las creencias irracionales el 1.66% presento creencias de aprobación, el 30.83% creencias de perfección, el 11.66% creencias de castigo, el 1.66% creencias de frustración, el 0% creencias de causas externas, el 18.33% creencias de ansiedad, el 2.5% creencias de evitación, el 15.83% creencias indefensión, el 4.16% creencias de determinación y el 13.33% creencias de pasividad; mientras que, en cuanto a la dependencia emocional el 17.5% reportó ausencia de dependencia, el 58.33% dependencia leve, el 15.83% moderada y el 8.33% dependencia emocional grave;

finalmente, halló asociación estadísticamente significativa entre las creencias irracionales y la dependencia emocional en los estudiantes universitarios, siendo una tendencia directa. Concluyeron que a mayor presencia de creencias irracionales hubo alta dependencia emocional en los estudiantes de Ambato.

Jaiberth, Cardona-Arias, Pérez-Restrepo, Rivera-Ocampo y Gómez-Martínez (2015) realizaron un estudio para describir los niveles de ansiedad que presentaron los estudiantes de las carreras de ingeniería y medicina en una universidad privada de Medellín (Colombia). Emplearon para su metodología un diseño descriptivo-comparativo de corte transversal y cuantitativo no experimental. Su muestra fue compuesta por 200 estudiantes de la carrera de ingeniería y medicina en una universidad privada de Medellín, los cuales tenían edades entre 17 a 39 años, siendo el 53% de sexo masculino y el 47% femenino. Recolectaron los datos por medio de la Escala de Zung y una ficha para los encuestados con los datos de control. Hallaron que en cuanto a la ansiedad el 42% fue muy bajo, el 58% fue moderado, el 55.5% fue alto y el 2.5% fue muy alto nivel; así mismo, hallaron que no existen diferencias significativas en función al sexo, ciclo de formación y grupo etario. Concluyeron que los estudiantes de las carreras de ingeniería y medicina presentaron una mayor prevalencia del nivel moderado.

Pardo y Perilla (2014) realizaron una investigación para determinar la relación entre la procrastinación académica y la ansiedad rasgo en jóvenes estudiantes de la carrera profesional de psicología en una Universidad de Bogotá (Colombia). Su método fue cuantitativo de nivel correlacional-corte trasversal. Tuvieron una muestra de 100 alumnos de la carrera de psicología en Bogotá. Emplearon la Escala de procrastinación académica EPA y el Inventario de ansiedad estado-rasgo IDARE. Hallaron que la procrastinación académica presenta relación estadísticamente significativa y directa con la ansiedad rasgo; así mismo, hallaron que existían diferencias estadísticamente significativas en función al sexo, edad y semestre; finalmente no hallaron asociación entre la procrastinación con el número de materias perdidas y el promedio académico. Concluyeron que los estudiantes con mayor nivel de procrastinación académica tuvieron un alto nivel de ansiedad rasgo.

Martínez-Otero (2014) realizaron una investigación para analizar los niveles de ansiedad en estudiantes universitarios de las carreras de educación social y pedagogía en Madrid (España). Su método fue no experimental de corte transversal y nivel descriptivo. Su muestra estuvo compuesta por 106 estudiantes universitarios de la carrera de educación social y pedagogía en Madrid, de donde 17 fueron de sexo masculino y 89 femenino con una edad M . 22.09 años. Aplicaron el Inventario de ansiedad estado rasgo STAIC y una ficha de tamizaje. Hallaron que el nivel más prevalente en la ansiedad estado y rasgo fue el moderado; así mismo, identificaron que en cuanto a la ansiedad estado las mujeres ($M=20.16$) presentaban un mayor promedio a diferencia de los hombres ($M=14.94$; $p < .05$); resultado similar hallaron al comparar la ansiedad rasgo en función del sexo en donde las mujeres ($M=22.19$) presentaron un mayor promedio que los hombres ($M=17.12$). Concluyeron que en los estudiantes universitarios es muy prevalente el nivel moderado; así mismo, las mujeres presentan una mayor presencia de ansiedad estado–rasgo.

Paloma, Valiente y Sandín (2014) realizaron una investigación en donde analizaron el miedo a la evaluación negativa, la percepción de autoestima y la presión psicológica en adolescentes en Murcia (España). Su método fue no experimental de tipo comparativo y de enfoque cuantitativo con un corte transversal. Su muestra fue de 100 adolescentes que participan en un programa de deportes en Murcia, con edades que fluctuaron entre 15 a 17 años. Aplicaron la Brief Fear of Negative Evaluation y la Self-Esteem Scale SES. Hallaron que en cuanto al temor a la evaluación negativa no existieron diferencias estadísticamente significativas ($t=.66$; $p > .05$) en función al sexo, en cuanto a la presión a la que son sometidos se hallaron diferencias estadísticamente significativas, teniendo mayor presencia los que estaban en el grupo de alta presión; finalmente encontraron que el nivel de autoestima era menor cuando en los estudiantes con alta presión, por ello en dicho grupo de alta presión se encontraba el mayor temor a la evaluación negativa y el menor autoestima. Concluyeron que los adolescentes que tiene una alta presión suelen tener un bajo nivel de autoestima y un mayor miedo a la evaluación negativa.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Maldonado y Zenteno (2018) analizaron la relación que presentaba la procrastinación académica con la ansiedad ante los exámenes en universitarios que cursan estudios en dos universidades de Lima. Su método fue de enfoque cuantitativo con un diseño no experimental de corte transversal con un nivel descriptivo-correlacional. Su muestra representativa estuvo constituida por 313 estudiantes en donde el 54% se encontraba en la universidad Cesar Vallejo y el restante 46% en la Universidad Peruana Unión. Aplicaron la Escala de procrastinación académica EPA y Cuestionario de ansiedad ante exámenes CAEX. Identificaron para la procrastinación a nivel general que el 22.7% tuvo un nivel bajo, el 39.3% moderado y el 38.0% alto; en la dimensión autorregulación académica el 25.9% fue alto; en la dimensión postergación de actividades el 24.9% fue alto; mientras que, en la ansiedad ante los exámenes el 25.9% fue alto; en la dimensión preocupación el 52.4% fue moderado, en reacciones fisiológicas el 49.2% fue moderado, en situaciones el 49.5% fue moderado y en reacciones de evitación el 50.2% fue moderado; además, hallaron relación que la procrastinación académica se relacionaba de forma estadísticamente significativa ($r=0.128$; $p=0.023$) con la ansiedad ante exámenes. Concluyeron que a mayor procrastinación académica, la tendencia de la ansiedad ante los exámenes fue creciente.

Manzanares (2018) analizó la relación entre la procrastinación académica, las creencias irracionales académicas y el rendimiento académico en estudiantes en Lima. Su método fue correlacional de corte transversal y enfoque cuantitativo. Su muestra representativa fue de 745 estudiantes universitarios, siendo de la carrera: ingeniería, arquitectura, negocios, educación, ciencias de la salud, y economía. Aplicaron la Escala de procrastinación académica EPA y Escala de creencias racionales académicas ECRA. Los resultados mostraron que en la dimensión autorregulación academia la media fue $M=2.67$ y en la dimensión postergación de actividades fue $M=3.85$; mientras que, para las creencias irracionales académicas la media fue $M=2.45$, en la dimensión valoración fue $M=2.14$, en hábitos de trabajo fue $M=3.38$, en soporte fue $M=1.30$. Finalmente, halló que existió relación estadísticamente significativa entre las creencias irracionales académicas con la postergación de actividades ($r=0.20$; $p < .001$) y con la autorregulación académica ($r=$

.17; $p < .01$). Concluyeron que los estudiantes con mayor presencia de creencias irracionales académicas presentaron mayor postergación de actividades y menor autorregulación académica.

Oyanguren (2017) estudió la relación que existía entre la procrastinación académica y la ansiedad rasgo en estudiantes de una universidad privada en Lima. Su método fue descriptivo correlacional con un enfoque comparativo y de corte transversal. Su muestra fue conformada por cuarenta y siete alumnos que cursan estudios en la carrera profesional de psicología en la Universidad Inca Garcilazo de la Vega. Aplicó la Escala de procrastinación académica y el Inventario auto descriptivo de ansiedad estado-rasgo STAI. Los datos mostraron que para la procrastinación el 19.1% fue bajo, el 63.8% fue moderado y el 17% fue alto; para la ansiedad rasgo el 23.4% fue bajo, el 48.9% fue medio y el 27.7% fue alto; así mismo, no halló relación estadísticamente significativa ($\rho .111$; $p .460$) entre la ansiedad rasgo y la procrastinación académica. Concluyó que el nivel de procrastinación que presenten los estudiantes no involucra una tendencia estadística con la ansiedad rasgo que presenten.

Durand y Cucho (2016) realizaron una investigación para conocer el grado de relación entre la procrastinación académica y la ansiedad en los estudiantes de una universidad privada de Lima. Su método fue de diseño no experimental cuantitativo con un alcance correlacional y de corte transversal. Su muestra fue de 306 estudiantes universitarios, con edades que fluctúan entre los 18 a 60 años. Aplicaron la Escala de procrastinación académica y el Inventario de ansiedad de BAI. Los resultados mostraron que en la procrastinación académica el 26.5% fue alto; en la dimensión crónico emocional el 21.6% fue alto; en estímulo demandante el 27.1% fue bajo y el 22.2% fue alto; en incompetencia personal el 24.8% fue alto; en aversión a la tarea el 21.6% alto; así mismo, en cuanto a la ansiedad el 16.3% fue alto y el 15% fue muy alto. Finalmente, los resultados indicaron que existió una relación estadísticamente ($\rho .220$; $p .000$) de la ansiedad con la procrastinación académica; además, con las dimensiones: crónico emocional, estímulo demandante, incompetencia personal y aversión a la tarea. Concluyeron que los estudiantes universitarios que presenten alta procrastinación, también presentaron alta ansiedad.

Hernández (2016) realizó una investigación en donde tuvo como objetivo establecer la relación entre procrastinación académica, los motivos de procrastinación y el bienestar psicológico en estudiantes de la carrera de ingeniería industrial en una Universidad en Trujillo. Su método fue de diseño no experimental trasversal, con un nivel descriptivo correlacional y un enfoque cuantitativo. Para la muestra participaron 224 estudiantes universitarios de primero, tercer, quinto, séptimo y noveno ciclo de la carrera de ingeniería industria en una universidad. Administró la Escala de procrastinación académica, Test de diagnóstico motivacional y la Scales of psychological well-being-reduced. Identifico que en cuanto a la procrastinación el 33.3% fue moderado y el 32.5% fue alto; en cuanto a los motivos para procrastinar el 45.5% fue por sus expectativas, el 47.6% por la valoración del estímulo y el 43.1% por la impulsividad; así mismo, para el bienestar psicológico el 52.0% fue bajo y el 48.0% fue alto; los datos mostraron relación estadísticamente significativa e inversa ($\rho = -.492$; $p .001$) entre la procrastinación académica y el bienestar psicológico; también, halló relación estadísticamente significativa entre procrastinación académica y los motivos de procrastinación: expectativa ($\rho = .535$; $p .001$); valoración ($\rho = .656$; $p .001$) e impulsividad ($\rho = .639$; $p .001$). Concluyó que los estudiantes con alta procrastinación académica tuvieron menor bienestar psicológico y mayores motivos para procrastinar.

Bojorquez (2015) realizó una investigación con el objetivo de determinar la relación entre la ansiedad y el rendimiento académico en los estudiantes universitarios en Lima. Su método aplicado fue de diseño no experimental trasversal con un nivel descriptivo de corte trasversal con un enfoque cuantitativo. La muestra representativa que utilizaron está conformada 687 estudiantes en donde el 59.4% fue de sexo femenino y el 40.6% fue masculino. Administró la Escala de autoevaluación de ansiedad y la boleta de notas con los promedios finales. Sus resultados indicaron que para la ansiedad el 12.7% fue moderada y el 3.1% fue alta y el 0.3% fue muy alta; así mismo, para el rendimiento académico el 17.8% fue regular y el 2.2% fue malo; finalmente, se determinó que una asociación estadísticamente significativa ($r = .173$; $p .002$) los estudiantes con ansiedad alta tendrían el 73% más probabilidad de tener rendimiento académico regular o malo. Concluyó que los estudiantes con mayor nivel de ansiedad tuvieron mejor rendimiento académico.

Chávez-Ferrer (2015) estudió la relación que presentaban la procrastinación crónica y la ansiedad estado – rasgo en los estudiantes de una universidad privada de Lima. Su método fue de enfoque cuantitativo con un diseño no experimental transversal y un nivel comparativo–correlacional. Administró la Escala de procrastinación general, el Inventario de procrastinación para adultos y el Cuestionario de procrastinación en la toma de decisiones. Halló que para la procrastinación académica en función al sexo no existieron diferencias estadísticamente significativas, mientras que, para la ansiedad estado ($t=2.33$; $p .01$) si existieron diferencias estadísticamente significativas, al igual que en la ansiedad rasgo ($t=2.84$; $p .00$); indicó que existió relación estadísticamente significativa entre la procrastinación en adultos con ansiedad estado ($rho .32$: $p <.001$) y rasgo ($rho .47$: $p <.001$); relación estadísticamente significativa entre procrastinación general y ansiedad estado ($rho .30$: $p <.001$) y rasgo ($rho .48$: $p <.001$); y relación entre la procrastinación en la toma de decisiones ($rho .38$: $p <.001$) y la ansiedad estado – rasgo ($rho .57$: $p <.001$). Concluyó que a mayor nivel de procrastinación crónica, hubo un mayor nivel de ansiedad estado–rasgo en los estudiantes universitarios.

2.2. Bases teóricas y científicas

2.2.1. Procrastinación académica

Conceptos

Para Gonzales (2014) la procrastinación académica es un patrón de comportamiento caracterizado por el aplazamiento del inicio y la entrega de una actividad académica en específico, para ello los sujetos comparten una serie de características, tales como la búsqueda de satisfacción inmediata sobre aquellas que generan demasiado estrés, no se sienten capaces de desarrollar la actividad de forma competente y perciben que el estímulo académico es inalcanzable o extremadamente demandante, con todo ello la actividad quedaría aplazada teniendo consecuencias displacenteras tanto a nivel académico como personal.

Akkaya (2007) afirmó que la procrastinación académica representa un hábito peligroso, ya que se priorizan las actividades con menos peso de responsabilidad y

estrés; razón por la que muchas actividades son pospuestas y dejadas hasta cuando el nivel de las respuestas de estrés disminuye sin embargo, ya ha alterado todo el itinerario del sujeto que las debía realizar. Es más que la acción de aplazar, se trata de todos los contratiempos que genera el no comenzar a realizar las actividades que debería realizar, no solamente perjudicándose a sí mismo, sino a todos los involucrados en el proceso.

La procrastinación es referida como un comportamiento dilatorio, de aplazamiento de las responsabilidades, por lo tanto, un individuo con tal hábito retrasará lo más posible la entrega de algún trabajo que lleve consigo una gran cantidad de responsabilidad sobre sí mismo, de esa forma logra engañarse creyendo que podrá terminar sus actividades con poco tiempo de anticipación; sin embargo, esto no se daría así necesariamente, ya que por más habilidad que posea, el hábito haría que más de una actividad sea aplazada, dejando para el final un grupo de trabajos difíciles y con carga de tensión por finalizar (Natividad, 2014).

La procrastinación académica también es entendida como un comportamiento que aparece principalmente en la sociedad occidental como producto de la pérdida de los valores y el mayor uso de la tecnología, en tal medida las nuevas herramientas tecnológicas acostumbra al ser humano a realizar actividades fáciles y con total comodidad, por lo que en algunos casos al presentarse una actividad que requiere mucho esfuerzo termina siendo aplazada en su inicio. Es en tal medida un patrón de aplazamiento constante tanto en la vida cotidiana como en pequeños momentos de la vida, por ello afecta directamente la imagen del sujeto, siendo etiquetado por los demás como alguien irresponsable, que no cumple con las fechas asignadas y que, además, es muy ansioso cuando debe tomar alguna decisión importante (Milgram, 1992).

Alexander y Onwuegbuzie (2007) entendían a la procrastinación como un hábito negativo de los seres humanos adquirido recientemente, por ello el aplazamiento de las tareas resultaba perjudicial para el alumno que la empleará, esto en si no resultaba su entera responsabilidad; sino que viene de una historia de aprendizaje en donde cultivo el hábito de aplazamiento, la impuntualidad y el déficit en el valor de la responsabilidad. Cambiar un hábito es una de las tareas que mayor compromiso

requiere, por ello los procrastinadores pueden acostumbrarse a este modo de vivir; sin embargo, eso no quiere decir que se encuentren contentos con la condición que vienen llevando ellos en la actualidad.

Ferrari y Tice (2007) definieron a la procrastinación académica como aquella actividad de evasión de la responsabilidad y aplazamiento del inicio de las obligaciones a cumplir, se trata de la dilatación del cumplimiento de una respectiva actividad, ya que no se estaría empleando las acciones necesarias para finalizarla, de esta forma existirá grande angustia y ansiedad en el periodo previo a la entrega; en la medida que el espacio temporal que separa la entrega del trabajo con la fecha en donde la aplazo va recortándose, el individuo percibe en si una sensación de estar abrumado, por lo que el estado emocional puede tornarse iracundo y con frecuentes reacciones de hostilidad. Es característico de estos individuos subestimar el tiempo de desarrollo que requerían para cumplir con la obligación impuesta; sin embargo, sería una forma de manejar el conflicto interno, ya que las reacciones de ansiedad, aunque en distintas intensidades, aparece desde la notificación hasta la finalización del mismo.

La procrastinación académica es un concepto que ha tenido distintas posturas en el tiempo que lleva siendo estudiada, tanto en su epistemología como en el carácter de responsabilidad y decisión en el que interviene el sujeto procrastinador, esto quiere decir que algunos autores otorgan una menor cantidad de responsabilidad al sujeto de dilata la entrega; en este sentido el autor menciona que los estudiantes dilatan el tiempo de inicio y entrega por voluntad propia, ya que se realiza un juicio interno en donde las habilidades con las que cuenta en ese momento no son las más apropiadas para realizar un trabajo bajo sus expectativas, por ello las aplazaría con la excusa de distraerse y así empezar cuando una especie de ola de creatividad aparezca frente a él, obviamente la sensación llena de adrenalina y tensión fisiológica sería confundida con una mayor capacidad para terminar las actividades, por lo que justificaría la dilatación (Quant y Sánchez, 2012).

Por su parte Parisi y Paredes (2007), mencionaron que la procrastinación académica viene siendo un problema de administración de tiempo; es decir, el estudiante no ha sido entrenado en la jerarquización de actividades, por ello mezcla

tareas de pronta entrega con aquellas menos importantes e inclusive puede iniciar primero una actividad con la que se estaría contando el triple de tiempo para la entrega en comparación de otras actividades más urgentes, esto no sería identificado por el hasta que queden pocos días para la entrega final, en donde deberá hacer maravillas para finalizar la actividad, teniendo un gran coste en su salud emocional y autoestima. En definitiva, la procrastinación es el producto de no haber aprendido a administrar el tiempo.

Finalmente es importante mencionar la postura de Chu y Choi (2005), quienes afirmaron que la procrastinación académica es propia de aquellos individuos que al exponerse a estímulos de corto estrés, tienen una respuesta mayor de ansiedad la cual reduce su capacidad para la toma de decisiones, es por ello que se mostrarían indecisos en la ejecución de tal actividad, esto explicaría el aplazamiento y la constante ansiedad que van experimentando hasta que el nivel de esta sobrepasa el umbral de normalidad y obliga al usuario a responder, lo penoso es que ya han pasado varios días y quedan solo algunos para la fecha acordada de entrega, esta ansiedad en un nivel mucho mayor al presentado inicialmente sería la que da valor al sujeto y le permite terminar las actividades en las que se había comprometido previamente; por lo tanto es una postura que reduce el grado de responsabilidad que se da al usuario.

Características de la procrastinación académica

Las características de la procrastinación académica surgen a partir del conocimiento identificado en los estudiantes en sus respectivos estudios académicos; además, de los postulados teóricos se pueden extraer ciertas características que poseen los sujetos con una alta presencia de procrastinación académica, por ello, para Diener (1994) los humanos suelen perseguir gratificación en todo momento, por ello las actividades académicas pueden representar un conflicto constante entre someterse a una tarea y pasar actividades sin presión, de esta forma es muy probable rendirse y seleccionar aquellas actividades que reducen el estrés psicológico. De esta forma una de las principales características de los sujetos con presencia de estrés académico es una mayor tendencia a seleccionar actividades de gratificación inmediata sobre aquellas de gratificación demorada.

La presencia de procrastinación no se encuentra en igual magnitud o presencia en todos los estudiantes, en el caso de unos la procrastinación puede ser tan marcada que su capacidad para realizar actividades con anticipación es muy limitada, debido al temor y ansiedad que experimenta; así mismo, la presencia de procrastinación académica puede contribuir a aumentar el malestar percibido por el estudiante, pues, como se especificó en los apartados anteriores, el tipo de procrastinación más considerado es el pasivo, donde hay una constante sensación de angustia y temor frente a la ejecución de tareas nuevas. Una mayor presencia de procrastinación puede indicar una alta experimentación de ansiedad, angustia; así como, un marcado temor frente a la posible evaluación negativa que puedan tener los demás. En si los jóvenes buscan agradar a los demás miembros de su grupo etario, por lo que al fracasar en una actividad académica y poder pasar por vergüenza frente a sus amistades, estarían viviendo situaciones muy nocivas. Los bajos niveles de procrastinación académica por su parte estarían anunciando una mayor capacidad de autorregulación, observándose en la implementación de actividades como la elaboración de horarios, uso de agendas o manejo de pautas de tiempo (Parisi y Paredes, 2007).

El fenómeno de aplazamiento de las actividades académicas ha sido entendido como una conducta gobernada por ciertos motivos, llamados como los mantenedores de la conducta procrastinadora; sin embargo, en otros momentos se ha decidido que en la evaluación de la procrastinación académica, lo más apropiado es conocer en qué medida hay un déficit de la autorregulación académica y hay mayor presencia de postergación de actividades; finalmente, una postura conductual ha concluido que la procrastinación académica es un elemento que genera consecuencias negativas y que es principalmente una anticipación ante la aversión por la tarea que experimenta un estudiante (Gonzales, 2014), ya que estaría evaluando al estímulo como sumamente demandante; además, estaría entendiendo que tiene una gran incompetencia personal, manteniendo una postergación o aplazamiento crónico emocional a lo largo del tiempo. La presencia de estos indicadores puede manifestarse de distintos niveles, los cuales anunciar en qué medida el estudiante estaría involucrado en un patrón de postergación académica (Hernández, 2016).

La principal característica de la procrastinación académica es el aplazamiento de las actividades académicas, como tal de forma simple; sin embargo, esta descripción guarda en si una serie de controvertidos debates sobre la naturaleza de la procrastinación académica. Es posible que ciertas variables como el miedo intenso a la evaluación negativa sea un mediador en el fortalecimiento del aplazamiento de las tareas, ya que estaría a su vez afectando a la satisfacción que tiene el estudiante con respecto a su actividad académica (Domínguez-Lara y Campos-Uscanga, 2017). Por ello no se tiene la intención de describir las características de la procrastinación como un fenómeno simple, existe una reflexión dentro de la literatura científica existente en distintos niveles de investigación, comenzando desde la pertinencia de los instrumentos hasta los modelos propuestos sin considerar el efecto modulador del contexto, en resumen, no es intención del presente informe tomar las siguientes características como elementos estáticos adquiridos por el estudiante. En base en ello, puede complementarse la clasificación realizada por Knaus (1997), incrementando los hallazgos de Rodríguez y Clariana (2017), Umerenkova y Gil (2016), y Chan (2011), obteniendo que los sujetos con una mayor presencia de procrastinación académica presentan las siguientes características:

a) Fuerte tendencia de deserción académica

Uno de los temas discutidos dentro de la procrastinación académica es la egodistonia entre el estudiante y la conducta de aplazar. En el caso de no diferenciar entre procrastinador activo y pasivo, todos experimentan una sensación desagradable en la medida de que se acerca el momento de presentación del trabajo. De esta forma, los esfuerzos realizados de la conducta académica se van marcando, y de esa forma fortaleciéndose comportamientos alternativos como la rumiación relacionada a un evento. Todo ello lleva a la decisión de evitar los estímulos académicos, finalizando con la idea de terminar con su formación en una determinada institución educativa.

b) Ideas irracionales sobre la responsabilidad académica

Las ideas nucleares han sido descritas como equivocadas en el rol propio por competir académicamente, para estos estudiantes el fracaso académico no es atribuido a sus propias acciones, este es concebido las deficiencias dentro del sistema

educativo, fallas en las estrategias didácticas del docente y problemas personales por causas fuera de su control, de esta forma no se realiza ninguna acción concreta para dejar el hábito de aplazamiento. Sus ideas irracionales no se convalidan con la realidad, pues estas se encontrarían caracterizadas por ser inflexibles y dogmáticas.

c) Ansiedad ante la expectativa de fracaso

Los procrastinadores suelen tener una visión extremista de las actividades, resulta normal y de hecho es una fuente de aprendizaje el cometer errores a lo largo de la vida, de hecho, los errores permiten llegar a la reflexión, debatiendo argumentos que en el pasado hubiesen sido considerados como verdades absolutas. Muchos procrastinadores entienden que no deben cometer ningún error, ya que esas pequeñas fallas son concebidas como grandes errores que traerán consecuencias negativas, ante esto se incrementa la sensación de estar abrumado, excesivo o de sobredemanda por parte del contexto, incrementando su ansiedad. De esta forma se derivan dos posibles respuestas, la primera la conducta de bloqueó o extrema pasividad frente a sus actividades; mientras que la segunda estaría referida a conductas proactivas e habilidades dirigidas a actividades innecesarias (no urgentes).

d) Baja tolerancia a la frustración

Se experimenta con mayor frecuencia estrés, cólera y culpa por repetir el círculo vicioso de procrastinación, ya que en anteriores situaciones similares, ya se había hecho la promesa de terminar con el trabajo a tiempo; sin embargo, el miedo a la evaluación negativa haría que de nuevo se aplase el inicio de la actividad hasta caer nuevamente en este patrón negativo en el ámbito académico. La calidad de vida se ve afectada, pues para estos sujetos es muy probable no tener tranquilidad y renegar sobre su poca capacidad para frenar este círculo vicioso. La frustración es una de las características que vuelve a la procrastinación como egodistónica, siendo indeseable por el sujeto que la ha desarrollado; aunque en algunos casos excepcionales se suele disfrutar esta tensión de realizar un trabajo a última hora, aun que dichas características han sido señaladas en otros trabajos bajo la etiqueta de procrastinación activa.

e) Necesidad constante de aprobación

Los eventos académicos son muy significativos para los procrastinadores, ya que en su historia de experiencias han dado un significado a tales situaciones como señales de amenaza, por lo que es esperable una evaluación como muy demandante; sin embargo, se le debe de agregar una característica, la cual es la necesidad por tener solamente aprobaciones, es decir, si el trabajo no sale perfecto, esperan hasta tener una mágica inspiración y hacerlo perfecto, lo cual constituye una idea irracional, siendo entendida como pensamientos inflexibles en el ámbito académico, que aproximan más al estudiante a experimentar frustración al no correlacionarse con dicho evento. Hay además un miedo grande por la evaluación negativa, optando por evitar varios eventos para experimentar mayor gratificación en su vida. De esta forma, los más procrastinadores dejarían de desarrollar ciertas actividades académicas de gran peso, por el significado que han adquirido y por la gran sensibilidad ante el fracaso, presentando una gran aversión hacia la evaluación negativa. La necesidad constante de aprobación los lleva a realizar solo aquellas actividades donde estén convencidos que demostraran un alto desempeño, limitándose solo a estas; sin embargo, las actividades identificadas como tales solo aparecerían en ciertas circunstancias, siendo las de menor importancia y sobre todo con mayor distancia temporal, volviendo a experimentar la frustración al no cumplir con las tareas inmediatas.

f) Baja percepción de su autoeficacia

Estos estudiantes no tienen confianza en sus propias habilidades, no se sienten competentes para ejecutar varias actividades académicas. Es necesario cierta dosis de autoeficacia para realizar todas las actividades de forma rápida, pues se debe dar una distribución apropiada de los recursos personales, esfuerzos cognitivos e intenciones para conseguir rendir bien. La baja percepción de autoeficacia estaría asociada a un estilo de afrontamiento menos proactivo, más centrado en la evitación; por ello, no gasta una gran cantidad de tiempo en resolver sus mayores conflictos, por lo menos de forma inmediata, teniendo la creencia que lo mejor es aplazarla hasta sentir más confianza o tener mejor apoyo externo.

g) Experimentar rabia contra sí mismo

La frustración va acompañada de sentimientos de cólera, pues la experiencia vivida ha resultado desagradable, teniendo una respuesta de no querer volver a experimentar dicha experiencia, por ello el procrastinador hace juramentos donde no caerá nuevamente en el patrón de aplazamiento de sus actividades; de esta forma, conseguirá vivir una vida académica mucho más plena; sin embargo, el miedo ante la evaluación negativa y ansiedad lo harían débil de tomar decisiones hasta conseguir reducir dichas respuestas, consiguiéndolo al cambiarla por otras actividades menos demandantes. Parte de la dificultad del procrastinador por dejar este patrón de conducta es su baja habilidad para la regulación emocional.

h) Repetición del círculo procrastinador

Por más que tratan de salir de este círculo vicioso de la procrastinación, no logran hacerlo, ellos desean dejar de aplazar las actividades, consiguiendo así que los episodios de estrés y angustia se disminuyan, a punto de no volver a caer en estos eventos. La ansiedad es constantemente experimentada por los estudiantes más procrastinadores, pues recuerdan las antiguas experiencias donde sus trabajos no fueron apreciados, por el contrario, obtuvieron muy bajas calificaciones, pasando a formar parte de eventos negativos dentro de su etapa escolar. El patrón disfuncional de ejecución tardía en las actividades académicas se mantiene, consiguiendo una constante angustia dentro de su vida académica que puede facilitar el surgimiento de otras patologías.

Modelo explicativo de la procrastinación académica

Modelo de la procrastinación académica de Gonzales

La procrastinación académica es el fenómeno psicológico caracterizado por aplazar el inicio de las actividades académicas, hasta llegado un punto donde la entrega pactada tiene una gran proximidad temporal, este evento suscita una serie de respuestas emocionales y fisiológicas que llevan al sujeto a experimentarla como algo desagradable, motivo por el cual, desea modificar este patrón de conducta; sin

embargo, cada vez que siente presión por alguna responsabilidad académica, tenderá a aplazar sus actividades al punto de repetir dicho ciclo, siendo denominado como procrastinado crónico (Ferrari y Tice, 2007).

Gonzales (2014) basa su concepción de la procrastinación académica a partir de la conceptualización que va llevando Ferrari y Özer (2009), basándose en sus postulados teóricos al afirmar que los procrastinadores son individuos con una marcada tendencia a aplazar aquellas situaciones que representan alguna amenaza o presencia de estrés, y de ejecutar actividades gratificantes para sí mismo. Concibiéndolo en las siguientes cuatro dimensiones:

1) Crónico emocional

El comportamiento de aplazamiento o postergación de las actividades académicas, realizándolas cuando queda poco tiempo para su respectiva entrega. Aplazamiento de la entrega de trabajos o demora en el inicio de los mismos de forma recurrente, pues estos individuos suelen intentar resolver cualquier actividad académica solo cuando resta poco tiempo para su entrega, siendo dentro de sus características generales la necesidad de sentirse bajo presión para estar motivado a finalizar dicha actividad (Gonzales, 2014).

Son procrastinadores por la sensación de alivio que tiene dilatar el desarrollo y entrega de la actividad estresante; sin embargo, esta respuesta se hace más sólida cuando llega a obtener consecuencias agradables tras entregar a última hora el trabajo (dando una idea de que esa estrategia le sirvió). Son personas con mayor tendencia a evitar el estrés, motivo por el cual no pueden estar centrados en una sola actividad, se distraen con facilidad, sobre todo al llegar a un punto de cansancio o displacer en la ejecución, prefiriendo actividades distractoras alternativas a la tarea académica, siendo otras actividades de menor responsabilidad (Gonzales, 2014).

2) Estimulo demandante

Evaluación de la actividad o responsabilidad académica que, bajo la percepción del estudiante, sobrepasa los recursos o habilidades con los que cuenta en ese

momento, motivo por el cual aplaza el inicio de la actividad. Se trata de una evaluación como muy demandante del estímulo académico, adoptando una postura de pasividad y evitación frente a esa responsabilidad. Por las experiencias que ha ido teniendo el estudiante, algunas situaciones como las exposiciones o exámenes orales suele verlas como muy difíciles, ya que en anteriores oportunidades ha tenido fracasos con dicha actividad; además, han de vivir esa situación negativa repetidas veces, razón por la que en la actualidad se anticiparían a dicho estímulo, concluyendo que tendrán un desenlace igual de nefasto que el vivido anteriormente (Gonzales, 2014).

Las ideas irracionales de los procrastinadores, hacen que tengan una visión polarizada del rendimiento académico, entendiendo que, si no son capaces de demostrar un rendimiento altamente competente, serán calificados como fracasados o serán víctimas de burla, motivo por el cual resulta natural tratar de evitar esas situaciones como mecanismo de supervivencia; sin embargo, dicha evaluación no estaría resultando objetiva (Gonzales, 2014).

3) Incompetencia personal

Evaluación de sí mismo como alguien incompetente o sin los recursos necesarios para desarrollar alguna actividad académica de forma eficiente, sintiendo temor por iniciar dicha actividad. Para los procrastinadores, al identificar la actividad y el grado de dificultad que involucrará, sienten que sobrepasa sus habilidades, por lo tanto, resultará un fracaso tratar de resolverlas, sintiendo estrés y buscando disminuirlo con alguna actividad alternativa (Gonzales, 2014).

Los más procrastinadores pueden evadir por completo la responsabilidad por desarrollar la tarea o buscar apoyarse sobre otros individuos, pues al intentar realizarla de forma individual, siente que no podrá hacerla eficientemente, por el contrario, recibirá burlas y malos comentarios como consecuencia de tan nefasto trabajo.

4) Aversión a la tarea

Percepción de la actividad académica como desagradable o aversiva; es decir, hostilidad hacia el inicio y desarrollo de las tareas. Es el resultado de múltiples experiencias negativas relacionadas al ámbito académico, dando como resultado un alto negativismo frente a la resolución de las actividades académicas. Tras vivir constantemente experiencias desagradables por realizar las tareas a altas horas de la noche con fuerte presión por contar con poco tiempo, esta va ganando una significación como aversiva a la tarea (Gonzales, 2014).

Componentes de la procrastinación académica

Resulta necesario dividir los componentes, las cuales juegan un papel diferente según vea su utilidad el autor que busque explicar determinado fenómeno psicológico, en el caso de la procrastinación académica, se han ido planteando diferentes posturas, priorizando medir lo que está en exceso y déficit como es el caso de la postergación de actividades y autorregulación académica (Domínguez-Lara y Campos-Uscanga, 2017), desde otras posturas han importado más los motivos por los que se procrastina; sin embargo, tal modelo solo cubriría el componente cognitivo del comportamiento, por lo que no resulta satisfactorio en su análisis. Desde la postura conductual se habla de la procrastinación como un conjunto de conductas con la similitud de enfrascarse en una situación de aplazamiento recuente de una acción académica, dentro de esta se ha dividido a la procrastinación en activa y pasiva (Hernández, 2016), siendo la diferencia en que los primeros buscan realizar las actividades por mero disfrute de la experiencia extrema al realizar un trabajo académico con pocas horas de entrega. Sin embargo, un fenómeno como tal debe ser entendido como vinculado a consecuencias con deterioro clínicamente significativo o no; además, genera confusiones al no tener clara evidencia de la discriminación de dichos ítems sobre el constructo procrastinación, midiendo posiblemente otra variable como puede ser el rasgo de personalidad con búsqueda constante de sensaciones nuevas, u otro. La procrastinación ha de entenderse principalmente como la versión pasiva, siendo un patrón de aplazamiento que genera sufrimiento emocional, más propiamente dicho como deterioro clínicamente significativo a largo plazo. Los sujetos más procrastinadores mostraran

principalmente ciertos indicadores, que pueden agruparse en los componentes de expresión de la conducta (Natividad, 2014).

La procrastinación académica representa una variable de mucho interés para diversos autores vinculados al comportamiento académico, por ello se ha logrado identificar las respuestas presentadas en los principales componentes de la conducta en los estudiantes al momento de aplazar sus tareas.

Componente afectivo

Caracterizado por el miedo y temor acusado al enfrentarse a una situación académica que demande moderada responsabilidad o tenga cierto nivel de dificultad que puede ser evaluado como muy demandante. Dentro del componente cognitivo también se hace evidente la presencia de cólera e ira contra sí mismo al repetir el patrón de aplazamiento.

Componente cognitivo

Caracterizada por la tendencia a evaluar los estímulos académicos medianamente difíciles como imposibles o muy demandantes, de esta forma el procrastinador crónico tiene una percepción baja de su autoeficacia, sintiéndose incompetente para hacer las tareas a tiempo, sin que estas sean un rotundo fracaso. También involucra la elaboración de excusas o argumentos para evitar iniciar la tarea.

Componente conductual

Manifestación del aplazamiento de sus acciones, al realizar actividades alternativas a las actividades académicas urgentes; es decir, se observa desarrollar actividades académicas con mucho tiempo de presentación en lugar de las más próximas; así como, actividades no relacionadas a lo académico.

Componente relacional – social

Expresión de argumentos para retrasar el inicio de sus actividades académicas, evitación de la evaluación negativa de los demás dentro del contexto académico, retrasando el inicio del desarrollo de sus tareas académicas. Satisfacción al atribuir a su conducta de postergación buenos resultados, al conseguir la proeza de finalizar sus actividades en el tiempo límite antes de la entrega.

Desarrollo de la procrastinación académica

La procrastinación puede ser entendida como un hábito, por lo tanto, comienza a desarrollarse desde la infancia, existiendo ciertos elementos que sirven como modelo, mientras que otros funcionan como una fuente de refuerzo constante, de esta forma en la escuela el cumplimiento de fechas y horarios se infravalora. Al crecer, en la adolescencia se observa un marcado desinterés por el cumplimiento de fechas; así como, manifestaciones de impuntualidad, todo ello reduciría el interés por ser puntual, organizado y realizar las tareas a tiempo (Hernández, 2016); sin embargo, al aparecer alguna fuente de motivación, rápidamente se podría adquirir el hábito de autorregularse académicamente; por ello, los procrastinadores tienen una gran característica que es la tendencia de ansiedad rasgo (Pardo y Perilla, 2014).

Tienen una mayor sensibilidad a experimentar angustia, temor o miedo frente a actividades que objetivamente no representan un verdadero peligro. El temor por el fracaso al entregar un trabajo es lo que genera el bloqueo psicológico en el estudiante, viéndose debilitado de terminar una tarea por la angustia que experimenta, al aproximarse la fecha de entrega identifica que hay una clara excusa para hacerlo mal, la cual es el poco tiempo con el que contó para desarrollarla, consiguiendo reducir su ansiedad y desarrollar la actividad, en tal sentido, entra en un círculo vicioso donde al recibir la tarea académica siente ansiedad y aplaza la actividad como una medida de reducción de la misma temporalidad, sin permitirle ejecutar la conducta académica, siendo solo posible reproducir dicho comportamiento al haber poco tiempo para la entrega por la reducción de ansiedad ligada a la tarea (Alexander y Onwuegbuzie, 2007).

El desarrollo de la procrastinación académica también puede generarse sin una historia de aplazamiento previo, siendo la educación secundaria o durante los estudios universitarios contextos donde la frecuente exposición a eventos aversivos relacionados a la entrega de tarea puede volverla un estímulo aversivo, como ya se expuso previamente. La procrastinación académica es entonces un patrón de aplazamiento de las actividades académicas por la desbordante experiencia de emociones negativas que limitan la capacidad de ejecución de un estudiante; sin embargo, estas se reducen al aproximarse la fecha de entrega, de igual forma se incrementan al iniciarse la ejecución de una nueva actividad, donde vuelve a aparecer la percepción de baja eficacia personal. Ante situaciones de menor responsabilidad como las tareas de entrega lejana, no se verá el patrón de aplazamiento, por lo que en su medición debe estar presente la observación en situaciones de mayor angustia, que es justamente cuando ya hay una fecha próxima, también el grado de dificultad o el historial del estudiante con dicha materia puede ser un predictor de conducta procrastinadora (Milgram, 1992).

Tipos de procrastinación académica

Dentro de la procrastinación académica han existido autores que la han dividido en tipos; sin embargo, dichas clasificaciones han estado basadas en los principales motivos y razones por las que se motivan, no siendo necesariamente una clasificación de los tipos de procrastinación existentes; a ello se puede rescatar la propuesta por dividirla en procrastinación activa y pasiva, donde se habla de las motivaciones y consecuencias que tienen los procrastinadores de una forma más globalizadora. La procrastinación en muchos textos ha sido entendida como un patrón nocivo de conducta, el cual trae al usuario consecuencias negativas que pueden llegar a generar gran deterioro cognitivo en sus principales áreas de funcionamiento, siendo la personal la más perjudicada, ya que va experimentando con mayor frecuencia emociones negativas como la cólera, ira, tristeza y miedo (Pychyl y Flett, 2012).

Desde a la postura de algunos autores (Parisi y Paredes, 2007), habría un tipo de procrastinación que trae consecuencias negativas bajo el entendimiento del estudiante, creyendo que, al dejar la ejecución de sus actividades a última hora,

estaría obteniendo mayor habilidad para desarrollarla. Estos tipos de procrastinación se entienden de la siguiente forma:

a) Procrastinadores activos

Se trata de aquellos estudiantes que postergan el inicio del desarrollo de las tareas académicas por voluntad propia, creyendo que obtendrán mejores resultados, ya que al estar bajo mucha presión se sentirían obligados a ser efectivos sin tener inseguridades; además, desean experimentar sensaciones nuevas y extremas, siendo la angustia al tener poco tiempo, una de ellas.

b) Procrastinadores pasivos

Se trata de aquellos procrastinadores guiados por el sentimiento de aprensión que experimentan al intentar desarrollar sus actividades con anticipación, hecho que les hace sentir tal nivel de ansiedad que prefieren dilatar el tiempo de inicio con otras actividades como pueden ser otras tareas menos importantes, o de lo contrario actividades sin ninguna contribución en su vida académica como el uso de videojuegos o actividades al azar, con forma de reducción de la ansiedad que experimentan. Son los individuos que no desean procrastinar; sin embargo, no encuentran la forma para lidiar con las tareas sin aplazarlas.

En ambos tipos la respuestas de postergación de actividades se encuentra presente; sin embargo, dentro de los procrastinadores pasivos se encontrarían aquellos con mayor sufrimiento, quienes también presentarían mayor motivación por iniciar alguna intervención de terapia basada en psicología aplicada; mientras que, los activos desean mantener este patrón de conducta, aun que le traiga consecuencias negativas como el desperdicio del potencial que posee y rendimiento que lograrían alcanzar si dedicasen mayor tiempo en la elaboración de sus tareas.

2.2.2. Creencias irracionales académicas

Aproximación conceptual de las creencias irracionales académicas

Las creencias irracionales son aquellas cogniciones rígidas e inflexibles que impiden alcanzar las metas, a su vez que generan sufrimiento emocional en quien las ha desarrollado (Ellis, 2009); así mismo, están presentes en todos los contextos, desde los académicos hasta los organizacionales (Bernard, Ellis y Terjesen, 2006), ya que son afirmaciones desarrolladas por los diferentes modelos y mensajes recibidos en la niñez y etapas futuras. Por ello resulta imprescindible analizar a las creencias irracionales como una variable que incrementa la probabilidad de aplazar el inicio de las actividades, de esta forma cuando las creencias están relacionadas a los deberías en torno a la competencia académica, surge la conducta de evitación, desplazando el inicio de una actividad que más adelante generara frustración y culpa por parte del usuario.

Las creencias irracionales académicas son comprendidas como aquellas afirmaciones cognitivas que tienen como principal característica el carácter dogmático y absolutista, estas están en torno las evaluaciones que hace sobre su competitividad, relacionadas a los hábitos para realizar los trabajos y las demandas que el docente debería cumplir bajo su criterio (Egan, Canale, Del Rosario y White, 2007).

Por su parte Yankura y Dryden (2000), afirmaron que las creencias irracionales surgen como producto de pasar eventos conflictivos, a raíz de esto la visión del individuos en forma polinómica, viviendo principalmente en el polo más extremos en donde de no cumplirse su visión del mundo, constituiría una crisis y una infra valoración de sí mismo, las creencias irracionales suele ser mandatos muy difíciles de cumplir, por lo que muy fácilmente el sujeto choca con una realidad que no se ajusta a los parámetros que ha elaborado, dándose un desajuste social. Las creencias irracionales son inútiles para el desarrollo del sujeto, solo entorpecen su aprendizaje y hacen que pase un tormento constante, de esta forma, lo más viable para su salud es buscar un espacio terapéutico en donde la estrategia constituya en reemplazar dichas creencias irracionales por otras racionales y flexibles; además, en el ámbito académico, contar con creencias irracionales mantiene la postura del usuario en

constante frustración por no lograr satisfacer sus metas académicas, lo cual se dará la mayoría de las veces por la valla tan alta que se a auto impuesto. El mantenimiento de ideas irracionales incrementa los conflictos que puede tener con el docente y la materia en sí, facilitando el surgimiento de una actitud negativa hacia la presencia tareas o responsabilidades académicas.

Las creencias irracionales en si son ideas que no concuerdan con las verdaderas posibilidades de las personas, por ello desde su inicio ponen en una posición de conflicto al sujeto que las mantiene, es así que quienes tiene una creencia de perfeccionismo no llega a tomar una decisión o resolver un problema hasta no estar convencido que su idea es perfecta, es más al aplicarla y encontrar algún error, toda su motivación se desmorona y entra en frustración contra sí mismo y los demás. Las creencias irracionales imposibilitan alcanzar las metas porque son planteadas de tal forma que quebrantarlas resulta una actividad muy fácil. Al poner la valla tan alta, muy rara vez se cumplirán. Para las personas con creencias racionales, cuando una meta no es cumplida, logran darle sentido a la situación, sacando lo más positivo de ella; sin embargo, quienes tienen una fuerte presencia de cualquiera de las ocho creencias irracionales, siente está perdida como un fracaso, a pesar de lo ilógico que pudo haber significado para cualquier otra persona. Dichas ideas irracionales entran en mucha contradicción con la realidad, por lo que generan sufrimiento emocional en quien las maneja, por otra parte, las creencias racionales se caracterizan por ser flexibles y dar la posibilidad de tener un mayor disfrute de los acontecimientos experimentados, las metas son alcanzadas por que son objetivas (Balkis, 2013).

Haciendo un paralelismo, dichas ideas se hacen presentes en la relación estudiante – aprendizaje, ya que ciertos deberías y tendrías dificultaría el alcance de las metas académicas, ya sea en cuanto a el rendimiento que debería presentar el propio estudiante, como el grado de involucramiento que debería de tener el docente. Estas creencias irracionales académicas pueden dificultar la relación entre ambos agentes, llevando al estudiante a colocarse metas muy altas en cuando a su rendimiento, siendo muy probable de derrumbarse, y evitando la responsabilidad por la propia eficacia al creer que el docente debería de cambiar o ser el responsable directo por la buena calificación del estudiante. Las creencias irracionales académicas vuelven la experiencia académica como desagradable, encontrándose asociada a la

postergación de actividades. Es preciso señalar que las creencias irracionales perjudican el desarrollo de la autorregulación académica, pues la responsabilidad es desplazada hacia factores externos, colocando al propio estudiante en una postura pasiva (Manzanares, 2018).

Las creencias irracionales académicas pueden llevar al estudiante a creer que merece ser aprobado o que el docente debe darle puntos solo por haber asistido a clases, estas impresiones se dan en otros tipos de situaciones como en las exposiciones, donde puede creer que se le debe de dar una nota aprobatoria, así no haya intervenido mucho. Estos estudiantes pueden llegar a dar tal grado de responsabilidad a los docentes sobre sus notas, que de desaprobación llevarán todas sus quejas y recamos airadamente, a pesar de no haber hecho méritos significativos para aprobar la signatura. Los estudiantes con mayor presencia de creencias irracionales académicas tienen una perspectiva equivocada del proceso de aprendizaje, considerando que no necesitan de la experiencia o repaso suficiente, que el profesor debe hacer todo lo posible para que él aprenda y que la mínima participación mostrada por él es meritoria de nota o calificación aprobatoria. Estas creencias son clasificadas como racionales por que indudablemente aproximan al estudiante a no alcanzar sus metas académicas, al mismo tiempo que van a generarle sentimientos de frustración (Terjesen, Salhany y Sciutto, 2009; Bridges y Roig, 1997).

Dentro del contexto académico, no se ha encontrado un mejor constructo que mida de forma precisa la razón por la que algunos estudiantes desplazan su responsabilidad, y están convencidos que pueden alcanzar éxito académico con el menor uso de fuerza posible, el problema se encontraría en que desean tener un buen nivel, por lo que sienten afectados al no alcanzar dicho objetivo. Las creencias irracionales académicas son un conjunto de ideas donde el estudiante considera que toda mínima participación que tenga debe ser evaluada de forma muy considerada por parte del docente; así mismo, está convencido de que no debe realizar algún esfuerzo en sus hábitos de estudio para mejorar académicamente, pues sin haber pasado una experiencia gratificante académica, espera obtener buenos resultados en las evaluaciones; finalmente, consideran que el docente debe de tener un alto grado de involucramiento y responsabilidad en su aprendizaje, en tal sentido que al

reprobar, es en mayor medida culpa del profesor que no tuvo las estrategias adecuadas para motivarle.

Las creencias irracionales académicas son una fuente cognitiva que constantemente fortalece los motivos por los cuales el estudiante no adopta mejores decisiones para mejorar su rendimiento académico, obteniendo fracasos manifestados en bajas notas ponderadas o la mayor dificultad con la que se atraviesan sus exámenes. Sin embargo, las creencias racionales académicas, contribuyen a un mayor bienestar psicológico del estudiante y favorecen el aprendizaje de los errores previos en su ejecución, adoptando nuevos hábitos y técnicas de estudio.

Características de las creencias irracionales académicas

Las creencias irracionales académicas son un paralelismo de los hallazgos planteados en el modelo de Ellis, donde las creencias irracionales en si son un conjunto de ideas absolutistas y dogmáticas. Son muy difíciles de manejar, pues están centradas en la polaridad, de tal forma que, si se llegasen a cumplir esas expectativas, el sujeto experimentaría pasajeramente tranquilidad; sin embargo, al ser muy rígidas, la probabilidad de no cumplirlas es muy grande, siendo fácil fracasar en el intento; es decir, no alcanza sus metas planteadas, sufriendo emocionalmente y reduciendo su expectativa de autoeficacia. Los múltiples intentos por tratar de alcanzar sus estándares de eficacia son muy agotadores, pues esas creencias son muy rígidas, al no cumplirse como lo tenía pensado hay un choque con la realidad, el cual resulta doloroso. Las creencias irracionales generan sufrimiento emocional, en ocasiones facilitan la aparición de conductas agresivas, al punto de generar descensión escolar o universitaria (Schulz, Alpers y Hofmann, 2008).

La presencia de las creencias irracionales académicas, denotaría un mayor convencimiento de las mismas por el estudiante; es decir, en su sistema de creencias habría un claro convencimiento de la obtención de grandes resultados académicos con el uso de estrategias ilógicas, como pueden ser la falta de repaso de los temas, el déficit de méritos durante su estancia en el salón de clases. La presencia de creencias irracionales genera un desajuste psicosocial, pues el sujeto al no ver sus

ideas plasmadas en la realidad entra en frustración, ya que estos sujetos se encuentran caracterizados por la baja tolerancia a la frustración y su tendencia hacia el catastrofismo, pues al no encontrar correlato con su creencia, adopta una postura de pesimismo, siendo una polaridad (si lo consigue todo está bien, pero sino no, todo es terrible). Las acciones son influenciadas por la presencia de las creencias irracionales, ya que Ellis planteó que todos poseen creencias racionales / irracionales, solo que ciertos eventos estresantes pueden llevar a que aparezcan con mayor o menor fuerza. Quien posee mayores creencias racionales no tiene problemas en su calidad de vida, pues ve la vida de forma optimista, equilibrada y pacífica; mientras que, quien ha desarrollado alta presencia de sus creencias irracionales, suele vivir bajo emociones negativas, y la constante frustración de ver sus metas no alcanzadas (Calvete y Cardeñoso, 1999).

La presencia de las creencias irracionales académicas se vería expresada en el nivel encontrado, de tal forma que un nivel muy alto manifestaría que el evaluado tiene un fuerte convencimiento sobre esas afirmaciones cognitivas, al punto de ocasionarle muchos problemas. Por el contrario, un nivel muy bajo anunciaría que el estudiante no tiene presencia de creencias irracionales, por lo tanto, estaría manifestando un sistema de creencias en cuanto a lo académico mucho más racional, donde el docente tiene responsabilidad de sus aprendizajes, pero el también adopta un papel activo, entiende que con el mínimo esfuerzo su probabilidad de obtener buenas notas es bajo y que los estudiantes no pueden conseguir todo por el camino fácil. Sobre todo, la menor presencia de creencias irracionales favorece su actitud a manejar situaciones nuevas, donde los fracasos sirvan como nuevos aprendizajes. Un nivel moderado de creencias irracionales académicas manifestaría un riesgo a pasar a un nivel de afirmaciones inflexibles y dogmáticas; sin embargo, aun mantendría cierta racionalidad dentro de sus ideas en torno al proceso de aprendizaje y el sistema de calificación.

Las características de las creencias irracionales generales han sido planteadas como principalmente dos, la primera es el carácter absolutista, que expresa que la afirmación cognitiva que ha desarrollado se debe de mantener en cualquier situación, no siendo específica de solo una. Es decir, si se es competente en un área, se debe ser competente en todas las demás áreas de funcionamiento, motivo por el cual son

desgastantes, al punto de ser fácilmente desacreditadas. Su rigidez puede llegar a ser tal que el estudiante al no ver que se cumplen en la realidad siente frustración. En el caso de las creencias irracionales académicas, se daría un efecto similar, pues la creencia de que con el mínimo esfuerzo y con total responsabilidad del docente se debe tener un alto rendimiento, se debe cumplir en todos los contextos (cursos o instituciones), razón por la cual no concuerdan con la realidad (Yankura y Dryden, 2000).

La segunda característica de las creencias irracionales generales es ser dogmáticas, lo cual quiere decir que no deben ser sometidas bajo evidencia, pues se debe de creer en ellas de forma ciega. Al igual que la fe, las ideas irracionales son totalmente creíbles para el sujeto que las ha desarrollado, aunque para todos los demás sean ilógicas con la realidad. En el caso de las creencias irracionales académicas, el estudiante no se pone a reflexionar sobre el esfuerzo que debe hacer para incrementar sus probabilidades de obtener buenas notas, pues tampoco es una garantía de ello; sin embargo, este se encuentra convencido de que lograra memorizar todos los conceptos sin un previo esfuerzo o el uso de hábitos o técnicas de estudio que consoliden el aprendizaje.

Modelo teórico de las creencias irracionales

Modelo de las creencias irracionales académicas

Las creencias irracionales académicas se refieren a aquellas ideas que no resultan objetivas o beneficiosas para los estudiantes, pues han desarrollado ideas estrictas sin adecuados hábitos de estudio, con poca participación en clases y con una mayor responsabilidad de sus notas por parte del docente, desearían que les valla mucho mejor en su centro de estudios, ideas que no concuerdan con la realidad, obteniendo notas que no van según lo que ellos esperarían, por lo tanto. Terminan sintiendo frustración, cólera contra sí mismos, y no alcanzan a cumplir sus metas académicas. Cabe mencionar que estos estudiantes si desean obtener buenos resultados en cuanto a su rendimiento; sin embargo, no hacen lo necesario para conseguirlo, ya que, dentro de su sistema de creencias, bajo el mínimo de esfuerzo deberían o tendría que sacar buenas notas, de lo contrario el mundo es injusto o toda

la culpa de su fracaso es de agentes externos como por ejemplo el docente (Egan, et al., 2007).

Las creencias irracionales académicas son premisas erróneas sobre el comportamiento a ejecutar en circunstancias de aprendizaje, pues los estudiantes que las poseen entran en la falsa premisa de que tendría buena calificación sin realizar un objetivo merito, con motivos de su medición, se dividieron estas creencias irracionales académicas en tres sub creencias, las cuales están en relación a la forma como deberían ser evaluados, el esfuerzo que deberían de emplear en sus hábitos de trabajo y el mayor grado de soporte que debería ofrecer el docente (Egan, et al., 2007).

Evaluaciones: Creencias irracionales en relación al grado de reconocimiento en cuanto a las calificaciones que debería tener el docente ante la mínima participación del estudiante. A mayor grado de presencia los estudiantes consideran que con el simple hecho de asistir a clases, el profesor debería calificarlos de forma óptima.

Hábitos de trabajo: Creencias irracionales en relación al poco esfuerzo que se debe de tener para alcanzar buenas calificaciones. Se trata de que estos estudiantes están convencidos de obtener un adecuado rendimiento sin la dedicación o esfuerzo necesarios para alcanzarlos, por ello optan por hábitos de estudio inadecuados.

Soporte: Creencias irracionales en relación a la responsabilidad del docente sobre la posible desaprobación del estudiante. A mayor grado de presencia de dicha creencia, se desplaza la responsabilidad de las notas, pues el principal responsable por las calificaciones es el docente.

Consecuencias negativas de las creencias irracionales

Las creencias irracionales suelen generar como principal consecuencia negativa la imposibilidad de alcanzar sus metas, generando así frustración en el individuo. Las creencias inflexibles también ocasionan un choque con la realidad, pues los ideales que posea el estudiante pueden ser muy rígidos o partir de premisas ilógicas donde el interés y responsabilidad de su aprendizaje es principalmente desplazado a factores externos. Las creencias irracionales académicas son ilógicas porque lo

colocan en una posición de oposición a una vida flexible universitaria, pues esta tras no tener un nivel aceptable de involucramiento en la materia, espera obtener buenos aprendizajes y un óptimo rendimiento, existiendo un choque con la realidad al identificar que sus calificaciones apenas le permitieron aprobar el curso; sin embargo, lejos de reflexionar sobre su propio comportamiento, comenzaría a renegar sobre el sistema educativo (Bernard, Ellis y Terjesen, 2006)

La presencia de creencias irracionales puede llevar al estudiante a ser etiquetado como irresponsable, aunque esto se debería a sus creencias sobre las consecuencias positivas del poco esfuerzo; mientras que, lo perjudica en la calificación que van otorgando sus docentes. Estas creencias afectan el estado emocional del estudiante, pues mantienen un estilo disfuncional de vida universitaria, llevándolo a experimentar en mayor medida frustración, sufrimiento. El ideal universitario es pasar una vida plena donde los aprendizajes generen gratificación; sin embargo, algunos reportes indicarían que el bienestar psicológico se contraría influenciado por la presencia de estrés que tenga el universitario, estrés que puede deberse a la mayor presencia de creencias irracionales académicas, que a su vez mantienen un patrón conductual disfuncional de resolución de problemas académicos. Dentro del ámbito universitario, experimentar emociones negativas y aversivas puede tornar dicha experiencia en algo muy desagradable, asociando el centro de estudio con aburrimiento, sufrimiento o injusticia, dando la impresión de facilitar la deserción universitaria, perdiendo la oportunidad de explorar todo su potencial. Por ello, la importancia de fortalecer principalmente creencias racionales académicas, ya que es necesario cierto grado de esfuerzo e implicancia del estudiante para obtener buenas calificaciones; además, debe entender que el fracaso es una oportunidad de aprendizaje y no una derrota total (Coppari, et al., 2010).

2.2.3. Ansiedad

Conceptos

La constante evitación en el inicio de las actividades lleva al desenlace angustiante de intentar terminar dicha tarea en una maratónica jornada sin dormir,

propiciando que el nivel de ansiedad pueda incrementarse; por ello para un mejor análisis de la misma resulta pertinente repasar las definiciones existentes.

La ansiedad es entendida como un estado emocional negativo, caracterizado por tensión o nerviosismo, que involucra síntomas fisiológicos, por ejemplo, palpitaciones cardíacas, temblor, náuseas y vértigo (Beck, Epstein, Brown y Steer, 1988). Para estos autores dicha respuesta es desadaptativa y se manifiesta principalmente en tres componentes: uno afectivo (temor, miedo y angustia), cognitivo (ideas de peligro), y somático (vértigo, aceleración cardíaca, sensaciones de bloqueo y sudoración).

Méndez, Espada, Orgilés, García-Fernández y Hidalgo (2008) afirmarían que la ansiedad es una respuesta que pone en estado de alerta a los individuos, puesto que alguno de los estímulos expuestos a sido evaluado como generador de peligro, teniendo respuestas de activación fisiológica, dando la oportunidad de reaccionar antes de tiempo para evitar el posible daño; sin embargo, la ansiedad en ocasiones puede llegar a ser tan perturbadora que el sujeto se queda en bloqueo; además, no resulta siempre una respuesta objetiva, ya que algunas actividades pueden mostrarse sobre valoradas en el riesgo que tienen, por ejemplo acudir al médico para una intervención sencilla pueden tornarse un gran generador de ansiedad, trayendo consigo todas las respuestas fisiológicas desagradables que ello conlleva.

Para Spielberger (1988) la ansiedad constituye una condición transitoria o episódica de todos los individuos, siendo caracterizada por sensaciones de tensión muscular, respuestas emocionales alteradas y una mayor activación en el sistema nervioso autónomo, dando, así como respuestas sudoración excesiva, sensaciones de vertido, problemas gastrointestinales, dolores de cabeza, enrojecimiento. La ansiedad puede presentarse tanto en su forma rasgo (hábitos formados a través del tiempo) como en el estado (respuesta o manifestación dada en el presente). También mencionó que los sujetos con una mayor ansiedad rasgo, presentarían picos más alterados de ansiedad al presentarse una situación de gran temor o amenaza.

Constituye una respuesta alterada de orden psicológica y fisiológica, esta se da al interpretar una situación como muy amenazante, puesto que las respuestas de

ansiedad mientras más tiempo se mantenga, más perjuicios pueden generar en el organismo; estas sensaciones son displacenteras, por lo que al prolongarse incrementa la tensión e irritabilidad del sujeto. Son dadas como una forma de adaptación para la supervivencia, como escapar de una situación de peligro; sin embargo, no siempre la ansiedad se desencadena por un elemento que lo amerita, en ocasiones puede aparecer por situaciones sin tanta amenaza real pero que han sido concebidas por el individuo como altamente riesgosas. Las personas con mayor ansiedad son las que tienen mayor inseguridad de sus propias capacidades (Cía, 2007).

Vallejo (2011) mencionó que la ansiedad está referida a todas las respuestas de alta intensidad que pueden aparecer en algún sujeto al sentirse atacado. Cuando existe una evaluación de ambiente como muy amenazante, aparecen respuestas fisiológicas como una excesiva sudoración y una mayor distribución de la sangre hacia las extremidades; puesto que, ante estas situaciones aparecen dos posibles alternativas, la primera está centrada en el escape, es decir correr lo más rápido posible para evitar las consecuencias nocivas; la segunda está referida al ataque, siendo los golpes una forma de afrontar la amenaza para reducirla hasta que no genere temor en él. La ansiedad es caracterizada por la sudoración excesiva, la sensación de aprehensión y el temor constante a verse dañado.

A pesar de que la ansiedad es algo que se encuentra presente en todos los organismos, y que sus funciones es la de anunciar un peligro inminente con fines de supervivencia, para muchos autores no es considerada como algo positivo, por ello, la conciben como un estado de ánimo negativo cuyas características principales son respuestas corporales de tensión, sudoración, náuseas, dolor de cabeza, opresión del pecho; así como, un gran temor por las ideas que se tienen sobre lo que sucederá. Para los sujetos que experimentan un estado de ansiedad, se sienten abrumados por la circunstancia, piensan que no podrán salir fácilmente de ella; además, no tienen confianza en sus propias habilidades de resolución de conflictos. La tensión muscular facilita la respuesta de ataque; por ello, al sentirse vulnerables, puede responder de forma agresiva frente a los demás, mostrándose hostil y enojado. Finalmente, la ansiedad es definida como un estado emocional cuya experiencia es catalogada negativa, ya que las sensaciones que se siente son displacenteras (Cía, 2007).

Por su parte Bojorquez (2015) definió a la ansiedad como una respuesta de alta intensidad que altera el libre flujo de los individuos, por ello afecta el libre desempeño; además, posibilita otros problemas como la alteración fisiológica, las alteraciones gastrointestinales y aparición de migrañas. Para este autor la ansiedad es un conjunto de respuestas con una gran intensidad, por ello, el sujeto queda imposibilitado de resolver el problema, bloqueándose y necesitando distraerse para disminuir su ansiedad. Todo esto le da el carácter de negativo, desadaptativo o patológico, siendo la ansiedad algo indeseable en la vida cotidiana. Quienes la padecen no solo tendrían complicaciones para tener una vida plena; además, vivirían constantemente con el temor a que algo malo valla a ocurrir, estas intuiciones están relacionadas con accidentes o reprimendas como consecuencia de la baja capacidad para hacer cualquier actividad que ellos creen.

Jaiberth, et al., (2015) mencionaron que la ansiedad no siempre es negativa, pues en muy bajo nivel sirve como una energía inagotable para rendir mucho más, como un poco de motivaciones extra con la que algún individuo puede responder de forma más eficaz; sin embargo, comentaron que solo en niveles muy bajos, pues al incrementarse altera la ejecución de actividades, ya que el temor es tan gran que entorpece la planificación. La ansiedad en una sensación de angustia, cogniciones que anuncian peligro y respuestas motoras tendientes a la evitación y bloqueo, en el caso de esta última, al no encontrar escapatoria o estrategia de afrontamiento proactiva, se puede caer en el uso negativo de conductas de autolesión, como medida para inhibir sus respuestas.

La ansiedad es un trastorno relacionado a eventos traumáticos, pues se experimenta la sensación de aprensión, sobre demanda e ineficacia en la estrategia de afrontamiento; además, se anticipa al desenlace de la situación donde no consigue salir sin perder o tener alguno problema con la situación señalada. El individuo que experimenta fuerte ansiedad ya estaría convencido de que en dicha situación no puede manejarla, de una u otra forma padecerá problemas, siendo muchas veces su única respuesta la de quedarse quieto o esperar que de alguna forma se soluciones, sin que realice alguna estrategia de solución de problema.

Características de la ansiedad

La experiencia de situaciones amenazantes puede generar una anticipación constante ante situaciones similares; es decir, cuando se ha pasado por una situación de peligro real o subjetivo, se puede aprender que dichas situaciones similares tendrán un desenlace similar. La ansiedad es ese conjunto de respuestas que aparecen cuando el sujeto está convencido o presiente que el evento donde está involucrado tendrá un desenlace fatal, siendo de carácter amenazante. Una de las características al obtener la historia clínica de los sujetos con mayor presencia de ansiedad es el constante contacto con el fracaso, siendo muchas veces manejado con conductas de evitación (lo que en la actualidad resulta una constante amenaza a padecer de problemas emocionales), entendiéndose que dentro de sus recuerdos más significativos, esas situaciones han quedado marcadas como temerosas, o por lo menos sienten una reacción fisiológica de alerta sin entenderlo, tema apreciado en los individuos con conducta fóbica ante los perros, quienes al entrar en contacto con uno, entran en respuestas autonómicas como sudoración palmar, o mayor tensión en las extremidades (respuesta incondicionada anticipatoria para escape) (Sánchez, et al., 2004).

El sentimiento de aprensión que sienten los jóvenes con mucha ansiedad pueden tornar otras actividades neutras como altamente ansiógenas, pues la exposición poco a poco puede llevarlos a vivir situaciones muy peligrosas, llegando al punto de vivir situaciones realmente negativas. El contenido cognitivo suele ser catastrófico o repleto de posibles situaciones riesgosas, tales como accidentes laborales o situaciones sin fortuna. Resulta característico de los sujetos con alta ansiedad la sensibilidad ante el aprendizaje, pues muchos de ellos requieren de solo una exposición a un evento moderadamente amenazante para captarlo como un estímulo potencialmente nocivo, manifestando todas estas respuestas desadaptativas. La facilidad con la que su conducta puede tornarse a una fobia es otra de las características, pues en la actualidad su respuesta frente al estímulo aversivo es principalmente sin capacidad para planificación y de respuesta pasiva; ello puede cambiar por el escape de dicho estímulo, obteniendo mayor refuerzo que la conducta pasiva. La fobia social es una de sus principales manifestaciones, cuando el individuo ha calificado a la interacción social como algo potencialmente nocivo,

suponiendo que las probabilidades de pasar por una situación de vergüenza, temor o amenazas son bastantes. Otros pueden optar por evitar el transporte público por los accidentes vistos en televisión, donde sin necesidad de una exposición directa, hay una especie de marco de relación donde se extiende la significación de temor a todos los eventos relacionados con transporte público (Méndez, et al., 2008).

Componentes de la ansiedad

La ansiedad ha sido entendida de distintas formas bajo distintos enfoques; sin embargo, por las evidencias encontradas bajo diseños robustos se prefiere los modelos conductuales, donde la medición funcional de las respuestas ansiógenas han ido aportando ciertos indicadores presentes en las respuestas de los sujetos muy ansiosos, tales respuestas no se darían de forma específica, sino que constituyen un conjunto de respuestas agrupadas por una etiqueta global o molar, siendo esta la ansiedad, por ello una de las posturas más acertadas fue la de denominar a la ansiedad como una clase de respuesta (Anicama, 1978), concepto que brinda mayor orden en el entendimiento de la naturaleza de la ansiedad; así como de los mecanismos por los que se adquiere, mantiene y modifica, dicha postura ha sido trabajada por Cía (2007), donde logró plantear los indicadores en un instrumento relevante para su medición en el contexto peruano.

Componente autonómico

Caracterizado por las respuestas fisiológicas o somáticas de los sujetos cuando se encuentran frente a una situación con alto riesgo de peligrosidad, aunque esto se dé por una evaluación errada del mismo. Tales respuestas van desde el incremento de las pulsaciones, sudoración palmar, náuseas, sensación de mareo, tensión en las extremidades, dolores de cabeza e inclusive llanto. La ansiedad esta principalmente caracterizada por las respuestas ansiosas que siente frente a un evento altamente amenazante, el cual también puede ser un recuerdo, que predisponga una actitud preventiva.

Componente emocional

Son las respuestas emocionales como el miedo, angustia o temor que experimenta un individuo al identificar que se enfrenta o que está expuesta a una situación de mucho riesgo; además, es consciente que los recursos con los que cuenta no podrá hacerle frente a tal situación, por lo tanto, es muy probable que pase un mal momento con consecuencia de dicha exposición.

Componente motor

Principalmente se ve la respuesta de bloqueo, es decir una actitud pasiva frente al temor que se experimenta en estas situaciones, pues el individuo ya llegado a la precipitada conclusión que no puede hacer frente a esa situación, y atina solo a quedarse quieto o pasar desapercibido hasta que el riesgo pase.

Componente cognitivo

Se trata de las evaluaciones negativas que realiza sobre los eventos a los que se está enfrentando, pues considera que determinada situación es muy riesgo aunque no sea algo objetivo, por ejemplo durante una exposición, estar convencido que los demás se burlaran de él, o al transcurrir frente a un perro, tener la imagen de que este saldrá a morderlo.

Modelo explicativo de la ansiedad

Modelo cognitivo de la ansiedad de Beck

El modelo cognitivo elaborado por Beck tuvo su principal auge con el manejo de la depresión, sin embargo, luego tuvo aplicaciones para la ansiedad, ira y consumo de sustancias psicoactivas, entendiendo que en estos problemas habría una fuerte presencia de distorsión cognitiva; es decir, un procesamiento de la información subjetivo, donde no se suele filtrar la información adecuada; es más, hay un problema porque se toma muy en serio cierta información negativa del mundo y se elimina o desecha otra información esperanzadora (economía cognitiva). En el caso de la

ansiedad, habría un filtrado de información donde los sucesos negativos y esencialmente amenazados son supra valorados; mientras que situaciones neutras o positivas son desechadas, haciendo que dentro de su contenido cognitivo existen principalmente recuerdos de accidentes, situaciones peligrosas o un desenlace que amenace su integridad. Por ello algunos sujetos tendrían en mayor medida verbalizaciones o recuerdos relacionados con situaciones temerosas y sus consecuencias negativas, mientras que, para otros estas no resulten relevantes y las terminen olvidando. Algunos al pasar por una situación amenazante suelen darle sentido, como si fuese una especie de aprendizaje necesario; mientras que los más ansiosos se quedan con esa información con el argumento de prevenir futuros accidentes, lo que mantendría el estado de ansiedad e inclusive lo generalizaría a situaciones similares (Beck, Emery y Greenberg, 1985).

Para Beck, Epstein, Brown y Steer (1988) la ansiedad es una respuesta emocional provocada esencialmente por el miedo y la valoración de peligro o amenaza que experimenta sujeto en una situación determinada, siendo un estado emocional negativo elicitor por una valoración de la situación como amenazante. Dicho problema tenía como contenido principal la distorsión de la información al supra valorar los eventos amenazantes, siendo ella la diferencia con la depresión, donde la información más valorada es la desalentadora, en la ira es la información que señala alguna burla de los demás y en el consumo de sustancias psicoactivas son los recuerdos positivos en favor de la droga, descartando aquellas consecuencias negativas. El contenido cognitivo no es muy práctico en su medición, cuando se desea ver un problema en específico como lo es la ansiedad, por ello propusieron un inventario con las respuestas más características de los sujetos al encontrarse en un estado de ansiedad, involucrando tres áreas principalmente, estas áreas cubren las respuestas afectivas, las respuestas cognitivas y las somáticas que van experimentando, estas son:

Dimensión afectiva: Engloba las respuestas de temor, miedo y angustia experimentados a la evaluación la situación como peligrosa. Se trata de todas aquellas respuestas emocionales que caracterizan a la ansiedad, dejando en muy pocas posibilidades de planificación al sujeto que las padece, limitando su capacidad de respuesta.

Dimensión cognitiva: Evaluación de eventos como amenazantes y peligrosos; así mismo, se llega a la conclusión de que las habilidades personales no van a ser suficientes para enfrentar la situación, lo que se conoce como sensación de estar abrumado por el evento. Se trata principalmente de las respuestas cognitivas – evaluativas que desencadenan la respuesta emocional, pues el temor es justificado al identificar que la situación a la que se enfrenta es realmente amenazante.

Dimensión somática: Manifestación de respuestas fisiológicas tales como rubor fácil, problemas digestivos, sensación de mareo, incremento en la frecuencia de latidos del corazón, entre otras, ante la presencia de una situación valorada como amenazante. La dimensión somática engloba todas las respuestas que están fuera del control voluntario, pues cuando se da cuenta el individuo ya estaría con sudoración palmar o con dolores de cabeza, los cuales volverían más desagradable a la experiencia.

Tipos de la ansiedad

La ansiedad es entendida como un estado negativo caracterizado principalmente por respuestas desadaptativas para quien la experimenta, es un estado subjetivo ya que surge a partir de una evaluación de la situación que se afronta, tomándola como negativa o aversiva, lo cual no guarda correlato con la realidad en muchas ocasiones, es más un punto de vista subjetivo que surge a partir de las múltiples experiencias que ha ido obteniendo el joven, siendo muchas de ellas con desenlaces negativos. Se entiende por ansiedad aquel conjunto de respuestas englobadas por la evaluación de peligro y el cambio a un estado de alerta que puede debilitar la eficacia de sus estrategias de afrontamiento. Sin embargo, un autor se ha destacado por dividir a esta respuesta como un rasgo de personalidad y como la forma espontánea de reaccionar (Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1997), a ello se le denominó ansiedad rasgo y ansiedad estado. Para este autor la ansiedad se desencadena como una secuencia de eventos en distintos niveles, siendo los fisiológicos, afectivos, cognitivos y comportamentales, basándose principalmente en las primeras interpretaciones que logra tener el individuo del ambiente donde se encuentra.

Logró observar que algunos sujetos reaccionaban con mayor angustia y temor ante determinados eventos en comparación de otros, quienes a pesar de experimentar ciertas situaciones de peligro, no las valoraban como el primer grupo; es decir, existirían ciertas diferencias en los rasgos de personalidad (de índole biológica) que facilitarían la adquisición de respuestas ansiógenas, a estos individuos se les atribuiría una mayor ansiedad rasgo; mientras que la respuesta espontánea es la manifestación actual de esos rasgos de personalidad, siendo la respuesta correlacionada con el rasgo, siendo la ansiedad estado. Ambos tipos son explicados por Spielberger (1988) de la siguiente forma:

Ansiedad rasgo

Es el tipo de ansiedad vinculada a los rasgos de personalidad, se da a partir de la combinación entre elementos biológicos y ambientales, por lo tanto, son relativamente estables a través del tiempo. Como tales pueden ser manifestados de forma frecuente en el individuo como la forma habitual de responder, por ello a algunos se les puede tildar de temerosos o miedosos, siendo la forma característica de comportarse. Habría una mayor facilidad de responder de forma ansiosa ante nuevas situaciones no tan amenazantes, desarrollando nuevos miedos y temores. Estos sujetos pueden enumerar una gran cantidad de situaciones como generadoras de tensión (Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1997).

Ansiedad estado

Es la manifestación espontánea y transitoria de ansiedad que experimenta un adolescente o joven tras entrar en contacto con un estímulo valorado como amenazante. Se dice que la manifestación de su ansiedad estado va acorde a la tendencia que ha venido presentando en cuanto a su ansiedad estado, por lo tanto, al ser relativamente estables sus respuestas de alta ansiedad, hay un mayor riesgo a experimentar intensas sensaciones de ansiedad en la actualidad (Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1997).

Consecuencias negativas de la ansiedad

Las respuestas de ansiedad pueden llegar a ser tan intensas que limitan la capacidad de respuesta del estudiante, imposibilitando que pueda concentrarse al realizar un trabajo académico o prestar atención en el aula de clases; en el caso de una situación de examen, la ansiedad puede generar perjuicio al limitar la capacidad evocadora, teniendo dificultades para recordar sus conocimientos anteriormente señalados, al punto de obtener una baja calificación, a pesar de haber estudiado durante horas para el examen. Desde el punto de vista funcional, la ansiedad puede llegar a complejizarse hasta alcanzar el nivel de trastorno o desorden psicológico, generando lo que se denominaría como deterioro clínicamente significativo, lo que significaría una pérdida de la capacidad de eficacia en la relación consigo mismo, los miembros de su familia, sus estudios y su trabajo. La ansiedad puede llegar a ser muy incapacitante, motivo por el cual no debe ser tomada como algo temporal. Menospreciarla puede contribuir a que más jóvenes experimenten constantemente sensaciones de aversión y angustia, ya sea en su vínculo con las tareas o labores académicas, como, en la relación de pareja que desarrollen en la universidad (Martínez-Otero, 2014).

Algunas situaciones de apoyo pueden ser contar con un grupo de apoyo donde expresar las dificultades por las que se atraviesa, pues los más ansiosos no necesariamente estarían pasando por situaciones tormentosas reales en la actualidad, este puede darse por la distorsión que realizan de la realidad, siendo un mal procesamiento de la información la que generaría que constantemente se encuentren en una rumiación de la situación estresante. Al mantener los recuerdos y pensamientos en torno a la situación amenazante, prolongan la sensación de miedo y angustia que sienten en tales situaciones. En las situaciones académicas el mantenimiento de creencias irracionales académicas afectaría en un correcto vínculo estudiante – aprendizaje, haciendo más probable la presencia de situaciones negativas, prolongando la ansiedad. En síntesis, las consecuencias negativas de la ansiedad están vinculadas a la incapacidad que pueden generar; sin embargo, otro punto de riesgo que se debe considerar es la cantidad de elementos que puede contribuir a su fortalecimiento (Jaiberth, et al., 2015).

2.2.4. Miedo a la evaluación negativa

Conceptos

El miedo a la evaluación negativa suelen ser una variable característica de los problemas psicológicos los cuales terminan desencadenando una conducta evitativa. Los sujetos más temerosos desisten de realizar actividades sociales por la sensación de supervivencia que da evitar la posible amenaza, de igual forma con actividades de exposición social como la presentación o calificación de un trabajo en un contexto público como las escuelas o las universidades, dicho temor aparece en magnitudes elevadas, generando sensaciones fisiológicas de displacer. El miedo como tal incluye una presumible evaluación de los demás sobre el desempeño propio, la habilidad para interactuar con los demás, la capacidad para resolver problemas y la imagen personal que se proyectó (Weiss y Berger, 2010). Dicha evitación por el miedo a la evaluación negativa genera un aplazamiento de las actividades, por lo menos hasta coger confianza nuevamente, por ello resultó importante analizar las definiciones de dicha variable, obteniendo así una mejor comprensión de ella.

Se trata de la sensación de aprehensión que se siente al percatarse que está siendo evaluado por los demás, teniendo una mayor tendencia a pensar que dichas evaluaciones son negativas, generando malestar y expectativas negativas en sí mismo. Estos miedos van en relación con la propia inseguridad en las capacidades personales, generalizando de tal forma que se desarrolla una hipersensibilidad, siendo cualquier comentario algo considerado como una evaluación desfavorable de él (Leary, 1983).

Rapee y Lim (1992) afirmaron que suele ser característico el miedo a la evaluación negativa por parte de los individuos con un alto nivel de ansiedad o depresión, dentro de estos trastornos la presenta de pensamientos anticipatorios sobre la evaluación de los demás generaría consecuencias displacenteras a nivel emocional. De esta forma el miedo estará vinculada a una imagen deficiente que presumiblemente perciben los demás sobre él; sin embargo, estas evaluaciones no resultarían objetivas y resultarían de un criterio totalmente sesgado, en donde se exageran las características negativas de sí mismo.

Friend y Gilbert (1973) mencionó sobre el miedo a la evaluación de los demás que suele darse por una hipersensibilidad desarrollada por el individuo debido a experiencias previas envueltas en situaciones desafortunadas con una posterior descalificación del rendimiento, siendo así que el individuo llega a la conclusión que toda actividad que involucre situaciones sociales representan un potencial amenazante. Para este autor los individuos con un elevado temor a la evaluación negativa sentirían descalificación ante pequeños gestos del lenguaje no verbal, siendo muchos de ellos invenciones o acciones malinterpretadas, incluso en una actividad alagada por los demás, una pequeña situación puede cambiarla de positiva a negativa, haciendo que caiga nuevamente en dicho círculo de temor. Para estos sujetos toda situación social representa una amenaza, ya que sus habilidades no son consideradas como las mejores por sí mismo, desarrollando un patrón evitativo a todas estas. Es por ello que para estos autores los pacientes con un diagnóstico de ansiedad social serían quienes más presenten miedo a la evaluación negativa de los demás.

Las relaciones interpersonales suelen estar afectadas por el temor que suelen sentir algunos individuos, ya que perciben estar siendo sometidos a evaluación constantemente; además, sienten que no dan la talla para poder ser valorados por los demás como competentes, por eso creen que la calificación de los demás es negativa (Maciá y García-López, 1995). De esta forma algunos individuos suelen exagerar en la evaluación que tienen los demás, creyendo que están sometidos en todo momento. Otro de los puntos que generan displacer es el auto convencimiento de que necesariamente los demás notarán aspectos negativos sobre él.

Por su parte Mellings y Alden (2000) planteaban que muchas personas han generalizado las consecuencias negativas que pueden sufrir socialmente, teniendo una actitud negativa frente a ellas. Para ellos habría un gran desequilibrio entre las habilidades que poseen los demás e comparación a las suyas, es decir hay una comparación constante en donde ellos salen perdiendo, es tal la evaluación que terminan sobreestimando la capacidad de los demás, mientras minimizan sus potencialidades, ya en este punto la relación con los demás se torna incomoda; sin embargo, se le sumaría la sobreestimación que tienen de que en cualquier actividad social los demás desarrollen un juicio negativo de ellos. para estos autores este

constante sufrimiento fortalecería el miedo a la evaluación negativa de los demás; así como, incrementaría su evitación.

El miedo a la evaluación negativa no estaría centrado en la evitación del contacto social, puesto que dicha actividad continuaría siendo de interés para el individuo; sin embargo, ella ha sido relacionada con consecuencias desagradables, pues para el juicio del paciente, los demás tenderán a ver los defectos o deficiencias que presente el, tanto en su desempeño para entablar conversaciones como en otras actividades generales. Hacer el ridículo frente a los demás es algo que estas personas tienen muy presente, por ello les resulta difícil dejar de pensar en las posibles burlas que pueden sufrir de los demás. Para estos autores el miedo a la evaluación negativa se da por que el sujeto está convencido de que fallara en alguna actividad, siendo el centro de burlas o denigraciones por parte de los demás (Sánchez, Rosa, y Olivares, 2004).

Para Turner, Beidel y Townsley (1992) los sujetos que presentan un alto miedo a la evaluación en las interacciones sociales pueden desarrollar con mayor probabilidad un trastorno de ansiedad social, el cual involucraría además de los temores que perturban su tranquilidad, sensaciones emocionales y fisiológicas displacenteras; además, mencionaron que los sujetos que tienen un elevado miedo en cualquier actividad de interacción social, tenderán a ir reduciendo la exposición, hasta pasar a un patrón de evitación, apareciendo la fobia social. Para estos autores el displacer que genera creer que los demás desarrollan una evaluación negativa de él, propicia dejar de frecuentar dichas actividades, reduciendo el círculo de amigos con el que suele conversar.

Los sujetos que desarrollan una mayor tendencia a sentir miedo a la evaluación de los demás suelen haber fortalecido un hábito de automonitoreo constante; es decir, frecuentemente se encuentran vigilantes de la forma y performance con las que logran ejecutar cierta actividad, lógicamente, esto genera una mayor rigidez y una búsqueda insaciable de argumentos para autoconvencerse de que no es lo suficientemente capaz; es decir, la retroalimentación negativa se fortalece. Las relaciones sociales se convierten en algo desagradable, pues habría juntado más que evidencia para pronosticar que dichas relaciones no correrán con mejor suerte (Karakashian, Walter, Christopher y Lucas, 2006).

La mayor presencia de miedo ante la evaluación negativa puede provocar una constante conducta de escape dentro de los estudiantes, prefiriendo posterga el inicio de las tareas académicas; sin embargo, al aproximarse esta situación, su temor se incrementaría pues saben que van a tener que ser calificados, y si no tienen nada con que responder al docente, pasaran por una nueva situación vulnerable. En síntesis, el miedo ante la evaluación negativa es adquirido a través del tiempo y pone en constante alerta al estudiante, para evitar en la medida de lo posible todas aquellas situaciones donde pueda ser evaluado de forma negativa, lo cual lo haría experimentar situaciones aversivas constantemente (Smith y Saranson, 1975).

Características del temor a la evaluación negativa

El temor a la evaluación negativa es una construcción de los individuos que se basa en sus experiencias negativas y las creencias que han manejado familiarmente, en muchos de estos casos variables biológicas como una mayor mielización facilitarían nuevos aprendizajes donde eventos neutros como el salón, las tareas, exposiciones, evaluaciones, interacción con el sexo opuesto, eventos sociales y la coordinación con grupos de estudios pasen a ser eventos negativos. Situaciones que objetivamente no son amenazantes pueden llegar a serlo bajo sus sistemas de creencias, llegando a experimentar ansiedad en muchas ocasiones. El problema de este fenómeno es que dentro de su vida cotidiana no existe una justificación directa para sentir tanto temor, prueba de ello sería que el común de la gente valora las mismas situaciones como de muy bajo riesgo, de esta forma estos eventos se vuelven muy nocivos y facilita el surgimiento de un estilo de vida disfuncional (Yankura y Dryden, 2000; Watson y Friend, 1969).

Modelo teórico del temor a la evaluación negativa

Modelo del miedo a la evaluación negativa

El miedo a la evaluación negativa ha sido entendida como una serie de recuerdos que trae al presente el individuo, él llega a imaginar que una situación peligro es muy probable, por ello tiene mucho temor con las posibles consecuencias que pueda afrontar. El temor se hace más acusado cuando hay contextos

socializados, De esta forma se puede pasar por mayor vergüenza al exponerse frente a personas, en el caso de las exposiciones de grupo, es posible que existan comentarios negativos sobre el rendimiento que ira presentado, al punto de sentir que mayor angustia (Leary, 1983).

2.2.5. Rumiación relacionada a un evento

Aproximación conceptual de Rumiación relacionada a un evento

La rumiación ha sido entendida como el conjunto de pensamientos vinculados a un evento estresantes, esto ocurre de forma reiterada y difícil de controlar por parte del individuo; además generan una disputa interna en donde se intenta liberar de dichos pensamientos y sentimientos; sin embargo, no se consigue, cambiando la perspectiva y motivándose hacia la reflexión del evento estresante como una medida para anticiparse a furas situaciones desafortunadas, por ello la rumiación estaría justificada; la misma está compuesta por la rumiación intrusiva y rumiación deliberada (Cann, Calhoun, Tedeschi, Triplett, Vishnevsky y Lindstrom, 2011).

La rumiación es aquella manifestación de pensamientos desencadenados por la aun presentes sensaciones fisiológicas de alteración ante la exposición de un evento estresor, de tal forma que la inquietud y sensación de estar abrumado se mantienen, a pesar que la situación en si halla parado hace un tiempo moderado; así mismo, constituye uno de los factores más presentes en los trastornos depresivos, puesto que la visión negativa sobre sí mismo y los demás estaría aun en situaciones donde no sea desencadenada por algún estímulo externo (Treyner, Gonzalez y Nolen-Hoeksema, 2003).

La rumiación es entendida como aquel patrón repetitivo en donde el sujeto delibera una y otra vez pensamientos acerca de un evento alarmante, el cual ha pasado con una proximidad temporal; es decir, aquellos contenidos cognitivos siguen presentes en el individuo por más que la situación ya haya ocurrido, distrayéndolo de otras actividades y manteniendo una sensación de angustia a lo largo del día. Se trata de aquellos pensamientos que se mantiene un tiempo prolongado después de ocurrido un evento demandante, los cuales prolongan las sensaciones de estrés e

interfieren en el desarrollo de ciertas actividades (Watkins, 2008). Para Weiss y Berger (2010), la rumiación es un intento fallido de restablecimiento del orden cognitivo tras la experimentación de una situación realmente alarmante; es decir, tras afrontar un evento angustiante, el individuo realiza una serie de procesos cognitivos para lograr reestablecer el equilibrio interno; sin embargo, esta medida involucraría seguir pensando sobre tal evento, manteniendo las sensaciones displacenteras y angustiantes; sin embargo, el grado de aceptación de la intromisión de tales contenidos cognitivos sería mayor, ya que a ello se le sumaría la intención de comprender mejor la situación y buscar explicaciones para prevenirla en futuras ocasiones.

Tedeschi (1999) afirmó que la rumiación relacionada a un evento no es siempre un fenómeno psicológico negativo, sino que en algunos casos al haber experimentado un evento altamente traumante, este puede ser empleado para un replanteamiento de la situación, logrando inclusive reprocesar la experiencia y quedarse con aspectos positivos como la salud propia o una nueva perspectiva acerca de la valoración de la vida; es decir la rumiación como una reflexión repetida de este evento altamente estresante puede replantear la situación cambiándola de un polo negativo a uno positivo. Se trata de un fenómeno cognitivo el cual en ocasiones puede resultar perjudicial, siendo un factor de riesgo para la depresión cuando el contenido de rumiación es la visión negativa de la vida; sin embargo, puede ser un factor protector contra el trastorno de estrés postraumático en el caso de que dicha reflexión de un sentido al sufrimiento vivido.

La rumiación es concebida como un conjunto de pensamientos con contenidos relacionados a un evento en particular; sin embargo, el contenido de los pensamientos rumiativos no sería el mismo para todos los sujetos, existirían algunos en donde tales ideas girarían en torno a una visión depresógenas de la vida; es decir, una visión negativa de sí mismo y el mundo. La repetición de los pensamientos sobre la falta de capacidad para realizar las actividades de forma competente, más el lamento contante y la pobre calidad en las relaciones interpersonales tendrían como consecuencia una menor motivación, estado de ánimo triste y menor percepción de energía para realizar las actividades, por ello a un tipo de pensamientos rumiativos vinculados a la visión negativa a sido relacionada a los trastornos depresivos (Cova,

Rincón y Melipillan, 2009). Para Burwell y Shirk (2007) la rumiación puede distinguirse entre rumiación reflexiva y negativa, en ambos casos los sujetos tienen reiterados pensamientos vinculados a un evento estresante ocurrido y experimentado como amenazante; así mismo, concibió que dichos pensamientos no son voluntarios, sino una respuesta automática como producto del temor que tiene en ese momento, siendo una forma adaptativa como anticipación a futuras amenazas; sin embargo, en ambos tipos las consecuencias emocionales sería por lo general displacenteras, siendo frecuente el estado de ánimo negativo; por ello no hay una clara conclusión acerca del carácter positivo o negativo de la rumiación relacionada a un evento estresante, razón por la cual deben continuar las investigaciones.

Para García, Jaramillo, Martínez, Valenzuela y Cova (2014) la rumiación intencional, es decir aquella reflexión que se hace tras experimentado un evento altamente estresante, es un elemento protector para el desarrollo de patologías como el estrés post traumático, debido a que ayuda en el re procesamiento de la información, retribuyendo la responsabilidad a diversos factores presentes en dicha circunstancia; sin embargo las emociones que percibe durante dicha reflexión constante son displacenteras (Weiss y Berger, 2010).

La rumiación es el contante pensar de una idea, es cuando un recuerdo se mantiene por un tiempo prolongado, de esa forma el sujeto puede haber pasado hace mucho tiempo el evento aversivo o amenazante; sin embargo decide continuar reflexionando sobre este suceso, en ocasiones puede resultar bueno a largo plazo; mientras que en otros casos se ha observado que mantiene estados depresivos; sin embargo, se coincide en el hecho de que en el momento de tener el pensamiento sobre el suceso importante, se experimenta ansiedad, pues a pesar de no encontrarse en contacto directo con el estímulo de peligro, el sujeto experimenta las mismas reacciones somáticas, afectivas y cognitivas que sintió en aquel momento. La rumiación no siempre es voluntaria, cuando el evento ha sido muy traumático o cuando hay una alta sensibilidad y ansiedad rasgo, se re experimentan los recuerdos a forma de flashback constantemente y sin la motivación de tenerlos; es decir, resultan un suceso involuntario en el que se encontraría envuelto el estudiante, poniéndolo en estado de alerta constantemente. La rumiación es entonces un comportamiento de nivel cognitivo donde la frecuencia de los pensamientos en torno

a un suceso determinado se incrementa, esta puede darse de forma voluntaria (deliberada) o involuntaria (intrusiva). Las consecuencias de ambas continúan siendo debatidas en la actualidad; sin embargo, al ser próximo el suceso del cual se mantienen los recuerdos y pensamientos, en ambos casos existiría una mayor experimentación del estado de ansiedad, manifestándose en respuestas de alerta a pesar de encontrarse objetivamente en situaciones fuera de peligro. Para los universitarios la rumiación sobre las posibles calificaciones que obtendrán haría que entren en un estado de angustia, por las anteriores experiencias desagradables que han tenido (Burwell y Shirk, 2007).

Características de la rumiación relacionada a un evento

Los estudiantes que han desarrollado de forma inapropiada el patrón de rumiación negativa, lo harían por las consecuencias de alguna forma favorables conseguidas a través de esta acción. Para una mayor comprensión se recomienda leer los aportes de Friend y Gilbert (1973), quien esencialmente hace énfasis en la evitación experiencial como el fenómeno que mantiene el sufrimiento emocional de los sujetos, más propiamente dicho su prolongación, pues se entiende que los aspectos positivos al igual que los negativos forman un círculo que todos los seres humanos pasaran. La aceptación de los hechos y la atención plena de los nuevos acontecimientos genera un mayor bienestar; sin embargo, algunos han aprendido que la mejor forma de estar preparado ante la desgracia es darle vueltas al recuerdo del evento estresante una y otra vez (Turner, Beidel y Townsley, 1992).

Los pensamientos rumiativos suelen darse tanto de forma involuntaria como voluntaria, por ello debe de especificarse las características de ambos como separados y combinados. En primer lugar, los sujetos que piensan constantemente en el último suceso de riesgo que han vivido, lo hacen como una forma de anticipación a nuevos sucesos similares que puedan ocurrirles, de esta forma. Los pensamientos no pueden controlarse, aparecen de forma intrusiva e incluso generan un pequeño desligamiento entre él y la realidad de ese momento. Los sujetos que presentan un alto nivel de la rumiación relacionada a un evento suelen verse preocupados, en estado de alerta, como si el suceso seguiría pasado a pesar de haber pasado días. Imaginar o recordar esas circunstancias mantendría la ansiedad y el estado de alerta.

Se da un incremento de la distractibilidad, puesto que los pensamientos intrusivos cortan el mantenimiento en la atención, de esta forma puede cometer algunas negligencias en el lugar de trabajo. Presentan pesadillas relacionadas al suceso estresante, puesto que la rumiación indicaría que no ha logrado superarlo, manteniendo la ansiedad por un tiempo prolongado hasta que logre reprocesarla. Mayor tristeza, esto se daría en la rumiación de los pensamientos negativos, ya que ellos mantienen creencias vinculadas a una visión negativa de sí mismos, los demás y el futuro, tendrían como consecuencia de ello una mayor desesperanza y pérdida de la motivación por continuar realizando sus actividades (Ferrari y Tice, 2007).

Modelo teórico de la rumiación relacionada a un evento

Modelo de la rumiación intrusiva y deliberada

Ha existido evidencia de que en ciertos problemas como la depresión la constante reflexión sobre los eventos negativos mantiene dicho estado depresivo, por ello han sido consideradas como negativas (Cova, Rincón y Melipillán, 2009); sin embargo, los estudios han ido describiéndola como una variable que está ligada al contenido y tipo de problema que se presente. De esta forma en el estrés postraumático ha llegado a ser señalada como un factor que potencia la recuperación del paciente al darle un nuevo sentido sobre el evento traumático.

Cann, Calhoun, Tedeschi, Triplett, Vishnevsky y Lindstrom (2011) revisaron el concepto de rumiación y afirmaron que está ligada a un evento estresante, pues se trataría de las frecuencias pensamientos en torno a un evento sucedido, además esta se da en primera instancia sin la posibilidad de un control. El sujeto tiene los pensamientos de ese evento como una forma de reajustarse; sin embargo, luego puede volver voluntario mantenerlo. Se trata de un conjunto de pensamientos que giran en el sujeto, estos tienen como contenido un evento que el sujeto considere como peligroso. El mantenimiento del pensamiento se debería a un intento por mantener la supervivencia, puesto que esas ideas mantendrían el estado de alerta en el organismo. Cann, et al. (2011) mencionaron que la rumiación relacionada a un evento estresante o traumante se da en dos etapas; primero la presencia de dichos

pensamientos se da de forma intrusiva, sin embargo, luego se vuelven deliberados, dando la posibilidad al sujeto de replantear su significado.

Rumiación intrusiva: Son todas aquellas intromisiones en el pensamiento que sufre el individuo sin tener una intención consciente por recordar el suceso, pues la alteración que generó fue tal que el organismo mantiene así su estado de alerta.

Rumiación deliberada: Son aquellos pensamientos acerca el evento estresante; sin embargo, aparecen por la voluntad del sujeto por mantener dichos pensamientos. Se da cuando el evento ha sido procesado mejor o existen las instrucciones por volver a recordarlo de forma voluntaria.

Consecuencias de la rumiación relacionada a un evento

La rumiación como tal ha sido entendida como el mantenimiento de determinados pensamientos que giran en torno a un suceso altamente estresante, o por lo menos que ha sido valorado por el sujeto de esa forma, de esta forma se podría decir que mantienen el estado de ansiedad al recordar constantemente aquel estímulo perturbante, viviendo en una especie de piloto automático en lugar de establecer una conciencia plena sobre sus actividades, por ello podría ser entendida como negativa; sin embargo, los estudios han encontrado ciertas propiedades que posee para la recuperación de sujetos que padecen de estrés postraumático. En ellos los terapeutas emplean la rumiación deliberada, haciendo que de forma consciente vuelvan a traer el pensamiento del suceso traumante, para darle un nuevo sentido. Se ha observado mejorías en los síntomas del estrés pos traumático al emplearse la rumiación deliberada; sin embargo, en otros casos la rumiación presentaría consecuencias negativas (Treyner, Gonzalez y Nolen-Hoeksema, 2003). Para la depresión, la rumiación ha sido identificada como un elemento que puede llegar a hundir más al paciente, puesto que los pensamientos que mantiene constantemente en su pensamiento están ligados a un desempeño tremendamente pobre; así como, una visión hostil del mundo, maximizando la importancia de los eventos desafortunados que ha sufrido previamente y minimizando los eventos positivos. Para los sujetos que han desarrollado una concepción negativa del mundo les resultaría perjudicial mantener esos pensamientos a lo largo del día (Bernard, Ellis y Terjesen, 2006).

En el caso de la ansiedad también tener presente de forma cognitiva los posibles accidentes, eventos desafortunados o la evaluación constante de sí mismo puede alterar el sistema emocional, incrementando la angustia y nerviosismo; finalmente, en el caso de la procrastinación los pensamientos rumiativos afectarían el inicio de las actividades académicas; puesto que, distraerse pensando en el último evento estresante funciona como un pequeño placebo para reducir la ansiedad que generaría tener que terminar con una actividad tan angustiante. Finalmente, la constante presencia de pensamientos afecta el desarrollo de cualquier actividad, ya que propicia el material necesario para la distracción del individuo, siendo principalmente pensamientos que generan una evitación hacia el afrontamiento de actividades de temor.

Importancia de la rumiación relacionada a un evento

El análisis de los pensamientos rumiativos resulta importante porque incrementa el conocimiento sobre las variables que pueden estar afectando en la ejecución de actividades principalmente sociales; como se mencionó, la rumiación en los trastornos depresivos mantiene dentro del sistema cognitivo del sujeto todas aquellas creencias y distorsiones hacer de los desafortunado que es; así como, mantener todos aquellos pensamientos infravaloratorios sobre sí mismo, en si la rumiación en el depresivo puede ser tan negativa que puede propiciar el desarrollo de una depresión mayor (Cann, et al., 2011).

El conocimiento de la rumiación también puede mejorar el análisis de la ansiedad social, puesto que los eventos desafortunados que pudo haber experimentado el sujeto, son repetidos por sus pensamientos, convenciéndolo más de su infortunio y lo incapaz de que es. Los pensamientos rumiativos generan cierto malestar en el individuo que los realiza, ya que este vuelve a re experimentar todos aquellos sucesos que en su momento fueron de temor, pero en la actualidad no justifican daño alguno; el sufrimiento que puede ir experimentando alguien al revivir constantemente estos recuerdos puede ocasionar que termine desarrollando algún trastorno depresivo (García, Jaramillo, Martínez, Valenzuela y Cova, 2014). Las consecuencias a largo plazo no han sido del todo señaladas pues se ha visto correlatos inversos entre el re procesamientos de eventos post traumáticos (trastorno

de estrés post traumático) y la rumiación deliberada, aunque aún queda encontrar mayor evidencia sobre esta afirmación. La conclusión a la que se llegó cuando una persona lograba ver el lado positivo de un accidente era que tras volver a pensar en dicho evento. Poco a poco iba identificando otros sentidos de ese problema siendo un punto de vista espiritual, trascendental o de fortuna por haber sobrevivido. En estos casos, donde a largo plazo se ha visto que la rumiación contribuyó a mejorar el problema a corto plazo revivió los sentimientos de estrés y angustia del involucrado (Mellings y Alden, 2000).

En tal sentido, la importancia del manejo de los pensamientos rumiativos se encontrarían en función a corto plazo pues la mayor cantidad de evidencias indicaría que es en esta fase donde hay más desadaptabilidad. Los casos de mayor urgencia donde se interviene en los pensamientos rumiativos serían cuando la persona padece algún tipo de depresión, pues estas ideas lejos de ayudarla a darle otro sentido a sí mismo, los demás y al mundo, estarían manteniendo la visión catastrófica y negativista sobre el mundo. En el caso de la ansiedad el contacto con eventos encubiertos provoca el surgimiento de emociones de angustia, temor, miedo y nerviosismo, lo cual en el caso de un estudiante facilitaría aplazar sus actividades para disminuir dicha angustia.

Variables asociadas a la procrastinación académica

La procrastinación académica es referida por lo general como un patrón conductual de acciones evitativa; es decir, se prolonga el inicio de la realización de las tareas, lo cual genera un leve alivio en el estudiante, pero este pasa a ser breve y con pequeña presencia de sensaciones aversivas, Al aplazar una actividad, se va formando una asociación entre determinados contextos (la habitación, la computadora, los cuadernos, el aula de clases, entre otros) como aspectos estresantes, pues sin tener un claro pensamiento que monitorea su acción frente a estos estímulos, aparecen respuestas fisiológicas como los hormigueos, los cuales en condiciones muy prolongadas, con un desequilibrio orgánico generado por la ingesta de grasa y predisponían biológica, pueden anunciar otro tipo de problemas cardiacos. Con ello no se debe entender que un padecimiento psicológico provoque una enfermedad del sistema cardiovascular, pero no se puede negar la coincidencia

entre ambas. El estrés no fue abordado dentro del modelo por considerarse un aspecto menor a la ansiedad, ya que en simulaciones previas la ansiedad explicaba mucho mejor la variabilidad de la procrastinación que el estrés; pues el estrés es el procedimiento de restablecimiento sistémico (Barraza, 2003); sin embargo, la ansiedad no solo es más intensa, sino que tiene un fuerte componente cognitivo, además del autonómico y emocional (Rapee y Lim, 1992).

Los estudiantes que más procrastinan experimentan una sensación más prolongada de ansiedad, incrementando su temor a la evaluación negativa; este último es un aspecto esencial en los procrastinadores, sobre todo en los denominados como procrastinadores pasivos. Existen relatos sobre una clasificación de la procrastinación, siendo en activos y pasivos; sin embargo, tras revisar estos postulados se concluyó que ambos fenómenos serían la procrastinación modulada por otros elementos psicológicos y sociodemográficos (García, Ivette, Hernández-Martínez, Rocha, 2017; Jaiberth, Cardona-Arias, Pérez-Restrepo, Rivera-Ocampo y Gómez-Martínez, 2015; Burwell y Shirk, 2007; Treynor, Gonzalez y Nolen-Hoeksema, 2003).

2.3. Definición conceptual de la terminología empleada

Procrastinación académica

La procrastinación académica es un patrón de comportamiento caracterizado por el aplazamiento del inicio y la entrega de una actividad académica en específico, para ello los sujetos comparten una serie de características, tales como la búsqueda de satisfacción inmediata sobre aquellas que generan demasiado estrés, no se sienten capaces de desarrollar la actividad de forma competente y perciben que el estímulo académico es inalcanzable o extremadamente demandante, con todo ello la actividad quedaría aplazada teniendo consecuencias displacenteras tanto a nivel académico como personal (Gonzales, 2014).

Ansiedad

La ansiedad es entendida como un estado emocional negativo, caracterizado por tensión o nerviosismo, que involucra síntomas fisiológicos, por ejemplo, palpitaciones cardíacas, temblor, náuseas y vértigo (Beck, Epstein, Brown y Steer, 1988).

Creencias irracionales académicas

Las creencias irracionales académicas son comprendidas como aquellas afirmaciones cognitivas que tienen como principal característica el carácter dogmático y absolutista, estas están en torno las evaluaciones que hace sobre su competitividad, relacionadas a los hábitos para realizar los trabajos y las demandas que el docente debería cumplir bajo su criterio (Egan, Canale, Del Rosario y White, 2007).

Miedo a la evaluación negativa

Se trata de la sensación de aprehensión que se siente al percatarse que está siendo evaluado por los demás, teniendo una mayor tendencia a pensar que dichas evaluaciones son negativas, generando malestar y expectativas negativas en sí mismo. Estos miedos van en relación con la propia inseguridad en las capacidades personales, generalizando de tal forma que se desarrolla una hipersensibilidad, siendo cualquier comentario algo considerado como una evaluación desfavorable de él (Leary, 1983).

Rumiación relacionada a un evento

La rumiación ha sido entendida como el conjunto de pensamientos vinculados a un evento estresantes, esto ocurre de forma reiterada y difícil de controlar por parte del individuo; además generan una disputa interna en donde se intenta liberar de dichos pensamientos y sentimientos; sin embargo, no se consigue, cambiando la perspectiva y motivándose hacia la reflexión del evento estresante como una medida para anticiparse a furas situaciones desafortunadas, por ello la rumiación estaría justificada; la misma está compuesta por la rumiación intrusiva y rumiación deliberada (Cann, et al., 2011).

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo y diseño de investigación

3.1.1. Tipo de investigación

La investigación fue de tipo correlacional porque se buscó conocer el grado de relación entre las variables propuestas, teniendo como resultado la relación entre procrastinación, creencias irracionales académicas, ansiedad, miedo y rumiación en estudiantes universitarios a través de las puntuaciones obtenidas en las encuestas (Bernal, 2010).

3.1.2. Diseño de investigación

La investigación contó con un diseño no experimental, ya que para alcanzar los objetivos no se realizó manipulación alguna de las variables y fueron medidas en su ambiente natural; así mismo, fue de corte transversal, porque los datos fueron extraídos en un solo momento, empleándose como una especie de fotografía de las variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

3.2. Población y muestra

La población estuvo conformada por los 1080 estudiantes de la carrera de administración de empresas de la universidad Autónoma del Perú, distribuidos desde el primer al décimo ciclo.

La muestra fue estimada mediante la fórmula para poblaciones finitas al 95% de nivel de confianza y 5% de error, obteniendo la cantidad de 338 estudiantes universitarios, siendo el 59.5% de sexo femenino, el 65.4% con edades entre los 16 a 21 años y el 49.4% en ciclos intermedios; así mismo, el muestreo fue no probabilístico de tipo por conveniencia.

Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión

1. Tener entre 16 a 23 años de edad.
2. Estudiar la carrera de administración.
3. Cursar entre segundo a decimo ciclo

Criterios de exclusión

1. No tener entre 16 a 23 años de edad.
2. No estudiar la carrera de administración.
3. Negarse a participar a través del consentimiento informado

Tabla 1

Distribución de los participantes

| Variables | Categorías | <i>fr</i> | % |
|------------------|--------------------|-----------|-------|
| Sexo | Femenino | 201 | 59.5 |
| | Masculino | 137 | 40.5 |
| | Total | 338 | 100.0 |
| | | | |
| Edad | 16 - 21 años | 221 | 65.4 |
| | 22 - 26 años | 98 | 29.0 |
| | 27 - 33 años | 19 | 5.6 |
| | Total | 338 | 100.0 |
| | | | |
| Ciclo de estudio | Primeros ciclos | 90 | 26.6 |
| | Ciclos intermedios | 167 | 49.4 |
| | Ciclos finales | 81 | 24.0 |
| | Total | 338 | 100.0 |

3.3. Hipótesis de la investigación

3.3.1. Hipótesis general

H₀: Existe relación estadísticamente significativa entre la procrastinación, las creencias irracionales académicas, la ansiedad, miedo y la rumiación en estudiantes de una universidad privada de Villa El Salvador.

3.3.2. Hipótesis específicas

H₁: Existen diferencias estadísticamente significativas al comparar la procrastinación, creencias irracionales académicas, ansiedad, miedo y rumiación en estudiantes de una universidad privada de Villa El Salvador en función al sexo, edad y ciclo de estudio.

H₂: Existe relación estadísticamente significativa entre las dimensiones de la procrastinación, las creencias irracionales académicas, la ansiedad, miedo y rumiación en estudiantes de una universidad privada de Villa El Salvador.

3.4. Variables – operacionalización

Variable de estudio: procrastinación académica

Definición conceptual

La procrastinación académica es un patrón de comportamiento caracterizado por el aplazamiento del inicio y la entrega de una actividad académica en específico, para ello los sujetos comparten una serie de características, tales como la búsqueda de satisfacción inmediata sobre aquellas que generan demasiado estrés, no se sienten capaces de desarrollar la actividad de forma competente y perciben que el estímulo académico es inalcanzable o extremadamente demandante, con todo ello la actividad quedaría aplazada teniendo consecuencias displacenteras tanto a nivel académico como personal (Gonzales, 2014).

Definición operacional

Puntaje obtenido en la Escala de procrastinación académica de Gonzales (2014).

Variable de estudio: creencias irracionales académicas

Definición conceptual

Las creencias irracionales académicas son comprendidas como aquellas afirmaciones cognitivas que tienen como principal característica el carácter dogmático y absolutista, estas están en torno las evaluaciones que hace sobre su competitividad, relacionadas a los hábitos para realizar los trabajos y las demandas que el docente debería cumplir bajo su criterio (Egan, Canale, Del Rosario y White, 2007).

Definición operacional

Puntaje obtenido en la Escala de creencias irracionales académicas de Egan, Canale, Del Rosario y White (2007).

Variable de estudio: ansiedad

Definición conceptual

La ansiedad es entendida como un estado emocional negativo, caracterizado por tensión o nerviosismo, que involucra síntomas fisiológicos, por ejemplo, palpitaciones cardíacas, temblor, náuseas y vértigo Beck, Epstein, Brown y Steer (1988).

Definición operacional

Puntaje obtenido en la Inventario de ansiedad de Beck BAI de Beck, Epstein, Brown y Steer (1988).

Variable de estudio: miedo a la evaluación negativa

Definición conceptual

Se trata de la sensación de aprehensión que se siente al percatarse que está siendo evaluado por los demás, teniendo una mayor tendencia a pensar que dichas evaluaciones son negativas, generando malestar y expectativas negativas en sí mismo. Estos miedos van en relación con la propia inseguridad en las capacidades personales, generalizando de tal forma que se desarrolla una hipersensibilidad, siendo cualquier comentario algo considerado como una evaluación desfavorable de él (Leary, 1983).

Definición operacional

Puntaje obtenido en la Escala de miedo a la evaluación negativa versión breve BFNE de Leary (1983).

Variable de estudio: rumiación relacionada a un evento

Definición conceptual

La rumiación ha sido entendida como el conjunto de pensamientos vinculados a un evento estresantes, esto ocurre de forma reiterada y difícil de controlar por parte del individuo; además, generan una disputa interna en donde se intenta liberar de dichos pensamientos y sentimientos; sin embargo, no se consigue, cambiando la perspectiva y motivándose hacia la reflexión del evento estresante como una medida para anticiparse a futuras situaciones desafortunadas, por ello la rumiación estaría justificada; la misma está compuesta por la rumiación intrusiva y rumiación deliberada (Cann, et al., 2011).

Definición operacional

Puntaje obtenido en la Escala de rumiación relacionada a un evento (ERRI) de Cann, et al. (2011).

Variables sociodemográficas

1. Sexo
2. Edad
3. Ciclo

Operacionalización de las variables

Tabla 2

Operacionalización de las variables

| Variable | Dimensiones | Ítems | Escala |
|-----------------------------------|------------------------|--|---------|
| Procrastinación académica | Crónico emocional | 1, 3, 5, 7, 10, 13, 15, 18, 20, 23, 25, 27, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41 | Ordinal |
| | Estimulo demandante | 19, 32, 16, 21 | |
| | Incompetencia personal | 24, 26, 28, 29 | |
| | Aversión a la tarea | 2, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 14, 17, 22, 31 | |
| Creencias irracionales académicas | Evaluaciones | 1, 3, 6, 9, 13, 14, 15 | Ordinal |
| | Hábitos de trabajo | 2, 4, 5, 8, 11, 12, | |
| | Soporte | 7, 10, 16 | |
| Ansiedad | Afectivo | 5, 8, 9, 10, 14, 17 | Ordinal |
| | Cognitivo | 4, 11, 13, 16 | |
| | Somático | 1, 2, 3, 6, 7, 12, 15, 18, 19, 20, 21 | |
| Miedo a la evaluación negativa | Unidimensional | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 | Ordinal |
| Rumiación relacionada a un evento | Rumiación intrusiva | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 18, 19, 20 | Ordinal |
| | Rumiación deliberada | 12, 14, 15, 16, 17 | |

3.5. Métodos y técnicas de investigación

En cuanto a la técnica empleada para la recolección de los datos pertinentes, se empleó la encuesta la cual consiste en administrar los protocolos que miden las variables de interés en el estudio (Sánchez y Reyes, 2015).

Medición de la Procrastinación académica

| | | |
|----------------------|---|--|
| Denominación | : | Escala de procrastinación académica PA |
| Autor | : | Gonzales Pacahuala |
| Años | : | 2014 |
| Finalidad | : | Estimar la dilatación o postergación de actividades académicas |
| Administración | : | Individual y colectiva |
| Ámbito de aplicación | : | 15 años a más (estudiantes) |
| Duración | : | 15 minutos aproximadamente |

Para la medición de la procrastinación académico, se vio conveniente emplear la Escala de procrastinación académica PA de Gonzales (2014), la cual tiene por objetivo estimar la dilatación o postergación de actividades académicas. Se trata de un instrumento compuesto por 41 ítems con respuesta de formato Likert. Una de las ventajas con las que cuenta el instrumento en comparación a los otros protocolos que miden la procrastinación académica es el menor uso de ítems negativos los cuales vienen siendo criticados en las últimas décadas. En cuanto a la estructura del instrumento se trata de un instrumento de 41 ítems con un formato de respuesta Likert, el cual tiene evidencias en cuanto a su validez y confiabilidad. En Lima Durand y Cucho (2016) revisaron las propiedades psicométricas de validez de contenido y confiabilidad por consistencia interna, encontrando índices aceptables tanto para la validez ($r < 0.8$) y confiabilidad por consistencia interna ($\alpha < .60$). En la presente investigación se decidió reportaron los índices de las evidencias de validez y confiabilidad de los instrumentos, dando así un aporte para futuros estudios psicométricos como algo complementarios.

Propiedades psicométricas de la procrastinación académica

Validez de contenido de la procrastinación académica

Tabla 3

Validez de contenido de la Escala PA

| Items | J1 | J2 | J3 | J4 | J5 | J6 | J7 | J8 | J9 | J10 | V de Aiken | p |
|-------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|------------|-------|
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 9 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0.90 | 0.001 |
| 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 11 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 12 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 13 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 14 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 15 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 16 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 17 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 18 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 19 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 20 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 21 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0.90 | 0.001 |
| 22 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 23 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 24 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 25 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 26 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 27 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 28 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 29 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |

| | | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|------|-------|
| 30 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 31 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 32 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 33 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 34 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 35 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 36 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 37 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 38 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 39 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 40 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 41 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |

En la tabla 3, se presenta la validez de contenido de Escala de procrastinación académica PA a través de la prueba *V* de Aiken en 10 jueces expertos. Se observa que el coeficiente *V* oscilo entre 0.90 a 1.00 en los 41 ítems, presentando los ítems validez de contenido.

Validez de constructo

Tabla 4

Validez de constructo de la Escala PA

| | χ^2 | <i>df</i> | <i>p</i> | <i>CFI</i> | <i>TLI</i> | <i>SRMR</i> | <i>RMSEA</i> |
|------------------------------|----------|-----------|----------|------------|------------|-------------|--------------|
| Modelo de cuatro dimensiones | 884 | 773 | <.001 | 0.93 | 0.938 | 0.054 | 0.065 |

En la tabla 4 y figura 1, se observa los resultados de la validez de constructo de la Escala de procrastinación académica PA a través del método de análisis factorial confirmatorio. Se observa que el instrumento muestra evidencias de índices de bondad de ajuste absoluto con valores de $\chi^2=884$, *SRMR*= ,054, *RMSEA*= ,065, los cuales indican valores aceptables (Browne y Cudeck, 1990); por otro lado, los índices de ajuste comparativo (*CFI*= .93) y el índice de Tucker- Lewis (*TLI*= .938) muestran valores aceptables (Bentler, 1990), con lo cual se da evidencia de la estructura interna del modelo de cuatro factores del instrumento mide el constructo señalado, teniendo validez de constructo.

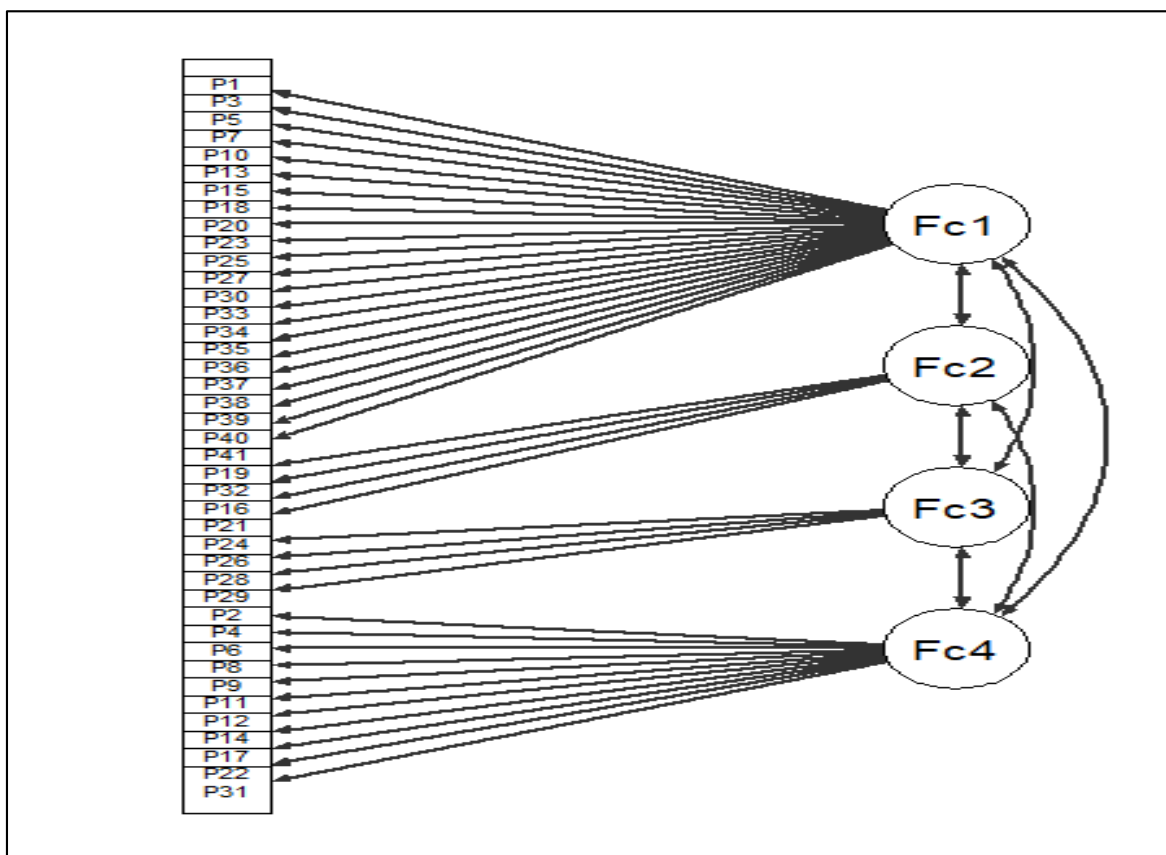


Figura 1: Modelo estructural de la Escala PA

Confiabilidad de la escala

Tabla 5

Confiabilidad por consistencia interna de la Escala de PA

| | Grupo | Ítems | α (piloto) | α (muestra) |
|---------------------------|---------|-------|-------------------|--------------------|
| Crónico emocional | N = 100 | 22 | .884 | .894 |
| Estimulo demandante | N = 100 | 4 | .810 | .833 |
| Incompetencia personal | N = 100 | 4 | .803 | .842 |
| Aversión a la tarea | N = 100 | 11 | .834 | .852 |
| Procrastinación académica | N = 100 | 41 | .931 | .955 |

En la tabla 5, se presentan los resultados del método de consistencia interna en la Escala de procrastinación académica PA en los estudiantes de una universidad

privada de Villa El Salvador. Se observa que los puntajes presentan confiabilidad por consistencia interna, siendo el coeficiente alfa de cronbach a nivel general de .931; por lo tanto, es aceptable para la investigación.

Medición de las creencias irracionales académicas

| | | |
|----------------------|---|---|
| Denominación | : | Escala de creencias irracionales académicas CIA |
| Autor | : | Egan, et al. |
| Años | : | 2007 |
| Finalidad | : | Medir las creencias irracionales académicas |
| Administración | : | Individual y colectiva |
| Ámbito de aplicación | : | Universitarios |
| Duración | : | 10 a 15 minutos aproximadamente |

Se trata de un instrumento que represente medir las creencias irracionales académicas que presentan los estudiantes como medidas para evitar la responsabilidad, estas creencias son ilógicas y no se correlacionan con la objetividad, pues para estos estudiantes el menor esfuerzo puede provocar grandes resultados académicos; sin embargo, dicha situación no se daría así. Se empleó para la medición de las creencias irracionales académicas la Escala de creencias irracionales académicas creada por Egan, et al. (2007), la cual tiene por objetivo medir el grado de presencia de las creencias irracionales académicas y sus tres creencias específicas vinculadas a las evaluaciones, hábitos de trabajo, y soporte. Se trata de un instrumento compuesto por 16 ítems de respuesta en formato Likert con una duración breve que no supera los 15 minutos. La misma está dividida en tres dimensiones tal como se señala a continuación.

El instrumento está compuesto por 16 ítems divididos en tres dimensiones: la dimensión evaluaciones está compuesta por siete reactivos (1, 3, 6, 9, 13, 14, 15); la dimensión hábitos de trabajo (2, 4, 5, 8, 11, 12); y la dimensiones soporte compuesta por tres reactivos (7, 10, 16).

Validez de contenido de la Escala CIA

Tabla 6

Validez de contenido de la Escala CIA

| Ítems | J1 | J2 | J3 | J4 | J5 | J6 | J7 | J8 | J9 | J10 | V de Aiken | <i>p</i> |
|-------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|------------|----------|
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 5 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0.90 | 0.001 |
| 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 9 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0.90 | 0.001 |
| 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 11 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 12 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0.90 | 0.001 |
| 13 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 14 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 15 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 16 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0.90 | 0.001 |

En la tabla 6, se presenta la validez de contenido de la Escala de creencias irracionales académicas CIA a través de la prueba V de Aiken en 10 jueces expertos. Se observa que el coeficiente V fue de 1.00 para los 16 reactivos, presentando los ítems validez de contenido.

Validez de constructo

Tabla 7

Validez de constructo de la Escala CIA

| | χ^2 | <i>df</i> | <i>p</i> | <i>CFI</i> | <i>TLI</i> | <i>SRMR</i> | <i>RMSEA</i> |
|-------------------------|----------|-----------|----------|------------|------------|-------------|--------------|
| Modelo de tres factores | 629 | 101 | < .001 | 0.961 | 0.934 | 0.0489 | 0.064 |

En la tabla 7 y grafico 2, se observa los resultados de la validez de constructo de la Escala CIA a través del método de análisis factorial confirmatorio. Se observa que el instrumento muestra evidencias de índices de bondad de ajuste absoluto con valores de $\chi^2=629$, $SRMR= ,0489$, $RMSEA= ,064$, los cuales indican valores aceptables (Browne y Cudeck, 1990); por otro lado, los índices de ajuste comparativo ($CFI= ,961$) y el índice de Tucker- Lewis ($TLI= .934$) muestran valores aceptables (Bentler, 1990), con lo cual se da evidencia de la estructura interna del modelo de tres factores del instrumento mide el constructo señalado, teniendo validez de constructo.

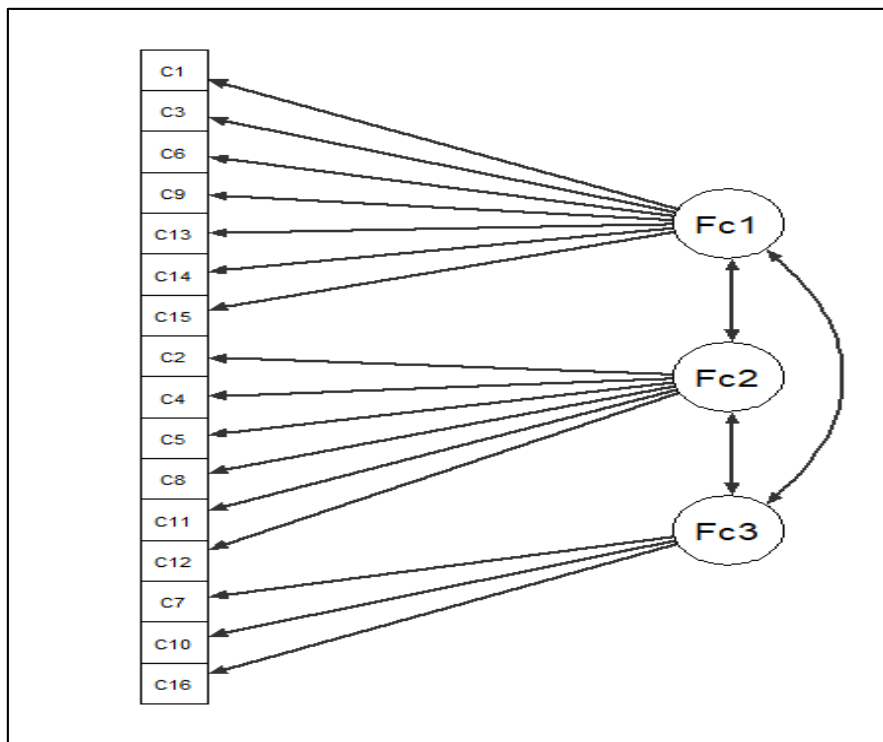


Figura 2: Modelo estructural de la Escala CIA

Confiabilidad de la escala de creencias irracionales académicas

Tabla 8

Confiabilidad por consistencia interna de la Escala CIA

| | Grupo | Ítems | α (piloto) | α (muestra) |
|-----------------------------------|---------|-------|-------------------|--------------------|
| Evaluaciones | N = 100 | 7 | .800 | .821 |
| Hábitos de trabajo | N = 100 | 6 | .892 | .922 |
| Soporte | N = 100 | 3 | .693 | .734 |
| Creencias irracionales académicas | N = 100 | 16 | .901 | .943 |

En la tabla 8, se presentan los resultados del método de consistencia interna para la Escala de creencias irracionales académicas CIA en los estudiantes de una universidad privada de Villa El Salvador. Se observa que los puntajes presentan confiabilidad por consistencia interna, siendo el coeficiente alfa de Cronbach a nivel general de .901; por lo tanto, es aceptable para la investigación.

Medición de la ansiedad

| | | |
|----------------------|---|--|
| Denominación | : | Inventario de ansiedad de Beck BAI |
| Autor | : | Beck, Epstein, Brown y Steer |
| Años | : | 1988 |
| Finalidad | : | Estimar el grado de autopercepción de síntomas de ansiedad |
| Administración | : | Individual y colectiva |
| Ámbito de aplicación | : | 15 años a mas |
| Duración | : | Entre 10 a 15 minutos |

Para medir la ansiedad se empleó el inventario de ansiedad de Beck BAI creado por Beck, Epstein, Brown y Steer en el año 1988, el cual es un instrumento para medir el grado en que el evaluado percibe síntomas. El Inventario evalúa sobre todo síntomas fisiológicos, aspectos cognitivos y afectivos. Por otro lado, Cada ítem tiene como opción cuatro puntos: 0 (Nada en absoluto), 1 (Levemente, no me molestó mucho), 2 (Moderadamente, fue muy desagradable pero podía soportarlo), o 3 (Gravemente, casi no podía soportarlo). Con respecto a la corrección: Cada ítem se valora de 0 a 3 puntos en función de la respuesta dada por la persona evaluada y, tras sumar directamente la puntuación de cada ítem, se obtiene una puntuación total cuyo rango es de 0 a 63. En cuanto a la revisión de las propiedades psicométricas, Pacheco (2019) revisó las propiedades psicométricas en estudiantes adolescentes en Villa El Salvador, encontrado evidencias en cuanto a la validez de constructo ($KMO=.970$; $X^2=6479.253$; $gl= 210$; $p=0.000$) y evidencias en cuanto a la confiabilidad por método de consistencia interna a nivel general de la ansiedad ($\alpha= .907$), en la dimensión afectivo ($\alpha= .806$); en motor ($\alpha= .637$); y en somático ($\alpha= .931$). Se decidió revisar las propiedades psicométricas como un aporte complementario al objetivo general de la investigación en los estudiantes universitarios.

Validez de contenido del Inventario de ansiedad de Beck BAI

Tabla 9

Validez de contenido del inventario BAI

| Ítems | J1 | J2 | J3 | J4 | J5 | J6 | J7 | J8 | J9 | J10 | V de Aiken | <i>p</i> |
|-------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|------------|----------|
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 11 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 12 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 13 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 14 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 15 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 16 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 17 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 18 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 19 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 20 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 21 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |

En la tabla 9, se presenta la validez de contenido del inventario de ansiedad de Beck BAI a través de la prueba *V* de Aiken en 10 jueces expertos. Se observa que el coeficiente *V* fue de 1.00 para los 21 reactivos, presentando los ítems validez de contenido.

Validez de constructo

Tabla 10

Validez de constructo del Inventario BAI

| | χ^2 | df | p | CFI | TLI | SRMR | RMSEA |
|-------------------------|----------|-----|--------|------|-------|-------|-------|
| Modelo de tres factores | 580 | 186 | < .001 | 0.93 | 0.921 | 0.037 | 0.059 |

En la tabla 10 y el gráfico 3, se observa los resultados de la validez de constructo del Inventario de ansiedad BAI a través del método de análisis factorial confirmatorio. Se observa que el instrumento muestra evidencias de índices de bondad de ajuste absoluto con valores de $\chi^2=580$, $SRMR= ,037$, $RMSEA= ,059$, los cuales indican valores aceptables (Browne y Cudeck, 1990); por otro lado, los índices de ajuste comparativo ($CFI= ,93$) y el índice de Tucker- Lewis ($TLI= .921$) muestran valores aceptables (Bentler, 1990), con lo cual se da evidencia de la estructura interna del modelo de tres factores del instrumento mide el constructo señalado, teniendo validez de constructo.

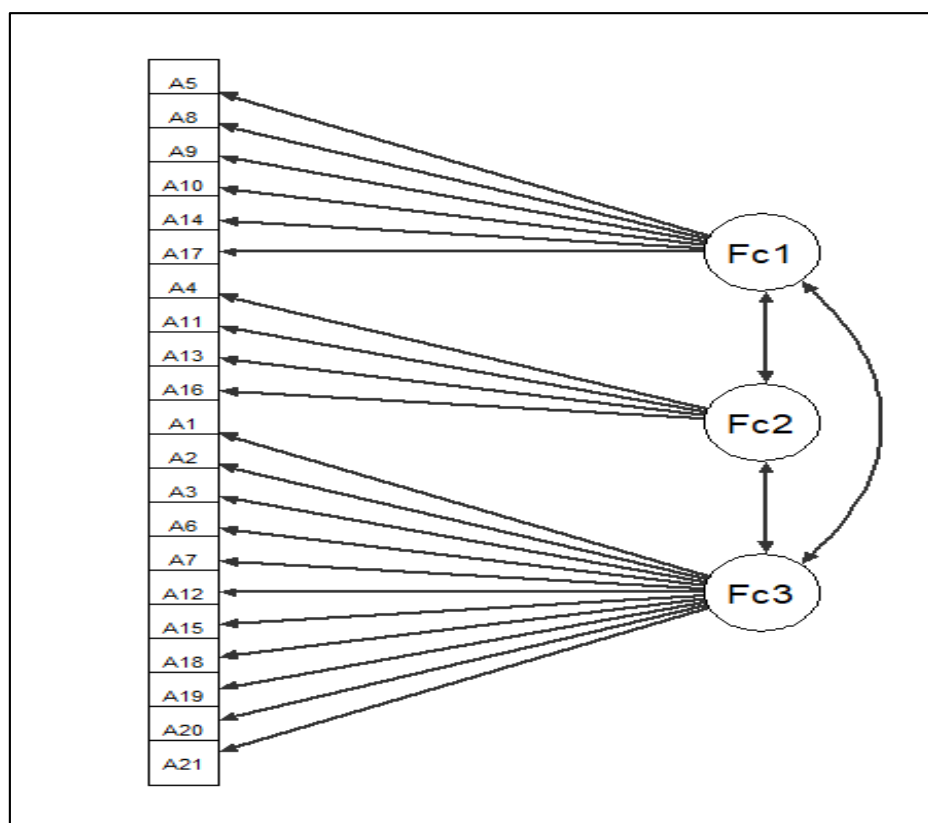


Figura 3: Modelo estructural del Inventario BAI

Confiabilidad de la ansiedad

Tabla 11

Confiabilidad por consistencia interna del Inventario BAI

| | Grupo | Ítems | α (piloto) | α (muestra) |
|-----------|---------|-------|-------------------|--------------------|
| Afectivo | N = 100 | 6 | .886 | .899 |
| Cognitivo | N = 100 | 4 | .789 | .812 |
| Somático | N = 100 | 11 | .881 | .906 |
| Ansiedad | N = 100 | 21 | .944 | .965 |

En la tabla 11, se presentan los resultados del método de consistencia interna del Inventario de ansiedad de Beck BAI en los estudiantes de una universidad privada de Villa El Salvador. Se observa que los puntajes presentan confiabilidad por consistencia interna, siendo el coeficiente alfa de cronbach a nivel general de .944; por lo tanto, es aceptable para la investigación.

Medición del miedo a la evaluación negativa

| | | |
|----------------------|---|--|
| Denominación | : | Escala de miedo a la evaluación negativa versión breve (BFNE) |
| Autor | : | Leary |
| Años | : | 1983 |
| Finalidad | : | Estimar el grado de perturbación frente a la evaluación de los demás |
| Administración | : | Individual y colectiva |
| Ámbito de aplicación | : | 18 a 60 años |
| Duración | : | 10 minutos aproximadamente |

La medición del miedo a la evaluación negativa se realizó con el objetivo de conseguir el grado de percepción de los estudiantes universitarios sobre la intensidad del miedo que siente a poder ser evaluados, por ello se empleó la Escala de miedo a la evaluación negativa en su versión breve creada por Leary (1983), siendo un instrumento de tipo screening conformado por 12 ítems; además, tiene por objetivo

estimar el grado de perturbación frente a la evaluación de los demás que reporta el evaluado. La versión empleada es unifactorial, existiendo intentos por volverla bifactorial; sin embargo, no se ha hallado evidencia sólida de dicha estructura. El instrumento es desarrollado como una abreviación con mayor evidencia psicométrica de la Escala de miedo a la evaluación negativa desarrollada por Watson y Friend en el año 1969, siendo en ese caso un instrumento de 30 ítems, en cambio y a través de las rigurosas pruebas psicométricas se identificó que el modelo de 12 ítems con una estructura factorial unidimensional explicaba mejor la variable miedo a la evaluación negativa, motivo por el cual se emplea con mayor pertinencia la versión breve de Leary (1983), siendo en ese caso un instrumento que brindaba la posibilidad a los sujetos de mostrarse mucho más accesibles en la medición del miedo a la evaluación negativa que pudieran mostrar las personas a su alrededor. El formato de respuesta va desde la línea de respuestas en formato Likert, las cuales estarían yendo desde la puntuación 1 hasta 5, tal como se demuestra: nada característico en mí (1), ligeramente característico en mí (2), moderadamente característico en mí (3), muy característico en mí (4), extremadamente característico en mí (5). en la presente investigación se procedió a revisar las propiedades psicométricas a través de un grupo piloto.

Propiedades psicométricas de la escala de miedo a la evaluación negativa versión breve

Validez de contenido

Tabla 12

Validez de contenido de la Escala BFNE

| Items | J1 | J2 | J3 | J4 | J5 | J6 | J7 | J8 | J9 | J10 | V de Aiken | <i>p</i> |
|-------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|------------|----------|
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0.90 | 0.001 |
| 11 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0.90 | 0.001 |
| 12 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |

En la tabla 12, se presenta la validez de contenido de la Escala de miedo a la evaluación negativa a través de la prueba V de Aiken en 10 jueces expertos. Se observa que el coeficiente V osciló entre 0.90 a 1.00 para los 12 reactivos, presentando los ítems validez de contenido.

Validez de constructo

Tabla 13

Validez de constructo de la Escala BFNE

| | χ^2 | <i>df</i> | <i>p</i> | <i>CFI</i> | <i>TLI</i> | <i>SRMR</i> | <i>RMSEA</i> |
|---------------------|----------|-----------|----------|------------|------------|-------------|--------------|
| Modelo de un factor | 734 | 54 | < .001 | 0.915 | 0.929 | 0.047 | 0.054 |

En la tabla 13 y el gráfico 4, se observa los resultados de la validez de constructo de la Escala BFNE a través del método de análisis factorial confirmatorio. Se observa que el instrumento muestra evidencias de índices de bondad de ajuste absoluto con valores de $\chi^2=734$, $SRMR= ,047$, $RMSEA= ,054$, los cuales indican valores aceptables (Browne y Cudeck, 1990); por otro lado, los índices de ajuste comparativo ($CFI= ,915$) y el índice de Tucker- Lewis ($TLI= .929$) muestran valores aceptables (Bentler, 1990), con lo cual se da evidencia de la estructura interna del modelo de un factor del instrumento mide el constructo señalado, teniendo validez de constructo.

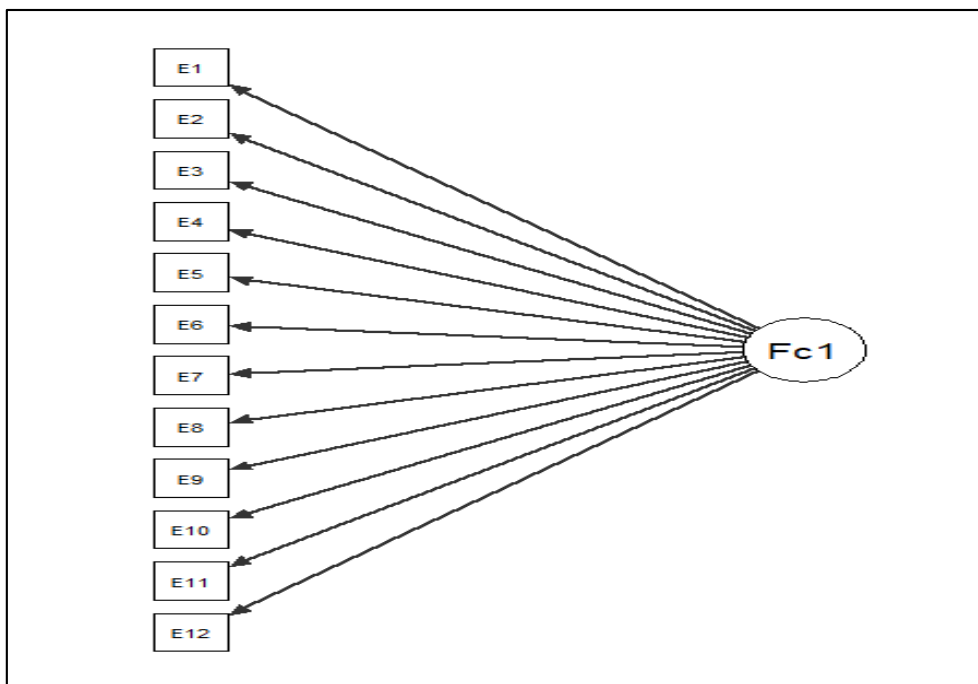


Figura 4: Modelo estructural de la Escala BFNE

Confiabilidad por consistencia interna

Tabla 14

Confiabilidad por consistencia interna de la Escala BFNE

| | Grupo | Ítems | α (piloto) | α (muestra) |
|--------------------------------|---------|-------|-------------------|--------------------|
| Miedo a la evaluación negativa | N = 100 | 12 | .839 | .891 |

En la tabla 14, se presentan los resultados del método de consistencia interna para la Escala de miedo a la evaluación negativa versión breve BFNE en los estudiantes de una universidad privada de Villa El Salvador. Se observa que los

puntajes presentan confiabilidad por consistencia interna, siendo el coeficiente alfa de Cronbach a nivel general de .839; por lo tanto, es aceptable para la investigación.

Medición de la rumiación relacionada a un evento estresante

| | | |
|----------------------|---|--|
| Denominación | : | Escala de rumiación relacionada a un evento (ERRI) |
| Autor | : | Cann, Calhoun, Tedeschi, Triplett, Vishnevsky y Lindstrom |
| Años | : | 2011 |
| Finalidad | : | Estimar la presencia de pensamientos intrusivos y repetitivos acerca de un estresor reciente |
| Administración | : | Individual y colectiva |
| Ámbito de aplicación | : | 18 años en adelante |
| Duración | : | 10 a 15 minutos aproximadamente. |

Para la medición de la rumiación relacionada a un evento estresante, se aplicó la Escala de rumiación relacionada a un evento creada por Cann, Calhoun, Tedeschi, Triplett, Vishnevsky y Lindstrom (2011), la cual mide el grado en el que un sujeto tiene pensamientos intrusivos y repetitivos sobre un estresor reciente, el cual puede ser cualquier situación conflictiva vivía en su vida cotidiana; así mismo en su versión original se redujo hasta tener la actual. Se trata de una escala con un formato de respuesta tipo Likert que contempla cinco posibles alternativas entre las cuales pueden decidir los evaluados, en función a la frecuencia con la cual pueden estar experimentando la presencia de esos pensamientos rumiativos, por ello es que en la calificación se considera entre Nunca (1) a Siempre (5). La versión del instrumento empleada tiene una clasificación de las respuestas en cinco niveles donde se considera de bajo, tendencia bajo, moderado, tendencia alto y alto respectivamente y en base a las puntuaciones obtenidas por el sujeto. La versión empleada en la investigación no cuenta revisiones psicométricas en el ámbito peruano, siendo la desarrollada por Alzugaray, Garcia, Reyes y Alvarez (2015) la más cercana en adultos chilenos, donde encontró adecuadas evidencias de validez y confiabilidad.

Propiedades psicométricas de la Escala de rumiación relacionada a un evento

Validez de contenido

Tabla 15

Validez de contenido de la Escala ERRI

| Items | J1 | J2 | J3 | J4 | J5 | J6 | J7 | J8 | J9 | J10 | V de Aiken | <i>p</i> |
|-------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|------------|----------|
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 4 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0.90 | 0.001 |
| 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 11 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 12 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 13 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 14 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0.90 | 0.001 |
| 15 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 16 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 17 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 18 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0.90 | 0.001 |
| 19 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |
| 20 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 0.001 |

En la tabla 15, se presenta la validez de contenido de la Escala de rumiación relacionada a un evento ERRI a través de la prueba V de Aiken en 10 jueces expertos. Se observa que el coeficiente V osciló entre 0.90 a 1.00 para los 20 reactivos, presentando los ítems validez de contenido.

Validez de constructo

Tabla 16

Validez de constructo de la Escala ERRI

| | χ^2 | df | p | CFI | TLI | SRMR | RMSEA |
|------------------------|----------|-----|-------|-------|-------|-------|-------|
| Modelo de dos factores | 877 | 169 | <.001 | 0.872 | 0.844 | 0.049 | 0.053 |

En la tabla 4 y grafico 5, se observa los resultados de la validez de constructo de la Escala ERRI a través del método de análisis factorial confirmatorio. Se observa que el instrumento muestra evidencias de índices de bondad de ajuste absoluto con valores de $\chi^2=877$, $SRMR=,049$, $RMSEA=,053$, los cuales indican valores aceptables (Browne y Cudeck, 1990); por otro lado, los índices de ajuste comparativo ($CFI=,872$) y el índice de Tucker- Lewis ($TLI=,844$) muestran valores aceptables (Bentler, 1990), con lo cual se da evidencia de la estructura interna del modelo de dos factores del instrumento mide el constructo señalado, teniendo validez de constructo.

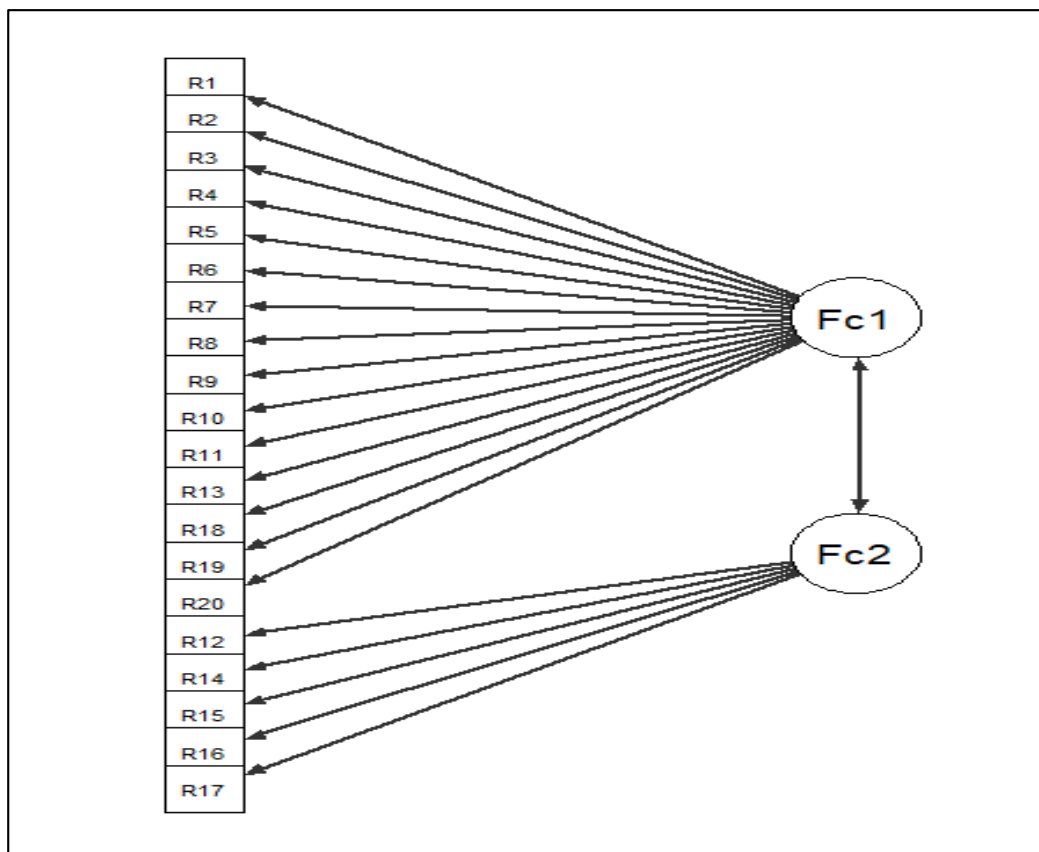


Figura 5: Modelo estructural de la Escala ERRI

Confiabilidad por consistencia interna

Tabla 17

Confiabilidad por consistencia interna de la Escala ERRI

| | Grupo | Ítems | α (piloto) | α (muestra) |
|-----------------------------------|---------|-------|-------------------|--------------------|
| Rumiación intrusiva | N = 100 | 15 | .947 | .958 |
| Rumiación deliberada | N = 100 | 5 | .931 | .953 |
| Rumiación relacionada a un evento | N = 100 | 20 | .956 | .977 |

En la tabla 17, se presentan los resultados del método de consistencia interna para la Escala de rumiación relacionada a un evento ERRI en los estudiantes de administración de empresas de una universidad privada de Villa El Salvador. Se observa que los puntajes presentan confiabilidad por consistencia interna, siendo el coeficiente alfa de cronbach a nivel general de .956.

3.6. Técnicas del procesamiento y análisis de datos

Para la recolección de los datos en primera instancia se realizaron las coordinaciones correspondientes para lograr acceder; así mismo, se procedió a seleccionar los instrumentos de evaluación más pertinentes y la elaboración de la ficha sociodemográfica. Después de ello y habiendo seleccionado las horas para las encuestas, se procedió a asistir y realizar los permisos correspondientes con los docentes. Después se revisaron los protocolos marcados separando aquellos correctamente marcados de los que no lo estaban, consiguiendo así una base de datos lo más adecuada posible.

Para el análisis de los datos, se procedió a exportarlos desde una base de EXCEL al programa IBM SPSS en su versión 24, en donde se editaron en función al tipo de variable de medición correspondiente para poder realizar los análisis respectivos, los mismos se dividieron en tres bloques: en el análisis descriptivo se reportó la frecuencia y porcentajes de las variables y sus dimensiones; así mismo, se revisó la distribución de la muestra a través de la prueba Kolmogorov Smirnov donde se encontró que es no paramétrico. Para la comparación en función a las variables

sociodemográficas se empleó la prueba U Mann Whitney y Kruskal Wallis, para la prueba de análisis de correlación bivariada se empleó la prueba *rho* de Spearman y el coeficiente *R* de correlación múltiple para el análisis de relación entre la relación de la procrastinación, creencias irracionales académicas, ansiedad, miedo y rumiación en los universitarios.

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE
RESULTADOS

4.1. Análisis descriptivo de las variables

Estadísticos descriptivos de la procrastinación académica

Tabla 18

Estadísticos descriptivos de la procrastinación académica y dimensiones

| VARIABLES | M. | DE | g^1 | g^2 | C.V. |
|---------------------------|--------|--------|-------|-------|------|
| Crónico emocional | 55.34 | 15.647 | -.624 | -.423 | 0.28 |
| Estímulo demandante | 9.91 | 4.067 | .674 | .088 | 0.41 |
| Incompetencia personal | 10.43 | 3.904 | .442 | .108 | 0.37 |
| Aversión a la tarea | 30.33 | 8.984 | -.286 | .233 | 0.30 |
| Procrastinación académica | 106.00 | 28.248 | -.597 | .171 | 0.27 |

En la tabla 18, se presentan los estadísticos descriptivos de la procrastinación académica en los estudiantes universitarios. Se observa que las puntuaciones a nivel general tienen un promedio de 106.00 con una desviación estándar de 28.248. Se aprecia que el promedio más alto está en crónico emocional ($M= 55.34$; $DE= 15.647$), y el menor promedio en estímulo demandante ($M=9.91$; $DE=4.067$).

Tabla 19

Niveles de la procrastinación académica y dimensiones

| VARIABLES | | Bajo | Moderado | Alto | Total |
|---------------------------|----|------|----------|------|-------|
| Crónico emocional | fr | 159 | 125 | 54 | 338 |
| | % | 47.0 | 37.0 | 16.0 | 100 |
| Estímulo demandante | fr | 170 | 101 | 67 | 338 |
| | % | 50.3 | 29.9 | 19.8 | 100 |
| Incompetencia personal | fr | 178 | 105 | 55 | 338 |
| | % | 52.7 | 31.1 | 16.2 | 100 |
| Aversión a la tarea | fr | 172 | 107 | 59 | 338 |
| | % | 50.9 | 31.7 | 17.4 | 100 |
| Procrastinación académica | fr | 155 | 118 | 65 | 338 |
| | % | 45.9 | 34.9 | 19.2 | 100 |

En la tabla 19, se presentan los niveles de la procrastinación académica y sus dimensiones en los estudiantes universitarios. Se observa que en la dimensión crónico emocional el 47.0% fue bajo, en estímulo demandante el 50.3% fue bajo, en incompetencia personal el 52.7% fue bajo, en aversión a la tarea el 50.9% fue bajo y a nivel general el 45.9% fue bajo.

Estadísticos descriptivos de las creencias irracionales académicas

Tabla 20

Estadísticos descriptivos de las creencias irracionales académicas y dimensiones

| Variables | <i>M.</i> | <i>DE</i> | <i>g</i> ¹ | <i>g</i> ² | <i>C.V.</i> |
|-----------------------------------|-----------|-----------|-----------------------|-----------------------|-------------|
| Evaluaciones | 20.53 | 6.291 | -.338 | -.417 | 0.31 |
| Hábitos de trabajo | 20.89 | 7.056 | -.699 | -.514 | 0.34 |
| Soporte | 9.98 | 3.108 | -.382 | -.306 | 0.31 |
| Creencias irracionales académicas | 51.40 | 14.848 | -.767 | .215 | 0.29 |

En la tabla 20, se presentan los estadísticos descriptivos de las creencias irracionales académicas en los estudiantes universitarios. Se observa que las puntuaciones de las creencias irracionales académicas tienen un promedio de 51.40 con una desviación estándar de 14.848. Se aprecia que el promedio más alto está en hábitos de trabajo (*M*= 20.89; *DE*= 7.056), y el menor promedio en soporte (*M*= 9.98; *DE*= 3.108).

Tabla 21

Niveles de las creencias irracionales académicas y sus dimensiones

| Variables | | Bajo | Moderado | Alto | Total |
|-----------------------------------|-----------|------|----------|------|-------|
| Evaluaciones | <i>fr</i> | 160 | 114 | 64 | 338 |
| | % | 47.4 | 33.8 | 18.8 | 100 |
| Hábitos de trabajo | <i>fr</i> | 155 | 138 | 45 | 338 |
| | % | 45.9 | 40.8 | 13.3 | 100 |
| Soporte | <i>fr</i> | 186 | 106 | 46 | 338 |
| | % | 55.0 | 31.3 | 13.7 | 100 |
| Creencias irracionales académicas | <i>fr</i> | 124 | 159 | 55 | 338 |
| | % | 36.7 | 47.0 | 16.3 | 100 |

En la tabla 21, se presentan los niveles de las creencias irracionales académicas y sus dimensiones en los estudiantes universitarios. Se observa que en la dimensión evaluaciones el 47.4% fue bajo, en la dimensión hábitos de trabajo el 45.9% fue bajo, en la dimensión soporte el 55.0% fue bajo y a nivel general el 47.0% fue moderado.

Estadísticos descriptivos de la ansiedad

Tabla 22

Estadísticos descriptivos de la ansiedad y dimensiones

| Variables | <i>M.</i> | <i>DE</i> | <i>g</i> ¹ | <i>g</i> ² | <i>C.V.</i> |
|-----------|-----------|-----------|-----------------------|-----------------------|-------------|
| Afectivo | 6.07 | 4.806 | .794 | -.105 | 0.79 |
| Cognitivo | 4.01 | 3.115 | .929 | .348 | 0.78 |
| Somático | 8.70 | 7.308 | 1.132 | .624 | 0.84 |
| Ansiedad | 18.78 | 14.632 | 1.092 | .659 | 0.78 |

En la tabla 22, se presentan los estadísticos descriptivos de la ansiedad en los estudiantes universitarios. Se observa que las puntuaciones a nivel general tienen un promedio de 18.78 con una desviación estándar de 14.632. Se aprecia que el promedio más alto está en somático ($M=8.70$; $DE= 7.308$), y el menor promedio en cognitivo ($M=4.01$; $DE= 3.115$).

Tabla 23

Niveles de la ansiedad y dimensiones

| Variables | | Bajo | Moderado | Alto | Total |
|-----------|-----------|------|----------|------|-------|
| Afectivo | <i>fr</i> | 185 | 86 | 67 | 338 |
| | % | 54.7 | 25.4 | 19.9 | 100 |
| Cognitivo | <i>fr</i> | 170 | 106 | 62 | 338 |
| | % | 50.3 | 31.4 | 18.3 | 100 |
| Somático | <i>fr</i> | 167 | 111 | 60 | 338 |
| | % | 49.4 | 32.9 | 17.7 | 100 |
| Ansiedad | <i>fr</i> | 160 | 111 | 67 | 338 |
| | % | 47.3 | 32.8 | 19.9 | 100 |

En la tabla 23, se presentan los niveles de la ansiedad y sus dimensiones en los estudiantes universitarios. Se observa que en la dimensión afectivo el 54.7% fue bajo, en la dimensión cognitivo el 50.3% fue bajo, en la dimensión somático el 49.4% fue bajo y a nivel general el 47.3% fue bajo.

Estadísticos descriptivos del miedo a la evaluación negativa

Tabla 24

Estadísticos descriptivos del miedo a la evaluación negativa

| Variable | <i>M.</i> | <i>DE</i> | <i>g1</i> | <i>g2</i> | <i>C.V.</i> |
|---------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|
| Miedo la evaluación negación negativa | 27.99 | 7.734 | -.116 | .084 | 0.28 |

En la tabla 24, se presentan los estadísticos descriptivos del miedo a la evaluación negativa en los estudiantes universitarios. Se observa que las puntuaciones a nivel general tienen un promedio de 27.99 con una desviación estándar de 7.734.

Tabla 25

Niveles del miedo a la evaluación negativa

| Variable | | Bajo | Moderado | Alto | Total |
|---------------------------------------|-----------|------|----------|------|-------|
| Miedo la evaluación negación negativa | <i>fr</i> | 163 | 114 | 61 | 338 |
| | % | 48.2 | 33.7 | 18.1 | 100 |

En la tabla 25, se presentan los niveles del miedo a la evaluación negativa en los estudiantes universitarios. Se observa que a nivel general del miedo a la evaluación negativa de los demás el 48.2% fue bajo y el 18.1% alto, siendo el restante 33.7% moderado.

Estadísticos descriptivos de la rumiación relacionada a un evento

Tabla 26

Estadísticos descriptivos de la rumiación relacionada a un evento y sus dimensiones

| Variables | <i>M.</i> | <i>DE</i> | <i>g</i> ¹ | <i>g</i> ² | <i>C.V.</i> |
|--|-----------|-----------|-----------------------|-----------------------|-------------|
| Rumiación intrusiva | 39.42 | 13.716 | -.022 | -.465 | 0.35 |
| Rumiación deliberada | 12.51 | 6.331 | .087 | -1.321 | 0.51 |
| Rumiación relacionada a un evento estresante | 51.93 | 18.474 | -.008 | -.560 | 0.36 |

En la tabla 26, se presentan los estadísticos descriptivos de la rumiación relacionada a un evento en los estudiantes universitarios. Se observa que las puntuaciones a nivel general tienen un promedio de 51.93 con una desviación estándar de 18.474. Se aprecia que el promedio más alto está en rumiación intrusiva ($M=39.42$; $DE=13.716$), y el menor promedio en rumiación deliberada ($M=12.51$; $DE=6.331$).

Tabla 27

Niveles de la rumiación relacionada a un evento y sus dimensiones

| Variables | | Bajo | Moderado | Alto | Total |
|-----------------------------------|-----------|------|----------|------|-------|
| Rumiación intrusiva | <i>fr</i> | 155 | 117 | 66 | 338 |
| | % | 45.8 | 34.7 | 19.5 | 100 |
| Rumiación deliberada | <i>fr</i> | 154 | 122 | 62 | 338 |
| | % | 45.5 | 36.2 | 18.3 | 100 |
| Rumiación relacionada a un evento | <i>fr</i> | 161 | 114 | 63 | 338 |
| | % | 47.6 | 33.8 | 18.6 | 100 |

En la tabla 27, se presentan los niveles de la rumiación relacionada a un evento en los estudiantes universitarios. Se observa que en la dimensión rumiación intrusiva el 45.8% fue bajo, en la dimensión rumiación deliberada el 45.5% fue bajo y a nivel general el 47.6% fue bajo.

4.2. Contrastación de hipótesis

Comparación de la procrastinación académica en función al sexo, edad y ciclo

Tabla 28

Prueba de normalidad procrastinación académica y sus dimensiones

| Variables | <i>gl</i> | <i>K-S</i> | <i>p</i> |
|---------------------------|-----------|------------|----------|
| Crónico emocional | 338 | .120 | .000 |
| Estimulo demandante | 338 | .119 | .000 |
| Incompetencia personal | 338 | .092 | .000 |
| Aversión a la tarea | 338 | .123 | .000 |
| Procrastinación académica | 338 | .114 | .000 |

En la tabla 28, se presentan los resultados del análisis de bondad de ajuste de la procrastinación académica en los estudiantes universitarios. Se observa que la distribución de la muestra no se ajusta a la curva de normalidad; por lo tanto, se emplearon estadísticos no paramétricos.

Tabla 29

Comparación de la procrastinación académica y sus dimensiones en función al sexo

| Variables | Sexo | n | Rango promedio | <i>U</i> | <i>p</i> |
|---------------------------|-----------|-----|----------------|-----------|----------|
| Crónico emocional | Femenino | 201 | 166.21 | 13107.000 | 0.453 |
| | Masculino | 137 | 174.33 | | |
| Estimulo demandante | Femenino | 201 | 160.91 | 12042.500 | 0.049 |
| | Masculino | 137 | 182.10 | | |
| Incompetencia personal | Femenino | 201 | 162.76 | 12413.500 | 0.123 |
| | Masculino | 137 | 179.39 | | |
| Aversión a la tarea | Femenino | 201 | 169.36 | 13741.000 | 0.975 |
| | Masculino | 137 | 169.70 | | |
| Procrastinación académica | Femenino | 201 | 163.56 | 12575.000 | 0.176 |
| | Masculino | 137 | 178.21 | | |

En la tabla 29, se presenta los resultados de la comparación de la procrastinación académica en función al sexo. Se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas al comparar las dimensiones de la procrastinación académica en función al sexo; así mismo, no se encontró diferencias estadísticamente significativas a nivel general de la procrastinación académica en función al sexo.

Tabla 30

Comparación de la procrastinación académica y sus dimensiones en función de la edad

| VARIABLES | Edad | n | Rango promedio | H | p |
|---------------------------|--------------|-----|----------------|--------|------|
| Crónico emocional | 16 - 21 años | 221 | 161.97 | 3.910 | .142 |
| | 22 - 26 años | 98 | 185.09 | | |
| | 27 - 33 años | 19 | 176.66 | | |
| Estimulo demandante | 16 - 21 años | 221 | 168.71 | .592 | .744 |
| | 22 - 26 años | 98 | 173.93 | | |
| | 27 - 33 años | 19 | 155.84 | | |
| Incompetencia personal | 16 - 21 años | 221 | 167.82 | .511 | .774 |
| | 22 - 26 años | 98 | 174.92 | | |
| | 27 - 33 años | 19 | 161.11 | | |
| Aversión a la tarea | 16 - 21 años | 221 | 157.07 | 10.497 | .005 |
| | 22 - 26 años | 98 | 194.48 | | |
| | 27 - 33 años | 19 | 185.16 | | |
| Procrastinación académica | 16 - 21 años | 221 | 161.36 | 4.892 | .087 |
| | 22 - 26 años | 98 | 187.57 | | |
| | 27 - 33 años | 19 | 171.05 | | |

En la tabla 30, se presenta los resultados de la comparación de la procrastinación académica en función de la edad. Se observa que existen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión aversión a la tarea, pero no hay diferencias en las otras dimensiones. Finalmente, no se encontró diferencias estadísticamente significativas a nivel general del instrumento.

Tabla 31

Comparación de la procrastinación académica y sus dimensiones en función al ciclo

| Variables | Ciclo | n | Rango promedio | H | p |
|---------------------------|--------------------|-----|----------------|-------|-------|
| Crónico emocional | Primeros ciclos | 90 | 155.61 | 3.459 | 0.177 |
| | Ciclos intermedios | 167 | 170.27 | | |
| | Ciclos finales | 81 | 183.35 | | |
| Estimulo demandante | Primeros ciclos | 90 | 191.37 | 7.451 | 0.024 |
| | Ciclos intermedios | 167 | 156.74 | | |
| | Ciclos finales | 81 | 171.51 | | |
| Incompetencia personal | Primeros ciclos | 90 | 193.17 | 9.089 | 0.011 |
| | Ciclos intermedios | 167 | 155.08 | | |
| | Ciclos finales | 81 | 172.93 | | |
| Aversión a la tarea | Primeros ciclos | 90 | 172.74 | 3.146 | 0.207 |
| | Ciclos intermedios | 167 | 160.84 | | |
| | Ciclos finales | 81 | 183.76 | | |
| Procrastinación académica | Primeros ciclos | 90 | 170.78 | 2.324 | 0.313 |
| | Ciclos intermedios | 167 | 162.48 | | |
| | Ciclos finales | 81 | 182.56 | | |

En la tabla 31, se presentan los resultados de la comparación de la procrastinación académica en función al ciclo. Se observa que al comparar las dimensiones de la procrastinación académica se encontró diferencias estadísticamente significativas en la dimensión estímulo demandante e incompetencia personal; sin embargo, no se encontró diferencias estadísticamente significativas en crónico emocional, aversión a la tarea; finalmente, no se encontró diferencias estadísticamente significativas a nivel de la procrastinación académica en función al ciclo.

Comparación de las creencias irracionales académicas en función al sexo y ciclo

Tabla 32

Prueba de normalidad de las creencias irracionales académicas y sus dimensiones

| Variables | <i>gl</i> | <i>K-S</i> | <i>p</i> |
|-----------------------------------|-----------|------------|----------|
| Evaluaciones | 338 | .070 | ,000 |
| Hábitos de trabajo | 338 | .114 | ,000 |
| Soporte | 338 | .104 | ,000 |
| Creencias irracionales académicas | 338 | .111 | ,000 |

En la tabla 32, se presentan los resultados del análisis de bondad de ajuste de las creencias irracionales académicas en los estudiantes universitarios. Se observa que la distribución de la muestra no se ajusta a la curva de normalidad ($p < .05$); por lo tanto, se emplearon estadísticos no paramétricos.

Tabla 33

Comparación de las creencias irracionales académicas en función al sexo

| Variables | Sexo | n | Rango promedio | <i>U</i> | <i>p</i> |
|-----------------------------------|-----------|-----|----------------|-----------|----------|
| Evaluaciones | Femenino | 201 | 163.02 | 12465.500 | 0.139 |
| | Masculino | 137 | 179.01 | | |
| Hábitos de trabajo | Femenino | 201 | 167.35 | 13336.500 | 0.624 |
| | Masculino | 137 | 172.65 | | |
| Soporte | Femenino | 201 | 162.46 | 12352.500 | 0.106 |
| | Masculino | 137 | 179.84 | | |
| Creencias irracionales académicas | Femenino | 201 | 163.39 | 12540.500 | 0.164 |
| | Masculino | 137 | 178.46 | | |

En la tabla 33, se presenta los resultados de la comparación de las creencias irracionales académicas en función al sexo. Se observa que al comparar las dimensiones de las creencias irracionales académicas no se encontró diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones; finalmente a nivel general de las

creencias irracionales académicas no se encontró diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 34

Comparación de las creencias irracionales académicas en función de la edad

| Variables | Edad | n | Rango promedio | H | p |
|-----------------------------------|--------------|-----|----------------|-------|------|
| Evaluaciones | 16 - 21 años | 221 | 161.22 | 7.475 | .024 |
| | 22 - 26 años | 98 | 178.39 | | |
| | 27 - 33 años | 19 | 219.89 | | |
| Hábitos de trabajo | 16 - 21 años | 221 | 162.41 | 3.523 | .172 |
| | 22 - 26 años | 98 | 184.43 | | |
| | 27 - 33 años | 19 | 174.97 | | |
| Soporte | 16 - 21 años | 221 | 164.60 | 2.849 | .241 |
| | 22 - 26 años | 98 | 183.14 | | |
| | 27 - 33 años | 19 | 156.21 | | |
| Creencias irracionales académicas | 16 - 21 años | 221 | 161.45 | 4.417 | .110 |
| | 22 - 26 años | 98 | 183.62 | | |
| | 27 - 33 años | 19 | 190.34 | | |

En la tabla 34, se presenta los resultados de la comparación de las creencias irracionales académicas en función de la edad. Se observa que, al comparar las dimensiones de las creencias irracionales académicas, se encontró diferencias estadísticamente significativas en evaluaciones, pero no se encontró diferencias en las dimensiones hábitos de trabajo y soporte; así como, a nivel global de las creencias irracionales académicas en función de la edad.

Tabla 35

Comparación de las creencias irracionales académicas en función al ciclo

| VARIABLES | Ciclo | n | Rango promedio | H | p |
|-----------------------------------|--------------------|-----|----------------|-------|-------|
| Evaluaciones | Primeros ciclos | 90 | 173.82 | 6.185 | 0.045 |
| | Ciclos intermedios | 167 | 157.41 | | |
| | Ciclos finales | 81 | 189.62 | | |
| Hábitos de trabajo | Primeros ciclos | 90 | 166.87 | 7.462 | 0.024 |
| | Ciclos intermedios | 167 | 158.74 | | |
| | Ciclos finales | 81 | 194.60 | | |
| Soporte | Primeros ciclos | 90 | 180.32 | 7.964 | 0.019 |
| | Ciclos intermedios | 167 | 154.66 | | |
| | Ciclos finales | 81 | 188.06 | | |
| Creencias irracionales académicas | Primeros ciclos | 90 | 175.23 | 8.300 | 0.016 |
| | Ciclos intermedios | 167 | 155.30 | | |
| | Ciclos finales | 81 | 192.41 | | |

En la tabla 35, se presenta los resultados de la comparación de las creencias irracionales académicas en función al ciclo. Se observa que al comparar las dimensiones de las creencias irracionales académicas se encontró diferencias estadísticamente significativas en hábitos de trabajo y soporte, pero no en evaluaciones. Finalmente, a nivel de las creencias irracionales académicas se encontró diferencias estadísticamente significativas en función del ciclo.

Comparación de la ansiedad en función al sexo, edad y ciclo

Tabla 36

Prueba de normalidad de la ansiedad y sus dimensiones

| Variable | gl | K-S | p |
|-----------|-----|------|------|
| Afectivo | 338 | .135 | ,000 |
| Cognitivo | 338 | .169 | ,000 |
| Somático | 338 | .160 | ,000 |
| Ansiedad | 338 | .151 | ,000 |

En la tabla 36, se presentan los resultados del análisis de bondad de ajuste de la ansiedad en los estudiantes universitarios. Se observa que la distribución de la muestra no se ajusta a la curva de normalidad ($p < .05$); por lo tanto, se emplearon estadísticos no paramétricos.

Tabla 37

Comparación de la ansiedad y sus dimensiones en función al sexo

| Variable | Sexo | n | Rango promedio | U | p |
|-----------|-----------|-----|----------------|-----------|-------|
| Afectivo | Femenino | 201 | 167.67 | 13401.000 | 0.676 |
| | Masculino | 137 | 172.18 | | |
| Cognitivo | Femenino | 201 | 163.34 | 12530.500 | 0.157 |
| | Masculino | 137 | 178.54 | | |
| Somático | Femenino | 201 | 165.91 | 13047.500 | 0.413 |
| | Masculino | 137 | 174.76 | | |
| Ansiedad | Femenino | 201 | 166.52 | 13170.000 | 0.497 |
| | Masculino | 137 | 173.87 | | |

En la tabla 37, se presenta los resultados de la comparación de la ansiedad en función al sexo. Se observa al comparar las dimensiones afectivo, cognitivo y somático no se encontró diferencias estadísticamente significativas en función al sexo; finalmente, a nivel de la ansiedad general no se encontró diferencias estadísticamente significativas en función al sexo.

Tabla 38

Comparación de la ansiedad y sus dimensiones en función de la edad

| Variables | Edad | n | Rango promedio | H | p |
|-----------|--------------|-----|----------------|-------|------|
| Afectivo | 16 - 21 años | 221 | 171.40 | .294 | .863 |
| | 22 - 26 años | 98 | 166.79 | | |
| | 27 - 33 años | 19 | 161.34 | | |
| Cognitivo | 16 - 21 años | 221 | 171.98 | .635 | .728 |
| | 22 - 26 años | 98 | 162.97 | | |
| | 27 - 33 años | 19 | 174.32 | | |
| Somático | 16 - 21 años | 221 | 173.14 | 1.785 | .410 |
| | 22 - 26 años | 98 | 166.38 | | |
| | 27 - 33 años | 19 | 143.24 | | |
| Ansiedad | 16 - 21 años | 221 | 172.84 | .974 | .615 |
| | 22 - 26 años | 98 | 165.10 | | |
| | 27 - 33 años | 19 | 153.39 | | |

En la tabla 38, se presenta los resultados de la comparación de la ansiedad en función de la edad. Se observa al comparar las dimensiones afectivo, cognitivo y somático no se encontró diferencias estadísticamente significativas en función de la edad; finalmente, a nivel de la ansiedad general no se encontró diferencias estadísticamente significativas en función de la edad.

Tabla 39

Comparación de la ansiedad y sus dimensiones en función al ciclo

| Variables | Ciclo | N | Rango promedio | H | <i>p</i> |
|-----------|--------------------|-----|----------------|-------|----------|
| Afectivo | Primeros ciclos | 90 | 182.89 | 4.295 | 0.117 |
| | Ciclos intermedios | 167 | 158.58 | | |
| | Ciclos finales | 81 | 177.12 | | |
| Cognitivo | Primeros ciclos | 90 | 185.83 | 3.843 | 0.146 |
| | Ciclos intermedios | 167 | 160.97 | | |
| | Ciclos finales | 81 | 168.94 | | |
| Somático | Primeros ciclos | 90 | 189.96 | 7.715 | 0.021 |
| | Ciclos intermedios | 167 | 155.51 | | |
| | Ciclos finales | 81 | 175.61 | | |
| Ansiedad | Primeros ciclos | 90 | 186.38 | 5.613 | 0.060 |
| | Ciclos intermedios | 167 | 157.34 | | |
| | Ciclos finales | 81 | 175.81 | | |

En la tabla 39, se presenta los resultados de la comparación de la ansiedad en función al ciclo. Se observó que al comparar las dimensiones de la ansiedad en función al ciclo de estudió se encontró diferencias estadísticamente significativas en la dimensión somático, pero no se encontró en afectivo y cognitivo. Finalmente, a nivel de la ansiedad no se encontró diferencias estadísticamente significativas en función al ciclo.

Comparación del miedo a la evaluación negativa en función al sexo, edad y ciclo

Tabla 40

Prueba de normalidad del miedo a la evaluación negativa

| Variables | <i>gl</i> | <i>K-S</i> | <i>p</i> |
|--------------------------------|-----------|------------|----------|
| Miedo a la evaluación negativa | 338 | .090 | ,000 |

En la tabla 40, se presentan los resultados del análisis de bondad de ajuste del miedo a la evaluación negativa en estudiantes universitarios. Se observa que la distribución de la muestra no se ajusta a la curva de normalidad ($p < .05$); por lo tanto, se emplearon estadísticos no paramétricos.

Tabla 41

Comparación del miedo a la evaluación negativa en función al sexo

| Variables | Sexo | n | Rango promedio | <i>U</i> | <i>p</i> |
|--------------------------------|-----------|-----|----------------|-----------|----------|
| Miedo a la evaluación negativa | Femenino | 201 | 172.53 | 13159.500 | 0.489 |
| | Masculino | 137 | 165.05 | | |

En la tabla 41, se presenta los resultados de la comparación del miedo a la evaluación negativa en función al sexo. Se observa que al comparar el miedo a la evaluación negativa no se encontró diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$) en ambos grupos.

Tabla 42

Comparación del miedo a la evaluación negativa en función de la edad

| Variables | Edad | N | Rango promedio | H | <i>p</i> |
|--------------------------------|--------------|-----|----------------|-------|----------|
| Miedo a la evaluación negativa | 16 - 21 años | 221 | 163.12 | 4.324 | .115 |
| | 22 - 26 años | 98 | 186.57 | | |
| | 27 - 33 años | 19 | 155.71 | | |

En la tabla 42, se presenta los resultados de la comparación del miedo a la evaluación negativa en función de la edad en los estudiantes universitarios. Se observa que al comparar el miedo a la evaluación negativa no se encontró diferencias estadísticamente significativas en función de la edad.

Tabla 43

Comparación del miedo a la evaluación negativa en función al ciclo

| Variable | Ciclo | n | Rango promedio | <i>H</i> | <i>p</i> |
|--------------------------------|--------------------|-----|----------------|----------|----------|
| Miedo a la evaluación negativa | Primeros ciclos | 90 | 161.36 | 0.882 | 0.643 |
| | Ciclos intermedios | 167 | 171.72 | | |
| | Ciclos finales | 81 | 173.98 | | |

En la tabla 43, se presenta los resultados de la comparación del miedo a la evaluación negativa en función al ciclo. Se observa que al comparar el miedo a la evaluación negativa no se encontró diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en función al ciclo.

Comparación de la rumiación relacionada a un evento en función al sexo y ciclo

Tabla 44

Prueba de normalidad de la rumiación relacionada a un evento

| Variables | gl | K-S | p |
|-----------------------------------|-----|------|------|
| Rumiación intrusiva | 338 | .087 | .000 |
| Rumiación deliberada | 338 | .217 | .000 |
| Rumiación relacionada a un evento | 338 | .078 | .000 |

En la tabla 44, se presentan los resultados del análisis de bondad de ajuste de la rumiación relacionada a un evento en función al sexo en los estudiantes universitarios. Se observa que la distribución de la muestra no se ajusta a la curva de normalidad ($p < .05$); por lo tanto, se emplearon estadísticos no paramétricos.

Tabla 45

Comparación de la rumiación relacionada a un evento en función al sexo

| Variables | Sexo | N | Rango promedio | U | p |
|-----------------------------------|-----------|-----|----------------|-----------|-------|
| Rumiación intrusiva | Femenino | 201 | 169.12 | 13693.000 | 0.932 |
| | Masculino | 137 | 170.05 | | |
| Rumiación deliberada | Femenino | 201 | 173.10 | 13045.000 | 0.403 |
| | Masculino | 137 | 164.22 | | |
| Rumiación relacionada a un evento | Femenino | 201 | 170.54 | 13558.500 | 0.812 |
| | Masculino | 137 | 167.97 | | |

En la tabla 45, se presenta los resultados de la comparación de la rumiación relacionada a un evento en función al sexo. Se observa que al comparar las dimensiones de la rumiación intrusiva y rumiación deliberada no existen diferencias estadísticamente significativas. Finalmente, a nivel general de la rumiación relacionada a un evento no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función al sexo.

Tabla 46

Comparación de la rumiación relacionada a un evento en función de la edad

| Variables | Edad | n | Rango promedio | H | p |
|-----------------------------------|--------------|-----|----------------|-------|------|
| Rumiación intrusiva | 16 - 21 años | 221 | 162.34 | 5.453 | .065 |
| | 22 - 26 años | 98 | 188.67 | | |
| | 27 - 33 años | 19 | 153.84 | | |
| Rumiación deliberada | 16 - 21 años | 221 | 160.62 | 5.741 | .057 |
| | 22 - 26 años | 98 | 188.23 | | |
| | 27 - 33 años | 19 | 176.21 | | |
| Rumiación relacionada a un evento | 16 - 21 años | 221 | 160.88 | 6.111 | .047 |
| | 22 - 26 años | 98 | 190.03 | | |
| | 27 - 33 años | 19 | 163.89 | | |

En la tabla 46, se presenta los resultados de la comparación de la rumiación relacionada a un evento en función de la edad. Se observa que al comparar las dimensiones rumiación intrusiva y rumiación deliberada no existen diferencias estadísticamente significativas. Finalmente, a nivel general de la rumiación relacionada a un evento no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función de la edad.

Tabla 47

Comparación de la rumiación relacionada a un evento en función al ciclo

| Variables | Ciclo | n | Rango promedio | H | p |
|-----------------------------------|--------------------|-----|----------------|-------|-------|
| Rumiación intrusiva | Primeros ciclos | 90 | 161.36 | 0.882 | 0.643 |
| | Ciclos intermedios | 167 | 171.72 | | |
| | Ciclos finales | 81 | 173.98 | | |
| Rumiación deliberada | Primeros ciclos | 90 | 151.73 | 4.957 | 0.084 |
| | Ciclos intermedios | 167 | 172.31 | | |
| | Ciclos finales | 81 | 183.44 | | |
| Rumiación relacionada a un evento | Primeros ciclos | 90 | 157.56 | 5.818 | 0.055 |
| | Ciclos intermedios | 167 | 165.21 | | |
| | Ciclos finales | 81 | 191.61 | | |

En la tabla 47, se presenta los resultados de la comparación de la rumiación relacionada a un evento en función al ciclo. Se observa que al comparar las dimensiones de la rumiación en función al ciclo no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones rumiación intrusiva y rumiación deliberada. Finalmente, a nivel general de la rumiación relacionada a un evento no se encontró diferencias estadísticamente significativas en función del ciclo.

Análisis correlacional de las variables

Análisis de relación entre procrastinación académica y creencias académicas irracionales

Tabla 48

Correlación entre las dimensiones de procrastinación académica y de creencias irracionales académicas

| n(338) | | Evaluaciones | Hábitos de trabajo | Soporte |
|------------------------|------------|--------------|--------------------|---------|
| Crónico emocional | <i>rho</i> | .354 | .417 | .288 |
| | <i>p</i> | .000 | .000 | .000 |
| Estimulo demandante | <i>rho</i> | .237 | .213 | .183 |
| | <i>p</i> | .000 | .000 | .001 |
| Incompetencia personal | <i>rho</i> | .296 | .244 | .213 |
| | <i>p</i> | .000 | .000 | .000 |
| Aversión a la tarea | <i>rho</i> | .383 | .335 | .370 |
| | <i>p</i> | .000 | .000 | .000 |

En la tabla 48, se presenta los resultados del análisis de relación de las dimensiones de la procrastinación académica y de creencias irracionales académicas en los estudiantes universitarios. Se observó que existen relaciones estadísticamente significativas ($p < .05$) entre las dimensiones de la procrastinación académica y las dimensiones de las creencias irracionales académicas.

Tabla 49

Relación de la procrastinación académica y creencias irracionales académicas

| n(338) | Creencias irracionales académicas | |
|---------------------------|-----------------------------------|------|
| Procrastinación académica | <i>rho</i> | .410 |
| | <i>p</i> | .000 |

En la tabla 49, se presentan los resultados de la relación entre la procrastinación académica y las creencias irracionales académicas en los estudiantes universitarios. Se observó que existe relación estadísticamente significativa y positiva (*rho* .410; $p < .001$) entre la procrastinación académica y las creencias irracionales académicas.

Análisis de relación entre procrastinación académica y ansiedad

Tabla 50

Relación de las dimensiones de la procrastinación académica y de ansiedad

| | | Afectivo | Cognitivo | Somático |
|------------------------|------------|----------|-----------|----------|
| Crónico emocional | <i>rho</i> | .161 | .201 | .182 |
| | <i>p</i> | .003 | .000 | .001 |
| Estimulo demandante | <i>rho</i> | .534 | .567 | .547 |
| | <i>p</i> | .000 | .000 | .000 |
| Incompetencia personal | <i>rho</i> | .528 | .571 | .529 |
| | <i>p</i> | .000 | .000 | .000 |
| Aversión a la tarea | <i>rho</i> | .375 | .422 | .433 |
| | <i>p</i> | .000 | .000 | .000 |

En la tabla 50, se presentan los resultados del análisis de relación de las dimensiones de la procrastinación académica y dimensiones de la ansiedad en los estudiantes universitarios. Se observó que existen relaciones estadísticamente significativas ($p < .05$) entre las dimensiones de la procrastinación académica y de la ansiedad.

Tabla 51

Relación de la procrastinación académica y ansiedad

| | | Ansiedad |
|---------------------------|------------|----------|
| Procrastinación académica | <i>rho</i> | .420 |
| | <i>p</i> | .000 |
| | n | 338 |

En la tabla 51, se presentan los resultados de la relación entre la procrastinación académica y la ansiedad en los estudiantes universitarios. Se observó que existe relación estadísticamente significativa y positiva ($rho.420$; $p<.001$) entre la procrastinación académica y la ansiedad.

Análisis de relación entre procrastinación académica y miedo a la evaluación negativa

Tabla 52

Correlación entre las dimensiones de procrastinación académica y de miedo a la evaluación negativa

| | | Miedo a la evaluación negativa |
|------------------------|------------|--------------------------------|
| Crónico emocional | <i>rho</i> | .430 |
| | <i>p</i> | .000 |
| Estimulo demandante | <i>rho</i> | .333 |
| | <i>p</i> | .000 |
| Incompetencia personal | <i>rho</i> | .329 |
| | <i>p</i> | .000 |
| Aversión a la tarea | <i>rho</i> | .508 |
| | <i>p</i> | .000 |

En la tabla 52, se presentan los resultados del análisis de relación de las dimensiones de la procrastinación académica y de miedo a la evaluación negativa en los estudiantes universitarios. Se observó que existen relaciones estadísticamente significativas ($p>.05$) entre las dimensiones de la procrastinación académica y el miedo a la evaluación negativa.

Tabla 53

Correlación entre la procrastinación académica y el miedo a la evaluación negativa

| | | Miedo a la evaluación negativa |
|---------------------------|------------|--------------------------------|
| | <i>rho</i> | .515 |
| Procrastinación académica | <i>p</i> | .000 |
| | <i>n</i> | 338 |

En la tabla 53, se presentan los resultados de la relación entre la procrastinación académica y el miedo a la evaluación negativa en los estudiantes universitarios. Se observó que existe relación estadísticamente significativa y positiva ($rho .515$; $p < .001$) entre la procrastinación académica y el miedo a la evaluación negativa.

Análisis de relación entre procrastinación académica y rumiación relacionada a un evento

Tabla 54

Correlación entre las dimensiones de procrastinación académica y de rumiación relacionada a un evento

| n(338) | | Rumiación intrusiva | Rumiación deliberada |
|------------------------|------------|---------------------|----------------------|
| Crónico emocional | <i>rho</i> | .558 | .609 |
| | <i>p</i> | .000 | .000 |
| Estímulo demandante | <i>rho</i> | .291 | .235 |
| | <i>p</i> | .000 | .000 |
| Incompetencia personal | <i>rho</i> | .281 | .228 |
| | <i>p</i> | .000 | .000 |
| Aversión a la tarea | <i>rho</i> | .463 | .206 |
| | <i>p</i> | .000 | .000 |

En la tabla 54, se presentan los resultados del análisis de relación de las dimensiones de la procrastinación académica y de rumiación relacionada a un evento en los estudiantes universitarios. Se observa que existen relaciones estadísticamente significativas ($p < .05$) entre las dimensiones de la procrastinación académica y las dimensiones de la rumiación relacionada a un evento.

Tabla 55

Correlación entre la procrastinación académica y la rumiación relacionada a un evento

| | Rumiación relacionada a un evento | |
|---------------------------|-----------------------------------|------|
| | <i>rho</i> | .511 |
| Procrastinación académica | <i>p</i> | .000 |
| | <i>n</i> | 338 |

En la tabla 55, se presentan los resultados de la relación entre la procrastinación académica y la rumiación relacionada a un evento en los estudiantes universitarios. Se observa que existe relación estadísticamente significativa y positiva (*rho* ,511; $p < .001$) entre la procrastinación académica y la rumiación relacionada a un evento.

Análisis de relación múltiple entre las variables

Tabla 56

Análisis de correlación múltiple

| | <i>R</i> | <i>p</i> |
|-----------------------------------|----------|----------|
| Procrastinación académica | | |
| Creencias irracionales académicas | | |
| Ansiedad | .678 | .000 |
| Miedo a la evaluación negativa | | |
| Rumiación relacionada a un evento | | |

En la tabla 56, se presentan los resultados del análisis de la relación a través de la prueba de correlación múltiple entre las variables de la investigación en los datos de los estudiantes universitarios de la carrera de administración de empresas. Se observa que existe una correlación múltiple estadísticamente significativa entre la procrastinación académica, creencias irracionales académicas, ansiedad, miedo a la evaluación negativa y rumiación relacionada a un evento, motivo por el cual hay evidencia para rechazar la hipótesis nula.

CAPÍTULO V
DISCUSIONES, CONCLUSIONES Y
RECOMENDACIONES

5.1. Discusiones

La investigación parte del análisis de las variables que presentan relación con la procrastinación académica, para ello este análisis estaría buscando establecer en qué medida se presenta relación con aquellas creencias irracionales donde los sujetos responsabilizan a factores externos su mal desempeño académico, la ansiedad que experimentan al realizar el trabajo a última hora, el miedo a la evaluación negativa de sus compañeros y la forma como rumia sobre esa misma idea motivo por el cual estaría retrasando el desarrollo de sus tareas académicas, siendo ello el principal motivo por el cual en la presente investigación se partió del objetivo establecer la relación entre la procrastinación, las creencias irracionales académicas, la ansiedad, miedo y la rumiación en estudiantes de una universidad privada de Villa El Salvador, razón por la cual se procedieron a contrastar los resultados hallados.

Respondiendo al objetivo general, se estableció que la procrastinación académica presentó una correlación múltiple estadísticamente significativa con las creencias irracionales académicas, ansiedad, miedo y rumiación en los estudiantes de administración de empresas; ello significaría que cuando los universitarios de la carrera de administración de empresas reportan un elevado nivel de ansiedad, en sus sensaciones fisiológicas, emocionales o motoras, esto contribuye a una mayor procrastinación, datos que coinciden con Escobar y Corzo (2018), quienes en Colombia identificaron que tendencia similar (la ansiedad estado= $r .380$; $p .001$; rasgo= $r .417$; $p .001$), y con los datos aportados por Pardo y Perilla (2014) en el mismo país; además, estos mismos autores mencionarían que el aplazamiento de las actividades académicas no sería algo sin consecuencias como lo esperaría el mismo estudiante, por el contrario, prolongan la angustia hasta el punto que genera displacer en la vida cotidiana, mayor presencia de culpa, frustración, debido a las consecuencias académicas que conllevaría; es decir, por más habilidad que posea el estudiante, realizar una tarea a pocas horas de entregarla reducirá su calidad en una proporción importante, frustrándose por ello en el caso de que el rendimiento halla estado dentro de lo mínimo esperado; en el caso de que no suceda así, las notas reflejarían su estado negativo; sin embargo, estas sensación de aprehensión y miedo dificultarían comenzar las próximas tareas sin ansiedad.

La ansiedad por ello es un problema muy ligado al patrón procrastinador; sin embargo, no es la única, por ello también habría una elevada presencia de creencias irracionales académicas, de esta forma Manzanares (2018) reportó que, había una relación estadísticamente significativa y positiva; es decir los estudiantes que tenían un mayor nivel en estas creencias, presentaban una mayor postergación en el inicio; así mismo, algunos estudiantes tendrían desarrolladas premisas cognitivas subjetivas que impiden el alcance de sus metas académicas, tal es el caso que Egan, Canale, Del Rosario y White (2007), mencionan que los estudiantes con una mayor presencia de creencias irracionales académicas suelen desligarse de la responsabilidad, creyendo que el contexto debería de brindar en todo momento las facilidades para obtener un mejor rendimiento, por ello, al no encontrar dicha respuesta, experimentan frustración sin lograr convencerse que esas consecuencias son responsabilidad directa de ellos. Finalmente, el miedo a la evaluación negativa y rumiación relacionada a un evento son aquellos elementos de orden cognitivo que se encuentran presentes en problemas sociales y de ansiedad social (Weeks, Heimberg, Fresco, Hart, Turk, Schneier y Liebowitz, 2005); así mismo, favorecen la evitación de aquel estímulo altamente angustiante (Friend y Gilbert, 1973), ya que para Watson y Friend (1969) mencionaron que toda situación que involucre alguna evaluación, más aun si existe la posibilidad de que los demás puedan observarla, genera en ellos mucha angustia, prefiriendo evitar esas situaciones o afrontándolas de forma pasiva; por ello, se defiende la idea que ese miedo fortalece a la vez la ansiedad que experimenta el individuo con alto nivel de procrastinación académica, facilitando el aplazamiento de las actividades hasta que la ansiedad disminuya o ya no halla plazo de espera.

Para los objetivos específicos, en primera instancia se buscó conocer el comportamiento de las variables en la muestra seleccionada, de esta forma a nivel de la procrastinación académica el 45.9% es bajo, el 34.9% moderado y 19.2% alto; estos resultados no coinciden con lo reportado por Maldonado y Zenteno (2018), quienes identificaron en 313 estudiantes universitarios en Lima que el a nivel general que el 22.7% tuvo un nivel bajo, el 39.3% moderado y el 38.0% alto; es decir, la mayor proporción de sujetos obtuvieron una alta presencia de procrastinación; mientras que, en los datos hallados en el informe se encontró una mayor presencia en nivel muy bajo; además, Oyanguren (2017) identificó que en una universidad privada de Lima el 19.1% fue bajo, el 63.8% fue moderado y el 17.0% fue alto; no coincidiendo con lo

reportado, ya que existió una mayor predominancia en el nivel moderado. Finalmente, Hernández (2016) encontró que el 34.1% fue bajo, el 33.3% fue moderado y el 32.5% fue alto, coincidiendo con lo reportado en el presente estudio. Los resultados hallados indicarían que la mayor cantidad de los estudiantes universitarios tienen una baja frecuencia en cuanto a conductas de aplazamiento, postergación de las actividades, ya que cuentan con otros recursos para hacer frente como las amistades o las fuentes virtuales; es decir, no lograr identificar los estímulos académicos como demasiado amenazantes, a la vez que se sienten competentes para realizar actividades académicas de forma eficiente; sin embargo, es necesario marcar que el 19.2% de los estudiantes fueron identificados en un nivel alto, ellos presentarían problemas vinculados a la postergación de las actividades académicas.

A nivel de la ansiedad, al evaluar a los estudiantes de la carrera de administración de empresas, se encontró que el 47.3% fue bajo, el 32.8% moderado y el 19.9% alto, resultados que entraron en contradicción con lo reportado por Jaiberth, et al. (2015), quienes identificaron que el 58.0% fue moderado, es decir, la mayor proporción de la muestra estuvo en un nivel moderado; por lo tanto esos autores encontraron que una mayor cantidad de los estudiantes presentaban con muchas alteraciones fisiológicas y emocionales, las cuales dificultan el desarrollo de sus actividades cotidianas. Durand y Cucho (2016) encontraron una tendencia similar, ya que, en los 306 universitarios de una universidad privada de Lima, el 24.5% fue bajo, el 44.1% fue moderado, el 16.3% fue alto y el 15.0% fue muy alto.

Al medir las creencias irracionales académicas, se logró identificar que el 36.7% es bajo, el 47% es moderado y el 16.3% alto; lo cual involucraría que una mayor cantidad de los estudiantes presentaron un nivel alto; es decir, tienen cierta cantidad considerable de creencias irracionales con respecto al grado de responsabilidad que tienen sobre su rendimiento académico, involucrando en el mismo al docente, el cual es considerado como alguien que debería brindar todas las facilidades para él, tienen la creencia de que no es necesario tener hábitos de estudio o preparar con anticipación sus actividades para obtener un adecuado rendimiento. De esta forma dichas cogniciones favorecerían el aplazamiento en el inicio de las actividades. Tras analizar el nivel del miedo a la evaluación negativa, se identificó que el 48.2% fue

bajo, el 33.7% moderado y el 18.1% alto, encontrándose la mayor proporción de los estudiantes quienes se encontraron en un nivel bajo, lo cual indicaría son flexibles en la evaluación que pueden realizar los demás sobre sí mismos, no encontrándose

El primer objetivo específico concluye describiendo la rumiación relacionada aun evento, donde se encontró que el 47.6% fue bajo, 33.7% moderado y el 18.6% alto. Ello indicaría que los estudiantes de la carrera de administración en mayor medida reportaron no presentan una constante rumiación en el pensamiento con respecto a su tema; es decir, no suelen dar vueltas a una idea durante un tiempo prologado; siendo tanto pensamientos intrusivos-automáticos como pensamientos deliberados-voluntarios. La rumiación ha mostrado consecuencias favorables y desfavorables en la superación del estrés post traumático, siendo la deliberada la que mejor pronóstico ha tenido; sin embargo, ambas incrementan el estrés en el individuo, tal como lo refirió (Piemontesi, Heredia, Furlan, Sánchez, y Martínez, 2012), por ello, estos autores mencionan que la rumiación voluntaria e involuntaria es en muchas ocasiones un estilo de afrontamiento ineficaz. La rumiación de una u otra forma incrementa la probabilidad de experimentar momentos displacenteros, ya que mantiene la angustia, aunque la exposición al problema ya haya pasado, de esta forma el sujeto aplaza la actividad académica porque sigue teniendo pensamientos relacionados al evento altamente estresante (último episodio de procrastinación en donde tuvo mucha ansiedad antes de presentar el trabajo, y este fue calificado como negativo), teniendo una mayor probabilidad de volver a evitarlo.

En cuanto al objetivo específico enfocado en la comparación de las variables en función a las variables de control, en el objetivo específico 2, se realizó dicho análisis comparativo a través de las pruebas no paramétricas correspondientes; ante ello, se identificó que a nivel de la procrastinación académica no se encontró diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$) en función al sexo y ciclo; a nivel de la ansiedad no se encontró diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$) en función del sexo, estos resultados contradicen lo identificado por Martínez-Otero (2014), quien encontró que tanto en la ansiedad estado como rasgo, las mujeres presentaban un mayor nivel, en comparación de los hombre; así también, se estableció que tras comparar la ansiedad en función del ciclo, no se identificaron diferencias estadísticamente significativas; a nivel de las creencias irracionales académicas se

encontró diferencias ($p < .05$) en función al ciclo, encontrando que los estudiantes que se encontraban en segundo ciclo, presentaban un mayor nivel de creencias irracionales académicas; sin embargo no se encontró diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$) en función al sexo; a nivel del miedo a la evaluación negativa no se encontró diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$) en función del sexo y ciclo; finalmente, a nivel de la rumiación relacionada a un evento no se encontró diferencias estadísticamente significativas en función al sexo.

Para el tercer objetivo específico se evidenció que entre la procrastinación académica y ansiedad, se encontró una relación estadísticamente significativa y directa ($\rho = .443$; $p = .000$) en los estudiantes de la carrera de administración en una universidad privada de Villa El Salvador, resultados que coinciden con Pardo y Perilla (2014), quien halló que en estudiantes de psicología en Colombia existió relación estadísticamente significativa y directa. En el contexto peruano Maldonado y Zenteno (2018) halló relación estadísticamente significativa y directa ($\rho = .128$; $p = .023$), también, encontrándose dicha tendencia ($\rho = .220$; $p = .000$) en Durand y Cucho (2016). Para el cuarto objetivo específico se evidenció que entre la procrastinación académica y las creencias irracionales académicas existe una relación estadísticamente significativa y directa ($\rho = .412$; $p = .000$) en los estudiantes de la carrera de administración en una universidad privada de Villa El Salvador, coincidiendo con lo reportado por Manzanares (2018). Para el quinto objetivo específico se identificó que entre la procrastinación académica y el miedo a la evaluación negativa existe una relación estadísticamente significativa y directa ($\rho = .525$; $p = .000$) en los estudiantes de la carrera de administración en una universidad privada de Villa El Salvador. Para el sexto objetivo específico se identificó que entre la procrastinación académica y la rumiación relacionada a un evento existe una relación estadísticamente significativa y directa ($\rho = .504$; $p = .000$) en los estudiantes de la carrera de administración en una universidad privada de Villa El Salvador.

5.2. Conclusiones

1. Para el objetivo general, se encontró que los universitarios que reportaron mayor procrastinación académica, también presentaron mayores creencias irracionales académicas, ansiedad, miedo a la evaluación negativa y rumiación relacionada a un evento.
2. Para el primer objetivo específico, se encontró que el 19.2% de los universitarios tenía alta procrastinación académica; el 16.3% creencias irracionales académicas; el 19.9% ansiedad; así mismo, el 18.1% y 18.6% presentaban alto miedo a la evaluación negativa y rumiación relacionada a un evento respectivamente.
3. Para el segundo objetivo específico, se reportó que había diferencias en creencias irracionales académicas, donde los universitarios de los ciclos finales tenían mayores puntuaciones; sin embargo, no había diferencias al comparar la procrastinación académica, ansiedad, miedo a la evaluación negativa y rumiación relacionada a un evento respectivamente en función del sexo, edad y ciclo de estudio.
4. Finalmente, para el tercer objetivo específico, se identificó que las dimensiones de las variables procrastinación, creencias irracionales académicas, ansiedad, miedo a la evaluación negativa y rumiación relacionada a un evento presentaban relaciones estadísticamente significativas, siendo en todos los casos directamente proporcionales en los universitarios.

5.3. Recomendaciones

- Identificar aquellos estudiantes que han manifestado un alto nivel de procrastinación, ansiedad, creencias irracionales académicas, miedo y rumiación; puesto que, dicha condición resultaría desadaptativa para ellos, generando que la experiencia universitaria no resulte agradable; además, altera su bienestar general.
- Desarrollar talleres para el manejo de las creencias irracionales académicas, ya que se encontró diferencias estadísticamente significativas, en donde, los universitarios de ciclos finales presentaban mayor nivel.
- Realizar talleres en los cuales se les ofrezca alternativas a los estudiantes para manejar la ansiedad, miedo y rumiación, empleando a partir de ellas una actitud más proactiva y de responsabilidad para el desarrollo de sus tareas, acompañando a tales prácticas con estrategias de relajación.

REFERENCIAS

- Abbasi, I. y Alghamdi, N. (2015). The prevalence, predictors, causes, treatments, and implications of procrastination behaviors in general, academic, and work setting. *International Journal of Psychological Studies*, 7(1), 59-66.
- Akkaya, E. (2007). *Academic procrastination among faculty of education students: the role of gender, age, academic achievement, perfectionism and depression* (Tesis de maestría). Universidad Técnica del Medio Oriente, Ankara, Turquía.
- Alexander, E. y Onwuegbuzie, A. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42(1), 1301-1310.
- Alzugaray, C., Garcia, F., Reyes, A. y Alvarez, R. (2015). Propiedades psicométricas de una versión breve de la escala de rumiación relacionada a un evento en población chilena afectada por eventos altamente estresantes. *Revista Ajayu*, 13(2), 183-198.
- Angarita, L (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología*, 2(1), 85-94.
- Anicama, J. (1978). Un modelo de análisis experimental integrado del comportamiento inadapado. *Revista Peruana de Análisis de la Conducta*, 1(1), 15-28.
- 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.
- Barrantes, B. (2018). *Procrastinación académica según género y grado académico en estudiantes de una institución educativa de Trujillo* (Tesis de pregrado). Universidad Privada del Norte, Trujillo, Perú.
- Barraza, A. (2003). *El estrés académico en los alumnos de postgrado de la Universidad Pedagógica de Durango*. Memoria electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guadalajara, México.

- Beck, A., Emery, G. y Greenberg, R. (1985). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. Nueva York, Estados Unidos: Basic Books.
- Beck, A., Epstein, N., Brown, G. y Steer, R. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(1), 893-897.
- Bentler, P. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia: Pearson.
- Bernard, M., Ellis, A. y 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.
- Bojorquez, J. (2015). *Ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios* (Tesis de maestría). Universidad San Martín de Porres. Lima, Perú.
- Bridges, K. y Roig, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking: a reexamination with context controlled. *Personality and Individual Differences*, 22(6), 941-944.
- Browne, M. y Cudeck, R. (1990). *Alternative Ways of Assessing Model Fit*. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Burwell, R. y Shirk, S. (2007). Subtypes of rumination in adolescence: Associations between brooding, reflection, depressive symptoms, and coping. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(1), 56-65.
- Calvete, E. y Cardeñoso, O. (1999). Creencias y síntomas depresivos: resultados preliminares en el desarrollo de una Escala de Creencias Irracionales abreviada. *Anales de psicología*, 15(2), 179-190.

- Cann, A., Calhoun, L., Tedeschi, R., Triplett, K., Vishnevsky, T. y Lindstrom, C. (2011). Assessing posttraumatic cognitive processes: the Event Related Rumination Inventory. *Journal anxiety, stress y coping*, 24(1), 137-156,
- Castro, D. y Rodríguez, R. (2018). *Procrastinación académica y ansiedad ante exámenes en estudiantes de psicología de una universidad de Cajamarca* (Tesis de pregrado). Universidad privada Antonio Guillermo Urrelo, Cajamarca, Perú.
- Chan, L. (2001). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Revista Temática Psicológica*, 7(1), 53-62.
- Chávez-Ferrer, E. (2015). *Procrastinación crónica y ansiedad estado – rasgo en una muestra de estudiantes universitarios* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Chu, A. y Choi, J. (2005). *Rethinking procrastinación: Positive effects of active procrastinación behavior on attitudes and performance*. Recuperado de <https://bit.ly/3fac0tk>.
- Cía, A. (2007). *La Ansiedad y sus trastornos: Manual Diagnóstico y Terapéutico*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Polemos.
- Coppari, N., Benítez, S., Calvo, S., Concolino, C., Galeano, S., Gamarra, R., Garcete, L. y Benítez, S. (2010). Relación entre creencias irracionales e indicadores depresivos en estudiantes universitarios. *Eureka*, 7(2), 32-52.
- Cova, F., Rincón, P. y Melipillán, R. (2009). Reflexión, rumiación negativa y desarrollo de sintomatología depresiva en adolescentes de sexo femenino. *Revista de Terapia Psicológica*, 27(2), 155-160.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31(1), 103-157.

- Domínguez-Lara, S. y Campos-Uscanga, Y. (2017). Influencia de la satisfacción con los estudios sobre la procrastinación académica en estudiantes de psicología: un estudio preliminar. *Revista Liberabit*, 23(1), 123-135.
- Duda, M. (2018). *Procrastinación académica en estudiantes de ingeniería de una universidad privada en Lima* (Tesis de pregrado). Universidad peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- Durand, C. y Cucho, N. (2016). *Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de una universidad privada de Lima Este* (Tesis de pregrado). Universidad Peruana Unión, Lima, Perú.
- Egan, P., Canale, J., del Rosario, P. y White, R. (2007). The Academic Rational Beliefs Scale: Development, Validation, and Implications for College Counselors. *Journal of College Counseling*, 10(2), 175-183.
- Ellis, A. (2009). *Razón y emoción en psicoterapia*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Escobar, A. y Corzo, L. (2018). *Procrastinación académica, autorregulación del aprendizaje y ansiedad en estudiantes de recién ingreso a comunidades universitarias* (Tesis de maestría). Universidad nacional abierta y a distancia Colombia, Bogotá, Colombia.
- Ferrari, J. y Díaz-Morales, J. (2014). Procrastination and mental health coping: a brief report related to students. *Journal individual differences research*, 12(1), 8-11.
- Ferrari, J. y Özer, B. (2009). Chronic Procrastination Among Turkish Adults: Exploring Decisional, Avoidant, and Arousal Styles. *The Journal of Social Psychology*, 149(3), 302-307
- Ferrari, J. y Tice, D. (2007). Perceptions of self-autoconcept and self presentation by procrastinators: Further evidence. *The Spanish Journal Psychology*, 1(2), 91-96

- Friend, R. y Gilbert, J. (1973). Threat and fear of negative evaluation as determinants of locus of social comparison. *Journal of Personality*, 41(1), 328-340.
- Fuentes, P. (2018). *Funcionamiento familiar y procrastinación académica en estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima sur* (Tesis de pregrado). Universidad autónoma del Perú, Lima, Perú.
- García, F., Jaramillo, C., Martínez, A., Valenzuela, I. y Cova, F. (2014). Respuestas psicológicas ante un desastre natural: Estrés y crecimiento postraumático. *Liberabit*, 20(1), 121-130.
- García, R., Ivette, A., Hernández-Martínez, A. y Rocha, T. (2017). Pensamiento rumiativos y depresión entre estudiantes universitarios: Repensando el impacto del género. *Revista iberoamericana de psicología*, 51(3), 406-416.
- Garzón-Umerenkova, A. y Gil-Flores, J. (2017). Procrastinación académica en el alumnado universitario no tradicional. *Electronic journal of research in educational psychology*, 15(3), 510–532.
- Gonzales, J. (2014). *Validación y construcción de las propiedades psicométricas de la escala de procrastinación académica (EPA)*. Chiclayo: Universidad Señor de Sipán.
- Hernández, G. (2016). *Procrastinación académica, motivos de procrastinación y bienestar psicológico en alumnos de ingeniería industrial de una universidad de Trujillo* (Tesis de pregrado). Universidad Privada del Norte, Trujillo, Perú.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Jaiberth, A., Cardona-Arias, D., Pérez-Restrepo, S., Rivera-Ocampo, J. y Gómez-Martínez, Á. (2015). Prevalencia de ansiedad en estudiantes universitarios. *Revistas Diversitas Perspectivas de Psicología*, 11(1), 79-89.

- Jaramillo, S., Vélez, G. y Zapata, D. (2017). *La procrastinación académica según algunas características sociodemográficas en estudiantes que inician su vida universitaria en la corporación universitaria* (Tesis de pregrado). Corporación Universitaria Lasallista, Caldas, Colombia.
- Karakashian, L., Walter, M., Christopher, A. y Lucas, T. (2006). Fear of Negative Evaluation Affects Helping Behavior: The Bystander Effect Revisited. *North American Journal of Psychology*, 8(1), 13-32.
- Kim, K. y Seo, E. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: a meta-analysis. *Personality and individual differences*, 82(1), 26-33.
- Knaus, J. (1997). Superar el hábito de posponer. *Revista de toxicomanías*, 13(1), 19-22.
- Leary, M. (1983). Social anxiousness: The construct and its measurement. *Journal of personality assessment*, 47(1), 66-75.
- Llerena, S. (2017). *Creencias irracionales y dependencia emocional* (Tesis de pregrado). Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador.
- Maciá, D. y García-López, L. (1995). Fobia social: Tratamiento en grupo del miedo a hablar en público de cuatro sujetos mediante un diseño n=1. *Anales de psicología*, 11(2), 153-163.
- Maldonado, C. y Zenteno, M. (2018). *Procrastinación académica y ansiedad ante exámenes en estudiantes de universidad privadas de Lima este* (Tesis de pregrado). Universidad Peruana Unión, Lima, Perú.
- Mamani, S. (2017). *Relación entre la procrastinación académica y ansiedad rasgo en estudiantes universitarios pertenecientes al primer año de estudios de una universidad privada de lima metropolitana* (Tesis de pregrado). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.

- Manzanares, E. (2018). *Procrastinación, creencias irracionales / racionales académicas y rendimiento académico en estudiantes de Beca 18 de una institución privada de Lima* (Tesis de pregrado). Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Martínez-Otero, V. (2014). Ansiedad en estudiantes universitarios: estudio de una muestra de alumnos de la Facultad de Educación, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(2), 63-78.
- Mellings, T. y Alden, L. (2000). Cognitive processes in social anxiety: the effects of self-focus, rumination and anticipatory processing. *Behavioral research and therapy*, 38(1), 243-257.
- Méndez, F., Espada, J., Orgilés, M., García-Fernández, J. y Hidalgo, M. (2008). Psychometric properties and diagnostic ability of the Separation Anxiety Scale for Children (SASC). *European child and adolescent psychiatry*, 17(6), 365-372.
- Milgram, N. (1992). El retraso: Una enfermedad de los tiempos modernos
Procrastination: A malady of modern time. *Boletín de psicología*, 35(1), 83-102.
- Moreta, M. (2017). *Creencias irracionales y resiliencia* (Tesis de pregrado). Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador.
- Natividad, L. (2014) *Análisis de la procrastinación factorial en estudiantes Universitarios*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Oyanguren, J. (2017). *Procrastinación y ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de una universidad privada* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Paloma, J., Valiente, R. y Sandín, B. (2014). Miedo a la evaluación negativa, autoestima y presión psicológica: efectos sobre el rendimiento deportivo en adolescentes. *Cuadernos de psicología del deporte*, 14(3), 57-66.

- Pardo, D. y Perilla, L. (2014). Relación entre procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes de psicología. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 14(1), 31-44.
- Parisi, A. y Paredes, M. (2007). Diseño, Construcción y validación de una Escala de postergación activa y pasiva en el ámbito laboral. *Revista Psicología*, 16(1), 22-36.
- Piemontesi, S., Heredia, D., Furlan, L., Sánchez, J. y Martínez, M. (2012). Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. *Anales de psicología*, 28(1), 89-96.
- Pychyl, T. y Flett, G. (2012). Procrastination and self-regulatory failure. *Journal of rational-emotive and cognitive-behavior therapy*, 30(1), 203-212.
- Quant, M. y Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista vanguardia psicológica*, 3(1), 44-55.
- Rapee, R. y Lim, L. (1992). Discrepancy between self and observer ratings of performance in social phobics. *Journal of abnormal psychology*, 101(1), 728-731.
- Reyes, M. (2018). *El estrés percibido y a procrastinación académica de los estudiantes del primer ciclo de la escuela nacional de formación profesional policial – unidad académica de pre grado PNP* (Tesis de pregrado). Universidad privada Antenor Orrego, Trujillo, Perú.
- Rodríguez, A. y Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico. *Revista colombiana de psicología*, 26(1), 45–60.
- Rozental, A. y Carlbring, P. (2014). Understanding and treating procrastination: a review of a common self-regulatory failure. *Psychology*, 5(13), 1488-1502.

- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Visión Universitaria.
- Sánchez, J., Rosa, A. y Olivares, J. (2004). El tratamiento de la fobia social específica y generalizada en Europa: Un estudio meta-analítico. *Anales de psicología*, 20(1), 55-68.
- Schulz, S., Alpers, G. y Hofmann, S. (2008). Negative self-focused cognitions mediate the effect of trait social anxiety on state anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 46(4), 438-449.
- Smith, R. y Saranson, I. (1975). Social anxiety and the evaluation of negative interpersonal feedback. *Journal of consulting and clinical psychology*, 43(1), 429-432.
- Spielberger, C. (1988). *State-trait anger expression inventory social manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Spielberger, C., Gorsuch, R. y Lushene, R. (1997). *Cuestionario de ansiedad Estado-Rasgo, STAI*. Madrid, España: TEA.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quin-tessential self regulatory failure. *Psychological bulletin*, 133(1), 65-94.
- Tedeschi, R. (1999). Violence transformed: Posttraumatic growth in survivors and their societies. *Aggression and violent behavior*, 4(1), 319-341.
- Terjesen, M., Salhany, J. y Scituito, M. (2009). A Psychometric Review of Measures of Irrational Beliefs: Implications for Psychotherapy. *Journal of rational-emotive and cognitive-behavior therapy*, 27(2). 83-96.
- Treynor, W., Gonzalez, R. y Nolen-Hoeksema, S. (2003). Rumination reconsidered: A psychometric analysis. *Cognitive therapy y research*, 27(1), 247-259.

- Turner, S., Beidel, D. y Townsley, R. (1992). Social phobia: A comparison of specific and generalized subtypes and *avoidant* disorder. *Journal of abnormal psychology*, 95(1), 168-172.
- Umerenkova, A. y Gil, J. (2016). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista complutense de educación*, 28(1), 307-324.
- Vallejo, J. (2011). *Introducción a la psicopatología y la psiquiatría*. Barcelona, España: Elsevier.
- Watson, D. y Friend, R. (1969). Measurement of social evaluative anxiety. *Journal of consulting and clinical psychology*, 33(1), 448-457.
- Weeks, J., Heimberg, R., Fresco, D., Hart, T., Turk, C., Schneier, F., y Liebowitz, M. (2005). Empirical validation and psychometric evaluation of the brief fear of negative evaluation scale in patients with social anxiety disorder. *Psychological assessment*, 17(1), 179-190.
- Weiss, T. y Berger, R. (2010). *Posttraumatic growth and culturally competent practice: Lessons learned from around the globe*. New York, Estados Unidos: Wiley y Sons.
- Yankura, J. y Dryden, W. (2000). *Terapia conductual racional emotiva (REBT). Casos ilustrativos*. Bilbao, España: Desclée De Brower.

ANEXOS

ANEXO 01. MATRIZ DE CONSISTENCIA

| PROBLEMA | OBJETIVO | HIPÓTESIS | METODOLOGÍA |
|---|--|---|--|
| <p>¿Cuál es la relación entre procrastinación, creencias irracionales académicas, ansiedad, miedo y rumiación en estudiantes de una universidad privada de Villa El Salvador?</p> | <p>Objetivo general</p> <p>Establecer la relación entre la procrastinación, creencias irracionales académicas, ansiedad, miedo y rumiación en estudiantes de una universidad privada de Villa El Salvador.</p> <p>Objetivos específicos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Describir la procrastinación, creencias irracionales académicas, ansiedad, miedo y rumiación en estudiantes de una universidad privada de Villa El Salvador. 2. Comparar la procrastinación, creencias irracionales académicas, ansiedad, miedo y rumiación en estudiantes de una universidad privada de Villa El Salvador en función al sexo, edad y ciclo de estudio. 3. Analizar la relación entre las dimensiones de la procrastinación, las creencias irracionales académicas, la ansiedad, miedo y la rumiación en estudiantes de una universidad privada de Villa El Salvador. | <p>Hipótesis general</p> <p>H0: Existe relación estadísticamente significativa entre la procrastinación, las creencias irracionales académicas, la ansiedad, miedo y la rumiación en estudiantes de una universidad privada de Villa El Salvador.</p> <p>Hipótesis específicas</p> <p>H1: Existen diferencias estadísticamente significativas al comparar la procrastinación, creencias irracionales académicas, ansiedad, miedo y rumiación en estudiantes de una universidad privada de Villa El Salvador en función al sexo, edad y ciclo de estudio.</p> <p>H2: Existe relación estadísticamente significativa entre las dimensiones de la procrastinación, las creencias irracionales académicas, la ansiedad, miedo y rumiación en estudiantes de una universidad privada de Villa El Salvador.</p> | <p>Tipo de investigación</p> <p>La investigación fue de tipo correlacional porque se buscó conocer el grado de relación entre las variables propuestas, teniendo como resultado la relación entre procrastinación, creencias irracionales académicas, ansiedad, miedo y rumiación en estudiantes universitarios a través de las puntuaciones obtenidas en las encuestas (Bernal, 2010).</p> <p>Diseño de investigación</p> <p>La investigación contó con un diseño no experimental, ya que para alcanzar los objetivos no se realizó manipulación alguna de las variables y fueron medidas en su ambiente natural; así mismo, fue de corte transversal, porque los datos fueron extraídos en un solo momento, empleándose como una especie de fotografía de las variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).</p> |

ANEXO 02.
ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

Gonzales (2014)

Nombres y apellidos: Sexo: femenino () masculino ()

Edad: Carrera: Ciclo que estudia:.....

INSTRUCCIONES

Esta escala contiene una serie de enunciados que tienen por finalidad evaluar la forma como afrontas y organizas tus actividades académicas. Para ello, debes indicar en qué medida cada uno de los enunciados es verdadero, de acuerdo a cómo te sientes, piensas o actúas la mayoría de las veces. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, **solo nos interesa saber cómo eres usualmente, no como deberías o quisieras ser**. Por favor, responde empleando la siguiente escala.

| | | | | |
|-------|------------|---------------|--------------|---------|
| Nunca | Casi nunca | Algunas veces | Muchas veces | Siempre |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1 | Llego tarde a las reuniones de mi grupo de trabajo por estar entretenido en otras actividades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Cuando un curso no me agrada, le dedico poco tiempo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | No me preparo con anticipación para una exposición | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Termino mis trabajos a tiempo a pesar que el trabajo es difícil | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Dejo para mañana los trabajos que tengo hoy por que me distraigo en otras actividades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Postergo las lecturas de los cursos que no me agradan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Me falta tiempo para terminar de hacer mis trabajos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Invierto poco tiempo en hacer las tareas de los cursos que me desagradan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Me es difícil empezar a estudiar si el curso no es de mi agrado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Me queda poco tiempo en hacer mis tareas por hacer otras actividades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Cuando me asignan lecturas tediosas, las reviso el mismo día de la clase | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Ante un examen, me cuesta empezar a estudiar si la materia es complicada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Aprovecho al máximo el tiempo para hacer mis trabajos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 14 | Me demoro en terminar mis trabajos a tiempo cuando veo que la tarea es muy complicada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Al llegar la noche, pienso que podría haber aprovechado mejor el día en hacer mis trabajos sino hubiera pasado mucho tiempo con mis amigos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Llego tarde a las clases cuando los cursos son tediosos para mí. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | A pesar de la dificultad del trabajo inicio lo más pronto posible | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Me trasnocho estudiando para un examen del día siguiente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Cuando creo que no podré terminar la tarea asignada, prefiero postergar la entrega | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Los fines de semana, a pesar que tengo trabajos por hacer, prefiero realizar otras actividades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Al inicio del curso, cuando creo que no culminare con éxito, le dedico poco tiempo de estudio a la materia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Me demoro en hacer un trabajo, cuando creo que es muy difícil o complicado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Termino los trabajos que me asignan lo más pronto posible. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Me cuesta estudiar para un examen cuando creo que no tendré buenos resultados. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Interrumpo mi hora de estudio por hacer otras actividades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | Cuando sé que no me ira bien en una exposición, suelo pedir que aplacen mi presentación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | Llego a clases justo antes de que cierren la puerta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | Cuando creo que no tengo la suficiente capacidad para realizar una tarea demoro en terminarla. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | Me lleva mucho tiempo iniciar una tarea cuando creo que es difícil. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | Me demoro en terminar mis trabajos porque me distraigo en otras actividades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31 | Me preparo por adelantado para los exámenes de los cursos que no me agradan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32 | Cuando me asignan una tarea que me desagrada prefiero aplazar la entrega | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33 | Tengo que inventar excusas para pedir un plazo extra de entrega de trabajos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34 | Me falta tiempo para hacer mis trabajos por estar entretenido en otras actividades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35 | Asisto a clases puntualmente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 36 | Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37 | Cuando se acerca a fecha de entrega y me siento presionado, recién empiezo a realizar mis trabajos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38 | Llego a tiempo a las reuniones de grupo de trabajo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39 | Me es difícil organizarme para desarrollar cada tarea asignada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40 | Dejo para mañana lo que puedo hacer hoy. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41 | Siento que se me pasa el tiempo haciendo otras actividades y cuando me doy cuenta me queda poco tiempo para realizar mis trabajos académicos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

INVENTARIO DE ANSIEDAD DE BECK - BAI

Beck, Epstein, Brown y Steer (1988)

Nombres y apellidos: Sexo: F () M () Edad:

INDICACIONES

A continuación, se presentan una lista de síntomas comunes de la ansiedad. Lea cada uno de los ítems atentamente, e indique cuanto le ha afectado en la última semana incluyendo hoy

Hoy o durante la semana, me he sentido...

| Nº | Ítem | Nada | Leve | Regular | Fuerte |
|----|---|------|------|---------|--------|
| 1 | Torpe o entumecido | | | | |
| 2 | Acalorado(a) | | | | |
| 3 | Con temblor en las piernas | | | | |
| 4 | Incapaz de relajarme | | | | |
| 5 | Con temor a que ocurra lo peor | | | | |
| 6 | Mareado, o que se me va la cabeza | | | | |
| 7 | Con latidos del corazón fuertes y acelerados | | | | |
| 8 | Inestable (emocionalmente) | | | | |
| 9 | Atemorizado(a) o asustado (a) | | | | |
| 10 | Nervioso(a) | | | | |
| 11 | Con sensación de bloqueo (no puedo pensar bien) | | | | |
| 12 | Con temblores en las manos | | | | |
| 13 | Inquieto(a) , inseguro(a) | | | | |
| 14 | Con miedo a perder el control | | | | |
| 15 | Con sensación de ahogo | | | | |
| 16 | Con temor a morir | | | | |
| 17 | Con miedo | | | | |
| 18 | Con problemas digestivos | | | | |
| 19 | Con desvanecimientos | | | | |
| 20 | Con rubor facial | | | | |
| 21 | Con sudores, fríos o calientes | | | | |

ESCALA DE CREENCIAS IRRACIONALES ACADÉMICAS

Egan, Canale, Del Rosario y White (2007)

Nombres y apellidos: Sexo: F () M () Edad:

INSTRUCCIONES

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. Responda empleando la siguiente escala:

| | | | | |
|-------|----------|---------------|------------|---------|
| Nunca | Rara vez | Algunas veces | Usualmente | Siempre |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1 | Los docentes deberían darles a los estudiantes una buena nota si la necesitan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Yo debería ser responsable de las consecuencias de mis actos como estudiante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Los docentes deberían darles "más tiempo" a los estudiantes si tardan en entregar sus tareas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Yo debería asistir a clase incluso si tengo otras cosas que hacer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Yo debería esforzarme en un curso para obtener una buena nota | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 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 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Los docentes deberían limitar las preguntas de los exámenes a aquellas áreas que han sido desarrolladas exhaustivamente en clase | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Yo aprendo mejor en clase cuando leo con anticipación los materiales asignados | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Principalmente, es responsabilidad del docente asegurarse de que me vaya bien en el curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Los docentes deberían proporcionar una guía de estudio de todo el material que va a ser incluido en un examen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Yo tengo la principal responsabilidad por la nota que obtengo en un curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 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 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Los docentes deberían flexibilizar sus criterios cuando califican el trabajo de los estudiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 14 | Los docentes tienen la principal responsabilidad por la nota que recibe un estudiante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | El esfuerzo debería ser más importante que el desempeño al momento de determinar una nota | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Los docentes deberían proporcionar a los estudiantes preguntas de practica que sean similares a las preguntas que vendrán en el examen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ESCALA DE MIEDO A LA EVALUACIÓN NEGATIVA VERSIÓN BREVE (BFNE)

(Leary, 1983)

Nombres y apellidos: Sexo: femenino () masculino ()

Edad: H.C.º: Fecha:

INSTRUCCIONES

A continuación tiene una serie de afirmaciones en donde se busca conocer cuales coinciden con su forma de pensar, por ello debe indicar en qué grado dichas frases son características de usted empleando la siguiente escala.

| | | | | |
|---------------------------------|--|---------------------------------------|-----------------------------|--|
| NADA característico en mi | LIGERAMENTE característico en mi | MODERADAMENTE característico en mi | MUY característico en mi | EXTREMADAMENTE característico en mi |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | Respuesta | | | | |
|----|---|-----------|---|---|---|---|
| | | | | | | |
| 1 | Me preocupa lo que la gente pensará de mí, incluso cuando sé que no tiene importancia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | No me preocupo incluso cuando sé que la gente se está formando una impresión desfavorable de mí | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Frecuentemente temo que otras personas se den cuenta de mis limitaciones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Raramente me preocupo de la impresión que estoy causando en los demás | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Temo que los demás no me aprueben | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Me da miedo que la gente descubra mis defectos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Las opiniones de los demás sobre mí no me molestan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Cuando estoy hablando con alguien me preocupa lo que pueda estar pensando de mí | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Generalmente me preocupo por la impresión que pueda causar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Si sé que alguien me está juzgando, eso tiene poco efecto sobre mí. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | A veces pienso que estoy demasiado preocupado por lo que otras personas piensan de mí | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | A menudo me preocupa decir o hacer cosas equivocadas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ESCALA DE RUMIACIÓN RELACIONADA A UN EVENTO ERRI

Cann, Calhoun, Tedeschi, Triplett, Vishnevsky y Lindstrom (2011)

Nombres y apellidos: Sexo: femenino () masculino ()

Edad: H.C.º: Fecha:

INSTRUCCIONES

A continuación tiene una serie de frases que se encuentran en función al último evento estresante que ha experimentado, por favor, marque la respuesta que más lo identifique empleando la siguiente escala.

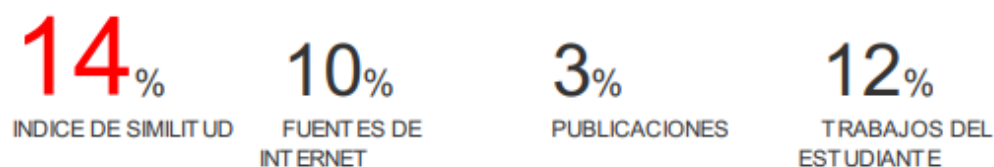
Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre
1 2 3 4 5

| | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1 | Pienso en lo sucedido sin intención | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Se me vienen a la cabeza pensamientos sobre lo sucedido, y no puedo dejar de pensar en ellos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Me distraigo o tengo problemas para concentrarme debido a estos pensamientos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | No puedo evitar que imágenes y pensamientos sobre lo sucedido vengan a mi cabeza | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Sin que yo lo quiera, me llegan pensamientos, recuerdos o imágenes sobre lo sucedido | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Pensamientos acerca de lo sucedido me hacen revivir la experiencia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Situaciones o detalles similares a lo sucedido traen de vuelta pensamientos sobre la experiencia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Pienso intencionalmente acerca de lo sucedido | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Otras cosas me hacen pensar acerca de esta experiencia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Trato de no pensar acerca de lo sucedido, pero no lo puedo evitar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Pienso intentando encontrarle un significado a lo sucedido | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Pienso en si los cambios en mi vida se deben a como enfrenté esta experiencia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Intento obligarme a pensar en mis sentimientos acerca de esta experiencia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Pienso en si he aprendido algo como resultado de esta experiencia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Pienso en si esta experiencia ha cambiado mi percepción del mundo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 16 | Pienso acerca del significado que podría tener esta experiencia para mi futuro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Pienso acerca de si mis relaciones con otros han cambiado luego de mi experiencia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Me obligo a luchar con los sentimientos que me ha provocado esta experiencia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Pienso a propósito en lo sucedido, y en cómo me ha afectado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Pienso intentando comprender lo sucedido | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

“PROCRASTINACIÓN, CREENCIAS IRRACIONALES ACADÉMICAS, ANSIEDAD, MIEDO A LA EVALUACIÓN Y RUMIACIÓN EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA SUR”

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

| | | |
|----------|---|---------------|
| 1 | Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante | 2% |
| 2 | repositorio.autonoma.edu.pe Fuente de Internet | 1% |
| 3 | repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet | 1% |
| 4 | www.ucb.edu.bo Fuente de Internet | 1% |
| 5 | Submitted to Universidad San Ignacio de Loyola Trabajo del estudiante | 1% |
| 6 | Submitted to Universidad Católica de Santa María Trabajo del estudiante | <1% |
| 7 | Submitted to Pontificia Universidad Católica del Perú | <1% |