

UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y RELACIONES HUMANAS



TESIS DE GRADO

Procrastinación Académica e Intolerancia a la Frustración en
estudiantes universitarios

Tesista: Marisa Daniela Arroyo

Tutora: Mustaca, Alba Elisabeth

Co- tutor: Franco, Paul

Título a obtener: Licenciatura en Psicología

Año: 2021

RESUMEN

La frustración es un estado del organismo manifestado ante la devaluación, omisión o imposibilidad inesperada de acceder a un reforzador positivo. Provoca de modo inmediato estrés y emociones negativas, entre otros efectos. La intolerancia a la frustración (IF) ocurre cuando la respuesta es muy intensa y duradera. La IF fue relacionada con la procrastinación, definida como la falta o carencia de autorregulación en el desempeño y una predisposición en el comportamiento a dilatar lo que es necesario para alcanzar un objetivo. El objetivo de esta tesis fue evaluar las relaciones entre la IF y la procrastinación académica (PA) en alumnos universitarios de la provincia de Buenos Aires y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La muestra no probabilística estuvo conformada por 171 estudiantes universitarios; las edades oscilaron entre los 18 y 49 años ($M=26.13$ años; $DE=6.9$), de los cuales el 76% eran mujeres ($n=130$) y el 24%, varones ($N=41$). Los instrumentos administrados fueron la *Escala de Intolerancia a la Frustración (EIF)*, la *Escala de Procrastinación Académica (EPA)* y un cuestionario socio-demográfico. Los resultados muestran correlaciones directas y significativas entre la EPA con las dimensiones de Intolerancia a la emocionalidad ($\rho=.262$, $p<.001$), Derechos ($\rho=.41$, $p<.0001$), Intolerancia a la incomodidad ($\rho=.62$, $p<.0001$) y con Intolerancia total ($\rho=.47$, $p<.0001$). Un análisis de regresión lineal considerando como variable dependiente a la EPA y las independientes a las dimensiones de la EIF muestra un r^2 cuadrado de .44. La intolerancia a la incomodidad ($\beta=.53$, $T=7.59$, $p<.0001$) y derechos ($\beta=.73$, $T=2.13$, $p<.03$) son los que más determinan a la PA, explicando el 44% de la varianza de EPA. Hubo diferencias significativas de la EIF y la EPA con algunas variables sociodemográficas. Estos resultados son similares a los hallados en otros países. Sería

importante detectar en los estudiantes estas incompetencias y organizar talleres para que las superen.

Palabras claves: intolerancia a la frustración, procrastinación académica, estudiantes universitarios.

ABSTRACT

Frustration is a state of the organism manifested before the unexpected devaluation, omission or inability to access a positive reinforce. It immediately causes stress and negative emotions, among other effects. Frustration intolerance (FI) occurs when the response is very strong and long-lasting. FI was related to procrastination, defined as the lack or lack of self-regulation in performance and a predisposition in behavior to delay what is necessary to achieve a goal. The objective of this thesis was to evaluate the relationships between FI and academic procrastination (AP) in university students from the province of Buenos Aires and the Autonomous City of Buenos Aires. The non-probabilistic sample consisted of 171 university students; the ages ranged between 18 and 49 years ($M = 26.13$ years; $SD = 6.9$), of which 76% were women ($n = 130$) and 24% were men ($N = 41$). Managed instruments they were the *Frustration Intolerance Scale (EIF)*, the *Academic Procrastination Scale (EPA)* and a socio-demographic questionnaire. The results show direct and significant correlations between the EPA with the dimensions of Intolerance to emotionality ($\rho = .262$, $p < .001$), Rights ($\rho = .41$, $p < .0001$), Intolerance to discomfort ($\rho = .62$, $p < .0001$) and with total intolerance ($\rho = .47$, $p < .0001$). A linear regression analysis considering the EPA as the dependent variable and the independent variables as the EIF dimensions shows an r squared of .44. Intolerance to discomfort ($\beta = .53$, $T = 7.59$, $p < .0001$) and rights ($\beta = .73$, $T = 2.13$, $p < .03$) are the ones that most determine BP, explaining 44% of the variance of EPA. There were significant differences of the EIF and the EPA with some sociodemographic variables. These results are similar to those found in other countries. It would be important to detect these incompetencies in students and organize workshops to overcome them.

Keywords: Intolerance to frustration, Academic procrastination, College Students.

ÍNDICE GENERAL

Resumen.....	2
Abstract.....	4
Índice general.....	5
Capítulo I. Introducción	7
1.1. Planteamiento del problema.....	8
1.2. Justificación y relevancia.....	9
Capítulo II. Marco teórico.....	11
2.1. Intolerancia a la Frustración.....	12
2.2. Procrastinación	13
2.3. Procrastinación Académica.....	16
2.4. Antecedentes sobre Intolerancia a la frustración y procrastinación académica.....	20
2.5 Antecedentes empíricos Internacionales.....	20
2.6 Antecedentes empíricos Interamericanos.....	22
2.7 Antecedentes empíricos nacionales.....	26
Capítulo III. Metodología	29
3.1. Objetivo general	30
3.2 Objetivos específicos	30
3.3. Hipótesis general	30
3.4. Hipótesis específicas	30
3.5. Tipo de Investigación	30
3.6. Muestra y participantes	31
3.7. Instrumentos	31
3.8. Procedimiento	33
3.9. Análisis de resultados	33
4. Resultados	34
4.1. Análisis de normalidad.....	34
4.2. Resultados descriptivos de las variables sociodemográficas.....	34

4.3. Resultados descriptivos del Cuestionario de PA y de la EIF.....	37
4.4 Procrastinación académica e Intolerancia a la frustración en función variables sociodemográficas.....	38
4.5 Correlación entre EIF y EPA.....	39
Capítulo IV.....	41
5. Resumen y conclusiones	42
6. Limitaciones.....	45
7. Direcciones futuras.....	46
Capítulo V.....	48
8. Referencias bibliográficas	49
9. Anexos	59
Índice de Tablas	
Tabla 1.....	34
Tabla 2.....	35
Tabla 3.....	35
Tabla 4.....	36
Tabla 5.....	36
Tabla 6a.....	37
Tabla 6b.....	37
Tabla 7.....	38
Tabla 8.....	39

CAPÍTULO I

1.INTRODUCCIÓN

1.1 Planteamiento del problema

La intolerancia a la frustración (IF), deriva de la exigencia de que la realidad sea como queremos y la negativa a aceptar las diferencias entre un deseo o expectativa y la realidad. Las personas con alta IF evitan los eventos frustrantes y ello conduce a un aumento de la frustración y del estrés que se pretendía evitar (Ellis, 1979, 1980, 1995; Ellis & Dryden, 1987; citado en Medrano, Franco & Mustaca, 2018). Se hallaron varias investigaciones que mostraron una relación directa entre la procrastinación y la intolerancia a la frustración (Harrington, 2005; Sudler, 2014; Ozer, 2010).

Alrededor del 89% de las personas manifiestan disfunciones en distintas áreas vinculadas con algún tipo o nivel de procrastinación (Steel, 2011). La procrastinación se expresa como el retraso voluntario en un curso de acción previsto, a pesar de la conciencia de los resultados negativos, y, usualmente, su consecuente desempeño insatisfactorio. Según (Ferrari, 1995; citado en Matrángolo, 2018), la procrastinación puede ser entendida como un síntoma de depresión o ansiedad, o ser considerada como un rasgo de extremo perfeccionismo relacionado al temor al fracaso. La creencia que subyace en la conducta del procrastinador es que “después es mejor”. Por eso se la etiqueta como el síndrome “para mañana”, existiendo dos razones primordiales para su presencia: el miedo a fallar y la evaluación de la tarea como aversiva (Lay, 1986). El miedo a fallar consiste en pensamientos en torno a no poder satisfacer las expectativas de los otros, los propios estándares de perfección o por una carencia en la autoconfianza. Mientras que la evaluación de las tareas se considera aburridas o agobiantes.

La procrastinación académica (PA) se define como un defecto en el desempeño de actividades académicas que se caracteriza por dilatar hasta el último minuto tareas que necesitan

ser finalizadas. Según Ellis & Knaus (2002), se aplazan las metas académicas hasta el punto óptimo donde el desempeño requerido sea altamente probable. Esta conducta acarrea graves consecuencias, sobre todo en el desempeño universitario, ya que se deben cumplir con diversas actividades en plazos previamente establecidos (Cao, 2012; Chan, 2011; Clariana, Cladellas, Badía & Gotzens, 2011; Hsin Chun Chu & Nam Choi, 2005). Alegre (2013), mostró, en 348 alumnos universitarios de Perú, que la escala de Autoeficacia tuvo una relación inversa con la escala de Procrastinación Académica.

El objetivo principal de esta tesis es replicar las relaciones entre la procrastinación académica y la intolerancia a la frustración en una muestra de estudiantes universitarios argentinos y evaluar diferencias en función de variables sociodemográficas. Se conjetura que una alta intolerancia a la frustración correlacionará con mayor procrastinación académica.

1.2 Preguntas de investigación

¿Qué relación presentan los niveles de intolerancia a la frustración con la procrastinación académica en estudiantes universitarios de gestión pública y privada de la provincia de Buenos Aires, durante el año 2020-2021?

1.3 Relevancia

Los estudiantes universitarios conforman una población que va en ascenso en los últimos años, padece problemáticas como ansiedad, frustración, fallo auto-regulatorio en el comportamiento de la gestión del tiempo, deserción. Es importante el estudio de la IF y la PA, ya que son déficits que pueden superarse con éxito durante el proceso de ingreso al ámbito estudiantil, debido a que pueden entorpecer el desarrollo de sus carreras (Garzón Umerenkova & Gil Flores, 2016).

La ejecución de esta investigación se origina fundamentalmente en el interés de poder realizar aportes de nuevos conocimientos que a su vez logren promover el desarrollo de propuestas de intervención. Se podría identificar la Intolerancia a la frustración y la implicancia que tiene en cuanto a la PA en los estudiantes, posibilitando un enfoque para diagnosticar estos problemas e incorporar nuevas variables que aporten elementos conceptuales a la explicación y prevención del fenómeno en los estudiantes universitarios. El objetivo de todo estudiante es culminar sus estudios en el tiempo establecido por el campo educativo y ya que es un rasgo que está asociado a un fallo autorregulatorio en el comportamiento de la gestión del tiempo. Garzón Umerenkova & Gil Flores (2017), afirman que la PA llevaría al estudiante a tener que aplazar sus estudios, bajo rendimiento académico y como consecuencia el abandono universitario. Al ser un problema que se puede evaluar en los procesos de entrada a la universidad, es posible entrenarla con éxito y que su mejora, abordada dentro del contexto del aprendizaje autorregulado, acarrea no sólo beneficios académicos, sino que también ayuda a mejorar la calidad de vida de los estudiantes. El aporte de este trabajo puede ayudar al desarrollo de políticas educativas que promuevan la continuidad académica y eviten el bajo rendimiento académico, y la deserción, entre otras cuestiones (Álvarez ,2010; Quant & Sánchez, 2012).

CAPÍTULO II

2.MARCO TEÓRICO

2.1 Intolerancia a la frustración (IF)

Según la R.A.E, el término frustración proviene del latín frustrare que significa privar, es decir que el diccionario de la lengua española lo define como privar a alguien de lo que esperaba (Real Academia Española, 2020). Según (Antunes, 2020) el concepto de tolerancia a la frustración fue acuñado por Rosenzweig (1944) como parte de su Teoría general de la frustración para manifestar un continuo cuantificable entre la defensa del yo y la necesidad- persistencia. Para Rosenzweig, la tolerancia a la frustración es la predisposición del sujeto a dominar la frustración sin perder su adaptación psicológica.

Desde el nacimiento, el ser humano atraviesa por distintas decepciones y frustraciones que son necesarias para su cuidado básico con el objetivo de su desarrollo, por ejemplo, el destete, aceptar conductas de aseo, reglas, prohibiciones, etc. Amsel, en su teoría de la frustración (1958, 1992), citado por Mustaca (2018), la define en función de las repuestas que tiene el organismo como resultado de la omisión o decremento en la cantidad o calidad de las recompensas esperadas, en presencia de señales anteriormente vinculadas a un reforzador de mayor proporción. Según el científico (Amsel, 1992), citado por Mustaca (2000), la frustración provoca un efecto de activación o potenciación de cualquier comportamiento que le sigue inmediatamente al evento frustrante, llamado contraste negativo o "efecto de frustración (EF)".

La mayor parte de las definiciones (ver Mustaca et al., 2005), coinciden con el hecho de, existir un obstáculo o una interferencia en el proceso por la búsqueda de la satisfacción de una necesidad, desencadenando en los mamíferos mecanismos psicofisiológicos análogos a la presencia de estímulos aversivos: alejamiento, miedo, ansiedad (Gray & McNaughton, 2000), estrés y dolor (ver Papini & Dudley, 1997). En este sentido, en una investigación llevada a cabo

por Mustaca (2013), confirma que existe una analogía comportamental, mecanismos psicofisiológicos y neurales entre el dolor físico y el dolor psicológico y social. Estudios con modelos animales y humanos sustentan esta idea (Mustaca & Martínez, 2000; Mustaca & Papini, 2005; Ruetti, Justel, Mustaca, Torrecilla & Jatúff, 2010, Psyrdellis & Justel, 2017). Sin embargo, se relativizan estos hechos en otras investigaciones llevadas a cabo por Prugert, Wheeler, McDannald & Holland ,2012; citado en Mustaca, 2013).

La intensidad de los estados de frustración está determinada por factores biológicos y de aprendizaje. Se descubrió que la mayor discrepancia entre lo esperado y lo recibido provoca una reacción más intensa y duradera del estado de frustración. Relacionado con este hecho, surge el concepto de intolerancia a la frustración (IF). Harrington & Ellis (2005, citado en Medrano, Franco & Mustaca, 2018), define la IF como creencias arraigadas irracionales acerca de que la realidad debe ser de acuerdo con nuestras expectativas y el gran rechazo a que no lo sean. Esta alta diferencia entre lo esperado y la realidad provoca una frustración de alta intensidad y duración. Una forma de evitar una alta IF será entonces disminuir expectativas irracionales sobre los hechos.

2.2 Procrastinación

La procrastinación no es una manifestación reciente en el actuar humano. Es la tendencia a posponer o retrasar el inicio, desarrollo o finalización de una labor evitando las responsabilidades, decisiones y tareas que requieren ser desarrolladas (Haycook, McCarthy & Skay, 1998, citado por Álvarez Blas, 2010).

Autores como Ferrari & colaboradores ,1995 (como se citó en Sánchez Hernández, 2010), recopilaron el mayor número de evidencias sobre el origen del término y los teóricos que

empezaron a estudiar y a definir este comportamiento. De acuerdo a la revisión histórica realizada por estos autores, el antecedente más antiguo vinculado con el significado de la procrastinación se halla en un sermón del siglo XVII, del pastor Walker, encontrado en la biblioteca de la Universidad de Ottawa en Ontario, Canadá. Este relato expone que las personas que postergaban las tareas lo realizaban por su propia voluntad y eran culpables por esta misma razón al no poder alcanzar sus metas de santos o instruidos, sino solamente la de mayoría de edad. La relación entre el pecado y la procrastinación no fue el único termino que se le dio. Los egipcios tenían dos verbos que se han traducido en una dirección positiva y otra negativa. En forma positiva remite a un “hábito útil para evitar el trabajo innecesario y esfuerzo impulsivo” y en la manera negativa alude al “hábito nocivo que se relaciona con la pereza en la realización de una tarea que es necesaria para la conservación” (1995, p. 4).

Chan (2011) hace referencia a una tipología de procrastinadores: ocasional y cotidiano. El primero se relaciona con un comportamiento procrastinador, es dinámico y depende de la interacción del individuo con su contexto y una tarea específica. El segundo hace referencia a un rasgo más general de postergar (Sampaio & Bariani, 2011); es un patrón regular de comportamientos de aplazamiento frente a diversas situaciones, incluyendo las tareas y actividades propias (Quant & Sánchez, 2012). La persona se inicia a temprana edad en postergar tareas, tiende a generalizarse a otros ámbitos como el laboral, familiar o social (Chan, 2011) y no se circunscribe solo al académico. Asimismo, viene demostrando que no solo afecta la administración del tiempo para materializar los proyectos o metas, sino que también implica una interrelación entre factores afectivos, cognitivos, conductuales y motivacionales. Según Ferrari, Johnson & McCown (1995), este fenómeno constituye un patrón cognitivo y conductual relacionado con la intención de hacer una tarea y con una falta de diligencia para dar comienzo,

progresar y finalizar, y en donde tal fenómeno estaría acompañado por el padecimiento de ansiedad, inquietud o abatimiento.

La postergación de actividades puede obedecer como lo señala Steel, 2007 (como se citó en Bolívar, Ballesteros & Ramírez, 2014) a cuatro factores motivacionales: 1. Expectativa: este factor hace referencia al panorama que se tiene acerca de la actividad a realizar. Va a estar relacionada con el éxito que se obtenga al desarrollar la tarea, produciendo comodidad y mayor expectativa en la persona. Sin embargo, si la tarea no fue trabajada con anterioridad o no se obtuvo éxito, provocaría un estado de ansiedad y estrés, disminuyendo las expectativas en la persona, Sánchez (2012; citado en Bolívar, Ballesteros & Ramírez, 2014) afirma que las personas con exceso de confianza, tienden a postergar las actividades, pues tienen la creencia de control, donde el individuo piensa que podrá desarrollar la tarea u obligación sin ningún problema. Con respecto a las personas que tienen menos confianza en sí mismos, son propensas a procrastinar más para evitar futuros fracasos. 2. Valoración: el sujeto asigna una valoración a cada tarea por cumplir, a partir de la evaluación de una serie de factores (tiempo y herramientas) a la hora de realizar una actividad, de manera que, para estas personas, el valor mayor se sitúa en la obtención de un “premio” a corto plazo. 3. Impulsividad: este factor describe que la persona se ve poco atraída por la realización de la actividad debido a una posible falta de motivación, en consecuencia, se tiene una mayor probabilidad de procrastinar, teniendo como resultado un trabajo de mala calidad. 4. Demora de la satisfacción: este factor estaría asociado al tiempo de respuesta y los beneficios que puede llegar a generar la consecución de una actividad, resultando más placentera los resultados obtenidos de forma inmediata que aquellos que se obtendrían a largo plazo.

Steel (2007; citado por Bolívar, Ballesteros & Ramírez, 2014) describe los cuatro factores motivacionales y propone la siguiente ecuación para inferir un grado de motivación:

$$\text{Motivación} = (\text{Expectativa} \times \text{Valoración}) / (\text{Impulsividad} \times \text{Demora de la satisfacción}).$$

Klassen et al. (2007) señalaron que la procrastinación se explica en menor medida por variables motivacionales extrínsecas y en mayor medida por variables motivacionales intrínsecas: esto es que la tendencia de los sujetos que procrastinan lo hacen primeramente como función de bajos niveles de autorregulación, demora en los trabajos, autosabotaje, ansiedad ante los exámenes, etc. Asimismo, Solomon & Rothblum (1984; citados por Quant & Sánchez, 2012), señalan que la procrastinación es el acto de retrasar innecesariamente una tarea lo que conlleva a la persona a experimentar sensaciones de malestar y un menor uso de las estrategias del manejo del tiempo, Lay & Schouwenburg (1993; citado en Garzón Umerenkova & Gil Flores, 2017). Es por este motivo que se evidencia en los sujetos un patrón evitativo frente a actividades que supongan un mayor desempeño o donde evalúen como escaso el nivel de satisfacción. En base a las definiciones anteriores, la procrastinación estaría relacionada con el entorno y las expectativas de la persona, quien valora que la actividad a realizar es tediosa o aburrida y la satisfacción no es a corto plazo, por lo cual decide postergarla o abandonarla. Entonces, la persona se encuentra en un conflicto pues percibe la acción como no atractiva y la recompensa como algo lejano, y por tanto evita llevarla a cabo (Pittman & colaboradores, 2007).

2.3. Procrastinación académica

El ingreso a la universidad supone para los estudiantes un desafío de adaptación a la nueva cultura educativa que, contribuirá en su formación profesional. Los cambios que requieren ir afrontando, no resultan ser asumidos fácilmente por un gran sector universitario, por lo que pueden presentar dificultades de adaptación y desarrollar conductas dilatorias para el

cumplimiento de actividades académicas (Burgos Torre & Salas Blas, 2020). El incumplimiento en los plazos establecidos llevaría a la persona a vivenciar una disminución en su bienestar psicológico. Autores como Solomon & Rothblum (1984), relacionaron al acto de dilatar las tareas al punto de originar un bajo rendimiento en calificaciones y deserción del curso. En este sentido, se vincula la procrastinación académica con un fallo en la autorregulación, en donde los estudiantes determinan las metas, las estrategias motivacionales, conductuales y cognitivas, presentando una clara relación inversa con el rendimiento académico en el alumnado universitario (Garzón Umerenkova, & Gil Flores, 2017). Desde una perspectiva motivacional, el retraso en las tareas es entendida como un fallo en los procesos de autorregulación (Steel, 2007; citado en González Brignardello & Sánchez, 2013)., ya que según Furlan (2012), no se trata solamente de realizar planes y estrategias de actividades, sino de intentar llegar a la meta, evaluando la acción y realizando los ajustes precisos. En tal efecto, desde una perspectiva cognitiva- conductual, el sujeto tiene la intención de llevar a cabo la acción, pero a su vez tiene dificultades en disponerse a culminarla, en este proceso, experimenta ansiedad, inquietud y abatimiento (Furlan, 2010; 2012; 2014; 2015).

Navarro (2016), evidencia que existen diferencias por género, donde las mujeres procrastinarían más que los hombres. Estas diferencias se justifican por los distintos mundos emocionales en los que crecen los niños y las niñas, remarcando las diferencias sexuales en la socialización e instrucción emocional, Clariana, Cladellas, Martín, Badía, & Gotzen (2011). Por otro lado, los estudiantes con baja tendencia a dilatar las tareas tienen más probabilidades de finalizar a tiempo sus estudios universitarios, en comparación con los de alta tendencia a procrastinar (Bruinsma & Jansen, 2009).

Garzón Umerenkova, & Gil Flores (2017), señalan que las razones para procrastinar se agrupan en cinco categorías: atracción por la tarea, amor al trabajo, incertidumbres sobre la tarea, temor al fracaso y/o errar en la tarea (Zarick y Stonebraker, 2009) y el perfeccionismo, ya sea social o hacia su persona (Sudler, 2013). Entendiendo por perfeccionismo a la creencia de realizar las tareas extremadamente bien y sin errores, favoreciendo la procrastinación al mantenimiento del perfeccionismo (Awuni, 2011).

Blunt (1998) plantea que el común de los estudiantes procrastinadores inician sus actividades académicas más tarde que lo habitual debido a su insatisfacción con sus hábitos de estudio. De acuerdo a los autores anteriormente citados, llevaría al incumplimiento con la tarea y bajo rendimiento académico.

Siguiendo a Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikal, Polaina & Rodríguez (2005), las personas que evidencian conductas procrastinadoras experimentan un miedo a la evaluación y percepción de fracaso; este tipo de pensamientos conllevan a que las personas finalmente opten por postergar o abandonar la tarea (Quant, & Sánchez, 2012).

Ellis & Knaus (2002), citado en Atalaya & García (2019), desarrollaron la teoría Racional Emotiva Conductual, explicaron que las personas que manifiestan creencias irracionales sobre aspectos de vida ocasionará en la persona la conducta dilatoria. Ambos autores coinciden que la procrastinación se inicia al creer que es imposible desarrollar alguna actividad y presentar poca tolerancia a la frustración para resolverla. A su vez explican que existen diversos rasgos individuales de los sujetos con predisposición a la dilación:

a) Rabia e impaciencia: causada por “cada tarea solicitada que genera exigencias diarias, por lo general ocasiona impaciencia y enojo, esto ocurre en particular en personas perfeccionistas

debido a que no logran realizar los objetivos a cumplir, causando rabia consigo mismo y con las personas de su entorno”.

b) Creencias irracionales: “Estos sujetos poseen bajo nivel de percepción de auto concepto y autoimagen de sí mismo efectuando como respuesta sentimientos de inferioridad e incompetencia”.

c) Sentirse Saturado: “La falta de organización en las tareas a realizar, hace que las personas no prioricen las actividades más importantes con las de menos importancia, originando en los individuos agobio, aturdimiento, sentimiento de incapacidad, etc.”. Esto se debe a la “demanda insatisfecha de responsabilidades, provocando que los sujetos reincidan en esta acción”.

d) Necesidad de afecto: “Las personas realizan las actividades requeridas con la certeza de que obtendrán una respuesta aceptación por parte de otros individuos, afecto y amor”.

e) Temor al fracaso y perfeccionismo: “El miedo suscita en torno al fracaso en actividades donde la posibilidad de frustrarse es alta. Esto hace que aplacen sus actividades, y así justificar que fue por la falta de tiempo”.

Relacionado con la IF, las autoexigencias para hacer todo bien pueden llevar al procrastinador a evitar hacer las cosas a tiempo, o poner excusas para no hacerlo, siguiendo esta línea, el origen de la dilación podría estar en la creencia demasiado estricta y exigente del perfeccionismo, y una visión de lo que uno puede lograr, la procrastinarían está determinada por la intolerancia a la frustración, de acuerdo a Ellis & Knaus (1977, citados en Natividad, 2014). Según Ellis & Knaus, (1977, citados en Natividad, 2014), las personas con alta intolerancia a la frustración se ven fácilmente perturbadas por tareas que les resultan molestas, aversivas o excesivamente exigentes y que dificultan la persecución y el logro de objetivos.

2.4. Antecedentes sobre Intolerancia a la frustración y procrastinación académica

Se presenta un listado de antecedentes relevantes tanto a nivel internacional, interamericano como nacional.

2.5 Antecedentes empíricos Internacionales

Eisenbeck (2019), tuvo como objetivo evaluar la relación entre la procrastinación académica, el malestar psicológico y la inflexibilidad psicológica. La muestra estuvo conformada por 429 estudiantes, con edades comprendidas entre los 17 y 35 años. Aplicó el Cuestionario de Aceptación y Acción-II (AAQ-II), Escalas de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21), Escala de Evaluación de la Procrastinación para Estudiantes (PASS) y un cuestionario sociodemográfico. Reportó que los estados emocionales negativos y la procrastinación académica pueden estar vinculados entre sí a través del patrón de autorregulación inadaptativa de la inflexibilidad psicológica.

Jerónimus et al. (2017, citado por Castillero, 2018) expresan que las personas que tienen baja tolerancia a la frustración no pueden ser capaces de persistir y enfrentar las dificultades, no gestionan sentimientos negativos como el estrés, la incomodidad o el no logro de los propios deseos. Teniendo en cuenta esto, los estudiantes que tienen niveles bajos de frustración, cuando se anteponen las obligaciones académicas, la entrega inminente de trabajos, dificultad para organizar los tiempos de estudio, los exámenes, la complejidad de la carrera elegida, frente a la imposibilidad de continuar vivenciando situaciones agradables a corto plazo, experimentan angustia, pena, culpa (Cuenya, Fonseca, Sandro & Mustaca, 2013), o reacciones orgánicas adversas, tales como la agresividad, Barón (1996). En este sentido, los estudiantes aplazan sus

tareas por considerarla aversiva, tener baja confianza en sí mismos, miedo al fracaso, Solomon & Rothblum, (1984).

En una universidad de Irán se llevó a cabo un estudio semi experimental, que incluyó a 32 individuos, con el fin de determinar cuáles son los efectos de la terapia de aceptación y compromiso (ACT) en estudiantes universitarios. Las variables a tener en cuenta fueron la procrastinación, la intolerancia a la frustración y la resistencia al trabajo duro. Se concluyó que la terapia de aceptación y compromiso es eficaz para disminuir la procrastinación y el aumento de la tolerancia a la frustración, ya que proporciona flexibilidad psicológica, un alto grado de adaptabilidad a diversas condiciones, incluido el fracaso, Joharifard & Moradkhani (2018).

Natividad (2014), llevó a cabo una investigación descriptiva, correlacional de carácter transversal, con 149 estudiantes universitarios, con el objetivo de indagar en profundidad cuál es el impacto de la procrastinación en los estudios universitarios en los primeros dos años de iniciada la carrera y qué relaciones mantiene con otros constructos relevantes en el ámbito académico. Llegó a la conclusión de que la procrastinación se genera por la alteración de nuestra autopercepción y el entorno; considerando la existencia de tres orígenes: autolimitación, baja tolerancia a la frustración y hostilidad. Las autolimitaciones se refieren al autodesprecio a través de pensamientos negativos por haber postergado las cosas antes, generando estados de ansiedad y depresión. Como resultado da una baja tolerancia a la frustración, la mayoría opta por dilatar sus tareas para evitar ese sentimiento como sea posible. El último origen es la hostilidad contra otras personas importantes (padres, docentes, amigos), que se da frente a no cumplir con todas las actividades pendientes.

En una universidad de Tennessee, Littrell (2016), investigó sobre ciertas variables para predecir la postergación académica y el rendimiento académico, entre las de su interés estaban la

autoestima, la intolerancia a la frustración, la determinación y la orientación a metas. Concluyó que la dilación académica está relacionada con estudiantes que se evalúan a sí mismos de manera más negativa, tienen menos confianza en sus habilidades académicas y se sienten más frustrados por circunstancias que perciben como injustas, tienden a postergar más las tareas académicas y a tener calificaciones más bajas. También, tienden a tener dificultades para mantener el interés en el material del curso y es más probable que lo encuentren aburrido.

Los estudiantes universitarios poseen antecedentes personales, familiares diferentes, por lo que el tránsito académico para su formación profesional dependerá de habilidades de estudio, es decir planificación y organización de las distintas tareas, interés en las distintas materias, entre otras variables. Sin embargo, los educandos pueden atravesar distintas problemáticas como dificultad para organizar y planificar actividades, teniendo comportamientos de postergación, abandono, intolerancia a la incertidumbre, evitación ante el fracaso. Dificultades que se traducen como una predisposición a dilatar los labores que parecen poco placenteros o bien, si son tareas de gran relevancia, buscan apartar su atención hacia actividades de mayor agrado que no están relacionadas con las obligaciones académicas, como actividades recreativas, uso de redes sociales, etc. Esta desviación de la atención reduce a corto plazo la angustia de postergar las responsabilidades, aunque si son perfeccionistas, no suelen tomar decisiones por temor a fracasar, Martin (2008, citado por Rosas, 2018). Incluso es común que esperen la activación de la angustia cuando llega la fecha límite, porque suponen que trabajan mejor bajo presión y desafiándose a sí mismos (Schraw, Wadkins & Olafson, 2007).

2.6 Antecedentes empíricos Interamericanos

Rodríguez & Clariana (2017), se propusieron investigar en una universidad de Colombia si la PA disminuía con la edad, con la carrera que los sujetos cursaban o por la combinación de

ambas variables. Se utilizó una muestra de 105 alumnos, de los cuales se los dividió en función de si eran mayor o menor de 25 años, a quienes se les administró la Procrastination Assessment Scale Students (PASS). Se evidenció que los menores de 25 años procrastinan significativamente más que los de mayor edad. Concluyeron que una posible explicación se podría deber a que los menores de 25 años tenían una incapacidad para rechazar tentaciones y distracciones. Del mismo modo, Garzón & Gil (2017), realizaron una investigación cuyo objetivo fue analizar la organización de los horarios que se plantean los estudiantes como variable de la PA en universitarios colombianos. La metodología aplicada fue la encuesta, usando el cuestionario como instrumento y sus respuestas fueron medidas bajo la escala tipo Likert. Concluyeron que los alumnos que trabajan y estudian pueden procrastinar académicamente, pues la carga laboral significa un obstáculo para dedicarse plenamente a las responsabilidades académicas. De manera inversa, Chávez & Morales (2017), en un estudio de 521 estudiantes de psicología en México, encontraron que los que no trabajaban puntuaron más alto en PA respecto de los que no lo hacían.

Gil Tapia & Botello Príncipe (2018) investigaron la relación entre PA y ansiedad en estudiantes de Ciencias de la Salud en 290 alumnos de una Universidad privada en Perú. Emplearon la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y la Escala de Autovaloración de Ansiedad de Zung (EAA). Hallaron que los hombres procrastinan más que las mujeres y que todos estudiantes al postergar sus actividades académicas experimentan mayores niveles de ansiedad.

Moreta Herrera, Durán Rodríguez, & Villegas Villacrés (2018), realizaron un estudio en Ecuador para determinar la relación entre la regulación emocional y la PA. Participaron 290 alumnos de Psicología de entre 17 y 30 años. Se administraron las escalas de Procrastinación

Académica, Procrastinación para estudiantes y el Cuestionario de Regulación Emocional. Los resultados obtenidos demostraron que la regulación emocional es predictora de la PA.

Fuentes Flores (2018), realizó una investigación en una Universidad privada de Perú, con el objetivo de establecer la relación entre el funcionamiento familiar y la PA. La muestra estuvo conformada por 427 alumnos, en entre los 17 y 35 años. Utilizó la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y el Test de Percepción del Funcionamiento Familiar (FF-SIL). Hallaron una correlación negativa y muy significativa entre el Funcionamiento Familiar y la PA total.

Además, se encontraron correlaciones inversas y muy significativas ($p < .001$) entre la autorregulación académica y la postergación de actividades. En la misma línea, Antunes (2020) tuvo como objetivo evaluar en 148 familias la transmisión intergeneracional de las diferentes dimensiones: estilos parentales, apego y tolerancia a la frustración. Los instrumentos de investigación consistieron en pruebas de estilos parentales (EMBU-M, EMBU-P Y EMBU-C), de apego (EVA y KSS), de Tolerancia a la Frustración (Test de Tolerancia a la Frustración de Rosenzweig para Adultos y para Niños) y una Prueba de Deseabilidad Social (EDS- 20). Llegó a la conclusión de que el control es tan necesario en la crianza como la calidez y sin control existe el riesgo de que tengamos generaciones inmaduras, inseguras y tiranas. Correa (2010) sostiene la relevancia del aprendizaje de la *tolerancia a la frustración* durante la niñez porque aquellos a los cuales no se les enseñó a construirla a hechos frustrantes en general se vuelven adultos que, frente a opiniones diferentes a las suyas, se sienten agredidos y ante ciertas eventualidades pueden deprimirse.

Maldonado Mendoza & Zenteno Gaytán (2018), investigaron si existe relación entre PA y ansiedad ante exámenes en estudiantes de universidades privadas. Se tomó una muestra de 313 estudiantes, cuyas edades oscilaban entre los 17 y 36 años, a quienes se les administró la Escala

de Procrastinación Académica (EPA), y la Escala de Ansiedad ante Exámenes (CAEX).

Encontraron que existe una relación positiva y significativa entre los niveles de procrastinación académica y la ansiedad ante exámenes. Concluyeron que, mientras existan niveles altos de procrastinación académica en los estudiantes universitarios, estos presentarán también niveles de ansiedad ante los exámenes.

Steel (2007), citado en Rodríguez & Clariana (2017), indicó que entre el 80% y 95% de los estudiantes universitarios presentan conductas dilatorias en algún momento, el 75% se considera procrastinador y el 50% aplazan continuamente los estudios. Sin embargo, Domínguez (2017) sostiene que al menos un 14.1% de estudiantes presenta procrastinación académica, el 29% deja para el último minuto la tarea, y el 23.5% postergan trabajos. Estos datos difieren posiblemente por el sistema educativo, diferencias culturales, y otras variables propias de las muestras y de las herramientas con los que se trabajaron los estudios.

Salgado Rivera, (2019), llevó a cabo una investigación con el objetivo de determinar la relación que existe entre procrastinación académica y autoestima de los alumnos de una Universidad Privada de Trujillo, Perú. La muestra se compuso por 40 alumnos. A los participantes se les administró la Escala de Procrastinación Académica (EPA). La investigadora concluye que existe una correlación positiva débil no significativa entre Procrastinación y Autoestima en los estudiantes.

Santos Mello & Benevides Soares (2014) realizaron una investigación titulada Habilidades Sociales y Frustración en Estudiantes de Medicina, la cual se realizó con el objetivo de buscar la relación entre las habilidades sociales y la frustración en estudiantes de Medicina de la Universidad Católica de Uruguay. Los resultados de esta investigación fueron recogidos a través del cuestionario Test Objetivo de Resistencia a la Frustración brindada por Moura,

Pasquali, & Ferreira, (2004) de los inventarios de las habilidades sociales de Del Prette & Del Prette, (2001) y el test de Empatía (Falcone et al., 2008). Los resultados de este estudio mostraron que hay diferencias entre los estudiantes de primer ingreso en comparación con los que ya se están graduando; estas diferencias se evidencian en las reacciones con respecto a la habilidad social asertiva, la empática y la frustración, y diferencias en lo que se entiende desde la perspectiva, el altruismo y sentimientos de la otra persona. Además, sugieren que los estudiantes que presentan mayor intolerancia emocional y a la incomodidad tenderán a experimentar mayor dificultad en relacionarse evitando la interacción o comportándose de modo inapropiado; pueden o bien presentar conductas de poco asertividad a la hora de defender sus derechos, ya sea respondiendo de manera agresiva o evitando la confrontación.

2.7 Antecedentes empíricos nacionales

En Argentina no se hallaron publicaciones que evalúen las relaciones entre IF y PA. Se hallaron estudios que relacionaron la PA con ansiedad y rendimiento académico (Furlan, Heredia, Piemontesi, Illbele & Sánchez Rosas, 2010; Furlan, 2011; Furlan, Heredia, Piemontesi & Tuckman, 2012; Furlan, Ferrero & Gallart, 2014; Furlan, Piemontesi, Heredia & Rosas; 2015). Estos autores tuvieron como objetivo adaptar el Cuestionario de Procrastinación de Tuckman (TPQ) para su uso en estudiantes universitarios argentinos, relacionándolo con rendimiento académico y ansiedad ante los exámenes. Usaron la adaptación del inventario German Test Anxiety Inventory (GTAI-A, Heredia et al., 2008), y para el rendimiento académico se tomó como medida el promedio de calificaciones informado por los estudiantes. No hallaron diferencias significativas con respecto al género. En cuanto al rendimiento obtuvieron una correlación pequeña y negativa, indicando que PA contribuye a disminuirlo. Con respecto a la ansiedad ante los exámenes, encontraron que existe una correlación moderada y positiva con PA.

Explicaron que covarían debido a que ambas se originan de un desequilibrio del proceso de autorregulación del aprendizaje. Si el estudiante no cuenta con un bagaje de estrategias de aprendizajes, evalúa de manera poco realista las exigencias académicas, sobrevalora su motivación y posee inflexibilidad psicológica para adaptarse a los imprevistos o dificultades, experimentará dificultades en el aprendizaje, manifestando ansiedad, PA, falta de confianza y otros desórdenes mentales del estado del ánimo y de la personalidad (Furlan, Ferrero & Gallart, 2014). Sin embargo, mediante un programa de intervención de incremento de las competencias (Furlan, 2011), demuestran la eficacia para disminuir tanto la PA como la ansiedad ante los exámenes. De 37 participantes el 50% concluyó el programa. La PA disminuyó en el 66% de los casos. La mayoría de los alumnos que evitaban exámenes, rindieron al menos una materia, con éxito heterogéneo.

Respecto de la IF, Begoña, Franco & Mustaca (2018), evaluaron las relaciones entre intolerancia a la frustración (IF) y la regulación emocional (RE) en una muestra compuesta por 212 adolescentes argentinos. Los instrumentos administrados fueron la Escala de Intolerancia a la Frustración (EIF) y la Escala de Regulación Emocional (ERE). Hallaron relaciones directas significativas entre ambas variables. Así mismo, se llevó a cabo una investigación de tipo predictiva sobre la agresividad, con el propósito de evaluar las relaciones entre la regulación emocional cognitiva y la intolerancia a la frustración. La muestra estuvo compuesta por 419 sujetos, los datos se recogieron mediante la Escala de Intolerancia a la Frustración, la Escala de Regulación Emocional Cognitiva y el Cuestionario de Agresión. Los resultados arrojaron que todas las dimensiones de baja tolerancia a la frustración guardan un factor predictivo en la conducta agresiva. Además, el Análisis de Regresión Múltiple evidenció que las ideas

irracionales como la catastrofización, frustración referida al derecho y el culpar a otros, producen una variación del 41% explicativa de la agresividad (Mustaca et. al, 2019).

Varela & Mustaca (2021) tuvieron como objetivo evaluar diferencias sociodemográficas y relaciones entre las Habilidades sociales y en la IF. Utilizaron la Escala de Intolerancia a la Frustración (EIF), la Escala de habilidades sociales (EHS) y un cuestionario sociodemográfico. La muestra fue de 100 adultos argentinos. Concluyeron que los participantes con estudios universitarios puntuaron más alto en Habilidades sociales que los de menor nivel educativo y la EIF correlacionaba de modo inverso con las EHS. Estos resultados sugieren que el nivel educativo predice un mejor manejo de la frustración y de mejores habilidades sociales.

CAPÍTULO III

3.METODOLOGÍA

3.1. *Objetivos generales*

Evaluar las relaciones entre la intolerancia a la frustración (IF) y la procrastinación académica (PA).

3.2. *Objetivos específicos*

En una muestra de estudiantes universitarios del Gran Buenos Aires y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina se evaluaron:

1. sus niveles de intolerancia a la frustración.
2. sus niveles de procrastinación académica.
3. las relaciones entre la IF y la PA con variables sociodemográficas.
4. las Correlaciones entre la IF y la PA.

3.3. *Hipótesis general*

Niveles altos de intolerancia a la frustración predicen en estudiantes universitarios niveles significativos y elevados de procrastinación académica.

3.4. *Hipótesis específicas*

H1. Existirá una correlación directa significativa entre las dimensiones de la Escala de Intolerancia a la frustración (EIF) y la Escala de procrastinación académica (EPA).

H2. Existirán relaciones entre las dimensiones de la EIF y la EPA en función de variables sociodemográficas.

3.5. *Tipo de investigación*

La investigación fue descriptiva, comparativa, correlacional y transversal de grupos, con un abordaje cuantitativo. Es de tipo no experimental pues no se manipularán las variables de estudio. De tipo transversal, ya que se contempló en un único momento la recolección de datos por medio de los cuestionarios a administrar. Es de tipo correlacional, debido a que se buscó describir la relación entre la procrastinación académica y la intolerancia a la frustración en los estudiantes universitarios. Finalmente, el abordaje fue cuantitativo porque se utilizaron cuestionarios con respuestas cerradas y se utilizó el análisis estadístico para interpretar los hallazgos (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

3.6. Muestra y Participantes

El muestreo empleado fue no probabilístico de tipo bola de nieve ya que los sujetos seleccionados para realizar el estudio reclutarán a nuevos participantes entre sus conocidos. No se pretendió que los casos sean estadísticamente representativos de la población (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). La muestra estuvo constituida por 171 estudiantes universitarios de entre los 18 y 49 años ($M=26.13$ años; $DE=6,9$), de los cuales el 76% eran mujeres ($n=130$) y el 24%, varones ($N=41$). Se excluyeron de la muestra los que manifestaban estar en tratamiento psiquiátrico.

3.7. Instrumentos

- *Cuestionario sociodemográfico.* Las variables a indagar fueron edad, sexo, estado civil, ciudad de residencia, si tiene hijos, carrera que estudia, año de la carrera, concurre a universidad de gestión privada o pública, trabaja actualmente, cantidad de horas laborables por día, nivel de instrucción por los padres (primario incompleto, primario completo, secundario incompleto, secundario completo, terciario incompleto, terciario completo, universitario incompleto, universitario completo) y si se encontraban en tratamiento psicológico o psiquiátrico.

- *Escala de Procrastinación académica* diseñada por Tuckman (Tuckman Procrastination Scale, TPS, Tuckman, 1990, versión traducida y adaptada al castellano por Furlan, et al, 2010). La adaptación argentina tiene 15 ítems ($\alpha = .87$). con cinco opciones de respuesta tipo Likert que van de 1= “nunca” a 5= “siempre”. A mayor puntaje, mayor PA. El puntaje mínimo de procrastinación es de 15 puntos y el puntaje máximo es de 75 puntos, siendo una media estadística de 45,18 (DT=6,483), ya que las publicaciones sobre validación no presentaron promedios ni baremos. Esta versión es unidimensional de la tendencia a perder el tiempo, postergar o hacer cosas que ya deberían estar hechas, con ítems de codificación directa (ej., “Demoro innecesariamente en terminar trabajos, incluso cuando son importantes”) e inversas (ej. Empiezo a trabajar de inmediato, incluso en actividades que me resultan displacenteras). El coeficiente de confiabilidad de la presente muestra fue de $\alpha = .69$.

- *Escala de Intolerancia a la Frustración* (EIF, The Frustration Discomfort scale, Harrington, 2005, adaptación en Argentina de Medrano, Franco & Mustaca, 2018). Evalúa una sucesión de creencias que impulsan la intolerancia a las molestias, la injusticia, los esfuerzos y las emociones incómodas. La versión argentina consta de 17 ítems que los sujetos deben responder utilizando una escala Likert de 5 categorías que van desde “No es nada característico de mí” (1) hasta “Es muy característico de mí” (5); a mayor puntaje mayor IF. Asimismo, se obtuvieron los estadísticos descriptivos de los niveles de Intolerancia a la frustración medidos con la EIF, cuyo puntaje mínimo es de 17 puntos y el puntaje máximo es de 85 puntos. Se obtuvieron los niveles de intolerancia a la frustración con una media (ME= 49,84; DT:12,10). Tiene cuatro factores y una puntuación total que son los siguientes. El factor intolerancia a la incomodidad (F1, 3 ítems, $\alpha = .61$) mide creencias de que la vida debería ser fácil, cómoda y libre de problemas (por ejemplo “No soporto hacer tareas que me parecen demasiado difíciles”).

El factor demanda de derechos (F2, 6 ítems, $\alpha = .76$), está referido a las creencias de que los deseos personales deben ser cumplidos y que las otras personas deben complacer y no frustrar esos anhelos, (por ejemplo “No soporto que otra persona actúe en contra de mis deseos; el factor intolerancia emocional (F3, 5 ítems, $\alpha = .78$), indica la intransigencia a la angustia o al malestar emocional, por ejemplo: “No tolero sentir que me estoy volviendo loco”), el factor intolerancia al alcance de logros (F4, 3 ítems, $\alpha = .55$), son afirmaciones sobre sentimientos de decepción vinculados con una tarea o a un rendimiento óptimo, por ejemplo “No tolero bajar mis estándares, aun cuando sé que sería más útil hacerlo”. La muestra de la presente investigación presentó una consistencia interna de $\alpha = .84$ para la escala total. El coeficiente de confiabilidad de la presente muestra fue de $\alpha = .87$.

3.8. Procedimiento

En el marco de la pandemia debido al COVID-19, se administraron los protocolos de forma on-line a través de la plataforma Google Forms, por la red social Facebook, y por WhatsApp, durante los meses de diciembre de 2020 a mayo de 2021. Se les informó a los participantes el propósito de la investigación y en qué consisten los instrumentos a aplicar al tiempo que se les proporcionó un consentimiento informado, que los participantes debieron aceptar antes de realizar las encuestas, donde se explicó que la investigación es anónima, confidencial y voluntaria, con fines académicos para alcanzar el título de grado de Licenciatura en Psicología. Ninguno de los participantes de este estudio recibirá compensación económica y todos completaron los cuestionarios en forma individual. Recibieron información acerca de los objetivos generales del estudio, pero no respecto de las hipótesis del estudio, para evitar sesgos en sus respuestas. Luego se procedió a administrar el *cuestionario socio- demográfico*, la *Escala de Procrastinación académica* y por último la *Escala de Intolerancia a la Frustración*. Las

encuestas fueron entregadas a cada participante en el mismo orden, garantizando el control por equiparación. En el Anexo se halla el protocolo utilizado y el formulario online.

3.9. Análisis de resultados

Se emplearon medidas estadísticas descriptivas e inferenciales a través del software estadístico SPSS 25.0. Se realizó el pre procesamiento de datos, descartando posibles outliers. El criterio de significación fue de $p > .05$, el tamaño del efecto se calculó con la fórmula: $r = Z / \text{raíz cuadrada de } N$.

4. RESULTADOS

4.1 Análisis de normalidad

En la Tabla 1 se observa que las variables analizadas no presentan una distribución normal a excepción de la EPA. Se decidió utilizar estadísticos no paramétricos para los análisis inferenciales.

Tabla 1

Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Emocional	,110	171	,000	,955	171	,000
Derechos	,071	171	,037	,975	171	,004
Incomidadad	,129	171	,000	,953	171	,000
Logro	,094	171	,001	,971	171	,001
IF	,062	171	,200*	,986	171	,083
EPA	,061	171	,200*	,994	171	,691

4.2 Resultados descriptivos de las variables sociodemográficas

Con respecto a su estado civil, el 83,0% dijo estar soltero, mientras que el 7,6, casado. El 23,4% tiene hijos, trabaja el 50,9% mientras que el 49,1% está desocupado. En cuanto al nivel de estudios cursados de los padres, el 8,8% completó la enseñanza primaria, el 33,3 % la secundaria y el 18,7 % tiene estudios universitarios completos. En cuanto a los años de estudio universitarios de los participantes, el 26,3% concurre a primer año, el 11,7% a segundo año, el 19,3% a tercero, el 25,7% a cuarto y el 17 % a quinto año de la carrera y el 56,7% concurre a universidades públicas, mientras que el 43,3% a universidades privadas. Ver Tablas 2, 3, 4, 5, 6a y 6b.

Tabla 2

Estado civil de los participantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Soltero	142	83,0	83,0	83,0
Cónyuge	16	9,4	9,4	92,4
Casado/a	13	7,6	7,6	100,0
Total	171	100,0	100,0	

Tabla 3

Presencia de hijos en los participantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	40	23,4	23,4	23,4
No	131	76,6	76,6	100,0
Total	171	100,0	100,0	

Tabla 4*Ocupación de los participantes***¿Actualmente trabajás?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	87	50,9	50,9	50,9
No	84	49,1	49,1	100,0
Total	171	100,0	100,0	

Tabla 5*Nivel educativo de los padres de los estudiantes.***¿Nivel de estudios máximo alcanzado por tus padres?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Primario incompleto	4	2,3	2,3	2,3
Primario completo	15	8,8	8,8	11,1
Secundario incompleto	16	9,4	9,4	20,5
Secundario completo	57	33,3	33,3	53,8
Terciario incompleto	2	1,2	1,2	55,0
Terciario completo	24	14,0	14,0	69,0
Universitario incompleto	21	12,3	12,3	81,3
Universitario completo	32	18,7	18,7	100,0
Total	171	100,0	100,0	

Tabla 6.a*Año en que están cursando los participantes***¿En qué año de cursada te encontrás?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1° año	45	26,3	26,3	26,3
2° año	20	11,7	11,7	38,0
3° año	33	19,3	19,3	57,3
4° año	44	25,7	25,7	83,0
5° año	29	17,0	17,0	100,0
Total	171	100,0	100,0	

Tabla 6.b*Tipo de Universidad*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Pública	97	56,7	56,7	56,7
Privada	74	43,3	43,3	100,0
Total	171	100,0	100,0	

4.3. Resultados descriptivos del Cuestionario de PA y de la EIF

En la Tabla 7 se muestra la mediana, el rango, el promedio y desvío estándar de la EPA y la EIF. De acuerdo a la validación de ambas escalas, se obtuvieron los estadísticos descriptivos básicos de los niveles de la PA evaluado con la escala ATPS. Es una escala donde el puntaje mínimo de procrastinación es de 15 puntos y el puntaje máximo es de 75 puntos, alcanzando un nivel mayor de procrastinación académica con una media (ME=45,18; DT=6,483). Asimismo, se obtuvieron los estadísticos descriptivos de los niveles de Intolerancia a la frustración medidos con la EIF, cuyo puntaje mínimo es de 17 puntos y el puntaje máximo es de 85 puntos. Se

obtuvieron los niveles de intolerancia a la frustración con una media (ME: 49,84; DT:12,10). En comparación con la presenta muestra los estudiantes universitarios presentaron un mayor nivel de procrastinación académica con una media (ME: 48,58; DT: 10,91). Mientras que en intolerancia a la frustración la media fue (ME: 51,39; DT: 13,10). Los resultados de esta muestra indican que los niveles de PA se encuentran casia 4 puntos por encima de la muestra validada y con casi 3 puntos por encima de la muestra validada en los niveles de intolerancia a la frustración.

Tabla 7

Valores descriptivos de cada dimensión entre la EIF y la EPA

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Emocional	171	5,00	25,00	14,33	5,69
Derechos	171	6,00	30,00	19,69	5,83
Incomodidad	171	3,00	15,00	8,54	3,31
Logro	171	3,00	15,00	8,82	3,07
IF Total	171	21,00	77,00	51,39	13,10
EPA	171	18,00	75,00	48,58	10,91
N válido (según lista)	171				

4.4 Procrastinación académica e Intolerancia a la frustración en función variables sociodemográficas

No se hallaron diferencias significativas en función del sexo en ninguno de los dos cuestionarios. Los que estudian en universidades privadas obtienen un puntaje mayor que los de las públicas en Intolerancia a la incomodidad ($Z = -3.593$, $p < .0001$, $r = .27$). Los estudiantes que trabajan mostraron mayor intolerancia a la incomodidad ($\text{Chi cuadrado} = 7.54$, $r = .58$). En los

estudiantes de 5 año hubo menor PA (Chi cuadrado= 10.14, $r=.78$), Intolerancia a la incomodidad (Chi cuadrado= 24.9, $r=.91$) y Derechos (Chi cuadrado= 9.91, $r=.04$) respecto de los años anteriores. Los solteros presentaron mayor puntaje en derecho (Chi cuadrado= 7.7, $r=.59$) respecto de los casados y los que viven en convivencia.

4.5 Correlación entre EIF y EPA

La Tabla 8 muestra las correlaciones entre ambas variables. La EPA muestra correlaciones directas la mayoría altas con la intolerancia a la emocionalidad ($Rho=.26$, $p<.001$), Derechos ($Rho=.41$, $p<.0001$), Intolerancia a la incomodidad ($Rho=.62$, $p<.0001$) y con Intolerancia total ($Rho=.467$, $p<.0001$). Existen altas correlaciones entre algunas dimensiones de la IF. Un análisis de regresión lineal considerando como variable dependiente a procrastinación académica e independientes a las dimensiones de la Intolerancia a la frustración muestra un r cuadrado de .44. La intolerancia a la incomodidad ($Beta=.53$, $T=7.59$, $p<.0001$) y derechos ($Beta=.73$, $T=2.13$, $p<.03$) son los que más determinan a la PA, explicando el 44% de la varianza de PA.

Tabla 8

Correlaciones entre la EIF y la EPA

	Rho	Emo	De	Inco	Logro IF	EPA
Emocional	Coefficiente de correlación	1,000	,34	,30	,18	,70
	Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,019	,000
Derechos	Coefficiente de correlación	,34	1,000	,51	,55	,85
	Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000	,000

Incomodidad	Coefficiente de correlación	,30	,51	1,000	,26	,65	,62
	Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,001	,000	,000
Logro	Coefficiente de correlación	,18	,55	,26	1,000	,61	,12
	Sig. (bilateral)	,019	,000	,001	.	,000	,111
IF	Coefficiente de correlación	,70	,85	,65	,61	1,000	.47
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	.	,000

CAPÍTULO IV

5. Discusión y Conclusiones

La finalidad de esta investigación fue evaluar la relación entre Intolerancia a la Frustración y la Procrastinación Académica en los estudiantes universitarios que residen en la Provincia de Buenos Aires y Ciudad de Buenos Aires. Los resultados obtenidos muestran que la Intolerancia a la frustración correlaciona significativamente con la PA. El primer objetivo fue cumplido al haber evaluado los niveles de intolerancia a la frustración con la versión castellana de la (EIF, The Frustration Discomfort Scale, Harrington, 2005) validada por Medrano, Franco y Mustaca (2017) en estudiantes universitarios que residen en la Provincia de Buenos Aires y Ciudad de Buenos Aires. Estos datos son coherentes con una de las investigaciones que establece que la procrastinación se genera por la alteración de nuestra autopercepción y el entorno; considerando la existencia de tres orígenes: autolimitación, baja tolerancia a la frustración y hostilidad (Natividad, 2014). A su vez el modelo desarrollado por Ellis Knaus (2002, citado en Atalaya & García, 2019), respalda las variables de la presente investigación, explicando el origen y desarrollo.

El segundo objetivo específico también fue cumplido al haber evaluado los niveles de PA en los estudiantes universitarios con la escala de Procrastinación académica diseñada por Tuckman (EPA, Tuckman Procrastination Scale, TPS, Tuckman, 1990, versión traducida y adaptada al castellano por Furlan, et al, 2010). Se observan niveles de PA alto (ME: 48,58; DT: 10,91). La confiabilidad de estas escalas fue de .87 y .69, respectivamente, según el alfa de Cronbach. De esta manera, ambos instrumentos demostraron ser válidos y confiables para hallar los objetivos posteriores. En los resultados se encontró que hay niveles más altos de IF y de PA en esta muestra comparados con parámetros de las validaciones de las escalas.

El tercer objetivo específico de evaluar las relaciones entre la IF y la PA con variables sociodemográficas fue cumplido. Los resultados arrojaron que los que estudian en universidades privadas obtienen un puntaje mayor que los de las públicas en Intolerancia a la incomodidad ($Z = -3.593$, $p < .0001$, $r = .27$). Estos datos pueden contrastarse con la investigación de Santos Mello & Benevides Soares (2014) quienes sugieren que los estudiantes que presentan mayor intolerancia emocional y a la incomodidad tenderán a experimentar mayor dificultad en relacionarse evitando la interacción o comportándose de modo inapropiado; pueden o bien presentar conductas de poca asertividad a la hora de defender sus derechos, ya sea respondiendo de manera agresiva o evitando la confrontación.

Los estudiantes que trabajan mostraron mayor intolerancia a la incomodidad ($\text{Chi cuadrado} = 7.54$, $r = .58$). Estos resultados podrían deberse a la incidencia que tiene la vinculación del tipo de trabajo con la carrera estudiada, como así también la cantidad de horas trabajadas semanalmente. La investigación de Fazio (2004), coincide en que las horas trabajadas se relacionan negativamente con el rendimiento, tanto para trabajos vinculados como no vinculados a las carreras. Garzón Umerenkova & Gil Flores (2017), llegaron a la conclusión que los alumnos que trabajan y estudian al mismo tiempo, pueden procrastinar académicamente, pues la carga laboral significa un obstáculo para dedicarse plenamente a las responsabilidades académicas.

En los estudiantes de 5 año hubo menor PA en ($\text{Chi cuadrado} = 10.14$, $r = .78$), Intolerancia a la incomodidad ($\text{Chi cuadrado} = 24.9$, $r = 1.91$) y Derechos ($\text{Chi cuadrado} = 9.91$, $r = .04$). Los estudiantes con baja tendencia a procrastinar tienen más probabilidades de finalizar a tiempo sus estudios universitarios, en comparación con los de alta tendencia a procrastinar (Bruinsma & Jansen, 2009). Asimismo, en la investigación de Garzón Umerenkova y Gil Flores (2017) se

destaca la relación entre el rendimiento académico y la PA. Otro estudio que sostiene estos datos es la investigación de Varela & Mustaca (2021), quienes sugieren que los estudiantes universitarios de mayor nivel educativo tendrán un mejor manejo de la frustración y mejores habilidades sociales.

Los solteros presentaron mayor puntaje en derecho en la EIF con un algo tamaño del efecto (Chi cuadrado= 7.7, $r = .59$) respecto de los casados y los que viven en convivencia. Estos resultados no son contrastables con estudios anteriores que relacionen las mismas variables, sino por separado. Se sostienen en la investigación de Mustaca et.al (2019) quienes encontraron que las variables que permiten explicar con mayor peso la agresividad son los factores de regulación emocional *catastrofización y culpar a otros*, y la IF referida a *derechos*. Ellis en los postulados de la teoría racional emotiva, argumenta que la intolerancia a derechos es la creencia más predominante en la predicción de la agresividad (véase Harrington, 2005, 2007).

La hipótesis de que valores altos de intolerancia a la frustración predicen en estudiantes universitarios niveles significativos y elevados de procrastinación académica fue confirmada, del mismo modo que en los antecedentes previos, se corresponden con las conclusiones obtenidas por (Schraw, Wadkins & Olafson, 2007; Natividad, 2014; Littrell, 2016).

Se concluye que existe una asociación entre la IF y PA en estudiantes de 17 y 49 años de la Provincia de Buenos Aires y Ciudad de Buenos Aires. Los resultados muestran correlaciones directas significativas entre la EPA y la intolerancia a la emocionalidad ($\rho = .262$, $p < .001$), Derechos ($\rho = .41$, $p < .0001$), Intolerancia a la incomodidad ($\rho = .62$, $p < .0001$) y con Intolerancia total ($\rho = .47$, $p < .0001$). La intolerancia a la frustración es un predictor de la procrastinación en los estudiantes.

Estos resultados evidencian la compleja relación que existe entre la salud mental y el desempeño del estudiante. Es por este motivo que se vuelve recomendable el uso de estas escalas para la evaluación en el entorno académico al comienzo de sus estudios, ya que los índices de estudiantes con conductas dilatorias son altos, genera estrés y preocupación, lo que a su vez afecta sus posibilidades de completar sus cursos y obtener un título universitario Steel (2007, citado en Rodríguez & Clariana, 2017). Adquirir habilidades adecuadas de estudio, manejo de la tolerancia a la frustración se vuelve relevante y muy beneficioso en el contexto universitario, con programas de promoción e intervención orientados a la mejora de estos aspectos, ya que puede convertirse en una oportunidad para alcanzar y optimizar hábitos de estudio, y a su vez ayudando a prevenir otros trastornos mentales. No hacerlo podría ir en contra de la formación profesional, donde algunos profesionales que egresen no tendrían las competencias básicas para desempeñarse apropiadamente en el mundo laboral (Domínguez-Lara & Campos-Uscanga, 2017).

Aunque en poblaciones de estudiantes argentinos no se hallaron investigaciones que relacionen las variables de este estudio, Furlan (2011; 2013) implementó un programa con abordajes cognitivos y comportamentales integrados en el que obtuvo resultados exitosos para disminuir la PA, mejorar el afrontamiento, el desempeño y detectar presencia de síntomas mentales. Los estudiantes experimentaron mejorías que redundan en un afrontamiento más saludable a las situaciones evaluativas. En otras partes del mundo también existen intervenciones para el manejo de la PA. Por ejemplo, Rozental, Forsström, Nilsson, Rizzo y Carlbring (2014) pusieron en práctica un programa de TCC con intervención en línea con estudiantes para el manejo de la procrastinación. Resulta relevante aprovechar el entorno virtual como posibilidad de aprendizaje de estas competencias.

6. Limitaciones

El contexto de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio debido al Covid- 19, fue una de las limitaciones de la presente investigación ya que implicó que la administración de los protocolos fuera de modo virtual. Otra limitación fue el tamaño de la muestra y que el muestreo no fue probabilístico, lo que dificulta la generalización de los resultados. Sin embargo, se pueden considerar válidos y generalizables ya que replicaron los resultados hallados en investigaciones previas (Ellis & Knaus ,1977; 2002; Ferrari, Johnson & McCown, 1995; Harrington, 2005; 2007; Schraw, Wadkins & Olafson, 2007; Natividad, 2014; Littrell, 2016; Garzón Umerenkova & Gil Flores ,2017).

7. Direcciones futuras

Se recomienda realizar una réplica de este estudio, incluyendo otras variables que podrían estar influyendo en la procrastinación académica, como ser la personalidad desde el enfoque de los *cinco grandes factores* (Lay et al., 2015; Steel & Klingsieck, 2016; van Eerde, 2003, el rendimiento académico. Así también se recomienda considerar variables como la ansiedad, por existir evidencia de que los comportamientos de procrastinación académica se correlacionan de forma significativa con la ansiedad-rasgo, en sentido directo, es decir, a mayor presencia de rasgos de personalidad ansiosa, mayor riesgo de presentar conductas de postergación de actividades y viceversa (Bolívar; Ballesteros & Ramírez, 2014), rendimiento y autoestima.

También sería interesante realizar un estudio longitudinal, en donde sea relevante considerar la importancia del rendimiento académico a lo largo de la carrera, como indicador de desempeño con la PA (Huarac & Felipe, 2020).

A nivel aplicado, este estudio evidencia la necesidad que las instituciones educativas administren una batería de los instrumentos validados que detecten déficit cognitivos y

emocionales en los futuros estudiantes y que, en base a los resultados, realicen intervenciones eficaces para que logren superarlos de modo que lleguen a un desarrollo exitoso de su carrera que a su vez les provocará mayor bienestar.

CAPÍTULO V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón Arias, A. S., & Córdova Torres, P. Y. (2019). Hábitos de estudio y procrastinación académica en estudiantes de educación en Lima Norte.
- Alegre, A. A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y representaciones*, 1(2), 57-82.
- Álvarez Blas, O. R. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, (13), 159-177.
- Amsel, A. (1958). *The role of frustrative nonreward in noncontinuous reward situation*. *Psychological Bulletin*, 55, 102-119.
- Amsel, A. (1992). *Frustration theory: An analysis of dispositional learning and memory* (No. 11). Cambridge University Press. Appleton. Traducción al castellano en Madrid: Alianza, 1984.
- Antunes Ribeiro, R. (2020). *Estilos parentales, apego y tolerancia a la frustración: transmisión intergeneracional abuelos-padres-nietos* (Doctoral dissertation, Universitat Ramon Llull).
- Atalaya, C., & García, L. (2019). Procrastinación: Revisión Teórica. *Revista de Investigación en Psicología*, 363-378.
- Awuni, J. (2011) Correlates of course anxiety and academic procrastination in higher education. *Global Journal of Educational Research*, 10(1), 55-65.
- Barón, R. (1996). *Psicología*. México: Prentice Hall.
- Bazalar, L. A. C. (2011). Procrastinación académica como predictor del rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Temática psicológica*, (7), 53-62.

- Begoña Ibáñez, M., Franco, P., & Mustaca, A. (2018). Intolerancia a la frustración y regulación emocional en adolescentes.
- Bolívar, D. P., Ballesteros, L. P., & Ramírez, C. S. (2014). Relación entre procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes de psicología. *Cuadernos hispanoamericanos de Psicología*, 14(1), 31-44.
- Bui, N. (2007). Effect of Evaluation Threat on Procrastination Behavior. *Journal of Social Psychology*, 147(3), 197.
- Burgos Torre, Kattya S., & Salas Blas, Edwin. (2020). Procrastinación y Autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), e790.
- Blunt, A. (1998). Task aversiveness and procrastination: A multidimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects (Tesis doctoral no publicada). Carleton University, Canadá.
- Bruinsma, M., & Jansen, E. P. (2009). When will I succeed in my first-year diploma? Survival analysis in Dutch higher education. *Higher Education Research & Development*, 28(1), 99-114.
- Cao, L. (2012) Diferencias en la procrastinación y motivación entre estudiantes de pregrado y posgrado. *Revista de la Beca de Enseñanza y Aprendizaje*, 12, 39-64.
- Castillero, O. (2018). Baja tolerancia a la frustración: cómo aparece y qué hacer ante ella.
- Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polaina A. & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1(2), 183-194.
- Cuenya, L., Fosachea, S. & Mustaca, A. (2013). Diferencias individuales en las respuestas de frustración. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5(3), 3 -14.

- Chávez López, J. K., & Morales Rodríguez, M. (2017). Procrastinación académica de estudiantes en el primer año de carrera. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 4(8).
- Chun Chu, A. H., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of social psychology*, 145(3), 245-264.
- Clariana, M., i Pros, R. C., Martín, M. D. M. B., & Busquets, C. G. (2011). La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(3), 87-96.
- Domínguez-Lara, S., & Campos-Uscanga, Y. (2017). Influencia de la satisfacción con los estudios sobre la procrastinación académica en estudiantes de psicología: un estudio preliminar. *Liberabit*, 23(1), 123-135.
- Domínguez-Lara, S. A. (2017). Prevalencia de procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana y su relación con variables demográficas. *Revista de Psicología*, 7(1), 81-95.
- Eisenbeck, N. (2019). Del malestar psicológico a la procrastinación académica: explorando el rol de la inflexibilidad psicológica.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming Procrastination*. New York: Institute for Rational Living.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (2002). *Overcoming procrastination* (Rev. ed.). NY: New American Library.

- Fazio, M. V. (2004). Incidencia de las horas trabajadas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos (Tesis inédita de Maestría en Economía).
Universidad Nacional de La Plata
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Springer Science & Business Media.
- Furlan, L., Heredia, D. E., Piemontesi, S. E., Illbele, A., & Sanchez Rosas, J. (2010). Adaptación de la escala de procrastinación de Tuckman para estudiantes universitarios. In *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*.
Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Furlan, L. (2011). Eficacia de un programa cognitivo-integrativo para disminuir la ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios. In *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Furlan, L. A., Heredia, D. E., Piemontesi, S. E., & Tuckman, B. W. (2012). Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la escala de procrastinación de Tuckman (ATPS). *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 9(3), 142-149.
- Furlan, L. A., Ferrero, M. J., & Gallart, G. (2014). Ansiedad ante los exámenes, procrastinación y síntomas mentales en estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6(3), 31-39.

- Furlán, L., Piemontesi, S., Heredia, D., & Rosas, J. S. (2015). Ansiedad ante los Exámenes en estudiantes universitarios: Correlatos y Tratamiento. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 2(1), 37-53.
- García de Fanelli, A. M. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina.
- Garzón Umerenkova, A. & Gil Flores, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), 307-324.
- Garzón Umerenkova, A., & Gil Flores, J. (2017). Gestión Del tiempo y procrastinación en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 16(3) 13.
- Gil-Tapia, L., & Botello-Príncipe, V. (2018). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de Ciencias de la Salud de una Universidad de Lima Norte. *CASUS. Revista De Investigación y Casos En Salud*, 3(2), 89-96.
- González Brignardello, M. P., & Sánchez Elvira Paniagua, A. (2013). ¿Puede amortiguar el Engagement los efectos nocivos de la Procrastinación Académica? *Acción Psicológica*, 10(1), 115-134.
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring different types of academic delayers: A latent profile analysis. *Learning and Individual Differences*, 23, 225-233.
- Harrington, N. (2005). The frustration discomfort scale: Development and psychometric properties. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 12(5), 374-387.
- Harrington, N. (2007). Frustration intolerance as a multidimensional concept. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 25(3), 191-211.

- Heredia, D., Piemontesi, S., Furlan, L., & Hodapp, V. (2008). Adaptación del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (GTAI-A). *Evaluar*, 8, 46-60.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw-Hill
- Huarac, R., & Felipe, S. (2020). Procrastinación y rendimiento académico en estudiantes del 3ro al 5to grado de secundaria de la IE Militarizada Almirante Miguel Grau–Huaraz, 2019.
- Jeronimus, B. F., & Laceulle, O. M. (2017). Frustration. *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, edition: 1. Springer, New York. Editors: Virgil Zeingler-Hill and Todd K. Shackelford, pp.1- 8.
- Joharifard, R., & Moradkhani, F. (2018). Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy on Hardiness, Procrastination, and Frustration Tolerance in Students of Islamic Azad University, Ahvaz Branch, Iran. *International Journal of Body, Mind and Culture*, 221-228.
- Kamenetzky, G. V, Cuenya, L, Elgier, A. M, López Seal, F, Fosachecha, S, Martin, L, & Mustaca, A. E. (2009). Respuestas de Frustración en Humanos. *Terapia psicológica*, 27(2),191-201.
- Kamenetzky, Giselle, & Cuenya, Lucas, & Mustaca, Alba Elisabeth (2011). Correlación entre Miedo incondicionado y la Primera Reacción a la Disminución y Extinción de un Reforzador Apetitivo. *Acta de Investigación Psicológica – Psychological Research Records*, 1(1), 92-108 [fecha de Consulta 21 de mayo de 2001]. ISSN: 2007-4832.
- Klassen, R., Krawchuk, L., Lynch, L. & Rajani, S. (2007). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*.

- Knaus, W., & Ellis, A. (2002). *Overcoming procrastination*. New York: New.
- Lay, C. S., Badayai, A. R., Chandrasekaran, K., Lee, S. Y., & Kulasingam, R. (2015). An exploratory study on personality traits and procrastination among university students. *American Journal of Applied Psychology*, 4(3), 21-26.
- Littrell, S. S., (2016). Waiting for the right place and right time: belief content correlates of academic procrastination.
- Maldonado Mendoza, C. I., & Zenteno Gaytán, M. B. (2018). Procrastinación académica y ansiedad ante exámenes en estudiantes de universidades privadas de Lima Este.
- Matrángolo, G. M. (2018). Dejar para mañana: personalidad y procrastinación académica. *Hologramática*, 27(1), 3-10.
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary educational psychology*, 33(2), 239-269.
- Medrano, L. A., Franco, P., & Mustaca, A. E. (2018). ADAPTACIÓN ARGENTINA DE LA "ESCALA DE INTOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN". *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 26(2).
- Moreta-Herrera, R., Durán-Rodríguez, T., & Villegas-Villacrés, N. (2018). Regulación Emocional y Rendimiento como predictores de la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 13(2), 155-166.
- Mustaca, A. E., & Martínez, C. S. (2000). *Respuestas agonísticas en ratas sometidas a frustración*; Fundación Universitaria Konrad Lorenz; *Revista Latinoamericana de Psicología*; 32; 3; 12-2000; 485-504.
- Mustaca, A., Martínez, C., & Papini, M. R. (2000). Surprising nonreward reduces aggressive behavior in rats. *International Journal of Comparative Psychology*, 13(1), 91-100.

- Mustaca, A.E. & Papini, M. (2005). Consummatory Successive Negative Contrast Induces Hypoalgesia. *International Journal of Comparative Psychology*, 18, 333-339.
- Mustaca, A. E., Bentosela, M., Ruetti, E., Kamenetzky, G., Cuenya, L., Justel, N., ... & Papini, M. (2009). Similitudes y discrepancias en dos modelos animales de frustración. *Recientes desarrollos iberoamericanos en investigación en Ciencias del Comportamiento*, 921-940.
- Mustaca, A. E. (2013). " Siento un dolor en el alma": ¿metáfora o realidad? *Revista Argentina de Ciencias del comportamiento*, 5(2), 47-60.
- Mustaca, A. E. (2018). Frustración y conductas sociales. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(1), 65-81.
- Natividad Sáez, L. A. (2014). Analysis of procrastination in university students. [doctoral thesis. University of Valencia. Spain]. Institutional Repository.
- Navarro, C. (2016). Rendimiento académico: una mirada desde la procrastinación y la motivación intrínseca. *Revista Katharsis*, 21(1), 241-271.
- Özer, B., & Demir, A. (2010). Psychometric properties of Frustration Discomfort Scale in a Turkish college sample. In *World Conference on Teaching Learning and Administration*.
- Pittman, T., Matthews, P., Tykocinsk, O., Sandman-keinan, R. & Mattwes, P. When bonuses backfire: an inaction inertia analysis of procrastination induced by a missed opportunity. En: *Journal of Behavioral Decision Making* (on line), Wiley InterScience, 2007
- Psyrdellis, M., & Justel, N. R. (2017). Constructos psicológicos vinculados a la respuesta de frustración en humanos. *Anuario de Investigaciones*, 24, 301-310.
- Quant, D. M., & Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 3(1), 45-59.
- Real Academia Española (2020). Diccionario de la Lengua Española

- Rodríguez, A. & Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45-60.
- Rosas, A. R. (2018). Los estudiantes universitarios: vulnerabilidad, atención e intervención en su desarrollo. *Revista Digital Universitaria*, 19(1).
- Rozental, A., Forsström, D., Nilsson, S., Rizzo, A. y Carlbring, P. (2014) Group versus Internet-based cognitive-behavioral therapy for procrastination: Study protocol for a randomized controlled trial. *Internet Interventions*, 1(2), 84–89.
- Ruetti, E., Justel, N., Mustaca, A.E, Torrecilla, M., & Jatúff, A. G. (2010). *Estrés neonatal y frustración*. *Revista Latinoamericana de Psicología. Konrad Lorenz*, 42(2), 279-288.
- Salgado Rivera, A. D. P. (2019). *Procrastinación Académica En Los Niveles De Autoestima En Estudiantes Del Tercer Ciclo De Una Universidad De Trujillo* 2019.
- Sánchez Hernández, A. M. (2010). Procrastinación académica: *un problema en la vida universitaria*. *Revista Studiositas*, Vol. 5 no. 2 (ago. 2010); p. 88-93.
- Santos Mello, T. V., & Benevides Soares, A. (2014). Habilidades sociales y frustración en estudiantes de medicina. *Ciencias Psicológicas*, 8(2), 163-172.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things, we do: A Grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12–25.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984a). Academic procrastination: *Frequency and cognitive-behavioral correlates*. *Journal of counseling psychology*, 31(4), 503.
- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure, 133(1), 65–94.
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited, 51, 36–46.

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

Sudler, E. L. (2014). *Academic procrastination as mediated by executive functioning, perfectionism, and frustration intolerance in college students*. St. John's University (New York).

Varela, A. S., & Mustaca, A. E. (2021). Habilidades Sociales e Intolerancia a la Frustración en adultos argentinos. *Revista ConCiencia EPG*, 6(2), 99-116.

Zarick, L.M & Stonebraker, R. (2009). I'll do it tomorrow the logic of procrastination. *College Teaching.*, 57 (4), 211-215.

ANEXOS

Consentimiento informado

Mi nombre es Daniela Arroyo, soy estudiante de la carrera de Licenciatura en Psicología en la Universidad Abierta Interamericana (Legajo N° 3278). Necesitamos de tu apoyo para la realización de una investigación con estudiantes universitarios, financiada por la Universidad, sobre cómo enfrentás tu estudio y algunas características de tu personalidad. El tiempo que demandará tu participación será de aproximadamente 15 min. La información brindada será anónima y sus datos no serán difundidos. Los resultados de la misma serán utilizados sólo para fines académicos-científicos. Recordá que no hay respuestas correctas o incorrectas.

¡Muchas gracias!

Certifico que he sido informado(a) con claridad y veracidad acerca de la investigación académica a la cual he sido invitado(a) a participar, y que actúo consecuentemente, libre y voluntariamente como colaborador(a), contribuyendo a este procedimiento de forma activa. Soy conocedor(a) de la autonomía suficiente que poseo para oponerme al ejercicio académico sin necesidad de justificación alguna, que no me harán devolución escrita y que no se trata de una intervención con fines de tratamiento psicológico.

Intolerancia a la Frustración (IF)

Lea atentamente las siguientes afirmaciones. En cada una de ellas encontrará 5 opciones que representan una escala que va desde 1 (no es nada característico de mi), 2 (poco característico de mí), 3 (ni poco ni algo característico de mí), 4 (es algo característico de mí) a 5 (muy característico de mi). Marque la opción que mejor indique sus sentimientos sobre las afirmaciones.

	1	2	3	4	5
1. No soporto tener que esperar por cosas que quisiera tener ahora					
2. No soporto tener sentimientos perturbadores, necesito librarme de ellos lo más pronto posible					
3. No soporto hacer tareas que me parecen demasiado difíciles					
4. No soporto que otras personas actúen en contra de mis deseos					
5. No soporto sentir que me estoy volviendo loco					
6. No soporto que otras personas se interpongan en lo que quiero hacer					
7. No soporto tener pensamientos perturbadores					
8. No tolero bajar mis estándares, aun cuando sé que sería útil hacerlo					
9. No tolero tener que forzarme a mí mismo para realizar una tarea					
10. No soporto tener que ceder ante las demandas de otras personas					
11. No soporto tener sentimientos que me perturban					
12. No tolero hacer cosas que implican muchos problemas					
13. No soporto tener que cambiar cuando los demás son equivocados					
14. No soporto la sensación de no estar en el nivel más superior de mi trabajo					
15. No tolero las críticas, sobre todo cuando sé que tengo razón					
16. No soporto perder el control de mis sentimientos					
17. No tolero ninguna falla en mi autodisciplina					

Los factores están conformados por los siguientes reactivos:

1. Intolerancia a la incomodidad: ítems 3,9,12
2. Demanda de Derechos: ítems 1,4,6,10,13,15

3. Intolerancia Emocional: ítems 2,5,7,11,16

4. Intolerancia al alcance de Logros: ítems 8,14,17.

Escala total: Suma de todos los ítems.

A mayor puntaje mayor IF

Escala de Procrastinación académica (ATPS)

Durante su carrera un estudiante debe cumplir diferentes actividades de aprendizaje, como leer textos, resolver ejercicios, prepararse para rendir, redactar y presentar trabajos, etc.; y las siguientes frases describen algunas cosas que les pasan a los estudiantes cuando deben realizarlas. Indica con qué frecuencia esto te ocurre, empleando la escala de 1=“Nunca me ocurre” a 5=“Siempre me ocurre”.

	1	2	3	4	5
1-Demoro innecesariamente en terminar trabajos, incluso cuando son importantes.					x
2-Pospongo el comenzar con cosas que no me gusta hacer.					x
3-Cuando tengo una fecha límite, espero hasta el último minuto.					x
4-Sigo posponiendo el mejorar mis hábitos de trabajo.					x
5-Empiezo a trabajar de inmediato, incluso en actividades que me resultan displacenteras.	x				
6-Me las arreglo para encontrar excusas para no hacer algunas cosas.					
7-Destino el tiempo necesario a las actividades, aunque me resulten aburridas.					
8-Derrocho mucho tiempo y me parece que no puedo hacer nada al respecto.					
9-Cuando algo me resulta muy difícil de abordar, pienso en postergarlo.					
10-Me propongo que haré algo y luego no logro comenzar o terminarlo.					
11-Siempre que hago un plan de acción, lo sigo.					
12-Desearía encontrar una forma fácil de ponerme en movimiento.					

13-Aunque me enoje conmigo cuando no hago las cosas, no logro motivarme.					
14-Siempre termino las actividades importantes con tiempo de sobra.					
15-Aunque sé que es importante comenzar con una actividad, me cuesta arrancar.					

A mayor puntaje mayor PA .

Los ítems de fondo amarillo hay que invertir los valores.