



UNIVERSIDAD ALAS PERUANAS
FACULTAD DE MEDICINA HUMANA Y CIENCIAS DE LA
SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA HUMANA

TÍTULO

PERSONALIDAD Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN
ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE MEDICINA HUMANA Y
CIENCIAS DE LA SALUD DE LA UNIVERSIDAD ALAS PERUANAS,
LIMA 2017

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO
EN PSICOLOGÍA HUMANA

AUTOR

CARLOS ALBERTO SÁNCHEZ DÍAZ

ASESOR

ELIZABETH ARAUJO ROBLES

LIMA- PERÚ

2017

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
CARÁTULA	i
INDICE GENERAL	ii
ÍNDICE DE TABLAS	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	vii
ÍNDICE DE ANEXOS	viii
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1. Descripción de la realidad problemática	11
1.2. Formulación del problema	16
1.2.1. Problema principal	17
1.2.2. Problemas secundarios	17
1.3. Objetivos de la investigación	18
1.3.1. Objetivo general	18
1.3.2. Objetivos específicos	19
1.4. Justificación de la investigación	20
1.4.1. Importancia de la investigación	20
1.5. Limitaciones del estudio	22
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	
2.1. Antecedentes de la investigación	23

	Pág.
2.1.1. Antecedentes en el país	23
2.1.2. Antecedentes en el extranjero	27
2.2. Bases teóricas	29
2.2.1. Definición de Personalidad	29
2.2.2. Definición de Procrastinación General	51
2.2.3. Definición de Procrastinación Académica	71
2.3. Definición de términos básicos	82
 CAPÍTULO III: HIPOTESIS Y VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN	
3.1. Formulación de hipótesis	84
1.3.1. Hipótesis general	84
1.3.2. Hipótesis secundarias	84
3.2. Variables	86
3.2.1. Definición conceptual	86
3.2.2. Definición operacional	86
3.2.3. Operacionalización de las variables	87
 CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA	
4.1. Diseño metodológico	88
4.1.1. Tipo de investigación	88
4.1.2. Diseño de la investigación	89

	Pág.
4.2 Diseño muestral	90
4.2.1. Población de estudio	90
4.2.2. Muestra	91
4.3. Técnicas de recolección de datos	92
4.3.1. Técnicas	92
4.3.2. Instrumentos	92
4.4. Procedimientos	96
4.4.1. Procedimientos de recolección de datos	96
4.4.2. Procedimiento de procesamiento de datos	96
4.5. Aspectos éticos	98
CAPÍTULO V: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	
5.1. Análisis descriptivo psicométrico de las escalas	100
5.1.1. Niveles de los rasgos de personalidad en la muestra total	100
5.1.2. Incidencia de los niveles de los rasgos de personalidad en la muestra total	101
5.1.3. Niveles de procrastinación académica en la muestra total	106
5.1.4. Incidencia de los niveles de procrastinación académica en la muestra total	106
5.2. Análisis Inferencial	109
5.2.1. Correlación de Kolgomorov-Smirnov para las variables	109

	Pág.
5.2.2. Correlaciones del rasgo NEUROTICISMO (N) con las dimensiones de Procrastinación Académica	110
5.2.3. Correlaciones del rasgo EXTRAVERSIÓN (E) con las dimensiones de Procrastinación Académica	111
5.2.4. Correlaciones del rasgo APERTURA (O) con las dimensiones de Procrastinación Académica	112
5.2.5. Correlaciones del rasgo AMABILIDAD (A) con las dimensiones de Procrastinación Académica	113
5.2.6. Correlaciones del rasgo RESPONSABILIDAD (C) con las dimensiones de Procrastinación Académica	114
5.3. Comprobación de hipótesis, técnicas estadísticas empleadas	115
5.4. Discusión y conclusiones	118
5.4.1. Discusión	119
5.4.2. Conclusiones	121
5.4.3. Recomendaciones	122
Fuentes de Información	124
Anexos	134

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla N° 1 Niveles de los factores de Personalidad	101
Tabla N° 2 Niveles de Procrastinación Académica	106
Tabla N° 3 Z de Kolmogorov Smirnov para el Inventario de Personalidad Neo – FFI	109
Tabla N° 4 Z de Kolmogorov Smirnov para la escala de Procrastinación Académica	110
Tabla N° 5 Correlación entre el rasgo Neuroticismo y las dimensiones de la Procrastinación Académica	111
Tabla N° 6 Correlación entre el rasgo Extraversión y las dimensiones de la Procrastinación Académica	112
Tabla N° 7 Correlación entre el rasgo Apertura y las dimensiones de la Procrastinación Académica	113
Tabla N° 8 Correlación entre el rasgo Amabilidad y las dimensiones de la Procrastinación Académica	114
Tabla N° 9 Correlación entre el rasgo Responsabilidad y las dimensiones de la Procrastinación Académica	115

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1 Incidencia de Neuroticismo según niveles	101
Figura 2 Incidencia de Extraversión según niveles	102
Figura 3 Incidencia de Apertura según niveles	103
Figura 4 Incidencia de Amabilidad según niveles	104
Figura 5 Incidencia de Responsabilidad según niveles	105
Figura 6 Incidencia de Autorregulación Académica según niveles	107
Figura 7 Incidencia de Postergación de Actividades según niveles	108

ÍNDICE DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1 Matriz de consistencia	134
Anexo 2 Cuestionario de Personalidad NEO – FFI	136
Anexo 3 Escala de Procrastinación Académica	138

RESUMEN

La presente investigación tuvo como fin, especificar la relación entre los Factores de Personalidad y la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios. Se presenta un análisis cuantitativo de los factores de personalidad presentes en la población y las dimensiones de procrastinación académica que manifiestan. La investigación se realizó con 287 estudiantes universitarios del área de ciencias de la salud. El tipo de investigación empleado fue el correlacional con un diseño no experimental, así mismo la muestra es no probabilística de tipo causal, finalmente se usó el estadístico paramétrico “r” de Pearson para obtener las correlaciones. Se aplicaron los instrumentos Inventario Neo reducido de Cinco Factores (NEO-FFI) y Escala de Procrastinación Académica (EPA).

Se encontró que ambos instrumentos utilizados presentan validez y confiabilidad; los resultados arrojan la presencia de niveles altos en el factor Neuroticismo, y niveles bajos en los factores Amabilidad y Responsabilidad. En cuanto a las dimensiones de procrastinación académica aproximadamente la mitad de la población presenta niveles altos de Autorregulación Académica y el 40% muestra un nivel promedio en Postergación de Actividades. Las correlaciones que se aproximan a estudios realizados con anterioridad, son las que se encontraron entre el factor Responsabilidad y Autorregulación Académica ($r = 0,434$; $p < 0.01$) y a su vez el factor Responsabilidad y Postergación de Actividades ($r = -0,387$; $p < 0.01$).

Palabras claves: Factores de Personalidad, Procrastinación Académica, Estudiantes Universitarios, “r” de Pearson, Correlación.

ABSTRACT

This investigation was aimed to specify the relationship between Personality Factors and Academic Procrastination in university students. It presents a quantitative analysis of the factors of present personality in the population and the dimensions of procrastination academic that manifest. The investigation was conducted with 287 university students in the area of health sciences. The type of investigation employed was the correlational with a no experimental design, likewise the sample is no probabilistic of causal type, finally used the parametric statistician "r" of Pearson to obtain the correlations. They applied the instruments Inventory Neo reduced of Five Factors (NEO-FFI) and Scale of Procrastination Academic (EPA).

It found that both instruments used present validity and reliability; the results launch the presence of high levels in the factor Neuroticism, and low levels in the factors Agreeableness and Conscientiousness. Regarding the dimensions of procrastination academic, roughly the half of the population presents high levels of Self-regulation Academic and 40% sample a level average in Postponement of Activities. The correlations that approximate to studies realized previously, are those that found between the factor Conscientiousness and Self-regulation ($r = 0,434$; $p < 0.01$) and to his time the factor Responsibility and Postponement of Activities ($r = -0,387$; $p < 0.01$).

Keywords: Personality Factors, Academic Procrastination, University Students, "r" Pearson, Correlation.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la realidad problemática

En la actualidad se han realizado diversas investigaciones sobre la personalidad en estudiantes universitarios ya que resulta de gran interés comprender los distintos tipos de comportamiento que puedan presentar ante diversas situaciones, la capacidad que tienen para relacionarse con su entorno, el nivel de organización que muestran en sus actividades, la apertura hacia nuevos conocimientos, el afrontamiento ante las adversidades que se le presenten en el camino. Encontramos que los rasgos de personalidad más mencionados en relación con la realización de proyectos personales es la *Extraversión* (Little, Lecci y Watkinson, 1992), facilidad para la adquisición de información, interés y reforzamiento en las interacciones sociales, mayor capacidad de persuasión, elevados niveles de actividad, energía y alta dedicación para la obtención de metas (Hogan, Johnson, y Brigs, 1997).

Por otra parte, Eysenck y Cookson (1992; cit por Nácher, 2002) encuentran que extraversión, asociada a estabilidad emocional favorece el rendimiento en pruebas de razonamiento verbal. Little, Lecci y Watkinson, (1992) confirman la relación negativa entre rendimiento y

neuroticismo, argumentando que esto se debe a la falta de goce en lo personal, y sentido exagerado de la presión del tiempo que presentan los sujetos con este rasgo. Asimismo, Nácher evidencia una correlación significativa entre neuroticismo, propensión a la conducta antisocial y bajo rendimiento escolar. Los estudiantes con un rendimiento escolar más bajo tenderían a ser más ansiosos, deprimidos, con sentimientos de culpa y baja autoestima, especialmente ante situaciones de evaluación.

Se encuentra asociación consistente entre *Conciencia*, desempeño laboral y logro académico (Digman, 1989). Conciencia propicia el cumplimiento de tareas, competencia intelectual (Gelatly, 1996), metas altas y la convicción de obtenerlas (Cassaretto, 1999), organización diligente y trabajo duro, manejo del ambiente y solución de problemas (Costa y McCrae, 1992). Se relaciona con ambición, seriedad, exactitud, disciplina, método, persistencia (Digman, 1990), destreza y capacidad para el entrenamiento en distintos ambientes. Sujetos con altos niveles en este rasgo se caracterizan por tomarse más tiempo ante las tareas, analizan y proceden cuidadosamente en la resolución de problemas, cometen menos errores que los que responden impulsivamente y al azar (Watson y Lindgren, 1991). Los individuos con baja conciencia son descritos como flojos, descuidados, imprecisos, desorganizados e impetuosos con relación a sus expectativas de desempeño y la elección de metas (Barrick y Mount, 1991).

Podemos ver que el rasgo *Apertura* es considerado un predictor importante del logro intelectual. Se asocia al pensamiento divergente, habilidad creativa, facilidad de captación y adquisición de conocimiento, imaginación, perceptividad, y aspectos motivacionales (Costa y McCrae, 1992; Hagan, Johnson, y Briggs, 1997; McCrae y Costa, 1997). Es visto como el sentido de sofisticación, amplitud, profundidad, permeabilidad, interés intelectual y estético

frente a la cultura. Las personas con altos puntajes en conciencia y apertura son descritas como intelectualmente curiosas, imaginativas, inventivas, eficientes, organizadas, competentes y cuidadosas en el trabajo (McCrae, 1994).

En el Perú, Claux (1998) ha evidenciado la influencia y capacidad predictiva en el desempeño escolar de los factores apertura, conciencia, y extroversión. Así, encontró que apertura se relacionaba positivamente con desempeño escolar en pruebas de lenguaje y en la participación en actividades no académicas. El factor conciencia se encontraba asociado con el logro en pruebas de matemáticas y la participación en actividades no académica en varones, y extraversión se asociaba con logro en pruebas de lenguaje y matemática principalmente en mujeres en primaria y sólo con logro en las pruebas de lenguaje en mujeres de secundaria. Por otra parte, se ha estudiado la relación entre personalidad, tipo de ansiedad e ingreso a la universidad (Niño de Guzmán et al., 2000), se encontraron correlaciones significativas entre el coeficiente de inteligencia, conciencia e ingreso. Entre las facetas que correlacionan con el ingreso destaca autodisciplina.

La procrastinación es entendida como la conducta de aplazar, diferir o posponer la realización o culminación de actividades para otro momento. De Simone (1993; véase Álvarez, 2011) plantea desde una perspectiva conductual que las personas que procrastinan lo hacen porque sus conductas de postergación se han visto reforzadas por factores del ambiente, lo cual ha permitido continuar con ese tipo de acciones. A su vez en las investigaciones de Solomon y Rothblum (1984) se hace explícita la relación de elementos como el tiempo para realizar la tarea, la ansiedad, las cogniciones disfuncionales vinculadas a la misma y la decisión de evitar la realización de tareas. Por otro lado, Steel (2007) afirma que la procrastinación también se asocia

a variables como baja autoeficacia, aversividad de la tarea, demora en la tarea, impulsividad, distractibilidad, y organización y motivación al logro.

A su vez Jackson, Weiss, Lundquist & Hooper (2003) definen la procrastinación como una tendencia irracional de demorar las tareas que deberían ser completadas pero que al ser consideradas como tediosas, el sujeto prefiere aplazarlas y al hacer esto, el paso del tiempo obstaculiza o dificulta que se vuelva a pensar en la tarea como algo que estaba proyectado disminuyendo la motivación en su realización. Mientras que Pittman, Matthews, Tykocinsk, Sandman-keinan & Mattwes (2007) afirman que cuando las personas procrastinan presentan un conflicto entre lo que deberían hacer y lo que quieren hacer, perdiéndose en este conflicto en vez de solucionarlo, por cuanto se quedan en el dilema de acercamiento – evitación.

De manera complementaria autores como Howell & Watson (2007) afirman que la procrastinación esta inversamente asociada con la orientación hacia la obtención de logros dado que esta última está asociada con procesos de adaptación auto-regulatoria que influyen en la competencia percibida y la necesidad de logro. Respecto a este último punto Ferrari et al. (1995) dicen que las personas procrastinan porque prefieren realizar actividades que tengan consecuencias positivas a corto plazo y no la realización de actividades que impliquen consecuencias demoradas.

Existen diversas variaciones respecto al estudio de la procrastinación académica, ya que como sabemos cada persona es única en cuanto a su personalidad, no existen dos personas que tengan una misma personalidad. En el ámbito universitario, la procrastinación académica (PA) puede definirse como la acción de retrasar voluntaria e innecesariamente la realización de tareas al punto de experimentar malestar subjetivo (Clariana, Cladellas, Badía, & Gotzens, 2011;

Solomon & Rothblum, 1984), ya sea por falta de agrado hacia la tarea (Steel, 2007), por la dificultad percibida o el miedo a fallar (Brownlow & Reasinger, 2000; Solomon & Rothblum, 1984), con consecuencias perjudiciales a mediano y largo plazo (Steel & Klingsieck, 2016), aunque no existe una definición aceptada universalmente (Schraw, Wadkins, & Olafson, 2007).

Diferentes estudios señalan que la procrastinación académica se relaciona con aspectos de la personalidad tales como la ansiedad, la dificultad para establecer relaciones interpersonales y el miedo al riesgo (Holland y Holland, 1977), el neuroticismo (Milgram y Tenne, 2000; Watson, 2001), la baja responsabilidad (Milgram y Tenne, 2000) y la incertidumbre sobre la calidad del propio desempeño (Ferrari y Pychyl, 2007). Asimismo, la relación inversa constatada en numerosos estudios entre autoestima general y procrastinación (e.g., Beswick et al. 1988) también resulta evidente para la procrastinación (Burka y Yuen, 1983; Effert y Ferrari, 1989). De hecho, los indecisos tienden a generar situaciones que les aseguren que nunca deberán poner a prueba sus habilidades, en un intento de evitar el fracaso que podría derivarse de una carencia de las mismas e impidiendo un potencial daño a su ya mermada autoestima.

La procrastinación académica tiene una serie de inconvenientes que perjudican significativamente la vida académica de los que la practican. La procrastinación no sólo puede afectar la gestión y administración del tiempo, sino que también puede implicar un problema en la interacción de aspectos cognitivos, afectivos-motivacionales y conductuales (Furlan y cols., 2012; Knaus, 1997). Los estudiantes morosos crónicos, a diferencia de los puntuales, presentan más problemas en la autorregulación del aprendizaje y la utilización de estrategias metacognitivas, y suelen obtener calificaciones más bajas siendo a su vez menos resistentes a estímulos distractores Howell y Watson (2007); Wolters (2003). También se ha demostrado que

están menos motivados para el aprendizaje escolar Schouwenburg y Groenewoud (2001) y que experimentan más ansiedad y miedo al fracaso, motivo por el cual esperan hasta el último momento para hacer los deberes o ponerse a estudiar. Además, los procrastinadores suelen utilizar más excusas fraudulentas para conseguir tiempo extra y demás privilegios académicos, y son menos capaces de realizar con éxito algunas operaciones cognitivas, como la planificación, la previsión y el control de la atención Clariana y Martín (2008).

Por lo expuesto anteriormente se puede mencionar que la procrastinación académica no se presenta de la misma manera en los estudiantes, es necesario conocer qué tipo de rasgo de personalidad influye en la presencia de procrastinación académica y de la misma manera que rasgos de personalidad no presenta índices altos de procrastinación académica, Steel (2007) menciona que la procrastinación está relacionada con un nivel bajo de conciencia como factor de personalidad; por otro lado Özer (2012) menciona una relación directa con los niveles altos de neuroticismo; se relaciona con niveles altos en impulsividad (Shouwenbourg y Lay, 1995; Steel y Ferrari, 2013); está conectada con un mayor nivel de malestar personal (Rice, Richardson y Clark, 2012); y está relacionada con una menor motivación intrínseca en relación a los estudios (Shouwenbourg y Groenewud, 2001).

1.2 Formulación del problema

En la literatura actual ha investigado de manera concisa los factores de personalidad presentes en estudiantes universitarios, así como la prevaecía de las dimensiones la procrastinación académica. Sin embargo, no se han realizado estudios que traten de hallar la relación entre estas variables.

Por esta razón se realizó la presente investigación, para poder responder la siguiente interrogante: ¿Existe relación entre Personalidad y Procrastinación Académica?

1.2.1 Problema principal

¿Cuál es la relación entre Personalidad y Procrastinación Académica en estudiantes de la Facultad de Medicina Humana y Ciencias de la Salud de la Universidad Alas Peruanas?

1.2.2 Problemas secundarios

- a. ¿Cuál es el nivel e incidencia de cada uno de los factores de personalidad en estudiantes de la Facultad de Medicina Humana y Ciencias de la Salud de la Universidad Alas Peruanas?
- b. ¿Cuál es el nivel e incidencia de cada uno de los factores de procrastinación académica en estudiantes de la Facultad de Medicina Humana y Ciencias de la Salud de la Universidad Alas Peruanas?
- c. ¿Qué grado de relación existe entre el Factor Neuroticismo (N) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de la Facultad de Medicina Humana y Ciencias de la Salud de la Universidad Alas Peruanas?
- d. ¿Qué grado de relación existe entre el Factor Extraversión (E) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de la Facultad de Medicina Humana y Ciencias de la Salud de la Universidad Alas Peruanas?

- e. ¿Qué grado de relación existe entre el Factor Apertura (O) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de la Facultad de Medicina Humana y Ciencias de la Salud de la Universidad Alas Peruanas?

- f. ¿Qué grado de relación existe entre el Factor Amabilidad (A) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de la Facultad de Medicina Humana y Ciencias de la Salud de la Universidad Alas Peruanas?

- g. ¿Qué grado de relación existe entre el Factor Responsabilidad (C) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de la Facultad de Medicina Humana y Ciencias de la Salud de la Universidad Alas Peruanas?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Determinar el grado de relación existente entre personalidad y procrastinación académica en estudiantes de la Facultad de Medicina Humana y Ciencias de la Salud de la Universidad Alas Peruanas

1.3.2 Objetivos específicos

- a. Identificar el nivel y la incidencia de cada uno de los factores de personalidad en estudiantes de la facultad de medicina humana y ciencias de la salud de la universidad Alas Peruanas.
- b. Identificar el nivel y la incidencia de cada uno de los factores de procrastinación académica en estudiantes de la Facultad de Medicina Humana y Ciencias de la Salud de la Universidad Alas Peruanas.
- c. Identificar el grado de relación existe entre el Factor Neuroticismo (N) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de la Facultad de Medicina Humana y Ciencias de la Salud de la Universidad Alas Peruanas.
- d. Identificar el grado de relación existe entre el Factor Extraversión (E) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de la Facultad de Medicina Humana y Ciencias de la Salud de la Universidad Alas Peruanas.
- e. Identificar el grado de relación existe entre el Factor Apertura (O) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de la Facultad de Medicina Humana y Ciencias de la Salud de la Universidad Alas Peruanas.
- f. Identificar el grado de relación existe entre el Factor Amabilidad (A) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en

estudiantes de la Facultad de Medicina Humana y Ciencias de la Salud de la Universidad Alas Peruanas.

- g. Identificar el grado de relación existe entre el Factor Responsabilidad (C) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de la Facultad de Medicina Humana y Ciencias de la Salud de la Universidad Alas Peruanas.

1.4 Justificación de la investigación

1.4.1 Importancia de la Investigación

Esta investigación se fundamenta en la necesidad de encontrar la relación que existe entre los factores de personalidad y la procrastinación académica en contextos universitarios.

A nivel teórico, el presente estudio servirá para confirmar la relación existente entre los Factores de Personalidad y la Procrastinación Académica en estudiantes, esto servirá como base para el desarrollo de estrategias científicas permiten explicar la relación de ambas variables, constituyéndose una prioridad que coadyuva a enriquecer los conocimientos en el contexto educativo universitario y de la salud mental y general.

A nivel práctico, permitirá encontrar evidencia científica para poder resolver posibles problemas relacionados con la personalidad y la procrastinación académica; plantear diversos mecanismos de acción para afrontar la procrastinación académica; finalmente se podrá brindar material de apoyo bibliográfico para futuras investigaciones que involucren ambas variables.

A nivel metodológico, permitirá actualizar los aspectos psicométricos, brindando así actualización tecnológica de los instrumentos de estudios, tales como el Inventario NEO reducido de Cinco Factores NEO-FFI de P.T Costa y R.R. McCrae y la Escala de Procrastinación Académica de Deborah Ann Busko, adaptado por Domínguez Lara; las cuales se ajustan a las características de la muestra; ambos instrumentos ayudaron a identificar en como interfieren cada una de las variables en este grupo de estudio que son los estudiantes de ciencias de la salud de la universidad Alas Peruanas. Teniendo en cuenta además que ambos instrumentos han pasado por un estudio de confiabilidad y validación en el país; generando conocimientos confiables.

A nivel social, surge el interés por entender cómo se relacionan ambas variables, para poder elaborar un perfil con evidencia favorable y poder facilitar una identificación más rápida de aquellos estudiantes que necesitan algún tipo de orientación, como el caso de los estudiantes con una tendencia elevada a Neuroticismo y un nivel alto de Postergación Académica, permitiendo de ese modo evitar el fracaso académico, ya que la procrastinación dista mucho de ser un fenómeno completamente comprendido, tanto respecto a las situaciones específicas que propician su aparición como a los efectos y reacciones que suscita. De hecho, los estudiantes que sufren este problema siguen siendo una población mal comprendida y son considerados a menudo como sujetos poco ambiciosos cuando no vagos o indolentes.

A nivel conceptual lo que se quiere dar a entender con este estudio, es verificar o validar la relación entre ambas variables estudiadas, en este caso en un grupo determinado, como son los estudiantes de ciencias de la salud de la Universidad Alas Peruanas, quienes al estar iniciando su vida universitaria aun no muestran un compromiso muy fuerte con su labor académica, se están

adaptando a su nueva vida universitaria, están en una etapa de su vida en la cual prefieren conseguir las cosas al momento que trabajar por ellas.

1.5 Limitaciones del estudio

Dentro de las limitaciones podemos mencionar que el tema que se propuso investigar no ha sido estudiado muy abiertamente en el Perú, encontramos estudios relacionados a la Procrastinación Académica y diversas variables como ansiedad, adicción a las redes sociales, autoestima, autoeficacia; sin embargo al hablar de relación entre Factores de personalidad y Procrastinación Académica nos encontramos con pocas investigaciones. Motivo por el cual la obtención de instrumentos que nos puedan servir para medir ambas variables se obtuvo mediante la observación de investigaciones relacionadas con las variables mencionadas anteriormente, pero de una manera independiente, para lo cual se corroboró haya sido validado en el Perú y aplicadas a una población similar a la que se estaba buscando.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Antecedentes en el país

Guzmán, Calderón y Cassareto (2003) ejecutaron una investigación que tuvo como objetivo encontrar la relación entre Personalidad y Rendimiento Académico. La investigación fue de tipo Correlacional. La muestra estuvo conformada por 170 estudiantes universitarios de Lima. Para la recolección de datos se usó el inventario de los Cinco Factores de Personalidad NEO PI-R (Forma S) de Costa y McCrae, el Inventario de Preferencias Personales de Edward EPPS (1959) y una Ficha Sociodemográfica. En relación a lo obtenido por los factores y facetas de personalidad se encontró que este grupo de estudiantes puntuaban alto en la dimensión *apertura* (O), *conciencia*, *extraversión* (E), y más bajo en *neuroticismo* (N).

Cassareto M. (2009) realizó una investigación cuyo objetivo fue analizar las relaciones entre la personalidad y el afrontamiento en estudiantes preuniversitarios de Lima. La investigación fue de tipo correlacional, transversal y con diseño ex post facto. La muestra estuvo conformada por 342 estudiantes preuniversitarios. Para la recolección de datos se usó una Ficha

Sociodemográfica, el inventario de Personalidad NEO Revisado: NEO PI-R (Costa y McCrae, 1992) y el inventario de Estimación del Afrontamiento COPE (Carver, Scheier y Weintraub, 1989). Los resultados arrojan mayores niveles de extraversión, seguido de conciencia y apertura en la muestra y menores niveles en neuroticismo. Respecto al afrontamiento, encontramos que el estilo centrado en el problema fue el utilizado en mayor frecuencia por los participantes, seguidos por el estilo centrado en la emoción, siendo los otros estilos de afrontamiento los menos usados. Las asociaciones halladas entre la personalidad y los estilos de afrontamiento fueron: la relación positiva entre el neuroticismo y los otros estilos de afrontamiento, entre extraversión y el estilo centrado en la emoción, entre conciencia y el estilo centrado en el problema y una relación negativa entre conciencia y el uso de los otros estilos. En términos de las asociaciones entre factores de personalidad y estrategias de afrontamiento se encontró relaciones positivas entre neuroticismo y las estrategias desentendimiento conductual y desentendimiento mental; entre extraversión y las estrategias búsqueda de soporte social por motivos emocionales y reinterpretación positiva y crecimiento personal; entre apertura y el afrontamiento activo, planificación y reinterpretación, y entre conciencia con afrontamiento activo, planificación, supresión de actividades competentes, postergación, reinterpretación positiva y crecimiento. Las asociaciones negativas fueron entre neuroticismo y las estrategias de afrontamiento activo y, entre conciencia y desentendimiento conductual.

En Lima, Álvarez O. (2010) realizó una investigación de tipo descriptivo comparativa en una muestra de 235 alumnos. Cuyo objetivo fue encontrar la presencia de la procrastinación general y académica en un grupo de estudiantes de secundaria, de ambos géneros pertenecientes a colegios estatales de Lima Metropolitana. Para la recolección de datos se les aplicó la Escala de Procrastinación General y Académica de Busko. Se observa que el coeficiente de consistencia

interna Alfa de Cronbach en la primera prueba es de 0.87, y en la segunda es de 0.80 lo cual nos dice que ambas pruebas presentan confiabilidad; ambas variables estudiadas presentan una correlación de -0,03 la cual no es significativa, es decir no existe correlación significativa entre ambas; se usó el análisis de la prueba Z de diferencia de medias ($Z= 1.42$) el cual no es estadísticamente significativo ($p > 0.05$) nos indica que no existen diferencias entre la procrastinación general y el rol genérico; la prueba Z de diferencia de medias ($Z= 0.99$) el cual no es estadísticamente significativo ($p > 0.05$) nos indica que no existe diferencia entre el rol genérico y la procrastinación académica.

Alegre A. (2014) ejecutó una investigación que tuvo como objetivo fue establecer la relación entre la autoeficacia y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. El diseño fue de tipo correlacional bivariado. La muestra estuvo conformada por 348 estudiantes universitarios de las carreras de ciencias, humanidades e ingeniería. Para la recolección de datos se utilizaron los instrumentos Escala de Autoeficacia y Escala de Procrastinación Académica. Los resultados nos muestran que el alfa de Cronbach del primer instrumento es de 0.948 y del segundo instrumento es de 0.780 lo cual nos muestra que ambos instrumentos son confiables; la correlación entre ambas variables es baja y negativa ($r= -0.234$) y significativa ($p= 0.000$) lo cual indica que hay una relación significativa y negativa entre la autoeficacia y la procrastinación académica. Sin embargo, la asociación entre ambas variables es baja.

En Tumbes, Barreto M. (2015) realizó una investigación de tipo explicativa y de diseño cuasi experimental con una muestra de 101 estudiantes, cuyo objetivo fue determinar los efectos del Programa de Relajación en estados de ansiedad y procrastinación en alumnos ingresantes a la

Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tumbes 2015, cuyo grupo de intervención estuvo integrado por 51 alumnos de la población en estudio y 50 participantes conformaron el grupo control. Los instrumentos para la recolección de datos fueron la Escala de Procrastinación Académica y la Escala de Ansiedad, a su vez se usó el Programa de relajación para disminuir la Procrastinación y Ansiedad MEBE. Se observó en los resultados que antes de la aplicación del programa MEBE el porcentaje que obtenía un nivel alto de Procrastinación académica era el mismo en ambos géneros (Varones 84.4%; Mujeres 84.1 %) y luego de aplicar el programa MEBE el nivel alto de procrastinación académica cambio respecto al género (Varones 66.7%; Mujeres 40%).

Vallejos S. (2015) realizó una investigación cuyo objetivo fue determinar la relación que existe entre la procrastinación académica y la ansiedad ante las evaluaciones. La investigación fue de tipo correlacional. La muestra estuvo conformada por 130 estudiantes de una universidad privada de Lima. Para la recolección de datos se utilizó la Escala de Procrastinación Académica de Solomom & Rothblum (1984) y la escala de Reacción ante las Evaluaciones de Sarason (1984). A través de un análisis factorial se identificaron los principales factores para cada escala, encontrándose tres que explican las razones para procrastinar: creencias sobre falta de recursos, reacción negativa ante expectativas o exigencias propias o del entorno y falta de energía para iniciar la tarea; y tres sobre las reacciones ante las evaluaciones: pensamientos negativos antes y durante las evaluaciones, pensamientos irrelevantes y distractores, y síntomas fisiológicos de malestar. Los resultados confirmaron la correlación entre las razones para procrastinar y los factores de las reacciones ante las evaluaciones, en especial, con los pensamientos negativos. Además, las mujeres obtuvieron promedios más altos en el factor de síntomas fisiológicos de malestar; en contraste, los hombres obtuvieron mayor puntaje en la procrastinación de ciertas

actividades académicas. No se encontró diferencia significativa en el puntaje global de razones de procrastinación según facultad de estudios. Sin embargo, los alumnos de Ingeniería percibieron en mayor grado la postergación de la tarea como un problema y reportaron una mayor procrastinación al realizar tareas de tipo académico-administrativas.

2.1.2. Antecedentes en el extranjero

Contreras F., Espinosa J. y Esguerra G. (2008) efectuaron una investigación cuyo objetivo fue describir la personalidad y las estrategias de afrontamiento. La investigación fue de un diseño no experimental transeccional de tipo descriptivo correlacional. La muestra estuvo conformada por 99 estudiantes de primer año de Psicología de una universidad privada de la ciudad de Bogotá. Para la recolección de datos de uso la versión reducida del Inventario de Personalidad NEO de Costa y McCrae (NEO-FFI) y el Cuestionario de Afrontamiento al Estrés (CAE). En los resultados se encuentra que existe mayor Apertura a la experiencia y menor Neuroticismo y Amabilidad; se observó que a mayor uso del estilo Focalizado en la Solución de Problemas, menor Neuroticismo y mayor Amabilidad y Responsabilidad. También se observó que a mayor Auto focalización Negativa, mayor Neuroticismo, menor Extraversión, Amabilidad y Responsabilidad. Así mismo, a mayor Reevaluación Positiva, menor Neuroticismo y mayor Amabilidad. También se encontró que a mayor Expresión Emocional Abierta mayor Neuroticismo y menor Amabilidad; de igual forma, mayor Búsqueda de Apoyo Social se relacionó con mayor Responsabilidad. Finalmente, se evidenció que a mayor Religiosidad, mayor Amabilidad y Responsabilidad. Al examinar los factores de segundo orden del CAE, se observó que a mayor uso de estrategias centradas en la solución de problemas menor Neuroticismo, mayor Extraversión, Amabilidad y Responsabilidad, por el contrario, a mayor uso

de estrategias centradas en la emoción mayor Neuroticismo, menor Extraversión, Amabilidad y Responsabilidad. Evitación (estilo de afrontamiento), no se relacionó con ningún dominio de personalidad, y la Apertura a la Experiencia (dominio de personalidad) no correlacionó con ningún estilo de afrontamiento.

Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M. y Gotzens, C. (2011) realizaron una investigación que tuvo como objetivo analizar la relación entre la procrastinación académica y la inteligencia emocional, así como la influencia del género y la edad en estas variables. El estudio se realizó desde un enfoque empírico analítico no experimental, con un nivel descriptivo – correlacional. La muestra correspondió a 192 estudiantes de psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de las Islas Baleares de España. Los instrumentos usados fueron, para procrastinación se usó la escala D de Demora Académica (Clarian y Martín, 2008) y la inteligencia emocional con el EQ-i (BAR-ON, 1997). Los resultados muestran que la procrastinación mantiene una correlación significativa negativa con la inteligencia interpersonal ($r=-,211$; $p=,003$), el coeficiente emocional ($r=-,182$; $p=.012$) y el estado de ánimo ($r=-,178$; $p=.014$).

En Colombia, Bolívar D., Ballesteros L. y Ramírez C. (2014) realizaron una investigación que tuvo como objetivo describir la relación entre la procrastinación académica y ansiedad rasgo y la influencia de algunas variables sociodemográficas en relación con la postergación de actividades académicas. El estudio fue transeccional de tipo descriptivo correlacional. La muestra corresponde a 100 estudiantes de psicología de Bogotá-Colombia. Los instrumentos usados para la recolección de datos fueron le Escala de Procrastinación Académica (EPA) y el Inventario Auto Descriptivo de Ansiedad Estado Rasgo (IDARE). En el análisis de resultados en

general se encontró que las variables ansiedad-rasgo y procrastinación académica presentaban una correlación positiva, no obstante, las variables sociodemográficas con relación a la procrastinación académica no presentaron diferencias estadísticamente significativas.

Cardona L. (2015) realizó una investigación cuyo objetivo fue identificar y analizar las relaciones entre el estrés académico y la procrastinación académica en los estudiantes de la Universidad de Antioquia – Colombia. El estudio se realizó desde un enfoque empírico analítico no experimental, de tipo transversal, con un nivel descriptivo – correlacional. La muestra estuvo conformada por 198 estudiantes. Los instrumentos para la recolección de datos fueron la Escala de Procrastinación para estudiantes PASS y el inventario de estrés académico SISCO. Se encontraron correlaciones significativas entre la conducta procrastinadora y algunas reacciones fisiológicas, psicológicas y comportamentales relacionadas con el estrés académico, como la fatiga, el dolor de cabeza, somnolencia, inquietud, sentimientos de depresión y tristeza, ansiedad, angustia, o desesperación, problemas de concentración, irritabilidad.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Definición de personalidad

El ser humano es un ser único en su totalidad, para interactuar con otras personas emplea diversos mecanismos los cuales le permitirán integrarse a su medio social.

La personalidad puede definirse en lo particular como las características individuales que hacen diferente y única a una persona; y en lo general como la cantidad de factores que tienen en común ciertas personas lo cual permite clasificarlos en categorías. Según Boeree (2001) las teorías de la personalidad buscan comprender, explicar y predecir la conducta de las personas en

base a estas diferencias, así como determinar la manera en cómo se estructura psicológicamente un individuo.

La Real Academia Española de la Lengua (2010) define la personalidad como la “Diferencia individual que constituye a cada persona y la distingue de otra” y también como el “Conjunto de características o cualidades individuales que destacan en algunas personas”.

Etimológicamente, la palabra “personalidad” se deriva de la expresión latina “personare”, que precede a su vez del griego y que significa: mirada, aspecto exterior, apariencia, imagen percibida por los demás, máscara, vestimenta alrededor del cuerpo y todo aquello que sirve para arreglarse con el fin de mostrarse en público y que encuentra en el mundo del teatro su aplicación principal.

Warren, en su Diccionario de Psicología (1984: 264), define a la personalidad como la “Organización integrada por todas las características cognoscitivas, afectivas, volitivas y físicas de un individuo tal como se manifiesta a diferencia de otros”; como “La caracterización o patrón general de la conducta total de un individuo” y como “Aquellas características de un individuo que más importan para determinar sus ajustes sociales”.

Según el psiquiatra y psicoanalista francés Jaques Lacan (Lacan, 1979 p. 29-30), la concepción clásica de la personalidad en psicología es que:

La personalidad es, en primer lugar, un hecho de experiencia psicológica ingenua. A cada uno de nosotros se nos muestra como el elemento de síntesis de nuestra experiencia interior. La personalidad no solamente afirma nuestra unidad, sino que también la realiza; lo que hace, para ello; es armonizar nuestras tendencias, es decir, las jerarquiza e imprime un ritmo propio a su acción; pero también escoge entre ellas, adoptando unas y rechazando otras.

Su operación es, pues, compleja. Se presenta ante todo bajo un modo intelectual, el más elevado que existe, o sea el del juicio, el de la afirmación categórica. Pero este juicio no se refiere a una realidad efectuada; se refiere a una realidad intencional. La personalidad no es solamente un hecho dado; orienta al ser hacia cierto acto futuro, compensación, sacrificio, renunciación o ejercicio de su potencia, mediante el cual se conformará a este juicio que uno ejerce sobre sí mismo.

Varios teóricos han estudiado el modo en cómo se construye la personalidad. Algunas teorías le dan mayor relevancia a los factores inconscientes y adaptativos, otras a las características fisiológicas pertenecientes a la persona y los factores ambientales que inciden en ésta, pero más allá de adoptar una postura preferencial por un enfoque del estudio del desarrollo psicológico, es de resaltar que los teóricos coinciden en que existen etapas en el desarrollo psicológico de una persona, donde si ésta no se da de modo adecuado en ese momento, esta fase queda inconclusa, lo cual genera a la larga problemas adaptativos a circunstancias particulares.

El concepto de personalidad es muy amplio: supone todo el conjunto de características del pensamiento, de la esfera afectiva y del repertorio de conductas del individuo que contribuyen a conformarlo como un ser único. Es decir, la personalidad es el resultado final del psiquismo del individuo; si entendemos que el cerebro del individuo es el encargado (integrado en el cuerpo) de procesar la información e interpretarla, así como de responder ante el medio, el modo en que un sujeto se manifiesta es su personalidad. Debido a que la persona tiene unas predisposiciones para responder de modo parecido ante muchas de las situaciones en las que se halla, podemos caracterizarlo por una serie de dimensiones en las que, convenimos, se puede medir la personalidad.

Por ejemplo, podemos decir que la impulsividad versus la reflexividad, o la búsqueda de sensaciones frente a la adaptación a situaciones ya conocidas, son dimensiones de la personalidad (Garrido, 2003).

Aunque el término personalidad ha sufrido continuas revisiones en el tiempo que explican la gran cantidad de modelos teóricos y metodológicos con los que se ha abordado su estudio, cuatro notas diferenciales permanecen ligadas a esta noción: Única, porque hace del ser humano un individuo irrepetible y diferenciado de los demás. Estable, porque se desarrolla a través del ciclo vital. Interna, porque no es directamente observable, aunque puede ser inferida en base a constructos externos operativos como la conducta. Consistente, porque si existen unos elementos internos o estructura subyacente de personalidad, se supone que el repertorio conductual de una persona será esencialmente regular, pudiendo predecir su actuación en diversos contextos o situaciones a pesar de las fluctuaciones del ambiente. Esta consistencia transituacional se halla respaldada por el patrimonio hereditario del organismo.

La personalidad no es sólo lo que explica las diferencias individuales, sino principalmente lo que explica la organización interna de la experiencia y la acción individual. La personalidad, además de ser reactiva, es decir, diferenciarse por la distinta forma de responder a los estímulos, es proactiva. Se caracteriza por su capacidad para organizar la conducta sin atender a estímulos físicamente presentes, atendiendo a objetivos y planes del individuo. De tal forma que uno de sus elementos diferenciales es el distinto componente en reactividad y proactividad que tienen las personas. Incluso la tasa de ambos es un factor que cambia a lo largo del ciclo vital de la persona.

Así, por ejemplo, en las primeras etapas de desarrollo el niño es más reactivo que proactivo. El diferente equilibrio entre un elemento y otro es una de las características más básicas de la personalidad. Es este aspecto proactivo de la personalidad lo que lleva a definirla por su capacidad de inadaptación. La inadaptación de la personalidad es el punto del comienzo de su perpetua tensión cultural (Moreno, 2007).

El temperamento se define como una disposición previa a dar un determinado tipo de respuesta. Los estudios sobre el temperamento han mostrado que existe una importante relación entre éste y los problemas de conducta y emocionales (Strelau, 1998). Esto sucede especialmente cuando las características temperamentales son un alto nivel de emocionalidad negativa y un alto nivel de actividad (Mesman, y Koot, 2000).

A) Teorías que explican la personalidad

La exploración científica de la personalidad intenta entender cómo las personas son similares y al mismo tiempo reconocer que los individuos son únicos en ciertos modos; pretende descubrir, entender y explicar regularidades en la conducta humana. Pelechano (1993) postula que en el estudio de la personalidad predominan los contenidos de las dimensiones emocionales y sentimentales del ser humano, y menciona que en los últimos tiempos también se incluyen en el campo aspectos relacionados con la inteligencia, motivación, pensamiento, actitudes, creencias y valores.

Existen diversas teorías de la personalidad, podemos mencionar las más importantes:

a. Teoría psicodinámica, psicoanalítica o freudiana.

Cuyo énfasis se focaliza en la interpretación de la conducta como resultado de la interacción, la lucha y los compromisos que se juegan entre los motivos, impulsos, necesidades y conflictos.

La perspectiva psicoanalítica sobre la personalidad se ha vuelto uno de los enfoques más ampliamente conocidos fuera de la psicología. La idea central de la perspectiva psicoanalítica es el inconsciente, este concepto afirma que la gente no está consciente de los determinantes más importantes de su comportamiento. El auto entendimiento es muy limitado y con frecuencia erróneo. El concepto del inconsciente, propuesto por Freud, proporciona a los pacientes en terapia una manera de pensar acerca de su comportamiento, estados de ánimo u otros síntomas que parecen estar fuera del alcance de sus intenciones conscientes, de manera que ha sido un concepto valioso en el ámbito terapéutico Piers (1998; cit. por Cloninger, 2003).

Freud plantea que la persona posee tres estructuras que aparecen durante el desarrollo de la vida; la primera de ellas corresponde a lo que se ha denominado ello, la única estructura que se encuentra presente en el nacimiento y es totalmente inconsciente, se interesa en satisfacer los deseos del niño con el fin de evitar el dolor. En esta parte del desarrollo el niño solo tiene dos maneras de obtener placer, las acciones reflejas y la fantasía (Brainsky, 1998).

La segunda estructura planteada por Freud (1967) es el yo, el que se encuentra entre lo consciente y lo preconscious que busca satisfacer los deseos del ello en el mundo externo; se diferencia de éste en que, en lugar de actuar de acuerdo con el principio del placer (satisfacción inmediata), actúa bajo el principio de realidad. Por medio del razonamiento inteligente el yo busca demorar la satisfacción de los deseos del ello hasta que se pueda garantizar la gratificación de la manera más segura posible. Cuando la persona llega a la edad adulta no solo busca la satisfacción de deseos, sino que empieza a entrar en juego el componente moral, lo cual se ha denominado súper yo, este cumple las veces de guardián moral, entonces tiene la función de vigilar al yo para conducirlo hacia las acciones morales socialmente aceptadas (Pervin & John, 1998).

Frente a lo expuesto anteriormente la personalidad según la teoría psicodinámica está fuertemente influida por instancias inconscientes.

b. Teoría fenomenológica de Rogers

La teoría fenomenológica de la personalidad, a diferencia del psicoanálisis, considera que el ser humano no debe ser comprendido como resultado de conflictos ocultos e inconscientes, sino que tiene una motivación positiva y que, conforme a cómo evoluciona en la vida, el hombre va logrando obtener niveles superiores de funcionamiento, teniendo en cuenta que la persona es responsable de sus propias actuaciones y por ende de las consecuencias que le sobrevienen. Centrada en la persona, que enfatiza el mundo fenomenológico del individuo, esto es, cómo las personas se perciben y experimentan a sí mismos (el self) y a su mundo.

Carl Rogers consideró que los seres humanos construyen su personalidad cuando se ponen al servicio de metas positivas, es decir, cuando sus acciones están dirigidas a alcanzar logros que tengan un componente benéfico (Morris & Maisto, 2005). Para Rogers, la persona desde que nace viene con una serie de capacidades y potenciales los cuales tiene que seguir cultivando a través de la adquisición de nuevas destrezas; esta capacidad se ha denominado tendencia a la realización; por el contrario, cuando el individuo descuida el potencial innato hay una tendencia a que se vuelva un ser rígido, defensivo, coartado y a menudo se siente amenazado y ansioso.

La personalidad está influida por la experiencia (consciente, inconsciente y sensorial), y que la percepción subjetiva de esta experiencia influía en la idea que cada persona tenía sobre el mundo y sobre uno mismo (sobre su autoconcepto). El autoconcepto se originaría en la niñez tras la interacción con otras personas, y formaría parte de la personalidad, que sería fruto de la experiencia, propia y única de cada persona (Fernald, 2000).

Es decir, el individuo busca de manera activa un desarrollo superior, motivado por la tendencia a la realización, en lugar de ser pasivamente determinado por las fuerzas externas.

c. Teoría cognitiva o personal de constructos de Kelly

George Kelly propuso una teoría de la personalidad que hace hincapié en los pensamientos del individuo. Inspirado en sus experiencias como clínico y miembro del cuerpo docente en una disciplina de investigación, Kelly desarrolló una metáfora de la personalidad que describía al ser humano como científico. Así como un científico utiliza las teorías para planear observaciones, una persona recurre a los constructos personales para predecir lo que sucederá en la vida. Igual que un científico que busca una teoría con la mayor capacidad predictiva, la persona intenta desarrollar conceptos que hagan más predecible su vida personal, en especial en el campo de las relaciones interpersonales. Las predicciones precisas permiten control. La persona, como el científico, encuentra que las predicciones no siempre son confirmadas por la experiencia y en ocasiones debe revisar esos conceptos personales. Ésta es entonces la metáfora del hombre científico propuesta por Kelly (1955, p. 4).

Kelly no propuso alguna motivación o fuerza que movilizara a la persona. Es decir, no fue necesaria una teoría motivacional: ningún concepto similar a la libido de Freud o a la recompensa de los teóricos del aprendizaje. La persona ya está activa y la dirección de esta actividad la determinan “las formas en las cuales anticipa los eventos”. De esta forma la persona se adapta activamente en un camino orientado al futuro. Para continuar con la metáfora del “hombre científico”, la persona hipotetiza los sucesos futuros lo mejor que él o ella pueden.

Kelly (1955, citado por Pervin & John, 1998) planteó como concepto estructural de la personalidad el *constructo*, como una manera de construir o interpretar el mundo; es un término

utilizado por las personas para anticipar o experimentar sucesos, pues los interpreta, les da estructura y significado. Al observar dichos sucesos, el individuo da cuenta de que existen características que los diferencian de otros individuos. Se refiere a cómo el individuo percibe, interpreta y conceptualiza los eventos y el medio ambiente; considera a la persona como un científico que desarrolla una teoría o sistema de constructos para predecir los eventos.

d. Teorías basadas en aproximaciones conductuales

Al inicio del siglo XX, se propuso que la personalidad se determina por el ambiente. Encontrando una afirmación que se cita con frecuencia:

Denme una docena de niños sanos, bien formados y mi propio mundo especificado para criarlos y garantizaré que puedo tomar uno al azar y entrenarlo para que se convierta en cualquier tipo de especialista que yo decida —doctor, abogado, artista, comerciante y, sí, incluso mendigo y ladrón, independientemente de sus talentos, inclinaciones, tendencias, habilidades, vocaciones y raza de sus antepasados (Watson, 1970, p. 104).

Encontramos que Watson señala la importancia de la experiencia sobre el desarrollo de la personalidad. El enfoque conductual hace diversas suposiciones acerca de la personalidad:

1. La personalidad se define en términos de conducta. Lo que una persona hace constituye su personalidad (Richards, 1986; Watson, 1970).
2. La conducta (y por tanto la personalidad) se determina por factores externos en el ambiente, específicamente los reforzamientos y los estímulos discriminativos.
3. El conductismo afirma que es posible influir en la gente para que mejore, cambiando las condiciones ambientales, incluidos cambios sociales.

4. El conductismo asevera que el cambio puede ocurrir a lo largo de la vida de una persona.
5. El conductismo estudia a la persona individual. No supone que los factores que influyen en una persona necesariamente tendrán influencias similares en alguien más.

Skinner (1954) no propuso causas de la conducta dentro de la personalidad del individuo. De hecho, descartó a la personalidad como una disciplina que no era del todo científica y que estaba contaminada por suposiciones teóricas pre científicas. Para Skinner, debería abandonarse la idea de que la conducta es causada por fuerzas dentro del individuo (rasgos, pensamientos, necesidades, etc.) a favor de explicaciones más científicas fuera de la persona. Por tanto, su teoría no presenta un concepto de personalidad en el sentido usual, sino más bien un desafío a la idea de que una teoría de la personalidad pueda ser parte de la ciencia.

Este enfoque se centra en predecir y controlar la conducta manifiesta y observable. Dicha conducta puede ser registrada confiablemente por observadores independientes, quienes pueden estimarla o medirla de otra forma. Además, afirma que las causas de la conducta son externas al individuo. En contraste, la teoría de la personalidad tradicionalmente ha buscado las causas dentro de las personas: rasgos, necesidades, etc. Skinner argumentaba que es ilógico considerar que los rasgos de personalidad (como la extroversión) o los motivos internos (como la autorrealización y la ansiedad) puedan ser las causas de la conducta. Las causas internas implican un razonamiento circular. Los rasgos se infieren de la conducta, sea de la observación anecdótica o de un análisis más formal. Los rasgos son por ende simples descripciones sumarias de las conductas. Decir que (1) “Juan es agresivo porque golpea a la gente” (una inferencia) y que (2) “Juan golpea a la gente porque es agresivo” (una explicación) es un razonamiento circular que no puede defenderse lógicamente.

En síntesis, la conducta de los seres humanos es aprendida y la meta de los investigadores es identificar y manipular las variables medioambientales que controlan dicha conducta.

e. Teoría del aprendizaje social de Bandura

Esta teoría plantea que la conducta está guiada por la manera como se actúa frente a alguna situación y la interacción con las diversas contingencias u oportunidades que proporciona el medio ambiente. La personalidad es la interacción entre cognición, aprendizaje y ambiente; de igual manera juegan un papel importante las expectativas internas de los individuos, pues el ambiente influye en la manera de comportarse y por tanto modifica las expectativas del individuo ante otras situaciones respecto a su comportamiento, teniendo en cuenta que las personas se ajustan a unos criterios o estándares de desempeño que son únicos a la hora de calificar un comportamiento en diversas situaciones (Bandura, 1977; véase Montaña, Palacios y Gantiva, 2009). Bandura consideró a los humanos como seres complejos, únicos, activos, destacando el pensamiento y la autorregulación. Pues los individuos están en una continua resolución de problemas, partiendo de la experiencia y de la capacidad de procesamiento de información.

En el aprendizaje ocurre mucho más que un “estampado” automático de las respuestas precedentes basado en el reforzamiento. Bandura (1986b) ofrece un nuevo conjunto de conceptos teóricos para entender los acontecimientos complejos que deben ocurrir al interior de la gente para que la observación de los modelos produzca cambios en el desempeño.

Procesos de atención: Observación de la conducta

No se aprenderá nada que no sea observado. Por ejemplo, es común que gente que tiene dificultad para recordar los nombres en principio no les preste atención. En el modelado influyen varias características del modelo y del observador. Los modelos capturan más nuestra atención

cuando parecen distintivos debido a su vestuario o a otros aspectos de su apariencia física, cuando agradan o desagradan, y cuando se les ve reiteradamente, como bien lo saben los publicistas. Por un lado, los modelos televisivos de la agresión son vívidos y dramáticos, lo que casi garantiza que serán observados. Por otro lado, es fácil pasar por alto a los modelos prosociales, que son menos glamorosos. Todos éstos son ejemplos de los procesos de atención. También las características del observador influyen en la atención, incluyendo las capacidades sensoriales, el nivel de excitación, la motivación, la disposición perceptual y el reforzamiento pasado.

Procesos de retención: Recordarlo

Como sabe cualquier estudiante que haya prestado atención a una clase o una película, no todo lo que se observa se retiene. La retención ocurre por medio de las representaciones en la imaginación (como las imágenes de lugares o personas que son familiares) y mediante la codificación verbal, la cual puede ser mucho más eficiente. Bandura sugiere varios factores que pueden influir en los procesos de retención.

La codificación simbólica facilita la retención, como lo propone la psicología cognoscitiva. En los ambientes académicos, los pedagogos enseñan a los estudiantes a trabajar activamente con el material para recordarlo. El mismo consejo se aplica también en otros entornos (por ejemplo, Bandura, Grusec y Menlove, 1966). Otros factores que influyen en la retención incluyen la organización cognoscitiva, el ensayo simbólico y el ensayo motor.

Procesos de reproducción motora: Hacerlo

Las conductas modeladas deben entonces ser reproducidas posteriormente a partir de lo que se recuerde de su codificación (proceso de reproducción motora). No es posible emitir ninguna

respuesta que exceda la capacidad física del individuo. Las conductas complejas pueden reproducirse combinando sus elementos componentes, si se conocen.

La retroalimentación de nuestro desempeño puede facilitar el progreso. La retroalimentación recibida de otros, como un entrenador, sobre la precisión de nuestras respuestas también puede facilitar la conducta. Los entrenadores en atletismo siempre han hecho hincapié en afinar esta fase de reproducción motora del aprendizaje y ahora lo están expandiendo con ayudas tecnológicas, como la videograbación del desempeño para mejorar la retroalimentación.

Procesos motivacionales: Desearlo

Los entrenadores también dan charlas para levantar el ánimo, reconociendo la importancia de los procesos motivacionales para el aprendizaje. Bandura distingue con claridad entre aprendizaje y desempeño. A menos que una persona esté motivada, no producirá la conducta aprendida. Esta motivación puede provenir del reforzamiento externo, como la promesa del experimentador de entregar una recompensa en alguno de los estudios de Bandura o el soborno ofrecido por un padre. O puede provenir del reforzamiento vicario, basado en la observación de que los modelos son recompensados. Los modelos de alto estatus pueden afectar el desempeño a través de la motivación. Por ejemplo, niñas de 11 a 14 años se desempeñaron mejor en una tarea motora cuando pensaban que fue demostrada por una porrista de alto estatus y no por una modelo de bajo estatus (McCullagh, 1986). Las personas son capaces de interiorizar los procesos motivacionales, adquiriendo autorregulación y proporcionando autorreforzamiento para buena parte de su conducta. La persona y el ambiente están entrelazados en una red causal compleja.

Además de su descripción teórica de cómo se aprende la personalidad, Bandura también ha analizado la forma en que la personalidad influye en la conducta en un contexto social: su modelo de determinismo recíproco.

Encontramos que esta teoría enfoca su atención a las condiciones que afectan la adquisición, ejecución y mantenimiento de la conducta, poniendo especial énfasis en el aprendizaje observacional o modelamiento.

f. Teoría de los rasgos, con sus tres vertientes: Allport, Eysenck y Cattell

Cuya meta es identificar las dimensiones básicas de la conducta estableciendo como unidad conceptual al rasgo, el cual es concebido como una amplia disposición a comportarse de un modo particular.

Según Allport

Para Allport (1974), la personalidad es la organización dinámica, en constante desarrollo y cambio dentro del individuo, de aquellos sistemas psicofísicos (hábitos, actitudes generales y específicas, sentimientos y disposiciones) que determinan sus ajustes únicos a su ambiente, y que lo predisponen a actuar. Para entender lo mencionado por Allport respecto a la personalidad, podemos desligar los 5 conceptos principales en su definición.

- Organización dinámica

Allport (1937; cit. por Cloninger, 2003) se refería a “la organización dinámica” de la personalidad para “poner énfasis en la organización activa”. La gente sana se integra, “todo lo junta”. La organización dinámica evoluciona como un proceso de desarrollo y la falta de integración es una señal de psicopatología.

Este tema de organización, o unidad, no es compartido por todas las teorías. Las teorías tradicionales del aprendizaje, por ejemplo, trabajan con unidades conductuales discretas o asociaciones estímulo-respuesta. El psicoanálisis tiende a fragmentar a la gente en partes en conflicto. Allport creía que el psicoanálisis tiene una visión restringida de la personalidad porque

se basa en poblaciones clínicas y estudia a personas que no se han integrado por completo y cuyos síntomas no parecen ajustarse con el resto de su personalidad. En contraste, la personalidad sana se convierte en un todo organizado y autorregulado.

- *Sistemas psicofísicos*

La personalidad está sometida a influencias biológicas y psicológicas. Mente y cuerpo están inextricablemente unidos. El temperamento se refiere a diferencias en la personalidad basadas en la biología, que a menudo se manifiestan como reactividad emocional a estímulos nuevos o potencialmente atemorizadores. Es la base, por ejemplo, de la timidez de una persona y de la audacia de otra.

- *Determinantes*

Para algunos teóricos, los conceptos de personalidad son predictores útiles pero no son reales. Allport estaba en desacuerdo y empleaba la palabra determinar para insistir en que la personalidad es una causa de la conducta. Allport (1937) decía que este término “es una consecuencia natural de la visión biofísica. La personalidad es algo y hace algo” (p. 48). Los rasgos son reales en un sentido físico. “Los rasgos no son creaciones en la mente del observador, ni son ficciones verbales; son aceptados aquí como hechos biofísicos, disposiciones psicofísicas reales relacionadas —aunque nadie sabe cómo— con sistemas nerviosos persistentes de estrés y determinación” (p. 339).

- *Únicos*

Para Allport, los rasgos son altamente individualizados o únicos. Explícitamente estaba en desacuerdo con los teóricos que afirmaban que uno o unos cuantos motivos, o instintos, son determinantes para toda la gente (como, por ejemplo, Freud atribuía la personalidad a la

motivación sexual). Más bien, la gente está motivada por rasgos diversos que reflejan las diferencias en su aprendizaje.

¿Pero no son los propósitos de personas diferentes demasiado diversos y numerosos para ser atribuidos a unos cuantos motivos primarios compartidos por todas las especies? ¿Después de todo hay una determinación innata para las direcciones del esfuerzo? ¿No es necesario permitir el aprendizaje de nuevos motivos y la adquisición de nuevos intereses a medida que la personalidad madura? (Allport, 1937, p. 113).

- *Ajustes del ambiente*

Allport (1937) destacaba las funciones adaptativas y de afrontamiento de la personalidad. “La personalidad resulta de los intentos del sistema nervioso central por establecer seguridad y comodidad para el individuo que se atormenta entre sus propios anhelos afectivos y las demandas rigurosas de su ambiente” (p. 118). Allport estaba mucho más interesado en éstas, que podrían ser llamadas funciones del yo por los psicoanalistas, que en los conflictos internos que impiden que ocurra la adaptación en quienes tienen problemas mentales. Esas adaptaciones son únicas para cada individuo debido a las diferencias en la herencia y el ambiente.

Según Eysenck

Propuso tres factores de personalidad basados en las diferencias biológicas entre la gente:

- El primer factor, extroversión-introversión, se propuso como resultado de las diferencias en los procesos de excitación e inhibición del sistema nervioso, los mismos procesos implicados en la formación de las respuestas condicionadas descritas por Pavlov. Eysenck supone que en algunas personas la excitación es relativamente más fuerte; en otras lo es la inhibición. En su teoría, los extrovertidos tienen un sistema nervioso “fuerte” que es relativamente rápido para inhibir la estimulación excesiva. “Separan” con

facilidad las entradas excitantes de las situaciones sociales, y de esta manera pueden tolerar tener mucha actividad y mucha gente a su alrededor. De hecho, ansían esa estimulación y al buscar la actúan como extrovertidos.

Los introvertidos, en contraste, tienen mecanismos fisiológicos que son más lentos para separar la estimulación excesiva; se dice que tienen un sistema nervioso “débil”, uno que se especializa en excitación, pero que es rápidamente abatido. En presencia de otra gente, son estimulados con facilidad por encima del nivel de estimulación al que pueden funcionar bien y que ansían. Como no pueden adaptarse aparte del exceso de estimulación, se adaptan conductualmente, evitando demasiada estimulación y demasiada gente. Esto ocasiona que se conviertan en introvertidos.

- El segundo factor en el modelo de Eysenck es el neuroticismo. La mayor actividad en el sistema límbico ocasiona que algunas personas muestren una mayor excitación emocional cuando son amenazadas o se encuentran en situaciones estresantes. Esas personas son altas en el factor de neuroticismo. Otros que son bajos en ese factor no se vuelven tan emocionales en la misma situación. La mayor excitación emocional puede, a su vez, hacer que los neuróticos utilicen los mecanismos de defensa; de ahí el término “neuroticismo”.

- El tercer factor de Eysenck se refiere a la tendencia hacia la no conformidad o desviación social (Zuckerman, Kuhlman y Camac, 1988). Eysenck (1992) denominó psicoticismo a este factor. Una etiqueta desafortunada porque exagera la imagen de patología. De hecho, la gente que es creativa tiende a obtener altas puntuaciones de psicoticismo

(Eysenck, 1993). Aunque los pacientes psicóticos califican alto en este factor, también lo hacen los individuos creativos que no padecen trastornos. Así, un estudio que midió las puntuaciones de psicoticismo de estudiantes universitarios encontró que, 10 años más tarde, quienes calificaron alto no tenían un riesgo mayor de psicosis (Chapman, Chapman y Kwapil, 1994).

Según Cattell

La definición de personalidad de Cattell (1950, p. 2) resume perfectamente su enfoque teórico y empírico:

Personalidad es lo que permite hacer una predicción de lo que hará una persona en una situación dada.

Los rasgos son las unidades de personalidad que tienen valor predictivo. Cattell (1979, p. 14) definió un rasgo como “lo que define lo que hará una persona cuando se enfrente con una situación determinada”. A diferencia de Allport, no sentía que fuera necesario definir los rasgos en términos psicofísicos. Cattell (1973), plantea que los rasgos eran conceptos abstractos, herramientas conceptuales útiles para propósitos predictivos, pero que no necesariamente correspondían a una realidad física específica. No obstante, creía que los rasgos de personalidad no eran fenómenos puramente estadísticos. Aunque su método era correlacional más que experimental, la sofisticación de los estudios y los patrones que surgieron de tantos de ellos lo llevaron a creer que “los rasgos existen como determinantes de la conducta” (p. 98).

Para Cattell, la meta de la medición de la personalidad era encontrar una unidad de análisis que permitiera el establecimiento de una ordenación de la realidad, esto es, una unidad de medida que fuera objetiva. Esta unidad es el rasgo, que se definió como un patrón de covariación

de respuestas; para poder delimitar los rasgos, utilizó el análisis factorial, que proporcionaba así los diferentes factores o rasgos de personalidad (Pelechano, 1993).

Cattell defiende la existencia de numerosos factores o rasgos para explicar la personalidad, por lo que, además del análisis factorial, utilizó otras técnicas multivariadas. Para resolver el problema de la estructura de la personalidad, establece que es necesario inventariar los elementos básicos que constituyen la personalidad con el fin de estudiar posteriormente las relaciones que existen entre ellos. Para lograr este objetivo, Cattell, a partir de los 4 mil 500 términos inventariados por Allport y Odbert para calificar a las personas (1936, citado en Pelechano, 1993), redujo este número a 171 expresiones lingüísticas que se refieren a rasgos de personalidad; del análisis de estas expresiones aisló 46 núcleos de rasgos de personalidad y 36 conglomerados de rasgos que denominó “rasgos superficiales de la personalidad”; finalmente, a partir de estos resultados elaboró cuestionarios y test objetivos, lo que dio lugar a la propuesta de 22 factores fuente, 16 de los cuales son evaluados mediante su famoso cuestionario de 16 factores de personalidad (16PF).

g. Las cinco grandes dimensiones de la personalidad de Costa y McCrae

Costa y McCrae han sido los autores que más han difundido el Modelo de los Cinco Factores (FFM), ellos han realizado y promovido extensas investigaciones con diferentes poblaciones (tomando en cuenta raza, sexo, edad y cultura) desde mediados de la década de los 80, sus investigaciones les han permitido afirmar que los cinco factores encontrados consistentemente representan las dimensiones universales de la personalidad. Estos autores nombran a estas dimensiones de la siguiente manera: neuroticismo, extraversión, apertura a la experiencia (o simplemente apertura), agradabilidad y conciencia (o escrupulosidad) (Costa y McCrae 1992;

McCrae, 2001; McCrae y Costa, 1989, 1998; McCrae, Costa y Piedmont, 1993; McCrae y Terracciano, 2005a; Schmitt et al, 2007).

Costa y McCrae consideran una estructura jerárquica de la personalidad, en donde los cinco factores N, E, O, A y C sería los factores de orden superior y las facetas serían los factores específicos que las conforman y estarían a un nivel inferior.

Neuroticismo (N)

Encontramos que el primero en señalarse es neuroticismo, este es el que tiene mayor consenso sobre su significado y es la dimensión más utilizada dentro del ámbito clínico (Costa, Terracciano y McCrae, 2001). Se considera que esta dimensión es el equivalente de la dimensión Estabilidad Emocional – Inestabilidad Emocional de Eysenck, el equivalente directo de la dimensión Neuroticismo de Tellegen y la categoría Desorganización Emocional de Digman y Takemoto-Chock (citado por Digman, 1990).

En ese sentido, neuroticismo puede ser entendida como el afecto negativo que subyace a las experiencias crónicas de malestar emocional que incluye el temor, la culpa y la frustración. La dimensión neuroticismo mide el ajuste emocional vs la inestabilidad emocional, lo que busca es evaluar la tendencia de los individuos para enfrentar de manera inadecuada el malestar psicológico. Neuroticismo incluye indicadores de adaptación psicológica en término de intensidad y frecuencia de emociones como miedo, tristeza, timidez, odio, culpa; la presencia de ideas irracionales; y el pobre control de impulsos.

Extraversión (E)

La dimensión extraversión implica términos como activo, animoso, asertivo, dominante, entusiasta, sociable y con energía. Esta dimensión es el equivalente a la dimensión Extraversión -

Introversión de Eysenck, y la dimensión Emocionabilidad Negativa de Tellegen (citado por Digman, 1990).

Extraversión (E) es un factor que evalúa la cantidad e intensidad de las interacciones sociales, ve el nivel de actividad, la necesidad de estimulación y la capacidad para experimentar placer y otras emociones positivas. Los sujetos con alta extraversión son vistos como asertivos, activos, locuaces, animosos, enérgicos, optimistas, y con facilidad para la adquisición de información, interés y reforzamiento en las interacciones sociales, mayor capacidad de persuasión, y alta dedicación para la obtención de metas (Hogan, Johnson, y Briggs, 1997). La introversión es vista como la ausencia de extraversión más que su opuesto; de esa manera, los introvertidos son más bien reservados, independientes y mesurados y no necesariamente pesimistas, inactivos o flojos.

Apertura (O)

El factor llamado apertura ha sido interpretado de varias maneras y es la que más controversia ha generado en la investigación. Algunos autores como Goldberg (1981), Hogan (1983), y Digman e Inouye (1986), lo han llamado Intelecto, mientras que Borgatta (1964) lo llamó Inteligencia. Hogan (1986) ha agrupado en este factor los intereses culturales, aptitud educacional e intereses creativos bajo el término “intellectance” (citado por Digman, 1990). Costa y McCrae (1992) difieren de esa terminología y prefieren llamar a este factor apertura, relacionándolo con características de apertura a la experiencia, sentimientos, nuevas ideas, flexibilidad de pensamiento, originalidad y buena disposición a la gratificación de la fantasía.

La dimensión apertura (O) mide la conducta de la persona frente a experiencias nuevas y/o extrañas, los sujetos con alto O son abiertos y curiosos acerca del mundo externo e interno, sus vidas están llenas de experiencia variadas, pueden ser más tolerantes ante ideas nuevas y valores poco convencionales. Este factor presenta asociaciones muy modestas con el nivel de educación

y la inteligencia aunque incluye elementos como creatividad y pensamiento divergente, pero no es el equivalente de la inteligencia puesto que algunas personas muy inteligentes pueden ser muy cerradas a la experiencia mientras que muchas personas muy abiertas ante el mundo pueden presentar capacidades intelectuales limitadas.

Agradabilidad (A)

El factor agradabilidad es una dimensión que incluye los aspectos más humanitarios de los hombres, características tales como altruismo, dar afecto y cuidado, preocupación y apoyo emocional. Al extremo opuesto de la dimensión se encuentra la hostilidad, cinismo, la indiferencia a los demás, egocentrismo, malevolencia y celos. Hace algunos años Guilford y Zimmerman (1949) propusieron Amabilidad como una dimensión de factor primaria y Fiske (1949) Conformidad a las Normas Sociales. Agradabilidad refleja tanto la dimensión simpatía como la docilidad en la dimensión que Digman y Takemoto-Chock (1981) argumentaron para Conformidad Amable e Inconformidad Hostil.

Agradabilidad es otra dimensión que también se ha asociado a las tendencias interpersonales en un continuo que va desde la compasión hasta los pensamientos o sentimientos y actos hostiles; las personas con alta A son altruistas, complacientes con los demás e interesados en ayudar a los otros, mientras que las personas con bajo A pueden ser egocéntricas y competitivas más que cooperadores. Por ello, esta dimensión reflejaría más el tipo de interés que suele privilegiar la persona, en un nivel elevado de A sería los intereses del grupo, y en un nivel bajo de A los intereses personales sobre los de los demás (Costa y McCrae, 1992).

Responsabilidad (C)

El factor conciencia ha generado cierta controversia, Digman e Inouye (1986) han señalado el término “concienzudo” para referirse tanto a la escala de investigación como a la definición

extraída del diccionario, pero este es un término ambiguo y en muchos casos se encuentra cargado por otros componentes Digman y Takemoto-Chock (1981) prefirieron llamaron “Voluntad de Logro” o simplemente “Voluntad” al asociarse el logro educacional. Sin embargo, existe un acuerdo general por el término conciencia o escrupulosidad (citado por Carver y Scheier, 1997).

La dimensión conciencia se refiere al grado de necesidad de logro, persistencia, competencia y motivación en la conducta y en las metas de una persona. Este factor propicia el cumplimiento de tareas, alto rendimiento académico y ocupacional, competencia intelectual, metas altas, organización diligente y trabajo duro, manejo del ambiente y solución de problemas (Costa y McCrae, 1992). Sujetos con altos niveles en este factor se caracterizan por tomarse más tiempo ante las tareas, analizan y proceden cuidadosamente en la resolución de problemas, y cometen menos errores. Los sujetos con alto C pueden ser escrupulosos, confiables, ordenados y puntuales, los sujetos bajos en C son más descuidados para la consecución de sus metas y no cumplen fielmente sus normas ni responsabilidades no por déficits morales sino por dificultad para la organización y planificación de sus actividades, siendo más hedonistas e interesados en el sexo (Barrick y Mount, 1991).

2.2.2. Definición de Procrastinación General

Posponer constantemente diversas actividades puede traer consecuencias negativas en la vida de las personas.

La procrastinación se refiere a la conducta de aplazar, diferir o posponer la realización o culminación de actividades para otro momento, dichas tareas resultan en un estado de

insatisfacción o malestar (DeSimone 1993 en Álvarez, 2011; Ferrari 1995 en Álvarez, 2011; RAE, 2001). Además, según Schouwenburg, Lay, Pychyl y Ferrari (2004), la procrastinación es el hecho de postergar intencional y habitualmente alguna actividad que debería ser realizada. Estos autores, la clasifican desde dos principales perspectivas, una de ellas como una conducta o comportamiento, y la otra, como factor de personalidad.

Por un lado, la procrastinación como comportamiento es entendida como una conducta de evitación de una tarea específica (Schouwenburg et al., 2004), la que Schouwenburg (2004) refiere como “conducta dilatoria”. Esta interpretación toma en cuenta la deficiencia en el manejo del tiempo y la gestión de tareas, manifestándose en largos periodos de tiempo entre las intenciones de realizar las tareas y las conductas de orientación hacia las metas correspondientes. Es decir, hay una demora para empezar a realizar actividades orientadas a cumplir con ciertas metas planteadas. Es importante resaltar que la procrastinación no se refiere a no hacer nada, sino a realizar tareas distintas a las planeadas (Schouwenburg, 2004). Estas actividades pueden referirse a proyectos personales, asistir al gimnasio, realizar visitas familiares, entre otras (Pychyl & Binder, 2004).

Asimismo, según DeSimone (1993 cit. Álvarez, 2011) desde una perspectiva conductual.

Las personas que procrastinan lo hacen porque sus conductas de postergación se han visto reforzadas por factores del ambiente, lo cual ha permitido continuar con ese tipo de acciones.

Es importante mencionar que no todo lo que se pospone debe ser considerado una conducta de procrastinación.

En algunos casos, puede ser adecuado posponer la realización de ciertas actividades. Por ejemplo, en Europa, para muchos estudiantes universitarios, es adaptativo y prudente posponer la preparación para un examen hasta el día en que es anunciado, lo cual les permite disponer de mayor tiempo para otras actividades (Schouwenburg, 2004). En este caso, como el aplazamiento es planeado, no se trata de procrastinación, sino de postergación. A parte de ello, la postergación de tareas puede tener consecuencias positivas si esta se realiza con el objetivo de llevar a cabo otras actividades distractoras, incidiendo positivamente sobre el bienestar y la creatividad. En este sentido, Nadler, Rabi y Minda (2010 en Clariana, Cladellas, Badia & Gotzens, 2011) mencionan que las personas que dedican tiempo a temas que les despierta sensaciones positivas son mucho más eficientes que las que lo dedican a temas que provocan sensaciones tristes o neutras.

Por otro lado, cuando la conducta de posponer se convierte en habitual o crónica, se puede considerar como un factor de personalidad. Es así que la segunda perspectiva, se refiere a una tendencia a mostrar una respuesta típica de procrastinación en una variedad de situaciones. De acuerdo con esto, Lay (1986), Solomon y Rothblum (1984) definen el rasgo de procrastinación como la tendencia irracional a posponer aquello que es necesario hacer para alcanzar una meta.

Considerando esta perspectiva, existen instrumentos como la Escala de Procrastinación General (EPG. Lay, 1986), en el cual según Eysenck (1970 en Schouwenburg et al., 2004) sus ítems miden respuestas habituales más estables. Así también, se encuentra el Inventario de Procrastinación para Adultos (IPA) de McCown & Johnson (1995 en Ferrari, Johnson & McCown 1995), cuyo puntaje global mide la demora frecuente en realizar tareas como una manera de evitar poner en cuestionamiento las capacidades de la persona. Otro instrumento es la

Escala de Procrastinación en la Toma de Decisiones (PTD) de Mann (1982 en Beswick, Rothblum & Mann, 1988), la cual evalúa el aspecto cognitivo de la procrastinación en situaciones en las que se deben tomar decisiones, en ella se la concibe como un patrón desadaptativo al momento de enfrentar conflictos y escoger alternativas.

Algunos autores presentan diferentes características que tipifican a la procrastinación como un modo de afrontamiento, así tenemos diferentes definiciones:

a. Según Popoola

Según Popoola (2005 en Álvarez, 2011) la procrastinación es un rasgo que tiene componentes cognitivos, conductuales y emocionales. Es así que un procrastinador que tiene que hacer, puede hacerlo e intenta hacerlo, pero no lo hace. Además, Ferrari & Diaz-Morales (2007)

Mencionan que las personas que reportan comportamientos de procrastinación están comprometidas con conductas de autosabotaje, excusas falsas, pobre autorregulación de su desempeño en un periodo de tiempo y atribuyen la demora en la realización de tareas a factores ajenos al propio desempeño.

b. Según Tuckman

Tuckman (1990) define la procrastinación como la falta o ausencia de una actuación autorregulada, así como la tendencia a posponer o evitar por completo una actividad que está bajo el control de uno. Además, la procrastinación resulta de la combinación de no creer en la propia capacidad para realizar una tarea (baja autoeficacia), de ser incapaz de posponer la gratificación personal por realizarla (autocontrol) y de asignar la culpa de la propia situación a fuentes externas (estilo de atribución externo) (Ellis & Knaus 1977 en Tuckman, 1990). Es decir,

estos autores consideran la autoeficacia, el autocontrol y el estilo de atribución externo como tres aspectos internos fundamentales que se vinculan con la procrastinación.

c. Según Chu y Choi

Según Chu y Choi (2005) es necesario clasificar a los procrastinadores en dos tipos: activos y pasivos. Por un lado, los procrastinadores activos son las personas que toman la decisión de procrastinar de manera intencional, se motivan trabajando bajo presión, son capaces de completar las tareas antes de la fecha límite y logran obtener un desempeño adecuado en ellas. Por otro lado, los procrastinadores pasivos, son quienes posponen las actividades hasta el último minuto debido a su incapacidad para tomar la decisión de actuar en el momento oportuno (Choi & Morán, 2009).

La procrastinación puede tener consecuencias negativas en el aprendizaje y el logro de metas.

d. Según Kaur y Kaur

Según Kaur y Kaur (2011)

El perfeccionismo es una combinación de pensamientos y conductas asociados con estándares o expectativas de desempeño, de una Procrastinación académica y ansiedad ante evaluaciones mismo o de los demás, excesivamente altos.

Además, dichos autores señalan que el perfeccionismo es la creencia de que la persona puede y debe llegar a un estado de excelencia, de lo contrario, cualquier cosa menor a lo perfecto es considerada como un fracaso. También lo consideran como un anhelo persistente en alcanzar un presente y futuro óptimos en el aspecto espiritual, mental, físico y material.

Según Kaur y Kaur (2011), el perfeccionismo es saludable cuando conduce a las personas y las motiva a perseverar, a pesar de los obstáculos que surjan en el camino, hacia el cumplimiento de una meta.

En este sentido, Stanley (1996, en Kaur & Kaur, 2011)

Considera a quienes se desempeñan con aquel perfeccionismo como “perfeccionistas adaptados”, quienes tienen menor nivel de procrastinación que los no perfeccionistas. En contraste con este, existe el perfeccionismo no saludable, el cual es considerado incluso una forma patológica de perfeccionismo cuando es utilizado para posponer tareas y/o excusar el pobre desempeño.

A este se le asocia con ansiedad, baja autoestima, desórdenes obsesivos compulsivos, desórdenes alimenticios, entre otros (Kaur & Kaur, 2011). Según Kaur y Kaur (2011), en su estudio acerca de la relación entre la procrastinación y el perfeccionismo concluye que la procrastinación se relaciona con las preocupaciones de los padres, las cuales posiblemente han sido interiorizadas por los niños como preocupaciones por sus errores.

Según Feltt, Blankstein, Hewitt y Koledin (1992), la relación que existe entre procrastinación y perfeccionismo es mucho más compleja de la que se pensaba. Dichos autores consideran el perfeccionismo como un estilo de personalidad multifacético con diferentes tipos de conductas que involucran la motivación para ser perfectos, teniendo en cuenta los aspectos sociales y personales. Estos son: el perfeccionismo orientado a uno mismo (aquellos quienes tienen estándares excesivamente altos de sí mismos), el perfeccionismo orientado a otros (aquellos quienes tienen estándares poco realistas de los demás) y el perfeccionismo socialmente esperado (aquellos quienes piensan que los demás tienen estándares altos de ellos). Según una

investigación realizada con 131 estudiantes universitarios con la escala de perfeccionismo multidimensional (MPS), se midió estos tres tipos y se encontró que el perfeccionismo socialmente esperado estaba asociado con las medidas de procrastinación de los participantes. Específicamente, se encontró que el perfeccionismo socialmente esperado estaba correlacionado positivamente con la procrastinación generalizada, la frecuencia de procrastinación académica, la medida en que la procrastinación académica era percibida como un problema y la generalización del miedo al fracaso. La relación entre el perfeccionismo socialmente esperado y la procrastinación fue particularmente evidente en los varones. Sin embargo, no se encontró una relación fuerte entre el perfeccionismo orientado a uno mismo y la procrastinación. Además, la correlación con la dimensión del perfeccionismo orientado a los otros no fue significativa. Es decir, según los resultados de las correlaciones, mientras que el perfeccionismo socialmente esperado estaba correlacionado con una alta procrastinación, el perfeccionismo orientado a uno mismo estaba correlacionado con una baja procrastinación. Una explicación para ello es que los individuos con altos estándares de sí mismos están tratando activamente de cumplir con esos estándares y no parecen mostrar tendencias a procrastinar.

Además, como lo mencionan Hewitt y Feltt (1991), el perfeccionismo orientado hacia uno mismo tiene un componente motivacional que participa de manera activa para cumplir los objetivos. Esta motivación se refleja tanto en el esfuerzo de uno mismo por alcanzar la perfección, como por evitar fracasos (Hewitt & Feltt, 1991).

Además, se ha encontrado que los perfeccionistas inadaptados tienen menos confianza en sus habilidades para realizar actividades académicas con éxito y es más probable que demoren en iniciar o completar dichas tareas (Yao, 2009).

e. Según Hee

Para comprender esto, es importante referirnos a una clasificación de la procrastinación realizada por Hee (2011)

Según este autor, se pueden distinguir tres tipos de procrastinación: la procrastinación en conducta, la procrastinación en intención y la procrastinación habitual. La primera de ellas se refiere a la ejecución o realización de una actividad, la segunda a la intención en empezar con una actividad y la última a la frecuencia en que se procrastina así como el grado en que esto es percibido como un problema.

A partir de lo anterior, en un estudio de Hee (2011), se encontraron relaciones entre la procrastinación y el nivel de *flow*. Los resultados de dicho estudio permitieron concluir que la procrastinación habitual era el mejor predictor del *flow*, hallándose además que la procrastinación en comportamiento representaba una porción significativa de la varianza en el *flow*.

Así también, se halló que las personas que procrastinan experimentan un gran sentido de cambio y emociones intensas inmediatamente antes de las evaluaciones, lo que indica que mientras más tarde empiecen los estudiantes a estudiar para las evaluaciones, mayor será la posibilidad de que experimenten una gran cantidad de *flow* debido a que esto incrementa el nivel de cambio en la tarea (Hee, 2011). Del mismo modo, en una investigación realizada por Kim y Hee (2013), se encontró que el *flow* era uno de los factores que explicaban la procrastinación activa, recordemos que los procrastinadores activos son aquellas personas que toman la decisión de procrastinar de manera intencional, se motivan trabajando bajo presión, son capaces de completar las tareas antes de la fecha límite y logran obtener un desempeño adecuado en ellas

(Choi & Morán, 2009). Es decir, una mayor tendencia a la postergación de actividades estaría relacionada con una menor tendencia a actuar con responsabilidad, tesón o persistencia, y en menor medida con un pobre control de impulsos o emociones.

A) Enfoques sobre la procrastinación general

La procrastinación ha sido objeto de estudio a través de diferentes enfoques empíricos y teóricos que han sugerido posibles explicaciones no siempre congruentes entre sí. La investigación sobre procrastinación también se ha focalizado en la identificación de sus antecedentes y correlatos a través de las diferentes orientaciones psicológicas, aspectos sobre los que se centran las páginas siguientes.

La perspectiva psicoanalítica ha abordado tradicionalmente el tema de la procrastinación a partir de las prácticas erróneas de crianza de los hijos, enfatizando la influencia de las experiencias tempranas sobre el desarrollo de la personalidad. Las perspectivas cognitiva y conductual-cognitiva, por su parte, han postulado que la procrastinación se relaciona fundamentalmente con las creencias irracionales (Balkis, Duru y Bulus, 2012; Steel, 2007) así como con los problemas de autorregulación cognitiva, motivacional y conductual (Pintrich, 2000).

a. Enfoques Psicodinámicos

Las primeras teorías sobre la procrastinación provienen de la tradición psicodinámica la cual subraya el papel de las experiencias infantiles como factor decisivo de la personalidad adulta, la influencia de los procesos mentales inconscientes sobre el comportamiento y el conflicto interno como raíz subyacente de la mayoría de conductas (Matlin, 1995).

Desde este enfoque la procrastinación se plantea como una manifestación conductual problemática de un drama psíquico interno subyacente que implica sentimientos acerca de y hacia la propia familia.

Según Freud (1926), en relación con la procrastinación, la ansiedad sería una señal de alarma para el *ego* de la existencia de material inconsciente reprimido, cuya gestión podría resultar perturbadora y abrumadora para dicha instancia psicológica. El *ego* se autoprotegería de la ansiedad a través de varios mecanismos de defensa que incluyen la introyección, el aislamiento, la proyección, etc. En este sentido, la perspectiva freudiana sugiere que ciertas actividades son amenazantes para el *ego* y que la procrastinación, el postergar su realización, puede concebirse como una defensa y una inconsciente contra el hecho de emprender la acción y quizás fracasar, protegiéndose así del riesgo del eventual fracaso.

Tradicionalmente la perspectiva psicoanalítica se ha focalizado en las prácticas incorrectas de crianza de los hijos (Ferrari et al., 1995) acentuando la influencia de las experiencias de la temprana infancia sobre el desarrollo de la personalidad. Según Birner (1993) las raíces de la procrastinación de hoy las encontramos en circunstancias del ayer.

El origen de la procrastinación sería un problema relacionado con algún asunto irresuelto de crecimiento y madurez. Sommer (1990)

Señaló que la procrastinación era la conducta manifiesta que expresaba la rebelión latente contra las figuras paterna/materna (o de autoridad). Así, en el contexto de las relaciones profesor-estudiante, estos últimos procrastinarían como una forma privada de rebelión contra la autoridad.

Desde esta perspectiva, la procrastinación académica se contempla en términos de transferencia inconsciente en la relación padres hijos o la relación profesores-alumnos. La familia, sin duda, juega un papel esencial en la adquisición de hábitos adecuados, en particular el rol del padre/madre.

Missildine (1963) ya recalcó hace medio siglo la educación defectuosa de los hijos como origen de la procrastinación.

Según este autor, los padres de los procrastinadores adultos coaccionan en exceso a sus hijos respecto a su rendimiento, establecen objetivos poco realistas para ellos y proporcionan afecto y aprobación condicionada a la consecución de tales objetivos. Es probable que un/a niño/a, en estas circunstancias se sienta ansioso/a y sin valía cuando fracase. Más tarde, como adulto, re-experimentará y recordará sus primeros sentimientos infantiles cuando afronte una tarea que implique una evaluación de su valía personal o de sus habilidades mediante la procrastinación.

Hay autores que plantean que los padres con expectativas altas o bajas para sus hijos pueden conducirlos a la procrastinación. Según Burka y Yuen (1983) existirían dos patrones familiares básicos: familias en las cuales existe mucha presión hacia el éxito y familias que dudan de la habilidad del niño para conseguirlo. Ambos tendrían una influencia perjudicial sobre la autoestima, constituyéndose en la piedra angular de la demora. Desde esta perspectiva, la procrastinación no sería tanto un mal hábito como una forma de expresar un conflicto interno y de proteger un sentido vulnerable de la autoestima.

Frost, Marten, Lahart y Rosenblate (1990) hallaron la procrastinación significativamente asociada tanto con los altos niveles de crítica como con las altas expectativas por parte de los padres.

Para autores como Flett, Blankstein y Martin (1995)

El autoconcepto negativo y el pobre sentimiento de valía personal juegan un papel esencial en la autoimagen del sujeto procrastinador.

La crianza defectuosa de los hijos facilita un apego ansioso entre el/la niño/a y su primer cuidador/a, que a menudo deja al/la primero/a una sensación de incertidumbre acerca de sí mismo. Esta sensación le lleva a realizar comparaciones sociales desde temprana edad y le conduce a déficits en su autoestima. Como resultado aparece un estilo de personalidad caracterizado por conductas que incluyen la procrastinación. Sin embargo, existe escasa evidencia empírica para confirmar o negar la influencia de las prácticas de crianza en la posterior tendencia a la procrastinación.

También desde una perspectiva psicodinámica algunos autores mantienen que la demora tiene que ver con un miedo inconsciente a la muerte (Blatt y Quinlan, 1967; Ferrari et al., 1995), de forma que los procrastinadores posponen las tareas en un intento inconsciente de evitarla obviando las limitaciones del tiempo, el reloj o el calendario.

Respaldando esta hipótesis, Donovan (1995) mostró una relación positiva significativa entre las puntuaciones en la *General Procrastination Scale* (Lay, 1986) y la *Death Anxiety Scale* (Templer, 1969).

Desde otra perspectiva, las demoras también han sido consideradas como una forma de rebelión contra la autoridad (Burka y Yuen, 1983). Los procrastinadores estarían secretamente resentidos ante tareas que viven como impuestas y las pospondrían como reacción contra esa imposición (Blunt y Pychyl, 2000). De esta forma, la procrastinación sería un medio de conservar un sentido de poder y control.

A pesar de que estas dos últimas teorías son indudablemente interesantes, no existe evidencia empírica que las respalde. En conjunto, los resultados de las investigaciones apoyan sólo parcialmente las teorías psicodinámicas respecto a la procrastinación.

b. *Enfoques conductuales*

Para los teóricos conductistas y del aprendizaje la explicación de la procrastinación se basa en la conocida ley del efecto. Esta perspectiva plantea, en resumen, que aquellas personas que han sido recompensadas por procrastinar persistirán en hacerlo, mientras que las que no tienen una historia de recompensas por tales conductas la abandonarán.

Desde este planteamiento general, la teoría de Ainslie (1975, 1991) sobre la “recompensa engañosa” enfatiza la tendencia humana no sólo a elegir recompensas a corto plazo frente a las de largo plazo, sino a “descontar” (es decir, disminuir) el valor de estas últimas. La pregunta en cuestión sería ¿por qué los resultados futuros no son tan valiosos como los presentes para el sujeto procrastinador?

Según Kotler (2009) la dilación refleja la necesidad de nuestros cerebros de sentirse bien “ahora” en lugar de esperar a cosechar las recompensas futuras. Desde esta perspectiva, la demora puede ser entendida como una elección o decisión entre dos tareas, una próxima en el

tiempo e inmediatamente gratificante y otra con propiedades placenteras (o aversivas) pero sólo a largo plazo o en un futuro distante. Varios estudios apoyan este concepto de recompensa engañosa.

Por ejemplo, Solomon y Rothblum (1984) informan que los estudiantes procrastinaban las tareas que encontraban desagradables, mientras McCown y Johnson (1989) que lo hacían para implicarse en ciertas actividades que les resultaban más reforzantes que el estudio.

En este sentido, Dewitte y Schouwenburg (2002) y Schouwenburg y Groenewoud (2001) caracterizan la dilación como la participación en el denominado “descuento temporal” según el cual el valor de un refuerzo futuro es mínimo en un principio y no se incrementa hasta que está muy próximo el momento de su administración (Howell, Watson, Powell y Buro, 2006), de otra manera: supone la tendencia a menospreciar el valor de las recompensas futuras. Por ejemplo, el estudio para un examen puede ser pospuesto cuando los beneficios que puede reportar (e.g., conseguir una buena calificación o evitar una mala) se perciben lejanos en el tiempo, mientras que la dedicación al estudio puede aumentar cuando la ocurrencia de la recompensa se prevé más inmediata.

La perspectiva conductista resulta atractiva en su simplicidad y sencillez pero no permite explicar -entre otras cosas- por qué no todos los estudiantes eligen siempre la recompensa a corto plazo frente a la de largo plazo o juzgan ésta menos importante que aquella. Es decir, por qué no todos los sujetos son procrastinadores crónicos o presentan la dilación como rasgo. Probablemente sea necesario trascender la simple historia de refuerzos y atender a otros factores para explicar esas diferencias.

c. Enfoques cognitivo-conductuales.

Las teorías cognitivo-conductuales van más allá de los planteamientos conductistas postulando que las personas sienten y actúan consistentemente con sus pensamientos, actitudes y creencias acerca de sí mismos y del mundo.

Pensamientos, actitudes y creencias que a veces son racionales y adaptativas, mientras que en otros casos pueden no serlo. Así pues, enfatizan el papel esencial de los procesos cognitivos disfuncionales (e.g., distorsiones cognitivas, creencias irracionales, percepciones erróneas y negativas acerca de sí mismo, autoesquemas negativos) en el fomento y mantenimiento de las emociones insanas y las conductas desadaptativas.

La aproximación cognitivo-conductual sobre la personalidad reconoce la influencia de las variables ambientales sobre las emociones y la conducta, pero sugiere que las cogniciones juegan un papel mediador trascendental. Específicamente postula que conductas y emociones son causadas en gran medida por la idiosincrásica interpretación cognitiva que los sujetos hacen de determinado acontecimiento más que por el acontecimiento en sí. Las cogniciones y el estilo cognitivo de la persona influyen sobre lo que siente y hace y sobre las creencias que mantiene, creencias irracionales que suelen expresarse como demandas, obligaciones, “deberías” y otros tipos de manifestaciones en términos absolutos.

Probablemente la perspectiva cognitivo-conductual pionera sobre la procrastinación sea la que ofrecen Ellis y Knaus (1977) en su obra *Overcoming procrastination*. En la misma mantienen que la procrastinación es resultado de creencias irracionales de los sujetos, las cuales provocan que equiparen su percepción de autovalía con su rendimiento. Definen la procrastinación como un aplazamiento de una acción que se había decidido realizar y sostienen

que implica once pasos elementales que el procrastinador recorre de forma cuasi-invariable: 1) Desea realizar la tarea, o está de acuerdo con realizarla, aunque pueda no atraerle, porque entiende que el resultado será beneficioso; 2) Decide hacerla; 3) La demora innecesariamente; 4) Considera las desventajas de la dilación; 5) Continúa posponiendo la tarea que había decidido realizar; 6) Se increpa a sí mismo por su procrastinación (o se defiende racionalizando o desplazando el proyecto de su mente); 7) Continúa procrastinando; 8) Completa la tarea en un momento extremadamente próximo a la fecha límite, con la precipitación del “último minuto”; 9) Se siente molesto y se penaliza a sí mismo por su retraso innecesario; 10) Se asegura a sí mismo que no volverá a procrastinar, estando completa y sinceramente convencido de ese compromiso preventivo y, por último, 11) Poco después, en especial si tiene un proyecto complicado y que requiere tiempo completar, vuelve a procrastinar.

Por tanto, de acuerdo con estos pasos inherentes al proceso de procrastinar, ésta conducta se concreta en elecciones auto limitantes y las consiguientes cogniciones autocríticas y pensamientos negativos acerca de sí mismo que promueven la ansiedad, la depresión, la desesperanza, la falta de autoconfianza, los sentimientos de inutilidad y, cíclicamente, más procrastinación.

Ellis y Knaus (1977)

Caracterizan la procrastinación como el resultado de tres causas básicas, que a menudo se superponen: autolimitación, baja tolerancia a la frustración y hostilidad. Estas causas son manifestaciones características de un estilo cognitivo que implica una visión distorsionada acerca de uno mismo, de los otros y del mundo.

Las autolimitaciones se refieren a como las personas se auto minusvaloran mediante pensamientos autocríticos y autoafirmaciones negativas y despectivas. Dentro de un desafortunado ciclo, el procrastinador se devalúa a sí mismo debido a sus conductas procrastinadoras pasadas y presentes, devaluación subjetiva que aún promueve más los aplazamientos y los sentimientos de ansiedad y depresión.

Las demandas absolutistas del procrastinador de hacer bien casi cualquier cosa pueden impulsarle a evitar realizarla a tiempo o a encontrar una excusa para no hacerla nunca. De acuerdo con esta lógica, la procrastinación deriva por una parte de creencias excesivamente estrictas y exigentes acerca de qué constituye un adecuado cumplimiento de la tarea, es decir, del perfeccionismo, y por otra de una visión de la autovalía basada en lo que uno es capaz de lograr.

Es frecuente encontrar en la investigación una importante relación entre la dilación y la autolimitación (Steel, 2007; van Eerde, 2003). El concepto de autolimitación vincula además la dilación con déficits en procesos de autorregulación.

Las personas pueden posponer las cosas con el fin de tener una justificación alternativa ante la expectativa de un fracaso, protegiendo así su autoestima (Rhodewalt y Vohs, 2005). Sin embargo, para mantener dicho vínculo debe asumirse una relación positiva entre la dilación y el miedo al fracaso. El miedo a fracasar hace que el sujeto se implique en la dilación para evitar situaciones en las que supone que un posible fracaso se atribuirá a su capacidad personal.

Según Ellis y Knaus (1977) la segunda causa de la procrastinación es la baja tolerancia a la frustración, la incapacidad de tolerar la más mínima molestia, contratiempo o demora en la satisfacción de los deseos, de soportar ningún sentimiento o circunstancia desagradable.

La baja tolerancia a la frustración surge cuando el sujeto reconoce que conseguir beneficios futuros implica trabajar duro en el presente y afrontar el sufrimiento actual que puede suponer pero, sin embargo, asume la creencia distorsionada de que dicho sufrimiento es insoportable. En base a esta creencia autolimitadora, los individuos con este estilo cognitivo eligen aplazar la tarea. Al ceder a la baja tolerancia a la frustración, el sujeto recibe el beneficio inmediato de reducir el malestar asociado con la tarea, sin embargo acepta a cambio, tácitamente, consecuencias problemáticas a largo plazo.

En relación con la procrastinación, existen paralelismos entre el concepto de baja tolerancia a la frustración y la teoría conductual de la recompensa engañosa (Ainslie, 1975) ya comentada, según la cual existe una fuerte tendencia humana a gravitar hacia el placer del momento. Con la procrastinación, esta tendencia se convierte en hábito, con una llamada hacia el ocio y la reducción de la ansiedad presente que interfiere con la conducta orientada hacia una meta y, finalmente, se concreta en la evitación de la tarea a largo plazo y mayor ansiedad.

La tercera causa básica de procrastinación es la hostilidad, concepto que apoya hasta cierto punto la conceptualización psicodinámica de la misma, como un acto subconsciente o inconsciente contra otras personas significativas (padres, profesores, amigos...).

Ellis y Knaus (1977) caracterizan la hostilidad como

Una manifestación emocional derivada de una reclamación irracional contra todos aquellos relacionados con la tarea que se aplazó. Así, aunque gran parte de la procrastinación derive de la baja tolerancia a la frustración y de los sentimientos de inadecuación, los sujetos pueden postergar la realización de las tareas como una

expresión indirecta, inapropiada y autoperjudicial, de ira y hostilidad hacia las personas asociadas a dichas tareas.

Otros autores como Beswick et al. (1988), Solomon y Rothblum (1984) o Steel (2007) han indagado la relación entre la procrastinación académica y las creencias irracionales.

Steel (2007) realizó un meta-análisis a partir de investigaciones sobre procrastinación académica y pensamientos irracionales constatando la relación positiva entre ambos. Según este autor, la dilación supone dejar de hacer algo de manera irracional, cuestión vinculada a la neurobiología humana. Las intenciones a largo plazo se concretan en la corteza prefrontal, pero pueden ser reemplazadas por impulsos generados en el sistema límbico, estructura muy sensible a estímulos concretos indicativos de gratificación inmediata (McClure, Ericson, Laibson, Loewenstein y Cohen, 2007, cit. por Steel, 2010).

El resultado es que aunque el sujeto tenga la intención de trabajar, pospone la tarea cuando llega el momento. Sus preferencias cambian repentinamente y se decanta por las tentaciones agradables. Esto explicaría por qué la impulsividad es un rasgo muy relacionado con la dilación, por qué los sujetos posponen tareas con recompensas a largo plazo al estar distraídos impulsivamente por tentaciones a corto plazo.

Las perspectivas cognitiva y conductual-cognitiva sostienen también que la procrastinación se relaciona con niveles inadecuados de autorregulación académica. La autorregulación es el proceso que permite a los estudiantes activar y mantener pensamientos, conductas y sentimientos orientados a la consecución de sus metas. Los altos procrastinadores muestran una falta de autorregulación a nivel cognitivo, motivacional y conductual frente a los estudiantes

autorregulados, los cuales utilizan estrategias de aprendizaje eficaces, monitorizan y evalúan su rendimiento y muestran creencias motivacionales adaptativas.

Por último, en contraste con la visión convencional de la procrastinación como dañina, algunos investigadores sostienen que puede ser beneficiosa. En un estudio de Schraw et al. (2007), los estudiantes universitarios informaron que la procrastinación podía aportarles eficiencia cognitiva dado que trabajar dentro de un tiempo muy controlado eliminaba distracciones y permitía un esfuerzo concentrado haciendo los materiales a estudiar menos aburridos, más interesantes y atractivos.

Chu y Choi (2005) sugieren que la dilación podría constituir un proceso autorregulatorio, de modo que algunas personas pueden optar por postergar la realización de sus tareas porque creen que la dilación mejora su rendimiento. Son personas que procrastinan intencionalmente con fines adaptativos o procrastinadores activos. Estos sujetos utilizarían el tiempo de forma más deliberada, con mayor percepción de control del mismo y mayor autoeficacia, así como estrategias de afrontamiento adaptativas.

Efectivamente, muchas veces los procrastinadores crónicos señalan que la razón de esta conducta es que trabajan mejor bajo presión.

De hecho, algunos investigadores han llegado a considerar en ocasiones la demora como una conducta de búsqueda de emociones en la que el sujeto persigue el placer resultante de afrontar la tarea en el último minuto (Lay, 1986).

Sin embargo, para autores como Tice y Baumeister (1997) esta creencia de que el rendimiento académico mejora cuando se demoran las tareas es equivocada. Frente a los procrastinadores

activos, los pasivos no procrastinan deliberadamente, pero terminan demorando sus tareas, se sienten incómodos y agobiados por ello y adoptan una perspectiva pesimista en la medida que se acerca la fecha límite.

2.2.3. Definición de Procrastinación Académica

En el ámbito universitario, la procrastinación académica (PA) puede definirse como la acción de retrasar voluntaria e innecesariamente la realización de tareas al punto de experimentar malestar subjetivo (Clariana, Cladellas, Badía, & Gotzens, 2011; Solomon, & Rothblum, 1984), ya sea por falta de agrado hacia la tarea (Steel, 2007), por la dificultad percibida o el miedo a fallar (Brownlow, & Reasinger, 2000; Solomon, & Rothblum, 1984), con consecuencias perjudiciales a mediano y largo plazo (Steel, & Klingsieck, 2016), aunque no existe una definición aceptada universalmente (Schraw, Wadkins, & Olafson, 2007).

Si bien el componente de dilación de actividades es relevante, al punto de ser el más abordado en los estudios de procrastinación académica (Schraw et al., 2007), el núcleo de la conducta procrastinadora es la falla en los procesos de autorregulación que impiden una adecuada organización y manejo del tiempo, que conduce a postergar los deberes (Balkis, & Duru, 2009; Knaus, 2002; Steel, 2007; Wolters, 2003). Por tal motivo, es lícito pensar que si bien la PA se caracteriza por la postergación, existe un componente relacionado con la conducta académica autorregulada que contribuye a la PA (Grunschel, Patrzek, & Fries, 2013; Klingsieck, Grund, Schmid, & Fries, 2013; Steel, & Klingsieck, 2016).

Para Wolters (2003), la procrastinación académica es definida como un defecto en el desempeño de actividades académicas que se caracteriza por postergar hasta el último minuto labores que necesitan ser completadas pues, según Ellis y Knaus (2002), se aplazan las metas académicas hasta el punto óptimo donde el desempeño requerido sea altamente probable. La

procrastinación académica es un constructo multidimensional cuyos componentes son cognitivos, afectivos y conductuales.

Diversas investigaciones han encontrado que la procrastinación académica está fuertemente asociada con la impuntualidad en la entrega de deberes y con la dificultad para seguir instrucciones. También con depresión, baja autoestima, ansiedad, neuroticismo y perfeccionismo (Haycock, McCarthy & Skay, 1998).

Ackerman y Gross (2007) plantean que la procrastinación académica es una conducta dinámica porque cambia a través del tiempo y está condicionada a variables propiamente educativas, como el contenido a aprender, las estrategias didácticas del docente y los medios y materiales empleados en la instrucción. Si se posterga el desarrollo y la culminación de la tarea por la valoración negativa de los condicionantes educativos anteriormente mencionados, se procrastina y el tiempo del que se dispone (producto del aplazamiento) es dedicado a actividades distractoras o a situaciones que impliquen sensaciones positivas.

Para algunos autores, el perfeccionismo como un rasgo de personalidad es un motivo primario para la procrastinación académica (Burka & Yuen, 1983; Ellis & Knaus, 1977; Ferrari, Johnson & McCown, 1995, Jadidi, Mohammadkhani & Tajrishi, 2011). En este sentido, una persona podría procrastinar para ganar tiempo adicional para crear el mejor producto posible (Ferrari, 1992), pues cuando los estándares personales con respecto a la realización de tareas son irracionalmente altos, se tiene la hipótesis de que es poco probable que las tareas se realicen puntualmente.

También se ha hallado relaciones entre la procrastinación académica y otros constructos como la orientación a la evitación de la tarea en estudiantes universitarios (Scher, Nelson & Osterman, 2000 en Scher & Osterman, 2002), así como con el miedo al fracaso.

Otro factor que se relaciona con la procrastinación académica es la consciencia, considerando el modelo de los cinco grandes factores de personalidad. De acuerdo con Scher y Osterman (2002), en una investigación realizada con alumnos que estaban entre tercero y quinto de primaria en la que se contrastó la medida de auto-reporte de procrastinación y consciencia, con los reportes brindados por los padres y los profesores de los estudiantes; se encontró que la procrastinación y la consciencia estaban inversamente relacionadas. En dicho estudio, se concluyó que la procrastinación como rasgo estaría fuertemente asociada con bajos niveles de consciencia y, en menor medida, con una baja estabilidad emocional o neuroticismo (Johnson & Bloon, 1995; Schouwenburg & Lay, 1995; Watson, 2001; en: Schouwenburg, et al., 2004).

Así también, otro estudio (Lay & Brokenshire, 1997) sugiere que la procrastinación académica y la consciencia serían aspectos de un mismo constructo, sin embargo, en un estudio realizado por Steel (2007) se afirma que el factor consciencia es un constructo más amplio que el de procrastinación y que aquel sería considerado como la faceta más central del rasgo de procrastinación.

A) Dimensiones de la Procrastinación Académica

a. Autorregulación Académica

La autorregulación de aprendizaje puede verse de acuerdo con Rosário (2004) como un proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje intentando monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos.

La autorregulación académica se entiende como la acción reguladora que una persona ejerce en los distintos momentos de su proceso de aprendizaje. Para que esta acción reguladora sea

posible es necesario primero el conocimiento de eso que hacemos y conocemos, conocimiento al que accedemos por medio de la metacognición. Un alumno difícilmente será autorregulado académicamente si no posee conocimiento sobre sí mismo, sus emociones y sus estrategias de aprendizaje. Este “autoconocimiento” es el que le capacita para cuestionar, planificar y evaluar sus acciones de aprendizaje y su proceso de aprendizaje en sí mismo; en definitiva, le capacita para “gobernarse a sí mismo” (Monereo, 2001).

Desde una corriente socio cognitiva, Pintrich (2000) plantea que la autorregulación académica es “...un proceso activo y constructivo mediante el cual los aprendices fijan metas para su aprendizaje e intentan monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y conducta, guiados y restringidos por sus metas y las características contextuales de su ambiente” (p.453).

Esta definición implica que un estudiante autorregulado es aquel que contribuye activamente en sus metas de aprendizaje y no recibe de manera pasiva los conocimientos, sino que los construye de forma activa. El modelo propuesto por Pintrich (2000) sugiere que el desarrollo de la autorregulación se produce a través de fases (planificación, control, reflexión) y áreas (cognición, motivación, conducta, contexto). Comprendida como un proceso activo, cíclico y recurrente, las fases de la autorregulación no están estructuradas de manera jerárquica ni lineal, sino que se manifiestan de manera dinámica, produciéndose interacciones entre las mismas (Álvarez, 2009).

Los procesos autorreguladores arrancan en la fase de planificación (establecimiento de metas, activación del conocimiento previo y conocimiento metacognitivo, activación de creencias motivacionales, planificación de tiempo y esfuerzo). Conforme a los resultados de la fase anterior, el estudiante pone en marcha actividades de control (selección y utilización de estrategias para controlar pensamiento, motivación y afecto; regulación de tiempo, esfuerzo,

tareas académicas y clima de estudio). Por último, la fase de reflexión (juicios y evaluaciones acerca de la ejecución en las tareas, comparación con los objetivos previamente establecidos, atribuciones sobre las causas de éxitos o fracasos, reacciones ante los resultados, elección de comportamientos futuros). Autores como Pintrich (2000), Zimmerman y Schunk (2001) señalan que características de personalidad, tales como el temperamento o la emocionalidad, pueden crear un entorno en el que las relaciones entre autorregulación y otros aspectos del estudiante sean moduladas o exacerbadas; por ejemplo, un sujeto con alta emocionalidad en general, propenso a mayores niveles de emociones positivas y negativas, puede ser más autorregulado que otro. También apuntan que la autorregulación académica es mediada por las características personales y contextuales del estudiante, entre las cuales pueden incluirse los estilos de aprender y el logro real de rendimiento.

Algunos investigadores (Zimmerman & Schunk, 1989; 2001) entienden la autorregulación (self-regulation), no como una aptitud o una habilidad, sino como un proceso constante y autodirectivo mediante el que los estudiantes transforman sus habilidades mentales en actividades y destrezas necesarias para funcionar en diversas áreas (Zimmerman, Kitsantas & Campillo, 2005). Desde esta perspectiva, el aprendizaje autorregulado es una actividad que los estudiantes realizan para sí mismos de un modo proactivo más que un acontecimiento pasivo que ocurre cuando reaccionan a las experiencias de enseñanza.

Según Zimmerman (2000) la autorregulación es un proceso abierto, cíclico por parte del aprendiz mediado por los componentes personal, conductual y contextual. Dicho proceso se desarrolla en tres fases: Previa, realización y autoreflexión; cada fase constituye procesos y subprocesos que se interrelacionan y favorecen en su conjunto la autorregulación del aprendizaje.

La fase previa, puede dividirse en dos procesos: análisis de la tarea y creencias motivacionales. El primer proceso destaca el establecimiento de objetivos y metas y, la planificación estratégica.

La fase de realización, se divide en dos procesos: de autocontrol y autoobservación o automonitorización. El primero, es apoyado por subprocesos como la imaginación, estrategias de tareas y direccionalización de la atención., mientras el segundo es apoyado por subprocesos como el auto-registro y la auto-experimentación.

La fase de auto-reflexión, se puede dividir en dos procesos: de juicios personales y de auto-reacciones. En el primero, se pueden encontrar subprocesos como la autoevaluación y las atribuciones causales, mientras en el segundo, los subprocesos son: Reacciones de satisfacción/insatisfacción y reacciones adaptativas/defensivas.

b. Postergación de Actividades

Esta dimensión presenta una relación directa con el concepto general de la procrastinación académica. Spada, Hiou y Nikcevic (2006) afirman que la procrastinación académica, se puede referir a postergar la realización de actividades una vez se ha comenzado su ejecución, lo cual se encuentra relacionado con la presencia de un patrón evitativo.

Algunas definiciones como las de Ackerman y Gross (2005), Ferrari et al. (2005), Gafni y Geri (2010), Schouwenburg (1995) o Schouwenburg y Lay (1995) autores para los que procrastinar supone aplazar tareas que se encuentran bajo el propio control, es decir, posponer una acción a pesar de tener el propósito de realizarla, demorando intencionalmente su inicio o realización hasta el último minuto posible o incluso no realizarla en absoluto.

Para Ferrari y Tice (2007) se trata de un comportamiento caracterizado por el aplazamiento voluntario de la realización de actividades que deben llevarse a cabo en un plazo determinado

mientras Kotler (2009) se refiere a la dilación como "...la brecha que separa la intención de la acción..." (p. 99).

Knaus (2000) considera la dilación un "hábito problemático altamente resistente al cambio, persistente y emocionalmente angustiante" (p. 153). La dilación se refiere a la ausencia de una actuación autorregulada y a la tendencia a posponer aquello que es necesario para alcanzar un objetivo.

Para Solomon y Rothblum (1984) supone la conducta de retrasar innecesariamente las tareas hasta el punto de generar malestar subjetivo.

Para Steel (2007) consiste en el retraso de una conducta pese a tener la expectativa de estar peor a consecuencia de dicho retraso. En cualquier caso, la dilación ha sido considerada por muchos autores como un comportamiento autolimitante que conduce a la pérdida de tiempo, al incremento del estrés y, en el ámbito académico, a un bajo rendimiento (Özer, 2011; Tice y Baumeister, 1997; Wang y Englander, 2010).

B) Procrastinación académica ¿Rasgo o Estado?

Aunque destaca la escasez de estudios centrados en analizar específicamente esta cuestión, la postergación académica ha sido definida frecuentemente como un rasgo o disposición de personalidad (Ferrari et al., 1995; Schouwenburg, 1995; Steel, 2007; Steel y Ferrari, 2013; van Erde, 2000) estable a través del tiempo, tareas y contextos.

Efectivamente, a pesar de que puede ser estudiada como "estado", la dilación se puede considerar también como rasgo de personalidad duradero y estable. Dejar de lado la propia intención de actuar es una conducta que en algunas personas puede convertirse en generalizada y

habitual, dando pie a episodios de comportamiento procrastinador recurrentes que permiten considerar la dilación como rasgo de personalidad.

Este enfoque, según el cual la procrastinación sería un fenómeno independiente del contexto y por tanto relativamente indeleble dentro del repertorio conductual del sujeto (Schouwenburg, 2004), es el mayoritariamente aceptado y el que prevalece en la actualidad en la investigación. No obstante, existen autores que no comparten este punto de vista y conceptualizan la dilación como una conducta específica de la situación.

Diferentes estudios (e.g. Ackerman y Gross, 2007; Blunt y Pychyl, 2000; Pychyl et al., 2000; Schraw et al. 2007; Solomon y Rothblum, 1984; Tice y Baumeister, 1997) proporcionan apoyo empírico a la variabilidad temporal y situacional de la dilación, sugiriendo que no es una disposición estable de personalidad sino un comportamiento dinámico que cambia a través del tiempo en función de la interacción de tareas y contextos.

Mientras que, por un lado, la dilación como “estado” puede ser entendida como una especie de evasión ante tareas específicas, un individuo puede presentar, en cambio, un problema generalizado a la hora de alcanzar alguna meta, en cuyo caso la dilación puede ser concebida como un rasgo (Schouwenburg, 2004).

Es decir, el hecho de que un individuo procrastine en un momento o situación dada no lo convierte en procrastinador. Como acontecimiento aislado es posible considerar la procrastinación, simplemente, como una mera conducta dilatoria (Lay, 1986). Sólo cuando la conducta se convierte en habitual, crónica o generalizada, es decir, cuando da lugar a una respuesta típica frente a diferentes situaciones a través del tiempo, se puede considerar la

existencia de procrastinación académica en tanto que rasgo (Ferrari, 2004; Lay y Silverman, 1996; Schouwenburg, 2004; Senécal, Lavoie y Koestner, 1997).

En tal caso, puede ser considerada una característica de la personalidad que forma parte del sujeto de manera distintiva. Obviamente, determinar si la procrastinación es o no un rasgo es una distinción importante cuando el objetivo no es sólo describir o interpretar la conducta en cuestión, sino también intervenir. Por supuesto, si la dilación puede o no considerarse un rasgo es, en última instancia, una cuestión empírica: ¿Es consistente el nivel de procrastinación de las personas a través del tiempo y de las situaciones?

Las investigaciones que vinculan la procrastinación crónica con factores de personalidad, como los que plantea el modelo de personalidad de los “Cinco Grandes” - modelo “NEO” (Costa y McCrae, 1992)-, también apoyan la perspectiva de que constituye un rasgo. Diferentes estudios (e.g., Johnson y Bloom, 1995; Schouwenburg y Lay, 1995; Watson, 2001) han constatado importantes relaciones entre la procrastinación y las dimensiones responsabilidad y neuroticismo del citado modelo que postula la existencia de cinco dimensiones independientes de personalidad (los dos mencionados además de la extraversión, la apertura a la experiencia y la amabilidad).

La responsabilidad es el único factor de los “Cinco Grandes” que predice significativamente la procrastinación. Se caracteriza, entre otras cosas, por un fuerte autocontrol, la persistencia, la determinación, la planificación, el esfuerzo, la puntualidad, el orden, el sentido del deber y la autodisciplina.

Dos meta-análisis (Steel, 2007; Van Eerde, 2003), junto a otras investigaciones (Clariana, 2013; Costa y McCrae, 1992; Johnson y Bloom, 1995; Moon y Illingworth, 2005; Peterson, Casillas y Robbins, 2006; Scher y Osterman, 2002; Schouwenburg y Lay, 1995; Steel, 2010;

Steel y Ferrari, 2013) destacan una fuerte relación inversa entre este factor de personalidad y la procrastinación aspecto que, según Clariana (2013), no debe olvidarse dado que la responsabilidad ha mostrado una elevada correlación positiva con los buenos resultados académicos.

Según Dewitte y Schouwenburg (2002), Lay (1997), van Eerde (2003) y Watson (2001) la responsabilidad es el factor que mayor variabilidad explica de la procrastinación, lo cual indicaría que los procrastinadores carecen de las facetas que se le atribuyen a dicha dimensión.

Tal y como es evaluado a través del Inventario de Personalidad NEO revisado (NEO-PI-R; Costa y McCrae, 1992) y su versión española (Avia, 2000), la responsabilidad evidencia un considerable solapamiento con la procrastinación. Por ejemplo, la subescala de autodisciplina contiene ítems que recuerdan mucho a la procrastinación (antes de trabajar, pierdo el tiempo) y, según Watson (2001), es la faceta de la responsabilidad más estrechamente asociada con la dilación.

Sin embargo, a pesar de la fuerte correlación inversa entre ambos, la opinión predominante es que se trata de constructos distintos. Así, Schouwenburg y Lay (1995) distinguen la responsabilidad, como un factor o constructo más amplio que la procrastinación. Trabajos como el de Roberts, Chernyshenko, Stark y Goldberg (2005) han intentado aclarar la naturaleza de la responsabilidad mediante Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y Confirmatorio (AFC) revelando que como rasgo se compone de hasta seis factores, siendo el primero y el que mejor lo representó la procrastinación. En consecuencia, consideran la dilación como la faceta central de la responsabilidad, aunque se trate de constructos diferentes.

Otros autores (e.g., Milgram y Tenne, 2000; Schouwenburg y Lay, 1995) indican que la procrastinación, en tanto que rasgo, presenta vínculos significativos positivos con la dimensión neuroticismo. Johnson y Bloom (1995) señalan que facetas subyacentes a esta dimensión, como la impulsividad y la vulnerabilidad, predicen significativamente la dilación en estudiantes universitarios. El neuroticismo se define como la tendencia a experimentar emociones negativas y estrés psicológico (e.g., ansiedad, depresión y baja autoestima) por lo que se le considera en ocasiones origen de la dilación, en la medida que la ansiedad puede suponer una señal que conduzca a evitar la tarea.

Según Steel (2007) el neuroticismo es de etiología similar a la aversión a la tarea ya que es un constructo parejo a la preocupación, la ansiedad-rasgo o el afecto negativo.

Los resultados disponibles son poco clarificadores para determinar la posible correlación entre procrastinación y el resto de dimensiones del modelo de los “Cinco Grandes” tales como la apertura a la experiencia (Schouwenburg y Lay, 1995; Watson, 2001) y la extraversión (Ferrari et al. 1995; McCown, Petzel y Rupert, 1987).

No obstante, el modelo de personalidad de tres facetas de Eysenck y Eysenck (1985), destaca que la procrastinación correlaciona de forma positiva con extraversión y presenta una relación curvilínea con neuroticismo (con puntuaciones altas y bajas asociadas positivamente con las altas puntuaciones en procrastinación).

2.3. Definición de términos básicos

Personalidad: Se entiende por personalidad a la diferencia individual que constituye a cada persona y la distingue de otra. Es el conjunto de características individuales que destacan a cada ser humano y lo convierten en un ser único.

Factor de Personalidad: Cualquier factor regulador de la conducta, distinto y duradero en el que el individuo difiere de otro.

Neuroticismo: Se entiende como el factor de personalidad caracterizado por una baja tolerancia al estrés tanto físico como psicológico. Predominancia de rasgos como sugestionabilidad, falta de persistencia, represión ante hechos que resulten desagradables y poca sociabilidad.

Extraversión: Se entiende como el factor de personalidad característico del individuo "de naturaleza conciliadora", aparentemente abierta y disponible, que se adapta fácilmente a cualquier situación, se relaciona sin problemas y se aventura sin dificultades y con confianza a situaciones desconocidas

Apertura: Se entiende como el factor de personalidad caracterizado por una disposición interna orientada a ampliar los límites de la conciencia, que se manifiesta en curiosidad por el entorno y en iniciativas para conocer y explorar. Quienes poseen apertura formulan preguntas, problematizan en forma sistemática, y muestran una alta motivación para asumir nuevas experiencias.

Amabilidad: Se entiende como el factor de personalidad asociado a las tendencias interpersonales en un continuo que va desde la compasión hasta los pensamientos o sentimientos

y actos hostiles. Se caracterizan por ser altruistas, complacientes con los demás e interesados en ayudar a los otros.

Responsabilidad: Se entiende como el factor de personalidad relacionado al grado de necesidad de logro, persistencia, competencia y motivación en la conducta y en las metas de una persona. Este factor propicia el cumplimiento de tareas, alto rendimiento académico y ocupacional, competencia intelectual, metas altas, organización diligente y trabajo duro, manejo del ambiente y solución de problemas.

Procrastinación: Acción de postergar actividades o situaciones que deben atenderse, sustituyéndolas por otras situaciones más irrelevantes o agradables.

Procrastinación Académica: Se refiere a la evitación voluntaria de responsabilidades y actividades académicas causada porque los estudiantes realizan las tareas dentro de un tiempo determinado, pero no poseen motivación a la hora de ejecutarlas.

Autorregulación Académica: Capacidad intrínseca que poseen los estudiantes para ejercer acciones reguladoras dentro de los momentos de su proceso de aprendizaje.

Postergación de Actividades: Se entiende como la acción de aplazar voluntariamente el desarrollo de actividades académicas que deben de ser cumplidas en un plazo establecido.

Estudiante: Individuo que se encuentra realizando estudios de nivel medio o superior en una institución académica.

CAPÍTULO III

HIPOTESIS Y VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Formulación de Hipótesis

3.1.1. Hipótesis general

Existe relación entre los Factores de Personalidad y la Procrastinación Académica en estudiantes de una universidad privada de Lima.

3.1.2. Hipótesis secundarias

- a. H_1 : Existe relación significativa entre el Factor Neuroticismo (N) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima.

H_0 : No existe relación significativa entre el Factor Neuroticismo (N) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima.

- b. H_2 : Existe relación entre el Factor Extraversión (E) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima.

H₀: No existe relación entre el Factor Extraversión (E) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima.

- c. H₃: Existe relación significativa entre el Factor Apertura (Ap) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima.

H₀: No existe relación significativa entre el Factor Apertura (Ap) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima.

- d. H₄: Existe relación significativa entre el Factor Amabilidad (A) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima.

H₀: No existe relación significativa entre el Factor Amabilidad (A) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima.

- e. H₅: Existe relación significativa entre el Factor Responsabilidad (R) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima.

H₀: No existe relación significativa entre el Factor Responsabilidad (R) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima.

3.2. Variables

3.2.1. Definición conceptual

Variable Personalidad: Organización mental completa del ser humano en cualquier etapa de su desarrollo. Incluyendo cualquier aspecto del carácter humano, intelecto, temperamento, destreza, moralidad, o cualquier actitud que se haya desarrollado en el curso de la vida.

Variable Procrastinación Académica: Acción de retrasar voluntaria e innecesariamente la realización de tareas al punto de experimentar malestar subjetivo, ya sea por falta de agrado hacia la tarea, por la dificultad o el miedo a fallar, con consecuencias perjudiciales a mediano y largo plazo.

3.2.2. Definición operacional

Neuroticismo: Son todas las respuestas emitidas por los estudiantes respecto al factor Neuroticismo (N).

Extraversión: Son todas las respuestas emitidas por los estudiantes respecto al factor de personalidad Extraversión (E).

Apertura: Son todas las respuestas emitidas por los estudiantes respecto al factor de personalidad Apertura (O).

Amabilidad: Son todas las respuestas emitidas por los estudiantes respecto al factor de personalidad Amabilidad (A).

Responsabilidad: Son todas las respuestas emitidas por los estudiantes respecto al factor de personalidad Responsabilidad (C).

Autorregulación Académica: Son todas las respuestas emitidas por los estudiantes respecto a la dimensión Autorregulación académica.

Postergación de Actividades: Son todas las respuestas emitidas por los estudiantes respecto a la dimensión Postergación de actividades.

3.2.3. Operacionalización de las variables

VARIABLE DE ESTUDIO	Dimensiones	Indicadores	Ítems
PERSONALIDAD	Neuroticismo (N)	• Ajuste vs. Desajuste emocional	• 1, 6, 11, 16, 21, 26, 31, 36, 41, 46, 51, 56
	Extraversión (E)	• Sociabilidad • Gregarismo	• 2, 7, 12, 17, 22, 27, 32, 37, 42, 47, 52, 57
	Apertura (O)	• Intensidad de la vida emotiva	• 3, 8, 13, 18, 23, 28, 33, 38, 43, 48, 53, 58
	Amabilidad (A)	• Calidad de las relaciones interpersonales	• 4, 9, 14, 19, 24, 29, 34, 39, 44, 49, 54, 59
	Responsabilidad (C)	• Auto organización • Planificación	• 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45, 50, 55, 60
PROCRASTINACION ACADEMICA	Autorregulación académica	• Responsabilidad • Compromiso	• 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12
	Postergación de actividades	• Desinterés por la actividad	• 1, 6, 7

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

4.1. Diseño metodológico

4.1.1 Tipo de investigación

El presente estudio es de tipo correlacional, porque su finalidad es conocer la relación o grado de asociación que existe entre Factores Personalidad y la Procrastinación Académica en jóvenes universitarios. Este tipo de investigación describe el comportamiento de las variables y determina el grado de relación existente entre ellas sin determinar las causas que lo originan.

Cada una de las variables tiene sus indicadores, tratando de determinar el grado de relación entre los Factores de Personalidad y la Procrastinación Académica.

Dónde:

V1 = Factores de Personalidad
V2 = Procrastinación Académica
M = Muestra
R = Relación

Encaja en la descripción de Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 105), la investigación descriptiva correlación tiene como propósito:

Conocer la relación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto particular...mide cada variable presuntamente relacionada y, después, miden y analizan la correlación.

Según Díaz (2009, p. 182) menciona que el estudio correlacional:

Mide dos o más variables que se pretende ver si están o no correlacionadas en el mismo sujeto o población y después se analiza la correlación...Saber cómo se puede comportar...una variable conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas.

4.1.2. Diseño de la investigación

Es de diseño no experimental pues es una búsqueda empírica y sistemática en la cual no se tiene un control directo sobre las variables independientes, de las cuales se hacen inferencias sin intervenir de manera directa. Es decir, se realizó sin manipular deliberadamente las variables; lo que se hizo fue observar un fenómeno tal y como se da en su contexto natural para después analizarlo. Es de tipo transversal pues se recolectaron los datos en un solo momento, en un tiempo único; con el propósito de analizar y describir variables en un momento determinado.

Según Toro y Parra (2006, p. 158) manifiesta que el diseño no experimental es:

Aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables...es investigación donde no variamos intencionalmente las variables independientes...lo que se hace en la

investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlo.

“No establecen, ni pueden probar, relaciones causales entre variables...no se está haciendo hipótesis respecto a relaciones de causa y efecto de ningún tipo.” (Salkind, 1990, cit. por Bernal, 2006).

4.2 Diseño muestral

Para conocer de una mejor manera las características de la población estudiada tenemos los siguientes puntos:

4.2.1 Población de estudio

La población es finita (Cuesta y Herrero 2004), conformada por **287 estudiantes** universitarios del área de salud (Medicina Humana, Nutrición, Tecnología Médica y Obstetricia), el rango de edades que existe en la población es de 17 a 25 años.

Pimienta (2000) define la población como “el agregado o colección de elementos que poseen las características que se desean investigar; esta puede delimitarse espacial o temporalmente” (p.264).

Cabe señalar que Cuesta y Herrero (2004) señala que la población es “todo conjunto de elementos, finito o infinito, definido por una o más características, de las que gozan todos los elementos que lo componen, y solo ellos” (p.1)

4.2.2 Muestra

Para la investigación se tomó una muestra es no probabilística de tipo causal, es decir se consideró solo a los estudiantes presentes en los salones de clase el día que se aplicaron los instrumentos. Se define la muestra como no probabilística “cada elemento de la población sujeta a investigación” (Pimienta, 2000; p.264)

El muestreo casual es aquel donde el investigador selecciona directa e intencionalmente a los individuos de la población; se caracteriza por usar a los individuos que sean de fácil acceso, es decir no sea muy complicada su ubicación, como por ejemplo los alumnos de una universidad (Cuesta y Herrero, 2004).

Los criterios de inclusión son:

- La participación fue voluntaria, es decir se tomó en consideración a los estudiantes que estuvieron presentes en las aulas los días de la evaluación quisieron participar en la evaluación.
- Estudiantes que obtuvieron puntajes validos en ambos instrumentos.

Los criterios de exclusión son:

- Estudiantes que presenten deficiencia académica.

El tamaño de la muestra total de 287.

4.3 Técnicas de recolección de datos

4.3.1 Técnicas

Para dicha investigación se empleará la técnica de observación y entrevista, para el estudio de las variables en los estudiantes.

4.3.2 Instrumentos

Inventario “NEO- FFI de Cinco Factores (costa y mccrae, 1992)”

El inventario de Personalidad NEO-FFI es la versión resumida del NEO-PI. Hace referencia a la versión diseñada para ser contestada por el propio evaluado, ofrece una medida abreviada de las cinco principales dimensiones o factores de la personalidad. Se trata de un instrumento comprendido en un total de 60 ítems. Fue construido por Costa y McCrae en 1989 seleccionando los mejores 12 reactivos de la versión completa. Posteriormente, en 1992 sustituyeron 10 de los reactivos del NEO-FFI con reactivos del NEO-PI-R, reemplazando así los reactivos menos potentes. Estos reactivos fueron previamente traducidos en el país en una investigación con el neo-pi-r (Cassaretto, 1999).

Este instrumento describe los factores de personalidad tales como Neuroticismo, Extraversión, Apertura, Amabilidad y Responsabilidad.

Se aplicó esta versión en Perú a 1,539 participantes de ambos sexos y encontraron adecuados índices de consistencia interna mediante el coeficiente alpha de Cronbach. Éstos fueron 0.86 para Neuroticismo, 0.77 para Extraversión, 0.73 para Apertura, 0.68 para

Agradabilidad y 0.81 para Conciencia. La estructura factorial resultó consistente con el modelo de cinco factores (Cassaretto, 1999).

También se aplicó esta versión a 517 estudiantes universitarios peruanos, se realizó un análisis de la confiabilidad de cada una de las escalas del NEO-FFI. Aquí se pudo observar que en general todas las escalas presentan un coeficiente alpha adecuado. Sin embargo, se encontraron cinco reactivos con coeficientes de discriminación inferiores a 0.20, cuatro de ellos del factor Apertura y uno del factor Agradabilidad (Martinez y Cassaretto, 2011).

Ficha técnica

Nombre	: Inventario NEO reducido de Cinco Factores	NEO-FFI
Autor	: Robert R. McCrae	
Procedencia	: España	
Administración	: Individual o colectivo / Formato físico o computarizado.	
Duración de la Prueba	: 15 minutos en formato físico. 5 minutos en formato computarizado.	
Calificación	: Computarizada.	
Significación	: Dimensiones de la personalidad	
Factores componentes (05)	:	

- Neuroticismo
- Extraversión
- Apertura
- Amabilidad
- Responsabilidad

Usos : Diagnóstico Clínico

Baremos : Baremos percentiles generales para muestra total, por sexo y edad

Materiales : Manual/Cuestionario.

Escala de Procrastinación Académica

Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko adaptada por Álvarez (2010). La escala fue traducida al castellano, gracias al apoyo de estudiantes de los últimos ciclos de traducción, asimismo se recibió apoyo de dos psicólogos para que revisaran la redacción de cada ítem para eliminar ambigüedades o confusiones.

Fue utilizada la adaptación a universitarios limeños (Domínguez, 2014) que consta de dos dimensiones, Postergación de actividades (tres ítems) y Autorregulación académica (nueve ítems). Los ítems cuentan con cinco opciones de respuesta (Nunca, Pocas veces, A veces, Casi siempre, Siempre). La interpretación de los puntajes es directa: a mayor puntaje, mayor presencia de la conducta evaluada.

Las propiedades psicométricas en el estudio de adaptación en escolares indican una confiabilidad alta respecto a su consistencia interna, siendo el coeficiente de alfa de Cronbach de 0.80 y una estructura unidimensional, es decir, un solo factor que explica 23.89% de la varianza total del instrumento (Álvarez, 2010).

El cálculo de la confiabilidad de las puntuaciones de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana se realizó a través del método de consistencia interna, siendo el valor del alfa de Cronbach de .780 para 16 ítems que la componen y cuyos índices de homogeneidad fluctúan entre .27 (ítem 6) y .61 (ítem 7), superando todos el criterio de Kline (1995). Por lo tanto, se concluye que la Escala de Procrastinación Académica es confiable (Alegre, 2013)

La confiabilidad de cada sub escala se estimó mediante el alfa de Cronbach, obteniéndose un indicador de .821 (IC al 95%: .793; .847) para el factor Autorregulación académica, y de .752 (IC al 95%: .705; .792) para el factor Postergación de actividades. La confiabilidad de los factores fue estimada mediante el coeficiente omega, obteniendo un indicador de .829 para el factor Autorregulación académica y de .794 para el factor Postergación de actividades (Domínguez, Villegas y Centeno, 2014).

Nombre : Escala de Procrastinación Académica (EPA)

Autora : Deborah Ann Busko

Administración : Puede administrarse en forma individual o colectiva

Duración de la Prueba: Se responde en 5 minutos aproximadamente.

Calificación : Computarizada

Significación : Procrastinación académica.

Factores componentes (02):

- Autorregulación Académica
- Postergación de Actividades

4.4 Procedimientos

4.4.1 Procedimientos de recolección de datos

- ✦ Se solicitó permiso a los profesores a cargo de los salones a evaluarse.
- ✦ Los instrumentos fueron aplicados de forma colectiva y física.
- ✦ Para evitar el sesgo, se enfatizó en que no hay respuestas correctas ni incorrectas, así mismo fue de manera anónima.
- ✦ La aplicación de ambas pruebas, se realizará por un espacio de 15 a 25 minutos, con participación de 287 estudiantes de ciencias de la salud, el instrumento de la evaluación psicológica “Inventario NEO reducido de Cinco Factores NEO-FFI” de McCrae y “Escala de Procrastinación Académica” de Deborah Ann Busko.

4.4.2 Procedimiento de procesamiento de datos

- ✦ Luego de la recopilación de datos, se inició con el procesamiento estadístico de la información en forma sistemática; se realizará la base de datos del estudio, en el programa Excel.

- ✦ Para la calificación, resultados y validez de las pruebas, se procesaron estadísticamente los datos de la muestra con el programa estadístico “Statistical Package For Social Sciences - 21” SPSS-21.
- ✦ Para realizar el análisis de ítems de cada prueba utilizada en la investigación, se agruparon los diversos ítems con sus respectivas dimensiones; luego se usó el estadístico correlación de Pearson entre cada ítem de la prueba y sus dimensiones.
- ✦ Para realizar el análisis de consistencia interna de cada prueba utilizada en la investigación, se agruparon los ítems de cada dimensión de las pruebas; luego se usó el estadístico alfa de Cronbach.
- ✦ Para calcular la incidencia de los Factores de Personalidad por niveles en la población, se realizó un análisis estadístico descriptivo de cada Factor de personalidad, obteniendo así la Media, la Desviación típica, el Percentil y los Niveles respectivos.
- ✦ Para calcular la incidencia de las Dimensiones de la Procrastinación Académica por niveles en la población, se realizó un análisis estadístico descriptivo de Dimensiones de la Procrastinación Académica, obteniendo así la Media, la Desviación típica, el Percentil y los Niveles respectivos.
- ✦ Se utilizó la correlación de Pearson para obtener el grado de relación que existe entre Factores de Personalidad y Dimensiones de la Procrastinación Académica.
- ✦ Luego se analizaron los datos; para la interpretación de las tablas de los resultados, tomando en cuenta las normas de los instrumentos empleados.

- ✦ Se realizó la comprobación de las hipótesis planteadas, analizando los coeficientes de correlación obtenidos (T_e), con un porcentaje de confiabilidad al 98% ($T_t = 2,306$)
- ✦ Para finalizar el estudio, se realizaron las conclusiones obtenidas en los resultados, así mismo se procederá a realizar la discusión del estudio.

4.5 Aspectos éticos

Para la realización de la presente investigación se solicitó el permiso respectivo a los profesores encargados de la clase, en el momento de la evaluación, por otro lado, se solicita la participación voluntaria de los estudiantes. La información recolectada solo se tratará de manera estadística, será confidencial y estará conforme con los siguientes principios éticos.

A. Beneficencia

Este principio implica velar por el bienestar de los estudiantes que participaron en la investigación y futuros estudiantes de la Universidad Alas Peruanas. Se buscará compartir los resultados de la investigación con el objetivo de realizar diversos planes de intervención, para poder hacer frente al fenómeno Procrastinación Académica.

B. Autonomía

Este principio pide ver a los individuos con la capacidad de tomar sus propias decisiones, que cuenten con la información necesaria sobre la investigación. En el estudio, solo se incluirán los estudiantes que acepten voluntariamente participar y se respetara la decisión de querer permanecer dentro del mismo.

C. Confidencialidad

La presente investigación reconoce que las personas tienen derecho a la privacidad y al anonimato. Este principio reconoce que las personas tienen derecho de excluirse y o mantener confidencialidad sobre cualquier información concerniente a los resultados que se obtengan en las evaluaciones.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

5.1. Análisis descriptivo psicométrico de las escalas

5.1.1. Niveles de los rasgos de personalidad en la muestra total

Los niveles respecto a los rasgos de personalidad analizados indican (Tabla N° 1), que existe un nivel alto en el rasgo Neuroticismo (N) lo cual indicaría que existen muchas personas que se muestran como personas ansiosas, propensas al enfado, dificultan su control de impulsos, inadecuado afrontamiento hacia el stress. Por otra parte el rasgo Extraversión (E) y Apertura(O) se encuentran en un nivel promedio esto señalaría que se las personas evaluadas pueden sociabilizar adecuadamente, controlan sus estados de ánimos, se muestran como personas que aceptan nuevas ideas. Por último los rasgos Amabilidad (A) y responsabilidad (C) se ubican en un nivel Bajo; esto nos indica que existe una dificultad para establecer empatía con otras personas, muestran problemas para tomar decisiones y bajos niveles de autodisciplina.

Tabla N° 1 Niveles de los factores de Personalidad

FACTORES DE PERSONALIDAD	n	MEDIA	DESV.TÍP	PC	NIVEL
Neuroticismo (N)	287	21,07	6,472	59	ALTO
Extraversión (E)	287	30,64	7,466	48	PROMEDIO
Apertura (O)	287	28,18	5,390	20	PROMEDIO
Amabilidad (A)	287	28,97	6,054	44	BAJO
Responsabilidad (C)	287	31,05	6,692	42	BAJO

5.1.2. Incidencia de los niveles de los rasgos de personalidad en la muestra total

A. Incidencia de los niveles de Neuroticismo

Respecto a los resultados hallados en los niveles de Neuroticismo (Figura 1) podemos ver que existe un 72% de estudiantes que mantienen un nivel alto en Neuroticismo, los estudiantes que encajan dentro del nivel medio y bajo ocupan solo un 27 %.

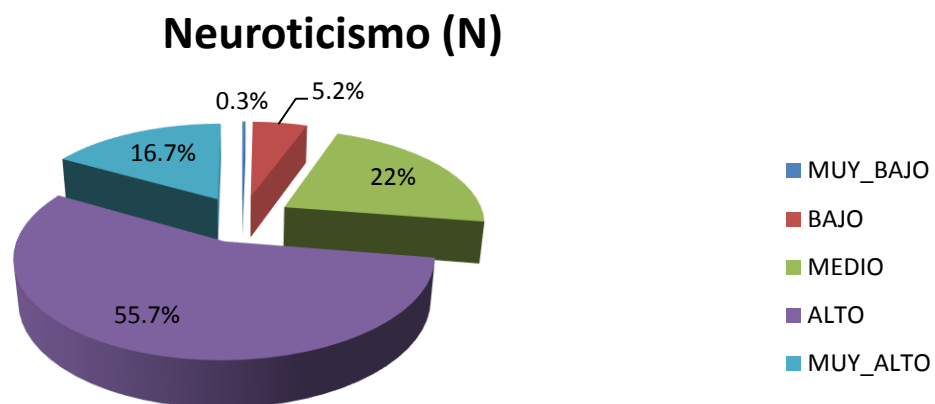


Figura 1: Incidencia de Neuroticismo según niveles

En cuanto a los resultados obtenidos en la Figura 1 podemos interpretar que de cada 10 estudiantes universitarios 7 están en condición de inestabilidad emocional, es decir presentan una manera inadecuada para enfrentar el malestar psicológico, muestran una intensidad y frecuencia mayor hacia emociones negativas tales como el miedo, culpa, pensamientos irracionales y dificultad para controlar sus impulsos. Por otra parte 3 de cada 10 estudiantes evidencian una tendencia hacia la estabilidad emocional, muestran facilidad para enfrentarse a situaciones estresantes sin sufrir alteraciones emocionales o aturdirse, mostrándose tranquilos y sosegados.

B. Incidencia de los niveles de Extraversión

Respecto a los resultados obtenidos en los niveles de Extraversión (Figura 2) se puede observar que existe un 39% de estudiantes que puntúan niveles bajos en Extraversión, es decir presentan una tendencia hacia la Introversión; se puede ver que un 36% de estudiantes mantienen una estabilidad entre la Extraversión e Introversión; por último se presenta que un 25% de los estudiantes muestra niveles altos en esta categoría.

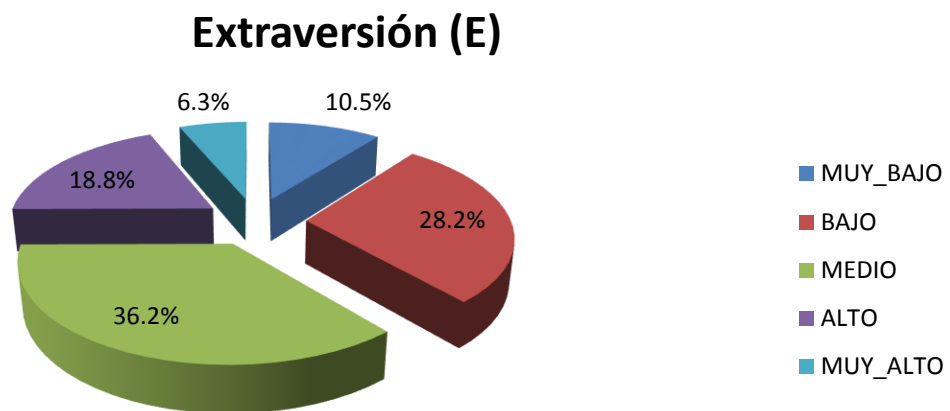


Figura 2 Incidencia de Extraversión según niveles

Analizando los resultados obtenidos en la Figura 2 podemos interpretar que de cada 10 estudiantes universitarios 4 muestran una tendencia hacia la introversión, es decir se muestran

como personas reservadas ante situaciones sociales, evidenciando preferencia hacia estar solos; muestran independencia en sus acciones ya que no dependen de estímulos extrínsecos para movilizarse. Por otro lado la cuarta parte de estudiantes evaluados presentan una tendencia hacia la extroversión, es decir tienen predisposición hacia el contacto social, tales como reuniones grupales, fiestas; muestran apertura hacia situaciones excitantes y estimulantes; facilidad para interactuar con otras personas.

C. Incidencia de los niveles de Apertura

Respecto a los resultados hallados en los niveles de Apertura (Figura 3) se puede observar que casi la mitad de estudiantes presenta un nivel promedio de Apertura; por último se encuentran porcentajes iguales (23%) entre los estudiantes que muestran un nivel alto y un nivel bajo de Apertura.

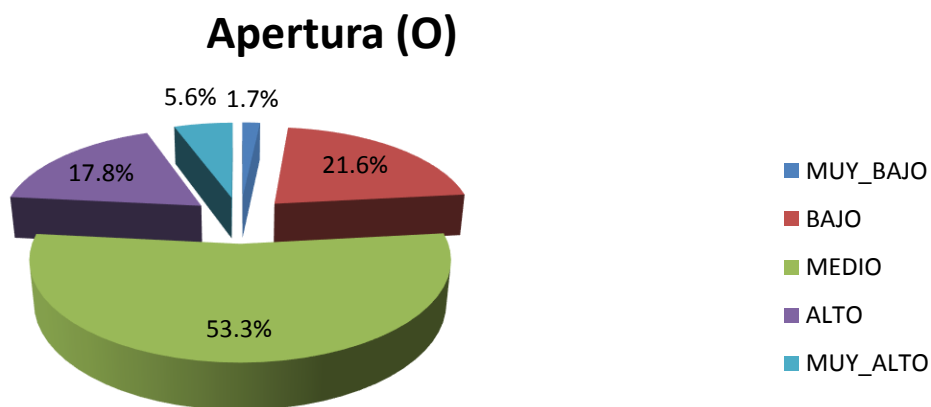


Figura 3 Incidencia de apertura según niveles

Analizando los resultados obtenidos en la Figura 3 se puede mencionar que 5 de cada 10 estudiantes universitarios presentan un equilibrio entre la apertura hacia nuevas experiencias, tolerancia hacia las ideas nuevas y a su vez muestran seguridad ante sus propias ideas; por lo cual analizan e integran de manera adecuada las nuevas ideas que se le puedan presentar. Por último podemos mencionar que la otra mitad de estudiantes comparten el mismo porcentaje los

estudiantes que evidencian una predisposición hacia la adquisición de nuevas ideas, pudiendo dejar de analizar de manera objetiva las suyas; y los estudiantes que se muestran cerrados ante la apertura de nuevos conocimientos.

D. Incidencia de los niveles de Amabilidad

Respecto a los resultados hallados en los niveles de Amabilidad (Figura 4) podemos observar que más de la mitad de los estudiantes evaluados (56%) presentan una tendencia hacia niveles bajos en Amabilidad; la cuarta parte de los estudiantes evaluados presenta un nivel promedio en esta dimensión, por último un 20% de los estudiantes muestra una tendencia hacia niveles altos en Amabilidad.

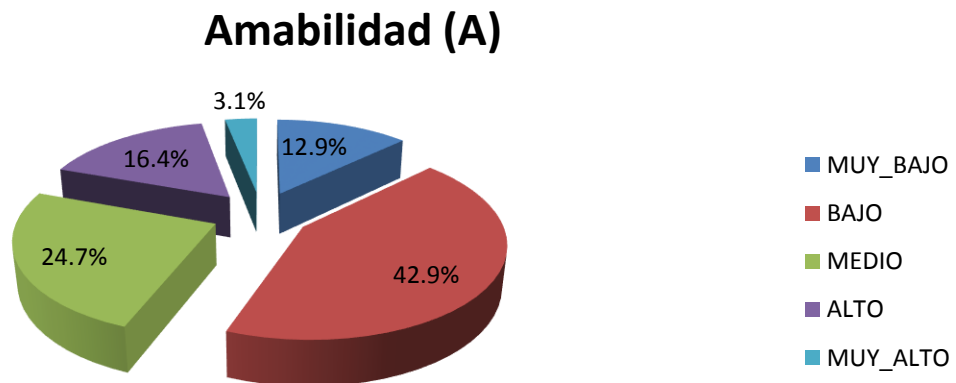


Figura 4 Incidencia de Amabilidad según niveles

Analizando los resultados obtenidos en la Figura 4 podemos mencionar que 6 de cada 10 estudiantes universitarios muestran niveles bajos en Amabilidad es decir se muestran como personas que anteponen su interés personal sobre el de los demás, evidencian una tendencia hacia el egocentrismo y buscan siempre un ambiente competitivo antes que colaborativo. Por último 2 de cada 10 estudiantes presentan niveles elevados de altruismo, buscan complacer a los demás y muestran mucho interés por ayudar a los otros.

E. Incidencia de los niveles de Responsabilidad

Respecto a los resultados hallados en los niveles de Responsabilidad (Figura 5) se puede observar que un total del 60% de los estudiantes evaluados muestra niveles bajos en Responsabilidad, aproximadamente la cuarta parte (27%) de estudiantes se ubica en el nivel promedio de esta dimensión, y un porcentaje mínimo puntúa niveles altos en Responsabilidad.

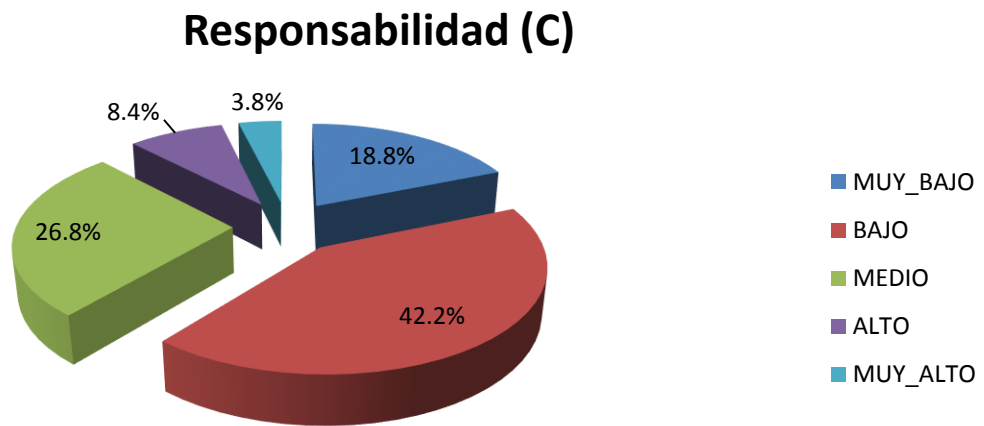


Figura 5 Incidencia de responsabilidad según niveles

Analizando los resultados obtenidos en la Figura 5 se puede decir que 6 de cada 10 estudiantes evidencian una tendencia hacia niveles bajos en Responsabilidad es decir son más descuidados para la consecución de sus metas y no cumplen fielmente sus normas ni responsabilidades, se puede mencionar que son más proclives a presentar procrastinación académica. Por ultimo 4 de 10 estudiantes muestran cumplimiento hacia sus tareas, planificación adecuada de sus metas, se organizan con facilidad, manejan y solucionan adecuadamente sus problemas.

5.1.3. Niveles de procrastinación académica en la muestra total

Los resultados de los niveles de Procrastinación Académica (Tabla N° 2), muestran que la Autorregulación Académica se encuentra en un nivel Alto, lo cual nos indica que existe una facilidad para controlar el desarrollo de sus actividades académicas. Respecto a Postergación de Actividades se encuentra en un nivel Promedio los cual nos muestra que en su mayoría los evaluados no postergan con frecuencia sus actividades.

Tabla N° 2 Niveles de Procrastinación Académica

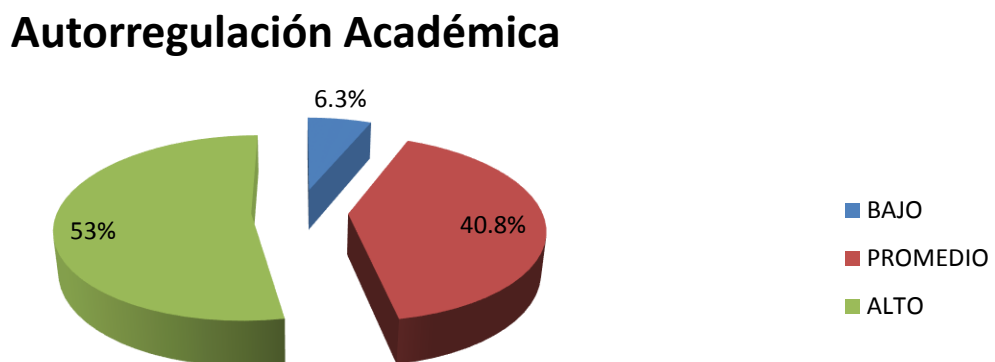
	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>Desv.típ</i>	<i>Pc</i>	<i>Nivel</i>
Autorregulación Académica	287	35,51	5,320	80	ALTO
Postergación de Actividades	287	7.97	2,778	40	PROMEDIO

5.1.4. Incidencia de los niveles Procrastinación Académica en la muestra total

A. Incidencia de los niveles de Autorregulación Académica

Respecto a los resultados hallados en los niveles de Autorregulación Académica (Figura 6) se puede observar que 5 de cada 10 estudiantes evaluados presentan un nivel alto en Autorregulación Académica; luego 4 de cada 10 estudiantes presentan un nivel promedio en esta dimensión; por último los estudiantes que puntúan bajo en esta dimensión no llegan al 10%.

Figura 6 *Incidencia de Autorregulación Académica según niveles*

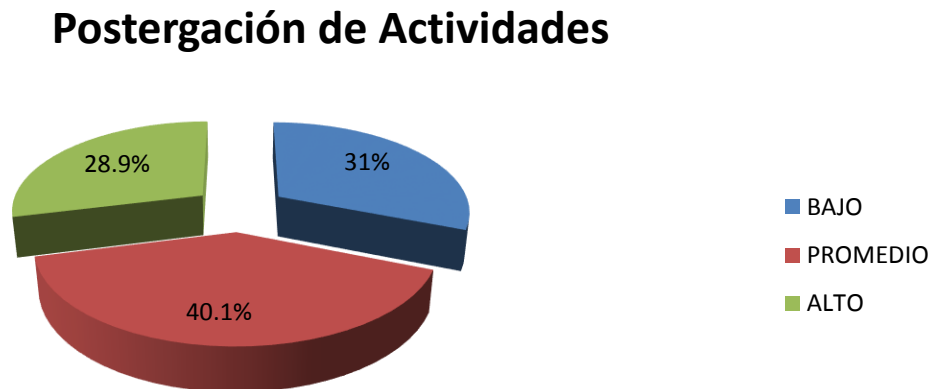


Analizando los resultados de la Figura 6 se puede inferir que 9 de cada 10 estudiantes evaluados mantienen un adecuado manejo de su autorregulación académica es decir regulan adecuadamente la adquisición de sus conocimientos, planteándose metas, controlan el tiempo que le dedican a sus deberes, desarrollan oportunamente las tareas designadas.

B. Incidencia de los niveles de Postergación de Actividades

Respecto a los resultados en los niveles de Postergación de Actividades (Figura 7) podemos observar que de cada 10 estudiantes evaluados 4 presentan un nivel promedio en Postergación de Actividades; a su vez 3 de cada 10 estudiantes muestran un nivel bajo en esta dimensión, encontramos un porcentaje similar en estudiantes en estudiantes que presentan un nivel alto en esta dimensión.

Figura 7 *Incidencia de postergación de actividades según niveles*



Analizando los resultados obtenidos en la Figura 7 se puede mencionar que 7 de cada 10 estudiantes mantienen un nivel promedio en postergación de actividades, esto quiere decir que pueden manejar adecuadamente las actividades que le designen en la universidad, optando por posponer aquellas que consideren menos necesarias, sin embargo ponen énfasis en aquellas que necesiten ser cumplidas lo más pronto posible. Finalmente, de cada 10 estudiantes 3 mantienen un nivel alto en postergación de actividades, manifestando una procrastinación elevada de sus deberes académicos, posponiendo con facilidad sus deberes, pudiendo llegar a no presentar a tiempo las tareas designadas o en casos extremos no realizándolas.

5.2. ANÁLISIS INFERENCIAL

5.2.1. Correlación de Kolmogorov-Smirnov para las variables.

A. Análisis descriptivo del inventario de personalidad NEO - FFI

Tabla N° 3 Z de Kolmogorov Smirnov para el Inventario de Personalidad Neo – FFI

	<i>X</i>	<i>Ds.</i>	<i>Z de Kolmogorov-Smirnov</i>	<i>P</i>
Neuroticismo (N)	21,07	6,472	1.244	0.091
Extraversión (E)	30,64	7,466	0.804	0.537
Apertura (O)	28,18	5,390	1.219	0.102
Amabilidad (A)	28,97	6,054	1.165	0.132
Responsabilidad (C)	31,05	6,692	0.898	0.395

- La distribución de contraste es la Normal.
- Se han calculado a partir de los datos.

Se puede observar en la tabla N°3 que el inventario de personalidad NEO-FFI presenta una distribución normal, por lo tanto en las correlaciones siguientes se usara el estadístico paramétrico para pruebas bivariadas “r” de Pearson.

B. Análisis descriptivo de la escala de Procrastinación Académica

Tabla N° 4 Z de Kolmogorov Smirnov para la escala de Procrastinación Académica

	<i>X</i>	<i>Ds.</i>	<i>Z de Kolmogorov-Smirnov</i>	<i>P</i>
Autorregulación Académica	35,51	5,320	1.129	0.156
Postergación Académica	7,97	2,778	1.715	0.006

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Se puede observar en la tabla N°4 que la escala de Procrastinación Académica presenta una distribución normal, por lo tanto, en las correlaciones siguientes se usara el estadístico paramétrico para pruebas bivariadas “r” de Pearson.

5.2.2. Correlaciones del rasgo NEUROTICISMO (N) con las dimensiones de Procrastinación Académica

En la tabla N° 5 la prueba de correlación de Pearson nos indica que existen relaciones altamente significativas entre el rasgo Neuroticismo y la Autorregulación Académica ($r = -0,307$, $p < 0.01$). Asimismo, observamos en la tabla que la relación entre las variables es negativa y débil. Esto nos indica que en algunos casos los estudiantes que se muestran más inestables emocionalmente, es decir aquellas que afrontan de manera inadecuada su malestar psicológico pueden evidenciar dificultad para poder regular eficientemente el desarrollo de sus deberes

académicos y muestran complicaciones para poder plantearse metas dentro de su desempeño académico.

La prueba de correlación de Pearson nos indica que existen relaciones altamente significativas entre el rasgo Neuroticismo y la Postergación de Actividades ($r = 0,301$, $p < 0.01$). Asimismo, observamos en la tabla que la relación entre las variables es positiva y débil. Esto nos indica que algunos estudiantes inestables emocionalmente pueden evidenciar facilidad para realizar sus deberes académicos a último momento, es decir prefieren enfocar su energía en actividades de ocio que en el desarrollo de sus tareas.

Tabla N° 5 Correlación entre el rasgo Neuroticismo y las dimensiones de la Procrastinación Académica

	1	2	3
1. Neuroticismo (N)	-	-0,307**	0,301**
2. Autorregulación académica		-	-
3. Postergación de actividades			-

5.2.3. Correlaciones del rasgo EXTRAVERSIÓN (E) con las dimensiones de Procrastinación Académica

En la tabla N° 6 la prueba de correlación de Pearson nos indica que existen relaciones significativas entre el rasgo Extraversión y la Autorregulación Académica ($r = 0,186$, $p < 0.05$). Asimismo, observamos en la tabla que la relación entre las variables es positiva y muy débil. Esto nos indica que los estudiantes con una predisposición hacia el contacto social y apertura hacia situaciones estimulantes; manifiestan que pueden regular adecuadamente el manejo de su desempeño académico.

La prueba de correlación de Pearson nos indica que existen relaciones significativas entre el rasgo Extraversión y la Postergación de Actividades ($r = -0,131$, $p < 0.05$). Asimismo, observamos en la tabla que la relación entre las variables es negativa y muy débil. Esto nos indica que los estudiantes que presenten una tendencia hacia la introversión muestran más facilidad para postergar sus actividades académicas.

Tabla N° 6 Correlación entre el rasgo Extraversión y las dimensiones de la Procrastinación Académica

	1	2	3
1. Extraversión (E)	-	0,186**	-0,131**
2. Autorregulación académica		-	-
3. Postergación de actividades			-

5.2.4. Correlaciones del rasgo APERTURA (O) con las dimensiones de Procrastinación Académica

En la tabla N° 7 la prueba de correlación de Pearson nos indica que existen relaciones significativas entre el rasgo Apertura y la Autorregulación Académica ($r = 0,196$, $p < 0.05$). Asimismo, observamos en la tabla que la relación entre las variables es positiva y muy débil. Esto nos señala que los estudiantes que muestran predisposición hacia la adquisición de nuevos conocimientos y que valoran sus experiencias, a su vez direccionan óptimamente su aprendizaje, estableciendo estrategias y objetivos claros en este proceso.

La prueba de correlación de Pearson nos indica que no existen relaciones significativas entre el rasgo Apertura y la Postergación de Actividades ($r = -0,042$, $p > 0.05$). Asimismo, observamos en la tabla que la relación entre las variables es negativa y muy débil.

Tabla N° 7 Correlación entre el rasgo Apertura y las dimensiones de la Procrastinación Académica

	1	2	3
1. Apertura (O)	-	0,196**	-0,042
2. Autorregulacion académica		-	-
3. Postergación de actividades			-

5.2.5. Correlaciones del rasgo AMABILIDAD (A) con las dimensiones de Procrastinación Académica

En la tabla N° 8 la prueba de correlación de Pearson nos indica que existen relaciones altamente significativas entre el rasgo Amabilidad y la Autorregulación Académica ($r = 0,320$, $p < 0.01$). Asimismo, observamos en la tabla que la relación entre las variables es positiva y débil. Lo cual nos indica que los estudiantes que muestran un comportamiento altruista, a su vez regulan de manera eficaz sus procesos de aprendizaje.

La prueba de correlación de Pearson nos indica que existen relaciones altamente significativas entre el rasgo Amabilidad y la Postergación de Actividades ($r = -0,260$, $p < 0.01$). Asimismo, observamos en la tabla que la relación entre las variables es negativa y muy débil. Esto nos revela que los estudiantes que muestran una tendencia por postergar sus actividades académicas de manera frecuente, presentan a su vez un comportamiento más egocéntrico y antipático.

Tabla N° 8 Correlación entre el rasgo Amabilidad y las dimensiones de la Procrastinación Académica

	1	2	3
1. Amabilidad (A)	-	0,320**	-0,260**
2. Autorregulación académica		-	-
3. Postergación de actividades			-

5.2.6. Correlaciones del rasgo RESPONSABILIDAD (C) con las dimensiones de Procrastinación Académica

En la tabla N° 9 la prueba de correlación de Pearson nos indica que existen relaciones altamente significativas entre el rasgo Responsabilidad y la Autorregulación Académica ($r = 0,434$, $p < 0.01$). Asimismo, observamos en la tabla que la relación entre las variables es positiva y débil. Esto nos indica que los estudiantes que son puntuales, que presentan voluntad propia ante las diversas situaciones que se comprometa; a su vez establecen sus objetivos principales de aprendizaje y a lo largo de éste, tratan de conocer, controlar y regular sus cogniciones, motivaciones y comportamientos de cara a alcanzar esos objetivos.

La prueba de correlación de Pearson nos indica que existen relaciones altamente significativas entre el rasgo Responsabilidad y la Postergación de Actividades ($r = -0,387$, $p < 0.01$). Asimismo, observamos en la tabla que la relación entre las variables es negativa y débil. Esto nos revela que los estudiantes que muestran autocontrol, no sólo de impulsos sino que también en la planificación, organización y ejecución de tareas; también muestran un nivel menor de postergación de actividades.

Tabla N° 9 Correlación entre el rasgo Responsabilidad y las dimensiones de la Procrastinación Académica

	1	2	3
1. Responsabilidad (C)	-	0,434**	-0,387**
2. Autorregulación académica		-	-
3. Postergación de actividades			-

5.3. COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS, TÉCNICAS ESTADÍSTICAS EMPLEADAS.

En cuanto a la comprobación de las hipótesis que se plantearon en la investigación se puede mencionar lo siguiente:

- Analizando la primera hipótesis alternativa:

H₁: Existe relación significativa entre el Factor Neuroticismo (N) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima.

H₀: No existe relación significativa entre el Factor Neuroticismo (N) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima.

Luego del respectivo análisis estadístico en base al coeficiente de correlación que presentan las variables encontramos que la “T” teórica es menor que la “T” experimental en cuanto a la relación entre el Factor Neuroticismo y la dimensión Autorregulación Académica; mientras que la “T” teórica es mayor a la “T” experimental en cuanto a la relación entre el Factor Neuroticismo y la dimensión Postergación Académica.

$$T_e A (5,446) > T_t (2,306)$$

$$T_e B (0,508) < T_t (2,306)$$

Por esta razón se acepta parcialmente la H_0 .

- Analizando la segunda hipótesis alternativa:

H_2 : Existe relación entre el Factor Extraversión (E) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima.

H_0 : No existe relación entre el Factor Extraversión (E) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima.

Luego del respectivo análisis estadístico en base al coeficiente de correlación que presentan las variables encontramos que la “T” teórica es menor que la “T” experimental en cuanto a la relación entre el Factor Extraversión y las dimensiones Autorregulación Académica, Postergación Académica.

$$T_e A (3,196) > T_t (2,306)$$

$$T_e B (2,331) > T_t (2,306)$$

Por esta razón se rechaza la H_0 .

- Analizando la tercera hipótesis alternativa:

H_3 : Existe relación significativa entre el Factor Apertura (O) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima.

H₀: No existe relación significativa entre el Factor Apertura (O) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima.

Luego del respectivo análisis estadístico en base al coeficiente de correlación que presentan las variables encontramos que la “T” teórica es menor que la “T” experimental en cuanto a la relación entre el Factor Apertura y la dimensión Autorregulación Académica; mientras que la “T” teórica es mayor a la “T” experimental en cuanto a la relación entre el Factor Apertura y la dimensión Postergación Académica.

$$T_e A (3,374) > T_t (2,306)$$

$$T_e B (0,710) < T_t (2,306)$$

Por esta razón se acepta parcialmente la H₀.

- Analizando la cuarta hipótesis alternativa:

H₄: Existe relación significativa entre el Factor Amabilidad (A) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima.

H₀: No existe relación significativa entre el Factor Amabilidad (A) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima.

Luego del respectivo análisis estadístico en base al coeficiente de correlación que presentan las variables encontramos que la “T” teórica es menor que la “T” experimental en cuanto a la relación entre el Factor Amabilidad y las dimensiones Autorregulación Académica, Postergación Académica.

$$T_e A (5,702) > T_t (2,306)$$

$$T_e B (4,546) > T_t (2,306)$$

Por esta razón rechazamos la H_0 .

- Analizando la quinta hipótesis alternativa:

H_5 : Existe relación significativa entre el Factor Responsabilidad (C) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima.

H_0 : No existe relación significativa entre el Factor Responsabilidad (C) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima.

Luego del respectivo análisis estadístico en base al coeficiente de correlación que presentan las variables encontramos que la “T” teórica es menor que la “T” experimental en cuanto a la relación entre el Factor Responsabilidad y las dimensiones Autorregulación Académica, Postergación Académica.

$$T_e A (8,133) > T_t (2,306)$$

$$T_e B (7,085) > T_t (2,306)$$

Por esta razón rechazamos la H_0 .

5.4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.4.1. DISCUSIÓN

En primer lugar, cabe mencionar, que existen diversos estudios que han tratado a las dos variables usadas en esta investigación de manera independiente en una población similar; es decir han explicado los factores de personalidad en estudiantes universitarios, y analizado la problemática procrastinación académica en estudiantes universitarios. Por tal razón la relación

que existe entre los factores de personalidad y la procrastinación académica resulta una problemática novedosa.

En los aspectos psicométricos se ha encontrado validez y confiabilidad, lo cual confirma la garantía de los instrumentos aplicados y por ende de la investigación, tal como dice Alvira (1992), que un diseño de investigación tiene validez interna cuando todas las posibles explicaciones alternativas quedan controladas por el diseño, de tal modo que los resultados de la investigación correspondiente tendrán una interpretación inequívoca.

Los resultados obtenidos respecto a los niveles en los factores de personalidad hallados en los estudiantes universitarios evaluados, indican que los niveles de Neuroticismo (N) son Altos lo cual se contrapone a los estudios realizados por (Guzmán, Calderón y Cassareto, 2003; Contreras, Espinosa y Esguerra, 2008 y Cassareto, 2009) quienes encontraron que los estudiantes que ellos investigaron obtuvieron niveles bajos de Neuroticismo (N); por otro lado los niveles de Amabilidad (A) y Responsabilidad son Bajos estos resultados son opuestos a los realizados por (Guzmán, Calderón y Cassareto, 2003; Contreras, Espinosa y Esguerra, 2008 y Cassareto, 2009), quienes encontraron que los estudiantes que participaron en sus investigaciones puntúan niveles altos en Apertura (O) y Responsabilidad (C).

En base a los resultados obtenidos podemos mencionar primeramente que la población estudiada está conformada por jóvenes que recién se están acoplando al mundo universitario, por tal motivo se pueden evidenciar una mayor predisposición hacia la inestabilidad emocional, por eso los niveles altos en Neuroticismo. Por otra parte, ya que en su mayoría son jóvenes que están saliendo de la etapa escolar, y como sabemos que el nivel educativo que presenta nuestra población en general es bajo (Prueba PISA 2015), encontramos estudiantes universitarios con

niveles bajos en Responsabilidad. Finalmente, los estudiantes evaluados en la investigación se encuentran ubicados dentro del marco generacional Millennial, quienes se caracterizan por estar avocados a sus propias metas, son más individualizados, las redes sociales son su mecanismo de socialización (Chirinos, 2009); por esta razón obtienen niveles bajos en Amabilidad (A).

En cuanto a la relación hallada entre el factor Neuroticismo y la dimensión Postergación de Actividades; se encontró una relación positiva entre ambas variables, es decir los estudiantes que presentan dificultad controlar sus emociones evidencian facilidad para postergar las diversas actividades académicas que estén realizando. Podemos corroborar los resultados obtenidos en las investigaciones efectuadas por (Haycock, McCarthy & Skay, 1998, Milgram y Tenne, 2000; Schouwenburg y Lay, 1995; Steel 2007), quienes encontraron una fuerte relación entre estudiantes que presentan un nivel de Neuroticismo Alto, evidenciando que aquellos estudiantes que presenten inestabilidad emocional van a optar con mucha facilidad por dilatar el desarrollo de sus deberes académicos.

Respecto a la relación hallada entre el factor Responsabilidad y la dimensión Postergación de Actividades; se encontró una relación negativa entre ambas variables. Los resultados obtenidos se asemejan a los que se obtuvieron en los estudios de (Johnson y Bloon, 1995; Schouwenburg y Lay, 1995; Lay & Brokenshire, 1997; Watson, 2001; Scher y Osterman, 2002; Dewitte y Schouwenburg (2002), Schouwenburg, et al., 2004; van Eerde, 2003 y Clariana, 2013) quienes plantean la existencia de una relación inversa muy fuerte respecto a responsabilidad y Postergación de Actividades. Las características más relevantes dentro del factor responsabilidad, son su voluntad para realizar actividades, control adecuado de sus impulsos,

organizan y ejecutan sus tareas oportunamente; todas estas características evidencian una contraparte con respecto a la Postergación de Actividades.

5.4.2. CONCLUSIONES

La población estudiada presenta niveles altos en Neuroticismo (N); nivel promedio en Extraversión (E) y Aperura (O); finalmente niveles bajos en Amabilidad (A) y responsabilidad (C). Es decir, existe una tendencia elevada hacia el desajuste emocional en los estudiantes; por otra parte existe un nivel muy bajo en altruismo o empatía; y por último existe un bajo interés por parte de los estudiantes por luchar por sus intereses, dificultad para planificar sus metas, poco interés por la organización y ejecución de tareas.

Respecto a la Procrastinación Académica encontramos que el 50% de estudiantes evaluados presenta niveles altos en Autorregulación Académica, es decir regulan adecuadamente la adquisición de sus conocimientos. Por otra parte el 40% de la población presenta un nivel promedio en Postergación de Actividades, lo cual indica que pueden manejar adecuadamente el desarrollo de sus actividades académicas.

El factor Neuroticismo (N) presenta una relación altamente significativa con la dimensión Autorregulación Académica ($r = -0,307$, $p < 0.01$), la relación entre las variables es negativa y débil. A su vez presenta una relación altamente significativa con la dimensión Postergación de Actividades ($r = 0,301$, $p < 0.01$), relación entre las variables es positiva y débil.

El factor Extraversión (E) presenta una relación altamente significativa con la dimensión Autorregulación Académica ($r = 0,186$, $p < 0.05$), la relación entre las variables es positiva y

muy débil. A su vez presenta una relación altamente significativa con la dimensión Postergación de Actividades ($r = -0,131$, $p < 0.05$), relación entre las variables es negativa y muy débil.

El factor Apertura (O) presenta una relación altamente significativa con la dimensión Autorregulación Académica ($r = 0,196$, $p < 0.05$), la relación entre las variables es positiva y muy débil. A su vez no presenta relación significativa con la dimensión Postergación de Actividades ($r = -0,042$, $p > 0.05$), relación entre las variables es negativa y muy débil.

El factor Amabilidad (A) presenta una relación altamente significativa con la dimensión Autorregulación Académica ($r = 0,320$, $p < 0.01$), la relación entre las variables es positiva y débil. A su vez presenta una relación altamente significativa con la dimensión Postergación de Actividades ($r = -0,260$, $p < 0.01$), relación entre las variables es negativa y muy débil.

El factor Responsabilidad (C) presenta una relación altamente significativa con la dimensión Autorregulación Académica ($r = 0,434$, $p < 0.01$), la relación entre las variables es positiva y débil. A su vez presenta una relación altamente significativa con la dimensión Postergación de Actividades ($r = -0,387$, $p < 0.01$), relación entre las variables es negativa y débil.

5.4.3. RECOMENDACIONES

Ampliar el tamaño de la muestra para que se pueda llegar a una mejor conclusión y generalización de los datos.

Difundir los resultados de la presente investigación en el ambiente académico y comunidad en general de la Universidad Alas Peruanas como una alternativa para solucionar el problema de procrastinación académica y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes mediante la optimización de sus tiempos en el quehacer diario.

Implementación de programas y actividades que generen conciencia en los estudiantes para que la procrastinación no interfiera en su desempeño académico.

A los docentes universitarios, profesionales dedicados en la investigación psicológica o de otras áreas relacionadas interesadas en el tema, ampliar el presente trabajo de intervención, relacionando otras variables tales como:

- Estudiantes que se encuentren en ciclos intermedios o finales.
- Estudiantes que de otras facultades o escuelas de la universidad Alas Peruanas.

Fuentes de información

- Aguirre, A., Llanos, F., Mendoza; D., Contreras, C. y Huayta, E. (2001). Perfil de Personalidad de estudiantes de la facultad de medicina de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 64, 51-70.
- Alcázar, M. (2007). Patrones de conducta y personalidad antisocial en adolescentes. Estudio transcultural: El Salvador, México, y España. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Revista de Educación y Psicología de la USIL*, 1(2), 57-82
- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Henry Holt.
- Allport, G.W. (1974), *Psicología de la personalidad*, Buenos Aires, Paidós.
- Álvarez, I. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (3), 1007-1030.
- Álvarez, Ó. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, 159-177.
- Alvira, F. (1992). Diseños de investigación social: criterios operativos. En García Ferrando, M.; Ibáñez, J., y Alvira, F. El análisis de la realidad social métodos y técnicas de investigación. Madrid: Alianza.

- Angarita, L. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología*, 2, 85-94.
- Argumedo, D. (2002) Evaluación de la confiabilidad y la estructura factorial de tres escalas de procrastinación crónica. *Revista de Psicología (PUCP)*, 32(1), 113-38.
- Astonitas, M. (2002). *Característica de personalidad y riesgo de adicción a Internet en un grupo de estudiantes universitarios usuarios regulares de Internet*. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Barreto, M. (2015). *Relajación en estados de ansiedad y procrastinación en ingresantes a la facultad de ciencias sociales 2015* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Tumbes, Perú.
- Barrick, M. R. y Mount, M. K. (1991). Las cinco grandes dimensiones de la personalidad y su desempeño en el trabajo: Un meta análisis. *Personnel Psychology*, 44, 1-26.
- Bernia, A. (2011). Estilos de personalidad en estudiantes que ingresan a la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana (Tesis de Licenciatura). Universidad Abierta Interamericana, Argentina.
- Borja, A. y Edna, L. (2011). Perfil de personalidad de estudiantes universitarios de la carrera de Psicología. El caso de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. *Perfiles Educativos*, 33(133), 68-87.
- Cardona, L. (2015). *Relaciones entre Procrastinación Académica y Estrés Académico en Estudiantes Universitarios*. (Tesis de Licenciatura). Universidad de Antioquia, Colombia.

- Carranza, R. y Ramírez, A. (2013). Procrastinación y características demográficas asociados en estudiantes universitarios. *Revista apuntes universitarios*, 3(2), 95-108.
- Cassaretto, M. (1999). Adaptación del inventario de Personalidad NEO PI -R. (Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Cassaretto, M. (2009). Relación entre las cinco grandes dimensiones de la personalidad y el afrontamiento en estudiantes preuniversitarios de Lima Metropolitana (Tesis de Maestría). Universidad Mayor de San Marcos, Lima.
- Chan, L. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Revista Temática Psicología*, 7 (1), 53-62.
- Chirinos, N. (2009). Características generacionales y los valores. Su impacto en lo laboral. *Observatorio Laboral Revista Venezolana*, 2(4), 133-153.
- Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M. y Gotzens, C. (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.
- Clariana, M. (2013). Personalidad, Procrastinación y Conducta Deshonesta en alumnado de Distintos Grados Universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 451-472.
- Cloninger, S. (2003). *Teorías de la personalidad*. México, D.F.: Pearson Educación.

- Costa, P., y McCrae, R. (1992). Revisión del NEO inventario de personalidad (NEO PI-R) y NEO Inventario de Cinco Factores (NEOFFI) Manual Profesional. Florida, EE.UU: Psychological Assessment Resources.
- Díaz, K. (2004). *Procrastinación crónica y estilos de personalidad en una muestra de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana*. Tesis de licenciatura no publicada, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Díaz, V. (2009). *Metodología de la investigación científica y bioestadística: para médicos y bioestadística*. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=ZPVtPpdFdGMC&pg=PA182&dg=tipo+de+investigacion+correlacional&hl=es-419&sa=X&ei=taNBVdWqLcrBggSU24HQCQ6ved=0CDAQ6AEWBA#v=onepage&q=tipo%20de%20investigacion%20correlacional&f=false>
- Digman, J. (1989). Cinco dimensiones robustas del rasgo: Desarrollo, Estabilidad y Utilidad. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(2), 196-214.
- Digman, J. (1990). Personality structure: emergence of the Five-Factor Model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.
- Domínguez, L. (2016). Datos normativos de la escala de procrastinación académica en estudiantes de psicología de Lima. *Evaluar*, 16, 20-30.
- Eysenck, H. y Eysenck, M. (1987). *Personalidad y diferencias individuales*. Madrid: Pirámide.
- Fierro, A. (2002). *Personalidad, persona, acción. Un tratado de psicología*. Madrid:

Alianza.

Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Recuperado de

<https://books.google.com.pe/books?id=9UDXPe4U7aMC&pg=PA106&dq=dise%C3%B1o+no+experimental&hl=es-419&sa=X&ei=RphBVcigIoLCggS8tYCQAg&ved=0CCEQ6AEwAQ#v=onepage&q=dise%C3%B1o%20no%20experimental&f=false>

Gelatly, A. (1996). Concienciación y desempeño de tareas: prueba de un modelo de proceso cognitivo. *Journal of Applied Psychology*, 81(5), 474-482.

Guzmán, D. (2013). Procrastinación, una mirada clínica. (Tesis de Maestría). Recuperado de:

https://drive.google.com/file/d/0B_RzKq9hb1dfWWxZTWowNmYwbnc/view

Haycock, L., McCarthy, P., y Skay, C. (1998). Procrastinacion en estudiantes universitarios: El papel de la autoeficacia y la ansiedad. *Journal of Counseling and Development*, 76, 317-324.

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/38757804/Metodologia-de-La-Investigacion-Hernandez-Fernandez-Batista-4ta-Edicion#scribd>

Hernández, R. (1998). *Metodología de la investigación*. Colombia: McGraw-Hill Interamericana.

Hogan, R., Johnson, J. y Briggs, J. (1997). *Manual de personalidad*. San Diego, EE.UU: Academic Press.

- Kline, P. (1995). *The handbook of psychological testing*. Londres: Routledge.
- Litle, R., Lecci, L. y Watkinson, B. (1992). Personalidad y Proyectos personales: Vincular las unidades de análisis de Big Five y PAC. *Journal of Personality*, 60 (2), 501-525.
- Martínez, U. y Cassaretto, M. (2011). Validación del Inventario de los Cinco Factores NEO-FFI en español en estudiantes universitarios peruanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 28(1), 63-74.
- Mercè, C., Cladellas, R., Badía, M. Mar. y Gotzens (2011). La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica. *REIFOP*, 14 (3), 87-96.
- McCrae, R. (1994). La Apertura a la experiencia como dimensión de personalidad. *Imagination, Cognition and Personality*, 13, 39-55.
- Monereo, C. (2001). Enseñar a aprender, una vieja aspiración con nuevas coordenadas. *Escola Catalana*, 376, 6-9.
- Montaño, M., Palacios, J. y Gantiva, C. (2009). Teorías de la personalidad. Un análisis histórico del concepto y su medición. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 3(2), 81-107.
- Moreano, L. (2006): *Estilos de Personalidad y estrategias de afrontamiento en adolescentes universitarios*. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en psicología clínica no publicada, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Nácher, V. (2002). Personalidad y rendimiento académico. Jomades de Foment de la Investigaci3n. Universitat Jaume. Recuperado de: [https://www.google.com/search?q=personalidad + y rendimiento acad3mico](https://www.google.com/search?q=personalidad+y+rendimiento+academico)

Natividad, L. (2014). *Análisis de la procrastinaci3n en estudiantes universitarios*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, Espa1a. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/37168/Tesis%20Luis%20A.%20Natividad.pdf?sequence=1>

Ni1o, I., Calder3n, A. y Cassaretto, M. (2003). Personalidad y rendimiento acad3mico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicolog3a de la PUCP*, 21(1), 120-143

Papalia, E. (2005). *Psicolog3a del desarrollo*. Valencia:Trillas.

Paz, M, S1nchez, A., Paniagua, E. (2013). ¿Puede amortiguar el engagement los efectos nocivos de la Procrastinaci3n Acad3mica? *Revista colombiana de psicolog3a*, 22(1), 75-89. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1578-908X2013000100012&script=sci_arttext

Pelechano, B. (1993). *Personalidad: un enfoque hist3rico-conceptual*. Valencia, Espa1a: Promolibro.

Pelechano, V. (2000). *Psicolog3a sistem1tica de la personalidad*. Barcelona, Espa1a: Ariel.

- Pardo, D., Perilla, L. y Salinas, C. (2014). Relación entre procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes de psicología. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 14(1), 31-44.
- Pintrich, P. (2000). El papel de la orientación de objetivos en el aprendizaje autorregulado. En Boekaerts, M., Pintrich, P.R y Zeidner, M. (Eds.). *Manual de Autorregulación*. San Diego, EE.UU: Academic Press.
- Real Academia Española. (2002). *Diccionario de la lengua española* (22da. ed., Vol. 2). Madrid: Espasa Calpe.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J.C., González-Pienda, J., Solano, P. y Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema* 19 (3), 422-427.
- Sánchez, A. (2010). Procrastinación académica: un problema en la vida universitaria. *Studiositas*, 5 (2), 87-94.
- Sierra, H., Guichá, A. y Salamanca, Y. (2014). Relación entre estilos de personalidad y niveles de procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Revista de los Estudiantes de Medicina de la Universidad Industrial de Santander*, 4(2), 15-27. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-03192014000200003
- Solomon, J. y Rothblum, E. (1984). Procrastinación Académica: Frecuencia y correlatos cognitivo-conductuales. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.

- Steel, P. (2007). La naturaleza de la procrastinación: una revisión meta-analítica y teórica del fracaso auto-regulador por excelencia. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94
- Steel, P. (2011) *Procrastinación. ¿Por qué dejamos para mañana, lo que podemos hacer hoy?* España: Grijalbo.
- Tamayo y Tamayo, M. (1997). *El Proceso de la Investigación científica*. México: Limusa S.A.
- Ter, J. (1996). Las Cinco Grandes Dimensiones de la Personalidad. *Revista de Psicología de la PUCP*, 14(2), 129-181.
- Toro, I. y Parra, D. (2006). *Método y conocimiento: metodología de la investigación: investigación*. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=4Y-kHGjEjy0C&pg=PA158&dq=dise%C3%B1o+no+experimental&hl=es-419&sa=X&ei=RphBVcigIoLCggS8tYCQAg&ved=0CBsQ6AEwAA#v=onepage&q=dise%C3%B1o%20no%20experimental&f=false>
- Tuckman, B., & Monetti, D. (2011). *Psicología educativa*. México D.F.: Cengage Learning.
- Vallejos, S. (2015). Procrastinación académica y ansiedad frente a las evaluaciones en estudiantes universitarios. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Viruela, A. (2013). El desarrollo de la personalidad: Estabilidad y cambio desde el inicio de la adolescencia al inicio de la etapa adulta (Tesis Doctoral). Departamento de Psicología Básica, Clínica y Psicobiología de la Universidad Jaime I, Castellón – España.

Watson, R. y Lindgren, H. (1992). *Psicología del niño y del adolescente*. México: Limusa.

Anexos

Anexo 1 Matriz de consistencia

TÍTULO	VARIABLE	PROBLEMA PRINCIPAL	OBJETIVO GENERAL	HIPOTESIS GENERAL
<p>PERSONALIDAD Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE MEDICINA HUMANA Y CIENCIAS DE LA SALUD DE LA UNIVERSIDAD ALAS PERUANAS</p>	<p>PERSONALIDAD</p> <p>PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA</p>	<p>¿Cuál es la relación entre los Factores de Personalidad y la Procrastinación Académica en estudiantes de una universidad privada de Lima?</p>	<p>Determinar el grado de relación existente entre los factores de personalidad y la procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Lima.</p>	<p>Existe relación entre los Factores de Personalidad y la Procrastinación Académica en estudiantes de una universidad privada de Lima.</p>

TÍTULO	VARIABLE	PROBLEMA SECUNDARIOS	OBJETIVO ESPECÍFICOS	HIPOTESIS SECUNDARIAS
<p>PERSONALIDAD Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE MEDICINA HUMANA Y CIENCIAS DE LA SALUD DE LA UNIVERSIDAD ALAS PERUANAS</p>	<p>INDICADORES: Personalidad Neuroticismo Extraversión Apertura Amabilidad Responsabilidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el nivel y la incidencia de cada uno de los factores de personalidad en estudiantes de una universidad privada de Lima? • ¿Cuál es el nivel y la incidencia de cada uno de los factores de procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Lima? • ¿Qué grado de relación existe entre el Factor Neuroticismo (N) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima? • ¿Qué grado de relación existe entre el Factor Extraversión (E) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima? 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el nivel y la incidencia de cada uno de los factores de personalidad en estudiantes de una universidad privada de Lima. • Identificar el nivel y la incidencia de cada uno de los factores de procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Lima. • Identificar el grado de relación existe entre el Factor Neuroticismo (N) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima. • Identificar el grado de relación existe entre el Factor Extraversión (E) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima. 	<ul style="list-style-type: none"> • Existe relación significativa entre el Factor Neuroticismo (N) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima. • Existe relación entre el Factor Extraversión (E) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima. • Existe relación significativa entre el Factor Apertura (O) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima. • Existe relación significativa entre el Factor Amabilidad (A) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima.
	<p>INDICADORES: Procrastinación Académica Autorregulación Académica Postergación de Actividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué grado de relación existe entre el Factor Apertura (O) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima? • ¿Qué grado de relación existe entre el Factor Amabilidad (A) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima? • ¿Qué grado de relación existe entre el Factor Responsabilidad (C) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima? 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el grado de relación existe entre el Factor Apertura (O) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima. • Identificar el grado de relación existe entre el Factor Amabilidad (A) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima. • Identificar el grado de relación existe entre el Factor Responsabilidad (C) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima. 	<ul style="list-style-type: none"> • Existe relación significativa entre el Factor Responsabilidad (C) y las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima.

Anexo 2 Cuestionario de Personalidad NEO - FFI

EDAD: _____ CICLO: _____ CARRERA: _____ SEXO: F M

Usted encontrará una serie de preguntas acerca de su forma de ser, conteste libremente, no hay respuestas buenas ni malas, otorgue una puntuación de acuerdo a lo siguiente:

<u>A=En total desacuerdo</u>	<u>B=En desacuerdo</u>	<u>C=Neutral</u>	<u>D=De acuerdo</u>	<u>E=Totalmente de acuerdo</u>				
1	A menudo me siento inferior a los demás.			A	B	C	D	E
2	Soy una persona animosa y alegre.			A	B	C	D	E
3	A veces, cuando leo poesía o contemplo una obra de arte, siento una profunda emoción o excitación.			A	B	C	D	E
4	Tiendo a pensar lo mejor de la gente.			A	B	C	D	E
5	Parece que nunca soy capaz de organizarme.			A	B	C	D	E
6	Rara vez me siento con miedo o ansioso			A	B	C	D	E
7	Disfruto mucho hablando con la gente.			A	B	C	D	E
8	La poesía tiene poco o ningún efecto sobre mí.			A	B	C	D	E
9	A veces intimidado o adulo a la gente para que haga lo que yo quiero.			A	B	C	D	E
10	Tengo unos objetivos claros y me esfuerzo por alcanzarlos de forma ordenada.			A	B	C	D	E
11	A veces me vienen a la mente pensamientos aterradores.			A	B	C	D	E
12	Disfruto en las fiestas en las que hay mucha gente.			A	B	C	D	E
13	Tengo una gran variedad de intereses intelectuales			A	B	C	D	E
14	A veces consigo con artimañas que la gente haga lo que yo quiero.			A	B	C	D	E
15	Trabajo mucho para conseguir mis metas.			A	B	C	D	E
16	A veces me parece que no valgo absolutamente nada.			A	B	C	D	E
17	No me considero especialmente alegre.			A	B	C	D	E
18	Me despiertan la curiosidad las formas que encuentro en el arte y la naturaleza.			A	B	C	D	E
19	Si alguien empieza a pelearse conmigo, yo también estoy dispuesto a pelear.			A	B	C	D	E
20	Tengo mucha autodisciplina.			A	B	C	D	E
21	A veces las cosas me parecen demasiado sombrías y sin esperanza.			A	B	C	D	E
22	Me gusta tener mucha gente alrededor.			A	B	C	D	E
23	Encuentro aburridas las discusiones filosóficas.			A	B	C	D	E
24	Cuando me han ofendido, lo que intento es perdonar y olvidar.			A	B	C	D	E
25	Antes de emprender una acción, siempre considero sus consecuencias.			A	B	C	D	E
26	Cuando estoy bajo un fuerte estrés, a veces siento que me voy a desmoronar.			A	B	C	D	E
27	No soy tan vivo ni tan animado como otras personas.			A	B	C	D	E

28	Tengo mucha fantasía.	A	B	C	D	E
29	Mi primera reacción es confiar en la gente.	A	B	C	D	E
30	Trato de hacer mis tareas con cuidado, para que no haya que hacerlas otra vez.	A	B	C	D	E
31	A menudo me siento tenso e inquieto.	A	B	C	D	E
32	Soy una persona muy activa.	A	B	C	D	E
33	Me gusta concentrarme en un ensueño o fantasía, dejándolo crecer y desarrollarse, explorar todas sus posibilidades.	A	B	C	D	E
34	Algunas personas piensan de mí que soy frío y calculador.	A	B	C	D	E
35	Me esfuerzo por llegar a la perfección en todo lo que hago.	A	B	C	D	E
36	A veces me he sentido amargado y resentido.	A	B	C	D	E
37	En reuniones, por lo general prefiero que hablen otros.	A	B	C	D	E
38	Tengo poco interés en andar pensando sobre la naturaleza del universo o la condición humana.	A	B	C	D	E
39	Tengo mucha fe en la naturaleza humana.	A	B	C	D	E
40	Soy eficiente y eficaz en mi trabajo.	A	B	C	D	E
41	Soy bastante estable emocionalmente.	A	B	C	D	E
42	Huyo de las multitudes.	A	B	C	D	E
43	A veces pierdo el interés cuando la gente habla de cuestiones muy abstractas o teóricas.	A	B	C	D	E
44	Trato de ser humilde.	A	B	C	D	E
45	Soy una persona productiva, que siempre termina su trabajo.	A	B	C	D	E
46	Rara vez estoy triste o deprimido.	A	B	C	D	E
47	A veces reboso felicidad.	A	B	C	D	E
48	Experimento una gran cantidad de emociones o sentimientos.	A	B	C	D	E
49	Creo que la mayoría de la gente con la que trato es honrada y fidedigna.	A	B	C	D	E
50	En ocasiones primero actúo y luego pienso.	A	B	C	D	E
51	A veces hago las cosas impulsivamente y luego me arrepiento.	A	B	C	D	E
52	Me gusta estar donde está la acción.	A	B	C	D	E
53	Con frecuencia pruebo comidas nuevas o de otros países.	A	B	C	D	E
54	Puedo ser sarcástico y mordaz si es necesario.	A	B	C	D	E
55	Hay tantas pequeñas cosas que hacer que a veces lo que hago es no atender a ninguna.	A	B	C	D	E
56	Es difícil que yo pierda los estribos.	A	B	C	D	E
57	No me gusta mucho charlar con la gente.	A	B	C	D	E
58	Rara vez experimento emociones fuertes.	A	B	C	D	E
59	Los mendigos no me inspiran simpatía.	A	B	C	D	E
60	Muchas veces no preparo de antemano lo que tengo que hacer.	A	B	C	D	E

¿Ha respondido a todas las frases? Sí No
¿Ha anotado sus respuestas en los lugares indicados? Sí No
¿Ha respondido fiel y sinceramente a las frases? Sí No

Anexo 3 Escala de Procrastinación Académica

Deborah Ann Busko (1998)
Adaptación: Óscar Álvarez

Sexo:

Edad:

Grado:

Instrucciones

A continuación, se presenta una serie de enunciados sobre su forma de estudiar, lea atentamente cada uno de ellos y responda (en la hoja de respuestas) con total sinceridad en la columna a la que pertenece su respuesta, tomando en cuenta el siguiente cuadro

S	SIEMPRE (Me ocurre siempre)
CS	CASI SIEMPRE (Me ocurre mucho)
A	A VECES (Me ocurre alguna vez)
CN	POCAS VECES (Me ocurre pocas veces o casi nunca)
N	NUNCA (No me ocurre nunca)

Nº	Ítem	S	CS	A	CN	N
1	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto					
2	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes					
3	Cuando me asignan lecturas, las leo la noche anterior					
4	Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase					
5	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda					
6	Asisto regularmente a clases					
7	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible					
8	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan					
9	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan					
10	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio					
11	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido					
12	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio					
13	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra					
14	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas					
15	Raramente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy					
16	Disfruto la mezcla de desafío con emoción de esperar hasta el último minuto para completar una tarea					