



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CS. SOCIALES

TRABAJO FINAL INTEGRADOR

**INTOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN, PROCRASTINACIÓN Y SU
RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

Estudiante: Albrecht, Gabriela Mariana Inés

Legajo: 26277

Director/es: Losada, Analía Verónica.

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciado en Psicología.

2024

Arq. Ruth Fische
Rectora
UFLO

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Ruth Fische', written over a white rectangular background.

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.


Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI [X]

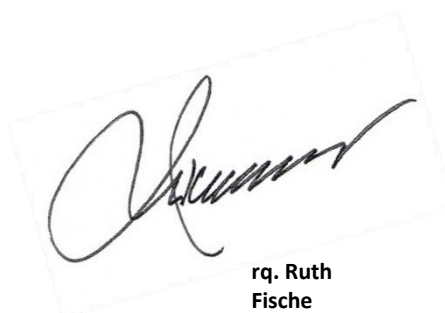
A partir de otra fecha, especificar: ... / ... / ...

Lugar y fecha: San Miguel, 20/08/2024

Firma y aclaración



Albrecht, Gabriela



rq. Ruth
Fische

Contenido

Resumen	2
Palabras Claves	2
Delimitación del Objeto de Estudio	3
Planteo del Problema	3
Preguntas de investigación	4
Objetivos	4
Objetivo general	4
Objetivos específicos	5
Hipótesis	5
Estado de Arte	5
Marco Teórico	9
Procrastinación.	10
Intolerancia a la frustración	16
Rendimiento Académico	22
Método	28
Diseño	28
Participantes	28
Técnicas de Recolección de Datos	28
Procedimiento	29
Resultados	30
Discusión	38
Conclusiones	44
Aportes y contribuciones de la investigación.	45
Limitaciones de la investigación.	45
Líneas de investigación futuras.	46
Recomendaciones:	46
Referencias.	48
Anexos	58

Resumen

La vida universitaria actual presenta una serie de obstáculos que los jóvenes deben superar durante su formación académica. Estos desafíos no sólo se limitan a este período, sino que se extienden a lo largo de toda su vida profesional. Entre los factores que inciden en el desempeño de los estudiantes se encuentran las circunstancias familiares, sociales y económicas. Sin embargo, no se pueden olvidar los retos personales, que incluyen un conjunto de aspectos emocionales que, en la mayoría de los casos, no son resueltos y que, por ende, impactan directamente en el rendimiento académico, pilar fundamental para la formación del futuro profesional. Uno de los desafíos más comunes que enfrentan los estudiantes es la procrastinación académica (Baltazar, 2011). Así mismo, ante situaciones que les generan frustración, estrés o ansiedad, algunos reaccionan de manera agresiva o impulsiva, mientras que otros optan por abandonar la situación sin saber cómo afrontarlas (Almaida y Bieberach, 2020). Así, la procrastinación y la intolerancia a la frustración son dos variables que influirían sobre el rendimiento académico, de ahí la importancia de su estudio en profundidad, así como, saber si realmente se relacionan, abriría un poco de luz al respecto y permitiría a futuro plantear estrategias adecuadas para mitigarlas. Para ello se realizó una investigación de tipo no experimental y diseño correlacional causal. La muestra estuvo conformada por 59 alumnos de la carrera Licenciatura en Trabajo Social, pertenecientes a la Universidad Nacional de Luján, los integrantes del estudio se seleccionaron mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Si bien los resultados arrojaron que la mayoría de los coeficientes de correlación de Pearson, entre las variables estudiadas, son pequeños, lo que indica que no existe una fuerte relación entre las mismas, se encontraron relaciones significativas entre: materias aprobadas y defensa de derechos, correlación positiva débil; entre atraso y procrastinación, correlación positiva débil y finalmente una correlación positiva moderada entre intolerancia a la incomodidad y procrastinación. En las demás correlaciones bivariadas no se observaron niveles significativos.

Palabras Claves

Procrastinación Académica, Intolerancia a la frustración, Rendimiento Académico.

Delimitación del Objeto de Estudio

Planteo del Problema

La vida universitaria actual presenta una serie de obstáculos que los jóvenes deben superar durante su formación académica. Estos desafíos no solo se limitan a este periodo, sino que se extienden a lo largo de toda su vida profesional. Entre los factores que inciden en el desempeño de los estudiantes se encuentran las circunstancias familiares, sociales y económicas. Sin embargo, no se pueden olvidar los retos personales, que incluyen un conjunto de aspectos emocionales, que en la mayoría de los casos no son resueltos y que, por ende, impactan directamente en el rendimiento académico, pilar fundamental para la formación del futuro profesional. Uno de los desafíos más comunes que enfrentan los estudiantes es la procrastinación académica (Baltazar, 2011). Así mismo, en relación a la intolerancia a la frustración, se ha observado que a medida que se acercan al final de su carrera, los estudiantes se enfrentan a una serie de desafíos que pueden desencadenar reacciones negativas. Ante situaciones que les generan frustración, estrés o ansiedad, algunos reaccionan de manera agresiva o impulsiva, mientras que otros optan por abandonar la situación sin saber cómo afrontarlas (Almaida y Bieberach, 2020).

Actualmente cuando se habla de educación, está comprometido el desarrollo de diferentes habilidades, capacidades y potencialidades, que tienden a una enseñanza integral, como preparación para que los individuos puedan desenvolverse en diferentes ámbitos de la vida, así, es necesario prestar atención no solo a los aspectos cognitivos que se ponen en juego sino también a los aspectos emocionales y psicológicos que intervienen en dichos aprendizajes, reconociendo fundamentalmente aquellos aspectos de la personalidad que influyen en los procesos de aprendizaje (Plata Zanatta et al., 2014).

Es importante analizar la relación que guarda la intolerancia a la frustración y la procrastinación académica con el rendimiento académico, ya que estas variables podrían tener un impacto negativo sobre el mismo. Un estudio profundo de estas permitirá comprender su influencia y diseñar estrategias adecuadas para optimizar el aprendizaje.

Dentro del campo de la investigación la variable procrastinación académica genera interés ya que es un evento que atenta contra el buen aprendizaje y desempeño (Álvarez-Blas, 2010).

Así, por ejemplo, en torno a la procrastinación académica, la literatura señala que

se trata de un fenómeno aún más prevalente que la procrastinación general, con una incidencia en los estudiantes de entre el 30 % y el 60 % (González-Brignar-Dello y Sánchez-Elvira-Paniagua, 2013).

Por su parte, la intolerancia a la frustración y su relación con el rendimiento académico, también ha sido tema de estudio en diferentes investigaciones. Son menores en frecuencia las investigaciones que abordan cómo la intolerancia a la frustración se relaciona con la procrastinación y cómo, de esta manera, ambas repercuten en el desempeño académico. De ello surge el presente estudio, el cual pretende explorar la posible relación entre dichas variables. El presente estudio busca arrojar luz sobre estas temáticas, pudiendo idearse a futuro estrategias adecuadas para su superación. En cuanto a la viabilidad del trabajo, la misma ha sido posible ya que se contó con los recursos materiales y acceso a la muestra.

Preguntas de investigación

¿Existe una relación significativa entre los niveles de intolerancia a la frustración y la procrastinación académica, y en qué medida esta relación impacta en el rendimiento académico en estudiantes universitarios?

Objetivos

Objetivo general

Determinar la relación plausible entre la procrastinación, la tolerancia a la frustración y el rendimiento académico, así como el grado presente de las mismas, en estudiantes de la carrera de Trabajo Social que concurren a la Universidad Nacional de Luján.

Objetivos específicos

- Conocer el grado de procrastinación e intolerancia a la frustración en estudiantes de la carrera de Trabajo Social que concurren a la Universidad Nacional de Luján.
- Establecer la relación posible entre procrastinación, intolerancia a la frustración y rendimiento académico en alumnos de la carrera de Trabajo Social que concurren a una Universidad Nacional de Luján.

Hipótesis

H1: Procrastinación se relaciona negativamente con el rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Luján.

H2: Intolerancia a la frustración se relaciona negativamente con rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Luján.

Estado de Arte

Al comenzar a investigar sobre la temática, se encontró un estudio de Almada y Bierverach (2020) los cuales realizaron una investigación para estudiar el nivel de tolerancia a la frustración en estudiantes de Psicología. La misma es una investigación cuantitativa descriptiva transversal, de diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por 15 estudiantes que cursan la materia de proyecto de graduación que accedieron a participar en la investigación. Se utilizó la Escala de Tolerancia a la Frustración (ETAF), que fue diseñada y validada en la Universidad Peruana Unión. Como resultado comprobaron que una cuarta parte de la muestra está capacitada para afrontar situaciones que generen frustración y estrés, si bien ninguno de los encuestados se encontraba en un nivel alto de tolerancia a la frustración, se encontró que el 60% de la muestra se ubicaron en un nivel medio y un 33% posee un nivel bajo de tolerancia a la frustración, lo que alarma dado que estos sujetos se distinguen por querer cumplir sus objetivos a como dé lugar o rendirse rápidamente cuando no consiguen sus objetivos, mostrándose muy inmaduros a la hora de llevar a cabo diferentes actividades.

Varela y Mustaca (2021) tuvieron como objetivo evaluar las relaciones existentes entre habilidades sociales e intolerancia a la frustración en una población adulta, a través de las características sociodemográficas de dicha población. Para lo cual utilizaron la Escala de Intolerancia a la Frustración (EIF), la Escala de habilidades sociales (EHS), así como un cuestionario sociodemográfico. La muestra estuvo conformada por 100 adultos argentinos. Los investigadores determinaron que los individuos con mayor formación académica obtuvieron puntuaciones más elevadas en habilidades sociales en comparación con aquellos que poseían un nivel educativo inferior. Además, se observó una correlación negativa entre la Escala de Inteligencia Emocional (EIF) y las Habilidades Sociales Emocionales (EHS), lo que sugiere que el nivel educativo es un factor predictivo de un mejor manejo de la frustración y el desarrollo de mejores habilidades sociales.

Valiente-Barroso et al. (2021) en una investigación, estudiaron la relación y la capacidad de predicción de la tolerancia a la frustración, la autoestima y el estrés percibido, en lo que hace a la planificación y la toma de decisiones. A partir de un estudio

cuantitativo, no experimental, descriptivo, correlacional y utilizando una muestra no probabilística de tipo casual por conveniencia, de la cual participaron 161 estudiantes con edades de entre 12 y 18 años. Se recogieron los datos a través de la subescala para la Evaluación de la Planificación y Toma de Decisiones Life Skills Development Scale - Adolescent Form -LSDS-B-, la Escala de la Tolerancia a la Frustración -ETF-, la Escala de Autoestima de Rosenberg -RSE-, y la Escala de Estrés Percibido -PSS-14. Se demostró, a través de los resultados, que tener alta tolerancia a la frustración, junto con una alta autoestima y bajos niveles de estrés percibido, puntuaron mejor en lo que hace a la planificación y toma de decisiones. Así mismo, el análisis de regresión, ratificó que cuando hay altos un alto nivel en la planificación y en la toma de decisiones, este es precedido por una alta tolerancia a la frustración y un menor nivel de estrés percibido, así como alta autoestima.

En otro estudio, Manchado-Porras y Hervías-Ortega (2021) examinaron el efecto de la procrastinación académica y la ansiedad ante los exámenes sobre el rendimiento académico. La investigación se realizó bajo un diseño ex post facto retrospectivo de grupo simple, lo que significa que no hubo manipulación experimental de las variables. Se trata de un estudio correlacional que busca identificar relaciones entre las variables sin influir en ellas. La muestra estuvo constituida por estudiantes de las carreras Educación infantil y Psicología, los cuales fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, contando con la participación final de 201 participantes. Para la recolección de datos se utilizaron el Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes Adaptados, la Escala de Procrastinación Académica y, por otro, se realizó un registro de las calificaciones obtenidas por los participantes tras la realización de pruebas de evaluación académica. Los resultados arrojaron la presencia de ansiedad ante la evaluación y la procrastinación académica en estudiantes universitarios, y demostraron cómo la procrastinación se relaciona con dos factores de ansiedad: interferencia y falta de confianza, incidiendo de forma indirecta en dicho rendimiento.

Estremadoiro Parada y Schulmeyer (2021) investigaron acerca de la procrastinación académica en estudiantes universitarios pertenecientes a la Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra (Bolivia), a través de un estudio cuantitativo, transversal y descriptivo-comparativo, utilizando la escala PASS (Procrastination Assessment

Scale–Student) y un cuestionario sociodemográfico básico, más datos obtenidos directamente de la facultad (IAA y facultad de pertenencia). En dicha investigación lo que se pretendió fue no solo medir los niveles de procrastinación, sino también detallar las causas por las cuales se procrastina. Los resultados arrojados demostraron que el nivel de procrastinación de los estudiantes era medio, así mismo, no se encontraron diferencias significativas en torno a la procrastinación en función a la facultad, sexo o rendimiento académico. En cuanto a los motivos por los que más se procrastina, la ansiedad ante los exámenes y el sentirse superado al no poder administrar los tiempos, son los que encabezan la lista. Por otro lado, también se encontraron diferencias en las razones por las cuales procrastinan hombres y mujeres.

Por otro lado, Loayza-Maturrano (2021) investigó la capacidad predictiva de la escala de procrastinación académica en estudiantes universitarios respecto de su rendimiento académico. La metodología empleada en este estudio es cuantitativa de tipo correlacional-transversal. Se aplicó el cuestionario de procrastinación académica de Solomon y Rothblum (1984) a 74 estudiantes distribuidos en tres cursos -lenguaje y comunicación, redacción técnica y comprensión textual- de la Universidad Nacional Agraria La Molina. Los resultados evidenciaron que el 31,9% de estudiantes tienen procrastinación académica entre los baremos “siempre” o “casi siempre”. Además, el 45,15% de los estudiantes afirmó que la procrastinación académica frecuente o moderada les había causado problemas académicos. Hubo una correlación inversa significativa entre la procrastinación académica y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios - $p < 0.01$ -. También los varones evidenciaron niveles más altos de dilatación que las mujeres. En este estudio se concluye que los estudiantes que evidencian altos niveles de procrastinación académica, muestran un rendimiento académico inferior o abandonan el curso.

En un estudio Hidalgo-Fuentes et al. (2021) investigaron cómo se relacionan los factores de personalidad del modelo Big Five -extraversión, neuroticismo, afabilidad, responsabilidad y apertura a la experiencia-, la procrastinación académica y el rendimiento académico. En dicho estudio participaron 195 estudiantes universitarios españoles -77,4% mujeres y 22,6% hombres-, con edades entre 18 y 51 años -media = 21,39; desviación estándar = 4,58-. El diseño de la investigación fue de tipo predictivo transversal, mientras

que la manera de administrar los formularios fue a través de la aplicación Google Forms. Se utilizó el Ten-Item Personality Inventory para evaluar los factores de personalidad del modelo del Big Five, y la Academic Procrastination Scale-Short Form para medir la procrastinación académica. Al analizar los resultados de la evaluación se evidenció que el rendimiento académico estaba positivamente relacionado con la responsabilidad y negativamente relacionado con la procrastinación académica. Mediante análisis de regresión jerárquica, controlando la edad y el sexo, se encontró que tanto los factores de personalidad como la procrastinación académica predecían parte de la variabilidad en el rendimiento académico.

En su trabajo, Mustaca et al. (2022) investigaron acerca de Procrastinación Académica e Intolerancia a la Frustración en estudiantes universitarios argentinos. Los objetivos de esta investigación fueron evaluar relaciones entre la Intolerancia a la frustración -IF- y la Procrastinación Académica -PA-, con variables sociodemográficas en alumnos universitarios de Argentina. La muestra, intencional, fue conformada por 171 estudiantes de 18 a 49 años - $M=26.13$, $DE=6.9$ -. Se administraron la Escala de Intolerancia a la Frustración -EIF-, la Escala de Procrastinación Académica -EPA- y un cuestionario sociodemográfico. Hubo correlaciones directas y significativas entre la EPA con Intolerancia emocional e Intolerancia a la incomodidad. La finalidad de esta investigación fue confirmar la hipótesis que la PA se relaciona directamente con la IF en una muestra de estudiantes universitarios residentes en Argentina, fundada en la teoría de la frustración de Amsel (1992) y en el modelo de Ellis y Knaus (1977). También ambas variables se evaluaron en función de variables sociodemográficas.

Por su parte, Zumárraga-Espinosa y Cevallos-Pozo (2022) realizaron una investigación con el fin de examinar las relaciones entre el rendimiento académico universitario y los factores autoeficacia y procrastinación académica, los cuales conforman algunos de los factores no cognitivos que afectan el rendimiento. Así mismo, se buscó evidenciar el papel mediador de la procrastinación académica relacionado con la autoeficacia y el rendimiento académico. El método utilizado fue de corte cuantitativo, se realizó en una población ecuatoriana, conformada por 788 estudiantes de universidades tanto públicas como privadas del Distrito Metropolitano de Quito. Como resultado de la investigación encontraron que autoeficacia y procrastinación académica influyen

directamente sobre el desempeño académico, por otra parte, que la autoeficacia tiene una relación indirectamente con el rendimiento académico mediada por la procrastinación académica; y, por último, que estos factores estudiados tienen mayor peso al inicio de la carrera y principalmente en universidades privadas.

Por otro lado, del Valle et al. (2022) realizaron una investigación acerca del funcionamiento ejecutivo, la tolerancia al malestar emocional y el rendimiento académico en el nivel universitario. Para estos autores, ahondar en el saber acerca de las funciones ejecutivas, la tolerancia al distrés y la relación que estas guardan con el rendimiento académico, permitirá identificar y examinar de manera sistemática las fortalezas y debilidades para poder desarrollar e implementar acciones dirigidas a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior, y así, a largo plazo, poder ayudar a elevar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios y prevenir el abandono y el rezago en los estudios. En base a esto realizaron un estudio de tipo no experimental transversal, tomando como muestra estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Los datos fueron recolectados a través de diferentes instrumentos -Tarea de Amplitud de Lectura, Tarea de los Dedos, Test de los Cinco Dígitos, Paced Auditory Serial Addition Task-Computerized, Cuestionario de Tolerancia al Distrés, Historia Académica, Cuestionario sociodemográfico- y cómo resultado, se observó la presencia de relaciones, aunque de efecto bajo, entre las funciones ejecutivas -principalmente con memoria de trabajo, inhibición y flexibilidad cognitiva-, la tolerancia al distrés y el rendimiento académico en los estudiantes. Es así como se comprobó que a medida que las funciones ejecutivas de los estudiantes universitarios funcionan mejor, al mismo tiempo que tienen una mayor capacidad para manejar emociones negativas, su desempeño académico también es mejor. También se comprobó que una tolerancia al distrés negativa está asociada a un menor rendimiento académico, y refleja la frecuencia con la que los individuos evitan estados emocionales negativos en el día a día, renunciando a completar proyectos difíciles o faltando cuando algo les resulta aburrido.

Marco Teórico

En relación al rendimiento académico, varios son los factores que influyen en el mismo. De esta manera, año tras año, gran cantidad de estudiantes desertan de las aulas

tras semanas o meses de haber comenzado sus estudios, esto podría atribuirse a una mala orientación, la carencia de técnicas de estudio eficientes, falta de idoneidad, baja motivación, problemas de índole económico, en suma, los motivos son de origen heterogéneo y complejo (Artunduaga Murillo, 2008). Teniendo en cuenta lo anterior, se buscó conocer la posible relación entre intolerancia a la frustración, procrastinación y su relación con el rendimiento académico.

Procrastinación

La palabra procrastinación tiene su origen en el verbo latino *procrastinare* que significa postergar algo para el otro día, y es así como se la considera como una tendencia a demorar el inicio o la finalización de tareas importantes hasta el punto de la incomodidad (Solomon y Rothblum, 1984). Hablar de procrastinar, es hablar de la posposición o retraso de la finalización de un trabajo, evitando de esta manera las responsabilidades, decisiones y tareas que requieren ser desarrolladas (Haycock et al., 1998).

Cuando hablamos de modelos explicativos del término procrastinación, el que más aceptación ha adquirido dentro del mundo académico, es el cognitivo conductual, ya que se plantea que el origen psicológico de la procrastinación se relaciona con las distorsiones cognitivas, las cuales influyen sobre el pensamiento, el comportamiento y las emociones (García, 2009).

Milgram (1992) propone la palabra retraso, para hablar del tema, planteando a la misma como aquel comportamiento mal adaptado que se vincula principalmente a un proceso cognitivo y ejecutivo esencial, el cual se ejecuta en diferentes pasos: la selección de tareas o cursos de acción de entre un conjunto interminable de alternativas, la priorización de tareas, la determinación del cuándo y cómo llevar a cabo una tarea específica, y la adherencia a las decisiones tomadas. Es así como el retraso implica el fracaso o la ineficacia en uno o más de estos cuatro pasos. Este fenómeno no es exclusivamente cognitivo, ya que también está relacionado con actitudes y percepciones selectivas, así como con patrones motivacionales significativos y respuestas emocionales. Así mismo, plantea que el aplazar las cosas puede resultar inofensivo, cuando dicha conducta es esporádica y afecta a decisiones triviales, mientras que cuando se hace crónica, resulta altamente perjudicial para la persona, afectando áreas vitales, como ser el área laboral o educativa.

Ferrari et al. (1995) coincide con Milgram en plantear que la procrastinación es un problema que toma relevancia en las sociedades industriales, y si bien es un fenómeno moderno, durante la historia se ha hablado de él. La palabra es en sí una recopilación de dos palabras: “pro”, un adverbio común que implica movimiento hacia adelante, y "crastinus", que significa perteneciente al mañana. La palabra combinada se utiliza en numerosos textos latinos, el uso romano de este término reflejaba la noción de juicio diferido, el cual es necesario y prudente cuando lo mejor es esperar que el enemigo salga, así como, demostrar paciencia en un conflicto militar. Quizás para los antiguos, la procrastinación implicaba una decisión sofisticada respecto a cuándo no actuar, una tendencia opuesta a la impulsividad y al actuar sin la debida previsión. Así mismo los autores plantean, que el procrastinar sería un síntoma de depresión o ansiedad, incluso estar asociada al perfeccionismo. La creencia del procrastinador es que después es mejor, y esto se relaciona con el temor al fracaso, el cual se asocia a decepcionar a los otros, o simplemente, a la cuestión de divisar la tarea como aburrida o abrumante (Lay, 1986).

Siguiendo a Steel (2007) la procrastinación es una falla en la autorregulación, así, la dilatación y la apatía a la tarea, la autoeficacia e impulsividad, la distracción, la motivación de logro y la organización, son poderosos predictores de la procrastinación. Para Álvarez Blas (2010) la conducta de procrastinación no se la puede percibir como un simple error, sino como una forma en donde las personas no pueden enfocarse o encauzarse para alcanzar sus intereses en forma eficiente y productiva. No se trata solo de postergar o dejar para después las tareas que pueden ser realizadas en el momento, sino también, que se pierde la esencia de la cuantía que tiene realizar tareas o actividades en forma planificada y ordenada, con lo que se obtendrían mayores beneficios para la conquista de objetivos tanto a corto como a mediano plazo.

Para Quan y Sánchez (2012) la procrastinación se relaciona con un patrón de comportamientos que lo que busca es posponer, de forma voluntaria, la elaboración de actividades que tienen que ser presentadas en un momento forjado de antemano, estas conductas se relacionarían con la baja autoestima, la falta de autoconfianza, ausencia de autocontrol, depresión, desorganización, perfeccionismo, impulsividad y ansiedad. También plantean que la procrastinación académica es la posposición de los deberes escolares, ya sean académicas o administrativas.

Spada et al. (2006) sugieren la existencia de dos categorías de procrastinación: una relacionada con la ejecución de tareas y la otra vinculada a la toma de decisiones. La primera implica retrasar la realización de actividades después de haberlas iniciado, lo que se asocia con la presencia de un patrón evitativo. En cambio, el segundo tipo de procrastinación está ligado a postergar la toma de decisiones en relación con la planificación o el inicio de una actividad, y esto se relaciona con el temor al fracaso.

En uno de los espacios donde mayores problemas acarrea la procrastinación, es en el ámbito de la educación superior (Clariana et al., 2012).

La procrastinación es un hábito común entre los estudiantes universitarios, con porcentajes que oscilan entre un 70% y un 95%, en relación a la procrastinación ocasional y entre un 20% y un 40% de procrastinadores crónicos. Esta tendencia a posponer tareas y responsabilidades tiene un impacto negativo tanto en la salud mental como en la física de los individuos, así como, en el trabajo académico de los mismos (Padilla-Vargas, 2017).

La procrastinación académica produce en los estudiantes la falta de motivación, lo que se relaciona con la falla en la autorregulación y al mismo tiempo, produce niveles bajos de autoeficacia y autoestima, esto lleva a altos niveles de estrés e incluso enfermedades (Ayala et al., 2020).

Para autores como Alba y Zapata (2017) los estudiantes que procrastinan, fallan en lo que hace a la organización, así como también, poseen baja fuerza de voluntad y baja autodisciplina. Por lo cual, sería crucial el poder identificar a este tipo de estudiantes a tiempo, lo que permitiría ayudarlos, a partir de diversas estrategias de intervención, como por ejemplo tutores que trabajen en pos de la superación de dicha dificultad. Por su parte, Garzón-Umerenkova y Gil-Flores (2017) remarcan que una de las cosas que caracteriza a los estudiantes procrastinadores es la falta de hábitos de estudio.

En un estudio Rozentak y Carlbring (2014) plantean que la procrastinación se vincula con un fallo en los procesos de autorregulación, y la definen como una dilatación de carácter voluntario, en el curso de una actividad predeterminada, a pesar de encontrarse en una situación desfavorable a causa de dicho retraso, así mismo, sugieren que una quinta parte de la población adulta procrastina, mientras que en la población estudiantil este número alcanza un 50% de dicha comunidad. Para aminorar los efectos de la procrastinación es fundamental la organización, establecer metas claras, estructurar las

actividades y cultivar la motivación hacia el rendimiento, ya que las tareas que son interpretadas como difíciles, poco atractivas, ambiguas y que exigen un esfuerzo mayor, tienen mayor probabilidad de ser pospuestas (Ferrari et al., 2006).

Schouwenburg (2004) plantea que coexisten dos tipos de procrastinación académica: la esporádica y la crónica. La procrastinación académica esporádica, también designada como conducta dilatoria, da cuenta de una conducta precisa y relacionada con actividades académicas específicas, y concierne fundamentalmente a lo que hace a la gestión del tiempo. Por otra parte, la procrastinación académica crónica es el hábito generalizado de demorar la dedicación al estudio (Rodríguez y Clariana, 2016).

Así mismo, Hsin y Nam (2005) plantean la diferencia entre procrastinación activa y pasiva; la procrastinación pasiva concuerda con la definición tradicional, donde hay una dilatación de las tareas, a pesar de conocer las consecuencias negativas de dicha conducta, sin embargo, en la procrastinación activa el retraso se genera en forma voluntaria, ya que se prefiere trabajar bajo presión, así, los procrastinadores activos son muy diferentes de los pasivos, ya que en estos hay una percepción de autoeficacia, el empleo de estrategias de afrontamiento adaptativo y una adecuada gestión del tiempo.

Por su parte, Ackerman y Gross (2007) plantean que la procrastinación académica se relaciona con una conducta dinámica, la cual varía a través del tiempo y está limitada a variables propiamente educativas, así como ser el material a aprender, las estrategias pedagógicas del docente y los medios y materiales empleados en la instrucción. De este modo, cuando se pospone el desarrollo y finalización de la tarea por la valoración negativa de los condicionantes educativos mencionados, se está procrastinando y, de esta forma, el tiempo del que se dispone para realizar la tarea inicial es dedicado a actividades distractoras o a situaciones que impliquen sensaciones positivas.

Por otro lado, Bazalar (2011) plantea que la procrastinación académica, se relaciona con un comportamiento de dejadez, el cual se construye a lo largo de la niñez, como resultado de la enseñanza dentro del seno familiar, donde se propician más aquellas actividades que tienen relación con lo lúdico y el esparcimiento, que aquellas relacionadas al ámbito académico, ya que estas últimas no conllevan placer.

En una investigación Nordby et al. (2019) afirman que la procrastinación se relaciona con una falla en la autorregulación e identifican que en jóvenes universitarios, la

actividad preferida a la hora de procrastinar se relacionaba con los videojuegos, es así como, el jugar se preferiría por sobre otras actividades, también se corroboró que las personas que juegan no solo como una forma de eliminar el estrés, sino también como escape de la realidad, tienen mayor propensión a la procrastinación que las que juegan solo por entretenimiento, así mismo, los jóvenes tienen más tendencia a procrastinar que en la edad adulta.

En un estudio llevado a cabo por Dewitte y Schouwenburg (2002), se evidenció que la falta de perseverancia está relacionada con la procrastinación; pero esta incapacidad para terminar proyectos no es debida a falta de motivación, por el contrario, están motivados y su intención no es estudiar menos o más tarde que alumnos no procrastinadores, sino que lo que falla es la capacidad para mantenerse lejos de tentaciones o distracciones durante el estudio.

Es así como en el ámbito académico, la procrastinación puede tener consecuencias significativas. Si no se aborda, podría ocasionar la desaprobación de cursos, disminución de los niveles de bienestar, problemas emocionales, retraso en el egreso e incluso el fracaso académico. Estas consecuencias resaltan la importancia de abordar la procrastinación de manera efectiva para evitar impactos negativos en el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes (Domínguez et al., 2017)

Dentro de las diferentes teorías que hablan sobre la procrastinación la de Busko (1998) plantea que la procrastinación se relaciona con el perfeccionismo, y la relación entre ambos puede ser evaluada desde tres visiones: El primero habla acerca de la influencia que ejerce el perfeccionismo sobre la procrastinación, ya que la persona perfeccionista aplaza las actividades que debe realizar, ya que si no lo hace de forma perfecta no lo hace, motivo por el cual la más de las veces resulta imposible. En segundo lugar, la procrastinación influye sobre el perfeccionismo, ya que al procrastinar se aumenta la impresión de que los trabajos deben hacerse a la perfección o no se hacen, por ende, esto implica que ambas variables no solo se relacionan, sino que también se explicarían entre sí. En tercer lugar, nos habla que estas variables se correlacionan recíprocamente, por lo cual, hay una interdependencia entre los constructos, los cuales se refuerzan de manera irracional.

En base a esto Busko (1998) indica que hay una causalidad entre perfeccionismo y

procrastinación, aunque hay varios factores externos que influyen sobre la procrastinación, perfeccionismo es el que mejor se relaciona con los logros académicos. A estas variables exógenas las reúne en cuatro grupos: psicosociales, que concentra lo que hace al estilo de crianza autoritario y la autoeficacia; las sociodemográficas, que se relaciona con el estatus económico, cantidad de hermanos, población de la comunidad de origen; también individuales, que implican edad, sexo, estudios; y finalmente, instrumental, que incluye perfeccionismo socialmente prescrito y procrastinación en general.

En cuanto a la evaluación de la procrastinación académica, en la última década, las tres pruebas más frecuentemente empleadas para medir esta variable son las siguientes: El Inventario de Procrastinación de Aitken -Aitken Procrastination Inventory, API Scale, 1982-, la Escala de Evaluación de Procrastinación Académica para Estudiantes - Procrastination Assessment Scale-Students, PASS- y la Escala de Procrastinación de Tuckman -Tuckman Procrastination Scale, 1991-(Furlan et al., 2012)

De las diferentes escalas, en esta tesis se utilizó la versión validada para Argentina de Furlan et al. (2012) de la escala de Tuckman. Según Tuckman (1990), el comportamiento procrastinador sigue un ciclo que comienza con la percepción por parte del individuo de una situación potencialmente difícil. Ante esta situación, se genera una auto-racionalización, como, por ejemplo, la creencia de "no puedo enfrentar esto", lo que provoca sentimientos de ansiedad, ira o depresión. Como resultado, el individuo prefiere evitar enfrentarse a la situación que percibe como difícil.

Para Tuckman (1990), muchas de las tareas y empresas que emprenden los individuos se realizan de forma voluntaria, es decir, bajo su propio autocontrol o autorregulación. Es así como se etiquetan bajo el rótulo de actuación autorregulada aquellos actos que requieren que uno ejerza influencia sobre su propia conducta, como estudiar, hacer dieta o limpiar. Así, las personas que poseen esta capacidad pueden ejercer cierto control sobre pensamientos, sentimientos y acciones, debido a las consecuencias que producen para sí mismos. Sin embargo, las personas que son escépticas de su capacidad para ejercer control sobre su comportamiento tienden a socavar sus esfuerzos por lidiar de manera efectiva con situaciones que ponen a prueba o desafían sus capacidades (Bandura, 1986 citado por Tuckman, 1990). Así, la falta o ausencia de un desempeño autorregulado es la procrastinación, la tendencia a posponer o evitar por completo una actividad bajo el

control de uno (Tuckman, 1990).

Tuckman (1990) plantea que la Escala de Procrastinación parece ser una medida válida y confiable de la tendencia a perder el tiempo, retrasar y posponer intencionalmente algo que debería hacerse. Como tal, tiene el potencial de ser un predictor y detector preciso de la inclinación a procrastinar, esa tendencia desafortunada y contraproducente en los estudiantes universitarios. Además, tiene una relación considerablemente más fuerte con el desempeño autorregulado que una medida general de creencias en el propio nivel de autoeficacia.

Intolerancia a la frustración

A lo largo de la historia, la humanidad ha sido conocida por su búsqueda de experiencias gratificantes y por su deseo de aliviar tanto el sufrimiento físico como el emocional, ya sea mediante métodos naturales o artificiales (Leal y Contreras, 1998). Es así como, con el término frustración se hace referencia a la emoción que surge cuando las personas se encuentran con un impedimento u obstáculo que impide alcanzar o progresar hacia un objetivo valioso (Anderson y Bushman, 2002).

La frustración es una parte intrínseca de la vida, experimentada y aprendida desde la niñez, inicialmente de forma inconsciente y luego manifestada a través de diferentes conductas como el llanto, rabietas y pataletas. Se espera que en la adultez estemos lo suficientemente habituados a las frustraciones cotidianas. Sin embargo, para algunos individuos, la frustración sigue siendo un desafío debido a experiencias previas donde se les concede todo o se esperaba alcanzar metas sin dificultades. Esta baja tolerancia a la frustración puede llevar a comportamientos autodestructivos o adictivos como una forma de compensación. Este tipo de respuesta emocional denota una falta de madurez personal (Reguera, 2007).

Cuando hablamos de la raíz etimológica del término frustración, la misma proviene del latín *frustration*, engaño, subterfugio, decepción, desencanto, lo que implica un sentimiento de decepción o fracaso, que deviene de un intento fallido de lograr algo (Real Academia Española [RAE], 2014).

La frustración se entiende como un estado emocional negativo que surge cuando una persona se enfrenta al bloqueo o la falta de satisfacción de una meta que se ha propuesto alcanzar (Coon, 2001). Cuanto mayor sea la motivación para alcanzar esa meta,

más intensa será la frustración experimentada si no se logra (Bisquerra, 2008).

Por otro lado, la tolerancia se refiere a la capacidad de una persona para resistir o soportar situaciones difíciles o adversas (Real Academia Española [RAE], 2014). En este sentido, la tolerancia a la frustración implica la habilidad para enfrentar eventos estresantes o contratiempos sin ceder ante impulsos o respuestas inmediatas, sino más bien continuar perseverando a pesar de las dificultades (Dryden y Matweychuk, 2009; Oliva et al., 2011).

La frustración es una experiencia común en la vida de todos, surgiendo cuando se encuentran obstáculos o limitaciones. A medida que las personas se desarrollan, aprenden a diferir la satisfacción de sus necesidades, lo que les permite tolerar cierta cantidad de frustración. Sin embargo, algunas personas tienen dificultades para manejar la frustración y buscan satisfacción inmediata de sus necesidades (Peñafiel, 2009).

Así, al hablar de frustración, este es un constructo que ha ido evolucionando. Uno de los primeros en elaborar una teoría sobre la frustración es Amsel (1958, 1962, 1992, 1994) (Baquero y Gutierrez, 2007), en dicha teoría se plantea sobre la supresión frustrante de recompensa en situaciones de recompensa no continua, esta teoría plantea que en el momento de la adquisición el animal aprende a anticipar la recompensa obtenida en el ambiente experimental debido a la existencia de claves contextuales que la anticipan. Posteriormente, cuando por sorpresa se omite esta recompensa, el animal desencadena una respuesta emocional innata y aversiva, denominada frustración, la cual ahora es anticipada por las mismas claves que anteriormente preveían recompensa. Esto genera un problema al inicio del entrenamiento debido a que, de este modo, frustración y recompensa están anticipadas por condicionamiento clásico por los mismos estímulos condicionados. A medida que avanza el entrenamiento, debido a un proceso de contracondicionamiento, se resuelve el conflicto a favor de responder. Esto se debe a que el refuerzo no es predecible en una situación típica de refuerzo parcial. En ensayos donde hay señales que indican la ausencia de refuerzo, la respuesta instrumental se refuerza. Por lo tanto, la respuesta persiste incluso cuando se introduce la extinción, ya que se ha condicionado la expectativa de falta de recompensa. En contraste, en sujetos que son reforzados continuamente, no hay un estímulo motivador para responder en ausencia de recompensa. La Teoría de la Frustración de Amsel sugiere que la ausencia de recompensa durante la infancia o en etapas tempranas de la vida deja una huella duradera en la conducta adulta, influenciando y

modificando los patrones de comportamiento (Baquero y Gutierrez, 2007).

Ellis (1979), desde una mirada cognitiva, habla de la frustración relacionándola, en un primer momento, con aquello que genera placer en un efímero plazo, y posteriormente, indicando que las personas con mayor control sobre sus emociones tienen un mejor manejo de la frustración. Por su parte, las personas con baja tolerancia a la frustración, mantienen conductas de exigencia e insistencia para que otras personas puedan cumplir sus demandas, y de no ser así, experimentan sensaciones de angustia, depresión u hostilidad (Leal y Contreras, 1998). Así, la intolerancia a la frustración se relaciona con la negación a aceptar que, entre deseo y realidad, existe una diferencia, y esta formaría parte, junto con la autoestima, de las categorías fundamentales de creencias, de las cuales derivan evaluaciones absolutas (Harrington, 2006).

Es así cómo, entiende a la tolerancia a la frustración como una competencia para poder resistir y sobrellevar una frustración y la habilidad para resolver los conflictos generados por dicha frustración, y al mismo tiempo, poder sobreponerse a ello. Plantea que el concepto de intolerancia a la frustración es fundamental no solo para la teoría, sino también para la práctica de la Terapia Racional Emotiva Conductual (TREC). No obstante, la experiencia clínica sugiere que estas creencias son más difíciles de reconocer y cambiar, en comparación con las de la autoestima. Una de las razones puede ser la mayor complejidad y rango de creencias de intolerancia a la frustración (Harrington, 2011).

Para que las personas sean perturbadas por eventos frustrantes, se necesita una creencia adicional: que la realidad debe ajustarse a los deseos propios, y de no ser así, no será tolerada. En otras palabras, la intolerancia a la frustración surge, no sólo del deseo de que la realidad sea diferente, sino del choque de una demanda con la realidad. El propósito de la TREC es desafiar las demandas e intolerancia, y fortalecer una creencia alternativa. Esta creencia alternativa es que, si bien es posible que la frustración y el malestar nunca sea de agrado, es mejor aceptar que existen (Harrington, 2011). Siguiendo esta línea, el autor plantea que, desafortunadamente, los términos "tolerancia" y "aceptación" son propensos a malas interpretaciones. La tolerancia, tal como la usa la TREC, no significa rendirse o aceptar eventos pasivamente, sino que implica fortalecer la determinación para superar los problemas. Los clientes también pueden confundir la tolerancia con la

aprobación del mal comportamiento. En TREC, la tolerancia implica que una situación puede resultar desagradable y por ello, querer cambiarla, pero para lograr los objetivos a menudo hay que tolerar la frustración y el malestar, al menos a corto plazo. También se debe aceptar que algunas cosas son incambiables o requieren un tiempo y esfuerzo considerable para cambiar. Además, como los objetivos de las personas a menudo entran en conflicto, frecuentemente se les exige tolerar la frustración de elegir prioridades. Sin embargo, aunque varios tipos de terapia han reconocido la importancia de aceptar las emociones y pensamientos negativos, se ha cuestionado la extensión de esto a la aceptación de eventos externos.

Por su parte, Mustaca (2013) define a la frustración como una condición del cuerpo que surge cuando se produce una devaluación, omisión o inaccesibilidad inesperada o sorpresiva de un estímulo positivo que refuerza el comportamiento, así, se puede plantear que el sufrimiento emocional en los animales está influenciado por la discrepancia que perciben entre el tipo de refuerzo que esperan recibir según sus experiencias pasadas y el que realmente reciben en el presente. Si el refuerzo que se les presenta es de menor calidad o cantidad de lo esperado, se genera un sentimiento de frustración.

Desde otra perspectiva, hay un punto crucial a la hora de comprender el concepto tolerancia a la frustración, y es la relación que guarda con la regulación emocional (Perlman et al., 2014). En la actualidad hay evidencia que sugiere que la frustración nace de la imposibilidad, ya sea por cuestiones de tipo interno o externo, de no poder ejecutar metas trazadas de antemano, lo que termina en incomodidad o malestar en la persona. Por ende, se habla de tolerancia a la frustración como aquella habilidad o capacidad para sobrellevar y demorar la respuesta, ya sea violenta o de impulsividad ante situaciones difíciles, hostiles o estresantes (Ventura et al., 2018).

Begoña Ibáñez et al. (2018), plantean una situación hipotética, donde tres estudiantes reciben la misma nota, pero los tres tenían expectativas diferentes en torno a la misma, uno esperaba menos, otro se imaginaba la nota y el último esperaba mucho más, es así que se plantean que, si lo que se produce es peor de lo que se espera, se originan efectos emocionales, cognitivos, conductuales y neurológicos de la frustración que incluyen miedo, activación fisiológica y emocional, conductas de escape de la situación y, en ocasiones, agresión y violencia. La fuerza y duración de estas reacciones dependen en gran

medida del aprendizaje previo, el grado de discrepancia, la situación y las diferencias individuales, que se pueden resumir en el nivel de tolerancia que una persona tiene ante las violaciones de las expectativas.

Para autores como Moreno Ángel et al. (2000) la tolerancia a la frustración consiste en una forma de comportamiento la cual se muestra relativamente consistente frente a diferentes ocasiones donde se encuentran un bajo número de refuerzos. Así, el ser tolerante a la frustración, consistiría en mantener la respuesta en una situación pese a la ausencia de refuerzos en la obtención de la solución que se hayan podido dar.

Ahora bien, la tolerancia a la frustración se puede ver damnificada si el individuo, principalmente en sus primeros años, no es expuesta a situaciones frustrantes, por encontrarse en ambientes sobreprotectores, en donde los fallos y los castigos sean muy escasos, o en entornos donde se les proporcionaba siempre recompensas, imposibilitando de esta manera experimentar la frustración con frecuencia (Millet, 2018).

En relación con el rendimiento académico, se plantea que la tolerancia a la frustración forma parte de la estructura de carácter de los individuos y su presencia implica salud mental. Por consiguiente, tiene una repercusión directa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en lo que hace a la motivación para aprender, la autoconciencia y automotivación, incluso impacta en la inteligencia del alumno, en lo que hace a la capacidad para poder desenvolverse exitosamente en el ámbito académico. La mayoría de las frustraciones de los estudiantes devienen de la contradicción entre el deseo subjetivo y la realidad objetiva. Así, la frustración en los estudiantes proviene de muchas y variadas causas, pero se pueden agrupar en dos: los factores extrínsecos, derivados de factores ambientales y sociales, y factores intrínsecos, los cuales se relacionan a cuestiones fisiológicas y psicológicas propias de la etapa de desarrollo por la cual atraviesan los estudiantes (Wang, 2012).

Para López-Caballero (2009) la decepción y el fracaso son una parte inevitable de la vida, al igual que el aburrimiento, la decepción, la enfermedad o la muerte. Por lo tanto, no se debe evitar la decepción de los niños en el nivel educativo, sino enseñarles a resistir la frustración ya que el fracaso es una constante en la vida y es necesario estar preparado. Considera que los padres hoy en día no son lo suficientemente autoritarios, debido a los nuevos mandatos de crianza comprensiva y cariñosa, que, si bien deben estar presentes ya

que la autoridad absoluta, como las utilizadas en la enseñanza tradicional es pernicioso, lo opuesto resulta más. Al educar a los hijos, los padres, deben tener presentes las normas y las jerarquías y el niño respetarlos, de esta manera, deberán aprender a convivir con la frustración generada, ya que las normas son lo que generarán confianza y discernimiento. Los límites deben guiar las acciones de los niños no la manifestación de sus sentimientos.

López-Caballero (2009) continúa planteando que lo que se denomina frustración, tiene que ver con la imposibilidad de satisfacción frente a la aparición de impulsos o deseos, lo que genera en el sujeto un estado de vacío o deseo insatisfecho. El hombre, independientemente de la edad, puede elaborar la frustración de diferentes maneras, y estas a veces quedan ancladas en el sujeto, el cual, frente a las diferentes frustraciones, reacciona de la misma manera, como, por ejemplo, a través de la agresión, la tristeza, la ansiedad, entre otras, produciendo entonces, que dos personas, frente a la misma situación reaccionan de diferente manera. Cuando la persona no puede tolerar el más mínimo contratiempo, contrariedad en sus anhelos, malestar o simplemente, no soportan ningún sentimiento desagradable que emane de alguna situación, se habla de que la persona posee una baja tolerancia a la frustración, lo que involucra una sensibilidad extrema hacia todo aquello que le resulta incómodo, ampliando siempre el lado malo de las situaciones. Esto hace que las personas se comporten de manera agresiva, con conductas destructivas, no solo hacia los otros, sino también hacia ellos mismos, lo que genera personas antisociales o autodestructivas.

A su vez, Wilde (2012) habla acerca de la intolerancia a la frustración como una imposibilidad o falta de voluntad para perseverar en una actividad a consecuencia de emociones desagradables relacionadas a la tarea. Asimismo, concluye que esta puede influir en el rendimiento académico de diferentes maneras, así, los estudiantes que toleran la frustración en menor grado, pueden llegar a sufrir mayores inconvenientes con la procrastinación, lo que influye negativamente en el rendimiento académico.

Retomando a Harrington (2011) el mismo plantea que el deseo de felicidad puede transformarse fácilmente en una demanda. La creencia de que se tiene derecho a la felicidad y a la ausencia de incomodidad conduce casi inevitablemente al resentimiento, la

autocompasión e intentos frenéticos por alcanzar este estado ilusorio. Aún más importante, la evasión de la frustración y el malestar emocional corre el riesgo de hacer perder al hombre aquello que lo hace, justamente, humano.

La clave para manejar la frustración radica en aceptar que la vida está llena de obstáculos y desafíos que deben ser superados con esfuerzo y trabajo, o aceptados como inevitables. Esta mentalidad nos prepara para adaptarnos mejor y evitar sentimientos de disgusto y contrariedad excesivos. Aunque es natural sentirse contrariado ante la frustración, no debemos permitir que nos consuma emocionalmente (Reguera, 2007).

Rendimiento Académico

Adquirir conocimiento de manera activa, comprometida y autónoma en el devenir de la vida, alcanzando aprendizajes de alta calidad que favorezcan una adaptación óptima en entornos altamente cambiantes, es una de las inquietudes que se mencionan con más frecuencia en la actualidad (Trías y Huertas, 2020).

El rendimiento académico es un concepto complejo que evalúa el nivel de aprendizaje logrado por los estudiantes universitarios en un área de estudio determinada, en relación con las expectativas de conocimiento para su nivel académico (Gutiérrez-Monsalve et al., 2021).

Es así como el aprendizaje se transforma en un proceso diverso y los estudiantes aprenden de diferentes maneras. De esta manera, es fundamental que los docentes identifiquen estas formas de aprendizaje para desarrollar estrategias que lo faciliten. Así, los estudiantes podrán adquirir los conocimientos de manera efectiva y mejorar su rendimiento académico (Ruiz-Recéndiz et al., 2019).

Siguiendo a Ruiz- Recéndiz et al. (2019) el rendimiento académico en la universidad está influenciado por diversos factores, como el grado de satisfacción de los estudiantes, además de variables como el sexo, el semestre que cursan y el programa académico en el que están inscritos, los cuales también pueden tener un impacto significativo. De esta forma, cuando se habla de rendimiento académico, este no es el resultado de una sola habilidad, sino la suma de diversos factores que interactúan en el proceso de aprendizaje. Desde la perspectiva educativa, se puede afirmar que el rendimiento académico es el resultado del aprendizaje generado por la actividad docente y

asimilado por el estudiante. Sin embargo, es importante reconocer que no todo aprendizaje es producto de la enseñanza directa. El rendimiento académico se expresa mediante calificaciones cuantitativas y cualitativas. Una calificación consistente y válida refleja un aprendizaje significativo y el logro de los objetivos preestablecidos.

La naturaleza multicausal del rendimiento académico implica que diversos factores y espacios temporales intervienen en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, es necesario considerar estos factores para comprender y explicar adecuadamente el rendimiento de los estudiantes (Gutiérrez-Monsalve et al., 2021).

El rendimiento académico es el resultado de la interacción de diversos factores multicausales que inciden en el desempeño académico de los estudiantes. Estos factores pueden ser de naturaleza sociodemográfica, psicosocial, pedagógica, institucional y socioeconómica. Algunos de estos elementos incluyen la motivación, la ansiedad, la autoestima, la percepción del clima académico, el entusiasmo, la calidad del docente y el sentido de propósito (Monteros Villalobos, 2004).

Por su parte, el rendimiento académico es un problema que no solo preocupa a estudiantes, sino también a padres, profesores y autoridades, en varios países, no solo de Latinoamérica, sino de otros lugares del mundo. La complejidad del rendimiento académico surge desde su conceptualización. A veces se le denomina aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, aunque, en términos generales, las diferencias conceptuales parecen explicarse únicamente por cuestiones semánticas, ya que comúnmente se utilizan como sinónimos. Convencionalmente, se ha establecido que "rendimiento académico" debe emplearse en contextos universitarios, mientras que "rendimiento escolar" se utiliza en poblaciones de educación básica, ya sea regular o alternativa (Lamas, 2015).

Edel Navarro (2003) plantea que, en el devenir académico, habilidad y esfuerzo no son sinónimos, de esta manera el empeño no siempre viene acompañado de la victoria y es así como la habilidad cobra preponderancia. Esto sucede debido a que las capacidades cognitivas favorecen la producción mental de relaciones causa y efecto y la gestión de las autopercepciones de habilidad y esfuerzo, las cuales, si bien se complementan, no pesan de

la misma manera en los estudiantes, es por ello que lo central en los estudiantes es tomarse como hábil -competente. En ese marco, los profesores aprecian más el esfuerzo que la habilidad, de esta manera, mientras los alumnos esperan ser distinguido por sus capacidades, lo cual incide positivamente en la autoestima, en el aula se los distingue por su esfuerzo.

Así mismo, el rendimiento académico, en lo que hace al contexto universitario, es una variable fundamental a la hora de tratar el tema de la calidad de la educación superior, ya que es señal que posibilita un acercamiento a la realidad educativa (Díaz et al. 2002).

Di Gresia et al. (2002) sugieren que aparecen interrogantes a la hora de hablar acerca del rendimiento de los estudiantes y de cuáles son los factores que lo influyen. Así se plantea que la investigación de este tema es crucial, en principio, porque proporciona entendimiento sobre las complejas características del proceso de producción académica universitaria, donde definir claramente los insumos y productos puede ser desafiante. Por otra parte, ciertas métricas de rendimiento estudiantil están reguladas por la legislación de Educación Superior y estas se utilizan al momento de determinar la condición de alumno regular. Por último, comprender la función de producción de esta industria puede ofrecer claridad al momento de evaluar políticas universitarias, como el financiamiento de las instituciones y de los estudiantes.

Palacios Delgado y Andrade Palos (2007) plantean que en torno al concepto de desempeño académico hay dos grandes clasificaciones, aquellas que plantean que desempeño/rendimiento son sinónimos de aprovechamiento, y otras, donde se hace una diferenciación entre ambos conceptos. El rendimiento académico puede ser representado mediante la calificación otorgada por el profesor o el promedio logrado por el estudiante. Asimismo, se argumenta que el promedio resume la actuación escolar.

Para Obando y Mielles (2017) cuando se habla del rendimiento escolar, se pueden ver dos caras o facetas en el entendimiento del mismo. En su faceta más dinámica, el rendimiento académico, implica un proceso de formación vinculado a la capacidad y el esfuerzo del alumnado, el cual se ve influenciado por diversos factores, como personalidad, las actitudes y el contexto del alumno. Estos factores se interrelacionan y evolucionan con el tiempo, lo que significa que el rendimiento académico también es

cambiante. A pesar de este componente dinámico, el rendimiento académico tiene un componente más estático, que se refleja en el producto final del aprendizaje, como las calificaciones. Estas calificaciones sirven como indicadores del éxito del alumno y se utilizan para evaluar la calidad educativa, vale decir que, esta parte más estática se vincula con el resultado de los aprendizajes producidos por los estudiantes, por lo cual, refleja el beneficio de las influencias utilizadas en el proceso enseñanza / aprendizaje.

Esto puede vincularse con la evaluación del éxito de los programas educativos en cuanto a su capacidad para cumplir con sus objetivos académicos, considerando el contexto social actual. Al analizar la evolución histórica de las ideas sobre la oferta educativa, se puede observar un cambio desde enfoques específicos hacia perspectivas más amplias y multifactoriales que abarcan diversos aspectos (Albán-Obando y Calero-Mieles, 2017).

En este sentido, Lamas (2015) plantea que el objetivo del rendimiento escolar o académico consiste en lograr una meta educativa, la cual implica, un aprendizaje. En este contexto, el rendimiento es un conjunto complejo que abarca varios componentes. Estos componentes son procesos de aprendizaje fomentados por la escuela, que implican la transformación de un estado específico en un estado nuevo; este logro se alcanza mediante la integración en una unidad diferente que incluye elementos cognitivos y de estructura. El rendimiento, por su parte, varía según las circunstancias y las condiciones orgánicas y ambientales que influyen en las aptitudes y experiencias.

De acuerdo con Chadwick (1979), el rendimiento académico representa la manifestación de las capacidades y características psicológicas del estudiante, las cuales se desarrollan y actualizan a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proceso permite alcanzar un nivel de funcionamiento y logros académicos durante un período determinado, culminando en una calificación final que evalúa el nivel alcanzado.

Así mismo, el rendimiento académico nos indica los contrastes que se relacionan a la forma en que los estudiantes se enfrentan a diferentes condiciones y con su propio bienestar psicológico, es más, se plantea que la relación entre salud mental y rendimiento académico es compleja (Riveros et al., 2013).

Tourón (1985) plantea que es el alumno el intérprete principal de su propio aprendizaje, motivo por el cual, conocer acerca de las características del alumnado, en lo

que hace a las formas de aprendizaje, son fundamentales a la hora de planear estrategias en consonancia con la individualización del proceso de enseñanza, lo que conlleva cambios en las didácticas habituales. Es así como distingue la existencia de dos principales factores que influyen en el rendimiento académico. El primero se relaciona con las características individuales del estudiante, como su desempeño académico anterior, resultados en pruebas de acceso, aptitudes, aspectos de personalidad, intereses profesionales, percepción de sí mismo y nivel de motivación. Mientras que el segundo factor se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo la calidad de los profesores, el enfoque didáctico empleado y las características de la institución educativa.

En este sentido, Losada y Neto (2021) plantean que aquello que actúa como predictor del rendimiento académico se relaciona con las capacidades y los esfuerzos de los educados. Para dichos autores, la capacidad se refiere a la aptitud que posee un estudiante para realizar una tarea o actividad específica. Esta aptitud requiere de un proceso de desarrollo y maduración para que se convierta en una habilidad productiva. Por su parte, se estudió que, en cuanto a las causas que los estudiantes atribuyen a su rendimiento académico, se observa una tendencia a enfocarse en factores internos como su inteligencia, voluntad, esfuerzo, capacidad de concentración y organización del estudio. Los alumnos valoran y buscan el reconocimiento de estas habilidades. Por otro lado, en relación con las causas externas, que no dependen de ellos, los estudiantes mencionaron el contexto en el que se encuentran, como las explicaciones de los profesores, el apoyo emocional de la familia y la estructura de las instituciones para acceder al material de estudio. Es así que, ante el éxito académico, los estudiantes atribuyen el logro a factores internos, mientras que en caso de fracaso o bajo rendimiento, tienden a asociarlo a factores externos.

Por otra parte, algunos autores consideran que (Rodríguez et al., 2004) las notas obtenidas son un indicador específico e inteligible a la hora de valorar el rendimiento académico, ya que reflejan los logros académicos en los diferentes componentes del aprendizaje, incluyendo aspectos personales, académicos y sociales.

Garbanzo-Vargas (2007) plantea que cada universidad es la encargada de fijar los criterios evaluativos, para obtener un promedio de las materias cursadas por los estudiantes, para ello se consideran la cantidad de materias y créditos, y, la calificación

logrado en cada una de ellas. Igualmente, las notas obtenidas, si bien hay que tenerlas presentes a la hora de evaluar los resultados de la enseñanza, hay que considerar que son el fruto de circunstancias que involucran a las características personales de los estudiantes, las didácticas de los docentes, el contexto en el que se insertan los estudiantes y las características propias de la institución, lo cuales son todos componentes que intervienen en el resultado académico final.

Igualmente, se debe tener en cuenta que la sola medición y evaluación de los rendimientos de los estudiantes no da las guías para generar acciones tendientes al perfeccionamiento de la calidad educativa. Vale decir, no alcanza con tomar en cuenta el rendimiento individual, sino que es necesario considerar diferentes variables, como ser, grupo de pares, aula y contexto educativo (Edel Navarro, 2003). Es sumamente crucial adquirir conocimiento acerca de las particularidades del estudiantado universitario y los elementos que pueden impactar en su desempeño académico (Mora García, 2015).

Erazo-Santander (2011) plantea que el rendimiento académico se destaca por su capacidad de categorización y su relación con la evaluación y promoción de los estudiantes, manifestándose en forma de calificaciones y promedios que parecen objetivos. Sin embargo, esta concepción no es totalmente precisa, ya que hay influencias subjetivas y sociales que lo afectan, convirtiéndolo en una realidad fenomenológica.

Ahora bien, a la hora de medir el rendimiento académico, cómo se ha analizado, son varias las formas que diferentes autores han utilizado para dicho propósito. A fines de la presente investigación se tomó en consideración aquella que plantea que, junto al promedio, se debe tener en cuenta el número de materias aprobadas por año, con estas medidas se podrá observar el resultado del proceso educativo en cada estudiante. De esta manera, esto se constituye en una señal de la productividad media de los estudiantes, donde el producto total es igual a la cantidad de materias aprobadas y el insumo es la cantidad de años desde el ingreso a la facultad. El rendimiento o productividad de un estudiante se ve favorecido por una mayor cantidad promedio anual de materias aprobadas. Esto se debe a que el estudiante adquiere capital humano en menos tiempo, lo que le permite acceder más rápidamente a ingresos más altos. Además, esta situación conlleva beneficios sociales, ya que se reduce el tiempo de permanencia del estudiante en la Facultad, disminuyendo así el costo total para la sociedad. Asimismo, existe un menor

riesgo de que los conocimientos adquiridos se vuelvan obsoletos. Esta medida puede ser complementada con otras para obtener una evaluación más completa de la productividad media del estudiante. En el caso de dos estudiantes con la misma productividad media, se presume que aquel con un promedio de calificaciones más alto tendrá un mejor desempeño (Di Gresia et al., 2002).

Método

Diseño

El presente trabajo de investigación es de tipo no experimental y su diseño es correlacional - causal, porque busca describir relaciones entre dos o más variables (Hernández Sampieri et al., 2014). De esta forma, este estudio pretendió determinar la relación entre la procrastinación y la tolerancia a la frustración y el impacto de estas en el rendimiento académico.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 59 alumnos que concurren a la carrera Lic. en Trabajo Social, de la Universidad Nacional de Luján, sede San Miguel, en la provincia de Buenos Aires. Los integrantes del estudio se seleccionaron mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia.

Los criterios de inclusión empleados han sido estudiantes de la institución educativa en donde se realizó el estudio, de ambos sexos, que sean alumnos regulares y que estén cursando entre el 4º y 5º año de dicha carrera. Los criterios de exclusión utilizados para esta investigación han sido alumnos que no estén en condición de regularidad o que no estén cursando la carrera, así como aquellos que no deseen participar.

Técnicas de Recolección de Datos

Para la recolección de los datos se utilizó:

- "Escala de intolerancia a la frustración" -EIF-: la escala (Harrington, 2005) permite evaluar una serie de creencias que promueven la intolerancia a las molestias, el esfuerzo, la injusticia y las emociones incómodas. Se usará la versión adaptada al castellano de Medrano et. al. (2018). Se evalúa a través escala es de tipo Likert donde -1- implica "No es nada característico de mí" y -5- "Es muy característico de mí". El cuestionario consta de cuatro factores, el 1ero, "intolerancia a la

incomodidad” implica la convicción de que la vida debería transcurrir sin dificultades, con comodidad y sin problemas. Por otro lado, el factor, “derechos” hace alusión a que los deseos individuales deben ser satisfechos y que los demás deben satisfacer estos deseos en lugar de frustrarse. El tercer factor, “intolerancia emocional” gira en torno a la intolerancia al malestar emocional. Finalmente, el factor “logro” son convicciones acerca de sentimientos de frustración asociados a una labor o un rendimiento óptimo.

- Escala de Procrastinación Académica: se utilizó la versión al castellano, validada para Argentina por Furlán et al. (2012) de la escala confeccionada por Tuckman - Tuckman Procrastination Scale, TPS, 1990- la misma implica un cuestionario de autoinforme acerca de la inclinación a desperdiciar el tiempo, postergar o no hacer las cosas que deberían estar hechas. La misma posee ítems de codificación directa e inversa. La misma se evalúa a través de una escala tipo Likert que va de 1 -nunca- a 5 -siempre.
- Cuestionario sociodemográfico: para evaluar el Rendimiento Académico Universitario se utilizaron los datos edad, sexo, estado civil, hijos y si trabaja, cantidad de horas laborables por semana, universidad a la que asiste, carrera, año de ingreso a la facultad, promedio de las materias rendidas hasta el momento de la toma, año de la carrera en el que se encuentra cursando. Se consideraron estos datos a la hora de evaluar el rendimiento académico, ya que las hipótesis estudiadas, tanto procrastinación académica como intolerancia a la frustración, se relacionan directamente con la dilatación de la carrera y el bajo rendimiento, el cual puede evaluarse entre otros, a través del promedio junto con la productividad media (Steel, 2007; Clariana et al., 2012; Albo y Zapata, 2017; Dominguez et al., 2017; Wang, 2012; Wilde, 2012, Di Gresia et al., 2002).

Procedimiento

La recolección de datos se efectuó a partir de los cuestionarios previamente mencionados, los cuales se transcribieron a un formulario digital. Los mismos se enviaron vía WhatsApp, a las cuales se accedieron luego de firmar el consentimiento informado en el cual se detalló: objetivos de la investigación, la metodología a utilizar y los beneficios

de participar. Así mismo se señaló el carácter voluntario de la participación, como la posibilidad de abandonarlo en cualquier momento. Por último, se incluyó en el consentimiento informado la manera en la cual se mantendrá en reserva los datos brindados por cada participante y los datos del investigador responsable (Losada, 2014). El tiempo estimado para completar los cuestionarios demandó aproximadamente 30 minutos.

Resultados

Los datos fueron analizados estadísticamente. La muestra estuvo conformada por 62 alumnos de la Lic. en Trabajo Social de la Universidad de Luján sede San Miguel, de la misma fueron excluidos 3 casos por no cumplir con los criterios de inclusión, ya que pertenecían a años anteriores -2do y 3er año.

Tabla 1

Resumen del procesamiento de casos

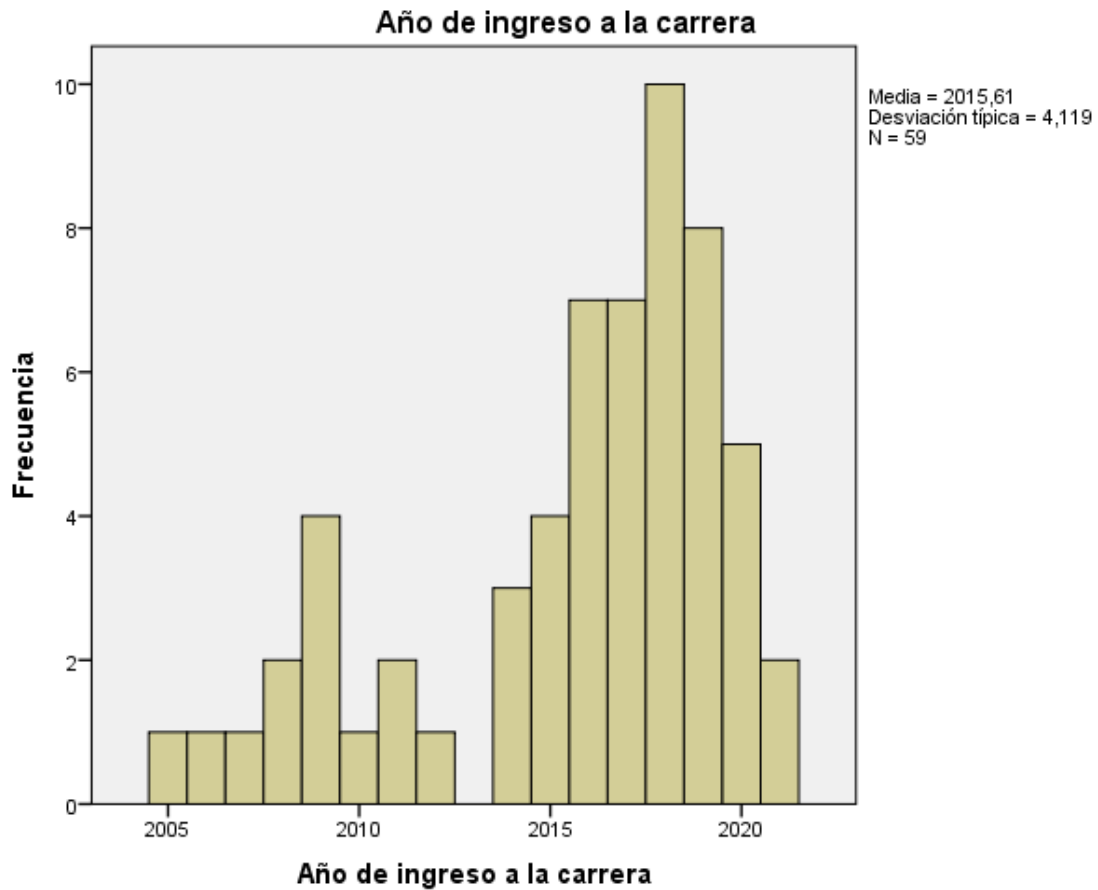
		N	%
Casos	Válidos	59	95,16
	Excluidos*	03	4,84
	Total	62	100,0

Nota:*Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento

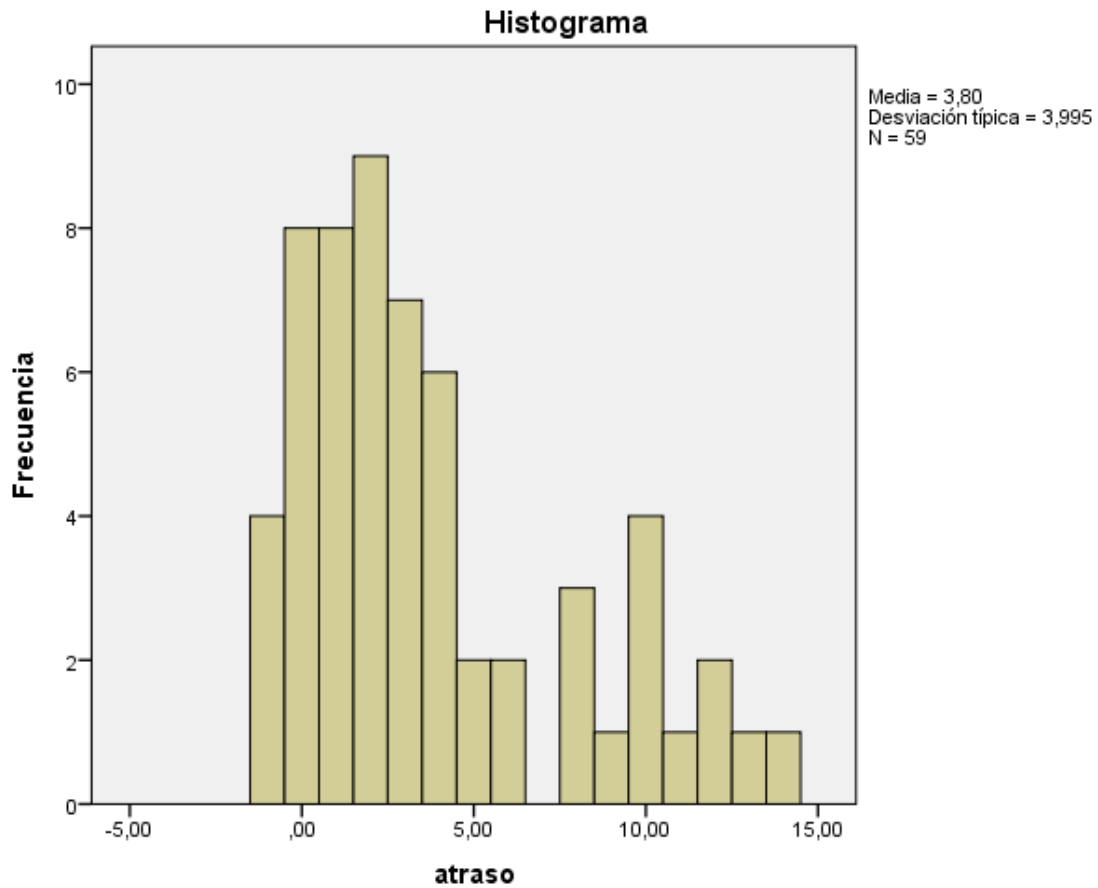
La muestra estuvo compuesta por un 90% de población femenina (n=53), mientras que solo el 10% corresponde a población masculina (n=6). Por su parte, el 86% trabaja (n=51), mientras que un 14 % no trabaja (n= 8). En cuanto a la variable edad hay un promedio de 33.0338, con un rango que va desde los 20 años a los 60 años. El 63% de la muestra permanece soltero (n=37), 34% está casado/convive (n=20) y un 3% refirió encontrarse en otra situación (n=3).

En cuanto al año de cursada el 41% se encontraban cursando 4to año (n=24) mientras que el 59 % se encontraba cursando 5to (n=35).

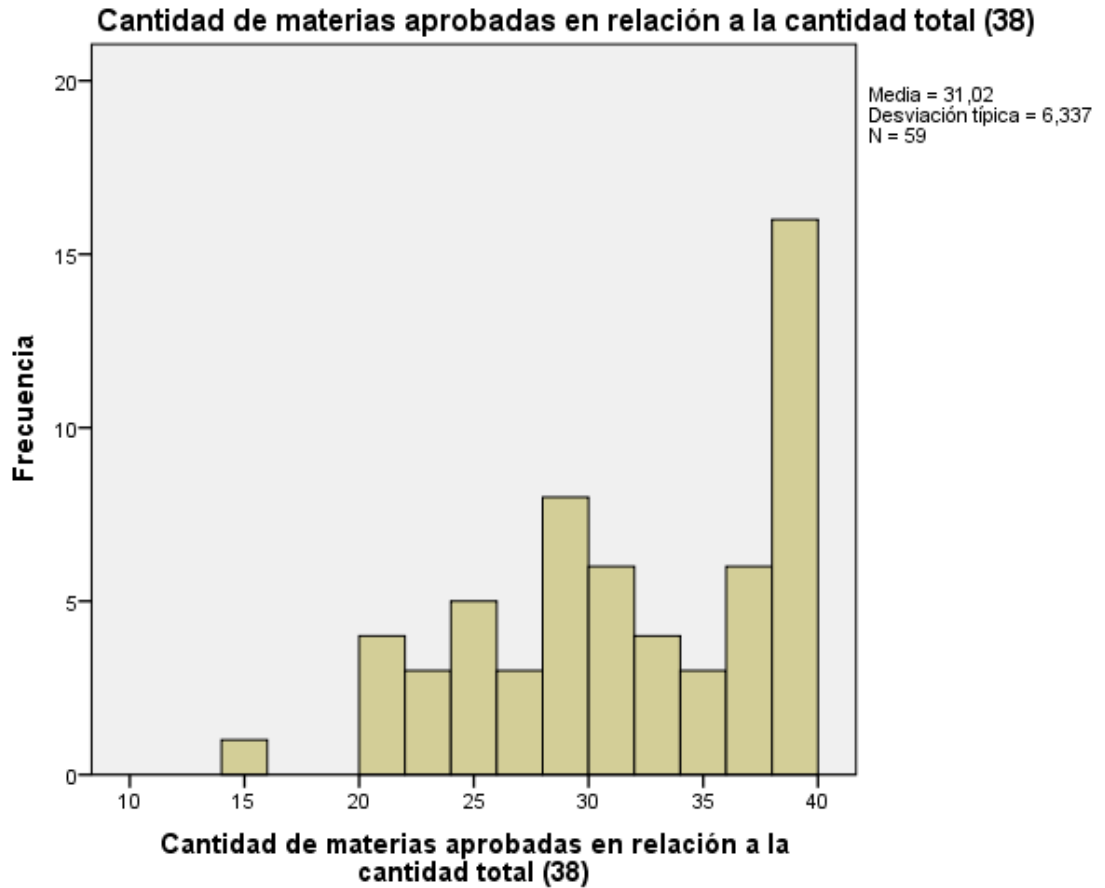
Respecto al año de ingreso, los registros van desde 2005 el cual corresponde al 1,7% (n=1) de la muestra hasta el 2021 con un 3,4% (n= 2), en el año 2018 se registran la mayor cantidad de ingresantes (n= 10) conformando así un 16,9% de la muestra, le sigue el año 2019, año en el cual los casos de ingresantes ascienden al 13,6 % (n= 8).



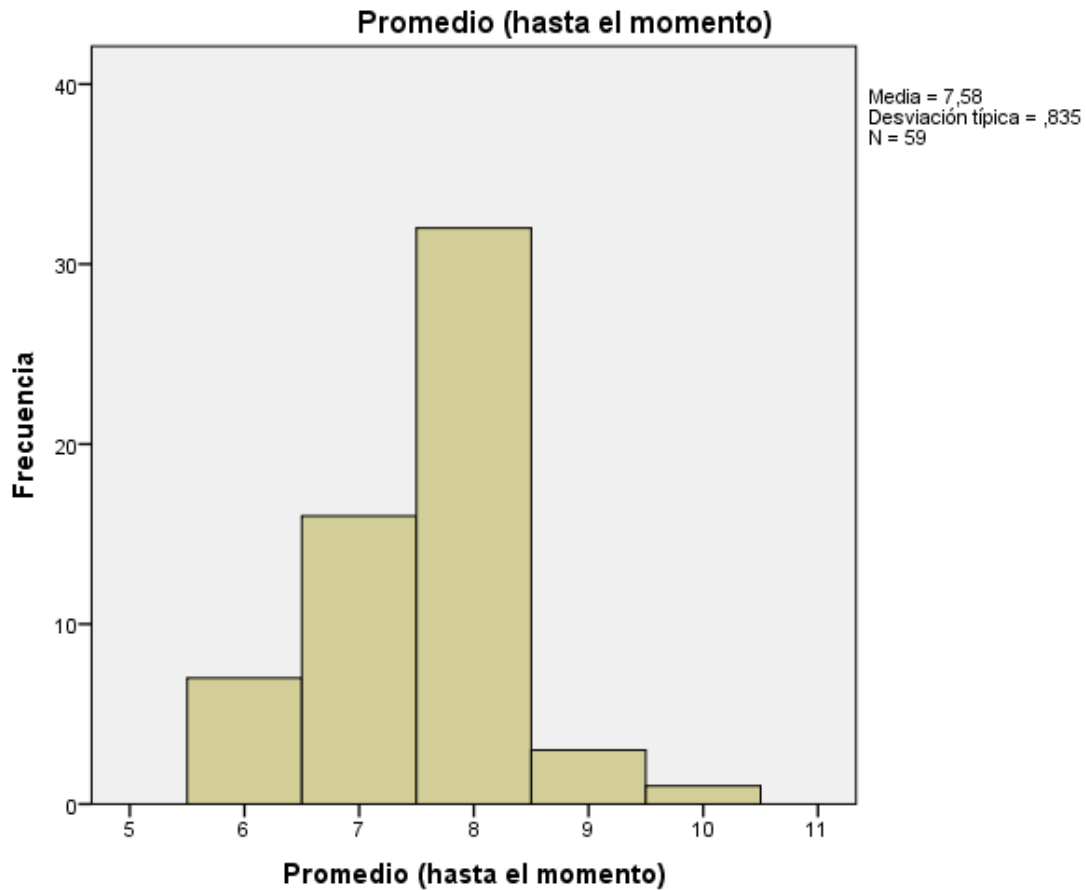
A partir de la diferencia entre el año actual 2024, el año de cursado y el año de inicio, se obtiene el atraso en el cursado. Encontrando un promedio de 3,80 años de atraso con un desvío estándar de .99 años. Los valores oscilaron entre los 0 y los 14 años de atraso. El 50% de los casos tiene un atraso superior a los 3 años.



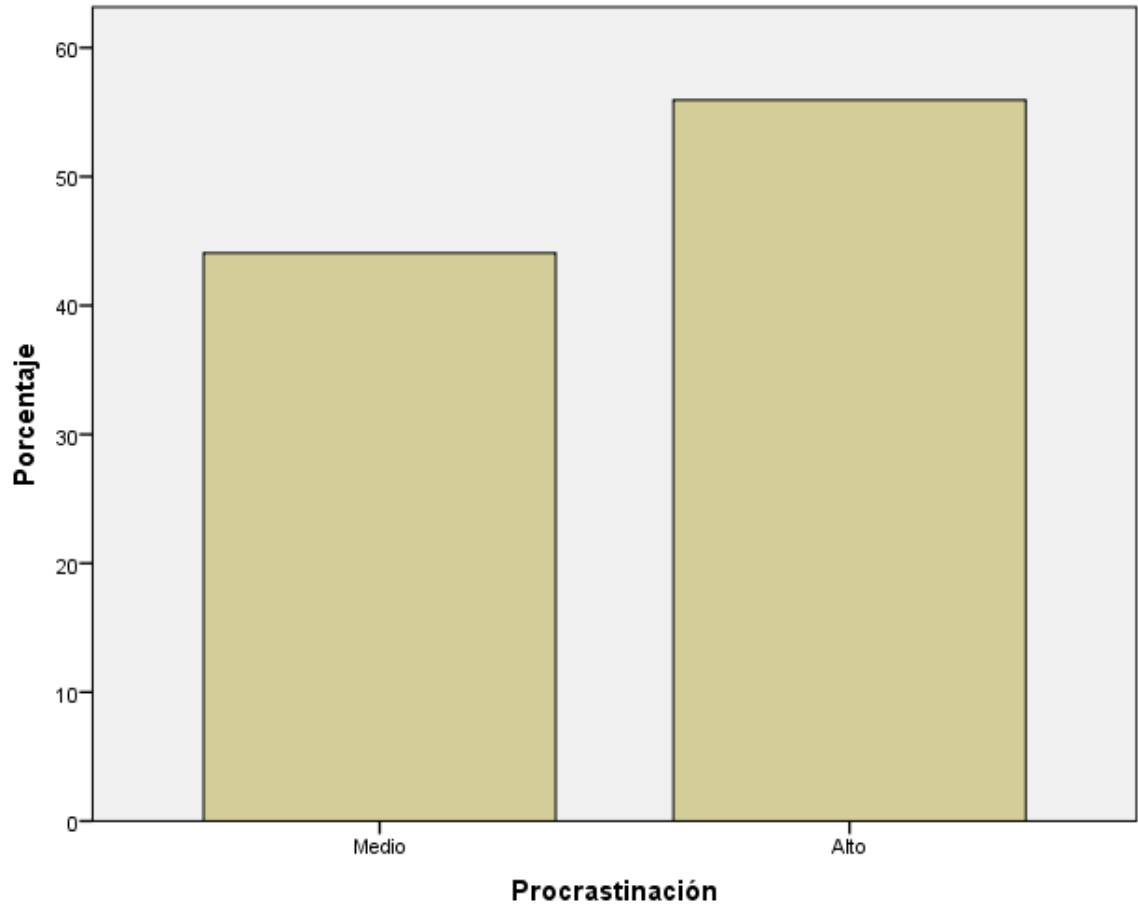
En lo referente a la cantidad de materias cursadas y aprobadas hasta la fecha el rango va desde 15 materias, conformando el 1,7 % de la muestra (n=1) hasta aquellos que tienen aprobadas 38 materias, lo que constituye el 27,1 % (n=16). Se encontró un promedio de 31.02 con un desvío estándar de 6.34 materias.



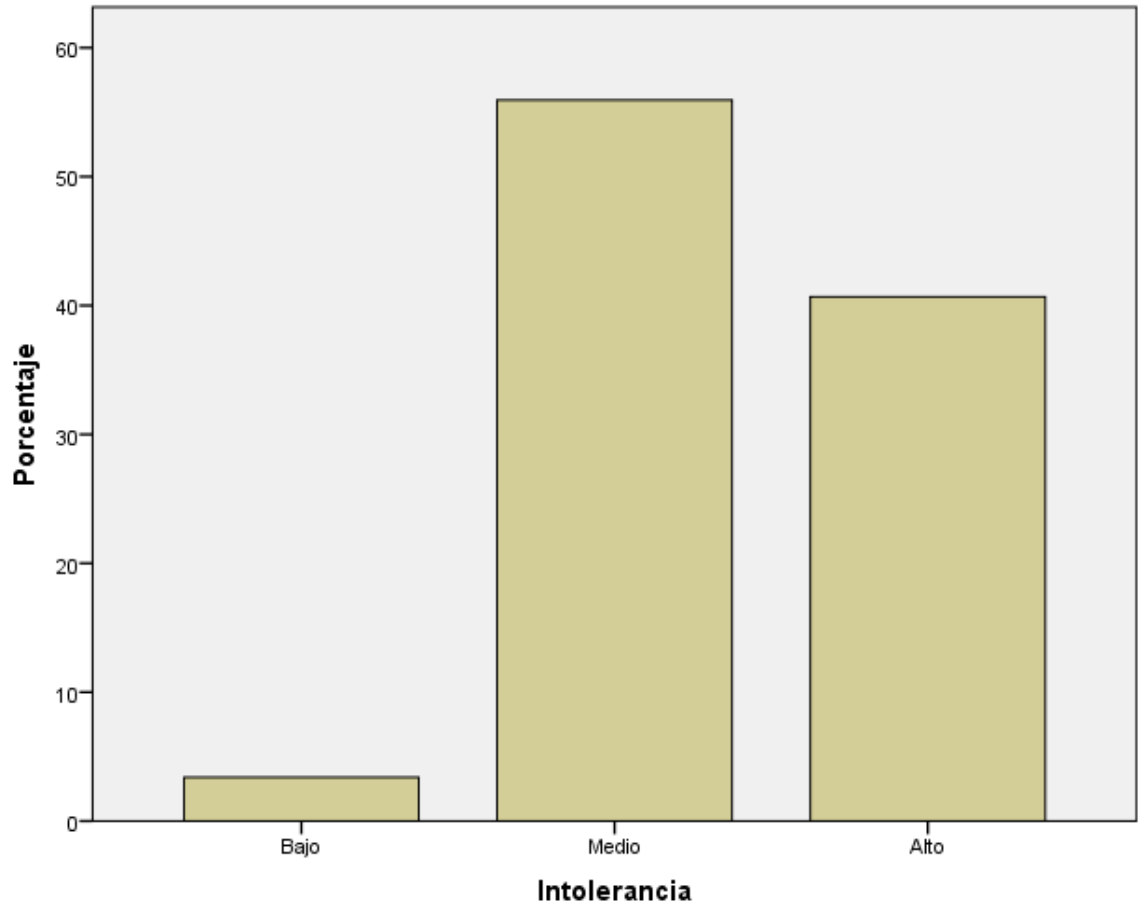
En cuanto al promedio, los mismos van desde la nota 6 (n=7), conformando el 11,9% de la muestra, hasta la nota 10 (n=1) lo que implica el 1,7% del total. Se observa un promedio de calificaciones de 7.58, con un desvío estándar de .835.



Al evaluar la procrastinación se encontró que el 55.9% (n=33) presentaron un nivel alto, y el 44.1% (n=26) un nivel medio. No se encontraron sujetos con bajo nivel de procrastinación. Los puntajes oscilaron entre los 2 y 4.60 puntos. El puntaje promedio fue de 3.33 con un desvío estándar de .76 (ver Tabla 2).



Respecto a la intolerancia a la frustración total de la muestra, se encontró que el 40.7% (n=24) presentaron un nivel alto, el 55.9% (n=33) un nivel medio, y el 3.4% (n=2) un nivel bajo. Los puntajes oscilaron entre los 1.59 y 4.88 puntos. El promedio fue de 3.07 con un desvío estándar de .76 (ver Tabla 2).



En las dimensiones de intolerancia a la frustración todos los puntajes presentaron un nivel moderado. El puntaje promedio más alto fue en la dimensión Derechos ($M = 3.21$; $DE = .94$), seguido de Intolerancia Emocional ($M = 3.18$; $DE = 1$), Logro ($M = 2.94$; $DE = 1.08$), e Intolerancia a la incomodidad ($M = 2.75$; $DE = 1.07$).

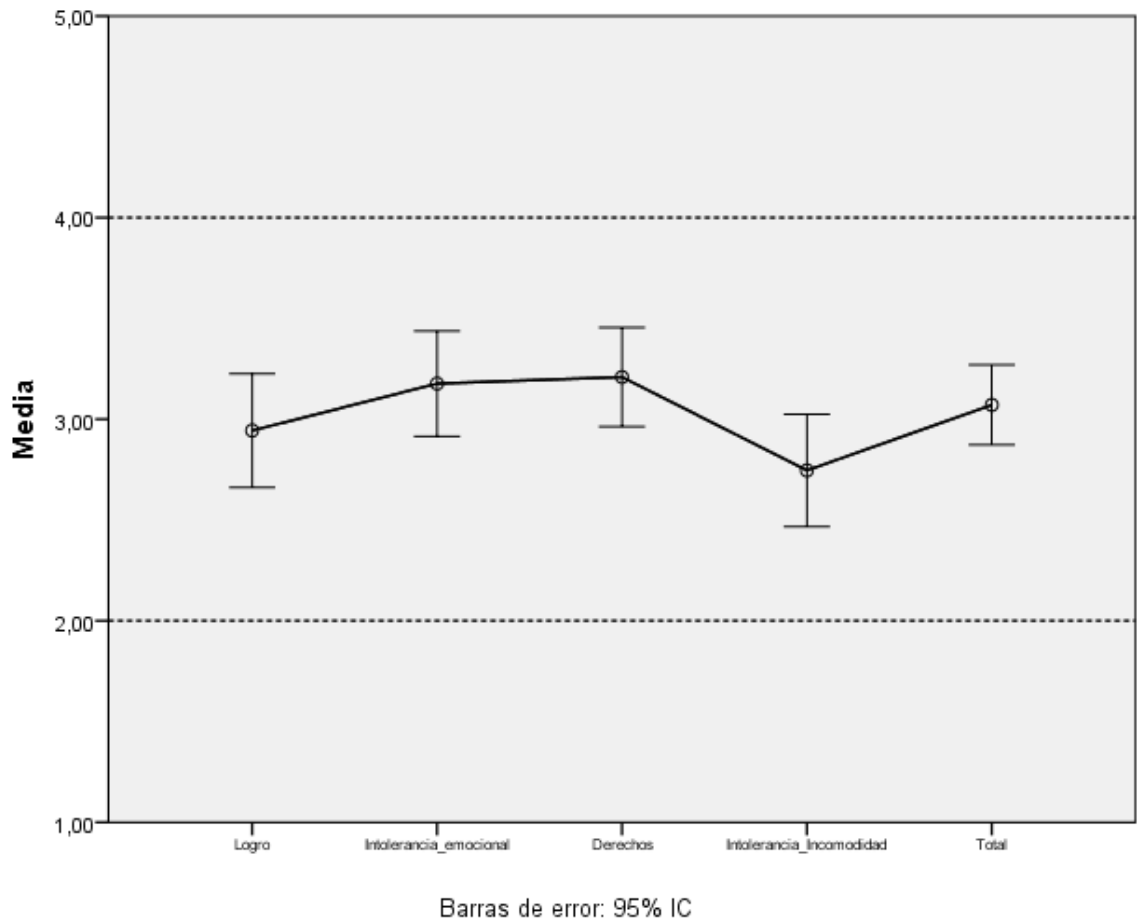


Tabla 2. Descriptivos de los puntajes del estudio

	Media	Desviación	Mínimo	Máximo	Mediana	Moda
Procrastinación	3,33	,76	2,00	4,60	3,40	3,13
Logro	2,94	1,08	1,00	5,00	3,00	3,33
Intolerancia Emocional	3,18	1,00	1,20	5,00	3,20	3,60
Derechos	3,21	,94	1,00	5,00	3,33	3,50
Intolerancia Incomodidad	2,75	1,07	1,00	5,00	2,67	2,00
Total Intolerancia	3,07	,76	1,59	4,88	3,12	3,00

Para la prueba de hipótesis se realizó un análisis de correlación R de Pearson, entre las dimensiones de Intolerancia a la Frustración, Procrastinación y los aspectos del rendimiento académico (Materias aprobadas, Nota promedio y Atraso en el cursado). Se observó una correlación significativa positiva débil entre Materias aprobadas y defensa de Derechos ($r=.263$; $p=.044$). Una correlación significativa positiva débil entre Atraso y

Procrastinación ($r = .362$; $p = .005$) y una correlación positiva moderada entre Intolerancia a la Incomodidad y Procrastinación ($r = .610$; $p < .001$). En las demás correlaciones bivariadas no se observaron niveles significativos ($p > .050$).

Tabla 3

	Atraso		Calificación Promedio		Materias aprobadas		Procrastinación	
	r	p	r	p	R	p	r	p
Logro	-.125	.346	.126	.343	.185	.160	.020	.878
Intolerancia emocional	-.195	.139	.074	.576	.08	.545	.018	.890
Derechos	.132	.319	-.061	.648	.263*	.044	.049	.711
Intolerancia a Incomodidad	.133	.316	-.090	.496	.012	.930	.610**	.000
Intolerancia Total	.016	.903	.011	.932	.196	.138	0,185	0,16
Procrastinación	.362**	.005	-.15	.255	.027	.840	-	-

Discusión

El objetivo principal de este estudio fue investigar las relaciones entre procrastinación, intolerancia a la frustración y rendimiento académico en estudiantes. Basándonos en los resultados obtenidos, hemos encontrado patrones que tanto confirman como desafían las expectativas iniciales. A continuación, se examinarán en profundidad los hallazgos en relación con las hipótesis planteadas, sus implicaciones teóricas y prácticas, y las posibles direcciones para futuras investigaciones.

En el ámbito universitario actual, existe una creciente preocupación por los diversos fenómenos que surgen durante la formación académica de los estudiantes. A partir del análisis de las situaciones limitantes que se observan en los contextos educativos, como la baja autoeficacia tanto para las actividades académicas como personales, se busca mejorarlas (Zárate Depraect et al., 2020).

Entre los factores que inciden en el desempeño de los estudiantes se encuentran las circunstancias familiares, sociales y económicas. Sin embargo, no se pueden olvidar los retos personales, que incluyen un conjunto de aspectos emocionales que, en la mayoría de los casos, no son resueltos y que, por ende, impactan directamente en el rendimiento académico, pilar fundamental para la formación del futuro profesional (Baltazar, 2011)

Dentro de estos factores que inciden en el rendimiento académico, la procrastinación académica y la intolerancia a la frustración, son dos de los cuales parecen atentar contra el buen rendimiento.

En primer término, cuando se habla de procrastinación, esta, implica una tendencia a posponer tareas y responsabilidades, lo cual acarrea un impacto negativo tanto en la salud mental como en la física de los individuos, así como, en el trabajo académico de los mismos (Padilla-Vargas, 2017). La procrastinación supone un gran problema en la autorregulación, ya que implica una brecha entre los propósitos de acción y lo que realmente se lleva a cabo (Furlan et al., 2012).

Ahora bien, la hipótesis 1 proponía que la procrastinación estaría negativamente relacionada con el rendimiento académico. Los datos obtenidos aceptan esta hipótesis parcialmente, revelando una relación significativa entre procrastinación y el atraso en los años de cursado. Este hallazgo está en concordancia con la teoría y la literatura existente sobre procrastinación y rendimiento académico. La procrastinación se ha definido como una tendencia a retrasar el inicio o la finalización de tareas a pesar de las consecuencias negativas (Steel, 2007). En el contexto académico, este comportamiento puede llevar a una acumulación de trabajo pendiente, lo que, a su vez, puede resultar en un mayor atraso en el progreso académico (Ellis y Knaus, 1977).

La relación observada entre procrastinación y atraso en los años de cursado sugiere que los estudiantes que tienden a procrastinar podrían enfrentar dificultades adicionales en su trayectoria académica.

En una investigación realizada por Loayza-Maturrano (2021) donde se investigó acerca de la relación entre procrastinación y rendimiento académico, los resultados evidenciaron que el 31,9% de estudiantes tienen procrastinación académica entre los baremos “siempre” o “casi siempre”. Además, el 45,15% de los estudiantes afirmó que la procrastinación académica frecuente o moderada les había causado problemas académicos. Así mismo, se encontró una relación inversa significativa entre la procrastinación y las calificaciones de los estudiantes universitarios ($p < 0,01$). Por otro lado, se encontró que los varones poseen mayores niveles de procrastinación que las mujeres.

Si tomamos el presente trabajo, se puede corroborar que un 55,9% de la muestra

presenta un alto grado de procrastinación, incluso un poco superior al estudio de Loayza-Maturrano (2021), en tanto, el 44,1% de la muestra presenta un nivel medio de procrastinación. En cuanto a la correlación encontrada entre procrastinación y rendimiento académico, se observó una correlación positiva débil entre atraso y procrastinación.

Algo similar sucedió en la investigación llevada a cabo por Hidalgo-Fuentes et al. (2021), los mismos encontraron una correlación estadística significativa y negativa entre los constructos procrastinación académica y rendimiento académico $-r = -.316$, de esta manera, para los autores, un mayor nivel de procrastinación anticipa un menor desempeño académico. Así mismo, en relación a los datos sociodemográficos, como sexo, edad, entre otros, se determinó, que estos no contribuyen de manera significativa a la variabilidad del rendimiento académico. Por consiguiente, para los autores, los estudiantes que posponen sus tareas tienden a tener dificultades para desarrollar hábitos de estudio efectivos y cumplir con los plazos, lo que perjudica su rendimiento académico.

Estos datos se contraponen un poco con los de la investigación realizada por Manchado-Porras y Hervías-Ortega (2021), y también, con la del presente trabajo, ya que dichos autores encontraron que la correlación entre la procrastinación académica y la calificación media no son significativas, con lo cual, rechazan las hipótesis que plantean que existe una relación negativa entre ambos constructos. Por su parte, en lo que hace a la presencia de procrastinación dentro del ámbito académico, aquí sí se encuentran similitudes con el estudio aquí presentado, ya que también se corrobora que hay prevalencia de la misma dentro de la población estudiada.

Siguiendo esta línea, en un estudio realizado por Estremadoiro Parada y Shulmeyer (2021) no encontraron en el análisis de su trabajo, una correlación significativamente alta entre procrastinación y rendimiento académico. Lo que si se comprueba es que, al igual que en estudios anteriores (Porras y Hervías Ortega, 2021; Loayza-Maturrano, 2021; Hidalgo-Fuentes et al., 2021), si bien la procrastinación es un fenómeno común entre los estudiantes, se encontró que, en general, los mismos presentan niveles medios de procrastinación. Este resultado contrasta con estudios previos que han reportado niveles altos de procrastinación en sus muestras estudiantiles. Adicionalmente, el estudio no evidenció diferencias significativas en los niveles de procrastinación entre estudiantes

hombres y mujeres.

Por último, en el estudio de Zumárraga-Espinosa y Cevallos-Pozo (2022), se encontraron relaciones negativas entre procrastinación académica y rendimiento académico, como se mencionó, en el presente trabajo, hay una correlación, pero, positiva débil entre atraso y procrastinación, como ya se informó ($r = .362$)

Por otro lado, la hipótesis 2, que proponía que la intolerancia a la frustración estaría negativamente relacionada con el rendimiento académico, fue rechazada. En cambio, el estudio reveló una correlación significativa positiva entre la dimensión de intolerancia a la vulneración de derechos y el número de materias aprobadas. Este hallazgo desafía la hipótesis inicial y sugiere una relación compleja entre la intolerancia a la frustración y el rendimiento académico.

La intolerancia a la frustración, definida como una baja capacidad para tolerar la frustración y las dificultades, a menudo se asocia con comportamientos de evitación y estrés (Miller, 1944). Sin embargo, los resultados del estudio sugieren que una alta intolerancia a la vulneración de derechos podría estar asociada con una mayor cantidad de materias aprobadas. Esto podría indicar que los estudiantes que muestran una alta intolerancia a la vulneración de sus derechos tienen una motivación más fuerte para superar obstáculos y obtener buenos resultados académicos (García y Rodríguez, 2015).

Una posible explicación para este hallazgo es que los estudiantes con alta intolerancia a la frustración podrían percibir los obstáculos académicos como una amenaza directa a sus derechos o a sus objetivos personales. Esta percepción puede inducir una mayor motivación para superar dichos obstáculos y, en consecuencia, un mayor esfuerzo en sus estudios (Spector, 1997). Además, estos estudiantes podrían estar más dispuestos a utilizar estrategias de afrontamiento proactivas para garantizar el éxito académico, lo que se traduce en una mayor cantidad de materias aprobadas.

Sin embargo, es crucial considerar que la intolerancia a la frustración puede tener efectos tanto positivos como negativos sobre el rendimiento académico. Mientras que un nivel moderado de intolerancia puede fomentar la perseverancia y la superación de obstáculos, un nivel excesivo puede llevar a altos niveles de estrés y ansiedad, lo que podría afectar negativamente el rendimiento académico si no se maneja adecuadamente (Dewitte y Schouwenburg, 2002). Los resultados del estudio parecen sugerir que, en los

niveles observados, la intolerancia a la frustración en relación con la vulneración de derechos tiene un efecto positivo en la aprobación de materias, lo cual es un hallazgo interesante que merece una investigación más profunda.

Como se ha mencionado, la frustración se entiende como un estado emocional negativo que surge cuando una persona se enfrenta al bloqueo o la falta de satisfacción de una meta que se ha propuesto alcanzar (Coon, 2001). Cuanto mayor sea la motivación para alcanzar esa meta, más intensa será la frustración experimentada si no se logra (Bisquerra, 2008).

En relación con el rendimiento académico, la tolerancia a la frustración forma parte de la estructura de carácter de los individuos y su presencia implica salud mental. Por consiguiente, tiene una repercusión directa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en lo que hace a la motivación para aprender, la autoconciencia y automotivación, incluso impacta en la inteligencia del alumno, en lo que hace a la capacidad para poder desenvolverse exitosamente en el ámbito académico. La mayoría de las frustraciones de los estudiantes devienen de la contradicción entre el deseo subjetivo y la realidad objetiva (Wang, 2012).

Ahora bien, luego de una revisión de la bibliografía existente, como se ha mencionado, se encontraron pocas investigaciones que correlacionan intolerancia a la frustración con rendimiento académico, y, ninguna que correlacione las tres variables presentes en este trabajo.

Uno de los estudios que más se aproxima al presente trabajo, es el de Mustaca et al. (2022), quienes investigaron acerca de la procrastinación académica y la intolerancia a la frustración en estudiantes universitarios argentinos. En dicha investigación se encontraron con un promedio total de intolerancia a la frustración de 51.39 (DS= 13.1) y un promedio de procrastinación académica de 48.58 (DS=10.91). Así mismo, no se encontraron diferencias significativas por género, edad, si tiene hijos, nivel educativo de los padres y carrera cursada. Los estudiantes de universidades privadas obtuvieron un puntaje mayor en Intolerancia a la incomodidad que los de las públicas. Los que trabajan obtuvieron un puntaje mayor en Intolerancia a la incomodidad que los que no trabajan. Los estudiantes de 5° año tuvieron menor PA, Intolerancia a la incomodidad y Derechos que los estudiantes de años anteriores. Los solteros presentaron mayor puntaje en Derecho que los casados y

los que viven en convivencia. Por su parte, la procrastinación académica se correlaciona positivamente con Intolerancia a la emocionalidad, Derechos, Intolerancia a la incomodidad y con la intolerancia a la frustración total. Un análisis de regresión lineal muestra que la Intolerancia a la incomodidad y Derechos son las que más determinan a la PA, explicando el 44% de la varianza de PA.

Ahora si se toman los datos de la presente investigación, se puede observar que, en ambas investigaciones se encuentra que la procrastinación es un problema común entre los estudiantes universitarios. La investigación aquí presentada, no encuentra diferencias significativas en la procrastinación por género o estado laboral, mientras que en la de Mustaca et al. (2022) se encontró que los estudiantes de universidades privadas y los que trabajan tienen una mayor intolerancia a la incomodidad, lo que podría estar relacionado con un mayor nivel de procrastinación.

Ambas investigaciones también encuentran que la intolerancia a la frustración está relacionada con la procrastinación. Por su parte, en el presente trabajo, se encuentra una correlación positiva moderada entre intolerancia a la incomodidad y procrastinación, coincidiendo parcialmente con los resultados encontrados en la de Mustaca et al. (2022), ya que, en la misma, se corroboró que la intolerancia a la incomodidad y los derechos son los dos factores de la intolerancia a la frustración que más determinan la procrastinación.

Las dos investigaciones no encontraron diferencias significativas en el rendimiento académico por género.

En general, las dos investigaciones proporcionan evidencia de que la procrastinación, la intolerancia a la frustración y el rendimiento académico están interrelacionados. La intolerancia a la frustración parece ser un factor importante que contribuye a la procrastinación, y la procrastinación puede tener un impacto negativo, aunque en la presente este impacto en el rendimiento académico es parcializado.

Por otro lado, en una investigación, Almaida y Bierverach (2020) descubrieron que, si bien ninguno de los encuestados poseía un nivel alto de tolerancia a la frustración, se encontró que el 60% de la muestra se ubican en un nivel medio, y un 33% en un nivel bajo de tolerancia a la frustración. Por su parte, en la presente, se comprobó que 40,7% de la

muestra tiene un alto grado de intolerancia a la frustración, un 55,9% un grado de medio de intolerancia y un 3,4% exhibe un bajo grado de intolerancia a la frustración, con lo cual, se puede afirmar que, si bien los resultados difieren un poco, estarían dentro de la misma línea.

Cómo se mencionó, para Monteros Villalobos (2004) el rendimiento académico es el resultado de la interacción de diversos factores multicausales que inciden en el desempeño académico de los estudiantes, que estos factores pueden ser de naturaleza sociodemográfica, psicosocial, pedagógica, institucional y socioeconómica, considerando que algunos de estos elementos incluyen la motivación, la ansiedad, la autoestima, la percepción del clima académico, el entusiasmo, la calidad del docente y el sentido de propósito. Por ello, se considera que tanto autoestima, planificación y estrés percibido, son factores que influyen en el rendimiento académico.

Conclusiones

Luego de analizar los resultados de la presente investigación, se concluye que la procrastinación es un factor que se encuentra presente en un alto grado, en la población analizada, así mismo, la intolerancia a la frustración es otra característica presente en la misma, aunque a diferencia de lo planteado en las hipótesis, el grado en que la misma se encuentra no es tan alto como lo que se había hipotetizado, salvo en la dimensión derechos. Lo que sorprendió es que hay una correlación significativa positiva entre la dimensión derechos de la escala de intolerancia a la frustración y la cantidad de materias, es decir, a mayor cantidad de materias, mayor la intolerancia a la frustración en torno a la categoría derechos.

Si se tiene presente que los sujetos de la muestra pertenecen a la carrera de Trabajo Social, y esta se relaciona justamente, con el análisis de los procesos sociales, la generación de alternativas frente a situaciones problemáticas, el desarrollo de prevención y promoción social, entre otros (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales [FHYCS – UNaM], 2024), cabría considerar que una mayor intolerancia a la vulneración de los derechos sería algo esperable en esta muestra en particular.’

Pero en líneas generales se debe descartar la hipótesis de que un alto grado de

procrastinación y de intolerancia a la frustración se correlacionan negativamente con un bajo rendimiento académico, ya que, si bien ambas se encuentran presentes dentro del alumnado, no se halló una correlación fuerte con rendimiento académico.

Aportes y contribuciones de la investigación

La presente investigación constituye un primer acercamiento de análisis de las variables presentadas. Como se ha mencionado, si bien hay estudios que tratan la correlación entre intolerancia a la frustración y procrastinación (Mustaca et al., 2022), no hay ninguna que las evalúe conjuntamente con la variable rendimiento académico.

Limitaciones de la investigación

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, la medida de procrastinación y de intolerancia a la frustración se basó en auto-informes, lo que puede introducir sesgos en la información reportada (Podsakoff et al., 2003). La autoevaluación puede verse afectada por la percepción subjetiva de los estudiantes, y es posible que los resultados no reflejen completamente su comportamiento real.

Además, el diseño correlacional del estudio no permite establecer relaciones causales entre las variables. Aunque se observaron correlaciones significativas, no se puede inferir la dirección de las relaciones ni determinar si la procrastinación causa atraso en el rendimiento académico o viceversa. Sería beneficioso realizar estudios longitudinales o experimentales en el futuro para explorar las relaciones causales entre procrastinación, intolerancia a la frustración y rendimiento académico.

Otra limitación es que el estudio, no solo incluyó una muestra pequeña de estudiantes, sino también, fue muy específica lo que puede limitar la generalización de los resultados a otras poblaciones.

Por otro lado, el que sea un análisis correlacional no implica relaciones causales, para lo cual deberían realizarse otro tipo de investigaciones, de corte longitudinal, donde pueda analizarse más en profundidad la relación existente entre las diferentes variables.

Sin embargo, los descubrimientos presentados en este trabajo sirven como punto de

partida para comprender la trascendencia de la procrastinación y la intolerancia a la frustración en el contexto del rendimiento académico.

Líneas de investigación futuras

Como se observa a través de las diferentes investigaciones analizadas, las variables aquí presentadas interactúan con otros factores, tanto individuales como sociales y contextuales, ampliar la investigación, incluyendo otros factores como ser autoestima, estrés, habilidades sociales, entre otros (Valiente-Barroso et al., 2021; Varela y Mustaca, 2021), como así como ampliando la muestra, podría ser de gran utilidad a la hora de no solo conocer los limitantes que atentan contra el rendimiento académico, lo cual genera, en gran parte del alumnado, no solo la dilatación de la carrera, sino hasta incluso, el abandono de la misma.

Recomendaciones

Los hallazgos de este estudio tienen importantes implicaciones prácticas para el ámbito educativo. En primer lugar, dado que la procrastinación se relaciona con el atraso en los años de cursado, es crucial desarrollar e implementar estrategias efectivas para ayudar a los estudiantes a gestionar su tiempo de manera más eficiente. Las intervenciones dirigidas a mejorar las habilidades de gestión del tiempo y a reducir la procrastinación pueden ser beneficiosas para minimizar el atraso académico (Tuckman, 1991). Programas de apoyo académico que ofrezcan capacitación en técnicas de planificación y organización podrían ser particularmente útiles para los estudiantes que enfrentan problemas con la procrastinación.

Por otro lado, el hallazgo sobre la intolerancia a la frustración sugiere que los programas de apoyo académico también deberían considerar cómo fomentar una actitud positiva hacia los desafíos y obstáculos. Los estudiantes con alta intolerancia a la vulneración de derechos podrían beneficiarse de intervenciones que refuercen su capacidad para manejar la frustración de manera constructiva, potenciando su motivación y perseverancia (Martin & Marsh, 2003). Es importante que las estrategias de intervención promuevan un equilibrio saludable en la tolerancia a la frustración para evitar posibles efectos negativos asociados con niveles excesivos de intolerancia.

Para ello, las instituciones educativas deberían implementar evaluaciones diagnósticas validadas, las cuales no solo servirán para identificar las fortalezas cognitivas, sino también, las limitaciones emocionales de los estudiantes. A partir de estos resultados, se deberían diseñar planes de intervención personalizados que permitan superar las dificultades y potenciar las habilidades de cada alumno, garantizando su progreso académico y su bienestar integral.

Por último, es crucial ofrecer apoyo psicológico a los estudiantes que lo requieran para impulsar su bienestar psicológico y académico.

Implementar estas recomendaciones en conjunto permitirá crear un entorno educativo más inclusivo y efectivo donde todos los estudiantes tengan las herramientas y el apoyo necesarios para alcanzar su máximo potencial académico, personal y emocional.

Referencias.

- Ackerman, D. S. y Gross, B. L. (2007). I Can Start That JME Manuscript Next Week, Can't I? The Task Characteristics Behind Why Faculty Procrastinate. *Journal of Marketing Education*, 29(2), 97–110. <https://doi.org/10.1177/0273475307302012>
- Albán Obando, D. C. J. y Calero Mieles, D. C. J. L. (2017). El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Conrado*, 13(58), 213–220.
- Almaida, L. G. y Bieberach, A. M. (2020). Nivel de tolerancia a la frustración en estudiantes que cursan la asignatura proyecto de graduación de la Licenciatura de Psicología en la ULAT. *Conducta Científica*, 3(2), 40–57.
- Alva, C., Zapata, A. (2017). El estudiante procrastinador. *EDUCA UMCH*.(09), 23–33. <https://doi.org/10.35756/educaumch.201709.30>
- Álvarez-Blas, Ó. R. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, 0 (013), 159. <https://doi.org/10.26439/persona2010.n013.27>
- Anderson, C. A. y Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 27-51. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>
- Artunduaga, M. 2008. Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad. *Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad Complutense de Madrid*. <https://tinyurl.com/3nb3a838>
- Ayala Ramírez, A., Rodríguez Díaz, R., Villanueva Quispe, W., Hernández García, M. y Campos Ramírez, M. (2020). La procrastinación académica: teorías, elementos y modelos. *Muro de Investigación*. 5(2) 40-52 <https://doi.org/10.17162/rmi.v5i2.1324>
- Baquero, A. y Gutiérrez, G. (2007). Abram Amsel: Teoría de la Frustración y aprendizaje

disposicional. *Latinoamericana de Psicología*. 39 (003), 663-667.

- Bazalar, L. A. C. (2011). Procrastinación académica como predictor del rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Temática psicológica*, 7(1), 53-62.
- Begoña Ibañez, M., Paul, F. y Mustaca, A. (2018). Intolerancia a la Frustración y Regulación Emocional en adolescentes: Intolerance to frustration and emotional regulation in adolescents. *ConCiencia EPG*, 3(2), 12 - 33.
- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model*. [Tesis de maestría no publicada]. Guelph, Ontario: University of Guelph.
- Chadwick, C. (1979). *Tecnología Educativa para el Docente*. Editorial Paidós.
- Clariana, M., Gotzens, C., Badia, M. del M., y Cladellas, R. (2017). Procrastination and cheating from secondary school to university. *Investigación psicoeducativa [Electronic journal of research in educational psychology]*, 10(27), 737-754. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i27.1525>
- Chun Chu, AH y Choi, JN (2005). Repensar la procrastinación: efectos positivos del comportamiento de procrastinación "activa" en las actitudes y el desempeño. *La Revista de Psicología Social*, 145(3), 245 - 264. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264>
- Coon, D. (2001). *Introduction to psychology: Gateways to mind and behavior* (9th Ed.). Wadsworth.
- Del Valle, M. V., Canet Juric, L., Andrés, M. L. y Urquijo, S. (2022). Funcionamiento ejecutivo, tolerancia al malestar emocional y rendimiento académico en el nivel universitario. *La Facultad de Ciencias Económicas*, (20), 109-121. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.30634.29126>
- Dewitte, S. y Schouwenburg, H. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality*, 16 (6), 469-489. <https://doi.org/10.1002/per.461>

- Díaz, M., Peio, A., Arias, J., Escudero, T., Rodríguez, S. y Vidal, G. J. (2002). Evaluación del Rendimiento Académico en la Enseñanza Superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU. *Investigación Educativa*, 2(20), 357-383.
- Di Gresia, L., Porto, A., Ripani, L. y Sosa Escudero, W. (2002). *Rendimiento de los estudiantes de las universidades públicas argentinas*. Trabajo presentado en la 36ª Jornadas Internacionales de Finanzas Públicas, Universidad Nacional de Córdoba. <https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/>
- Domínguez, S., Calderón, G., Alarcón, D. y Navarro, J. (2017). Relación entre ansiedad ante exámenes y rendimiento en exámenes en universitarios: análisis preliminar de la diferencia según asignatura. *Investigación en Docencia Universitaria*, 11 (1), 163-173. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.492>
- Dryden, W. y Matweychuk, W. (2009). *Cómo superar las adicciones*. Hispano Europea.
- Edel Navarro, R. (2003) El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1(2) 0
- Ellis, A. (1979), Discomfort anxiety: A new cognitive behavior construct. Part 1. *Rational Living*, 14 (2) 3-8.
- Erazo-Santander, O. (2011). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, ISSN-e 2216-0701, 2 (2) 144-173.
- Estremadoiro Parada, B. y Schulmeyer, M. K. (2021). Procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Aportes de la Comunicación y la Cultura*, (30), 51-66.
- Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHYCS – UNaM). (2024). Licenciatura en Trabajo Social. [Página web]. <https://fhycs.unam.edu.ar/carreras/trabajo-social>
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L. y McCown, W. G. (1995). Procrastination and Task

Avoidance. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6>

Ferrari, J. R., Mason, C. y Hammer, C. (2006). Procrastination as a predictor of task perceptions: Examining delayed and non-delayed tasks across varied deadlines. *Individual Differences Research*, 4(1), 28-36.

Ferrari, J., Wolfe, R., Wesley, J., Schoff, L. y Beck, B. (1995). Ego-identity and academic procrastination among university students. *Journal of College Student Development*.

Furlan, LA, Heredia, DE, Piemontesi, SE y Tuckman, BW (2012). Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la escala de procrastinación de Tuckman (ATPS). *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 9 (3), 142-149.

Garbanzo Vargas, G. M. (2007) Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. Una reflexión desde la calidad de la educación superior pública . *Educación*, 31 (1) 43-63. <https://doi.org/10.15517/revedu.v31i1.1252>

García-Ayala, C. A. (2009). Comprendiendo la procrastinación con el Modelo ABC de Albert Ellis. *Gaceta de la Escuela de Medicina de la Universidad Justo Sierra*. 2 (1), 4-5.

Garzón-Umerenkova, A. y Gil-Flores, J. (2017). Academic procrastination in non-traditional college students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 510-532.

González-Brignardello, M. P. y Sánchez-Elvira-Paniagua, A. (2013). ¿Puede amortiguar el engagement los efectos nocivos de la procrastinación académica? *Acción Psicológica*, 10(1), 117-134. <https://doi.org/10.5944/ap.10.1.7039>.

Gutiérrez-Monsalve, J., Garzón, J. y Segura-Cardona, A. (2021). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 14(1), 13-24. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100013>.

- Harrington, N. (2006) Creencias de intolerancia a la frustración: su relación con la depresión, la ansiedad y la ira, en una población clínica. *Investigación y Terapia Cognitiva* 30 (6), 699–709. <https://doi.org/10.1007/s10608-006-9061-6>
- Harrington, N. (2011). Frustration Intolerance: Therapy Issues and Strategies. *Journal of Rational - Emotive and Cognitive - Behavior Therapy*. 29 (1) 4-16. <https://doi.org/10.1007/s10942-011-0126-4>.
- Haycock, L. A., McCarthy, P. y Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling and Development: JCD*, 76(3), 317–324. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1998.tb02548.x>
- Hidalgo-Fuentes, S., Martínez-Álvarez, I. y Sospedra-Baeza, MJ (2021). Rendimiento académico en universitarios españoles: el papel de la personalidad y la procrastinación académica. *Revista Europea de Educación y Psicología*, 1-13. <https://doi.org/10.32457/EJEP.V14I1.1533>
- Kamenetzky, G. V., Cuenya, L., Elgier, A. M., Seal, F., Fosachecha, S., Martin, L. y Mustaca, A. (2009). Respuestas de Frustración en Humanos. *Terapia Psicológica*, 27. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082009000200005>
- Lamas, H. A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313–386. <https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- Lay, C. H. (1986). At last my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474– 495. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(86\)90127-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(86)90127-3)
- Leal, P. y Contreras, A. (s/f). La baja tolerancia a la frustración y las adicciones. *Liberaddictus.org*. <http://liberaddictus.org/Pdf/0202-17.pdf>
- Loayza-Maturrano, E. F. (2021). Capacidad predictiva de la escala de procrastinación académica en estudiantes universitarios. *VERITAS ET SCIENTIA - UPT*, 10(2), 283–297. <https://doi.org/10.47796/ves.v10i2.567>

- López Caballero, A. (2009). La frustración como elemento educativo. *Padres y maestros*, (323), 24-29.
- Losada, A. V. (2014). Uso en Investigación y Psicoterapia del Consentimiento Informado. Kerman, B. y Rodriguez Ceberio, M. (Comps.) En búsqueda de las ciencias de la mente. *Investigación en Psicología sistémica, cognitiva y neurocientífica*, 159-167.
- Losada, A. y Neto, M. (2021). Las capacidades y esfuerzos de los estudiantes como uno de los principales predictores del rendimiento académico. Caso del Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Luanda, Angola. *Ciências Humanas*. 3. 5-28.
<https://doi.org/10.54580/R0301.02>.
- Manchado Porras, M. y Hervías Ortega, F. (2021). Procrastinación, ansiedad ante los exámenes y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines. Interdisciplinaria*, 38, 243–258.
<https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.2.16>
- Medrano, L. A., Franco, P. y Mustaca, A. E. (2018). Adaptación argentina de la “Escala de Intolerancia a la Frustración”. *Psicología Conductual*, 26(2), 303-321.
- Milgram, N. (1992). El retraso: una enfermedad de los tiempos modernos. *Boletín de Psicología*, (35), 83– 102.
- Millet, E. (2021). ¿Hijos perfectos o hipohijos? Causas y consecuencias de la hiperpaternidad. *Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 41(139), 279-287 .
<https://dx.doi.org/10.4321/s0211-57352021000100016>
- Montero, E. y Villalobos, J. (2004). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico y a la repetición estudiantil en la Universidad de Costa Rica.: un análisis multinivel. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 13(2),215-234.
- Mora García, RT, (2015). Factores que intervienen en el rendimiento académico

- universitario: Un estudio de caso. *Opción*, 31 (6), 1041-1063.
- Moreno Angel, L., Hernández, J. M., García Leal, O. y Santacreu Mas, J. (2000). Un test informatizado para la evaluación de la tolerancia a la frustración. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 16(2), 143–155.
- Mustaca, A. (20013) "Siento un dolor en el alma: ¿metáfora o realidad?". *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5 (2), 47-60.
- Mustaca, A. E., Arroyo, M. D. y Franco, P. (2022). Procrastinación Académica e Intolerancia a la Frustración en estudiantes universitarios argentinos. *ConCiencia EPG*, 7(2), 30-47. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEP G.7-2.3>
- Padilla-Vargas, M.A. (2017). Procrastinación académica: el caso de investigadores mexicanos en psicología. *Revista Estadounidense de Educación y Aprendizaje*, 2 (2), 103–120. <https://doi.org/10.20448/804.2.2.103.120>
- Palacios Delgado, J. R. y Andrade Palos, P. (2007). Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes. *Educación y Desarrollo*, 7(3), 235-248.
- Peñafiel, E. (2009). Factores de riesgo y protección en el consumo de sustancias en adolescentes. *Pulso: Revista de educación*, (32), 147-173.
- Perlman, S. B., Luna, B., Hein, T. C. y Huppert, T. J. (2014). fNIRS evidence of prefrontal regulation of frustration in early childhood. *NeuroImage*, 85 (1), 326–334. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2013.04.057>
- Plata Zanatta, LD, González-Arratia López Fuentes, NI, Oudhof van Barneveld, H., Valdez Medina, JL y González Escobar, S. (2014). Factores psicológicos asociados con el rendimiento escolar en estudiantes de educación básica. *Intercontinental de Psicología y Educación*, 16 (2), 131-149.
- Podsakoff, PM, MacKenzie, SB, Lee, J.-Y., y Podsakoff, NP (2003). Sesgos metodológicos comunes en la investigación conductual: una revisión crítica de la

literatura y soluciones recomendadas. *Journal of Applied Psychology*, 88 (5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>

Preciado-Serrano, M.L., González, M.A., Colunga-Rodríguez, C, Vázquez-Colunga, J.C., Esparza-Zamora, M.A., Vázquez-Juárez, C.L. y Obando-Changuán, M.P. (2021) Construcción y Validación de la Escala RAU de Rendimiento Académico Universitario. *Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica.*, 3(60), 5-14. <https://doi.org/10.21865/RIDEP60.3.01>

Pychyl, T. A. y Flett, G. L. (2012). Procrastination and self-regulatory failure: An introduction to the special issue. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30, 203-212. <http://dx.doi.org/10.1007/s10942-012-0149-5>

Quant, D., Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Vanguardia Psicológica*, (3), 15-59.

Reguera J. (2007) *Pensar Bien, Vivir Mejor, Mediante la Terapia Racional Emotivo - Conductual*. León.

Riveros, Angélica, Rubio, Tomás Humberto, Candelario, Julieta y Mangín, Mariana. (2013). Características psicológicas y desempeño académico en universitarios de profesiones de próxima ocupación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45 (2), 265-278.

Rodríguez, A. y Clariana, M. (2017). Procrastinación en Estudiantes Universitarios: su Relación con la Edad y el Curso Académico. *Revista Colombiana de Psicología* 26(1), 45-60. <https://doi.org/10.15446/rcp.v26n1.53572>

Rodríguez, S., Fita, S. y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación. Temas actuales de enseñanza*. (334), 391-414.

Rozental, A. y Carlbring, P. (2014). Understanding and treating procrastination: A review of a common self-regulatory failure. *Psychology*, 5, 1488-1502.

<http://dx.doi.org/10.4236/psych.2014.513160>

- Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in academic settings: General introduction. *Counseling the procrastinator in academic settings, 1*, 3–17.
- Solomon, L. J. y Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*(4), 503–509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Spada, M., Hiou, K. y Nikcevic, A. (2006). Metacognitions, emotions, and Procrastination. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly, 20*(3), 319- 326
- Spector, P. E. (1997). Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences. *Sage Publications, Inc.*
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Touron, J. (1985). La predicción del rendimiento académico: procedimientos, resultados e implicaciones. *Revista Española de Pedagogía, 43*(169/170), 473–495.
- Trías, D. y Huertas, J.A. (2020) *Autorregulación en el aprendizaje. Manual para el asesoramiento psicoeducativo*. Ediciones Universidad Autónoma de Madrid.
- Tuckman, B. (1990). Measuring procrastination attitudinally and behaviorally. Paper presented in an *Annual Meeting of the American Educational Research Association: Boston*.
- Tuckman, B. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and psychological measurement 51*(2), 473-480.
- Valiente-Barroso, C., Marcos-Sánchez, R., Arguedas-Morales, M. y Martínez-Vicente, M. (2021). Tolerancia a la frustración, estrés y autoestima como predictores de

- planificación y toma de decisiones en adolescentes. *Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.1.7077>
- Varela, A. y Mustaca, A. (2021). Habilidades Sociales e Intolerancia a la Frustración en adultos argentinos. *ConCiencia EPG*. 6 (2), 99-116.
<https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.6-2.7>
- Ventura, J., Caycho, T., Vargas, D. y Flores, G. (2018). Adaptación y validación de la Escala de Tolerancia a la Frustración (ETF) en niños peruanos. *Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*. 5(2), 23-29
- Wang, N. (2012). Study on Frustration Tolerance and Training Method of College Students. 663-668. In *Information Computing and Applications: Third International Conference, ICICA 2012, Chengde, China, September 14-16, 2012. Proceedings 3* (pp. 663-668). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-34062-8_86
- Wilde, J. (2012). The Relationship between Frustration Intolerance and Academic achievement in College. *International Journal of Higher Education*, 1 (2), 1-8.
<http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v1n2p1>
- Zárate Depraect, N. E., Flores Flores, P., Achoy Murillo, L. Z., Ramos Landeros, M. (2020). Procrastinación Académica en Estudiantes de Medicina. *Sinergias Educativas*, 5(2), 247–254. <https://doi.org/10.37954/se.v5i2.135>
- Zumárraga-Espinosa, M. y Cevallos-Pozo, G. (2022). Autoeficacia, procrastinación y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ecuador. *Alteridad*, 17 (2), 277-290. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.08>

Anexos

Consentimiento Informado

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean realizar un trabajo de investigación, cuya finalidad es conocer e indagar si la baja intolerancia a la frustración y la procrastinación académica, inciden en el rendimiento académico. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de las escalas que se me entregarán a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas reservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a Gabriela Albrecht, a gabrieamarianaalbrecht@gmail.com

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Nombre

Firma

DNI

Escala de Procrastinación Académica

Escala de Procrastinación académica (ATPS)

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

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

Escala de Intolerancia a la Frustración

“Escala de intolerancia a la frustración” (EIF) (*Frustration Discomfort Scale*, Harrington, 2005). La versión original consta de 28 ítems que los sujetos deben responder utilizando una escala Likert de cinco puntos que van desde 1= “No es nada característico de mí” hasta 5= “Es muy característico de mí”. A mayor puntuación mayor intolerancia a la frustración o bien menor tolerancia a la misma. La EIF cuenta con una estructura de cuatro factores: F1. “Intolerancia a la incomodidad” ($\alpha= 0,87$) (ítems 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25), F2. “Derechos” ($\alpha= 0,85$) (ítems 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26), F3. “Intolerancia emocional” ($\alpha= 0,88$) (ítems 19, 11, 3, 15, 27, 7, 23) y F4. “Logro” ($\alpha= 0,84$) (ítems 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28). Tal como se mencionó anteriormente, la versión original de la EIF cuenta con propiedades psicométricas satisfactorias, aunque debe contemplarse que las versiones adaptadas a otras culturas no presentaron pruebas tan favorables.

Ítems	V	Límite inf.	Límite sup.
1. No soporto tener problemas, necesito resolverlos de la manera más rápida posible	0,25	0,10	0,48
2. No soporto tener que esperar por cosas que quisiera tener ahora	0,75	0,51	0,89
3. No soporto tener sentimientos perturbadores, necesito librarme de ellos lo más pronto posible	0,50	0,28	0,71
4. No soporto que me impidan alcanzar mi plenitud	1,00	0,81	1,00
5. No soporto hacer tareas que me parecen demasiado difíciles	0,67	0,44	0,84
6. No soporto que otras personas actúen en contra de mis deseos	1,00	0,81	1,00
7. No soporto sentir que me estoy volviendo loco	0,50	0,28	0,71
8. No soporto la frustración de no lograr mis objetivos	1,00	0,81	1,00
9. No tolero realizar tareas cuando no estoy de humor	0,82	0,59	0,93
10. No soporto que otras personas se interpongan en lo que quiero hacer	0,75	0,51	0,89
11. No soporto tener pensamientos perturbadores	0,50	0,28	0,71
12. No tolero bajar mis estándares, aun cuando sé que sería útil hacerlo	0,50	0,28	0,71
13. No tolero tener que forzarme a mí mismo para realizar una tarea	0,67	0,44	0,84
14. No tolero que me desprecien	0,50	0,28	0,71
15. No soporto situaciones donde me puedo sentir molesto	0,82	0,71	0,98
16. No soporto abandonar un trabajo, aun estando insatisfecho de él	0,42	0,22	0,65
17. No tolero que me obliguen a hacer las cosas de inmediato	0,50	0,28	0,71
18. No soporto tener que ceder ante las demandas de otras personas	0,82	0,59	0,93
19. No soporto tener sentimientos que me perturban	1,00	0,81	1,00
20. No soporto realizar un trabajo si me siento incapaz de hacerlo bien	0,75	0,51	0,89
21. No tolero hacer cosas que implican muchos problemas	0,50	0,28	0,71
22. No soporto tener que cambiar cuando los demás son los equivocados	0,82	0,59	0,93
23. No puedo seguir con mi vida, o ser feliz, si las cosas no cambian	0,75	0,51	0,89
24. No soporto la sensación de no estar en el nivel más superior de mi trabajo	0,57	0,34	0,77
25. No tolero tener que seguir haciendo una tarea que me desagrada	0,67	0,44	0,84
26. No tolero las críticas, sobre todo cuando sé que tengo razón	1,00	0,81	1,00
27. No soporto perder el control de mis sentimientos	1,00	0,81	1,00
28. No tolero ninguna falla en mi autodisciplina	0,75	0,51	0,89