

# UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas



## ESTILOS DE CRIANZA Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE UN COLEGIO NACIONAL EN SAN JUAN DE MIRAFLORES

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología

Presenta el Bachiller

**PAUL GONZALO ACOSTA ANTEZANA**

**Presidente: María Roxana Miranda Enrico**

**Asesor: Aldo Antonio Pineda Palomino**

**Lectora: Emely Marny Silverio Genebrozo**

**Lima – Perú**

**Abril de 2024**



**UARM**

Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya

Anexo N.º 3 - Reglamento General de Grados y Títulos de Pregrado y Posgrado  
Aprobado por Resolución Rectoral N° 150-2023-UARM-R

## **INFORME DE ORIGINALIDAD**

Sres.

**CONSEJEROS**

Pte.

De nuestra consideración:

Por la presente nos dirigimos a Ustedes para saludarlos e informar al Consejo Universitario sobre el producto académico elaborado por ACOSTA ANTEZANA, Paul Gonzalo quien solicita la obtención de su Título Profesional de Licenciado en Psicología a través de la sustentación de una tesis.

El producto académico elaborado tiene como título “*Estilos de Crianza y Procrastinación Académica en Estudiantes de un Colegio Nacional en San Juan de Miraflores*”

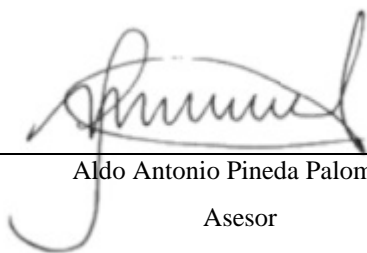
Por tanto, en nuestra condición de Asesor de producto académico y de integrante de la Comisión de Grados y Títulos de la Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas, respectivamente, declaramos que el producto académico de ACOSTA ANTEZANA, Paul Gonzalo ha sido examinado con el programa antiplagio *Turnitin* para identificar su nivel de coincidencias.

El resultado que arroja el programa es de 19 % de similitud, el cual proviene de fuentes de información que han sido debidamente citadas o reconocidas utilizando las normas del sistema APA.

Sin otro particular, quedo de ustedes.

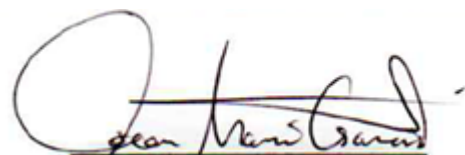
Firmado en Lima, el 11 del mes de marzo de 2024

Atentamente,



---

Aldo Antonio Pineda Palomino  
Asesor

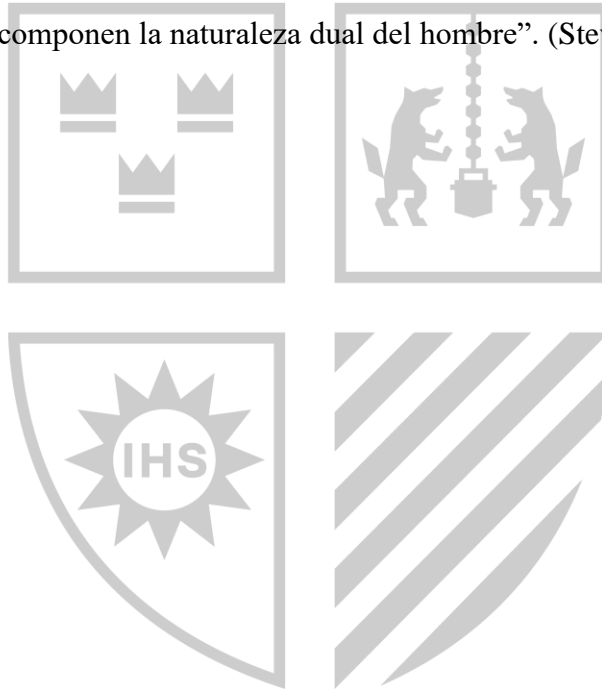


---

Oscar Heerbert Marin Garcia  
Secretario de la Comisión

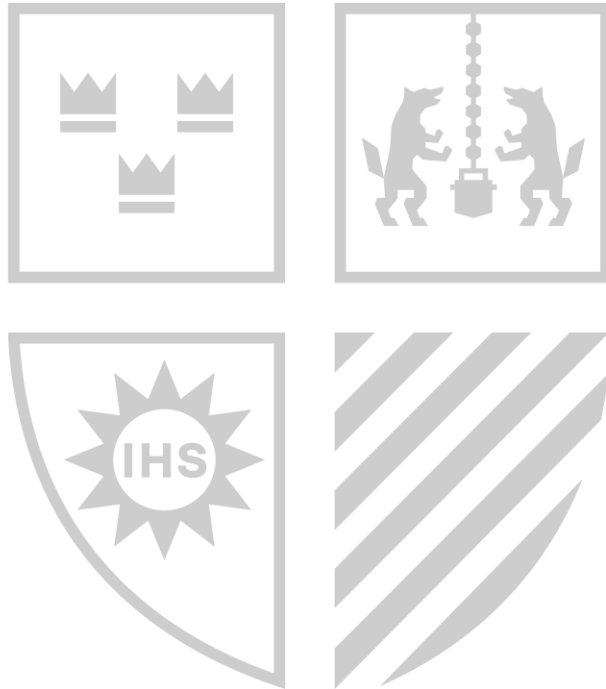
## EPÍGRAFE

“Fue más bien la naturaleza exigente de mis aspiraciones que cualquier degradación particular de mis faltas, que me hizo quien era, y, con una zanja más profunda que en la mayoría de los hombres, que cortó en mí los límites del bien y del mal que dividen y componen la naturaleza dual del hombre”. (Stevenson, 1903, p. 152)



## DEDICATORIA

A mi madre, mi padre, mi hermana,  
amigos y familiares cercanos.



## AGRADECIMIENTO

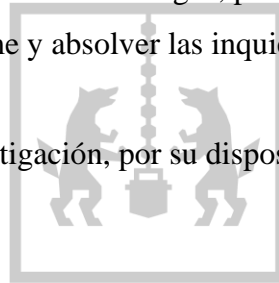
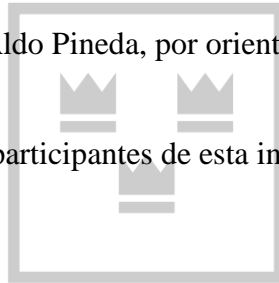
A mis padres, por todo el apoyo que recibo.

A mi hermana, por ser un soporte en diferentes ámbitos de mi vida.

A mis amigos, por su soporte constante.

A mi asesor Aldo Pineda, por orientarme y absolver las inquietudes del proceso de investigación.

A los estudiantes participantes de esta investigación, por su disposición a responder las pruebas.



## RESUMEN

Esta investigación cuantitativa tuvo como objetivo principal determinar en qué medida los estilos de crianza se asocian con el nivel de procrastinación académica reportado por estudiantes de un Colegio Nacional en San Juan de Miraflores. Para ello, se realizó una investigación no experimental de alcance exploratorio y correlacional, de diseño transversal. Se aplicaron la Escala Procrastinación Académica (EPA) de Busko y la Escala de estilos de Crianza (ECC) de Steinberg, ambas escalas adaptadas para adolescentes en Perú. Se contó con la participación de 140 estudiantes de secundaria. No se encontró una asociación entre los estilos de crianza y la procrastinación académica. Se obtuvo que 72.9% de los estudiantes reportaron un nivel regular de procrastinación académica. También, los estilos de crianza negligente y permisivo fueron las únicas categorías encontradas en la muestra. Se identificó que existe una asociación débil entre la dimensión autorregulación académica y las dimensiones de estilos de crianza de compromiso ( $r=0.39^*$ ) y autonomía psicológica ( $0.205^*$ ). No se encontró asociaciones entre las variables sociodemográficas y el puntaje de procrastinación académica de los estudiantes. Mientras que, en estilos de crianza, se encontró la asociación con la variable sociodemográfica del cuidador principal ( $r=-0.24^*$ ).

**Palabras clave:** procrastinación académica, estilos de crianza, rendimiento académico, entorno familiar

## ABSTRACT

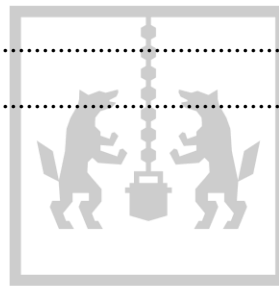
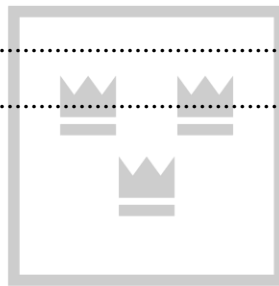
This quantitative research aimed to determine how the parenting styles and academic procrastination reported by students from a Public School in San Juan de Miraflores are associated. It was conducted as an exploratory and correlational non-experimental research. Academic Procrastination Scale by Busko and Parenting Styles Scale by Steinberg were already adapted for Peruvian adolescents and were used in this research. Scales were applied to 140 high school students. Results showed that there was not association between academic procrastination and parenting styles. Also 72.9% of the students reported moderated levels of procrastination. In addition, neglectful and permissive parenting styles were the only categories on the sample. A weak association between academic self-regulation dimension and parenting styles' dimensions commitment ( $r=0.39^*$ ) and psychological autonomy ( $r=0.205^*$ ). No associations were found between sociodemographic variables and students' academic procrastinations scores. Plus, an association was found between a sociographic variable primary caregiver ( $r=-0.24$ ) and parenting styles.

**Key words:** academic procrastination, parenting styles, family environment, academic performance

## TABLA DE CONTENIDOS

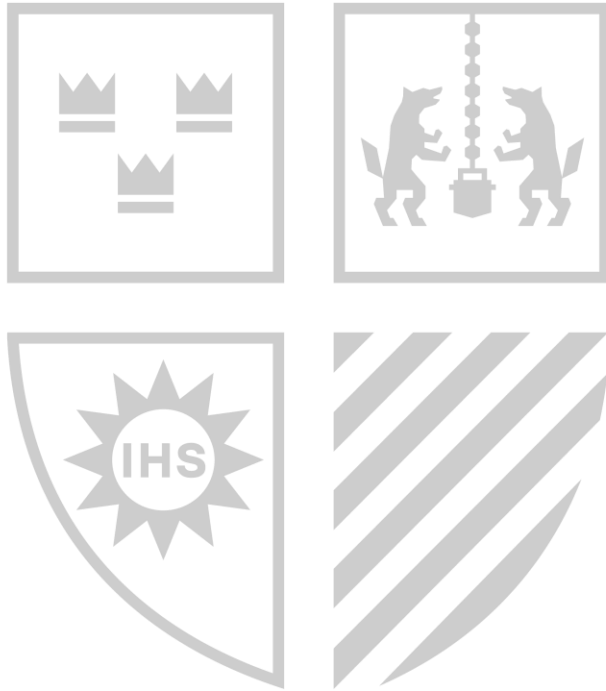
|  |    |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN.....  | 12 |
| CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO .....  | 17 |
| 1.1. Estilos de Crianza.....   | 17 |
| 1.1.1. Teorías sobre los Estilos de Crianza.....   | 20 |
| 1.2. Procrastinación Académica .....   | 25 |
| 1.2.1. Procrastinación .....   | 25 |
| 1.2.2. Procrastinación académica .....   | 29 |
| 1.3. Revisión Bibliográfica.....   | 31 |
| 1.3.1. Investigaciones internacionales .....   | 31 |
| 1.3.2. Investigaciones nacionales .....  | 34 |
| CAPÍTULO II: OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y METODOLOGÍA DE LA<br>INVESTIGACIÓN .....                                       | 40 |
| 2.1. Objetivo general.....   | 40 |
| 2.2. Objetivos secundarios .....   | 40 |
| 2.3. Hipótesis nula e hipótesis alterna.....   | 40 |
| 2.4. Hipótesis secundarias .....   | 41 |
| 2.5. Metodología.....  | 41 |
| 2.6. Participantes.....  | 42 |
| 2.7. Medición .....  | 42 |
| 2.7.1. Instrumentos.....   | 43 |
| 2.8. Procedimiento .....   | 45 |
| 2.9. Análisis de Información.....  | 46 |
| 2.10. Aspectos Éticos.....   | 47 |
| CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....   | 49 |
| 3.1. OE 1: describir los puntajes obtenidos en la escala de procrastinación académica y<br>estilos de crianza..... | 49 |

|   |    |
|---|----|
| 3.2. OE 2: determinar en qué medida están asociadas las dimensiones de la escala de procrastinación académica y las dimensiones de la escala de estilos de crianza.....                       | 50 |
| 3.3. OE 3: determinar la relación entre los datos sociodemográficos con los puntajes obtenidos en la escala de procrastinación académica .....  | 52 |
| 3.4. OE 4: determinar la relación entre los datos sociodemográficos con los puntajes obtenidos en la escala de estilos de crianza .....   | 54 |
| 3.5. OG: determinar en qué medida los estilos de crianza se asocian con el nivel de procrastinación académica reportado por estudiantes de un Colegio Nacional en San Juan de Miraflores..... | 55 |
| Conclusiones.....   | 57 |
| Recomendaciones .....   | 59 |
| Bibliografía .....  | 60 |
| Anexos .....  | 68 |



## ÍNDICE DE TABLAS

|   |    |
|---|----|
| Tabla 1. Estilos de Crianza propuestos por Baumrind (1973) .....  | 23 |
| Tabla 2. Distribución de la población evaluada por grado y sexo .....   | 44 |
| Tabla 3. OE 1: Distribución de estudiantes por las categorías de las Pruebas de Procrastinación académica y Estilos de crianza .....            | 51 |
| Tabla 4. OE 2: Análisis de Correlación de Spearman entre las dimensiones de las pruebas de Procrastinación Académica y Estilos de Crianza ..... | 53 |
| Tabla 5. OE 3: Análisis de correlación de Spearman entre el Puntaje total de Procrastinación Académica y las variables sociodemográficas.....   | 55 |
| Tabla 6. OE 4: Análisis de correlación de Spearman entre el Puntaje total de Estilos de Crianza y las variables sociodemográficas .....         | 56 |
| Tabla 7. OG: Análisis de correlación de Spearman entre los puntajes de estilos de crianza y la procrastinación académica .....                  | 57 |
| Tabla 8. Baremos de la Prueba de Estilos de Crianza.....  | 72 |
| Tabla 9. Baremos de la Prueba de Procrastinación Académica.....   | 75 |



## INTRODUCCIÓN

La familia es presentada como el primer ambiente de formación e interacción ante las experiencias que se enfrenten en el transcurso de la vida del individuo. En ese sentido, se puede entender que la familia se mantiene a lo largo de la vida de las personas, teniendo mayor impacto en la infancia y en la adolescencia. De igual forma, con esta perspectiva, la familia representa un medio que despliega múltiples funciones como la formación de la vida social (Capano y Ubach, 2013), brindar recursos, satisfacción afectiva, influencia directa en la calidad de vida, manejo de conflictos y la tarea formativa de la personalidad del individuo (Ossa, Navarrete y Jiménez, 2014).

Sloterdijk (2006) expresó que el ser humano se encuentra condicionado al vínculo primario que se desarrolla entre la madre y su niño. Es en ese vínculo que el niño va desarrollándose a través de las devoluciones que realiza la madre de la realidad, de lo comprendido hasta ese momento como caótico. A través, de dicho proceso el niño va asumiendo significantes que estructuran la realidad, permitiéndole desarrollar recursos para afrontar y desenvolverse adecuadamente en su medio sin la manifestación de psicopatologías (Grinberg Sor y Tabak, 1991). Ello se evidencia en el desarrollo infantil y del adolescente, donde se puede apreciar la fuerte asociación con la familia. Esta influye en condiciones básicas para el desarrollo del niño o adolescente como el acceso a una adecuada alimentación, lugar de residencia, la elección de la escuela, el acceso a los servicios de salud, la seguridad, entre otros sistemas disponibles (Shaffer y Masten, 2006).

Durante la transición de la infancia a la vida adulta, los adolescentes experimentan cambios psicosociales (o emocionales), los cuales implican la modificación y el ajuste del aprendizaje, las relaciones interpersonales, la interacción con el ambiente, la forma de verse a sí mismo y a otros. (Piaget, 1969; Güemes-Hidalgo, Ceñal y Hidalgo,

2017; Vega-Michel y Camacho Gutiérrez, 2019). En este contexto de cambio, muchas veces la familia funciona como intercesora ante eventos estresantes. En este sentido la familia se presenta como un agente que interviene ante el agente estresor, le da un sentido y dicho sentido es entregado al hijo. Éste recibe al agente estresor como algo que puede afrontar o, por el contrario, como algo que le puede hacer daño (Shaffer y Masten, 2006).

En base a lo expuesto anteriormente, la familia presenta una fuerte influencia en el desarrollo infantil y del adolescente. No obstante, ¿cómo la familia, a través de los cuidadores principales, ejerce estas acciones que permiten brindar recursos o, por el contrario, limitar los recursos sociales, cognitivos y emocionales del infante o del adolescente? Es la agrupación de estas prácticas lo que se conoce como estilos de crianza. Estos son un conjunto de acciones que realizan los padres para constituir lo que sería un estándar mínimo para la socialización y desarrollo de su potencial o, por el contrario, de las limitaciones que el adolescente pueda presentar (Justo y Novaes, 2010; Capano y Ubach, 2013). Es así como se puede afirmar que los estilos de crianza inciden en el desarrollo cognitivo, emocional y social.

Estos patrones contenidos dentro de estos estilos son observados, asimilados y replicados por los infantes y adolescentes en su contacto con su familia, pares y otros miembros de la sociedad (Bahamón et al., 2018; Granja y Pinheiro, 2018). Producto de ello, también resulta imprescindible resaltar la importancia de que ciertos estilos de crianza permiten el desarrollo de la confianza, la autonomía, la personalidad, lo sociable, entre otras características; las cuales pueden verse influidas por el contexto psicosocial en el que se encuentra el niño o adolescente puesto que son estos estilos que orientan su comportamiento para adaptarse a las demandas del contexto donde se encuentren (Bornstein y Bornstein, 2014).

Se mencionó que los estilos de crianza, a través de las acciones de los padres, tienen un impacto en la forma cómo el adolescente afronta los diferentes desafíos en el día a día. De acuerdo con ello, eso implica la capacidad del niño/a o adolescente de interactuar con una sociedad que se desenvuelve, cada vez, con cambios más acelerados. Estos cambios se presentan como expresiones culturales efímeras que requieren del niño o adolescente una rápida adaptación (Sloterdijk, 2006). La exposición constante ante estos cambios rápidos no resulta gratuita ya que requieren de los niños o adolescentes el despliegue de sus recursos, que en muchos casos pueden desbordarse generando frustración, ansiedad, pérdida de la sensación de control, entre otros; lo que los conduce

a recurrir a acciones más placenteras que puedan “contener” el desbordamiento. Producto de ello suelen recurrir a medios que brinden esta sensación placentera de forma casi inmediata como lo son las redes sociales, el internet, el cine, los juegos, entre otros; facilitando la aparición de conductas disruptivas como la procrastinación.

Steel (2012) expresa que el comportamiento de la procrastinación se caracteriza por dejar de realizar una acción para hacer otra que genere mayor satisfacción. No obstante, la presencia de este comportamiento puede ser considerado como normal en el ser humano. De hecho, también es conocido como el efecto Zeigarnik, donde el ser humano por naturaleza requiere completar la tarea que está realizando. En ese sentido, al no completarla, la persona es capaz de retener la tarea por más tiempo hasta lograr completarla. No obstante, dicho recordar no es gratuito ya que implica un sistema de tensión que genera la intención y queda latente hasta el momento que se realice. Ahora dicho sistema de tensión se genera desde las tareas más simples como tomar una ducha, hacer el desayuno, entre otras, donde cada una de estas actividades como otras actividades que se realicen terminan respondiendo a un ciclo iniciado que genera movimiento hasta concluirse. En ese sentido, la no conclusión de estas tareas valoradas subjetivamente puede generar consecuencias a nivel somático como psicológico (Braidot, 2016).

Ahora ¿Cómo resulta relevante la procrastinación en relación con los estilos de crianza? En párrafos anteriores se manifestó la importancia de los estilos de crianza como una agrupación de acciones ejercidas por los cuidadores principales hacia sus hijos para orientarlos para su desarrollo en sus recursos cognitivos, sociales y emocionales. Sin embargo, no todos los estilos son capaces de brindar dichos recursos y pueden producir la aparición de comportamientos disruptivos o desadaptativos. Uno de estos comportamientos desadaptativos puede ser la procrastinación. Como se mencionó, no necesariamente es negativo, por el contrario, suele ser un comportamiento común (Steel, 2012). Sin embargo, dependiendo de los recursos adquiridos por el niño o adolescente el comportamiento procrastinador puede presentarse con mayor frecuencia e intensidad afectando diferentes áreas de su vida.

En esta investigación se toma este comportamiento procrastinador en los entornos del nivel secundario de la educación básica regular, la procrastinación académica. Esta es comprendida como el acto de postergar actividades importantes, pero menos placenteras por otras actividades que generan placer de forma inmediata. En estos espacios académicos la procrastinación toma un mayor impacto puesto que puede

determinar el progreso profesional y académico del individuo a través de sentimientos de fracaso, culpa concomitante, falta de orientación, ansiedad, entre otros efectos somáticos y emocionales (Dominguez y Campos, 2017; Ramos et al., 2017; Gil y Botello, 2018).

También se presenta a los estilos de crianza como una fuente muy importante para el desenvolvimiento académico ya que brinda al estudiante los recursos para afrontar los desafíos académicos que conlleva la vida escolar (Murgo, Barros y Sena, 2018). Asimismo, otros autores han encontrado correlación entre los estilos de crianza y la procrastinación resaltando la importancia de dicho vínculo a un nivel afectivo, de soporte emocional, individualización y sentido de responsabilidad; donde a mayor presencia de soporte emocional y sentido de responsabilidad, existiría una menor presencia de procrastinación y mejor rendimiento académico (Zakeri, Behnaz y Razmjooee, 2013).

Recapitulando, se justifica la importancia de esta investigación a través de la afirmación teórica sobre el efecto de los estilos de crianza en los hijos puesto que orientan cómo será la vinculación y desarrollo en las áreas afectiva, social y cognitiva en los diferentes entornos, como lo es la escuela. Es así como también el fallo de los padres en el ejercicio de los estilos de crianza puede comprometer la integridad de sus hijos tales como inmadurez, incapacidad para afrontar situaciones desafiantes, dependencia, irresponsabilidad, baja competencia social, evitación o postergación de responsabilidades entre otros. Ante esta serie de dificultades que puede presentar, la procrastinación académica entendida como la evitación o postergación de tareas es frecuente en un nivel moderado entre los adolescentes, quienes aún se encuentran condensando su identidad y personalidad (Altamirano y Rodríguez, 2021; Dámaso-Flores y Serpa-Barrientos, 2022; Rodríguez y Zea, 2022). Este es el motivo que sostiene el interés de investigar a los adolescentes quienes aprenden cómo afrontar situaciones estresantes a través de los estilos de crianza empleados por sus padres y cómo estos estilos podrían influir en los adolescentes para afrontar el comportamiento procrastinador ante situaciones académicas.

Lo anterior, introduce a una problemática en el ámbito académico. Es en ella que este fenómeno toma otra forma debido al impacto generado en el individuo. Es decir, la procrastinación no solo acontece, sino que repercute en desarrollo social - académico donde puede estar asociados a sentimientos de derrotismo, culpa, falta de control, la ansiedad entre otros (Dominguez y Campos, 2017; Ramos et al., 2017; Gil y Botello, 2018; Macías y Nevárez, 2019). De igual forma, se presentan los estilos de crianza que

deberían poder brindar los recursos necesarios a los estudiantes para afrontar los desafíos académicos que se les presenten. A la actualidad, existen pocas investigaciones que realizaron un análisis con ambas variables en población estudiantil del nivel secundario. Debido a ello, se identifica su relevancia y la necesidad de responder a la pregunta de investigación propuesta para esta pesquisa ¿En qué medida los estilos de crianza se asocian con el nivel de procrastinación académica reportado por los estudiantes de educación secundaria de un Colegio Nacional en San Juan de Miraflores?

De igual forma, surgen cuestionamientos secundarios sobre cómo se distribuyen los resultados obtenidos en ambas escalas en este grupo de estudiantes de un colegio nacional. Asimismo, algunas investigaciones revisadas afirman y otras niegan la asociación entre los estilos de crianza y la procrastinación académica. Ello sugiere ver en qué medida podrían estar asociadas las dimensiones de los estilos de crianza y las dimensiones de procrastinación académicas (Beneyto, 2015; Dámaso-Flores y Serpa-Barrientos, 2022; Ramos et al., 2017; Rodríguez y Zea, 2022).

Por otro lado, se ha encontrado investigaciones que sugieren una vinculación entre variables sociodemográficas como el sexo, la presencia del cuidador principal, la edad de los participantes, así como disponer de un cuarto de estudio podría tener un efecto en los estilos de crianza y la procrastinación académica (Baker, 1989; Balkis y Duru, 2017; Estremadoiro y Schulmeyer, 2021).

Acorde con lo anteriormente expuesto y el planteamiento de la pregunta general como de las preguntas específicas, se desarrolla la siguiente investigación con el fin de retroalimentar teóricamente las pesquisas previas que indican posibles asociaciones entre las variables de estudio, así como contrastar los resultados obtenidos. De igual forma, se sostiene la importancia de contrastar los resultados obtenidos en el empleo de los instrumentos usados en esta investigación, los cuales han sido validados en la población adolescente en Perú.

## CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

### 1.1. Estilos de Crianza

El desarrollo infantil y los procesos de socialización conforman de forma mandatoria las pesquisas enfocadas en la crianza, ya que su propósito siempre ha estado dirigido a comprender las relaciones de los niños con el individuo, frecuentemente adulto que asume el rol de cuidador/a (tales como la figura materna, la figura paterna, familiar u otro), con quien sostiene un contacto y relación frecuente (Martínez y García, 2012).

Estudios primigenios sobre la crianza fueron publicados en el segundo periodo del siglo XX. Estas pesquisas abordaron dos ejes centrales para entender la crianza: el apoyo y el control. Estas investigaciones buscaron enfatizar comportamientos de competencia a través de la identificación de estilos de crianza funcionales en niños de la primera infancia, o sea, qué estilos de crianza podrían garantizar niños independientes, autónomos, felices y socialmente funcionales y los estilos de crianza que generasen o promoviesen comportamientos opuestos (Baldwin et al., 1945; Baumrind, 1967, 1971, 1973). Por otro lado, es conocido que las investigaciones recientes evidencian una mayor comprensión de los estilos de crianza; asimismo, se presenta una ampliación en el abordaje de las pesquisas que vienen formulándose en la actualidad (Raya, 2008).

Desde otra perspectiva, como consecuencia de las constantes investigaciones realizadas sobre los estilos de crianza desde una perspectiva dentro de la unidad familiar y su derivada proyección en el entorno socioeducativo se ha generado una controversia con respecto al empleo de los términos “estilos de crianza” y “estilos parentales”. Sin embargo, pese a la aparente diferenciación gramatical, se demostró que ambos términos derivaban del término anglosajón “*parenting styles*”, el cual se utilizó primigeniamente

en los estudios precursores de Baumrind (1973), cuyo propósito preliminar fue explicar este mecanismo de aprendizaje consistente en la formulación de relaciones intrafamiliares. A partir de ello, se han consolidado acuerdos entre los investigadores reconociendo la equivalencia entre los términos: “estilos de crianza”, “pautas de crianza”, “estilos parentales”, “modelos de crianza” y “estilos de crianza parentales” (Steinberg et al., 1992; Torio et al., 2008; Izzedin y Pachajoa, 2009; Jorge y Gonzales, 2017).

Con referencia a lo anterior, pero haciendo énfasis en la semántica de la terminología se precisa que la RAE, manifiesta que el término “crianza” proviene de *creare*, la cual expresa que el niño es nutrido, alimentado, orientado, instruido y dirigido. Asimismo, el término de crianza no se agota en estos verbos rectores, sino que se compone de 3 procesos psicosociales acerca de la crianza: las creencias, las pautas y las prácticas (Izzedin y Pachajoa, 2009; Aguirre, 2015). En relación con las pautas de crianza, se entiende que hace referencia a las normas seguidas por las figuras parentales ante el comportamiento del menor, con lo cual carga con significantes sociales. Dichas pautas, igualmente, se reconocen como estilos de crianza, siendo imprescindible exponer que las pautas de crianza responden a una temporalidad y constitucional cultural de la comunidad de pertenencia del menor (Izzedin y Pachajoa, 2009). Por el contrario, se ubican, las prácticas de crianza, en el marco de las relaciones interfamiliares, donde los cuidadores principales asumen un rol significativo en el aprendizaje de sus menores. Dichas vinculaciones se enmarcan en el ejercicio del poder de los cuidadores principales sobre sus menores y la influencia bidireccional (Bocanegra, 2007). En base a lo previamente expuesto, se determina un panorama en la equivalencia entre las diferentes terminologías. Acorde con ello, se considera los modelos teóricos que representan mayor idoneidad en relación con la presente investigación.

Climent (2009) señala que se debe entender como “estilos de crianza” a la configuración de las acciones con las que proceden los cuidadores principales dirigidos a modificar el *statu quo* de sus hijos en un contexto de comunicación efectiva y un clima emocional propicio, además reconoce que los estilos de crianza funcionan como matrices de aprendizaje que determinan los comportamientos y vínculos que los hijos establecerán en el futuro. Bajo este contexto, Comellas (2003) sugiere que cada unidad familiar asume y ejerce, bajo un criterio propio, las actitudes y formas para reinterpretar el ambiente como el aprendizaje, siendo estos los estilos de crianza.

Darling y Steinberg (1993) comprenden los estilos como una agrupación de actitudes asumidas y ejercidas por los cuidadores principales en relación con el niño/adolescente. Asimismo, están de acuerdo en que, dependiendo del estilo implementado, se puede propiciar un clima emocional perjudicial o favorable dentro del entorno del desarrollo del menor. Tal como lo evidencia el estudio de Mestre, Tur, Samper, Nacher y Cortéz (2007) se reconoce cómo es influido el desarrollo prosocial de los niños y adolescentes a través del ejercicio de los estilos de crianza. Ello expresa la relevancia que tiene en las relaciones familiares la consideración de la dimensión afectiva.

Algunos autores afirman que los estilos de crianza se deben entender como la agrupación de acciones realizadas por los cuidadores principales cuyo propósito es incidir sobre la actitud de sus hijos, entendiendo que los cuidadores principales asumen una posición de protección y cuidado durante el desarrollo desde la infancia hacia la adultez. Ello supone que estos cuidadores toman un rol activo clave en la interiorización de conocimientos, valores, principios, roles, hábitos, entre otros que son seleccionados y promovidos entre los grupos familiares para ser transmitidos a las siguientes generaciones. Por ello, también reconocen que los padres deben asumir las funciones biológica, educativa, social, económica y de apoyo psicológico (Céspedes, 2007; Papalia et al., 2005; Sordo, 2009).

Izzedin y Pachajoa (2009) señalan que los estilos de crianza abordan tanto las actitudes, las creencias sociales y los conocimientos que los cuidadores principales adoptan en beneficio de la salud y los entornos físico-sociales; así como también los chances de aprendizaje que los niños y adolescentes pueden tener en su residencia. Esto implica que los estilos de crianza toman una posición de orientación y desarrollo de los niños por parte de los padres o por sustitutos parentales. Esto refuerza lo señalado por Torio, Peña e Inda (2008) que sugieren que estos estilos son una expresión de las acciones aceptables por parte de los cuidadores principales respecto a la interacción del niño con su entorno y su comportamiento ante situaciones cotidianas; influyendo, también, en la toma de decisiones y se deben entender como mecanismos adaptativos que sistematizan patrones específicos en categorías simplificadas que facilitan su entendimiento e implementación en los diversos entornos en los que interactúa el sujeto en cuestión.

García, Rivera, y Reyes (2014) manifiestan que estos estilos son expresiones de fenómenos multicausales que los cuidadores principales transmiten a su descendencia

tales como el sentido de seguridad, importancia de los límites, logro de metas, el bienestar emocional, entre otros.

Esta pesquisa sostiene que los estilos de crianza se manifiestan como posturas que adoptan los padres que tiene como fin la promoción de conductas deseadas en sus hijos, traducándose en el refuerzo o inhibición de conductas positivas o negativas dentro del núcleo familiar con proyección en el entorno socioeducativo, generando en los niños la capacidad de crear vínculos sociales en su etapa adulta. Asimismo, estos estilos repercuten significativamente en el desarrollo y consolidación del autoconcepto en los niños (Molina et al., 2017; Torio, Peña, y Rodríguez, 2008; Vargas y Oros, 2011), y la interpretación que otorguen los hijos a las acciones de los padres puede generar un mayor impacto en la adopción de dichos comportamientos (Ivanova y Israel, 2006; Rodríguez et al., 2009).

En contraste, resulta clave reafirmar fehacientemente que los estilos son un conjunto de prácticas agrupadas para su comprensión académica; no obstante, estas prácticas y su agrupación en los estilos de crianza se pueden sobreponer. En ese sentido, también es posible la varianza de estilo de crianza de acuerdo con el desarrollo cronológico o social del menor (Franco Pérez y Pérez, 2014).

Esta investigación reconoce que el modelo ecológico de Bronfenbrenner es una teoría importante para analizar desde una perspectiva holística a los estilos de crianza, debido a que estos reciben la influencia de un conjunto de variables proximales y distales. El modelo ecológico de Bronfenbrenner se sustenta en la disposición de círculos concéntricos de interinfluencia en sus tres círculos: el primer círculo concéntrico es el microsistema donde se contempla las relaciones cercanas como la familia y condiciones individuales. El segundo círculo es el exosistema la cual se sostiene en la institucionalización que media entre lo individual y lo colectivo. El tercer círculo es el macrosistema que abarca las condiciones del contrato social y son insumo del exosistema. (Bronfenbrenner, 1987; Darling y Steinberg, 1993; Gaxiola et al., 2011).

### **1.1.1. Teorías sobre los Estilos de Crianza**

#### a. Teoría sobre los estilos de crianza de Baumrind (1973)

Baumrind (1967) realizó numerosas investigaciones utilizando como grupos de estudios a niños en etapa preescolar y a sus padres. En su investigación evaluó a tres grupos de niños. En un primer grupo identificó que niños más inseguros y menos felices habían sido criados por cuidadores principales estrictos y poco afectivos. Un segundo grupo, por niños que se identificaban como autosuficientes y expresaban felicidad habían sido criados por padres comunicativos y exigentes. Mientras que, en el tercer grupo, evidenció que padres cálidos, pero carentes de límites claros, solían tener niños inmaduros y dependientes.

Adicionalmente, sus estudios son un hito fundamental en el abordaje en el campo del apoyo y control parental, la autonomía y el desarrollo del niño. De igual forma, buscó determinar la influencia de estos estilos en la estructuración de los niños. Esto se debe a su compromiso para abordar el impacto de la autoridad en el vínculo padre-hijo; siendo quien brindó las primeras referencias de los estilos de crianza (Baumrind, 1967, 1971, 1973).

Asimismo, debido a sus investigaciones determinó la presencia de dos dimensiones que intervenían estratégicamente en el desarrollo de los niños, la aceptación y el control parental. Asimismo, la propuesta de composición de los estilos de crianza le permitieron conformar tres agrupaciones de patrones o prácticas de crianza. Estos estilos fueron: el estilo autoritativo (democrático), el estilo autoritario y el estilo permisivo (Papalia et al., 2005). Posteriormente, Baumrind (1973) realizó la adaptación de las dimensiones iniciales por exigencia – falta de exigencia y sensibilidad – insensibilidad.

La primera categoría comprende la imposición de normas y la verticalidad - horizontalidad de estas por parte de los padres para con sus hijos. Mientras que la segunda, comprende al ámbito emocional, qué tan abiertos emocionalmente son los padres con sus hijos.

**Tabla 1.**

*Estilos de Crianza propuestos por Baumrind (1973)*

| <b>Estilo</b>      | <b>Características de los padres</b>  | <b>Efectos en el niño</b>   | <b>Efectos en el adolescente</b>  |
|--------------------|---|---|---|
| <b>Autoritario</b> | La figura parental se presenta rígido, controlador y exigente. Poca o nula disposición emocional ante las necesidades de sus hijos.               | Adopta una postura pasiva ante la vida, inseguro y dificultad para completar tareas, retraimiento social e incapacidad de sostener relaciones sociales. | Estos adolescentes suelen presentar dificultades en el colegio, poca o nula proactividad y sostienen una postura reactiva hostil con sus pares. |
| <b>Democrático</b> | La figura parental presenta altas expectativas y muestra sensibilidad para responder a las necesidades de sus hijos (escucha activa y consejería) | Más independientes, firmes, respetuosos con miembros de la sociedad, capacidad para tomar decisiones.   | Son participativos, equilibrados en su toma de decisiones, apertura al trabajo colaborativo y desenvolvimiento social.                          |
| <b>Permisivo</b>   | La figura paterna es sensible ante las necesidades de sus hijos, pero es incapaz de establecer y sostener límites claros.                         | Dificultad para asimilar límites, en la convivencia social y manejo de la expectativa social sobre sí mismo.  | Son impulsivos, poco autocontrol y dificultad para desvincularse de la expectativa social.  |

Fuente: Elaboración propia a partir de los Estilos de Crianza según Baumrind (1973)

## **b. Teoría sobre estilos de crianza de Maccoby y Martin (1983)**

Maccoby y Martin (1983), en base a la tipología de los estilos parentales de Baumrind, reorganizan los estilos e incluyen más, el negligente. Así mismo, plantean otra forma diferente de medirlo en dos diadas dimensionales: el afecto/comunicación y el control/establecimiento de límites. La primera comprende las muestras de amor, aprobación y ayuda que se brinda a los niños o adolescentes. La segunda, por su parte, consiste en la aplicación y desarrollo de la disciplina en el hijo a través de la supervisión y control del comportamiento, en contraste, con las normas establecidas, es decir, un desarrollo moral. A partir de estas se contextualizan y fundamentan cuatro agrupaciones de estilos: democrático, autoritario, permisivo, y negligente (Capano y Ubach, 2013). Del estilo negligente, se evidencia que los cuidadores principales demuestran escasas muestras de afecto a sus hijos y carecen de límites claros; asimismo, manifiestan un nulo

compromiso en su responsabilidad tanto en lo material como en lo afectivo. Ello se da debido a una priorización de los padres de sus propias necesidades sobre las necesidades de sus hijos. Ante esta realidad, existen investigaciones que han demostrado que este estilo asumido por los cuidadores principales tiene correlación con la expresión de diferentes trastornos conductuales en sus hijos (Papalia et al., 2005).

Producto de lo anterior, Maccoby y Martin (1983) exponen cuatro categorías o tipos de estilos:

- E.C. democrático/autoritativo: presenta un balance entre el afecto, el ejercicio del control y la expectativa de madurez en el discurso de las figuras parentales. Estos padres plantean altas expectativas con respeto hacia sus hijos. Brindan mayor aceptación al ámbito emocional y promueven la participación volitiva. En consecuencia, niños educados bajo este estilo manifiestan mayor responsabilidad, con cierta autonomía y mayor desarrollo emocional (Merino y Arndt, 2004; Capano y Ubach, 2013).
- E.C. autoritario: presenta padres que ejercen normativas poco flexibles bajo una lógica intrusiva producto de la necesidad de control que imponen sobre su descendencia. Se presenta una comunicación limitada entre cuidador principal e hijo/a, primando e imponiéndose el discurso parental. Difícilmente existe expresión afectiva y las medidas correctivas suelen ser físicas o emocionales con consecuencias negativas para sus hijos (; Maccoby y Martin, 1983; Merino y Arndt, 2004; Berger, 2006).
- E.C. permisivo: las figuras parentales bajo este estilo brindan una libertad sin restricciones o restricciones poco claras. Se presenta como un desarrollo propio y no suelen imponer reglas. Niños y adolescentes que perciben un estilo permisivo manifiestan mayor independencia en la toma de decisiones y no suelen consultar a sus padres. Estos hijos suelen abrirse emocionalmente y capaces de interactuar con facilidad con otros miembros de la comunidad. Por otro lado, presentan dificultades para adaptarse a espacios remarcados en estructuras fijas (ej. el colegio, etc.) y los padres ceden fácilmente ante las demandas de sus hijos (Maccoby y Martin, 1983).
- E.C. negligente: se presenta a través de figuras parentales que muestran poco o nulo interés en ejercer sus funciones de cuidadores. Limitan parcial o totalmente

su ejercicio del control sobre sus hijos e ignoran las necesidades socioafectivas de sus hijos. Estos hijos suelen presentar poco desarrollo emocional, bajas capacidades cognitivas y tolerancia ante afrontamiento de obstáculos (Maccoby y Martin, 1983).

### c. Teoría de estilos de crianza de Steinberg

Steinberg parte de la propuesta de Maccoby y Martin y reajusta las dimensiones para la identificación de los estilos de crianza. Define tres dimensiones: el compromiso, la autonomía psicológica y el control conductual. La primera consiste en el grado de interés que demuestra la figura parental a su descendencia y es reforzado por el soporte emocional. La segunda asume las acciones realizadas por los cuidadores principales que fomentan la personalidad y el desarrollo de la autonomía. La tercera se basa en cómo la figura parental incide en el ejercicio de control y monitorea la conducta de sus hijos. En ese sentido, la regulación conductual toma parte central en los estilos de crianza. En esta también se evidencia la demanda y exigencia que tienen los cuidadores principales para integrarse a entornos laborales, familiares, académicos, entre otros. Supone también el ejercicio de castigos ante conductas no deseadas y requerimientos de madurez y esfuerzos disciplinarios (Darling y Steinberg, 1993).

Debido a la integración de las dimensiones presentadas previamente, (Darling y Steinberg, 1993) se propone 5 categorías que mejor explican los estilos de crianza:

- Estilo de crianza autoritativo: es el modelo que se ajusta a un equilibrio entre el compromiso de la figura parental, el fomento del desarrollo emocional y desarrollo de habilidades sociales. Ejerce un control y supervisa a sus hijos desde una posición de respeto y fomentan la toma de decisiones con el uso de una comunicación asertiva.
- Estilo de crianza autoritario: las figuras parentales ejercen altos niveles de control conductual. Se estima mucho el seguimiento de la norma y el respeto de lo que se determine como norma sin objeción alguna; para conseguirlo podrían ejercer castigos físicos o psicológicos. Existe poco interés en el desarrollo socioemocional ya sea por desvalorizar su utilidad o incapacidad para abordarlo.
- Estilo de crianza permisivo: las figuras parentales intervienen poco o en nada en la asentación conductual de su descendencia. La propuesta de normas es relativa y

fácilmente desplazada. Debido a ello, el niño es quien asume qué hará indiferentemente de si la acción es permitida o no. Aun así, estas figuras parentales suelen presentar mayor predisposición en lo afectivo y buscan orientar a sus hijos a través del desarrollo afectivo, pero les cuesta exigir los límites. Debido a ello, los hijos criados bajo este estilo podrían presentar dificultades académicas y conductuales (Estévez et al., 2007).

- Estilo de crianza negligente: se caracteriza por figuras parentales que no asumen su rol como padres, suelen estar focalizados en sus propias actividades e intereses. Por ello terminan desatendiendo a sus hijos. En el hogar, las normas son prácticamente inexistentes y hay una evidente carencia de manifestaciones de afecto de los padres hacia los hijos.
- Estilo de crianza mixto: parte de cuidadores principales que emplean prácticas de crianza de los estilos previamente descritos. Supone, por ello, un entorno remarcado en la confusión y ambivalencia en relación con qué esperar o cómo responder ante la solicitud de sus cuidadores principales o al realizar una acción determinada. Es decir, se compone un entorno impredecible que condiciona al hijo a identificar su entorno como inseguro, inestable y rebelde (Estévez et al., 2007).

## **1.2. Procrastinación Académica**

### **1.2.1. Procrastinación**

La procrastinación se entiende como la acción de posponer las actividades prioritarias por actividades más placenteras y de beneficio inmediato. Es decir, se reemplazan actividades con resultados a largo plazo, que podrían tener efectos favorables para uno, por otras actividades más triviales o apetecibles que brindan una satisfacción de forma inmediata (Riva, 2006; Steel, 2012; Atalaya y García, 2020).

Este acto de postergación de las responsabilidades puede manifestarse de forma voluntaria e involuntaria en un momento establecido generando efectos negativos en la persona (Steel, 2012; Carranza y Ramírez, 2013; Díaz, 2019). Algunas de las causas frecuentemente estudiadas son la ansiedad, resistencia al control, carencia de reafirmación, falta de capacidad para la toma de decisiones, temor al fracaso, evitación

de tareas y estándares de perfección irrealistas en relación con el sentido de competencia (Solomon y Rothblum, 1984).

Adicionalmente, Steel (2012) considera que el procrastinar es una actividad innata en el ser humano, que se asemeja a una estrategia de desfogue ante niveles altos de estrés producto de la falta de organización y planificación de sus actividades prioritarias. Esto se complementa por lo señalado por Lecannelier (2009), el cual comenta que desde la infancia se van desarrollando estos patrones (refiriéndose al aprendizaje de los patrones que aprende de los padres), los cuales, inciden en la postergación de sus necesidades desviándolo en el involucramiento de los planes y necesidades de otros individuos. Esta dinámica fortalece en el infante la capacidad de tomar decisiones simples o enfocarse en actividades no prioritarias con satisfacción a corto plazo. También, se ha asociado a la procrastinación con la atención frágil y el desorden, ya que el individuo suele tener dificultades para focalizar su atención (Steel, 2012).

La procrastinación también supone que el individuo posee una intencionalidad de cumplir con la tarea, pero suele hacerlo cuando ésta le exige un mayor esfuerzo (cumplimiento de los plazos de entrega de una tarea o trabajo, amonestación verbal, etc.). En virtud de lo mencionado, la procrastinación se manifiesta como una actividad espontánea de toma de decisiones que priorizará el desarrollo de las actividades de un individuo en función al grado de satisfacción inmediata que ocasiona el aplazamiento de ciertas actividades prioritarias, además existen estudios que han asociado la impulsividad directamente con la procrastinación, ya que de acuerdo a evidencias encontradas, la persona impulsiva presenta dificultades a la hora de postergar su recompensa y busca la satisfacción de forma inmediata (Steel, 2012).

El enfoque cognitivo conductual propuesto por Ellis y Knaus (1977) sostiene que la forma en cómo el individuo percibe el estímulo influirá en cómo este interprete, asimile, sienta y exprese en su comportamiento. Igualmente, existe un impacto en el cómo se percibe el espacio y las creencias asociadas. Ello conlleva que la persona pueda expresar conductas funcionales o disfuncionales para la sociedad (Natividad, 2014).

Ellis y Knaus (1977) describieron las primeras investigaciones de procrastinación en este enfoque y fueron la base para investigaciones posteriores como la de Busko (1998). Los autores manifiestan que las personas perciben erróneamente la realidad y sostienen creencias irracionales sobre ser capaces de mantener una perfección

académica. Con base a lo descrito, los investigadores señalan que el individuo procrastinador actúa de esta forma progresiva donde se puede dar la conclusión de la tarea. Inicia con una tarea asignada que se sabe tendrá un efecto satisfactorio/beneficioso. Se decide empezar la tarea, pero se dilata el tiempo para completarla. Se piensa sobre los efectos de dilatar la tarea. Pospone la tarea. Reflexiona y se cuestiona por qué posterga la tarea, pese a los beneficios. No modifica la acción procrastinadora. Ante la fecha límite, realiza y completa la tarea ante la presión del momento. Se molesta consigo mismo por dilatar tanto la tarea. Se convence de que no volverá a procrastinar. Se le presenta un nuevo proyecto y repite la conducta procrastinadora.

#### **a. Modelos teóricos de la procrastinación**

De igual forma, con el paso de los años, diferentes autores han propuesto modelos teóricos que buscan explicar y sostener la conducta procrastinadora en el ser humano. A continuación, se exponen dichas propuestas:

Baker propuso un modelo teórico que parte de la teoría psicoanalítica y es una de las primeras que buscó explicar este comportamiento. Afirma que este comportamiento se sostiene desde una temprana edad puesto que está en juego el desarrollo de los procesos mentales y la consolidación de la personalidad, así como también los conflictos internos. Igualmente, explica que la persona se encuentra ante una situación estresante y generan la activación del mecanismo de defensa de evasión, específicamente como comportamiento procrastinador. Dicha activación de ese comportamiento está sujeto a las expectativas de los padres, siendo esto último un componente clave en el desarrollo de la persona. En ese sentido, la presión ejercida por las expectativas de los padres y la búsqueda de aprobación de estos a través de un buen rendimiento académico finaliza en el desafío y la búsqueda de los límites permitidos. Es decir, este modelo sostiene que la procrastinación está cargada de un temor por no alcanzar las expectativas poco realistas, gatillando la evitación como mecanismo de defensa a través del comportamiento de la procrastinación. Este temor surge en el niño ante las posibles consecuencias negativas ante acciones desaprobadas por los padres, lo que resulta en la postergación de sus responsabilidades, sosteniéndose durante las etapas de desarrollo como la adolescencia donde se presenta una subestimación del tiempo (Baker, 1989; Ferrari y Emmons, 1995).

El modelo teórico motivacional sostiene que el sujeto se encuentra en un dualismo motivacional: motivación para lograr el éxito o motivación para no alcanzar el éxito. Cuando prevalece la segunda, la persona realiza y completa actividades solo si sostiene una seguridad en el éxito del cumplimiento de la tarea, abandonando otras actividades que pudiese considerarse complejas para su conclusión. Para explicar esto, el modelo se sostiene la importancia de la autodeterminación como la capacidad de la persona de decidir libremente que quiere realizar una tarea en beneficio de sí mismo y/o de otros, mientras que una baja autodeterminación presentaría mayor procrastinación. De igual forma, sostiene que hay una orientación a los resultados como una acción destinada a abordar, ejecutar y completar las tareas propuestas (Atalaya y García, 2020).

El modelo conductual afirma que la conducta de procrastinación es aprendida por repetición y reforzada por la recompensa que se recibe en cada repetición “exitosa”. Es decir, la persona viene aprendiendo desde la infancia que hay acciones que pueden recompensarse casi de forma inmediata o con el menor esfuerzo. Parte de una situación estimulante, tareas o actividades, que genera aversión o es percibida como un castigo lo cual hace que opte por iniciar otra tarea que generará una satisfacción inmediata (Atalaya y García, 2020; Carranza y Ramírez, 2013; Quant y Sánchez, 2012; Skinner y Belmont, 1993).

El modelo cognitivo conductual explica adecuadamente la conducta procrastinadora. Sostiene que existe un quiebre en el procesamiento de información. La persona mantiene pensamientos repetitivos sobre el aplazamiento de actividades y una estructura disfuncional que concluye en la imposibilidad de completar una tarea por la posibilidad de rechazo social. Ello los conduce a tener dificultades para organizar su tiempo y concretar las tareas propuestas. Ellis y Knaus (2002) sostuvieron que era la persona la que era responsable de la interpretación de la realidad (comprendida como circunstancias y creencias propias) y las acciones que tomaba en consecuencia de estas. Es así como la procrastinación se genera al concebir una tarea como imposible o muy difícil de realizar y la persona no ha desarrollado adecuadamente el manejo de la frustración que viene con ella. Los autores afirman que es una secuencia de pasos que se repiten en forma cíclica empezando por el deseo de iniciar una tarea, tomar la decisión de hacerlo, por diversos motivos retrasar su inicio, balance de desventajas, prolonga la postergación de la tarea, cuestionamiento por procrastinar, continuación de la postergación de la tarea, desarrollo de la tarea al último minuto, sensación de fastidio,

fabulación de no volver a procrastinar y luego reincide en la conducta. Durante todo ese proceso la persona atraviesa por sensación de ansiedad, depresión, desesperación, sentimientos de incapacidad/incompetencia, entre otros (Atalaya y García, 2020; Ellis y Knaus, 1977, 2002).

### **1.2.2. Procrastinación académica**

Las personas procrastinan de forma natural, pero en el ámbito académico toma otra forma debido al impacto que éste puede llegar a tener en el individuo (Steel, 2012). La procrastinación en este ámbito no solo acontece, sino que repercute en el desarrollo profesional del individuo generando sentimientos de fracaso, culpa concomitante o falta de orientación y dirección para el desarrollo de futuras metas profesionales (Dominguez y Campos, 2017; Gil y Botello, 2017; Ramos et al., 2017).

La procrastinación académica se expresa como el comportamiento evitativo, donde se genera un auto compromiso de completar una acción; no obstante, esta suele ser postergada o abandonada en su totalidad generando una serie de justificaciones, evitando, también, el sentimiento de culpa que viene con el incumplimiento de lo propuesto (Quant y Sánchez, 2012). En este contexto, el alumno emplea diversos comportamientos sistematizados para retrasar la ejecución de tareas que deberían ser realizadas en un tiempo-espacio determinado (esta manifestación conductual puede ser producto de las experiencias familiares transmitidas de forma disfuncional atañendo en su autoestima y su gestión de la frustración). Ello produce la satisfacción inmediata ante la conclusión de tareas o actividades no relevantes o distractoras, entendiéndose esta situación como una manifestación de interpretación desadaptativa e irracional, en comparación a los resultados que se podrían obtener si se completasen las tareas a largo plazo.

Solomon y Rothblum (1984) identificaron dos grupos que sostienen esta conducta en el entorno académico. El primero, se conforma con un temor a fracasar (angustia ante evaluaciones, duda de sus capacidades y conocimientos, alta exigencia por perfección). Mientras que el segundo grupo, consiste en un rechazo a realizar las tareas ya sea porque son desorganizados con su programación como presentar dificultades en la toma de decisiones.

La procrastinación académica suele manifestarse como un escape para evitar el esfuerzo cognitivo ante una tarea demandante. El individuo suele buscar esta gratificación

inmediata, pero efímera que perjudica la formación profesional y puede generar consecuencias reprobables al cumplir con las responsabilidades académicas (Gil y Botello, 2017; Ramos et al., 2017).

### **a. Causas de la procrastinación académica**

De acuerdo con la literatura, la procrastinación se presenta con tres razones principales. Primero, la autoeliminación, donde la persona se desvaloriza y existe una fuerte autocrítica de sus acciones o el fracaso de ellas. La segunda es la poca tolerancia a la frustración, donde básicamente la persona no es capaz de controlar sus emociones generando una sobrecarga emocional. La tercera es la hostilidad supone una toma de acción ante el estrés del entorno de forma transgresiva para consigo mismo como para con otros. En base a estas causas, se evidencia el desarrollo cognitivo enmarcado en una distorsión de uno mismo, el otro y el mundo (Ellis y Knaus, 1977).

- Autoeliminación: consiste en la desvalorización de la persona a través de una autocrítica exigente y autoafirmaciones negativa. Ello sostiene el círculo vicioso de todo procrastinador, promoviendo un autocastigo por la incapacidad de completar tareas. Debido a ello, este sujeto experimenta ansiedad y depresión. En consecuencia, hay un fracaso en el desarrollo de la autoconfianza y sentido de ser capaz de completar tareas indiferentemente de su complejidad. Eso conduce a la persona a optar evitar o retrasar dichas tareas, evitando confrontar sus ideales perfeccionistas, reforzando la autocrítica y autoafirmaciones negativas (Ellis y Knaus, 1977; Douglas, 2019).
- Baja tolerancia a la frustración: ante la presencia de tareas diversas y retos en diversos entornos, el individuo debe poder sobreponerse ante estos desafíos. No obstante, ante una mirada distorsionada de la realidad que sostiene la inutilidad del esfuerzo o el sobreesfuerzo que requiere la tarea promueve que se retrasen el desarrollo de actividades, en múltiples ocasiones, por realizar otras tareas menores que paulatinamente generan dificultades mayores, en base a la relevancia de la tarea retrasada o abandonada (Ellis y Knaus, 1977).
- La hostilidad: es un acto inconsciente contra personas del entorno cercano. Se entiende como una expresión de la sobrecarga emocional a modo de reclamo que

tuvieron algún tipo de participación en la postergación de la tarea. En algunos casos, la procrastinación se presenta hostilmente como una forma de requerir atención de las personas cercanas a uno (Ellis y Knaus, 1977).

## **b. Efectos de la procrastinación académica**

Los estudios que abordan la procrastinación se han enfocado en los efectos de este comportamiento en lo psicológico (estado de ánimo y estado emocional), su influencia en otros entornos como el laboral y/o académico, siendo dichos entornos, donde hay mayor presencia de este comportamiento. Consecuentemente, el individuo que mantiene una rutina procrastinadora se ve frustrado de ser incapaz de controlar sus acciones, atentando contra su estado de ánimo. Debido a ello, mediante el acto de procrastinar recibe una gratificación inmediata; sin embargo, esta se transforma rápidamente en un estado de ánimo negativo (Natividad, 2014; Agustín, 2016; Duda, 2018, Douglas, 2019)

Por otro lado, Ferrari, Barnes y Steel (2009), en su pesquisa arribaron a la conclusión de que no importa el nivel de procrastinación que la persona presentase, estos sujetos exponían una mayor preocupación y pensamientos auto flagelantes sobre su dificultad para cumplir con sus expectativas académicas, asumir roles sociales, desarrollo de habilidades sociales, su estado de salud y manejo de su economía en comparación a otras personas que no tenían este comportamiento poco o nada presente. Asimismo, de acuerdo con las personas que participaron en esta investigación fueron aquellos que procrastinaban a niveles crónicos quienes sostenían el pesar de no cumplir con sus expectativas en diversas esferas de sus vidas, remarcando la importancia de este tema y el efecto subjetivo que puede tener.

## **1.3. Revisión Bibliográfica**

### **1.3.1. Investigaciones internacionales**

Beneyto (2015) realizó un estudio con 150 estudiantes adolescentes con el fin de encontrar una asociación entre el rendimiento académico y el entorno familiar. Se exponen sus hallazgos:

- a. Se encontró que era muy importante la presencia de un entorno familiar adecuado ya que genera mayores posibilidades de un desarrollo académico adecuado.
- b. Se encontró que los estudiantes perciben positivamente el involucramiento de sus padres en su proceso de académico como una fuente de motivación para obtener un mejor rendimiento académico.
- c. Los estudiantes expusieron que no habían percibido acciones de rechazo u hostilidad de sus padres, lo cual se reflejó como un mejor rendimiento y desarrollo académico.
- d. El involucramiento de los padres y un adecuado funcionamiento familiar son factores determinantes para el desarrollo de los hijos y su desempeño académico.

Balkis y Duru (2017) realizaron una investigación cuantitativa de alcance correlacional, la cual se centró en investigar si se presenta diferencia alguna en la relación de la procrastinación académica, el desenvolvimiento y satisfacción académica. De acuerdo con ello, se obtuvo los resultados expuestos:

- a. La procrastinación académica está inversamente asociada con el desenvolvimiento y la satisfacción académicos.
- b. Las estudiantes femeninas reportaron menores niveles de procrastinación académica y mayor desenvolvimiento y satisfacción académicas que los estudiantes masculinos.
- c. Se presentó una asociación débil e inversa entre la procrastinación académica y el desenvolvimiento y satisfacción académicas.
- d. Esta diferencia entre los estudiantes masculinos y femeninos está asociado al desarrollo de habilidades como la organización de tareas, sentido de responsabilidad y técnicas de estudio sistemáticas.
- e. Se encontró que los estudiantes masculinos que reportaron alto puntaje en la prueba de procrastinación académica se sentían insatisfechos con su rendimiento académico. Esto podría modificarse ante la sensación de control de su tiempo, capacidad para proponerse objetivos y organizarse.

Granja y Pinheiro (2018) investigaron los efectos de los estilos parentales en la vinculación afectiva de jóvenes adultos y su asociación con el bienestar psicológico. Se contó con la participación de 787 alumnos universitarios para el desarrollo de esta pesquisa correlacional transversal. De acuerdo con ello, se presentan los datos analizados:

- a. Hay diferencias significativas en los estilos parentales de acuerdo con variables como la identificación sexual como el grupo etario de los alumnos.
- b. La presencia del padre o madre sostiene un impacto en el desarrollo de la participación democrática y la autonomía, así como también el ejercicio de actos punitivos por parte de los padres.
- c. Se aprecia que los hombres suelen percibir el vínculo desde una perspectiva más punitiva; mientras que en el caso de las mujeres perciben que hay mayor participación democrática y apoyo por parte de los padres.
- d. Se encontró la influencia del grupo etario en el desarrollo de la autonomía y la participación democrática, donde a mayor edad se identificó una mayor autonomía y participación democrática en relación con sus padres.
- e. Las estudiantes femeninas reportan mayores niveles de confianza, mientras que los hombres reportan mayores niveles de evitación y ambivalencia.
- f. Se encontró que hay un mayor involucramiento parental percibido por las mujeres.
- g. Los estudiantes masculinos suelen estar más pendientes de los estilos parentales y, por ende, suelen ser más susceptibles a sus efectos en la autonomía y participación democrática.
- h. Se encontró que el estilo parental democrático favorece positivamente al bienestar psicológico.
- i. Se evidenció que el bienestar psicológico permite verificar que el estilo democrático influye negativamente en la presencia de la ambivalencia, la dependencia y la evitación, mientras que favorece directamente la confianza.

Estremadoiro y Schulmeyer (2021) investigaron sobre la rutina procrastinadora de alumnos universitarios en Bolivia, así como los niveles de procrastinación que presentaron. En ella, se obtuvieron los siguientes resultados:

- a. La mayoría de los alumnos presentaron algún nivel de procrastinación, indicando una tendencia moderada frecuente entre los estudiantes.

- b. Señalaron que no parece haber variación significativa entre la presencia de rutinas procrastinadoras en base a la identificación sexual de los participantes.
- c. Los alumnos optaron por procrastinar por factores externos como la dificultad de la tarea y los plazos entregados. Así como también, factores internos como el temor a fracasar, ansiedad, búsqueda de la perfección, falta de interés entre otros.
- d. Encontraron que los estudiantes femeninos y masculinos suelen tener condiciones diferentes para procrastinar.

Rodríguez y Zea (2022) realizaron un estudio que buscó identificar cómo se vincula la repitencia escolar en adolescentes en base al estilo educativo parental reportado. Acorde con ello, obtuvieron los siguientes resultados:

- a. Se encontró que muchos de los cuidadores principales solían ausentarse durante los periodos de desarrollo de sus hijos debido a ser familias monoparentales o poca disponibilidad de tiempo por diversos motivos.
- b. El rendimiento académico de los estudiantes se encuentra vinculado al funcionamiento y dinámica familiar, donde se determinan los patrones de control, comunicación, exigencias y la vinculación afectiva.
- c. Se encontró que la baja presencia e intento de involucramiento parental afecta significativamente en el rendimiento del alumno, disminuyendo su confianza y la cercanía con las figuras paternas. Ello reafirma la necesidad del adolescente para recibir acompañamiento familiar, no tener padres muy permisivos y un involucramiento emocional.
- d. Es necesario que los padres ejerzan control sobre sus hijos y garanticen un involucramiento emocional con estos. Si eso falla, se puede obtener una disciplina laxa donde los hijos tienen altas capacidades para la expresión emocional, pero incapaces de sostener tareas por su inmadurez y falta de desarrollo de disciplina. Si, por el contrario, no hay presencia de control ni involucramiento emocional, se presentan comportamientos más agresivos en el adolescente y el desinterés en relación con el ejercicio de la vida académica, pudiendo generar la deserción escolar.

### **1.3.2. Investigaciones nacionales**

Flores (2018), en su pesquisa, analizó la asociación entre la crianza parental y las habilidades sociales, a través de una metodología cuantitativa de corte transversal y correlacional en una población de 268 alumnos del nivel educativo secundario. En ella, se obtuvo los siguientes resultados:

- a. Se evidenció la ausencia de una asociación significativa entre los estilos de crianza parentales y las habilidades sociales.
- b. Se determinó que no había una asociación significativa entre los estilos autoritario, autoritativo y mixto en relación con las habilidades sociales investigadas en este estudio.
- c. Se presentó una asociación inversamente significativa entre los estilos negligente/permisivo en relación con las habilidades sociales.

Vera (2018) buscó comprender si había relación entre la procrastinación en entornos académicos y los estilos de crianza. Para ello, se realizó un análisis correlacional con la participación de 93 alumnos de un colegio. Los resultados se exponen a continuación:

- a. Dependiendo de las acciones de los padres y el clima familiar, un adolescente puede presentar mayor predisposición de evitar las tareas percibidas como punitivas.
- b. La familia puede influir en los niveles de procrastinación que pudiesen presentar los alumnos.
- c. Existe un predominio de un nivel medio de procrastinación en los estudiantes.
- d. La dimensión compromiso (EEC) y la procrastinación académica están débil e inversamente asociadas, es decir, a menor compromiso, hay mayor procrastinación.
- e. La autonomía psicológica (EEC) está débil e inversamente asociada con la procrastinación académica. Lo cual indica que, a menor autonomía psicológica, mayor procrastinación académica presenta el estudiante.
- f. Se identificó una asociación indirectamente significativa entre las dimensiones elección – evitación conductual, procesamiento cognitivo disfuncional y compromiso. Ello indica que a mayor involucramiento emocional de los cuidadores principales (compromiso), se presenta menos la elección – evitación conductual y un procesamiento cognitivo disfuncional.

Llacsca (2018) presentó su investigación transversal y de alcance correlacional en la que busca entender la asociación entre la procrastinación y la funcionalidad familiar. Para ello, tuvo 254 estudiantes participantes, obteniendo los siguientes resultados:

- a. Se evidenció una asociación significativamente débil y directa entre la dinámica familiar y la procrastinación.
- b. Se encontró que los alumnos evaluados reportaron presentar regular procrastinación, representando 86.6% de la muestra.
- c. Señaló que la administración del tiempo en relación con las tareas genera dificultades en el desarrollo oportuno de estas, afectando el rendimiento académico.

Quiroga (2020) realizó un estudio cuantitativo donde se buscó determinar si existía una correlación entre la procrastinación y los estilos de crianza en estudiantes de una universidad de Chiclayo. Se contó con una muestra de 115 estudiantes de la escuela profesional de psicología. Se presentan los resultados de la investigación:

- a. Se encontró una asociación inversa entre la procrastinación y los estilos de crianza autoritario ( $r=-0.264$ , sig.  $<0.05$ ) y directo con el estilo de crianza negligente ( $r=0.0281$ , sig.  $<0.05$ ). Ello expresa que, ante mayor presencia de un estilo autoritario, el nivel de procrastinación es menor; mientras que, ante una presencia mayor del estilo negligente, se reporta un nivel de procrastinación mayor.
- b. Se evidenció una predominancia de la procrastinación en niveles altos entre los estudiantes evaluados (67%).
- c. Se apreció la predominancia del estilo permisivo (36.5%) y negligente (41.7%).
- d. Se encontró que existe una asociación débil e inversa entre el estilo de crianza autoritario y democrático y las variables de dependencia, falta de motivación, baja autoestima, y desorganización (procrastinación). Es decir, la presencia más alta de estilos autoritario o democrático supone un puntaje reducido en las variables de desorganización, dependencia, falta de motivación y baja autoestima.
- e. El estilo negligente presenta un comportamiento de asociación de intensidad moderada y directa en relación con la baja autoestima, la dependencia, la desorganización y la falta de motivación. Ello señala que un puntaje más alto en el estilo negligente podría valor más alto en las variables mencionadas.

Valverde (2020) realizó un estudio cuantitativo de alcance correlacional donde buscó determinar la asociación entre los estilos de crianza y la procrastinación académica. Para ello, se contó con 97 estudiantes participantes. Producto de ello, se arribó a las siguientes conclusiones:

- a. Se evidenció que la presencia de procrastinación académica está inversamente correlacionada con el estilo de crianza democrático.
- b. Se evidenció que la procrastinación académica está asociada directa y moderadamente con el estilo de crianza indulgente.
- c. Se presentó una asociación fuerte e inversa entre la autorregulación académica y el estilo de crianza democrático.
- d. Hay una asociación moderada y directa entre la autorregulación académica y el estilo de crianza indulgente.
- e. Señala mayor presencia de los estilos de crianza autoritario y sobreprotector en estudiantes masculinos.
- f. No se evidencia diferencias entre la presencia de la procrastinación académica y la identificación sexual del estudiante.

Ramos (2021) realizó una investigación que buscó precisar la asociación entre el estrés y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. Esta pesquisa es correlacional y transversal con un total de 116 estudiantes donde se obtuvieron los resultados expuestos a continuación:

- a. Se encontró que el estrés académico y la procrastinación académica presentan una asociación directa, relacionados principalmente con la activación de respuestas fisiológicas, emotivas y mentales ante situaciones académicas desafiantes.
- b. Se encontró que la dimensión de postergación de actividades y el estrés académico están directamente asociadas. Ello evidencia que acciones como dejar las tareas para el último momento se relaciona directamente con la sobrecarga física, emocional y mental.
- c. Se encontró que la autorregulación y el estrés académico sostienen una asociación inversa.

Dámaso-Flores y Serpa-Barrientos (2022) realizaron un estudio con una muestra de 766 estudiantes de educación secundaria (11 – 18 años). De acuerdo con los análisis del modelo explicativo del rendimiento académico como variable independiente y variables dependientes como estilos de crianza, agresión y resentimiento, donde se obtuvo los siguientes resultados:

- a. Se ha identificado que las dimensiones de autonomía psicológica y el rendimiento académico sostienen una asociación inversa. Debido a ello, se entiende que los padres entre más democráticos son, presentan menor represión con sus hijos, pudiendo tener una repercusión negativa en relación con el éxito en términos de su desenvolvimiento académico.
- b. Las dimensiones de control conductual y compromiso sostienen una relación directa con la dimensión del rendimiento académico. Ello afirma que es necesario una regulación conductual ejercida por las figuras parentales, así como un involucramiento emocional de ellos para poder aumentar las posibilidades de un mejor rendimiento académico.
- c. De acuerdo con los hallazgos, los estudiantes son responsables de su rendimiento académico, pero son una parte. Se encontró que es necesario que haya una supervisión de los padres, el ejercicio de control como formas de disciplina para fomentar la responsabilidad y un acercamiento emocional en el desarrollo de las actividades.
- d. Se afirma que existe una relación entre un adecuado contexto familiar para garantizar un adecuado rendimiento académico y el adolescente pueda alcanzar el éxito académico. De igual forma, la familia influye en el desarrollo de hábitos y actitudes que favorecen los procesos de socialización y aprendizaje.

Duda-Macera y Gallardo-Echenique (2022) desarrollaron una investigación teniendo como objetivo las características asociadas con la procrastinación académica en estudiantes de ingeniería de una universidad en Lima. Para ello, se realizó una pesquisa cualitativa de diseño fenomenológico. Acorde con ello, se reportaron los siguientes resultados:

- a. Se encontró que los estudiantes poseen diversos métodos de estudios; no obstante, parece haber una continuidad en dejar las tareas para último momento y recurrir a

acciones que les permita terminar la tarea poco antes de presentarla (amanecerse, tomar bebidas energéticas, entre otros).

- b. Los estudiantes reconocen que dejan sus tareas debido a la necesidad de organización y el integrar las condiciones de la modernidad (acceso a la tecnología y la información).
- c. Los estudiantes manifestaron que fácilmente pierden la concentración ante las posibilidades de entretenimiento disponible en internet afectando en el desarrollo de las tareas académicas, postergándolas.
- d. También reportan que tienen dificultad para controlarse y carecen de disciplina por lo que les cuesta realizar las tareas académicas de forma oportuna.
- e. Los estudiantes que suelen postergar manifestaron que les cuesta regularse académicamente, es decir, monitorear sus avances en el proceso académico.
- f. Parece haber un reducido desarrollo de la función ejecutiva de activación que permite iniciar las tareas; en consecuencia, posibilita el desarrollo del pensamiento saboteador.
- g. Los estudiantes suelen reportar que realizando la procrastinación académica acarrea la sintomatología fisiológica y emocional, dificultando romper el ciclo.
- h. Los estudiantes que identificaron que suelen procrastinar manifiestan requerir de una presión externa para realizar sus actividades. Sin ese “acompañamiento”, difícilmente pueden completar tareas.

Aylas (2023) realizó una investigación teniendo como objetivo determinar la relación entre los estilos de crianza y la procrastinación académica. Se realizó con un diseño no experimental correlacional, con una muestra de 50 estudiantes. En ella, se obtuvieron los siguientes efectos:

- a. Se evidenció la correlación directa entre los EC y la procrastinación académica. ( $r=0.806^{**}$ ,  $\text{sig.}=0.00$ ).
- b. Se encontró que el EC autoritario y la PA presenta asociación significativa y directamente proporcional ( $0.633^{**}$ ).
- c. Se encontró que el EC democrático y la PA presenta asociación significativa e inversamente proporcional ( $-0.785^{**}$ ).
- d. Se encontró que el EC indulgente y la PA presentan una asociación significativa y directamente proporcional ( $r=0.595^{**}$ ,  $\text{sig.}=0.00$ ).

## **CAPÍTULO II: OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

### **2.1. Objetivo general**

Determinar en qué medida los estilos de crianza se asocian con el nivel de procrastinación académica reportado por estudiantes de un Colegio Nacional en San Juan de Miraflores

### **2.2. Objetivos secundarios**

- a) describir los resultados obtenidos en la escala de procrastinación académica y estilos de crianza
- b) determinar en qué medida están asociadas las dimensiones de la escala de procrastinación académica y las dimensiones de la escala de estilos de crianza
- c) determinar la relación entre los datos sociodemográficos con los puntajes obtenidos en la escala de procrastinación académica
- d) determinar la relación entre los datos sociodemográficos con los puntajes obtenidos en la escala de estilos de crianza

### **2.3. Hipótesis nula e hipótesis alterna**

$H_0$ : Existe una asociación directa entre los estilos de crianza y el nivel de procrastinación académica reportado por estudiantes del nivel secundario de un Colegio Nacional en San Juan de Miraflores

H<sub>1</sub>: No existe una asociación directa entre los estilos de crianza y el nivel de procrastinación académica reportado por estudiantes del nivel secundario de un Colegio Nacional en San Juan de Miraflores

## 2.4. Hipótesis secundarias

H<sub>a</sub>: Los puntajes de procrastinación académica son altos en los estudiantes de un Colegio Nacional en San Juan de Miraflores

H<sub>b</sub>: Las dimensiones de la escala de procrastinación académica y las dimensiones de estilos de crianza están asociadas directamente

H<sub>c</sub>: El puntaje total de la variable procrastinación académica se correlaciona indirectamente con las variables sociodemográficas

H<sub>d</sub>: El puntaje total de la variable estilos de crianza se correlaciona directamente con las variables sociodemográficas

## 2.5. Metodología

Esta pesquisa se desarrolla a partir de un enfoque cuantitativo ya que pretende comprender indirectamente dos fenómenos medibles. Asimismo, se opta por este enfoque ya que se analiza los datos obtenidos para declararlos de la forma más objetiva posible. En ese sentido, esta investigación pretende unirse al conjunto de investigaciones realizadas para sustentar estos modelos y, así, medir la realidad con el mínimo error posible. Posteriormente, al probar que el modelo explica adecuadamente la realidad, se podría sustentar el planteamiento de una teoría que explica los fenómenos estudiados y que se mantiene casi constante en tiempo y espacio (Hernández et al., 2014)

Es, a partir de este enfoque, que se propone un diseño de investigación no experimental transversal de alcance exploratorio-correlacional. Es decir, no es experimental porque el fenómeno a medir acontece sin un control de las variables externas a la medición. De igual forma es un diseño transeccional o transversal ya que pretende recoger datos y describir tanto a las variables como al análisis de éstas en un momento dado (Hernández et al., 2014). Finalmente, es de alcance exploratorio correlacional ya que se pretende conocer la asociación existente entre el estilo de crianza auto reportado y el ejercicio de la procrastinación académica en esta institución educativa donde no se ha hecho una investigación similar con ninguno de los dos constructos. De igual forma, se

pretende cuantificar y analizar dicha relación para aceptar o rechazar la  $H_0$  sometida a evaluación (Hernández et al., 2014).

## 2.6. Participantes

Puesto que las escalas ya tienen una población objetivo, se tomó en consideración aquella que fuese la más restrictiva. Producto de ello, se toma a aquellos estudiantes que oscilen entre 12 y 19 años.

La Institución Educativa de San Juan de Miraflores presentó una población de 408 estudiantes, distribuidos de la siguiente forma: 176 estudiantes en primer grado y segundo grado; 81, en 3 grado; 83, en 4 grado y, 68, en 5 grado. Ante ello, se consideró que factores exógenos como la negativa de padres de firmar el consentimiento informado, el olvido de los estudiantes y desinterés de los estudiantes por las pruebas, entre otros podrían influir en el levantamiento de datos. Por ese motivo se optó por el levantamiento de datos fuese del tipo censal con el fin de alcanzar un máximo de pruebas posibles.

En base a lo anterior, se distribuyó un total de 408 consentimientos informados, incluyendo a los estudiantes que participaron cuatro meses antes en el piloto. Acorde con ello, se levantaron un total de 160 cuadernillos y la verificación de los criterios de exclusión como el no correcto llenado del cuadernillo, por lo que se obtuvo un total de 140 cuadernillos válidos distribuidos a continuación:

**Tabla 2.**

*Distribución de la población evaluada por grado y sexo*

| Grado   | Hombres | Mujeres | Total |
|---------|---------|---------|-------|
| Primero | 18      | 14      | 32    |
| Segundo | 13      | 15      | 28    |
| Tercero | 12      | 10      | 22    |
| Cuarto  | 10      | 12      | 22    |
| Quinto  | 22      | 14      | 36    |
| Total   | 75      | 65      | 140   |

N: 140 estudiantes

## 2.7. Medición

### 2.7.1. Instrumentos

Los instrumentos que se emplearon en esta investigación son los siguientes: una ficha sociodemográfica, una escala de procrastinación académica (EPA) y una escala de estilos parentales/de crianza (EEC). Asimismo, es importante resaltar que las escalas a usar son del tipo de clasificación por partidas. En este tipo de ítems se presenta una afirmación y opciones múltiples asociadas a un número para su codificación. Asimismo, estas escalas asumen que el fenómeno ya está presente en la realidad del individuo y lo que se busca es determinar el nivel en el que se presenta; o sea, ofrece una aproximación a lo que se pretende medir (Clason y Dormody, 1994). De igual forma, estas escalas se componen de variables ordinales ya que se suponen categorías definidas (muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo). Dicha clasificación implica un rango; no obstante, no se puede determinar qué diferencia hay (cuantitativa) entre haber respondido dos categorías diferentes (Ospina et al., 2005). A partir de ello, se presentan la descripción de la ficha sociodemográfica, la EPA y la EEC:

#### a. Ficha Sociodemográfica

La ficha sociodemográfica es introducida con el fin de recopilar datos característicos de la muestra, bajo la influencia de investigaciones anteriores. A partir de ello, se recogieron datos como el sexo, la edad, el grado del estudiante, quién es su cuidador principal y si cuentan con un espacio para sus estudios.

#### b. Escala de Estilos de Crianza (EEC)

Steinberg desarrolló esta escala como un intento por comprender el autoreporte de los infantes y adolescentes sobre los estilos de crianza ejercidos por sus cuidadores principales. Con ese fin y a partir de la teoría plantea 3 dimensiones: compromiso (9 ítems), control conductual (8 ítems) y autonomía psicológica (9 ítems). En cada uno de estos se obtuvo una confiabilidad de 72% compromiso, 76% en control conductual y 86% en Autonomía psicológica. De igual forma, se obtuvo una validez adecuada para su uso (Steinberg et al. 1992 citado en Merino y Arndt, 2004).

Posteriormente, se hizo una versión definitiva de 26 ítems donde Manrizicopoulus y Oh-Wang encontró en una muestra de adolescentes americanos una

confiabilidad de 82% para compromiso, 73% para control conductual y 69% en autonomía psicológica. En contraparte, también encontraron, en una muestra coreana, una confiabilidad de 66% para compromiso, 72% para control conductual y 61% para autonomía psicológica (1998 citado en Merino y Arndt, 2004).

En la adaptación de la escala propuesta por Merino y Arndt se presentan 26 ítems, los cuales se dividen en tres dimensiones: compromiso, autonomía psicológica y control conductual. La primera consiste en la presencia de sensibilidad, cercanía emocional y demostración de interés por parte de los cuidadores principales percibido por el adolescente. La segunda corresponde a las estrategias democráticas, no coercitivas e incentivan el desarrollo de la autonomía. La tercera, identifica los niveles en los que los cuidadores principales son identificados como persecutorio o restrictivo (Merino y Arndt, 2004). Asimismo, dicha adaptación obtuvo una confiabilidad, para cada dimensión, se obtiene 74% en compromiso, 62% en autonomía psicológica y 66% en control conductual. De igual forma, obtuvieron una validez de 30,6% para todo el instrumento. Posteriormente, se ha empleado en otras investigaciones (Flores, 2018; Quiroga, 2020; Sierra, 2021).

Para la elaboración de esta investigación, se realizaron los análisis de fiabilidad a través del cálculo del Coeficiente de Alpha de Cronbach obteniendo el valor  $\alpha = 0.782$ , evidenciando la alta confiabilidad que sostiene al instrumento. De igual forma, se realizó la consulta a expertos para poder realizar el análisis de validez por contenido. Posteriormente, se realizó el cálculo del índice de Kappa de Cohen la cual busca determinar si las valoraciones de los expertos eran coherentes entre sí. Ante ello, se obtuvo que el índice de Kappa de Cohen igual a 1, es decir, se presentó una concordancia perfecta entre los puntajes de los expertos. Una vez obtenido dicho índice, se procede a calcular el coeficiente de V de Aiken, el cual permite cuantificar la relevancia de los ítems respecto al contenido evaluado por los expertos. Producto de ello, se obtuvo un coeficiente de V de Aiken de 1, lo cual quiere decir que existe un consenso o acuerdo perfecto entre los expertos; validando el contenido de la prueba para su uso en esta investigación.

### **c. Escala de Procrastinación Académica (EPA)**

Esta escala fue elaborada por Busko (1998) en Canadá como parte de su tesis doctoral obteniendo una confiabilidad de 0.86 y una validez aceptable. En ese sentido, se

presenta el instrumento de autoreporte como escala Likert, oscilando de 1 (nunca) a 5 (siempre). Esta escala presenta 16 ítems, los cuales se dividen 9 ítems para Autorregulación Académica (AA) y 7, para Postergación de Actividades (PA). Asimismo, los ítems de la dimensión AA son puntajes directos, por lo que se suman y se puede obtener de 9 a 45 puntos; donde a mayor puntaje, mayor autorregulación académica. En contraste, la dimensión PA presenta puntajes inversos. Por ende, al sumar los puntajes se obtiene como mínimo 7 puntos y, como máximo, 35. Ello se entiende como a menor puntaje, mayor postergación de actividades (Dominguez et al., 2014; Flores, 2018; Gil y Botello, 2018; Sanchez, 2018).

También, Álvarez (2010) hizo la adaptación peruana del instrumento en un colegio particular. En dicha adaptación obtuvo una confiabilidad de un 87% y una validez de 23,89%, indicando que era una escala lo suficientemente adecuada para uso. Como consecuencia, otras investigaciones sobre procrastinación académica emplearon la misma escala en diferentes poblaciones como universitarios (Gil y Botello, 2018), colegios estatales (Macías y Nevárez, 2019) y otras particulares. Siendo ello, evidencia de la adecuada consistencia y validez dentro de las diferentes poblaciones (Aylas, 2023; Dominguez et al., 2014; Flores, 2018; Sanchez, 2018).

Para esta prueba se determinó que había una diferencia entre el número de ítems entre sus dimensiones. Debido a ello, para verificar la consistencia interna de forma precisa y no subestimar el coeficiente de fiabilidad por la falta de interacción entre sus ítems se realizó el cálculo del Coeficiente de Beta de Raju, obteniendo el valor  $\beta = 0.532$  (Raju, 1977). Adicionalmente, se estimó el coeficiente de Alpha de Cronbach, obteniendo el coeficiente de fiabilidad de  $\alpha = 0.7611$ .

Para la validez, se realizó el procedimiento presentado en la prueba anterior. Se estimó el índice de Kappa de Cohen, obteniendo el valor de 1. Ello indica que existe una coherencia perfecta entre los expertos. Luego se procedió a estimar el coeficiente de la V de Aiken, donde también se obtuvo el valor de 1 indicando la perfecta concordancia entre los expertos, garantizando la validez de contenido de este instrumento. De acuerdo con los análisis realizados, se consideró que el instrumento podría emplearse para esta investigación.

## **2.8. Procedimiento**

Durante la elaboración de la presente investigación, se requirió la conformidad de los investigadores que realizaron la adaptación de las pruebas empleadas: Escala de Procrastinación Académica (EPA) y la Escala de Estilos de Crianza (ECC). Luego se solicitó a expertos que realicen una revisión de las pruebas con el fin de obtener una retroalimentación y valoración de estas. Contando con los comentarios y validación de los expertos, se procedió a solicitar a la Universidad que se emitiese una carta de referencia dirigida al centro educativo con la que se trabajó para este estudio. Junto a la carta de presentación, se gestionó una reunión con la directiva del centro escolar para brindarle la información sobre el estudio, así como también, solicitar su autorización para el acceso a la población de estudiantes de secundaria.

Previa confirmación por parte de la directiva se procedió con las coordinaciones para la aplicación de la prueba piloto. Para esta etapa, un día se distribuyó los consentimientos informados a los estudiantes, solicitándoles que lo trajesen firmado por su padre, madre o apoderado. De acuerdo con ello, se pudo aplicar y recoger un total de 30 aplicaciones debidamente llenadas. Posteriormente, se realizaron los análisis de fiabilidad y validez, obteniendo resultados favorables para la continuación del estudio.

En continuación con lo propuesto, se solicitó la extensión del permiso para aplicación de las pruebas a estudiantes, la cual inicialmente solo abarcaba a los estudiantes entre tercer y quinto grado de secundaria. Con la ampliación, se tuvo acceso a todos los estudiantes desde primer hasta quinto grado.

Finalmente, para la aplicación del trabajo de campo de este estudio, se distribuyeron los consentimientos informados a los estudiantes, pidiéndoles que entregasen el consentimiento informado a sus padres y lo trajesen firmado por ellos. Asimismo, se asistió a la escuela de la familia (entrega de libreta) para solicitar a los tutores legales su autorización para realizar la aplicación de las pruebas a los estudiantes. Después de contar con los consentimientos informados, se procedió a ingresar a todos los grados para aplicar los instrumentos propuestos a cada estudiante.

## **2.9. Análisis de Información**

Se analizó la data levantada a través de los softwares de procesamiento de datos: Excel y STATA 15. Primero, se empleó Excel para la digitalización todas las baterías de

pruebas obtenidas. Segundo, se identificaron las pruebas que tuviesen todos los datos completos. Tercero, se emplearon las pruebas de fiabilidad, tanto con el coeficiente de Alpha como el coeficiente beta de Raju, Lo mismo se realizó con el análisis de validez, con el índice de Kappa de Cohen y el coeficiente de V de Aiken. De igual forma, se estimaron y adaptaron los baremos a este grupo de estudiantes.

Posteriormente, los análisis de correlación entre las variables se realizaron con el fin de contrastar las hipótesis propuestas. Para ello, se empleó el programa de STATA 15. Primero, se realizó el análisis descriptivo de las categorías ordinales de cada variable, procediendo con la descripción de los productos del análisis realizado. Acto seguido, se empleó la correlación de Spearman entre los puntajes obtenidos en cada una de las dimensiones de las pruebas. Con los resultados obtenidos, se procedió a realizar el contraste con las teorías e investigaciones referenciadas en la revisión teórica. Tercero, se empleó la prueba de correlación de Spearman entre el puntaje total de la Procrastinación Académica y las variables sociodemográficas (edad, sexo, grado, tipo de cuidador, espacio para estudios). De igual forma, se realizó el mismo procedimiento para determinar alguna correlación entre el puntaje total de Estilos de Crianza y las variables sociodemográficas (edad, sexo, grado, tipo de cuidador, espacio para estudios).

Finalmente, se realizó una correlación de Spearman para contrastar la hipótesis nula entre el puntaje total de la procrastinación académica y los estilos de crianza. Seguidamente, se concluye con el análisis y discusión teórica de los resultados obtenidos.

## **2.10. Aspectos Éticos**

Para mantener la rigurosidad de la pesquisa y garantizar los criterios éticos requeridos por la Universidad, se realizó una presentación a la directiva del centro educativo con el fin de explicarle en qué consistía la investigación, cuáles eran sus objetivos y qué se requería del centro educativo. Asimismo, se entregó una carta de referencia emitida por la Escuela de Psicología de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Así como también, se adjuntaron dos consentimientos informados. El primero era una solicitud de permiso para la aplicación del instrumento en su fase piloto a los estudiantes que contasen con permiso de participación firmado por sus respectivos tutores legales y el segundo, era una solicitud de permiso para realizar el trabajo de campo con el estudiantado.

En la fase piloto, se aplicaron las pruebas a una única sección del colegio. A dichos estudiantes se les brindó un asentimiento en la que se aclaraba que su participación era voluntaria y cuál era el propósito de aplicarles la prueba. Se verificó que todas las pruebas estuviesen correctamente llenadas. Al finalizar, se entregó a todos los estudiantes de la sección una eschuela donde se notificaba a los padres sobre la aplicación del instrumento.

Respecto a la eschuela de notificación para padres, esta contenía un correo institucional de contacto, donde podían comunicarse para solicitar más información sobre el piloto de la investigación en la que sus hijos estarían siendo partícipes. Igualmente, en caso de que no quisiesen que sus hijos participen, podían contactarse vía correo electrónico y se destruiría la hoja de respuestas, solo si el estudiante había realizado el llenado del instrumento.

Con el fin de levantar los datos requeridos, primero se envió consentimientos informados a los padres a través de los estudiantes. Así como también, se asistió a la escuela de la familia (reunión de tutores legales) con el fin de recoger la mayor cantidad de consentimientos informados posibles. Se brindó una breve explicación de los constructos a investigar, así como también se explicó con el director. Así como también, se les explica que, con el fin de garantizar la protección de los datos recogidos, el participante también puede decidir a través de poner su nombre en un asentimiento informado. Al momento de la aplicación, se explica nuevamente de qué trata la investigación y se pregunta a cada participante su intención de participar.

## CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se exponen los resultados arribados que corresponden a los objetivos e hipótesis que encausaron esta investigación.

### 3.1. OE 1: describir los puntajes obtenidos en la escala de procrastinación académica y estilos de crianza

**Tabla 3.**

*Distribución de estudiantes por las categorías de las Pruebas de Procrastinación académica y Estilos de crianza*

| Prueba de Procrastinación Académica |     | Prueba de Estilos de Crianza* |    |
|-------------------------------------|-----|-------------------------------|----|
| Alta                                | 36  | Autoritativo                  | 0  |
| Regular                             | 102 | Negligente                    | 79 |
| Poca                                | 2   | Autoritario                   | 0  |
|                                     |     | Permisivo indulgente          | 61 |
|                                     |     | Padre mixto                   | 0  |

N: 140 estudiantes

\* Se empleó la mediana para las puntuaciones ordinales

De acuerdo con la Tabla 3. expone los datos analizados distribuidos en las categorías ordinales de la EPA. Se apreció que 102 estudiantes (72.8%) presentan un puntaje regular de procrastinación y 36 estudiantes (25.7%) presentan un puntaje alto de procrastinación académica. Ello se ha podido comprobar con la revisión bibliográfica abordada en esta investigación que señalan la normalidad de la conducta procrastinadora en las personas (Steel, 2012). Así como también, en varios estudios previos, se identificó la misma tendencia, primando el grupo con un puntaje moderado o regular de procrastinación académica (Llacsá, 2018; Quiroga, 2020; Valverde, 2020; Estremadoiro y Schulmeyer, 2021).

Asimismo, se planteó la  $H_a$ , la cual se rechazó. Esto se debe a que la  $H_a$  afirma la presencia de niveles altos de procrastinación entre los alumnos evaluados. Sin embargo,

los resultados señalan que obtuvieron un puntaje moderado de procrastinación académica, coincidiendo con investigaciones previas y la teoría revisada (Steel, 2012; Llacsá, 2018; Quiroga, 2020; Valverde, 2020; Estremadoiro y Schulmeyer, 2021)

En contraste, los datos obtenidos muestran una distribución de los estudiante de acuerdo con las categorías asignadas en los baremos de estilos de crianza. Así es visible que de los 140 estudiantes solo se reportan 79 estudiantes categorizados como estilo negligente, así como 61 estudiantes, con permisivo indulgente. Mientras que, para otros estilos se reportaron cero datos.

En las investigaciones de Valverde (2020) y Aylas (2023) encontraron que muchos de los alumnos presentaban un estilo permisivo indulgente remarcado por padres que no regulan las conductas de sus niños/adolescentes, difícilmente se proponen límites y hay una percepción de los padres de no poder controlarlos u orientarlos. De igual forma, Quiroga (2020) en su muestra de 116 estudiantes encontró que había una predominancia del estilo negligente en el cual los cuidadores principales no asumen su responsabilidad como cuidadores, dejando a sus hijos afrontar diversas situaciones por su cuenta indiferentemente de las consecuencias que produzcan.

Los resultados obtenidos podrían estar asociados a lo afirmado por Dámaso-Flores y Serpa-Barrientos (2022) quienes señalan la relevancia del vínculo familiar para el desarrollo social, cognitivo y afectivo en los adolescentes. Este hallazgo indicó que se requiere del involucramiento afectivo y un ejercicio de poder sobre las conductas por parte de los padres. Existe la probabilidad que los hallazgos en relación con la distribución de los estilos estén asociados a si existe presencia o no de los cuidadores principales en casa y el tiempo que estos le dediquen a sus hijos. Esto también es respaldado por investigaciones previas donde señalan la relevancia de que los cuidadores principales estén presentes para el desarrollo y el aprendizaje, como las consecuencias asociadas a la falta de ellos, tales como inseguridad, ansiedad, dificultad de organización, entre otros (Beneyto, 2015; Dámaso-Flores y Serpa-Barrientos, 2022).

### **3.2. OE 2: determinar en qué medida están asociadas las dimensiones de la escala de procrastinación académica y las dimensiones de la escala de estilos de crianza**

**Tabla 4.**

*Coefficientes de Correlación de Spearman entre las dimensiones de las pruebas de Procrastinación Académica y Estilos de Crianza*

| Dimensiones de Procrastinación Académica | Dimensiones de Estilos de Crianza |                       |                     |
|--|-----------------------------------|-----------------------|---------------------|
|  | Compromiso                        | Autonomía Psicológica | Control de conducta |
| Autorregulación académica                | 0.3945*<br>(0.000)                | 0.2050*<br>(0.0151)   | 0.1577<br>(0.0628)  |
| Postergación de actividades              | 0.1387<br>(0.1022)                | 0.0988<br>(0.2454)    | 0.0357<br>(0.6756)  |

Nivel de significancia: \* < 0.05

En base al resultado presentado en la Tabla 4., se determina que también se rechaza la H<sub>b</sub>. Ello se debe a que se esperaba correlaciones entre todas las dimensiones, mientras que los resultados evidenciaron correlaciones parciales entre las dimensiones.

De acuerdo con el análisis de correlación de Spearman presentado en la Tabla 4. se ha identificado que existen dos correlaciones directas de magnitud débil entre la dimensión Autorregulación Académica y las dimensiones de Compromiso (0.3945\*) y Autonomía Psicológica (0.205\*). No obstante, en el caso del control conductual no se encontró asociación significativa con autorregulación académica. De igual forma, entre la dimensión de postergación de actividades no se encontró asociación alguna con las dimensiones de estilos de crianza.

Ello corresponde con lo presentado en los estudios revisados quienes señalan que la relevancia de la presencia de los cuidadores principales para el proceso del adolescente puede afectar significativamente el desenvolvimiento académico. En base a ello, una de las dimensiones consideradas como significativas es el involucramiento emocional (compromiso) de la figura parental en el desarrollo de sus hijos. Este involucramiento afecta en la percepción del adolescente quien se siente acompañado y que cuenta con el apoyo de estas figuras parentales lo cual predispone al adolescente a la búsqueda de un mejor rendimiento académico y, por ende, menores niveles de procrastinación académica (Maccoby y Martin, 1983; Darling y Steinberg, 1993; Beneyto, 2015; y Zea, 2022). No obstante, en caso de que las figuras parentales no puedan brindar este acompañamiento y soporte emocional a sus hijos, estos pueden terminar presentando dificultades para la socialización, comportamientos agresivos, falta de interés en ámbitos académicos, procrastinación académica, entre otros (Beneyto, 2015; Dámaso-Flores y Serpa-Barrientos, 2022; Rodríguez y Zea, 2022).

La autonomía psicológica se entiende como la forma cómo los padres guían e incentivan la individualidad y la autonomía de sus hijos (Steinberg et al., 1992; Darling y Steinberg, 1993; Merino y Arndt, 2004). En ese sentido, se contrasta los datos analizados presentados en la Tabla 4. donde se apreció que, a mayor autonomía psicológica, mejor autorregulación académica se visibiliza. Ello coincide con estudios previos que resaltan la importancia de los cuidadores principales en el proceso formativo, en el cual su involucramiento facilita el interés por la vida académica asociándose al éxito académico. De igual forma, se asocia el desarrollo de la independencia, confianza, participación democrática y seguridad (Beneyto, 2015; Dámaso-Flores y Serpa-Barrientos, 2022; C. Ramos et al., 2017; Rodríguez Salamanca y Zea Barrera, 2022). Elementos que se complementan con el mismo proceso de desarrollo del adolescente, quien empieza a cuestionar las figuras paternas, inicialmente distanciándose y consolidándose en el contacto con sus pares en búsqueda de su identidad y autonomía (Flores, 2018).

La dimensión de control conductual fue una de las primeras que se estudiaron en las primeras propuestas de estilos de crianza (Baumrind, 1967; Darling y Steinberg, 1993; Maccoby y Martin, 1983). En cada una de las teorías propuestas el control conductual se orienta al ejercicio de sostener límites por parte de los padres, ejercer castigos y monitorear las acciones de sus hijos. Esta dimensión resulta importante para el desarrollo de la disciplina, el sentido de responsabilidad y la persistencia para completar las tareas propuestas en diferentes ámbitos (Rodríguez Salamanca y Zea Barrera, 2022). No obstante, pese a la relevancia de esta dimensión, en esta investigación, no se encontró una asociación significativa con ninguna dimensión de la procrastinación académica. Ello solo se puede contrastar con los estilos de crianza reportados en la Tabla 3. donde se aprecia la predominancia de los estilos negligentes y permisivos que se caracterizan por reglas o límites muy laxas.

### **3.3. OE 3: determinar la relación entre los datos sociodemográficos con los puntajes obtenidos en la escala de procrastinación académica**

**Tabla 5.**

*Coefficientes de Correlación de Spearman entre el Puntaje total de Procrastinación Académica y las variables sociodemográficas*

|                     | Sexo           | Cuidador Principal | Cuarto de estudio | Edad             |
|---------------------|----------------|--------------------|-------------------|------------------|
| Puntaje total de PA | 0.17<br>(0.05) | -0.03<br>(0.70)    | -0.02<br>(0.83)   | -0.072<br>(0.39) |

N:140 estudiantes

PA: Procrastinación Académica

En base a la Tabla 4., se realizó la correlación de Spearman para determinar la asociación entre el puntaje total de la prueba de procrastinación académica y las variables sociodemográficas. Se obtuvo que para la prueba de procrastinación académica no se encuentra asociada de forma significativa con ninguna de las variables sociodemográficas. En base a ello, se rechazó la  $H_0$ .

En la comparación de los datos procesados con la bibliografía revisada, se identificó que había investigaciones que indicaban la existencia de asociaciones entre las características sociodemográficas tales como la edad o el sexo. Así como también investigaciones que reafirmaban los resultados encontrados. Balkis y Duru (2017) halló que las personas identificadas con el sexo femenino presentaban menores niveles de procrastinación y que influían factores diferentes en comparación con los hombres. Encontraron que no había una asociación significativa, pese a que investigaciones previas (Estremadoiro y Schulmeyer, 2021).

De igual forma, investigaciones como la de Duda-Macera y Gallardo-Echenique (2022) evidenció que una de las causas de la procrastinación está asociadas a la falta de métodos de estudio claros, capacidad de organización, modulación de la frustración, entre otros. De igual forma, otros autores señalan que hay una alteración del proceso cognitivo asociado a un ciclo de repeticiones continuas (Ellis y Knaus, 2002), mientras que Baker (1989) sostiene que está más asociado a los padres y el acercamiento a la realidad que les ofrecen a sus hijos, donde delimitan las expectativas a niveles muy elevados. En ese punto, estas posturas evidencian que hay un punto de una búsqueda del perfeccionismo que no es posible alcanzar por lo que se genera la conducta procrastinadora, repercutiendo diferentes esferas de la vida del estudiante.

### 3.4. OE 4: determinar la relación entre los datos sociodemográficos con los puntajes obtenidos en la escala de estilos de crianza

**Tabla 6.**

*Coefficientes de Correlación de Spearman entre el Puntaje total de Estilos de Crianza y las variables sociodemográficas*

|                     | Sexo            | Cuidador Principal | Cuarto de estudio | Edad             |
|---------------------|-----------------|--------------------|-------------------|------------------|
| Puntaje total de EC | 0.02<br>(0.786) | -0.24*<br>(0.004)  | 0.04<br>(0.636)   | -0.008<br>(0.92) |

N: 140 estudiantes  
 EC: Estilos de Crianza  
 Sig: < 0.05

En la Tabla 5., se presenta la correlación del puntaje total de la prueba de estilos de crianza y las variables sociodemográficas. Se encontró que existe una correlación negativa con una magnitud débil entre el puntaje total y el tipo de cuidador principal que estuviese disponible para el estudiante. Esto coincide parcialmente por las investigaciones consultadas en este estudio. En ellas se señala la importancia de los padres para brindar espacios seguros a sus hijos tanto con el involucramiento emocional como el control conductual. No basta con solo estar presente, sino que los hijos puedan percibir el soporte de estas figuras parentales (Beneyto, 2015; Dámaso-Flores y Serpa-Barrientos, 2022; Rodríguez Salamanca y Zea Barrera, 2022).

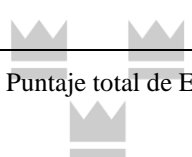
Al compararlo con la hipótesis propuesta, se procedió a rechazarla debido a que no se evidencia la correlación directa entre el puntaje total de estilos de crianza con ninguna de las variables sociodemográficas. Ello resulta de interés puesto que la bibliografía señala que hay diferencias entre los hijos, también asociadas al sexo y la edad. Estos estudios señalan las mujeres suelen percibir de forma positiva a sus padres, así como también que reciben mayor involucramiento, desarrollando niveles más altos de confianza, la participación democrática y la autonomía. A diferencia de los hombres que suelen percibir el vínculo de forma punitiva y de poco soporte; mientras que se encontró que la diferencia etaria puede influir en el desarrollo de la autonomía y la participación

democrática entre más edad tengan (Granja y Pinheiro, 2018; Rodríguez Salamanca y Zea Barrera, 2022).

### 3.5. OG: determinar en qué medida los estilos de crianza se asocian con el nivel de procrastinación académica reportado por estudiantes de un Colegio Nacional en San Juan de Miraflores

**Tabla 7.**

*Coefficiente de Correlación de Spearman entre el puntaje total de estilos de crianza y el puntaje total de procrastinación académica*

|  |   |
|--|---|
| <br>Puntaje total de EC | Puntaje total de PA<br>0.1025<br>(0.2283) |
| N: 140 estudiantes<br>EC: Estilos de Crianza<br>PA: Procrastinación Académica<br>Sig: < 0.05             |   |

En la Tabla 7. se aprecia la correlación de Spearman entre los puntajes totales de los estilos de crianza y la procrastinación académica. analizando los resultados, se evidenció que no existe una asociación entre los puntajes totales. Debido a ello, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa  $H_1$ : No existe una asociación directa entre los estilos de crianza y el nivel de procrastinación académica reportado por estudiantes del nivel secundario de un Colegio Nacional en San Juan de Miraflores, resultado similar a Valverde (2020). En comparación con investigaciones previas que sí encontraron una asociación (Zakeri et al., 2013; Llacsá, 2018; Aylas, 2023). Esto podría deberse a factores exógenos no abordados en esta tesis tales como el nivel socioeconómico de la población, el tiempo con la figura paterna, entre otros.

Al contrastar los resultados con investigaciones pasadas, se evidenció que existe una contradicción en relación con los resultados obtenidos. Estas sugieren que el involucramiento emocional, el control conductual y el fomento de la autonomía psicológica son necesarias para el desarrollo del adolescente (Granja y Pinheiro, 2018). La presencia de estas tres dimensiones adecuadamente representa los estilos de crianza

los cuales se han identificado como factor importante en el rendimiento académico, donde un adecuado entorno familiar es necesario para el desarrollo adecuado del adolescente, facilitando el acceso a la sociedad y garantizando su capacidad de aprendizaje y, por ende, un mejor rendimiento académico (Beneyto, 2015; Rodríguez Salamanca y Zea Barrera, 2022).

Investigaciones recientes como la de Quiroga (2020) encontró una asociación inversa entre la procrastinación académica y el estilo de crianza autoritario, lo que indica que la presencia de un estilo de crianza autoritario reduce la presencia de la procrastinación académica. De igual forma, encontró que el estilo de crianza negligente estaba débilmente asociado a la procrastinación académica; así como también este estilo de crianza está asociado a la dependencia, falta de motivación, desorganización y baja autoestima. Un resultado similar fue obtenido por Aylas (2023), quien encontró asociaciones directas entre la procrastinación y los estilos de crianza indulgente y autoritario; mientras que hubo una asociación indirecta entre la procrastinación académica y el estilo democrático.

La literatura sostiene la importancia de un entorno adecuado para generar la posibilidad de un desarrollo académico adecuado. Para ello es necesario el involucramiento de los padres y su presencia en el desarrollo escolar. Es decir, los adolescentes que perciben positivamente el involucramiento de sus padres pueden desarrollar menos comportamientos desadaptativos como la procrastinación académica (Beneyto, 2015). Así también es necesario resaltar que, si bien la responsabilidad del rendimiento académico corresponde al adolescente, las figuras paternas son necesarias para fomentar la disciplina, la responsabilidad y el acercamiento emocional en el desarrollo de actividades. En el caso del fracaso del desarrollo de recursos para confrontar los desafíos académicos, el adolescente puede experimentar un temor a fracasar, desinterés, ansiedad, entre otros síntomas somáticos como psicológicos (Ellis y Knaus, 2002; Estremadoiro y Schulmeyer, 2021; Ferrari y Emmons, 1995)

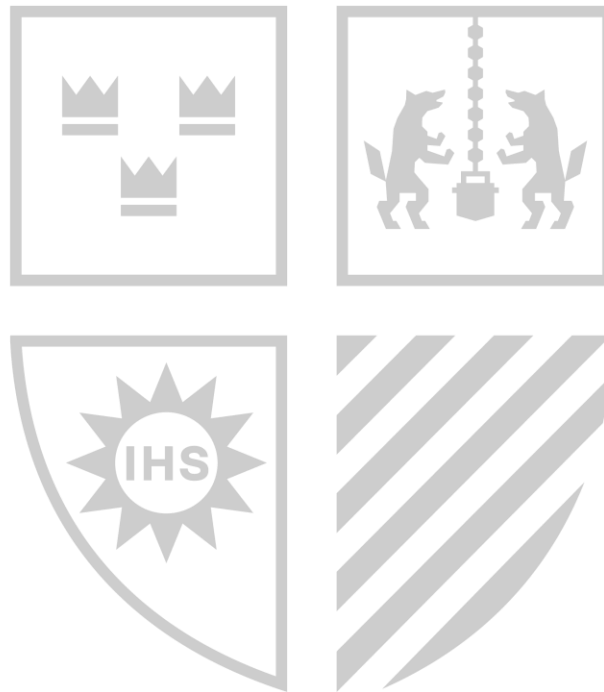
## CONCLUSIONES

En base a los resultados de esta pesquisa se concluye:

- a. Conclusión 1: la data analizada determinó la aceptación de la  $H_1$  donde se expuso que no existe vinculación entre los puntajes de los instrumentos de procrastinación académica y de los estilos de crianza. Esto podía deberse al limitado número de la población participante, así como otros factores exógenos que podrían haber influido tales como el limitado acceso a la población objetivo.
- b. Conclusión 2: la procrastinación académica es una acción normal en las personas. Los resultados obtenidos en esta investigación evidencian ello, donde los alumnos evidencian niveles moderados de procrastinación en entornos académicos. Ello reafirma investigaciones pasadas que también sostienen la presencia moderada en las diferentes muestras estudiadas.
- c. Conclusión 3: Sobre los estilos de crianza, se encontraron solo dos tipos de estilos de crianza: negligente y permisivo. Debido a ello, se puede inferir que los estudiantes perciben que sus figuras paternas no suelen estar involucrados emocionalmente con ellos, ni hay un ejercicio adecuado del control conductual de los hijos.
- d. Conclusión 4: el involucramiento de los padres, entendido como la dimensión de compromiso trabajado en esta investigación, es imprescindible y relevante para el desarrollo de los niños y adolescentes. Un adecuado desarrollo, está asociado a una adecuada autorregulación académica y, por ende, pudiendo influir en el desempeño de los estudiantes en la escuela y menor posibilidad de procrastinación académica.
- e. Conclusión 5: los datos analizados muestran la existencia de una asociación directamente proporcional entre la dimensión autorregulación académica y autonomía psicológica. La promoción de la autonomía psicológica por parte de

los padres puede fomentar la individualidad y la búsqueda de la independencia física y psicológica, los cuales están asociados a una mejor autorregulación académica.

- f. Conclusión 6: no se encontró una asociación significativa entre los puntajes totales de la procrastinación académica y las variables sociodemográficas. Si bien investigaciones previas han encontrado resultados diferentes sobre las características sociodemográficas, aun no se determina de forma consensuada los resultados indicando la complejidad del abordamiento de la procrastinación académica.



## RECOMENDACIONES

La relevancia de los estilos de crianza es tan alta cuando se analiza las etapas de desarrollo del ser humano que resulta de importancia poder determinar cómo influye en la procrastinación académica. Con el fin de poder obtener resultados que puedan responder a la complejidad de la investigación que representa, se recomienda realizar los siguientes abordajes:

- a. Emplear una muestra más amplia con diferentes estudiantes de nivel secundario de acuerdo con su nivel socioeconómico y considerando las características particulares de la población.
- b. Se recomienda realizar una indagación más profunda en comparativa con la imagen producida por los niños y adolescentes sobre el involucramiento de sus figuras parentales; más precisamente el tiempo y el tipo de actividades que comparten.
- c. Debido a la complejidad de ambas variables, se exhorta a continuar realizando investigaciones que busquen explicar cómo influyen las características como el grupo etario y la identificación sexual.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, E. (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 223–243. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n1/v13n1a14.pdf>
- Agustín, L. (2016). *La procrastinación como característica de la Generación Z en estudiantes de primer año de las carreras de Psicología de la Universidad Rafael Landívar* [Tesis de Posgrado]. Universidad Rafael Landívar.
- Altamirano, C., & Rodríguez, M. (2021). Procrastinación académica y su relación con la ansiedad. *REVISTA EUGENIO ESPEJO*, 15(3), 16–28. <https://doi.org/10.37135/ee.04.12.03>
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Redalyc*, 13, 159–177. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118212009.pdf>
- Atalaya, C., & García, L. (2020). Procrastinación: Revisión Teórica. *Revista de Investigación En Psicología*, 22(2), 363–378. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v22i2.17435>
- Aylas, H. (2023). *Estilos de crianza y procrastinación académica en estudiantes del VII ciclo de una institución educativa pública de Pichanaqui – Chanchamayo, 2022* [Tesis de Maestría]. Universidad Cesar Vallejo.
- Bahamón, M., Alarcón-Vásquez, Y., Trejos, A. M., Reyes, L., Uribe, J., & García, C. (2018). Prácticas parentales como predictoras de la ideación suicida en adolescentes colombianos. *Psicogente*, 21(39), 50–61.
- Baker, L. (1989). Metacognition, comprehension monitoring, and the adult reader. *Educational Psychology Review*, 1(1), 3–38. <https://doi.org/10.1007/BF01326548>
- Baldwin, A., Kalhorn, J., y Breese, F. (1945). Patterns of parent behavior. *Psychological Monographs*, 58(3), 1–85. doi:<https://doi.org/10.1037/h0093566>
- Balkis, M., y Duru, E. (2017). Gender Differences in the Relationship between Academic Procrastination, Satisfaction with Academic Life and Academic Performance.

- Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 105–125.  
<https://doi.org/10.14204/ejrep.41.16042>
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43–88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 1(2), 1–103. doi:<https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D. (1973). *The development of instrumental competence through socialization* (A. D. Pick, Ed.; Minnesota, pp. 3–46).
- Beneyto, S. (2015). *Entorno familiar y Rendimiento Académico* (1st ed.). Área de innovación y desarrollo SL.
- Berger, K. (2006). *Psicología del Desarrollo* (Septima ed.). Medica Panamericana.
- Bocanegra, E. (2007). Las prácticas de crianza entre la Colonia y la Independencia de Colombia: los discursos que las enuncian y las hacen visibles. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5(1), 201–232. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2007000100007&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2007000100007&script=sci_abstract&tlng=es)
- Bornstein, L., y Bornstein, M. (2014, December). *Estilos Parentales y el Desarrollo Social del Niño*. Enciclopedia Sobre El Desarrollo de La Primera Infancia.
- Braidot, N. (2016). *Neurociencias para tu vida: pensamientos que se leen, se ven, se oyen... ¡y se aplican!*  
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/bibliouarmsp/detail.action?docID=4824312>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados* (Primera ed.). Paidós.
- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model* [Tesis de maestría no publicada]. University of Guelph.
- Capano, Á., y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. In *Ciencias Psicológicas* (Vol. 7, pp. 83–95). scielouy.
- Carranza, R., y Ramírez, A. (2013). Procrastinación y características demográficas asociados en estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios*, 3(2), 95–108. <https://www.redalyc.org/pdf/4676/467646127006.pdf>
- Céspedes, A. (2007). *Niños con pataletas, adolescentes desafiantes. ¿Cómo manejar los trastornos de conductas en los hijos?* (5ta ed.). Untimted.
- Clason, D., y Dormody, T. (1994). Analyzing Data Measured by Individual Likert-Type Items. *Journal of Agricultural Education*, 35, 31–35.

- Climent, G. (2009). Voces, silencios y gritos: Los significados del embarazo en la adolescencia y los estilos parentales educativos. *Revista Argentina de Sociología*, 7(12–13), 186–213. <https://www.redalyc.org/pdf/269/26912284009.pdf>
- Comellas, M. (2003). *Criterios educativos básicos en la infancia como prevención de trastornos*. <http://www.avpap.org/documentos/comellas.pdf>
- Dámaso-Flores, J., y Serpa-Barrientos, A. (2022). Modelo Explicativo del Rendimiento Académico Asociado a Estilos de Crianza, Agresión y Resentimiento en Adolescentes Peruanos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 62(1), 5. <https://doi.org/10.21865/RIDEP62.1.01>
- Darling, N., y Steinberg, L. (1993). Parenting styles as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496. <http://www.oberlin.edu/faculty/ndarling/lab/psychbull.pdf>
- Díaz, J. (2019). Procrastinación: Una Revisión de su Medida y sus Correlatos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Psicológica*, 2(51), 43–60. <https://www.aidep.org/sites/default/files/2019-04/RIDEP51-Art4.pdf>
- Dominguez, S., y Campos, Y. (2017). Influencia de la satisfacción con los estudios sobre la procrastinación académica en estudiantes de psicología: Un estudio preliminar. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, 23(1).
- Dominguez, S., Villegas, G., y Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293–304. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272014000200010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272014000200010&lng=es&tlng=es).
- Douglas, W. (2019). *Procrastinación académica en estudiantes preuniversitarios de una institución educativa privada del distrito de Cercado de Lima* [Tesis de pregrado]. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Duda, M. (2018). *Procrastinación académica en estudiantes de Ingeniería de una universidad privada de Lima* [Tesis de Posgrado, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. [http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/3794/Procrastinacion\\_DudaMacera\\_Maria.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/3794/Procrastinacion_DudaMacera_Maria.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Duda-Macera, B., y Gallardo-Echenique, E. (2022). Caracterización de la procrastinación académica en estudiantado universitario peruano. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1–17. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.20>
- Ellis, A., y Knaus, W. (1977). *Overcoming Procrastination: Or how to Think and Act Rationally in Spite of Life's Inevitable Hassles*. Institute for Rational Living.
- Ellis, A., y Knaus, W. (2002). *Overcoming procrastination*. New.

- Estévez, E., Jiménez, T., y Musitu, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Nau Libres.
- Estremadoiro, B., y Schulmeyer, M. (2021). Procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Revista Aportes de La Comunicación y La Cultura*, 30, 51–66. [http://www.scielo.org.bo/pdf/racc/n30/n30\\_a04.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/racc/n30/n30_a04.pdf)
- Ferrari, J., Barnes, K., y Steel, P. (2009). Life Regrets by Avoidant and Arousal Procrastinators. *Journal of Individual Differences*, 30(3), 163–168. <https://doi.org/10.1027/1614-0001.30.3.163>
- Ferrari, J., y Emmons, W. (1995). *La dilación y la tarea de avance*. Plenum Press.
- Flett, G. L., Stainton, M., Hewitt, P. L., Sherry, S. B., y Lay, C. (2012). Procrastination Automatic Thoughts as a Personality Construct: An Analysis of the Procrastinatory Cognitions Inventory. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 223–236. <https://doi.org/10.1007/s10942-012-0150-z>
- Flores, I. (2018). *Estilo De Crianza Parental Y Habilidades Sociales En Estudiantes De Una Institución Educativa De San Juan De Lurigancho* [Tesis de pregrado]. USIL.
- Franco, N., P. M., Pérez, M., y Pérez, M. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 1(2), 149–156. <https://www.redalyc.org/pdf/4771/477147184006.pdf>
- García, M., Rivera, S., y Reyes, I. (2014). La percepción de los padres sobre la crianza de los hijos. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(2), 133–141. [doi:http://www.dx.doi.org/10.14718/ACP.2014.17.2.14](http://www.dx.doi.org/10.14718/ACP.2014.17.2.14)
- Gaxiola, J., Frías, M., y Figueredo, A. (2011). Factores protectores y los estilos de crianza: un modelo bioecológico. *Revista Mexicana de Investigación En Psicología Social y de La Salud*, 20(1), 28–40. [https://www.academia.edu/download/52367084/Factores\\_protectores\\_y\\_los\\_estilos\\_de\\_cr20170329-1480-nsfca9.pdf](https://www.academia.edu/download/52367084/Factores_protectores_y_los_estilos_de_cr20170329-1480-nsfca9.pdf)
- Gil, L., y Botello, V. (2017). *Manual de Procrastinación académica*.
- Gil, L., y Botello, V. (2018). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de Ciencias de la Salud de una Universidad de Lima Norte. *CASUS: Revista de Investigación y Casos En Salud*, 3(2), 89–96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6536897>
- Granja, M., y Pinheiro, C. (2018). Estilos parentais e vinculação amorosa: efeito mediador do bem-estar psicológico em jovens adultos. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 36(1), 93–109.
- Grinberg, L., Sor, D., y Tabak, E. (1991). Cap. III Pensamiento. In *Nueva introducción a las ideas de Bion*. Julián Yénebes S.A. Editores.

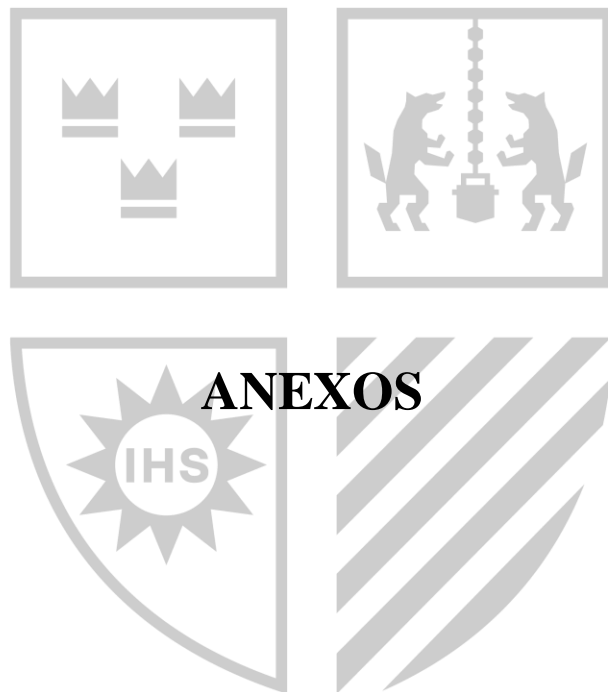
- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal, M., y Hidalgo, M. (2017). Pubertad y adolescencia. *Revista de Formación Continuada de La Sociedad Española de Medicina de La Adolescencia*, 5(1), 7–12. [https://www.adolescenciasema.org/ficheros/REVISTA\\_ADOLESCERE/vol5num1-2017/07-22 Pubertad y adolescencia.pdf](https://www.adolescenciasema.org/ficheros/REVISTA_ADOLESCERE/vol5num1-2017/07-22 Pubertad y adolescencia.pdf)
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a edición). McGraw-Hill.
- Ivanova, M., y Israel, A. (2006). Family Stability as a Protective Factor Against Psychopathology for Urban Children Receiving Psychological Services. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35(4), 564–570. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3504\\_7](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3504_7)
- Izzedin, R., y Pachajoa, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza...ayer y hoy. *Liberabit*, 15, 109–115. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272009000200005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272009000200005&lng=es&tlng=es)
- Jorge, E., y Gonzales, M. (2017). Estilos de crianza parental: una revisión teórica. *Informes Psicológicos*, 17(2), 39–66. doi:<https://doi.org/10.18566/infpsic.v17n2a02>
- Justo, A., y Novaes, M. (2010). A influência do estilo parental no stress do adolescente. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 30(79), 363–378.
- Lecannelier, F. (2009). *Apego e intersubjetividade, segunda parte*. LOM Ediciones.
- Llacsá, J. (2018). *Funcionamiento Familiar y Procrastinación en adolescentes de una IE de José Leonardo Ortiz* [Tesis de Pregrado, Universidad Señor de Sipán]. <https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/4963/Llacsá%20Montenegro%20Johana%20Jeraldi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Maccoby, E., y Martin, J. (1983). Socialization In The Context Of The Family: Parent-Child Interaction. *New York, Wiley*, 4, 1–101.
- Macías, A., y Nevárez, S. (2019). Procrastinación y estrés. Análisis de su relación en alumnos de educación media superior. *Revista de Investigación Educativa*, 28.
- Martínez, M., y García, M. C. (2012). La crianza como objeto de estudio actual desde el modelo transaccional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 169–178. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v10n1/v10n1a10.pdf>
- Merino, C., y Arndt, S. (2004). Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg: validez preliminar de constructo. *Revista de Psicología*, 22(2), 189–214. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/6857>
- Mestre, M., Tur, A., Samper, P., Nácher, M., y Cortéz, M. (2007). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología Social y Aplicada*, 54(4), 691–703. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80539201.pdf>

- Molina, M., Raimundi, M., y Bugallo, L. (2017). La percepción de los estilos de crianza y su relación con las autopercepciones de los niños de Buenos Aires: Diferencias en función del género. *Universitas Psychologica*, 16(1), 1–12. doi:<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.pecr>
- Murgo, C., Barros, L., y Sena, B. (2018). Associações entre Estilos Parentais, Interesses e Indecisão Profissional em Estudantes do Ensino Médio. *Psico-USF*, 23(4), 693–703. <https://dx.doi.org/10.1590/1413-82712018230409>
- Natividad, L. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios* [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia]. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/37168/Tesis%20Luis%20A.%20Natividad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ospina, B., Sandoval, J., Aristozábal, C., y Ramírez, M. (2005). La escala de Likert en a valoración de conocimientos y las actitudes de los profesionales de enfermería en el cuidado de la salud. *Invest Educ Enferm*, 23(1), 14–29.
- Ossa, C., Navarrete, L., y Jiménez, A. (2014). Estilos parentales y calidad de vida familiar en padres y madres de adolescentes de un establecimiento educacional de la ciudad de Chillán (Chile). *Investigación y Desarrollo*, 22(1), 19–37.
- Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin, R. (2005). *Psicología del desarrollo. De la infancia hacia a la adolescencia* (Undécima ed.). Mc Graw Hill.
- Piaget, J. (1969). The intellectual development of the adolescent. In *Adolescence: Psychological perspectives*. Basic Books.
- Quant, D., y Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto y aplicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(1), 45–59. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4815146.pdf>
- Quiroga, L. (2020). *Procrastinación y estilos de crianza en estudiantes de una Universidad de Chiclayo* [Tesis de Maestría]. Universidad Cesar Vallejo.
- Raju, N. (1977). A generalization of coefficient alpha. *Psychometrika*, 42, 549–565.
- Ramos, C., Jadán, J., Paredes, L., Bolaños, M., y Gómez, A. (2017). Procrastinación, adicción al internet y rendimiento académico de estudiantes universitarios ecuatorianos. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(3), 275–289.
- Ramos, P. (2021). *Procrastinación Académica Y Estrés Académico En Estudiantes De Una Universidad Privada De Lima Metropolitana, 2021* [Tesis de Pregrado, Universidad Privada del Norte]. <https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/28321/Ramos%20Rojas%2c%20Patricia%20Estela.pdf?sequence=11&isAllowed=y>
- Raya, A. (2008). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia* [Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba].

[https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/2351/abre\\_fichero.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/2351/abre_fichero.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Riva, M. (2006). *Manejo conductual cognitivo de un déficit en autocontrol, caracterizado por conductas de procrastinación* [Tesis de Especialización en psicología clínica comportamental cognoscitiva]. Pontificia Universidad Javeriana.
- Rodríguez, M., del Barrio, M., y Carrasco, M. (2009). *¿Cómo perciben los hijos la crianza materna y paterna?: Diferencias por edad y sexo*. Escritos de Psicología (Internet). [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1989-38092009000100002&lang=es](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1989-38092009000100002&lang=es)
- Rodríguez Salamanca, K., y Zea Barrera, C. E. (2022). Incidencia de los estilos educativos parentales en la repitencia escolar en adolescentes. *ACADEMO Revista de Investigación En Ciencias Sociales y Humanidades*, 9(1), 38–52. <https://doi.org/10.30545/academo.2022.ene-jun.4>
- Rothblum, E. D. (1990). Fear of Failure. In *Handbook of Social and Evaluation Anxiety* (pp. 497–537). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2504-6\\_17](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2504-6_17)
- Sanchez, S. (2018). *La autorregulación emocional, la autoeficacia y su relación con la procrastinación académica en una muestra de estudiantes de bachillerato del Cantón Pelileo* [Tesis de pregrado]. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Shaffer, A., y Masten, A. (2006). *Families Count: Effects on Child and Adolescent Development* (A. Clarke-Stewart & J. Dunn, Eds.). Cambridge University Press. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=156544&lang=es&site=ehost-live>
- Sierra, L. (2021). *Estilos de Crianza y Procrastinación Académica en Estudiantes de una Universidad Particular de Lima Metropolitana* [Tesis de Pregrado, Universidad San Martín de Porres]. [https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/9239/SIERRA\\_DL.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/9239/SIERRA_DL.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Skinner, E. A., y Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Sloterdijk, P. (2006). *Esferas III*. Ediciones Siruela S.A.
- 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>
- Sordo, P. (2009). *No quiero crecer. Viva la diferencia para padres con hijos adolescentes* (Primera ed.). Grupo Planeta.

- Steel, P. (2012). *Procrastinación: Por qué dejamos para mañana lo que podemos hacer hoy*. DeBolsillo.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., y Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63(5), 1266–1281. doi:<https://doi.org/10.2307/1131532>
- Stevenson, R. L. (1903). *The Strange Case of Dr Jekyll and Mr. Hyde* (Scott-Thaw Co).
- Torio, S., Peña, J., y Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62–70. <http://www.psicothema.com/pdf/3430.pdf>
- Torio, S., Peña, J., y Rodríguez, M. (2008). Estilos educativos parentales: *Revisión Bibliográfica y Reformulación Teórica*. *Teoría de La Educación*, 20, 151–178.
- Valverde, C. (2020). *Estilos de crianza y procrastinación académica en estudiantes adolescentes de Lima Norte, 2020* [Tesis de Pregrado]. Universidad Cesar Vallejo.
- Vargas, J., y Oros, L. (2011). Parentalidad y autoestima de los hijos: una revisión sobre la importancia del fortalecimiento familiar para el desarrollo infantil positivo. *Apuntes Universitarios*, 155–171. <https://www.redalyc.org/pdf/4676/467646123009.pdf>
- Vega-Michel, C., y Camacho Gutiérrez, E. (2019). *Autocuidado de la salud II*. Editorial El Manual Moderno. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/bibliouarmsp/detail.action?docID=5635069>
- Vera, F. (2018). *Estilos de Crianza y Procrastinación Académica en Estudiantes de una Institución Educativa en Tumán, 2018* [Tesis de Pregrado, Universidad Señor de Sipán]. <https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/6994/L%c3%b3pez%20c3%91iquen%2c%20Karla%20Elizabeth.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zakeri, H., Behnaz, E., y Razmjoe, M. (2013). Parenting Styles and Academic Procrastination. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 57–60. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.509>



## ANEXO 1: FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  |  |
|--|--|--|

### Ficha Sociodemográfica

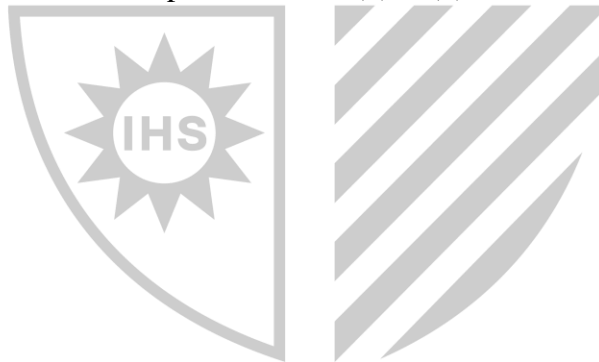
Edad: \_\_\_\_\_ años

Sexo: (M) masculino (F) femenino

Grado: (1) (2) (3) (4) (5) de secundaria

¿Quién es tu cuidador principal? ( ) padre ( ) madre ( ) otro: \_\_\_\_\_

¿Cuentas con un espacio en casa para estudiar? ( ) sí ( ) no



## ANEXO 2: ESCALA DE ESTILOS DE CRIANZA

### FICHA TÉCNICA

#### 1. Presentación

- 1.1. Nombre de instrumento: Escala de estilos de crianza
- 1.2. Autor, año y procedencia: Steinberg, L. (1991)
- 1.3. Adaptación o última versión: Merino, C. y Arndt, S. (2004)
- 1.4. Objetivo del instrumento:
  - examinar los patrones de competencia y ajuste en adolescentes, y sus relaciones con los estilos de crianza
- 1.5. Ámbito de aplicación: colegio

#### 2. Aplicaciones previas:

| AUTOR(ES)      | AÑO  | CONFIABILIDAD              | VALIDEZ                               |
|----------------|------|----------------------------|---------------------------------------|
| Merino y Arndt | 2004 | Alfa 0,90 como instrumento | Explica el 30,6% de la varianza total |

#### 3. Administración

- 3.1. **Población:** adolescentes entre 11 y 19 años (Merino y Arndt, 2004)
- 3.2. **Forma de administración:** individual o colectiva
- 3.3. **Material(es):**
  - Prueba
  - Lápiz o lapicero

**Consigna:** Por favor, responde a TODAS las siguientes preguntas sobre los padres /apoderados con los que tú vives. Si pasas más tiempo en una casa que en otra, responde las preguntas sobre las personas que te conocen mejor. Es importante que seas sincero. Marca con una X una opción por cada ítem presentado.

- 3.4. **Tiempo de aplicación:** 15 a 25 minutos

#### 4. Corrección:

- 4.1. **Concepto operacional:** Es una constelación de actitudes hacia los hijos que son comunicadas hacia ellos y que, tomadas en conjunto, crean un clima emocional en que se expresan las conductas de los padres Steinberg (1989, citado en Merino y Arndt, 2004)
- 4.2. **Descripción de procedimiento de calificación:**
- 4.3. **Dimensiones:** (Merino y Arndt, 2004)

| Dimensiones | Compromiso  | Autonomía psicológica   | Control conductual  |
|-------------|---|---|---|
|             | (el adolescente percibe conductas de acercamiento emocional, sensibilidad e interés provenientes de sus padres) | (evalúa el grado en que los padres emplean estrategias democráticas, no coercitivas y animan a la individualidad y autonomía) | (el grado en que el padre es percibido como controlador o supervisor del comportamiento del adolescente.) |
| <b>Ítem</b> | Ítem1, Ítem3, Ítem5, Ítem7, Ítem9, Ítem11, Ítem13, Ítem15, Ítem17   | Ítem2, Ítem4, Ítem6, Ítem8, Ítem10, Ítem12, Ítem14, Ítem16, Ítem18  | Ítem19, Ítem20, Ítem21a, Ítem21b, Ítem21c, Ítem22a, Ítem22b, Ítem22c                                      |

Otros Suma: si puntaje mayor, entonces mayor compromiso percibido Suma: si puntaje mayor, entonces menor autonomía psicológica Suma: si puntaje mayor, entonces mayor control conductual percibido

4.4. Baremos: adaptación propia con medianas en base con lo propuesto por Merino y Arndt (2004)

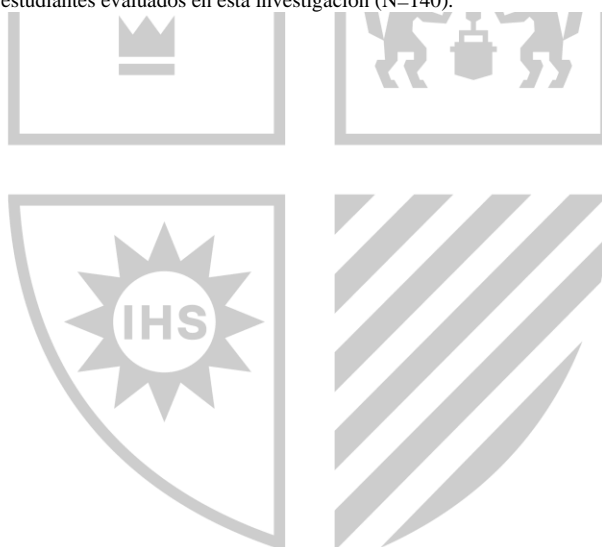
**Tabla 8.**

*Baremos de la Prueba de Estilos de Crianza*

| Estilo de Crianza      | Compromiso      | Autonomía Psicológica | Control Conductual |
|------------------------|-----------------|-----------------------|--------------------|
| Autoritativos          | mayor a mediana | mayor a mediana       | mayor a mediana    |
| Negligentes            | menor a mediana |                       | menor a mediana    |
| Autoritarios           | menor a mediana |                       | mayor a mediana    |
| Permisivos indulgentes | mayor a mediana |                       | menor a mediana    |
| padres mixtos          | mayor a mediana | menor a mediana       | mayor a mediana    |

Elaboración Propia.

Baremos exclusivos para los estudiantes evaluados en esta investigación (N=140).



ESCALA DE ESTILOS PARENTALES DE STEINBERG VALIDADA EN PERÚ POR MERINO Y ARNDT (2004)

Por favor, responde a TODAS las siguientes preguntas sobre mis padres /apoderados con los que vivo. En caso que vivas en más de una casa, responde las preguntas sobre las personas que te conocen mejor. Es importante que seas sincero.

Marca con una X una opción por cada ítem presentado.

MA= Muy de Acuerdo / AA= Algo de Acuerdo / AD=Algo en desacuerdo / MD=Muy en Desacuerdo

|  |    |    |    |    |
|--|----|----|----|----|
| 1. Puedo contar con la ayuda de mis padres/apoderados si tengo algún tipo de problema  | MA | AA | AD | MD |
| 2. Mis padres/apoderados dicen o piensan que uno no debería discutir con los adultos.  | MA | AA | AD | MD |
| 3. Mis padres/apoderados me animan para que haga lo mejor que pueda en las cosas que yo haga                                   | MA | AA | AD | MD |
| 4. Mis padres/apoderados dicen que uno debería no seguir discutiendo y ceder, en vez de hacer que la gente se moleste con uno. | MA | AA | AD | MD |
| 5. Mis padres/apoderados me animan para que piense por mí mismo.   | MA | AA | AD | MD |
| 6. Cuando saco una baja nota en el colegio, mis padres/apoderados me hacen la vida "difícil".                                  | MA | AA | AD | MD |
| 7. Mis padres/apoderados me ayudan con mis tareas escolares si hay algo que no entiendo.                                       | MA | AA | AD | MD |
| 8. Mis padres/apoderados me dicen que sus ideas son correctas y que yo no debería contradecirlas.                              | MA | AA | AD | MD |
| 9. Cuando mis padres/apoderados quieren que haga algo, me explican por qué.  | MA | AA | AD | MD |
| 10. Siempre discuto con mis padres/apoderados, me dicen cosas como "lo comprenderás mejor cuando seas mayor"                   | MA | AA | AD | MD |
| 11. Cuando saco una baja nota en el colegio, mis padres/apoderados mis padres me animan a tratar de esforzarme.                | MA | AA | AD | MD |
| 12. Mis padres/apoderados me dejan hacer mis propios planes y decisiones para las cosas que quiero hacer.                      | MA | AA | AD | MD |
| 13. Mis padres/apoderados conocen quiénes son mis amigos.  | MA | AA | AD | MD |
| 14. Mis padres/apoderados actúan de una manera fría y poco amigable si yo hago algo que no les gusta.                          | MA | AA | AD | MD |

|   |    |    |    |    |
|---|----|----|----|----|
| 15. Mis padres/apoderados dan de su tiempo para hablar conmigo.   | MA | AA | AD | MD |
| 16. Cuando saco una baja nota en el colegio, mis padres me hacen sentir culpable.                             | MA | AA | AD | MD |
| 17. En mi familia hacemos cosas para divertirnos o pasarla bien juntos.                                       | MA | AA | AD | MD |
| 18. Mis padres/apoderados no me dejan hacer algo o estar con ellos cuando hago algo que a ellos no les gusta. | MA | AA | AD | MD |

|   | No estoy permitido | Antes de las 8:00 a 8:59 | 9:00 a 9:59 | 10:00 a 10:59 | 11:00 a más | Tan tarde como yo |   |
|---|--------------------|--------------------------|-------------|---------------|-------------|-------------------|---|
| 19. En una semana normal, ¿cuál es la última hora hasta donde puedes quedarte fuera de la casa de lunes a jueves?                   | 1                  | 2                        | 3           | 4             | 5           | 6                 | 7 |
| 20. En una semana normal, ¿cuál es la última hora hasta donde puedes quedarte fuera de la casa en un viernes o sábado por la noche? | 1                  | 2                        | 3           | 4             | 5           | 6                 | 7 |

| 21. ¿Qué tanto tus padres TRATAN de saber...                 | No tratan | Tratan un poco | Tratan mucho |
|--|-----------|----------------|--------------|
| a. dónde vas en la noche?                                    | 1         | 2              | 3            |
| b. lo que haces con tu tiempo libre?                         | 1         | 2              | 3            |
| c. dónde estás mayormente en las tardes después del colegio? | 1         | 2              | 3            |

| 22. ¿Qué tanto tus padres REALMENTE saben...                 | No saben | Saben poco | Saben mucho |
|--|----------|------------|-------------|
| a. dónde vas en la noche?                                    | 1        | 2          | 3           |
| b. lo que haces con tu tiempo libre?                         | 1        | 2          | 3           |
| c. dónde estás mayormente en las tardes después del colegio? | 1        | 2          | 3           |

## ANEXO 3: FICHA TÉCNICA DE ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

### FICHA TÉCNICA

#### 5. Presentación

- 5.1. Nombre de instrumento: Escala de procrastinación académica (EPA)
- 5.2. Autor, año y procedencia: Busko, D., 1998, Canadá
- 5.3. Adaptación o última versión: Álvarez, O. (2010)
- 5.4. Objetivo del instrumento:
  - Evaluar la presencia de procrastinación académica
- 5.5. Ámbito de aplicación: Pregrado (Busko, 1998) ; colegios (Álvarez, 2010)

#### 6. Aplicaciones previas:

| AUTOR(ES) | AÑO  | CONFIABILIDAD    | VALIDEZ   |
|-----------|------|------------------|---|
| Álvarez   | 2010 | EPA: alpha: 0,87 | Se explica un 23,89% de la varianza total en un solo factor |

- 6.1. **Población:** estudiantes universitarios (Busko, 1998) y estudiantes de colegio (Álvarez, 2010): mayores de 12 años
- 6.2. **Forma de administración:** individual o grupal (autoreporte)
- 6.3. **Material(es):**
  - Hoja de aplicación
  - Lápiz o lapicero
- 6.4. **Consigna:** A continuación, encontrarás una serie de preguntas que hacen referencia a tu modo de estudiar. Lee cada frase y contesta según tus últimos 12 meses de tu vida como estudiante marcando con una X de acuerdo con la siguiente escala de valoración
- 6.5. Tiempo de aplicación: 8 a 12 minutos (no supera los 17 minutos)

#### 7. Corrección:

- 7.1. Concepto operacional: procrastinación académica: el autoreporte de la tendencia de siempre o casi siempre posponer tareas académicas. (Busko, 1998; Álvarez, 2010)

#### 7.2. Descripción de procedimiento de calificación:

**Resultado:** Suma de todos los ítems

Menor puntaje indica procrastinación, mayor puntaje menor procrastinación

#### 7.3. Dimensiones:

|                    |  |  |
|--------------------|--|--|
| <b>Dimensiones</b> | Autorregulación académica  | Postergación de actividades                                |
| <b>Ítem</b>        | Suma: Ítem2, Ítem5, Ítem6, Ítem7,<br>Ítem10, Ítem11, Ítem12, Ítem13,<br>Ítem14 | Suma: Ítem1, Ítem3, Ítem4, Ítem8, Ítem9, Ítem15,<br>Ítem16 |

**interpretación**

A menor puntaje mayor regulación académica (mínimo 9 puntos; máximo 45 puntos) A menor puntaje mayor postergación de actividades (mínimo 7 puntos; máximo 35 puntos)

**Tabla 9.**

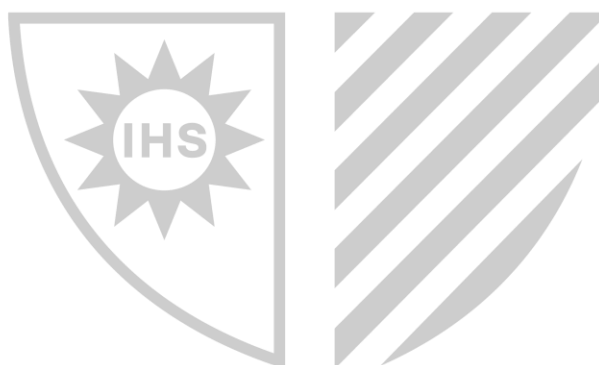
*Baremos de la Prueba de Procrastinación Académica*

| Niveles / Rango                   | Poca Pro.A. | Regular Pro.A. | Alta Pro.A. | Interpretación                                     |
|-----------------------------------|-------------|----------------|-------------|--|
| Procrastinación Académica (total) | [16 - 37]   | [38 -59]       | [60 - 80]   | A mayor puntaje, mayor nivel de procrastinación    |
| Autorregulación Académica         | [9 - 21]    | [22 - 34]      | [35 - 45]   | A mayor puntaje, menor autorregulación académica   |
| Postergación de actividades       | [7 - 16]    | [16 - 26]      | [27- 35]    | A mayor puntaje, mayor postergación de actividades |

Elaboración Propia.

Baremos exclusivos para los estudiantes evaluados en esta investigación (N=140).

Pro.A.: Procrastinación Académica



### ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA (EPA)

Busko (1998); adaptado por Álvarez (2010)

A continuación, encontrarás una serie de preguntas que hacen referencia a tu modo de estudiar. Lee cada frase y contesta según tus últimos 12 meses de tu vida como estudiante marcando con una X de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

| ÍTEM  | SIEMPRE | CASI SIEMPRE | A VECES | CASI NUNCA | NUNCA |
|---|---------|--------------|---------|------------|-------|
| 1. Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.     | 5       | 4            | 3       | 2          | 1     |
| 2. Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.                        | 1       | 2            | 3       | 4          | 5     |
| 3. Cuando me asignan lecturas, las leo la noche anterior.                           | 5       | 4            | 3       | 2          | 1     |
| 4. Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase.                 | 5       | 4            | 3       | 2          | 1     |
| 5. Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda. | 1       | 2            | 3       | 4          | 5     |
| 6. Asisto regularmente a clase.   | 1       | 2            | 3       | 4          | 5     |
| 7. Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.                    | 1       | 2            | 3       | 4          | 5     |
| 8. Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan                             | 5       | 4            | 3       | 2          | 1     |
| 9. Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.                            | 5       | 4            | 3       | 2          | 1     |
| 10. Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.                          | 1       | 2            | 3       | 4          | 5     |

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 11. Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Raramente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy.  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 16. Disfruto la mezcla de desafío con emoción de esperar hasta el último minuto para completar una tarea. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

## ANEXO 4: CONSENTIMIENTO INFORMADO Y ASENTIMIENTO INFORMADO

### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL DIRECTOR

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL DIRECTOR(A)

Yo, \_\_\_\_\_, Director de la IE \_\_\_\_\_  
con DNI N° \_\_\_\_\_,

acepto de manera voluntaria que los y las estudiantes seleccionados participen en la aplicación del piloto de la tesis titulada **Estilos de Crianza y Procrastinación Académica en Estudiantes de un Colegio Nacional**. Dicho piloto será aplicado por Paul



ESCUELA PROFESIONAL  
DE PSICOLOGÍA

Gonzalo Acosta Antezana con DNI 71138897 estudiante de pregrado de la Escuela de Psicología de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Asimismo, este estudio tiene como objetivo hacer una validación exploratoria de los instrumentos: una ficha sociodemográfica, la escala de estilos de crianza (ECC) y la escala de procrastinación académica (EPA). Con ese fin, se requiere como mínimo la participación de 30 alumnos de 3, 4 y 5 de secundaria, siendo un total de 90 alumnos como máximo.

- La selección de los participantes se realizará por conveniencia entre las aulas que El Director(a) considere.
- La participación de los estudiantes es voluntaria por lo cual pueden negarse a participar o desistir durante la aplicación.
- Se aplicará los instrumentos a cada alumno, lo cual no resultará perjudicial a la integridad del participante. Asimismo, la aplicación tendrá una duración de treinta (30) minutos.
- La aplicación piloto no supone una evaluación a la institución.
- La información obtenida de los estudiantes será tratada de forma confidencial y solo serán usados para fines académicos relacionados al desarrollo de esta tesis.
- No habrá devolución de la aplicación del piloto.

Lima \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

\_\_\_\_\_  
Director(a) de la IE

De tener preguntas adicionales, puedo contactar a [paul.acosta@uarm.pe](mailto:paul.acosta@uarm.pe)

## CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL DIRECTOR (AMPLIACIÓN DE PARTICIPANTES)

### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL DIRECTOR(A)

Yo, \_\_\_\_\_, Director de la IE \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ con DNI N° \_\_\_\_\_,  
acepto de manera voluntaria que los y las estudiantes seleccionados participen en la aplicación de instrumentos para la tesis titulada **Estilos de Crianza y Procrastinación Académica en Estudiantes de un Colegio Nacional**. Dicha investigación tiene como objetivo general determinar cuál de los factores de estilo de crianza ejerce mayor influencia sobre la procrastinación académica. Con ese fin se requiere al menos 140 alumnos de 1 y 2 grado de secundaria, los cuales se añaden a los alumnos de 3, 4 y 5 de secundaria. Asimismo, dicha aplicación estará a cargo de Paul Gonzalo Acosta Antezana con DNI 71138897 estudiante de pregrado de la Escuela de Psicología de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

- La selección de los participantes se realizará por un muestreo aleatorio en un programa estadístico una vez recogidas los datos de los instrumentos de todas las aulas de 1,2, 3, 4 y 5 de secundaria.
- La participación de los estudiantes es voluntaria por lo cual pueden negarse a participar o desistir durante la aplicación.
- Se aplicará los instrumentos a cada alumno, los cual no resultará perjudicial a la integridad del participante. Asimismo, la aplicación tendrá una duración de treinta (30) minutos.
- La aplicación piloto no supone una evaluación a la institución.
- La información obtenida de los estudiantes será tratada de forma confidencial y solo serán usados para fines académicos relacionados al desarrollo de esta tesis.
- Se brindarán los resultados finales una vez finalizada y aprobada la tesis.

Lima \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

\_\_\_\_\_  
Director(a) de la IE

De tener preguntas adicionales, puedo contactar a **paul.acosta@uarm.**

## CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES



ANTONIO  
**RUIZ**  
DE MONTOYA  
UNIVERSIDAD JESUITA

ESCUELA PROFESIONAL  
**DE PSICOLOGÍA**

### Consentimiento Informado para Participantes de Trabajo de Campo<sup>1</sup>

La presente actividad es conducida por **PAUL GONZALO ACOSTA ANTEZANA** de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, en el marco del curso **SEMINARIO DE TESIS II**. El objetivo de esta actividad es **LA APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS PARA LA TESIS TITULADA ESTILOS DE CRIANZA Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE UN COLEGIO**.

Si usted accede a que su hijo(a) participe en esta actividad, se le pedirá responder preguntas **de una ficha sociodemográfica, la escala de estilos de crianza (26 ítems) y la escala de procrastinación académica (16 ítems)** en lo que le tomará aproximadamente **30 minutos** de su tiempo.

La información que se recoja será confidencial y no será utilizada para ningún otro propósito fuera de los del curso. Sus respuestas serán identificadas con un código y, por lo tanto, serán anónimas.

Su participación en esta actividad es voluntaria y puede dejar de participar en el momento que desee sin que esto perjudique de ninguna forma. Si tiene alguna duda, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en ella. Adicionalmente, si alguna de las preguntas le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al estudiante o de no responderla.

Tratándose de una actividad formativa no será posible obtener resultados de esta actividad pues su único fin es la formación del estudiante.

Si tiene preguntas adicionales sobre su participación en esta actividad puede contactar a Jorge Rivas Rivas docente de Seminario de Tesis II - Asesoría al correo **Jorge.rivas@uarm.pe** o al teléfono **7195990** anexo **117**

Desde ya le agradecemos su participación.

---

Acepto participar voluntariamente en esta actividad a cargo del estudiante de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. He sido informado(a) del objetivo, duración y otras características de la actividad.

Reconozco que la participación es voluntaria y que la información que yo y/o mi hijo(a) provea en el curso de esta actividad es confidencial.

De tener preguntas sobre la participación en esta actividad, puedo contactar a **Jorge Rivas Rivas docente de Seminario de Tesis II - Asesoría** al correo **Jorge.rivas@uarm.pe** o al teléfono 7195990 anexo 117.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que el presente trabajo es un ejercicio para capacitación del estudiante, por lo cual no se contempla la entrega de resultados.

\_\_\_\_\_/ 09 / 2019

Nombre del Padre(madre) o apoderado<sup>2</sup> Firma del Padre (madre) o apoderado Fecha

1 Este es un formato de consentimiento informado propuesto por la Escuela de Psicología de la UARM, a fin de que sirva como referencia para actividades formativas de campo realizadas por estudiantes de psicología

2 Para cuidar el anonimato del participante es importante que la copia del consentimiento esté separada del instrumento y que no incluya el código que se le asigne al participante.

## ASENTIMIENTO DEL PARTICIPANTE

### Asentimiento Informado para Participantes de Trabajo de Campo

La presente actividad es conducida por **PAUL GONZALO ACOSTA ANTEZANA** de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, en el marco del curso **SEMINARIO DE TESIS II**. El objetivo de esta actividad es **LA APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS PARA LA TESIS TITULADA ESTILOS DE CRIANZA Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA**.

Si usted accede a participar en esta actividad, se le pedirá responder preguntas **de una ficha sociodemográfica, la escala de estilos de crianza (26 ítems) y la escala de procrastinación académica (16 ítems)** en lo que le tomará aproximadamente **30** minutos de su tiempo.

La información que se recoja será confidencial y no será utilizada para ningún otro propósito fuera de los del curso. Sus respuestas serán identificadas con un código y, por lo tanto, serán anónimas.

Su participación en esta actividad es voluntaria y puede dejar de participar en el momento que desee sin que esto lo perjudique de ninguna forma. Si tiene alguna duda, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en ella. Adicionalmente, si alguna de las preguntas le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al estudiante o de no responderla.

Tratándose de una actividad formativa no será posible obtener resultados de esta actividad pues su único fin es la formación del estudiante.

Si tiene preguntas adicionales sobre su participación en esta actividad puede contactar a **Jorge Rivas docente de Seminario de Tesis II - Asesoría** al correo [jorge.rivas@uarm.com](mailto:jorge.rivas@uarm.com) o al teléfono 7195990 anexo 117

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta actividad a cargo del estudiante de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. He sido informado(a) del objetivo, duración y otras características de la actividad.

Reconozco que mi participación es voluntaria y que la información que yo provea en el curso de esta actividad es confidencial.

De tener preguntas sobre mi participación en esta actividad, puedo contactar **Jorge Rivas docente de Seminario de Tesis II - Asesoría** al correo [jorge.rivas@uarm.com](mailto:jorge.rivas@uarm.com) o al teléfono 7195990 anexo 117.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que el presente trabajo es un ejercicio para capacitación del estudiante, por lo cual no se contempla la entrega de resultados.

-----  
Nombre del Participante

-----  
Fecha