

**RELACIONES ENTRE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y ESTRÉS ACADÉMICO
EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.**

LEANDRA CATALINA CARDONA VILLA

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA
MEDELLIN
2015**

**RELACIONES ENTRE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y ESTRÉS ACADÉMICO
EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.**

LEANDRA CATALINA CARDONA VILLA

**Trabajo de grado para optar al título de
Psicóloga**

**Asesor académico:
MG. Johny Villada**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA
MEDELLIN
2015**

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	10
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	12
2. JUSTIFICACIÓN	17
3. OBJETIVOS	19
3.1. Objetivo general:	19
3.2 Objetivos específicos.....	19
4. MARCO TEORICO	20
4.1. Conceptualización de la procrastinación:	20
4.1.1. Clasificaciones de la procrastinación:	23
4.2. Procrastinación académica:.....	25
4.2.1. Teorías cognitivo-conductuales de la procrastinación académica:	27
4.3. Conceptualización del estrés:	31
4.3.1. Fuentes del estrés:	31
4.3.2. Afrontamiento:.....	32
4.3.3. Estrategias de afrontamiento y estilos de afrontamiento:.....	33
4.4. Conceptualización del estrés académico.....	34
4.4.1. Modelo sistémico-cognoscitivista del estrés académico:.....	35

5. DISEÑO METODOLÓGICO	41
5.1. Enfoque, tipo y nivel de la investigación:	41
5.2. Población:	42
5.3. Muestra:	42
5.4. Instrumentos de recolección de datos:	42
5.4.1. Escala de procrastinación para estudiantes PASS:	43
5.4.2. Inventario SISCO de estrés académico. (Anastasi y Urbina, 1997):	45
5.5. Consideraciones éticas:	46
5.5.1. De los aspectos éticos de la investigación en seres humanos.	47
5.5.2. Título VII. Del código deontológico y bioético para el ejercicio de la profesión de psicología.....	49
6. RESULTADOS.....	51
7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	62
7.1. Niveles de estrés académico, manifestaciones y estresores más frecuentes en los estudiantes de la universidad de Antioquia.....	62
7.2. Dimensiones de la procrastinación en los estudiantes de la universidad de Antioquia.	64
7.3. Análisis diferencial de las dimensiones de procrastinación académica y estrés académico según variables de género, momento del semestre, nivel académico y área de formación.....	68
7.4. Correlaciones entre estrés académico y procrastinación académica.	70
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
ANEXOS	76

INDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Estresores académicos.....	37
Tabla 2. Estadísticos descriptivos SISCO.	51
Tabla 3. Estadísticos descriptivos PASS.	52
Tabla 4. Diferencias género PASS.	54
Tabla 5. Diferencias área de formación PASS.....	55
Tabla 6. Diferencias área de formación SISCO.	56
Tabla 7. Diferencias rango semestre SISCO.....	56
Tabla 8. Diferencias momento del semestre PASS.....	57

INDICE DE GRÁFICOS

Pág.

Ilustración 1. Representación gráfica del modelo sistemático cognoscitivista para el estudio del estrés académico.....	40
---	-----------

INDICE DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1. Escala de procrastinación académica para estudiantes PASS.....	76
Anexo 2. Inventario de estrés académico SISCO (Anastasi y Urbina, 1997).....	82

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo identificar y analizar las relaciones entre el estrés académico y la procrastinación académica en los estudiantes de la Universidad de Antioquia. El estudio se realizó desde un enfoque empírico analítico no experimental, de tipo transversal, con un nivel descriptivo - correlacional. La muestra se eligió de manera probabilística mediante un muestreo aleatorio simple, con un nivel de confianza de 93%. El tamaño de la muestra fue de 198 estudiantes, 118 mujeres y 80 hombres, con edades entre los 17 y 34 años. Los estudiantes fueron incluidos en tres categorías según el área de formación: ciencias médicas y de la salud CMS, ciencias sociales y humanidades CSH y ciencias exactas y naturales CEN. Los instrumentos utilizados fueron el inventario de estrés académico SISCO y la escala de procrastinación académica PASS.

Se encontraron correlaciones significativas entre la conducta procrastinadora y algunas reacciones fisiológicas, psicológicas y comportamentales relacionadas con el estrés académico, como la fatiga, el dolor de cabeza, somnolencia, inquietud, sentimientos de depresión y tristeza, ansiedad, angustia o desesperación, problemas de concentración, irritabilidad. También Se encontraron algunas diferencias significativas para cada cuestionario, según las variables género, área de formación, nivel académico y momento del semestre en el que se encontraban los estudiantes al responder los cuestionarios.

Palabras clave: Procrastinación académica, Estrés académico.

ABSTRACT

This research aimed to identify and analyze the relationship between academic stress and academic procrastination in students of the University of Antioquia. The study was conducted from a non-experimental quantitative approach, transactional type and level with a descriptive - correlational. The sample was chosen probabilistically by random sampling, with a confidence level of 93%. The sample size was 198 students, 118 women and 80 men, aged between 17 and 34 years. Students were included in three categories depending on the area of training: CMS medical and health sciences, social sciences and humanities CSH, CEN and natural sciences. The instruments used were the SISCO inventory of Academic Stress and PASS procrastination academic scale.

Significant correlations were found between procrastination behavior and some physiological, psychological and behavioral reactions related to academic stress, such as fatigue, headache, drowsiness, restlessness, feelings of depression and sadness, anxiety, distress or despair, concentration problems, irritability. Also some significant differences were found for each questionnaire, according to gender, area of training, academic level and time of the semester in which students were to answer the questionnaires variables.

Keywords: academic procrastination, academic stress.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación hace referencia a la conducta de procrastinación académica, la cual se consta de una secuencia de comportamientos de aplazamiento y deficiencias en las estrategias de afrontamiento ante una tarea que la persona percibe como importante, y un sentimiento de malestar, posterior al aplazamiento. Jackson, Weiss, Lundquist y Hooper (2003), citados por Sánchez (2010), definen la procrastinación como una tendencia irracional de demorar las tareas que deberían ser completadas pero, por considerarlas tediosas, el sujeto prefiere aplazarlas y al hacerlo, el paso del tiempo obstaculiza o dificulta que se vuelva a pensar en la tarea como algo que estaba proyectado; por tanto se pierde la motivación para realizarla.

La conducta procrastinadora puede tener incidencia directa con otros aspectos de la vida académica en términos de consecuencias negativas resultantes de dicha conducta, tales como el bajo rendimiento académico, la deserción, la ansiedad ante los exámenes, la desmotivación, el burnout académico, el estrés académico, entre otras.

Para efectos de esta investigación, el estrés académico fue tomado como otra variable relevante en el ámbito académico ante la cual surge la inquietud de analizar sus relaciones con la conducta procrastinadora.

Caldera, Pulido y Martínez (2007) definen el estrés académico como aquél que se genera por las demandas que impone el ámbito educativo. En consecuencia, tanto alumnos como docentes, pueden verse afectados por este problema. Un enfoque psicosocial del estrés académico enfatiza los factores psicosociales que pueden originarlo, y que lo concibe como el malestar que el estudiante presenta debido a factores físicos, emocionales, ya sea de carácter interrelacional o intrarrelacional, o ambientales que pueden ejercer una presión significativa en la competencia individual para afrontar el contexto escolar en rendimiento académico, habilidad metacognitiva para resolver problemas, pérdida de un ser querido, presentación de exámenes, relación con los compañeros y educadores, búsqueda de reconocimiento e identidad, habilidad para relacionar el componente teórico con la realidad específica abordada (Martínez & Díaz, 2007).

En esta investigación se identificaron y analizaron las correlaciones entre la procrastinación académica y el estrés académico en los estudiantes de la universidad de Antioquia. A continuación, se expone el planteamiento del problema, los antecedentes teóricos y de investigación de la procrastinación académica y el estrés académico; luego los resultados del análisis estadístico de la evaluación de ambas variables en la muestra de estudiantes universitarios; posteriormente se muestran los resultados y la discusión basada en los hallazgos. Por último, se presentan las conclusiones de esta investigación.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La vida universitaria trae consigo un nivel de exigencia académica alto y riguroso, que implica la planeación y cumplimiento de actividades evaluativas como exámenes, trabajos, lectura y análisis de textos previos a la clase, exposiciones, participación en eventos académicos, entre otras; todo esto aunado al requerimiento de una preparación previa para cada una de estas actividades; que tienen como característica un plazo establecido y avisado con la antelación suficiente para el que el estudiante tenga el tiempo y reúna las herramientas para prepararse idealmente, obtener un nivel de aprendizaje adecuado y un rendimiento académico óptimo que le permita aprobar cada curso, cada nivel del programa académico y finalmente alcanzar la titulación profesional.

Polo, Hernández y Pozo (1996) se refieren al tema en términos de comportamientos adaptativos y estrategias de afrontamiento, señalando que con la entrada al mundo universitario, los estudiantes se encuentran con la necesidad de establecer un cambio de perspectiva en su comportamiento para adaptarse al nuevo entorno. Esto en muchos casos trae consigo la necesidad de que los estudiantes adopten una serie de estrategias de afrontamiento muy distintas a las que disponían hasta ese momento para superar con éxito las nuevas exigencias que se les demandan. Sin embargo, una gran parte de esos nuevos estudiantes universitarios carecen de esas estrategias o presentan unas conductas académicas que son inadecuadas para las nuevas demandas.

Rodas, et al, (2010) señala que en el proceso de adaptación a la vida universitaria, el medio demanda del estudiante un cambio en sus métodos de estudio, mayor dedicación de tiempo a las actividades académicas y una preocupación mayor por el éxito que deben obtener para garantizar un buen futuro profesional.

En este orden de ideas, ante las demandas del entorno académico universitario, los estudiantes requieren implementar y / o aprender estrategias que les permitan cumplir con las responsabilidades académicas y adaptarse de manera efectiva a dicho ámbito. Tales habilidades estarían relacionadas con la autorregulación del aprendizaje, como técnicas y hábitos de estudio, gestión del tiempo, etc. No obstante, algunos estudiantes enfrentan las demandas del medio

llevando a cabo otras conductas de tipo evitativo, como el incumplimiento de las actividades o la procrastinación.

Las definiciones más recientes de la procrastinación según Murat Balkis y Erdinc Duru (2007), citados por, Sánchez, (2010) incluyen varias dimensiones como son: a) una secuencia de comportamientos de aplazamiento; b) un comportamiento de afrontamiento deficiente; c) una tarea que es percibida por el procrastinador como importante de llevar a cabo y d) un malestar subjetivo por el aplazamiento.

Por otro lado, la conducta procrastinadora puede tener incidencia directa con otros aspectos de la vida académica en términos de consecuencias negativas resultantes de dicha conducta, tales como el bajo rendimiento académico, la deserción, la ansiedad ante los exámenes, la desmotivación, el burnout académico, el estrés académico, entre otras.

De acuerdo con lo anterior se puede inferir que, cuando la conducta de procrastinación comienza a volverse habitual en un estudiante, puede generar serias dificultades que interfieren de manera directa en la salud mental del mismo, pues se comprometen aspectos como la calidad del aprendizaje, el rendimiento académico, la motivación y la vulnerabilidad al estrés. Al respecto, para Rodas. et al., (2010) es evidente que

Las condiciones de la salud mental de los estudiantes cuando ingresan a la universidad pueden verse afectadas en la medida en que las exigencias académicas, las dificultades en el desarrollo del aprendizaje y la adquisición de destrezas plantean situaciones de fracaso o éxito, que acompañadas con el ritmo de estudio, la intensidad horaria, la exigencia de los docentes, las presiones de grupo, la competitividad entre compañeros, los cambios en los horarios de alimentación y los cambios en el ciclo sueño-vigilia, pueden alterar esas condiciones de salud. (p. 8)

Entre los aspectos que pueden verse comprometidos en la salud mental de los estudiantes, y de acuerdo con la diversidad de exigencias propias del contexto académico y la forma de afrontarlas; el estrés académico ha sido un tema que ha cobrado relevancia. Autores como Pulido, et al; (2011, p 32) encontraron que el estrés académico ocurre en los estudiantes de todos los niveles de formación y que los niveles de estrés aumentan a medida que el estudiante progresa en sus estudios llegando a sus niveles más altos cuando cursan sus estudios universitarios (Dyson & Renk,

2006, citado por Pulido, et al., 2011). “Los estudios superiores representan, pues, el punto culminante del estrés académico por las altas cargas de trabajo, pero también porque coinciden con una etapa de la vida en la que el estudiante debe enfrentarse a muchos cambios en su vida” (Arnett, 2000, citado por, Pulido, et al., 2011, p. 32). “Específicamente, el ingreso a la universidad coincide con el proceso de separación de la familia, la incorporación al mercado laboral y la adaptación a un medio poco habitual” (Beck, Taylor y Robbins, 2003, citado por, Pulido, et al., 2011, p.32).

Respecto a la conducta de procrastinación académica, en el rastreo bibliográfico inicial se encontró que es escasa la investigación al respecto en el contexto latinoamericano y específicamente en el contexto colombiano. En Norteamérica en cambio, es abundante la investigación sobre el tema, principalmente en estudios correlacionales de la procrastinación y otras variables psicológicas. Sánchez Hernández (2010, p 92) respecto a la procrastinación académica ha encontrado que los estudios de Onwuegbuzie (2004), Tice y Baumeister (1997) y Landry (2003) muestran que aproximadamente el 20% de la población universitaria norteamericana presenta procrastinación académica crónica, y el 50% de ella así lo percibe; mientras tanto, se observan conductas asociadas a la procrastinación en más del 80%. Señala además que algunos estudios muestran que la procrastinación académica está significativamente relacionada con el bajo rendimiento escolar y la deserción (Rothblum, Solomon y Murakami, 1986; Rothblum, 1990; Tice y Baumeister, 1997; y Takács, 2008) con el estrés personal y la salud física en estudiantes universitarios (Landry, 2003).

El estudio de las posibles incidencias de la procrastinación sobre el bienestar físico y psicológico de los estudiantes, es un tema de interés reciente. Las investigaciones que se encuentran al respecto, demuestran que el estrés académico tiene un papel de gran relevancia en este sentido.

Sirois (2007) citado por Natividad (2014) ha encontrado que diversos estudios con poblaciones de estudiantes y de adultos apoyan la idea de que el estrés actúa como variable mediadora entre la procrastinación y los problemas de salud. En esta misma línea, (Flett et al. 2012, citado por, Natividad, 2014) informan de una fuerte asociación en estudiantes de postgrado entre la procrastinación y el estrés, señalando que estos estudiantes probablemente sean propensos a presentar problemas de salud en este sentido. Sin embargo, pese a las evidencias de esta relación

positiva, son escasos los estudios que hayan explorado por qué los procrastinadores experimentan altos niveles de estrés e indagado sobre los vínculos entre ambos constructos (Sirois, 2013, citado por, Natividad, 2014).

Beswick et al. 1988; Tice y Baumeister, (1997) citados por Natividad (2014) han encontrado que

“Diferentes estudios respecto a las relaciones estrés – procrastinación académica, señalan que los procrastinadores suelen generar y experimentar elevados niveles de estrés - tanto en relación con sus esfuerzos por completar las tareas en el último momento, como después de pasada la fecha límite (Milgram et al., 1998,). Dado que la procrastinación interfiere en la voluntad de realizar las tareas, así como en la implicación y participación de los sujetos en su desarrollo, como consecuencia se produciría un incremento de las reacciones de estrés caracterizadas por sentimientos negativos y de pérdida de control sobre los acontecimientos de la propia vida con los correspondientes efectos negativos para la salud física y mental (DeLongis et al. 1982; Senécal et al., 1995; Tice y Baumeister, 1997) (Natividad, 2014, pp.90)

Según un estudio realizado con universitarios por Schraw et al. (2007), todos los participantes manifestaron experimentar estrés como resultado de la procrastinación. Sirois et al. (2003), informaron que la dilación en universitarios se asoció con un mayor estrés, problemas de salud más graves y menor número de conductas de bienestar. McCown y Roberts (1994) “realizaron una investigación con una amplia muestra de universitarios, destacando que un 19% de estudiantes de primer año, un 22% de segundo, un 27% de tercero y un 31% de último curso consideraron la procrastinación académica como una importante fuente de estrés personal. Además, un 23 % de primero, un 27% de segundo, un 32% de tercero y un 37% de cuarto mantenían la creencia de que sus tendencias procrastinadoras dificultaban su rendimiento. (Natividad, 2014, pp.91)

Tice y Baumeister (1997) citados por Natividad (2014) señalan

Que los universitarios que procrastinaban al principio del semestre experimentaron en ese período menor estrés y menos síntomas de enfermedad. Sin embargo, al final del semestre, próximos los plazos de vencimiento y la realización de exámenes, los procrastinadores tendían a experimentar mayores niveles de estrés y más síntomas de enfermedad, más visitas médicas relacionadas con su salud y un peor rendimiento académico que los no procrastinadores. Es decir, demorar las tareas inicialmente reducía el estrés y los síntomas de salud negativos asociados pero, más tarde, generaba mayor estrés y más síntomas negativos. Para probar esta hipótesis, los autores efectuaron dos estudios longitudinales a través de un semestre académico con una muestra de universitarios. Los resultados indicaron que mientras que la procrastinación supuso beneficios a corto plazo respecto al estrés y la salud física, tales beneficios se invertían conforme avanzaba el semestre y se aproximaban las fechas límite, concluyendo que el efecto acumulativo de la procrastinación durante el semestre fue negativo, con un coste final que superó los beneficios iniciales en términos de estrés, salud y calidad de los trabajos elaborados. Sirois, Voth, y Pychyl (2009), a través de otro estudio longitudinal con universitarios con el objetivo de examinar la relación entre la dilación-rasgo y el estrés académico, constataron la

existencia de una relación positiva entre ambos constructos tanto en la valoración inicial como en cada uno de los dos períodos de seguimiento de cuatro meses.(Natividad, 2014,pp 91)

Los hallazgos de los estudios anteriormente mencionados, permiten comprender que el ámbito universitario representa un ambiente que exige la puesta en escena de estrategias de afrontamiento que posibiliten la adecuada adaptación al medio, y que cuando estas estrategias resultan ser deficientes posiblemente se convierten en una situación problemática que implica no sólo la calidad del aprendizaje comprometiendo el rendimiento académico, sino también la salud mental, ya que conductas de tipo evitativo o de aplazamiento como la procrastinación, pueden relacionarse con el estrés académico y afectar la calidad de vida y de salud mental de los estudiantes universitarios. Por lo anterior, es del interés de esta investigación conocer cuáles son las relaciones entre procrastinación y estrés académico en los estudiantes de la Universidad de Antioquia.

2. JUSTIFICACIÓN

La procrastinación y el estrés son problemáticas que la inmensa mayoría de las personas hemos experimentado alguna vez frente a una situación determinada o durante un periodo concreto de la vida. Para algunas personas estos dos temas pueden ser un problema menor, pero para muchas otras, experimentar estrés y/o procrastinar ante determinadas tareas o propósitos, pueden entorpecer el logro de proyectos en cualquier ámbito (personal, social, laboral, académico), e influir de manera negativa sobre el bienestar físico y además, interferir de manera importante sobre el bienestar psicológico.

“Diferentes estudios muestran que aproximadamente un 80%-95% de los estudiantes universitarios procrastinan en ocasiones (O’Brien, 2002). De éstos, el 70% se considera a sí mismo un procrastinador (Schouwenburg, 2004) y casi el 50% procrastina de manera consistente y problemática (Day, Mensin y O’Sullivan, 2000). Además, se estima que la procrastinación como problema crónico afecta al 20%-25% de la población general (Ferrari y Díaz-Morales, 2007). (Guzman, 2013, pp. 2)

Por su parte,

“El estrés se ha asociado a la depresión (Rich y Scovel, 1987), enfermedades crónicas (Cohen, Tyrell y Smith, 1993), enfermedades cardíacas (Lowe, Urquhart, Greenman y Lowe, 2000) y fallas en el sistema inmune (Vedhara y Nott, 1996), y complementariamente al fracaso escolar (McDonald, 2001) y a un desempeño académico pobre (Zeidner, 1998)”. (Pulido; et al; 2011, pp. 32)

El estrés académico ocurre en los estudiantes de primaria (Connor, 2003), secundaria (Aherne, 2001) y preparatoria (Gallagher y Millar, 1996); también se ha demostrado que dicho estrés aumenta conforme el estudiante progresa en sus estudios (Putwain, 2007), y que llega a sus grados más altos cuando cursan sus estudios universitarios (Dyson y Renk, 2006). (Pulido; et al; 2011, pp. 32)

La presente investigación se fundamenta entonces en el interés y la necesidad de ampliar el conocimiento y la comprensión de la relación entre la procrastinación y el estrés en el ámbito académico dentro del contexto Universitario. En diversos estudios, se han encontrado aspectos relevantes como la prevalencia significativa y el carácter desadaptativo de la conducta de la procrastinación y de ciertas respuestas ante eventos estresores propios del ámbito académico. En el contexto colombiano, la procrastinación académica ha sido un fenómeno que ha ido cobrando

interés para nuestra disciplina, pero no ha trascendido a estudios más amplios que artículos de revisión y estados de la cuestión, distando de profundizar en las situaciones específicas que conllevan su aparición, o en sus posibles correlaciones con otras variables psicológicas, como el estrés. Por lo anterior, se encuentra en esta investigación la oportunidad de hacer un aporte a la disciplina, que permita ampliar el conocimiento del tema desde una perspectiva que permita además de describir ampliamente las manifestaciones y dimensiones de ambas variables, relacionarlas y analizar dicha relación con el fin de aportar nuevos hallazgos al respecto.

Debido a la escasa investigación en nuestro contexto, y la importancia que tiene el tema por sus implicaciones en el rendimiento académico, el comportamiento y la salud mental de los estudiantes; nos ubicamos frente a un tema que tiene un amplio potencial de desarrollo, específicamente frente al ámbito de la intervención. En este sentido, las deducciones de este estudio pueden ser el punto de partida para plantear estrategias de intervención, por ejemplo desde el programa de Bienestar Universitario; ya que identificar los factores que inciden en la presentación de la conducta de procrastinación, conocer cuáles se presentan como los eventos estresores más comunes entre los estudiantes, y analizar sus posibles relaciones; permitiría desarrollar determinadas modalidades de intervención que beneficiarían a la población universitaria, mitigando el impacto que pueden tener la procrastinación y el estrés académico, tanto sobre el aprendizaje y el desempeño académico, como sobre la calidad de vida y el bienestar psicológico de los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, este estudio se realiza como un ejercicio académico que permite desarrollar y afianzar habilidades necesarias para llevar a cabo un ejercicio investigativo, así como ampliar el conocimiento acerca de temas como el estrés y la procrastinación, los cuales son de interés y recurrencia en el ejercicio profesional, en cualquier campo de aplicación de la disciplina.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general:

Analizar las relaciones entre la procrastinación y el estrés académico en los estudiantes de la universidad de Antioquia.

3.2 Objetivos específicos

- Describir los niveles de estrés académico, sus manifestaciones y los eventos estresores más frecuentes en los estudiantes universitarios.
- Describir las dimensiones de la procrastinación en los estudiantes universitarios.
- Analizar de manera diferencial las dimensiones de la procrastinación y el estrés académico según el género, momento del semestre, el nivel académico y el área de formación de los estudiantes.
- Analizar las correlaciones entre estrés y procrastinación académica.

4. MARCO TEORICO

4.1. Conceptualización de la procrastinación:

Sánchez (2010) en su trabajo de revisión, ha reunido varias definiciones del término, partiendo desde la etimología de la palabra, hasta las perspectivas que se le han dado a concepto, en relación con la psicología: “En cuanto al origen de la palabra, se establece que el verbo inglés “procrastinate” combina el adverbio común “pro” que significa “hacia adelante” con la terminación “crastinus” que significa “para mañana” (Sánchez, 2010, p. 90).

Todd Jackson, Karen E. Weiss, Jesse J. Lun-dquist and Denise Hooper (2003) definen la procrastinación como una tendencia irracional de demorar las tareas que deberían ser completadas, pero, por considerarlas tediosas, el sujeto prefiere aplazarlas y al hacerlo, el paso del tiempo obstaculiza o dificulta que se vuelva a pensar en la tarea como algo que estaba proyectado; por tanto, se pierde la motivación para realizarla. (Sánchez, 2010, p. 90).

Adicional a la definición dada por Jackson y colaboradores (2003), Pittman, Matthews, Tykocinsk, Sandman-keinan y Mattwes (2007) afirman que cuando las personas procrastinan entran en un conflicto entre lo que deberían y lo que quieren hacer, y se pierden en él en vez de solucionarlo, por cuanto se quedan en el dilema de acercamiento-evitación y perciben, o mejor anticipan, la acción como no atractiva y la recompensa como demasiado lejana en el tiempo. (Sánchez, 2010, p. 90).

En este sentido se entendería por qué los procrastinadores tienden a aplazar las tareas vistas con aversión, escogiendo solamente las tareas que perciben como placenteras y divertidas y las que tienen una recompensa a más corto plazo y de carácter muy concreto. (Sánchez, 2010, p. 90).

Teniendo en cuenta las definiciones dadas por los autores mencionados, se podría decir que la conducta procrastinadora es un comportamiento de evitación de una tarea que se encuentra estrechamente relacionado con las consecuencias del entorno y las esperadas por la persona, quien al considerar una tarea como aburrida, tediosa o que no le va a generar placer, decide aplazarla. Dicho aplazamiento cumple una doble función como reforzador y como obstáculo para avanzar lo que en definitiva hace que la persona pierda motivación para iniciar la tarea. (Sánchez, 2010). La persona se encuentra entonces en un conflicto pues percibe la acción como no atractiva y la recompensa como algo lejano, y por tanto evita realizarla (Pittman y otros, 2007). (Sánchez, 2010, p. 90).

Como complemento a las definiciones dadas por Jackson y colaboradores (2003) y Pittman y colaboradores (2007), Piers Steel (2007) plantea que los modelos teóricos fundamentados en el proceso motivacional para explicar la conducta procrastinadora se centran

en la afirmación de que la procrastinación es una conducta vinculada al grado de compromiso activo con una tarea específica. Se considera que la procrastinación es una demora voluntaria en el curso de la acción, a pesar de la expectativa de que dicha demora será peor para el sujeto. (Sánchez, 2010, p. 90).

Específicamente sobre el tema de la demora voluntaria, como lo menciona Binder (2000), ésta se asocia a una tendencia innecesaria relativa a ciertas tareas, la cual es percibida por el sujeto como un problema, en tanto es vista como una auto prevención que interfiere con el desempeño normal de una actividad e incrementa el estrés. (Sánchez, 2010, p. 90).

Por otro lado, como lo menciona Fisher (2001) al referirse a la demora en las tareas, cuando el acto de demorar innecesariamente llega al punto de provocar una experiencia subjetiva de malestar, el sujeto lo percibe como un problema en su comportamiento, en términos de la factibilidad de hacer algo sin utilidad en un punto avanzado del trabajo que está ejecutando. Precisamente este argumento sustenta un análisis motivacional del proceso implicado en la conducta procrastinadora ya que el sujeto elige ésta y no otra posible como por ejemplo gestionar, mediante una conducta aproximatoria para realizar la tarea. Es lo que Steel (2007) menciona como “demora voluntaria” (Sánchez, 2010, p. 90).

Así mismo, Rothblum (1990) plantea que la procrastinación es un hábito que se ha reforzado, por cuanto las personas prefieren participar o hacer actividades gratificantes en el corto plazo y postergan las que consideran desagradables y tienen un refuerzo en el largo plazo. (Sánchez, 2010, p. 90).

Otro autor que trabaja el concepto, es Furlan (2012) quien indica que

“La Procrastinación hace referencia a un patrón cognitivo y conductual caracterizado por la intención de hacer una tarea y una falta de diligencia para desarrollarla o finalizarla, cuyo proceso generalmente se acompaña de sentimientos de ansiedad, inquietud y abatimiento (Ferrari, Johonson & Mc Coown, 1995). Este concepto no alude necesariamente a la falta de finalización de la tarea, sino más bien, a la experiencia de la postergación que tiene como consecuencia en algunos casos no terminarla. Así, generalmente se suele terminar, aunque tarde o bajo condiciones de elevado estrés”. (pp.142)

Se han distinguido diversas clases de individuos procrastinadores, el pasivo o tradicional, quien está paralizado por su indecisión para actuar y para completar las tareas a tiempo, y el activo que puede beneficiarse de trabajar bajo la presión del tiempo y que termina con éxito lo que se propuso. A su vez existen, la procrastinación crónica, que hace referencia a un patrón no adaptativo para la vida del individuo que trasciende a todas las situaciones y contextos, y la situacional, que describe el hábito de procrastinar solamente en determinados contextos, como, por ejemplo, el académico (Ferrari et. al., 1995, Citado por, Furlan, 2012).

Según Angarita (2012)

“La procrastinación puede ser entendida como un fenómeno en el cual la persona afectada se niega a atender una responsabilidad necesaria, como la realización de una tarea o la toma de una decisión de manera oportuna, a pesar de sus buenas intenciones de aplazarlo y de las consecuencias negativas, molestas e inevitables que sobrevienen (Balkis & Duru, 2007)”. (pp.88)

También puede ser entendida de manera estructurada en un proceso como:

- 1) una secuencia de conductas de aplazamiento,
- 2) que resulta en un producto de calidad inferior de comportamiento,
- 3) que implica una tarea que es percibida por el procrastinador como importante para llevar a cabo,
- 4) que resulta en un estado de alteración emocional (Milgram, 1991).

El autor incorpora y explora aspectos relativos a la emoción como uno de los componentes centrales dentro de un proceso que tiene ribetes biológicos y adaptativos de la especie, para tratar de entender la procrastinación como un tipo de resultado.

La procrastinación puede ser el reflejo de características ambientales y situaciones que promueven la elección de otras actividades distintas a las tareas asignadas según sus consecuencias, como en el caso de la demora en obtener recompensas o la aversión a la tarea, además de características personales que promueven el aplazamiento, vinculadas con una baja motivación al logro (Howell & Watson, 2007, citados por, Angarita, 2012, pp.88)

Según Angarita (2012), uno de los conceptos llamativos dentro de los estudios de procrastinación y con el que se le ha vinculado, por lo menos dentro de posturas más comportamentales, es el concepto de autocontrol y en particular con el déficit en autocontrol. Algunos autores sostienen desde evidencias, que la procrastinación se presenta en parte por ese déficit y denotan que su tratamiento precisamente puede incorporarlo como un factor importante (Riva, 2006). Lo cual se soporta sobre hallazgos previos que relacionan mayo-res niveles de procrastinación con menor autocontrol y auto-reforzamiento (Ferrari & Emmons, 1995), pero que también puede vincularse desde una línea comportamental con estudios que identifican bajas tasas de reforzamiento externo de las tareas asignadas o segmentos importantes de las conductas que las componen, así como la evitación de aversivos dentro de los ambientes de los procrastinadores, como otras razones o factores para la presentación de la conducta de aplazamiento (Rothblum et al., 1986; Rosário et al., 2009).(pp.88)

Autores como LaForge (2005), identifican otras razones o aspectos comunes que parecen ser antecedentes en distintos niveles y desde otras lógicas, entre los procrastinadores. Tales incluyen rasgos de indecisión vinculados con formas de protección de la autoestima a través de poner obstáculos frente a la realización de algún tipo de prueba o cuestionamiento de la habilidad personal, cierta manifestación de la autonomía frente a la obligatoriedad de algunas tareas, la evitación misma de las tareas que resultan aversivas asociada con la ansiedad como estado, la respuesta ante el miedo al fracaso, las tendencias perfeccionistas, y la carencia o dificultad de auto-regulación o de capacidad de autogestión. (Angarita, 2012. p.89).

Un modelo actualizado de la procrastinación (Steel, 2011), la entiende como el resultado de varios factores decisivos para la conducta final del procrastinador frente a la asignación de una tarea específica, entre estos factores están: la expectativa del sujeto acerca de los resultados que puede obtener, la valoración del sujeto acerca de lo importante o significativa que es la tarea, la demora en la satisfacción o tiempo requerido para obtener las consecuencias reforzantes y la impulsividad del individuo (Angarita 2012.p.98).

4.1.1. Clasificaciones de la procrastinación:

Las clasificaciones de la procrastinación pueden ser amplias, por ejemplo Takács (2005) citado por, Angarita (2012), propone siete tipos de procrastinación:

- a) Perfeccionista, como aquel que considera que la tarea que aplaza no cumple estándares personales.
- b) Soñador, aquel que divaga y es poco realista.
- c) Preocupado, aquel que le afecta notablemente que las cosas salgan mal o estén fuera de control.
- d) Generador de crisis, que disfruta de algún tipo de interacción social vinculada con el aplazamiento.
- e) Desafiante, quien bajo la excusa de posible control de parte de terceros aplaza agrediendo.

f) Ocupado, quien por estar atendiendo varias tareas a la vez no termina cada cual en concreto

g) Relajado, como aquel que tiende a evitar situaciones que le generan estrés y compromiso.

Angarita (2012) indica que

No es de extrañarse que haya similitudes entre esa clasificación y otras que han efectuado autores distintos: evasivos, disposicionales y decisivos o decisionales (Ferrari et al., 1995; Specter & Ferrari, 2000); procrastinador por incomodidad, procrastinación conductual, procrastinación de la salud, procrastinación por duda de si mismo, procrastinación al cambio, procrastinación resistente, procrastinación de tiempo, procrastinación académica, procrastinación organizacional y procrastinación sobre promesas, Knaus (1977) citado por O'Donoghue y Rabin (1999) o procrastinación de tipo indiferencia, hábito, apatía, inercia y demora (Tuckman, 1991), entre otras. (p, 90)

Para otros autores las clasificaciones son menos extensas y más enfocadas en los resultados que en la topografía misma de la conducta. Tal es el caso de Chun y Choi (2005), citados por, Angarita, (2012) quienes realizaron investigación bajo la premisa de dos tipos básicos de procrastinadores:

1. **Los pasivos:** son procrastinadores típicos como usualmente se entienden desde los otros autores, es decir aquellos que aplazan sus compromisos y tienen en general un patrón de desajuste en su funcionamiento. (Angarita, 2012)

2. **Los activos:** son individuos que aun procrastinando en el mismo nivel o intensidad que los primeros, prefieren trabajar bajo presión y toman decisiones deliberadas para posponer las cosas. Lo cual al parecer y según esa línea de investigación soportaría inferencias como que el tipo de procrastinación activa estaría mejor vinculada con mejores resultados en la ejecución, comparados con los individuos usualmente procrastinadores, es decir aquellos procrastinadores pasivos. Angarita (2012).

Por otro lado, Rothblum (1990), citado por, Carranza (p. 97), define de forma sencilla la procrastinación como el acto de retrasar sin motivo alguno una tarea lo que conlleva a la persona a

experimentar sensaciones de malestar, es por tal motivo que las personas evidencian un patrón evitativo frente a las situaciones que implican un alto costo de respuesta o donde evalúan como escasas las posibilidades de alcanzar un buen nivel de satisfacción en relación con su desempeño.

4.2. Procrastinación académica:

Tuckman (1990) citado por Furlan (2012) define la procrastinación académica como la ausencia de autorregulación, específicamente como la tendencia de algunos estudiantes a dejar de lado o simplemente evitar una actividad que podría estar bajo su propio control.

La Procrastinación de las tareas académicas es un problema común entre los estudiantes (Salomón & Rothblum, 1984) que esperan hasta último momento para realizar informes o prepararse para los exámenes, hasta el punto de que un rendimiento óptimo se convierte en algo poco probable (Ellis & Knaus, 1977).

Respecto a la forma en que ha sido abordado el fenómeno de la procrastinación, Sánchez (2010) indica que al analizar la procrastinación como demora voluntaria y fundamentalmente como problema en el que intervienen variables motivacionales y de autorregulación, se encuentran los primeros indicios para definir y describir la procrastinación académica, pues autores como Ferrari, citado por Sánchez, (1995) explican que la demora voluntaria en el ámbito académico puede deberse a que los estudiantes tienen la intención de realizar una actividad académica dentro del plazo dado pero no se motivan o no sienten el deseo de hacerlo por la aversión que les causa la tarea; o como lo explican Rothblum y colaboradores (1986), le tienen miedo al fracaso y aversión a la tarea; o se identifica en ellos baja capacidad de autorregulación o un alto nivel de ansiedad al desempeño (Klassen y otros, citado por, Sánchez, 2007).

Según Angarita (2012),

son comunes las definiciones o aproximaciones al concepto de procrastinación desde sus componentes conductuales, afectivos y cognitivos para su explicación o descripción. En esta línea de trabajo autores (Rothblum et al., 1986), consideran la procrastinación académica como una tendencia auto reportada de aplazar las tareas académicas y experimentar niveles problemáticos o molestos de ansiedad asociados con ese aplazamiento, que usualmente

implican dificultades con tareas tales como escritura de documentos, preparación de exámenes y terminación de lecturas asignadas, principalmente.

Zimmerman, Bonner & Kovach, (1996) citados por Furlan (2012) plantean que para lograr sus metas, los estudiantes universitarios requieren afrontar adecuadamente los diferentes desafíos que sus carreras suponen. Además de asistir a clases y cursar asignaturas, el estudio profundo y reflexivo implica, entre otras cosas, tomar notas en clase, formular preguntas a docentes y compañeros, leer textos comprensivamente, elaborar síntesis, resolver ejercicios prácticos, redactar informes y monografías y prepararse para las evaluaciones. Estas actividades requieren un trabajo adicional, y su adecuada planificación, implementación, monitoreo y regulación incidirán en el logro de las metas académicas. Por lo tanto, según los autores, la procrastinación representa una dificultad de autorregulación particularmente significativa, ya que describe la discrepancia entre las intenciones o planes de acción y las conductas que efectivamente lo llevarían a la práctica.

En los estudios sobre las razones de las conductas de Procrastinación, se incluyen como las más significativas:

- a) la ineficiencia en la gestión del tiempo.
- b) la dificultad de concentración.
- c) baja responsabilidad.
- d) expectativas poco realistas sobre sí mismo y el rendimiento.
- e) atribuciones cognitivas inadecuadas.
- f) perfeccionismo.

e) la ansiedad y el miedo al fracaso. (Ferrari, 1991, Salomón & Rothblum, 1984, citados por Furlan, 2012).

4.2.1. Teorías cognitivo-conductuales de la procrastinación académica:

Natividad (2014) señala que las teorías cognitivo-conductuales van más allá de los planteamientos conductistas postulando que las personas sienten y actúan consistentemente con sus pensamientos, actitudes y creencias acerca de sí mismos y del mundo. Pensamientos, actitudes y creencias que a veces son racionales y adaptativas, mientras que en otros casos pueden no serlo. Así pues, enfatizan el papel esencial de los procesos cognitivos disfuncionales (ej., distorsiones cognitivas, creencias irracionales, percepciones erróneas y negativas acerca de sí mismo, autoesquemas negativos) en el fomento y mantenimiento de las emociones insanas y las conductas desadaptativas. La aproximación cognitivo-conductual sobre la personalidad reconoce la influencia de las variables ambientales sobre las emociones y la conducta, pero sugiere que las cogniciones juegan un papel mediador trascendental. Específicamente postula que conductas y emociones son causadas en gran medida por la idiosincrásica interpretación cognitiva que los sujetos hacen de determinado acontecimiento más que por el acontecimiento en sí. Las cogniciones y el estilo cognitivo de la persona influyen sobre lo que siente y hace y sobre las creencias que mantiene, creencias irracionales que suelen expresarse como demandas, obligaciones, “deberías” y otros tipos de manifestaciones en términos absolutos.

Probablemente la perspectiva cognitivo-conductual pionera sobre la procrastinación sea la que ofrecen Ellis y Knaus (1977), citados por Natividad, 2014. En su obra *Overcoming procrastination*. Los autores mantienen que la procrastinación es resultado de creencias irracionales de los sujetos, las cuales provocan que equiparen su percepción de autovalía con su rendimiento. Definen la procrastinación como un aplazamiento de una acción que se había decidido realizar y sostienen que implica once pasos elementales que el procrastinador recorre de forma casi-invariable:

- 1) Desea realizar la tarea, o está de acuerdo con realizarla, aunque pueda no atraerle, porque entiende que el resultado será beneficioso;
- 2) Decide hacerla;
- 3) La demora innecesariamente;

- 4) Considera las desventajas de la dilación;
- 5) Continúa posponiendo la tarea que había decidido realizar;
- 6) Se increpa a sí mismo por su procrastinación (o se defiende racionalizando o desplazando el proyecto de su mente);
- 7) Continúa procrastinando;
- 8) Completa la tarea en un momento extremadamente próximo a la fecha límite, con la precipitación del “último minuto”;
- 9) Se siente molesto y se penaliza a sí mismo por su retraso innecesario;
- 10) Se asegura a sí mismo que no volverá a procrastinar, estando completa y sinceramente convencido de ese compromiso preventivo y, por último,
- 11) Poco después, en especial si tiene un proyecto complicado y que requiere tiempo completar, vuelve a procrastinar.

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

Ellis y Knaus (1977) caracterizan la procrastinación como el resultado de tres causas básicas, que a menudo se superponen: autolimitación, baja tolerancia a la frustración y hostilidad. Estas causas son manifestaciones características de un estilo cognitivo que implica una visión distorsionada acerca de uno mismo, de los otros y del mundo.

1. **Las autolimitaciones:** se refieren a como las personas se auto minusvaloran mediante pensamientos autocríticos y autoafirmaciones negativas y despectivas. Dentro de un desafortunado ciclo, el procrastinador se devalúa a sí mismo debido a sus conductas procrastinadoras pasadas y presentes, devaluación subjetiva que aún promueve más los aplazamientos y los sentimientos de ansiedad y depresión. Las demandas absolutistas del procrastinador de hacer bien casi cualquier cosa pueden impulsarle a evitar realizarla a tiempo o a encontrar una excusa para no hacerla nunca. De acuerdo con esta lógica, la procrastinación deriva por una parte de creencias excesivamente estrictas y exigentes acerca de qué constituye un adecuado cumplimiento de la tarea, es decir, del perfeccionismo, y por otra de una visión de la autovalía basada en lo que uno es capaz de lograr.

Es frecuente encontrar en la investigación una importante relación entre la dilación y la autolimitación (Steel, 2007; van Eerde, 2003). El concepto de autolimitación vincula además la dilación con déficits en procesos de autorregulación. Las personas pueden posponer las cosas con el fin de tener una justificación alternativa ante la expectativa de un fracaso, protegiendo así su autoestima (Rhodewalt y Vohs, 2005, citado por, Steel, 2007).

Sin embargo, para mantener dicho vínculo debe asumirse una relación positiva entre la dilación y el miedo al fracaso. El miedo a fracasar hace que el sujeto se implique en la dilación para evitar situaciones en las que supone que un posible fracaso se atribuirá a su capacidad personal.

2. **Baja tolerancia a la frustración:** es la incapacidad de tolerar la más mínima molestia, contratiempo o demora en la satisfacción de los deseos, de soportar ningún sentimiento o circunstancia desagradable. La baja tolerancia a la frustración surge cuando el sujeto reconoce que conseguir beneficios futuros implica trabajar duro en el presente y afrontar el sufrimiento actual que puede suponer, sin embargo, asume la creencia distorsionada que dicho sufrimiento es insoportable. Con base a esta creencia auto limitadora, los individuos con este estilo cognitivo eligen aplazar la tarea. Al ceder a la baja tolerancia a la frustración, el sujeto recibe el beneficio inmediato de reducir el malestar asociado con la tarea, sin embargo, acepta a cambio, tácitamente, consecuencias problemáticas a largo plazo. En relación con la procrastinación, existen paralelismos entre el concepto de baja tolerancia a la frustración y la teoría conductual de la recompensa engañosa (Ainslie, 1975) ya comentada, según la cual existe una fuerte tendencia humana a gravitar

hacia el placer del momento. Con la procrastinación, esta tendencia se convierte en hábito, con una llamada hacia el ocio y la reducción de la ansiedad presente que interfiere con la conducta orientada hacia una meta y, finalmente, se concreta en la evitación de la tarea a largo plazo y mayor ansiedad. La tercera causa básica de procrastinación es la hostilidad, concepto que apoya hasta cierto punto la conceptualización psicodinámica de la misma, como un acto subconsciente o inconsciente contra otras personas significativas (padres, profesores, amigos...).

3. Hostilidad: Ellis y Knaus (1977) caracterizan la hostilidad como una manifestación emocional derivada de una reclamación irracional contra todos aquellos relacionados con la tarea que se aplazó. Así, aunque gran parte de la procrastinación derive de la baja tolerancia a la frustración y de los sentimientos de inadecuación, los sujetos pueden postergar la realización de las tareas como una expresión indirecta, inapropiada y auto perjudicial, de ira y hostilidad hacia las personas asociadas a dichas tareas.

Otros autores como Beswick et al. (1988), Solomon y Rothblum (1984) o Steel (2007) han indagado la relación entre la procrastinación académica y las creencias irracionales. Steel (2007) realizó un meta-análisis a partir de investigaciones sobre procrastinación académica y pensamientos irracionales constatando la relación positiva entre ambos. Según este autor, la dilación supone dejar de hacer algo de manera irracional, cuestión vinculada a la neurobiología humana. Las intenciones a largo plazo se concretan en la corteza pre frontal, pero pueden ser reemplazadas por impulsos generados en el sistema límbico, estructura muy sensible a estímulos concretos indicativos de gratificación inmediata. El resultado es que aunque el sujeto tenga la intención de trabajar, pospone la tarea cuando llega el momento. Sus preferencias cambian repentinamente y se decanta por las tentaciones agradables. Esto explicaría por qué la impulsividad es un rasgo muy relacionado con la dilación, por qué los sujetos posponen tareas con recompensas a largo plazo al estar distraídos impulsivamente por tentaciones a corto plazo. (McClure, Ericson, Laibson, Loewenstein y Cohen, 2007, citado. Por, Steel, 2010).

Las perspectivas cognitiva y conductual-cognitiva sostienen también que la procrastinación se relaciona con niveles inadecuados de autorregulación académica. La autorregulación es el proceso que permite a los estudiantes activar y mantener pensamientos, conductas y sentimientos

orientados a la consecución de sus metas. Los altos procrastinadores muestran una falta de autorregulación a nivel cognitivo, motivacional y conductual frente a los estudiantes autorregulados, los cuales utilizan estrategias de aprendizaje eficaces, monitorizan y evalúan su rendimiento y muestran creencias motivacionales adaptativas. Natividad (2014).

4.3. Conceptualización del estrés:

El estrés puede definirse como una serie de relaciones persona-situación, en que esta última es valorada por el sujeto como algo que excede sus recursos, que pone en peligro su bienestar personal y que permite entender un amplio conjunto de fenómenos en la adaptación humana y animal. (Lazarus y Folkman, 1986). Los autores abogan por una concepción del estrés como relación, por un concepto relacional: un acontecimiento estresor sobre un sujeto susceptible. Así se entiende que condiciones ambientales extremas son estrés para algunos, mientras otras no lo son tanto (y hacen aparecer diferencias individuales). Definen, pues el estrés como "una clase particular de relaciones E-R, una relación apreciada ("appraised") por el sujeto como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar" (p 43).

4.3.1. Fuentes del estrés:

Son las cualidades de los acontecimientos que los constituyen en generadores de la experiencia de estrés. Cabe a ese propósito señalar una tríada básica que define a los estresores: pérdida, amenaza, daño. Alguno de estos elementos parece subyacer a las distintas descripciones y taxonomías de los eventos potencialmente creadores de estrés. Pero también hay otros elementos, no fácilmente reductibles a esa tríada, y que suscitan estrés: los "desafíos" del entorno (como subraya McCrae, 1984, citado por, Lazarus y Folkman 1984) en otra tríada: pérdida, amenaza, desafío), la novedad o la ambigüedad de los eventos, el exceso de información y/o estimulación.

Según Lazarus y Folkman (1984) la evaluación cognitiva es un proceso mental mediante el cual evaluamos diferentes factores. Este proceso determina por qué y hasta qué punto una relación o una serie de relaciones entre el individuo y el entorno, es estresante.

La evaluación cognitiva tiene dos momentos específicos: la evaluación primaria y la evaluación secundaria. La primera evaluación, consta de la valoración del sujeto de la magnitud del evento que se le presenta. Para que se genere una reacción se debe percibir amenaza, daño o pérdida o riesgo, de tal modo que se haga una valoración negativa del evento en términos de perjuicio. En la percepción de amenaza, hay una posibilidad (real o imaginaria) de peligro, ante la cual el sujeto debe anticiparse para no sufrir el eventual daño. En el daño o pérdida, se halla la presencia de perjuicios causados, que el sujeto debe reponer, para restablecer su estado de bienestar. En el riesgo, el sujeto se enfrenta a una situación que le genera una doble posibilidad: éxito o peligro, lo que representa un desafío de superación para el individuo. La evaluación secundaria se refiere a la capacidad del individuo para determinar lo que se puede hacer ante la amenaza percibida. El individuo reconoce los recursos que tiene para hacer frente a la situación, además de hacer una valoración de la posible eficacia de las estrategias de afrontamiento y la evaluación de las consecuencias de utilizar dichas estrategias. (Lazarus y Folkman, 1984, pag. 157).

4.3.2. Afrontamiento:

Lazarus y Folkman (1984) establecen una importante correspondencia entre estrés y afrontamiento: éste constituye la conducta apropiada y relativa al estrés. Como también comentan con acierto, la conducta relacionada con el estrés incluye, en realidad, dos géneros de respuesta. Una es la conducta "respondiente", que, a su vez, se compone, primero, de percepción no sólo del peligro, de la pérdida o el daño, sino también -si es correcto el precedente análisis- de la demanda (percepción y, además, "appraisal": apreciación, estimación, juicio); y, segundo, de reacción y alteración emocional. Otra es la conducta adaptativa específicamente relativa a la demanda y que asimismo se compone, a su vez, de dos elementos: una "reapreciación" del daño, pérdida, amenaza, pero también, por otro lado, de los propios recursos para hacerle frente; y una acción propiamente tal, una conducta instrumental, operante, que trata de realizar los requeridos cambios en el entorno. (p.p.163.)

Afrontamiento es la respuesta adaptativa al estrés. Lazarus y Folkman (1984 / 1986, p.p. 164) lo formulan como "esfuerzos [actos, procesos] cognitivos y comportamentales

constantemente cambiantes [adaptativos, flexibles] para manejar las demandas específicas externas o internas apreciadas como excedentes o que desbordan los recursos del individuo".

La acción completa de afrontamiento incluye un componente instrumental, operante, de alguna transformación en el medio, más no sólo o no siempre del medio exterior: a veces se trata de transformación del medio interior. A ese propósito los autores distinguen dos tipos -que son dos funciones- del afrontamiento: 1º) el dirigido al problema objetivo, a la demanda, a la tarea, afrontamiento que trata de solucionar el problema, de realizar la acción requerida; 2º) el dirigido a la propia emoción del sujeto ante la situación estresante, para modificar el modo de vivir la situación y eso en el caso de no poder hacer nada por cambiar esta situación. La nueva consideración cognitiva y valorativa ("reappraisal") puede servir a una u otra función; y es instrumental el afrontamiento dirigido a la emoción tanto como el orientado al problema.

4.3.3. Estrategias de afrontamiento y estilos de afrontamiento:

Castaño y Barco (2010) citando a Suls, David y Harvey (1996), Señalan que la investigación sobre la relación entre estrategias de afrontamiento y personalidad, más en concreto el estudio de las influencias de las características de personalidad en los procesos de afrontamiento, ha llevado a establecer diferencias entre dos conceptos que podrían parecer similares: los estilos de afrontamiento y las estrategias de afrontamiento.

Para Fernández Abascal (1997), los estilos de afrontamiento se refieren a predisposiciones personales para hacer frente a las situaciones y son los responsables de las preferencias individuales en el uso de unos u otros tipos de estrategias de afrontamiento, así como de su estabilidad temporal y situacional. A su vez, las estrategias de afrontamiento serían los procesos concretos que se utilizan en cada contexto y pueden ser altamente cambiantes dependiendo de las situaciones desencadenantes. En este sentido, los estilos de afrontamiento se pueden considerar como disposiciones generales que llevan a la persona a pensar y actuar de forma más o menos estable ante diferentes situaciones (Sandín, Chorot, Santed y Jiménez, 1995), mientras que las estrategias de afrontamiento se establecerían en función de la situación.

Por su parte, autores como Pelechano (2000), han considerado que ambos conceptos son complementarios, siendo los estilos de afrontamiento formas estables o consistentes de afrontar el estrés, mientras que las estrategias de afrontamiento serían acciones y comportamientos más específicos de la situación.

El afrontamiento “es el proceso a través del cual el individuo maneja las demandas de la relación individuo-ambiente que evalúa como estresantes y las emociones que ello genera”. Este concepto se puede comprender como un estilo personal para afrontar el estrés, o como un proceso. Los estilos de afrontamiento son disposiciones personales estables, que permiten hacer frente a las diferentes situaciones estresantes. Entendido como proceso, el afrontamiento se define como los “esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes (...) para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (Lazarus y Folkman, 1986, p. 164). Este término se utiliza independientemente de que el proceso sea adaptativo o no. Además, hay estrategias de afrontamiento más estables o consistentes que otras, de acuerdo con la situación estresante, puesto que el afrontamiento depende del contexto. Lazarus y Folkman (1988, citado en Sandín, 1995) formularon ocho estrategias de afrontamiento: confrontación, distanciamiento, autocontrol, búsqueda de apoyo social, aceptación de la responsabilidad, escape-evitación, planificación de solución de problemas y reevaluación positiva. Estas dos últimas se han asociado con resultados positivos. Los recursos emocionales (apoyo), instrumentales (ayuda material) e informativos (consejo), que aportan otras personas al afrontamiento, se denominan apoyo social. “El apoyo social constituye los recursos sociales para el afrontamiento” (Sandín, 1995, p. 33).

4.4. Conceptualización del estrés académico

“Los tipos de estrés suelen ser clasificados tomando como base la fuente del estrés. En ese sentido se puede hablar del estrés amoroso y marital, del estrés sexual, del estrés familiar, del estrés por duelo, del estrés médico, del estrés ocupacional, del estrés académico, del estrés militar y del estrés por tortura y encarcelamiento. Por consiguiente, el estrés originado en el contexto educativo suele denominarse estrés académico, estrés escolar, estrés de examen, entre otros sinónimos”. (Barraza, 2008, p. 3).

El estrés académico se define como aquél que se produce en este ámbito concreto, incluyendo tanto el experimentado por los docentes como por los estudiantes en cualquier nivel educativo (Polo, Hernández y Poza, 1996)

Caldera, Pulido y Martínez (2007) definen el estrés académico como aquél que se genera por las demandas que impone el ámbito educativo. En consecuencia, tanto alumnos como docentes, pueden verse afectados por este problema.

Por otra parte, hay un enfoque psicosocial del estrés académico, que enfatiza los factores psicosociales que pueden originarlo, y que lo concibe como el malestar que el estudiante presenta debido a factores físicos, emocionales, ya sea de carácter interrelacional o intrarrelacional, o ambientales que pueden ejercer una presión significativa en la competencia individual para afrontar el contexto escolar en rendimiento académico, habilidad metacognitiva para resolver problemas, pérdida de un ser querido, presentación de exámenes, relación con los compañeros y educadores, búsqueda de reconocimiento e identidad, habilidad para relacionar el componente teórico con la realidad específica abordada (Martínez y Díaz, 2007).

4.4.1. Modelo sistémico-cognoscitivista del estrés académico:

Barraza (2008) elabora el modelo sistémico-cognoscitivista del estrés académico a partir de la teoría de la modelización sistémica (Colle, 2002), y se fundamentó, desde el punto de vista teórico, en la teoría general de sistemas (Bertalanfy, 1991) y en el modelo transaccional del estrés (Cohen y Lazarus, 1979; Lazarus, 2000; Lazarus y Folkman, 1986). Este modelo se configura a partir de cuatro hipótesis básicas que a continuación desarrollo.

Según el autor, en este modelo se lleva a cabo un distanciamiento de la definición clásica de sistema, la cual pone énfasis en la estructura, y en consecuencia en los subsistemas, para centrar la atención en la definición de sistema abierto, que conduce a la idea de un proceso relacional entre el sistema y su entorno. En ese sentido, los componentes sistémicos-procesuales del estrés académico responderían al continuo flujo de entrada y salida al que está expuesto todo sistema para alcanzar su equilibrio.

En el caso específico del estrés académico, ese flujo se puede ilustrar de la siguiente manera: el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, tras ser valoradas como estresores, provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante); este se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio) que obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento. Esta forma de conceptualizar al estrés académico permite reconocer tres componentes sistémico-procesuales: estímulos estresores, síntomas (indicadores del desequilibrio sistémico) y estrategias de afrontamiento.

4.4.1.1. Hipótesis del estrés académico como estado psicológico. La idea clásica del estrés, como respuesta adaptativa de la persona a su entorno, remite a conceptualizar al estresor como una entidad objetiva, que tiene vida independientemente de la percepción de la persona y que normalmente se presenta como una amenaza a la integridad vital de la persona. Este tipo de estresores, o acontecimientos vitales, son denominados estresores mayores (Cruz y Vargas, 2001, citados por, Barraza, 2008); tienen una presencia objetiva que no depende de la percepción del sujeto, y su repercusión hacia la persona es siempre negativa.

Existe otro tipo de estresores que no tienen presencia objetiva independiente de la percepción de la persona; esto es, los acontecimientos o prácticas no son por sí mismos estímulos estresores, sino que es la persona, con su valoración, la que los constituye como tales. Este segundo tipo de estresores son denominados estresores menores (Cruz y Vargas, 2001, citados por, Barraza, 2008), y al depender de la valoración de cada persona inevitablemente varían de una persona a otra.

En la escala de acontecimientos vitales de Rahe y Holmes (Amigo, 2000) citado por Barraza (2008) se pueden identificar situaciones que pueden ser consideradas propias del estrés académico:

- Comienzo o final de la escolarización, ubicada en el rubro 27 con 26 puntos, y
- Cambio de escuela, ubicada en el rubro 33 con 20 puntos.

A estas dos situaciones que se constituyen en estresores mayores, se agrega una tercera, que es la evaluación, siempre y cuando esta ponga en riesgo el estatus de alumno de la persona y lo conduzca al fracaso escolar.

En el caso del estrés académico, Barraza (2003) y Polo, Hernández y Pozo (1996) citados por Mazo y Berrio (2011), proponen un conjunto de estresores que podrían ser un primer paso para identificar a aquellos que propiamente pertenecen al estrés académico: (Ver tabla 1)

Tabla 1. Estresores académicos.

Barraza (2003)	Polo, Hernández y Pozo (1996)
Competitividad grupal	Realización de un examen
Sobrecargas de tareas	Exposición de trabajos en clase
Exceso de responsabilidad	Intervención en el aula (responder a una pregunta del profesor, realizar preguntas, participar en coloquios, etc.)
Interrupciones del trabajo	Subir al despacho del profesor en horas de tutorías
Ambiente físico desagradable	Sobrecarga académica (excesivo número de créditos, trabajos obligatorios, etc.)
Falta de incentivos	Masificación de las aulas
Tiempo limitado para hacer el trabajo	Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas
Problemas o conflictos con los asesores	Competitividad entre compañeros
Problemas o conflictos con tus compañeros	Realización de trabajos obligatorios para aprobar las asignaturas (búsqueda de material necesario, redactar el trabajo, etc.)
Las evaluaciones	La tarea de estudio
Tipo de trabajo que se te pide	Trabajar en grupo

Fuente: Barraza, 2005

Fuente: Mazo, R. & Berrio, N. (2011).

Como se puede observar en estos listados, la mayoría de los estresores del estrés académico son menores, ya que se constituyen en estresores debido, esencialmente, a la valoración cognitiva que realiza la persona, por lo que una misma situación (v. gr., competitividad grupal) puede o no

ser considerada un estímulo estresor por cada uno de los alumnos. Esta situación me permite afirmar que el estrés académico es un estado básicamente psicológico. (Barraza, 2008)

4.4.1.2. Hipótesis de los indicadores del desequilibrio sistémico que implica el estrés académico. Según Barraza (2008) La situación estresante (desequilibrio sistémico) se manifiesta en los alumnos a través de una serie de indicadores, los cuales pueden ser clasificados como:

- Físicos, psicológicos y comportamentales (Rossi, 2001);
- Fisiológicos y psicológicos (Kyriacou, 2003; Trianes, 2002);
- Físicos, emocionales y conductuales (Shuturman, 2005);
- Físicos y conductuales (Williams y Cooper, 2004), y
- Físicos, de la conducta y laborales (Cooper y Straw, 2002).

La clasificación que se toma como base para este modelo teórico, es la de Rossi (2001) citado por, Barraza (2008) que establece tres tipos de indicadores: físicos, psicológicos y comportamentales. Entre físicos se encuentran aquellos que implican una reacción propia del cuerpo, como sería el caso de morderse las uñas, temblores musculares, migrañas, insomnio, fatiga crónica, problemas de digestión y somnolencia o mayor necesidad de dormir. Los psicológicos son aquellos que tienen que ver con las funciones cognoscitivas o emocionales de la persona, como sería el caso de la inquietud, problemas de concentración, bloqueo mental, depresión, ansiedad, desesperación y problemas de memoria. Entre los comportamentales estarían aquellos que involucran la conducta de la persona, como sería el caso de discutir, aislamiento de los demás, absentismo de las clases, aumento o reducción del consumo de alimentos y desgano para realizar las labores escolares.

“Este conjunto de indicadores se articulan de manera idiosincrática en las personas, de tal manera que el desequilibrio sistémico va a ser manifestado de manera diferente, en cantidad y variedad, por cada persona”. (Barraza, 2008, p 274)

4.4.1.3. La hipótesis del afrontamiento como restaurador del equilibrio sistémico. Al respecto, Barraza (2008) señala que cuando el estímulo estresor desencadena una serie de manifestaciones que indican la presencia de un desequilibrio sistémico en su relación con el entorno, la persona se ve obligada a actuar para restaurar ese equilibrio. Ese proceso de actuación es mediado por una valoración que tiene por objeto la capacidad de afrontamiento o respuesta de la persona; esta valoración constituye un proceso psicológico de interpretación que se pone en marcha cuando el entorno se considera amenazante.

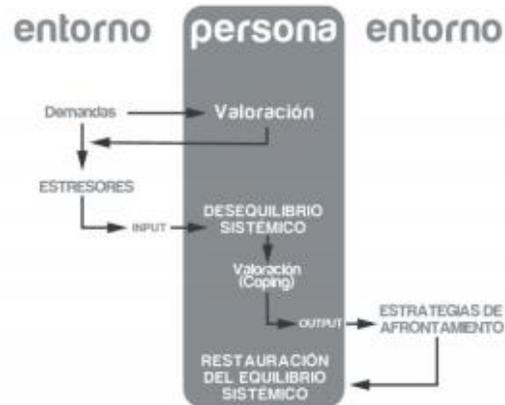
Lazarus y Folkman (1986) citados por Barraza (2008) definen el afrontamiento como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (p.141). Estos autores plantean el afrontamiento como un proceso cambiante en el que el individuo, en determinados momentos, debe contar principalmente con estrategias defensivas, y en otros con estrategias que sirvan para resolver el problema, todo ello a medida que va cambiando su relación con el entorno.

Con base en el modelo sistémico – cognoscitivista, Barraza (2008) elabora el presente constructo teórico del estrés académico, en el cual muestra su carácter procesual y su constitución multidimensional: El estrés académico es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta de manera descriptiva en tres momentos:

- Primero: el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno, son consideradas como estresores;
- Segundo: esos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio).
- Tercero: ese desequilibrio sistémico obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento para restaurar el equilibrio sistémico. (p. 274)

Para facilitar la comprensión del modelo sistémico cognoscitivista, Mazo (2011) retoma la representación gráfica que realiza Barraza (2008). (Ver gráfico 1.)

Ilustración 1. Representación gráfica del modelo sistemático cognoscitivista para el estudio del estrés académico.



Fuente: Mazo, R. & Berrio, N. (2011).

Mazo y Berrio (2011) señalan que la lectura del modelo gráfico inicia del lado izquierdo superior y tiene la siguiente lógica de exposición: el entorno plantea al individuo una serie de demandas o exigencias. La persona somete estas demandas a un proceso de valoración. Si considera que las demandas desbordan sus recursos las valora como estresores. Dichos estresores se constituyen en el input que entra al sistema y provoca un desequilibrio sistémico en la relación persona-entorno. Ese desequilibrio da paso a un segundo proceso de valoración de la capacidad de afrontar la situación estresante, determinando la mejor forma de enfrentarla. El sistema responde con estrategias de afrontamiento (output) a las demandas del entorno. Una vez aplicadas estas estrategias de afrontamiento, en caso de ser exitosas, el sistema recupera su equilibrio sistémico; si no lo son, el sistema realiza un tercer proceso de valoración que lo conduce a un ajuste de las estrategias para lograr el éxito esperado.

5. DISEÑO METODOLÓGICO

5.1. Enfoque, tipo y nivel de la investigación:

La manera más apropiada de responder a la pregunta de investigación según las características del estudio, es desde un enfoque empírico analítico de tipo transversal y con un nivel descriptivo - correlacional.

Como señala Kerlinger (1979) citado por Sánchez (2003), en un estudio no experimental no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador. En la investigación no experimental las variables independientes ya han ocurrido y no pueden ser manipuladas, el investigador no tiene control directo sobre dichas variables, no puede influir sobre ellas porque ya sucedieron, igual que sus efectos. Las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa y dichas relaciones se observan tal y como se han dado en su contexto natural.

En esta ocasión, la investigación se centró en describir el nivel o estado de las variables procrastinación académica y estrés académico en los estudiantes de la universidad de Antioquia; posterior a esto, el objetivo se centró en analizar si existían relaciones entre ambas variables. En este caso el diseño apropiado (bajo un enfoque no experimental) es el transversal o transeccional, pues el estudio se realizó en un momento específico del semestre académico.

Los diseños transversales realizan observaciones en un momento único en el tiempo, cuando describen relaciones entre variables son correlacionales y si establecen procesos de causalidad entre variables son correlacionales/causales. (Sánchez, 2003).

Según Jiménez (2004) citado por, Sánchez (2003) las investigaciones descriptivas pretenden documentar cómo es la realidad de los fenómenos que se están produciendo, desde una postura de no intromisión del investigador; es decir, objetivamente empleando técnicas de observación sistemática realizada en un ambiente natural y empleando instrumentos que permitan cuantificar las variables de interés, normalmente predeterminadas de antemano. Tienen como

finalidad, sobre datos cuantitativos, el describir los fenómenos. Son particularmente interesantes para determinar el estado de la cuestión de cualquier evento, tratando de identificar sus factores más destacados sobre los cuales, después se pueden realizar estudios más profundos.

Por su parte, según Sánchez (2003) los estudios correlacionales tienen como propósito medir el grado de relación que exista entre dos o más conceptos o variables (en un contexto en particular). Los estudios correlacionales miden las dos o más variables que se pretende ver si están o no relacionadas en los mismos sujetos y después se analiza la correlación. La utilidad y el propósito principal de este tipo de estudios es saber cómo se puede comportar un concepto o variable conociendo el comportamiento de otra u otras variables relacionadas. Es decir, para intentar predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos en una variable, a partir del valor que tienen en la variable o variables relacionadas.

5.2. Población:

El estudio contó con la participación de Estudiantes de la universidad de Antioquia que se encontraban cursando los semestres 2014- II 2015- I en la ciudadela universitaria, en cualquier programa académico.

5.3. Muestra:

La muestra se eligió de manera probabilística mediante un muestreo aleatorio simple entre 30.853 estudiantes matriculados, con un nivel de confianza de 93%. El tamaño de la muestra fue de 198 estudiantes, 118 mujeres y 80 hombres, con edades entre los 17 y 34 años.

5.4. Instrumentos de recolección de datos:

Los datos se recolectaron a partir de dos escalas estructuradas según escala de Likert. La información se obtuvo mediante dos cuestionarios autoadministrados:

5.4.1. Escala de procrastinación para estudiantes PASS:

PASS (procrastination assesment scale – students) Solomon y Rothblum 1984, adaptación española de Luis Antonio natividad Sáez, 2014 es una prueba compuesta por dos subescalas, cada una con sus respectivas dimensiones:

- a. Áreas de demora: frecuencia, problema, deseo de reducir
- b. Motivos para procrastinar: miedo al fracaso, aversión a la tarea, asunción de riesgos.

La PASS (Solomon y Rothblum, 1984) ha sido el instrumento utilizado para la evaluación de la procrastinación académica. Es, probablemente, la medida basada en auto informes más utilizada a través del tiempo y también en la actualidad para evaluar este constructo. Disfruta de una aceptación general entre los investigadores y es de probada utilidad para comparar la procrastinación auto informada con otros constructos potencialmente relacionados (Ferrari, 1995).

No sólo mide la frecuencia de la procrastinación, sino también el malestar psicológico que provoca en los sujetos. Además, evalúa varios motivos centrales subyacentes al constructo (destacando la aversión a la tarea y el miedo al fracaso). La PASS incorpora 44 ítems, a través de los cuales valora tanto la prevalencia como los motivos de la procrastinación en el ámbito académico. Para ello está dividida en dos partes. La primera consta de 18 elementos y constituye las “áreas de demora”. Esta medida se obtiene a través de seis áreas de funcionamiento académico:

- I. Escribir un trabajo a tiempo.
- II. Estudiar para los exámenes.
- III. Mantenerse al día con el régimen de lecturas asignado.
- IV. Realizar tareas administrativas.
- V. Reuniones y otras tareas de asistencia a reuniones etc.

VI. Realización de tareas académicas en general.

En concreto, se pregunta a los sujetos que indiquen la frecuencia con la que demoran cada tarea en cuestión (¿Con qué frecuencia pospones las cosas en esta tarea?, el grado en el que demorar dicha tarea supone un problema para ellos (¿Hasta qué punto es un problema para ti?) y en qué medida desean reducir dicha conducta (¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea? O deseo de reducir). Se utiliza una escala Likert de 5 puntos, con un rango de puntuaciones que abarca desde el 1 (nunca) al 5 (siempre).

Los aspectos problema y deseo de reducir constituyen, en conjunto y a través de un promedio, un índice del nivel de malestar psicológico experimentado por el/la estudiante como resultado de su demora.

La segunda parte de la PASS consta de 26 ítems dirigidos a valorar los motivos que subyacen a la procrastinación. En esta parte se describe un escenario particular de demora académica: el retraso en la entrega a tiempo de un trabajo (Es casi el final del cuatrimestre. Pronto hay que entregar el trabajo asignado a principios del cuatrimestre y ni siquiera has empezado a prepararlo), junto a una lista de posibles motivos vinculados al mismo que se formulan como afirmaciones referidas a los siguientes aspectos:

a) evaluación de la ansiedad, b) perfeccionismo, c) dificultad para tomar decisiones, d) dependencia y búsqueda de ayuda, e) aversión a la tarea y baja tolerancia a la frustración, f) falta de autoconfianza, g) pereza, h) falta de asertividad, i) miedo al éxito, j) tendencia a sentirse abrumado y pobre gestión del tiempo, k) rebeldía frente al control, l) asunción de riesgos y m) influencia de los compañeros .

Numerosos estudios hasta la fecha han investigado las propiedades psicométricas de la PASS -aunque no en nuestro contexto-, aportando en conjunto apoyo acerca de su utilidad científica (Farran, 2004). Las estimaciones de fiabilidad del instrumento indican una consistencia interna y una estabilidad temporal adecuadas (Ferrari et al. 1995). Solomon y Rothblum (1988) administraron la parte 1ª de la PASS tras un semestre académico a una sub muestra (N =98) de su muestra original (N =323) obteniendo una correlación $r =.57$ ($p <.05$) para la puntuación total de

la 1ª parte. Ferrari (1989) obtuvo una fiabilidad test-retest tras transcurrido un mes de $r = .74$. En un trabajo posterior Ferrari (1992) informa de una consistencia interna adecuada para ambas partes de la PASS (rango entre .70 y .80). Wesley (1994) informa de una consistencia interna de .80 para la 1ª parte de la PASS y Onwuegbuzie y Jiao (2000) de un $\alpha = .84$. Shanahan y Pychyl (2007), respecto a los apartados frecuencia y problema de la 1ª parte de la PASS, informan de una consistencia interna, respectivamente, de .79 y .72. En resumen, numerosos estudios sugieren que la PASS tiene una fiabilidad adecuada y una estabilidad temporal aceptable como medida psicométrica de la procrastinación académica. La PASS también ha mostrado buenos niveles de validez de constructo y predictiva (Beswick et al. 1988; Rothblum et al., 1986; Solomon y Rothblum, 1984). Según Schouwenburg et al. (2004), es el instrumento más ampliamente utilizado para valorar la frecuencia de la procrastinación y es una herramienta tanto fiable como válida. (Ver anexo 1. PASS)

5.4.2. Inventario SISCO de estrés académico. (Anastasi y Urbina, 1997):

El estrés académico es un proceso sistémico de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta de manera descriptiva en tres momentos:

- Primero: el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno, son consideradas estresores (input).
- Segundo: esos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio).
- Tercero: ese desequilibrio sistémico obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (output) para restaurar el equilibrio sistémico.

Esta conceptualización conduce a reconocer tres componentes sistémico-procesuales del estrés académico: estímulos estresores (input), síntomas (indicadores del desequilibrio sistémico) y estrategias de afrontamiento (output). Una vez identificados estos componentes del estrés académico se ha dado paso a la realización de un inventario autodescriptivo, denominado

Inventario SISCO del Estrés Académico, que contiene 41 ítems distribuidos de la siguiente manera:

Un ítem de filtro que, en términos dicotómicos (si-no), permite determinar si el encuestado es candidato o no a contestar el inventario; Un ítem que, en un escalamiento tipo Likert que permite identificar el nivel de intensidad del estrés académico; 9 ítems que permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores; 21 ítems que permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor y nueve ítems que permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento. (Barraza, 2014)

Las propiedades psicométricas del inventario Sisco reportan un .90 de confiabilidad alfa de Cronbach en general, y para las dimensiones una confiabilidad de .85 para la dimension estresores; .91 para la dimensión síntomas y .69 para la dimensión estrategias de afrontamiento. (Barraza, 2014) (Ver anexo 2. SISCO)

5.5. Consideraciones éticas:

En este trabajo de investigación, si bien no constituyó ningún riesgo para los sujetos participantes, se tuvieron en cuenta las consideraciones éticas dispuestas en la ley 1090 y en la resolución 008430, las cuales hacen alusión a los criterios éticos tales como el respeto y dignidad de los participantes, el manejo de la información y el bienestar de los sujetos de investigación. También en esta reglamentación se encontraron elementos importantes para la construcción del formato de consentimiento informado.

A continuación se mencionan los artículos que desde la normatividad se consideraron pertinentes en el caso de este estudio:

5.5.1. De los aspectos éticos de la investigación en seres humanos.

ARTICULO 5. En toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar.

ARTICULO 6. La investigación que se realice en seres humanos se deberá desarrollar conforme a los siguientes criterios:

- a) Se ajustará a los principios científicos y éticos que la justifiquen.
- b) Se fundamentará en la experimentación previa realizada en animales, en laboratorios o en otros hechos científicos.
- c) Se realizará solo cuando el conocimiento que se pretende producir no pueda obtenerse por otro medio idóneo.
- d) Deberá prevalecer la seguridad de los beneficiarios y expresar claramente los riesgos (mínimos), los cuales no deben, en ningún momento, contradecir el artículo 11 de esta resolución.
- e) Contará con el Consentimiento Informado y por escrito del sujeto de investigación o su representante legal con las excepciones dispuestas en la presente resolución.
- f) Deberá ser realizada por profesionales con conocimiento y experiencia para cuidar la integridad del ser humano bajo la responsabilidad de una entidad de salud, supervisada por las autoridades de salud, siempre y cuando cuenten con los recursos humanos y materiales necesarios que garanticen el bienestar del sujeto de investigación.
- g) Se llevará a cabo cuando se obtenga la autorización: del representante legal de la institución investigadora y de la institución donde se realice la investigación; el

RESOLUCION 8430 DE 1993 - 1Consentimiento Informado de los participantes; y la aprobación del proyecto por parte del Comité de Ética en Investigación de la institución.

ARTICULO 8. En las investigaciones en seres humanos se protegerá la privacidad del individuo, sujeto de investigación, identificándolo solo cuando los resultados lo requieran y éste lo autorice.

ARTICULO 10. El grupo de investigadores o el investigador principal deberán identificar el tipo o tipos de riesgo a que estarán expuestos los sujetos de investigación.

ARTICULO 11. Para efectos de este reglamento las investigaciones se clasifican en las siguientes categorías: (en este caso solo se menciona la que corresponde a este estudio)

a) Investigación sin riesgo: Son estudios que emplean técnicas y métodos de investigación documental retrospectivos y aquellos en los que no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio, entre los que se consideran: revisión de historias clínicas, entrevistas, cuestionarios y otros en los que no se le identifique ni se traten aspectos sensitivos de su conducta.

ARTICULO 14. Se entiende por Consentimiento Informado el acuerdo por escrito, mediante el cual el sujeto de investigación o en su caso, su representante legal, autoriza su participación en la investigación, con pleno conocimiento de la naturaleza de los procedimientos, beneficios y riesgos a que se someterá, con la capacidad de libre elección y sin coacción alguna.

ARTICULO 15. El Consentimiento Informado deberá presentar la siguiente, información, la cual será explicada, en forma completa y clara al sujeto de investigación o, en su defecto, a su representante legal, en tal forma que puedan comprenderla.

- a) La justificación y los objetivos de la investigación.
- b) Los procedimientos que vayan a usarse y su propósito incluyendo la identificación de aquellos que son experimentales.
- c) Las molestias o los riesgos esperados.

d) Los beneficios que puedan obtenerse.

e) Los procedimientos alternativos que pudieran ser ventajosos para el sujeto.

f) La garantía de recibir respuesta a cualquier pregunta y aclaración a cualquier duda acerca de los procedimientos, riesgos, beneficios y otros asuntos relacionados con la investigación y el tratamiento del sujeto.

g) La libertad de retirar su consentimiento en cualquier momento y dejar de participar en el estudio sin que por ello se creen perjuicios para continuar su cuidado y tratamiento.

h) La seguridad que no se identificará al sujeto y que se mantendrá la confidencialidad de la información relacionada con su privacidad.

i) El compromiso de proporcionarle información actualizada obtenida durante el estudio, aunque ésta pudiera afectar la voluntad del sujeto para continuar participando.

5.5.2. Título VII. Del código deontológico y bioético para el ejercicio de la profesión de psicología.

CAPITULO VII. De la investigación científica, la propiedad intelectual y las publicaciones.

ARTÍCULO 49. Los profesionales de la psicología dedicados a la investigación son responsables de los temas de estudio, la metodología usada en la investigación y los materiales empleados en la misma, del análisis de sus conclusiones y resultados, así como de su divulgación y pautas para su correcta utilización.

ARTÍCULO 50. Los profesionales de la psicología al planear o llevar a cabo investigaciones científicas, deberán basarse en principios éticos de respeto y dignidad, lo mismo que salvaguardar el bienestar y los derechos de los participantes.

ARTÍCULO 55. Los profesionales que adelanten investigaciones de carácter científico deberán abstenerse de aceptar presiones o condiciones que limiten la objetividad de su criterio u obedezcan a intereses que ocasionen distorsiones o que pretendan darle uso indebido a los hallazgos.

6. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados descriptivos: promedios y las desviaciones estándar que se encontraron para el SISCO (Ver tabla 2) y el PASS (ver tabla 3).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos SISCO.

Estadísticos descriptivos SISCO	Media	Desv. Típ.
Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5, señala tu nivel de preocupación o nerviosismo del último semestre.	3,86	1,012
señala con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones: [La competencia con los compañeros de grupo]	2,58	1,104
señala con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones: [Sobrecarga de tareas y trabajos escolares]	3,91	,868
señala con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones: [La personalidad y el carácter del profesor]	2,79	1,055
Señala con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones: [las evaluaciones del profesor que incluyen porcentaje sobre la nota final (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)]	3,40	1,143
Señala con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones: [El tipo de trabajo que te ponen los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)]	3,20	1,146
Señala con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones: [Participación en clase (Responder preguntas, exposiciones, etc.)]	3,23	1,380
señala con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones: [Tiempo limitado para hacer el trabajo]	3,37	1,159
Señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso. [Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)]	2,84	1,188
Señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso. [Fatiga crónica (cansancio permanente)]	3,35	1,116
Señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso. [Dolores de cabeza o migrañas]	2,66	1,174
Señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso. [Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea]	2,35	1,296

Señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso. [Rascarse, morderse las uñas, etc.]	2,66	1,414
Señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso. [Somnolencia o mayor necesidad de dormir.]	3,51	1,263
Señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso. [Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)]	3,32	1,192
Señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso. [Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)]	3,15	1,327
Señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso. [Ansiedad, angustia o desesperación]	3,46	1,158
Señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso. [Problemas de concentración]	3,35	1,211
Señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso. [Sentimiento de agresividad o aumento de la irritabilidad]	2,80	1,281
Señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso. [Conflictos o tendencia a polemizar o discutir]	2,56	1,343
Señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso. [Asilamiento de los demás]	2,63	1,238
Señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso. [Desgano para realizar labores escolares]	3,48	1,121

Tabla 3. Estadísticos descriptivos PASS.

Estadísticos descriptivos PASS	Media	Desv. típ.
ESCRIBIR UN TRABAJO FINAL DE SEMESTRE/CURSO [¿Con qué frecuencia pospones hacer esta tarea?]	3,61	,932
ESCRIBIR UN TRABAJO FINAL DE SEMESTRE/CURSO [¿Hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?]	2,66	,632
Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?	2,73	,559
ESTUDIAR PARA LOS EXÁMENES [¿Con qué frecuencia pospones hacer esta tarea?]	3,41	,989
ESTUDIAR PARA LOS EXÁMENES [¿Hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?]	3,47	1,272

MANTENERME AL DIA CON LAS LECTURAS/TRABAJOS/ACTIVIDADES [¿con qué frecuencia pospones hacer esta tarea?]	3,45	1,066
MANTENERME AL DIA CON LAS LECTURAS/TRABAJOS/ACTIVIDADES [¿Hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?]	3,35	1,197
Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?	2,70	,559
LLEVAR A CABO TAREAS ACADÉMICAS ADMINISTRATIVAS: RELLENAR IMPRESOS, MATRICULARSE PARA LAS CLASES, CONSEGUIR LA TARJETA DE IDENTIFICACIÓN, ETC. [¿Con qué frecuencia pospones hacer esta tarea?]	2,24	1,208
LLEVAR A CABO TAREAS ACADÉMICAS ADMINISTRATIVAS: RELLENAR IMPRESOS, MATRICULARSE PARA LAS CLASES, CONSEGUIR LA TARJETA DE IDENTIFICACIÓN, ETC. [¿Hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?]	2,35	1,349
Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?	1,99	,860
TAREAS DE ASISTENCIA: REUNIRTE CON TU PROFESOR, PEDIR UNA CITA CON TU PROFESOR, etc. [¿Con qué frecuencia pospones hacer esta tarea?]	2,71	1,307
TAREAS DE ASISTENCIA: REUNIRTE CON TU PROFESOR, PEDIR UNA CITA CON TU PROFESOR, etc. [¿Hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?]	2,57	1,325
Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?	2,12	,822
ACTIVIDADES ESCOLARES EN GENERAL [¿Con qué frecuencia pospones hacer esta tarea?]	3,27	,935
ACTIVIDADES ESCOLARES EN GENERAL [¿Hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?]	3,17	1,134
Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?	2,57	,656
RECUERDA CUANDO TE OCURRIÓ LA SIGUIENTE SITUACIÓN POR ÚLTIMA VEZ: "... Es casi el final del semestre. Pronto hay que entregar el trabajo asignado a principios del semestre y ni siquiera has empezado a prepararlo". [Estabas preocupado de que al profesor no le gustara tu trabajo]	1,61	,758
[Tenías dificultades en saber que incluir y que no incluir en tu trabajo]	2,19	,700
[Esperaste hasta que un compañero hizo el suyo para que te pudiera aconsejar]	1,39	,617
[Tenías muchas otras cosas que hacer]	2,18	,673
[Necesitabas pedir información al profesor pero no te sentías cómodo acercándote a él/ella]	1,60	,732
[Estabas preocupado de recibir una mala calificación]	1,75	,798
[No te gustó tener que hacer trabajos "mandados" por otros]	1,35	,650
[Pensabas que no sabías lo suficiente para escribir el trabajo]	1,87	,730
[No te gusta nada escribir trabajos extensos]	1,75	,792
[Te sentías desbordado por la tarea]	1,95	,730
[Tenías problemas en pedir información a otros]	1,54	,658
[Tenías ganas de sentir la emoción de hacer esta tarea en el último momento]	1,30	,622
[No podías elegir entre todos los posibles temas]	1,78	,722
[Estabas preocupado de que si lo hacías bien, tus compañeros te rechazaran]	1,07	,321
[No tenías confianza en ti mismo para hacer un buen trabajo]	1,59	,747

[No tenías bastante energía para empezar la tarea]	2,05	,747
[Pensabas que cuesta demasiado tiempo escribir un trabajo de final de curso]	1,87	,797
[Te gustó el reto de esperar hasta la fecha de entrega]	1,25	,575
[Sabías que tus compañeros no habían empezado el trabajo tampoco]	1,72	,736
[No te gustó que los demás te pusiesen plazos (fechas límites)]	1,26	,536
[Estabas preocupado de no alcanzar tus propias expectativas]	1,93	,833
[Estabas preocupado de que si recibías una buena nota la gente esperaría mucho de ti en el futuro]	1,18	,448
[Esperaste a ver si el profesor te ofrecía más información sobre el trabajo]	1,72	,713
[Te pusiste metas muy altas y te preocupaba no poder alcanzarlas]	1,70	,800
[Te sentías demasiado perezoso para escribir un trabajo de final de curso]	2,22	,693
[Tus amigos te presionaban para hacer otras cosas]	1,32	,557

Por otro lado, se encontraron algunas diferencias significativas para cada cuestionario, según cada una de las variables estimadas en el estudio: género, área de formación, nivel académico y momento del semestre en el que se encontraban los estudiantes al responder los cuestionarios.

Para las mujeres en mayor medida que en los hombres, supone un problema posponer la tarea de escribir un trabajo final de semestre o curso. De igual forma, a las mujeres les gustaría en mayor medida reducir la tendencia a posponer tareas como escribir un trabajo final de semestre o curso y mantenerse al día con las lecturas, trabajos y actividades en general, en comparación con los hombres. Con mayor frecuencia los hombres manifestaron como las principales razones para postergar la preparación de un trabajo final asignado desde principios del semestre, el no gustarles tener que hacer trabajos "mandados" por otros, gustarles el reto de esperar hasta la fecha de entrega y la presión de los amigos para hacer otras cosas. (Ver tabla 4)

Tabla 4. Diferencias género PASS.

PASS - GENERO					
PREGUNTA	MASCULINO	FEMENINO	GL	F	Sig.
1. ESCRIBIR UN TRABAJO FINAL DE SEMESTRE/CURSO [¿Hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?]	MEDIA 2,56 DT ,691	2,73 ,582	195	8,360	,004
ESCRIBIR UN TRABAJO FINAL DE SEMESTRE/CURSO. Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?	MEDIA 2,61 DT ,626	2,80 ,495	195	15,589	,000
MANTENERME AL DIA CON LAS LECTURAS/TRABAJOS/ACTIVIDADES. Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?	MEDIA 2,56 DT ,653	2,79 ,465	195	25,434	,000
	MEDIA 1,46	1,27	195	9,769	,002

RECUERDA CUANDO TE OCURRIÓ LA SIGUIENTE SITUACIÓN POR ÚLTIMA VEZ: "... Es casi el final del semestre. Pronto hay que entregar el trabajo asignado a principios del semestre y ni siquiera has empezado a prepararlo". [No te gustó tener que hacer trabajos "mandados" por otros]	DT	,711	,596				
RECUERDA CUANDO TE OCURRIÓ LA SIGUIENTE SITUACIÓN POR ÚLTIMA VEZ: "... Es casi el final del semestre. Pronto hay que entregar el trabajo asignado a principios del semestre y ni siquiera has empezado a prepararlo". [Te gustó el reto de esperar hasta la fecha de entrega]	MEDIA	1,34	1,19	195	9,613	,002	
	DT	,635	,524				
RECUERDA CUANDO TE OCURRIÓ LA SIGUIENTE SITUACIÓN POR ÚLTIMA VEZ: "... Es casi el final del semestre. Pronto hay que entregar el trabajo asignado a principios del semestre y ni siquiera has empezado a prepararlo". [Tus amigos te presionaban para hacer otras cosas]	MEDIA	1,46	1,22	195	23,217	,000	
	DT	,635	,475				

Para el SISCO no se encontraron diferencias significativas según el género.

De acuerdo con el área de formación, segmentadas en tres categorías (Ciencias exactas y naturales (CEN) ciencias médicas y de la salud (CMS) y ciencias sociales, artes y humanidades (CSH)) se encontró en el PASS que para los estudiantes de CSM supone un problema posponer la tarea de estudiar para los exámenes, en mayor medida que los de CEN y los de CSH. (Ver tabla 5).

Tabla 5. Diferencias área de formación PASS.

PASS - AREA DE FORMACIÓN										
PREGUNTA				CEN	CMS	CSH	GL	F	Sig.	
2.	ESTUDIAR	PARA	LOS	MEDIA	3,79	3,92	3,19	2	6,856	0,001
	EXÁMENES	[¿Hasta qué punto el	DT	1,071	1,140	1,329				
	hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?]									

En comparación con los estudiantes de CEN y CSH, Los estudiantes de CSM, de acuerdo con el SISCO, presentan con mayor frecuencia la manifestación de reacciones físicas como fatiga crónica (cansancio permanente) y dolores de cabeza o migrañas, cuando se sintieron preocupados o nerviosos. (Ver tabla 6).

Tabla 6. Diferencias área de formación SISCO.

SISCO - AREA DE FORMACIÓN							
PREGUNTA		CEN	CMS	CSH	GL	F	Sig.
4.- En una escala del (1) al (5), donde (1) es 1, (2) es 2, (3) es 3, (4) es 4 y (5) es 5, señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso. [Fatiga crónica (cansancio permanente)] * FACULTAD	MEDIA	3,67	3,69	3,13	2	5,691	,004
	DT	1,074	,932	1,139			
4.- En una escala del (1) al (5), donde (1) es 1, (2) es 2, (3) es 3, (4) es 4 y (5) es 5, señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso. [Dolores de cabeza o migrañas]	MEDIA	2,90	3,09	2,43	2	5,632	,004
	DT	1,078	1,173	1,162			

Los semestres se segmentaron en rangos, donde el rango 1 lo conformaron los estudiantes de 1, 2 y 3 semestre; el rango 2, los estudiantes de 4, 5, 6, y 7 semestre; el rango 3, los estudiantes de 8, 9 y 10 semestre. En comparación con los estudiantes de los rangos 2 y 3, a los estudiantes de los semestres del rango 1 les inquietaron con mayor frecuencia las siguientes situaciones: sobrecarga de tareas y trabajos escolares, la personalidad y el carácter del profesor y las evaluaciones del profesor que incluyen porcentajes sobre la nota final (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc. (Ver tabla 7).

Tabla 7. Diferencias rango semestre SISCO.

SISCO - RANGO SEMESTRE							
PREGUNTA		1	2	3	GL	F	Sig.
3.- En una escala del (1) al (5), donde (1) es 1, (2) es 2, (3) es 3, (4) es 4 y (5) es 5, señala con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones: [Sobrecarga de tareas y trabajos escolares] * RANGO SEMESTRE	MEDIA	4,15	4,01	3,58	2	6,905	,001
	DT	,807	,844	,865			
3.- En una escala del (1) al (5), donde (1) es 1, (2) es 2, (3) es 3, (4) es 4 y (5) es 5, señala con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones: [La personalidad y el carácter del profesor] * RANGO SEMESTRE	MEDIA	3,04	2,91	2,40	2	6,042	,003
	DT	,884	1,015	1,147			

3.- En una escala del (1) al (5), donde (1) es 1, (2) es 2, (3) es 3, (4) es 4 y (5) es 5, señala con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones: [las evaluaciones del profesor que incluyen porcentaje sobre la nota final (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)]	MEDIA	3,74	3,46	3,04	2	5,387	,005
	DT	1,073	1,037	1,253			

Para el PASS no se encontraron diferencias significativas en este variable rango de semestre.

Por otro lado, en comparación con los estudiantes que al momento de responder el inventario se encontraban en el inicio y mitad del semestre, y según el PASS, los estudiantes de final de semestre señalaron los siguientes motivos por los cuales han pospuesto realizar dicho trabajo, como los que mejor reflejaron las razones para posponer ese momento: les gustó el reto de esperar hasta la fecha de entrega, estar preocupado de que si recibían una buena nota, la gente esperaría mucho de ellos en el futuro. (Ver tabla 8).

Tabla 8. Diferencias momento del semestre PASS.

PASS - MOMENTO DEL SEMESTRE							
PREGUNTA		INICIO	MITAD	FINAL	GL	F	Sig.
RECUERDA CUANDO TE OCURRIÓ LA SIGUIENTE SITUACIÓN POR ÚLTIMA VEZ: “... Es casi el final del semestre. Pronto hay que entregar el trabajo asignado a principios del semestre y ni siquiera has empezado a prepararlo”. [Te gustó el reto de esperar hasta la fecha de entrega] * Momento del semestre en que te encuentras al responder a esta escala:	MEDIA	1,21	1,12	1,44	2	5,365	,005
	DT	,470	,373	,794			
[Estabas preocupado de que si recibías una buena nota la gente esperaría mucho de ti en el futuro] * Momento del semestre en que te encuentras al responder a esta escala:	MEDIA	1,10	1,11	1,37	2	8,231	,000
	DT	,340	,356	,584			

Para el SISCO no se encontraron diferencias significativas respecto a la variable momento del semestre.

En el análisis de datos, se encontró además que entre las respuestas del SISCO y el PASS, existen numerosas correlaciones significativas. No obstante, se analizaron únicamente las correlaciones de Pearson significativas, superiores a ,300**.

De acuerdo con esto, se describen a continuación las respuestas del SISCO en las cuales se encontraron correlaciones significativas con el PASS:

Los estudiantes a quienes les inquietó con frecuencia la competencia con los compañeros de grupo, ante la situación “... Es casi el final del semestre. Pronto hay que entregar el trabajo asignado a principios del semestre y ni siquiera has empezado a prepararlo”; señalaron los siguientes motivos como las razones por las cuales pospusieron realizar dicho trabajo: No tenían bastante energía para empezar la tarea, pensaban que cuesta demasiado tiempo escribir un trabajo de final de curso; y se sentían demasiado perezosos para escribir un trabajo de final de curso. (Correlaciones de Pearson ,362** ,316** ,338**)

A quienes les inquietaron con frecuencia las evaluaciones del profesor que incluyen porcentaje sobre la nota final (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.), frente a la situación “... Es casi el final del semestre. Pronto hay que entregar el trabajo asignado a principios del semestre y ni siquiera has empezado a prepararlo”; también consideraron las siguientes razones para posponer la realización de dicha tarea: Pensaban que no sabían lo suficiente para escribir el trabajo y no les gusta nada escribir trabajos extensos. (Correlaciones de Pearson 322* ,340**)

Para los estudiantes a quienes les inquietó con frecuencia el tipo de trabajo que les ponen los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.), también supone un problema el posponer la tarea de estudiar para los exámenes. De igual forma, ante la situación de entregar un trabajo asignado a principio de semestre y aún no haber empezado a prepararlo, señalaron como motivo para posponer esta tarea, el hecho de pensar que no sabían lo suficiente para escribir el trabajo. (Correlaciones de Pearson, 326**,303**)

A quienes les inquietó con frecuencia la Participación en clase (Responder preguntas, exposiciones, etc.)], también supone un problema el posponer tareas como escribir un trabajo de final de semestre / curso, así como el posponer actividades escolares en general. Dichos estudiantes señalan también como razones para posponer la preparación de un trabajo asignado desde principios del semestre, pensar que no sabían lo suficiente para escribir el trabajo, y pensar que cuesta demasiado tiempo escribir un trabajo de final de curso. (Correlaciones de Pearson ,366** ,328** ,375** ,311**)

Los estudiantes que manifestaron tener con frecuencia reacciones físicas como fatiga crónica (cansancio permanente) cuando estaban preocupados o nerviosos, también indicaron que uno de los motivos para postergar la preparación de un trabajo asignado desde principio del semestre, está relacionado con pensar que no sabían lo suficiente para escribir el trabajo. (Correlaciones de Pearson ,321** ,366**)

Los estudiantes que señalaron presentar con frecuencia reacciones físicas como Dolores de cabeza o migrañas cuando estaban preocupados o nerviosos, también indicaron que uno de los motivos para postergar la preparación de un trabajo asignado desde principio del semestre, está relacionado con pensar que no sabían lo suficiente para escribir el trabajo. (Correlaciones de Pearson ,338**)

Los estudiantes que señalaron presentar con frecuencia reacciones físicas como Somnolencia o mayor necesidad de dormir cuando estaban preocupados o nerviosos, también indicaron los siguientes motivos para postergar la preparación de un trabajo asignado desde principio del semestre: pensar que no sabían lo suficiente para escribir el trabajo, no tenían bastante energía para empezar la tarea, pensaban que cuesta demasiado tiempo escribir un trabajo de final de curso; y sentirse demasiado perezoso para escribir un trabajo de final de curso. (Correlaciones de Pearson ,328** ,373** ,304** ,307**)

Los estudiantes que indicaron presentar con frecuencia reacciones psicológicas como Inquietud incapacidad de relajarse y estar tranquilo; cuando estaban preocupados o nerviosos, indican que el posponer tareas como escribir un trabajo final de semestre/curso, estudiar para los

exámenes, y actividades escolares en general, supone un problema para ellos. (Correlaciones de Pearson ,358**,331**,341**)

Quienes respondieron tener con frecuencia reacciones psicológicas de sentimientos de depresión y tristeza (decaimiento) cuando estaban preocupados o nerviosos, también indicaron que supone un problema el posponer una tarea como escribir un trabajo de final de semestre/curso; además de mostrar las siguientes razones para posponer la actividad: Pensar que no sabían lo suficiente para escribir el trabajo, sentirse desbordados por la tarea, no tener confianza en sí mismo para hacer un buen trabajo, y no tener bastante energía para empezar la tarea. (Correlaciones de Pearson, ,307**,327**,333**,325**,394**)

Los estudiantes que indicaron tener reacciones psicológicas como ansiedad, angustia o desesperación cuando estaban preocupados o nerviosos, también señalaron los siguientes motivos para postergar la tarea de escribir un trabajo de final de semestre/curso: sentirse desbordado por la tarea y no tener bastante energía para empezar la tarea. (Correlaciones de Pearson ,312**,347**)

Los estudiantes que señalaron tener problemas de concentración cuando estaban preocupados o nerviosos, indicaron también que para ellos supone un problema postergar tareas como escribir un trabajo final de semestre/curso y estudiar para los exámenes. Además, indicaron que con frecuencia posponen actividades académicas en general y que el hecho de posponerlas supone un problema para ellos. Además, señalaron los siguientes motivos para postergar las tareas: No tener confianza en sí mismo para hacer un buen trabajo, no tener bastante energía para empezar la tarea, pensaban que cuesta demasiado tiempo escribir un trabajo de final de curso, y sentirse demasiado perezoso para escribir un trabajo de final de curso. (Correlaciones de Pearson ,388**,432**,359**,455**,364**,312**,328**,318**)

Quienes señalaron presentar sentimientos de agresividad o aumento de la irritabilidad cuando estaban preocupados o nerviosos, también indicaron los siguientes motivos para postergar las actividades académicas: No tener confianza en sí mismo para hacer un buen trabajo y no tener bastante energía para empezar la tarea. (Correlaciones de Pearson ,312**,330**)

Los estudiantes que señalaron tener con frecuencia reacciones comportamentales cuando estaban preocupados o nerviosos, como desgano para realizar las labores escolares; también indicaron posponer con frecuencia la tarea de escribir un trabajo final de semestre/curso y actividades escolares en general; y se sienten representados con las siguientes razones para postergar las tareas: no tener bastante energía para empezar la tarea y sentirse demasiado perezoso para escribir un trabajo de final de curso. (Correlaciones de Pearson ,432**,357**,542**,476**)

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

El objetivo fundamental de este trabajo se dirigió a ampliar el conocimiento de la procrastinación académica en el contexto universitario, a partir del análisis de las posibles relaciones entre esta conducta y el estrés académico; esto con el fin de comprender los motivos por los cuales muchos estudiantes de la Universidad de Antioquia manifiestan esta conducta a pesar del impacto negativo que puede tener tanto sobre el rendimiento académico, como sobre la calidad de vida y el bienestar psicológico de los mismos.

Este objetivo general se concretó a partir de cuatro rutas complementarias: a) La descripción de los niveles de estrés académico, sus manifestaciones y los estresores más frecuentes en los estudiantes universitarios. b) La descripción de las dimensiones de la procrastinación en los estudiantes universitarios. c) El análisis diferencial de las dimensiones de la procrastinación y el estrés académico según variables como el género, el momento del semestre, el nivel académico y el área de formación de los estudiantes y por último, d) el análisis de las correlaciones entre estrés y procrastinación académica.

7.1. Niveles de estrés académico, manifestaciones y estresores más frecuentes en los estudiantes de la universidad de Antioquia.

Se analizó la frecuencia con que los estudiantes de la universidad de Antioquia manifestaron haber tenido momentos de preocupación o nerviosismo durante el transcurso de la carrera, así como el nivel de preocupación o nerviosismo del último semestre. Al respecto, los resultados indicaron que el estrés en términos de preocupación o nerviosismo, es una manifestación que se presentó durante el semestre en el 94.4 %, lo que se traduce en una mayoría significativa que permite señalar un nivel importante de prevalencia de manifestaciones de estrés en esta población de estudiantes.

Adicional a esto, más de la mitad de la población indica que dicha preocupación o nerviosismo se manifiesta en niveles altos, mostrando una tendencia importante en la que el 68.4 % de la población oscila en los dos niveles más altos (4 y 5) de una escala donde se les pidió señalar

el nivel de preocupación o nerviosismo, donde 1 indica poco y 5 indica mucho. Estos resultados indican que el estrés académico es un tema que amerita una evaluación y análisis más profundos que posibiliten la implementación de estrategias de intervención en la población, con miras a impactar de manera favorable en la calidad de vida y la salud mental de los estudiantes.

Los resultados anteriormente mencionados, reafirman los hallazgos de algunos de los estudios precedentes, por ejemplo los de Arnett (2000) quien indica que los estudios superiores representan el punto culminante del estrés académico por las altas cargas de trabajo porque también coinciden con una etapa de la vida en la que el estudiante debe enfrentarse a muchos cambios en su vida; y Rodas (2010) quien señala que la vida universitaria presenta a los estudiantes una serie de exigencias académicas que plantean situaciones de fracaso o éxito, y que sumadas otras condiciones como la exigencia de los docentes, las presiones del grupo, la competitividad entre compañeros, los cambios en horarios de alimentación y sueño y vigilia, pueden alterar las condiciones de salud.

Los resultados se abordaron desde el modelo sistémico–cognoscitivista del estrés académico, donde se aborda el estrés académico como un proceso relacional entre el sistema y su entorno. Los componentes sintémico – procesuales del estrés académico, los cuales señala Barraza (2008), responderían al continuo flujo de entrada y salida al que está expuesto todo el sistema para alcanzar su equilibrio. En el caso puntual del estrés académico el alumno se encuentra sometido en el ámbito universitario a unas demandas que después de ser valoradas como estresores, se convierten en una situación que provoca entonces un desequilibrio sistémico, el cual se manifiesta en una serie de síntomas que serían los indicadores de desequilibrio y que llevan al estudiante a ejecutar alguna o algunas estrategias para afrontar dicha situación estresante.

Barraza (2008) señala tres tipos de indicadores de desequilibrio: Físicos, psicológicos y comportamentales. Los físicos tienen que ver con las reacciones propias del cuerpo, los psicológicos se relacionan con las cogniciones y/o emociones de la persona ante el evento estresor, y los comportamentales involucran las conductas de la persona.

Para el objetivo de este estudio, se analizaron las cifras resultantes de las correlaciones significativas entre SISCO y PASS, para identificar los indicadores de desequilibrio más

recurrentes y relacionados con la conducta de procrastinación en los estudiantes de la Universidad de Antioquia. Se encontró que son más frecuentes las reacciones físicas como fatiga crónica, dolores de cabeza o migrañas y somnolencia; en mayor medida los estudiantes reportaron presentar reacciones psicológicas como incapacidad de relajarse y estar tranquilo, sentimientos de depresión y tristeza, ansiedad, angustia o desesperación, problemas de concentración, sentimientos de agresividad o aumento de la irritabilidad, y en menor medida reacciones comportamentales como desgano para realizar las labores escolares.

Entre los eventos más valorados por los estudiantes de la Universidad de Antioquia, se pudo concluir que la competencia con los compañeros de grupo, las evaluaciones del profesor que incluyen porcentaje sobre la nota final, el tipo de trabajo que ponen los profesores y la participación en clase, fueron los más relevantes en la muestra. Estos eventos estresores, son resultado de un proceso de valoración o evaluación cognitiva, la cual Según Lazarus y Folkman (1984) es un proceso mental mediante el cual evaluamos diferentes factores para determinar por qué y hasta qué punto una relación o una serie de relaciones entre el individuo y el entorno, es estresante, es decir, que desbordan sus recursos y pone en peligro su bienestar. En el caso de las fuentes de estrés académico de este estudio, se trata de estresores menores, que dependen de la valoración de cada persona y varían entre una y otra.

7.2. Dimensiones de la procrastinación en los estudiantes de la universidad de Antioquia.

La conducta procrastinadora según Sanchez (2010) es un comportamiento de evitación de una tarea, este comportamiento está estrechamente relacionado con las consecuencias del entorno y las esperadas por la persona, quien al considerar una tarea como aburrida, decide aplazarla, por lo cual la persona pierde la motivación para iniciar la tarea. Steel (2007) plantea que los modelos teóricos fundamentados en el proceso motivacional para explorar la conducta procrastinadora, se centran en la afirmación de que la procrastinación es una conducta vinculada al grado de compromiso activo con una tarea específica. Analizar la procrastinación a partir de los resultados del PASS, permitió evaluar la conducta desde dos componentes o dimensiones: 1. Las áreas de demora, que se refiere a las tareas específicas que son valoradas por el estudiante como tediosas

y sobre las cuales responde con la conducta de dilación, procrastinando; y 2. Los motivos para procrastinar, que son las razones que llevan al estudiante a justificar su conducta de postergación.

El área de demora ante la cual es más recurrente la conducta procrastinadora en los estudiantes de la Universidad de Antioquia, es la tarea de escribir un trabajo final de semestre/curso, con un 55.5%. Entre las razones que con mayor frecuencia señalaron los estudiantes, como motivos para procrastinar, Estos motivos se pueden segmentar en dos grupos:

1. Pensar que no sabían lo suficiente para escribir el trabajo, sentirse desbordado por la tarea, no tener confianza en sí mismo para hacer un buen trabajo. Este primer grupo puede asociarse con aspectos que explican Rothblum. at al, (1896) como variables que intervienen en la conducta procrastinadora: miedo al fracaso, alto nivel de ansiedad al desempeño, expectativas poco realistas sobre sí mismo y el rendimiento.

Respecto al miedo al fracaso, desde la teoría de la motivación de logro, Castejon (2014) retoma la teoría de la motivación de logro de Atkinson (1964) quien postula la existencia de un motivo general de logro, donde dicha motivación es la resultante de dos necesidades contrapuestas: la necesidad de obtener éxito y la necesidad de evitar el fracaso. Si la motivación hacia el éxito es mayor que el temor al fracaso, entonces la motivación resultante va a ser positiva, dirigiendo la conducta hacia la realización, si por el contrario, el miedo al fracaso es mayor que la necesidad de éxito, la motivación resultante va a ser negativa, a no actuar. (p 121) Al respecto, se puede decir entonces que una de las razones que lleva a los estudiantes a procrastinar puede estar relacionada con baja motivación de logro, y mayor temor al fracaso, lo que los lleva a la conducta procrastinadora mediante la cual al postergar la realización de la actividad académica, suponen evitar el fracaso.

Según el diccionario conciso de psicología de la APA, (2010) la ansiedad por desempeño está relacionada con la aprensión y el temor a las consecuencias de ser incapaz de realizar una tarea que conducirá a expectativas de niveles elevados de consecución de desempeño. En este caso, la conducta procrastinadora se podría asociar nuevamente con el temor al fracaso, donde el estudiante, posterga la realización de la tarea por el temor a las consecuencias de un mal desempeño asociado con el rendimiento académico, por ejemplo, el temor a las consecuencias de perder una evaluación

o tener una crítica poco favorable de un profesor ante un trabajo final. Etc. En este caso, como refiere Steel (2011) se estaría hablando en términos de un factor nombrado por el autor como decisivo para la conducta final del procrastinador como lo es la expectativa del sujeto acerca de los resultados que podría obtener, en este caso relacionados específicamente con el fracaso, por lo que el sujeto decide llevar a cabo la conducta procrastinadora como respuesta para evitarlo.

2. No gustarles escribir trabajos extensos, pensar que cuesta demasiado tiempo escribir un trabajo de final de curso, sentirse demasiado perezoso para escribir un trabajo de final de curso. Este segundo grupo puede estar asociado con ineficiencia en la gestión del tiempo, baja responsabilidad, falta de motivación y baja energía para la realización de las tareas.

Al respecto, estas las razones para procrastinar pueden estar entonces asociadas a dificultad para la planeación del tiempo y ello, vinculado a su vez con una dificultad en la autorregulación, de modo que el estudiante no logra estimar el tiempo que debe emplear para realizar sus actividades académicas, en este caso específico el área de demora es la de escribir un trabajo final de semestre / curso, que usualmente está planteado como actividad obligatoria con suficiente anticipación para que el estudiante pueda gestionar su tiempo y llevar a cabo las estrategias necesarias (planificación, seguimiento y ejecución) que indiquen en el logro de la meta.

Furlan (2012) plantea que la procrastinación representa una dificultad de autorregulación particularmente significativa, ya que describe la discrepancia entre las intenciones o planes de acción, y las conductas que efectivamente lo llevaran a la práctica. Es posible que factores como los hábitos y el comportamiento del entorno, puedan incidir en la ineficiencia en la gestión del tiempo, por ejemplo no tener una rutina de estudio, o dejarse atraer por otras actividades del entorno universitarios que resulten más llamativas y motivadoras para el estudiante que la realización de un trabajo. Al respecto, señala Angarita (2012) que la procrastinación puede ser el reflejo de características ambientales y situaciones que promueven la elección de otras actividades distintas a las tareas asignadas...

Respecto a la falta de motivación, Steel (2007) plantea que los modelos teóricos fundamentados en el proceso motivacional para explicar la conducta procrastinadora, se centran en la afirmación de que la procrastinación es una conducta vinculada al grado de compromiso activo

con una tarea específica. En este caso, la falta de motivación puede ser entonces el resultado de una valoración que hace el estudiante frente a la tarea específica de escribir un trabajo final de semestre, la cual puede valorar como poco importante, útil o productiva, y por tal razón decide aplazarla.

Estos motivos para procrastinar también están asociados con procesos cognoscitivos disfuncionales (como distorsiones cognitivas, creencias irracionales, percepciones erróneas y negativas acerca de sí mismo, autoesquemas negativos) Según el diccionario conciso de psicología APA (2010) las distorsiones cognitivas son pensamientos, percepciones o creencias defectuosas o inexactas, son un proceso psicológico normal que puede presentarse en toda la gente, en mayor o en menor grado. Los esquemas cognitivos son perspectivas o premisas que un individuo tiene de sí mismo, de los demás o del mundo, y que perdura, pese a la realidad objetiva, por ejemplo, esquemas negativos que pueden derivarse de experiencias negativas de la niñez temprana, por ejemplo “soy una persona incapaz”.

Según Esparcia, Caparrós, Armayones, Horta y Varón (2006) Las creencias irracionales que van asociadas a actitudes disfuncionales tienen en común una serie de elementos: 1. Rigidez e inflexibilidad con formulaciones como “tendría que” 2. Son absolutistas, rotundas y excluyentes, con formulaciones como “si no lo logro ahora, jamás lo lograré”

Ellis y Knaus (1997) citados por Natividad (2014), señalan que la procrastinación es el resultado de creencias irracionales de los sujetos, que hace que comparen la percepción de autovalía con su rendimiento. Los autores señalan que si bien las variables ambientales (en este caso el acontecimiento estresor) tienen una importante influencia sobre las emociones y la conducta, las cogniciones juegan un papel mediador trascendental. Esto explica también las diferencias en las estrategias de afrontamiento y en el proceso de valoración cognitiva, pues para que un acontecimiento sea estresor, debe darse dicho proceso de valoración cognitiva, que alude a una interpretación idiosincrásica que hace el estudiante sobre la tarea, por ejemplo, valorar como aversiva la tarea de realizar un trabajo final de semestre, porque dicha valoración se basó por ejemplo en esquemas de minusvalía que pongan en duda sus propias capacidades.

7.3. Análisis diferencial de las dimensiones de procrastinación académica y estrés académico según variables de género, momento del semestre, nivel académico y área de formación.

De acuerdo con los resultados del análisis diferencial entre el PASS y el SISCO, se encontraron aspectos de relevancia para el estudio. Respecto a las diferencias entre género, llama la atención la relación entre los motivos más frecuentes para procrastinar en el género masculino: el no gustarles hacer trabajos mandador por otros, gustarle el reto de esperar hasta la fecha de entrega y la presión de los amigos para hacer otras cosas, y adicional, se preocupan en menor medida por reducir la tendencia a postergar las tareas. En estos motivos, pueden vislumbrar rasgos asociados con el gusto por el desafío del actuar bajo presión, u otros como los que señala LaForge (2005), citado por, Angarita (2012) entre sus razones antecedentes y comunes en los procrastinadores: cierta manifestación de autonomía frente a la obligatoriedad de algunas tareas, así como dificultad en la autorregulación o capacidad de autogestión, en la medida en que hay mayor tendencia a seguir las persuasiones de los amigos para hacer otras cosas.

Respecto al área de formación, los resultados indicaron que para los estudiantes de CMS (ciencias médicas y de la salud) el hecho de posponer la tarea de estudiar para los exámenes supone un problema y a su vez, presentan mayor frecuencia en la manifestación de reacciones físicas indicadores de estrés, como fatiga crónica y dolores de cabeza o migraña. Este segmento de la población del área de la salud, resultó ser el más relevante en términos de manifestaciones fisiológicas de estrés, lo que puede ser un indicador de una vulnerabilidad al estrés al estar expuestos a las exigencias académicas propias de estas áreas de formación, como la carga académica, el hecho de combinar sus estudios con prácticas extracurriculares en hospitales, que implica también constantes cambios en el ciclo sueño – vigilia, la exigencia de los docentes de práctica y la relación con los pacientes.

Los estudiantes de los primeros semestres, señalaron mayores situaciones estresantes que los estudiantes de los demás semestres, manifestando como estresores la sobrecarga de tareas y trabajos escolares, la personalidad y el carácter del profesor, y las evaluaciones del profesor que incluyen porcentajes sobre la nota final. Esta diferencia significativa coincide con los hallazgos de Arnett (2000) respecto al estrés académico causado por las altas cargas de trabajo y otros cambios

vitales que enfrenta el estudiante de los semestres iniciales, como la exigencia de los docentes, las presiones del grupo, la competitividad entre compañeros, los cambios en horarios de alimentación y sueño y vigilia. Etc.

Se puede concluir de acuerdo con lo anterior, que para los estudiantes de los primeros semestres el hecho de adaptarse a las nuevas exigencias del contexto universitario, genera mayor estrés que puede estar asociado con el contraste entre estas nuevas condiciones y el nivel de exigencia más bajo del ámbito escolar al que venían acostumbrados en la secundaria. También esto podría estar asociado a la autonomía con la que deben enfrentar las actividades académicas de la universidad, pues en esta etapa también cambia el rol de los padres en la educación, con asuntos que eran usuales en el colegio, como por ejemplo el seguimiento a las tareas, el manejo del tiempo (con rutinas en la casa para las tareas escolares) el seguimiento a las notas; los refuerzos (premios o castigos) provenientes de los padres, y que incentivaban a mantener las conductas adaptativas como el cumplimiento con las tareas, estudiar para los exámenes, mantener un rendimiento académico óptimo entre otras; y a menguar las des adaptativas para este contexto, como por ejemplo no hacer las tareas, perder evaluaciones o materias, tener situaciones conflictivas con compañeros y /o profesores.

Los estudiantes de final de semestre señalan los siguientes motivos para posponer la entrega de un trabajo de final de semestre: gustarles el reto de esperar hasta la fecha de entrega y estar preocupado de que si recibían una buena nota, la gente esperaría mucho de ellos en el futuro. Estos motivos no son tan frecuentes en los estudiantes de inicio y final de semestre. Sin embargo, puede explicarse desde las siguientes perspectivas: el primer motivo, el reto de esperar hasta el último momento es una de las características centrales de los procrastinadores activos, que son individuos que prefieren trabajar bajo presión, Angarita (2012) vincula la procrastinación activa con mejores resultados en la ejecución. El segundo motivo, está más relacionado con una distorsión cognitiva que presupone el pensamiento de otros, en este motivo en particular, la idea de “estar preocupado de que si recibía una buena nota, la gente esperará mucho de mí en el futuro”. Dicha distorsión incluye un rasgo de indecisión que señala LaForge (2005), citado por, Angarita (2012) que vincula tales rasgos de indecisión con formas de protección de la autoestima, a través de poner obstáculos

frente a la realización de algún tipo de prueba o cuestionamiento de la habilidad personal, miedo al fracaso.

7.4. Correlaciones entre estrés académico y procrastinación académica.

De acuerdo con los resultados de PASS y SISCO, se identificaron resultados que denotan importantes relaciones entre la conducta de procrastinación académica y el estrés académico. Las relaciones se dan entre *áreas de demora – motivos para procrastinar y eventos estresores – indicadores de desequilibrio sistémico* (estos últimos son indicadores físicos, psicológicos y comportamentales)

Por ejemplo, los estudiantes para quienes representó un problema el hecho de posponer la tarea de escribir un trabajo final de semestre/curso, se mostraron preocupados por actividades como participación en clase, es decir, interpretaron esto como un evento estresor y además presentaron indicadores fisiológicos (fatiga crónica, incapacidad de relajarse y estar tranquilo) y psicológicos (sentimientos de depresión y tristeza y problemas de concentración) de desequilibrio y que implican estrés académico.

Como esta, se identificaron otras relaciones descritas en el apartado de resultados, que permiten concluir que existen estrechas relaciones entre procrastinación académica y estrés académico, posiblemente relaciones causales cuya posible interpretación, puede basarse en el planteamiento de Pittman (2007), citado por, Angarita (2012) que indica que la conducta procrastinadora es un comportamiento de evitación. Con base en este postulado, entonces una posible explicación de la relación causal entre procrastinación académica y estrés académico, resulta de que la conducta procrastinadora es llevada a cabo por el estudiante como una estrategia de afrontamiento ante un acontecimiento que, después de un proceso de evaluación cognitiva, ha sido identificada como evento estresor y que rebasa las capacidades del estudiante. Posterior a esta evaluación, que lleva al estudiante a considerar la tarea como aburrida o tediosa, decide aplazarla, evitándola y decidiendo no realizarla. Sin embargo, y si bien puede cumplir una función inicial de estrategia de afrontamiento (evitación) termina siendo un comportamiento des adaptativo, en tanto reduce el estrés en un momento inicial pero el estudiante no estima el malestar subjetivo que

conlleva el aplazamiento, ante una actividad académica que es obligatoria (como un trabajo final de curso o un exámen) y en consecuencia, la evitación de la tarea conlleva la manifestación de indicadores de estrés, ya sea desde los síntomas físicos, psicológicos o comportamentales, o una combinación de los tres.

De acuerdo con lo anterior, fue posible concluir de manera general, que en los estudiantes de la universidad de Antioquia, la procrastinación académica y el estrés académico además de ser fenómenos que se presentan de manera casi general, están estrechamente relacionados y tienen un impacto en la calidad de vida y la salud mental de los estudiantes, en tanto la conducta procrastinadora se relacionó con los síntomas de estrés tanto físicos como psicológicos y comportamentales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainslie, G. (1975). Specious reward: A behavioral theory of impulsiveness and impulse control. *Psychological Bulletin*, 82(4), pp. 463-496.
- American Psychological Association – APA., Núñez, J.L., Ortiz, M. H. (Traductores). (2010). *Diccionario conciso de Psicología*. México: Editorial el Manual Moderno.
- Angarita, L. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista Iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología*, 2, pp. 85-94.
- Barra-Almagia, E. (2009). Influencia del estrés y el ánimo depresivo sobre la salud adolescente: análisis concurrente y prospectivo. *Universitas Psychologica*, 8, pp.175- 182.
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *PsicologíaCientífica.com*. Recuperado de: http://www.researchgate.net/publication/28285958_Caractersticas_del_estrs_acadmico_en_los_alumnos_de_Educacin_Media_Superior
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *PsicologíaCientífica.com*. Recuperado de: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-167-un-modelo-conceptual-para-el-estudio-delestres-academico.pdf>.
- Barraza, A. (2008) El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Av. Psicología. Latinoamericana*, 26 (2), pp.270-289.
- Barraza, A. (2014). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *Revista PsicologíaCientífica.com*,16. Recuperado de: <http://www.psicologiacientifica.com/sisco-propiedades-psicometricas/>

- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of procrastination student procrastination. *Australian Psychologist*, 23, pp.207-217.
- Caldera, J. F., Pulido, B. E. & Martínez, M. G. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, pp. 77-82.
- Carranza, R. & Rmírez, A. (2013) Procrastinación Y Características Demográficas Asociados En Estudiantes Universitarios. *Revista Apunt. univ.* ,3(2), pp.95-108
- Castaño, F., Del Barco, E. & León, B. (2010). Estrategias de afrontamiento del estrés y estilos de conducta interpersonal. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* ,10(2), pp. 245-257
- Castejón, J. L. (2014) *Aprendizaje y rendimiento académico*. España: Editorial club universitario España.
- Congreso de la República de Colombia. (6, septiembre, 2006). Ley 1090. Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. *Diario Oficial No. 46.383*.
- Ellis, A. & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Institute for Rational-Emotive Therapy.
- Esparcia, A. J., Caparrós, A., Armayones, M., Horta, E. & Varón, H. (2006). *Psicopatología*. Barcelona: Editorial UOC.
- Fernández, E. G. (1997). Estilos y estrategias de afrontamiento. En *Cuaderno de Prácticas de Motivación y Emoción* (pp. 189- 206). Madrid: Pirámide.

- Furlan, L. A. (2013). Eficacia de una Intervención para Disminuir la Ansiedad frente a los Exámenes en Estudiantes Universitarios Argentinos. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(1), pp. 75-89. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80428081006>
- Furlan, L., Heredia, D., Piemontesi, S. & Tuckman, B. (2012). "Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la escala de procrastinación de Tuckman (ATPS)". *Perspectivas en Psicología. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 9(3), pp. 142-149.
- Guzman, D. (2013). *Procrastinación, una mirada clínica*. (Tesis de Maestría). Recuperado de: <http://www.isep.es/wp-content/uploads/2014/07/procrastinacion.pdf>.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Martínez, E. S. & Díaz, D. A. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 2(10), pp. 11-22.
- Mazo, R. & Berrio, N. (2011). Estrés Académico. *Revista universidad de Antioquia*. 3(2).
- Ministerio de Salud de la República de Colombia. (4, octubre, 1993). *Resolución No. 008430*.
- Natividad, L. A. (2014) *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.
- Pelechano, V. (2000). *Psicología sistemática de la personalidad*. Barcelona: Ariel.
- Polo, A., Hernández, J. M. & Poza, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 2(2-3), pp. 159-172.
- Polo, A., Hernández, J. M., & Pozo, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 2(2-3), pp.159-172.

Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud.

Pulido, M. A., Serrano, M. L. Valdés, E., Chávez, M. T., Hidalgo, P. & Vera, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 21(1), pp. 31-37.

Rodas, A. G., Vélez, P. M., Isaza, E. T., Zapata, A. B., Restrepo, E. R., & Quintero, E. S. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *Revista CES MEDICINA*, 24(1), pp. 7-17.

Sánchez Hernández, A. M. (2010). Procrastinación académica: un problema en la vida universitaria. *Studiositas*, 5(2), pp. 87-94. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3717321>

Sandín, B. (1995). El estrés. En Sánchez Cristina, *Manual de Psicopatología* (pp. 3-52). Madrid: McGraw-Hill.

Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, pp. 503-509.

Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), pp. 65-94.

Steel, P. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? *Personality and Individual Differences*. 48, pp. 826-934.

Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, pp. 1401-1418.

ANEXOS

Anexo 1. Escala de procrastinación académica para estudiantes PASS.

a. Áreas de demora

Para cada una de las siguientes actividades valora hasta qué punto la pospones o la demoras. Para ello, puntúa cada ítem utilizando una escala del “1” al “5” según con qué frecuencia esperas hasta el último momento para hacer la actividad. A continuación, indica en qué grado piensas que posponer esa actividad es un problema para ti. Finalmente, utilizando la misma escala, indica cuanto te gustaría reducir tu tendencia a posponer cada tarea.

I. Escribir un trabajo de final de cuatrimestre/curso

1. ¿Con qué frecuencia pospones hacer esta tarea?

1 2 3 4 5

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

2. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?

1 2 3 4 5

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

3. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?

1 2 3 4 5

No quiero reducirla Algo Desde luego me gustaría reducirla

II. Estudiar para los exámenes

4. ¿Con qué frecuencia pospones hacer esta tarea?

1 2 3 4 5

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

5. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?

1 2 3 4 5

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

6. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?

1 2 3 4 5

No quiero reducirla Algo Desde luego me gustaría reducirla

III. Mantenerme al día con las lecturas/trabajos/actividades

7. ¿Con qué frecuencia pospones hacer esta tarea?

1 2 3 4 5

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

8. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?

1 2 3 4 5

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

9. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?

1 2 3 4 5

No quiero reducirla Algo Desde luego me gustaría reducirla

IV. Tareas académicas administrativas: rellenar impresos, matricularse para las clases, conseguir tarjeta de identificación, etc.

10. ¿Con qué frecuencia pospones hacer esta tarea?

1 2 3 4 5

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

11. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?

1 2 3 4 5

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

12. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?

1 2 3 4 5

No quiero reducirla Algo Desde luego me gustaría reducirla

V. Tareas de asistencia: reunirte con tu tutor, pedir una cita con un profesor, etc.

13. ¿Con qué frecuencia pospones hacer esta tarea?

1 2 3 4 5

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

14. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?

1 2 3 4 5

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

15. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?

1 2 3 4 5

No quiero reducirla Algo Desde luego me gustaría reducirla

VI. Actividades escolares en general

16. ¿Con qué frecuencia pospones hacer esta tarea?

1 2 3 4 5

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

17. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?

1 2 3 4 5

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

18. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?

1 2 3 4 5

No quiero reducirla Algo Desde luego me gustaría reducirla

b. Motivos para procrastinar

Recuerda cuando te ocurrió la siguiente situación por última vez: "... Es casi el final del cuatrimestre. Pronto hay que entregar el trabajo asignado a principios del cuatrimestre y ni siquiera has empezado a prepararlo". Valora cada uno de los siguientes motivos por los cuales has pospuesto realizar dicho trabajo en una escala de cinco puntos en función de cuánto reflejen las razones para posponer ese momento.

1 2 3 4 5

No refleja mis motivos en absoluto Los refleja hasta cierto punto, Los refleja perfectamente

19. Estabas preocupado de que al profesor no le gustara tu trabajo..... 1 2 3 4 5

20. Tenías dificultades en saber que incluir y que no incluir en tu trabajo..... 1 2 3 4 5

21. Esperaste hasta que un compañero hizo el suyo para que te pudiera aconsejar 1 2 3 4 5

22. Tenías muchas otras cosas que hacer..... 1 2 3 4 5

23. Necesitabas pedir información al profesor pero no te sentías cómodo acercándote a él/ella..... 1 2 3 4 5

24. Estabas preocupado de recibir una mala calificación..... 1 2 3 4 5

25. No te gustó tener que hacer trabajos "mandados" por otros..... 1 2 3 4 5

26. Pensabas que no sabías lo suficiente para escribir el trabajo..... 1 2 3 4 5

27. No te gusta nada escribir trabajos extensos..... 1 2 3 4 5

28. Te sentías desbordado por la tarea..... 1 2 3 4 5

29. Tenías problemas en pedir información a otros..... 1 2 3 4 5
30. Tenías ganas de sentir la emoción de hacer esta tarea en el último momento... 1 2 3 4 5
31. No podías elegir entre todos los posibles temas..... 1 2 3 4 5
32. Estabas preocupado de que si lo hacías bien, tus compañeros te rechazaran... 1 2 3 4 5
33. No tenías confianza en ti mismo para hacer un buen trabajo..... 1 2 3 4 5
34. No tenías bastante energía para empezar la tarea..... 1 2 3 4 5
35. Pensabas que cuesta demasiado tiempo escribir un trabajo de final de curso... 1 2 3 4 5
36. Te gustó el reto de esperar hasta la fecha de entrega..... 1 2 3 4 5
37. Sabías que tus compañeros no habían empezado el trabajo tampoco..... 1 2 3 4 5
38. No te gustó que los demás te pusiesen plazos (fechas límites)..... 1 2 3 4 5
39. Estabas preocupado de no alcanzar tus propias expectativas..... 1 2 3 4 5
40. Estabas preocupado de que si recibías una buena nota la gente esperaría mucho de ti en el futuro
..... 1 2 3 4 5
41. Esperaste a ver si el profesor te ofrecía más información sobre el trabajo.... 1 2 3 4 5
42. Te pusiste metas muy altas y te preocupaba no poder alcanzarlas..... 1 2 3 4 5
43. Te sentías demasiado perezoso para escribir un trabajo de final de curso.... 1 2 3 4 5
44. Tus amigos te presionaban para hacer otras cosas..... 1 2 3 4 5

Anexo 2: Inventario de estrés académico SISCO (Anastasi y Urbina, 1997)

El presente cuestionario tiene como objetivo central reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación media, superior y de postgrado durante sus estudios. La sinceridad con que respondan a los cuestionamientos será de gran utilidad para la investigación. La información que se proporcione será totalmente confidencial y solo se manejarán resultados globales. La respuesta a este cuestionario es voluntaria por lo que usted está en su derecho de contestarlo o no contestarlo.

1.- ¿Has tenido momentos de preocupación o nerviosismo **durante** el transcurso de la carrera?

En caso de seleccionar la alternativa “no”, el cuestionario se dé por concluido. En caso de seleccionar la alternativa “sí”, pasar a la pregunta número dos y continuar con el resto de las preguntas.

2.- Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5, señala tu nivel de preocupación o nerviosismo del último semestre. En la escala propuesta (1) es poco y (5) mucho.

3.- En una escala del (1) al (5), donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:

	1 nunca	2 casi nunca	3 Algunas veces	4 Casi siempre	5. Siempre
La competencia con los compañeros de grupo					
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares					
La personalidad y el carácter del profesor					
Las evaluaciones de los profesores que incluyen porcentaje sobre la nota final (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)					
El tipo de trabajo que te ponen los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)					

No entender los temas que se abordan en clase.					
Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)					
Tiempo limitado para hacer el trabajo					
Otra _____ (Especifique)					

4.- En una escala del (1) al (5), donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso.

Reacciones físicas					
	1 nunca	2 casi nunca	3 Algunas veces	4 Casi siempre	5. Siempre
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)					
Fatiga crónica (cansancio permanente)					
Dolores de cabeza o migrañas					
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea					
Rascarse, morderse las uñas, etc.					
Somnolencia o mayor necesidad de dormir.					
Reacciones psicológicas					
	1 nunca	2 casi nunca	3 Algunas veces	4 Casi siempre	5. Siempre
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					
Ansiedad, angustia o desesperación					
Problemas de concentración					
Sentimiento de agresividad o aumento de la irritabilidad					
Reacciones comportamentales					

	1 nunca	2 casi nunca	3 Algunas veces	4 Casi siempre	5. Siempre
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir					
Asilamiento de los demás					
Desgano para realizar labores escolares					
Aumento o reducción del consumo de alimentos					
Otras (especifique)					
	1 nunca	2 casi nunca	3 Algunas veces	4 Casi siempre	5. Siempre