



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA
FACULTAD “TERESA DE ÁVILA”
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

RELACIÓN ENTRE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y ESTRÉS ACADÉMICO
EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE PARANÁ

Trabajo final de Licenciatura presentado en cumplimiento
parcial de los requisitos para acceder al título de Licenciatura
en Psicología.

Alumna:

Magnín, Luna Rocío

Directora y Asesora Metodológica:

Menghi, María Soledad

Paraná, 2021

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|-----------|
| LISTA DE FIGURAS | 4 |
| LISTA DE TABLAS | 5 |
| AGRADECIMIENTOS | 6 |
| RESUMEN | 7 |
| | |
| CAPÍTULO I – INTRODUCCIÓN | 9 |
| 1.1 Planteamiento del problema | 9 |
| 1.2 Objetivos de la investigación | 12 |
| 1.3 Hipótesis..... | 13 |
| CAPÍTULO II – MÁRCO TEÓRICO..... | 14 |
| 2.1 Antecedentes (Estado del Arte) | 14 |
| 2.1.1 Investigaciones Internacionales..... | 14 |
| 2.1.2 Investigaciones Nacionales | 19 |
| 2.2 Encuadre Teórico | 21 |
| 2.2.1 Procrastinación | 21 |
| 2.2.1.1 Antecedentes Históricos..... | 21 |
| 2.2.1.2 Conceptualizaciones de la Procrastinación | 23 |
| 2.2.1.3 Clasificaciones. Tipos de procrastinadores..... | 25 |
| 2.2.1.4 Procrastinación Académica | 26 |
| 2.2.1.5 Incidencia y prevalencia de la Procrastinación..... | 27 |
| 2.2.1.6 Modelos Teóricos de la Procrastinación..... | 28 |
| 2.2.2 Estrés..... | 30 |
| 2.2.2.1 Historia del concepto..... | 30 |
| 2.2.2.2 Estrés Académico..... | 32 |
| 2.2.2.3 Conceptualización del Estrés Académico desde un modelo cognoscitivo- sistémico | 33 |
| | |
| CAPÍTULO III – MARCO METODOLÓGICO | 37 |
| 3.1 Tipo de estudio..... | 37 |
| 3.2 Muestra..... | 37 |

| | |
|---|-----------|
| 3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos | 43 |
| 3.3.1 Procrastinación Académica..... | 43 |
| 3.3.2 Estrés Académico | 43 |
| 3.3.2 Cuestionario Sociodemográfico..... | 44 |
| 3.4 Procedimientos de recolección de datos..... | 44 |
| 3.5 Procedimiento de análisis de datos | 45 |
| CAPÍTULO IV –RESULTADOS | 46 |
| 4.1 Nivel de Procrastinación en estudiantes universitarios..... | 46 |
| 4.2 Caracterización del Estrés Académico en estudiantes universitarios | 46 |
| 4.2.1 Análisis descriptivo de la dimensión Reacciones Físicas-Psicológicas- Comportamentales..... | 48 |
| 4.2.2 Análisis descriptivo de la dimensión Estrategias de Afrontamiento | 48 |
| 4.3 Relación entre Procrastinación Académica y Estrés Académico en estudiantes universitarios..... | 49 |
| CAPÍTULO V – DISCUSIÓN, CONCLUSIÓN, RECOMENDACIONES, LIMITACIONES | 52 |
| 5.1 Discusión..... | 52 |
| 5.2 Conclusiones | 54 |
| 5.3 Limitaciones | 54 |
| 5.4 Recomendaciones | 55 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 57 |
| ANEXOS..... | 62 |
| ANEXO A | 62 |
| ANEXO B..... | 70 |
| ANEXO C..... | 71 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| 1. Distribución de la muestra según la edad..... | 38 |
| 2. Distribución de la muestra según el sexo..... | 38 |
| 3. Distribución de la muestra según su Estado Civil. | 39 |
| 4. Distribución de la muestra según si tiene hijos o no | 39 |
| 5. Distribución de la muestra según el año que cursa..... | 40 |
| 6. Distribución de la muestra según horas de estudio semanales | 40 |
| 7. Distribución de la muestra según situación laboral | 41 |
| 8. Distribución de la muestra según la frecuencia con que realizan actividad física .. | 41 |
| 9. Distribución de la muestra según la frecuencia con que realizan actividad artística | 42 |
| 10. Distribución de la muestra según su autodefinición como estudiante | 43 |

LISTA DE TABLAS

| | |
|---|----|
| 1. Distribución de la muestra en función del nivel de Procrastinación | 46 |
| 2. Valores estadísticos del Estrés Académico en estudiantes universitarios | 47 |
| 3. Distribución de la muestra en función del nivel de Estrés..... | 47 |
| 4. Valores estadísticos de las dimensiones del Estrés Académico | 48 |
| 5. Valores estadísticos de las sub-dimensiones de Síntomas/Reacciones del Inventario SISCO | 48 |
| 6. Descripción de las sub-dimensiones de las Estrategias de Afrontamiento del Inventario SISCO | 49 |
| 7. Correlación entre Procrastinación Académica y Estrés Académico..... | 49 |
| 8. Correlaciones entre las dimensiones del Estrés Académico y la Procrastinación Académica..... | 50 |
| 9. Correlación entre Estrategias Activas y de Apoyo, Estrategias Evitativas, y la Procrastinación Académica | 50 |
| 10. Correlación entre Reacciones Fisiológicas, Psicológicas, Comportamentales, y la Procrastinación Académica | 51 |

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradecer a mi familia: mis padres, hermanos, abuelos y amigos, que me acompañaron y apoyaron durante todo mi camino universitario. Fueron un soporte y un pilar fundamental para que siguiera adelante.

También a mi directora de Tesis y asesora metodológica, Soledad Menghi, por confiar en mí, y ayudarme en este proceso que no hubiera podido recorrer sola.

Por último, quiero agradecer a los docentes y demás figuras de la Universidad Católica Argentina, por brindarme no solo un conocimiento sólido, sino por su calidez humana para con los alumnos, su entrega y su pasión por la profesión. Su vocación y enseñanza me ha inspirado a repensar y forjar el tipo de profesional psicóloga que quiero ser.

RESUMEN

La Procrastinación Académica, entendida como la tendencia a la postergación del inicio o conclusión de las actividades académicas, ha sido un fenómeno relativamente poco estudiado por los investigadores; recién en los últimos años han surgido nuevos estudios a nivel mundial, quizás, debido a su incidencia cada vez mayor en los distintos entornos educativos, tanto escolar como universitario, y su influencia negativa en la salud y el desempeño académico de los estudiantes. Por otro lado, el Estrés Académico ha tenido mayor popularidad, siendo un concepto mejor conocido entre la comunidad científica y los legos. Si bien proliferan las definiciones enfocadas en los estresores y en los síntomas, en la presente investigación se toma como eje teórico la conceptualización del Estrés Académico a partir de un modelo cognoscitivo-sistémico, ya que éste recupera la multidimensionalidad del concepto, al integrar tanto los Estresores, los Síntomas Fisiológicos-Comportamentales-Psicológicos, y las Estrategias de Afrontamiento activas y evitativas de la persona.

A pesar de los avances teóricos en la materia, la comprensión acerca de la relación o influencia entre la Procrastinación y el Estrés Académico sigue siendo confusa. Particularmente en Argentina, esta es una temática que casi no se ha abordado en absoluto. Es por ello que el objetivo de la presente investigación fue analizar la relación entre la Procrastinación Académica y el Estrés académico de los estudiantes universitarios de Psicología de la ciudad de Paraná.

La presente se trató de una investigación de campo de tipo cuantitativo, descriptivo-correlacional, y de corte transversal, cuya muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, estando compuesta por 64 estudiantes de ambos sexos de la Licenciatura de Psicología de la Universidad Católica Argentina. Los instrumentos utilizados para recabar los datos fueron: un cuestionario sociodemográfico, la versión adaptada de la Escala de Procrastinación de Tuckman y la adaptación Argentina del Inventario SISCO para el Estrés Académico. La administración de los mismos se realizó teniendo en cuenta las debidas consideraciones éticas, como por ejemplo el pedido de autorización a las autoridades académicas y profesores de cátedra correspondientes, y la firma de un consentimiento informado por parte de los alumnos que participaron. Para el análisis de datos se utilizó el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 23, en el cual se efectuó un primer análisis estadístico descriptivo básico para

conocer los niveles de Procrastinación Académica y de Estrés Académico en los estudiantes, y luego un análisis de Correlación r de Pearson para conocer la relación entre ambas variables.

Los resultados obtenidos mostraron una correlación estadísticamente significativa y positiva entre la Procrastinación Académica y el Estrés Académico ($R_{64} = .55; p < .01$), lo que indica que a mayores niveles de Estrés, los estudiantes presentan mayores niveles de Procrastinación y viceversa. Además, de las tres dimensiones del constructo Estrés académico, la que obtuvo una relación más significativa con la Procrastinación fue la de Síntomas y Reacciones fisiológicas.

Adicionalmente, se encontró un nivel medio significativo tanto de Procrastinación Académica como de Estrés Académico en los estudiantes evaluados, lo cual debería ser un llamado de atención para la comunidad educativa acerca de cómo estas variables podrían estar afectando a los alumnos. También, éstos resultados invitan a reflexionar acerca de cómo se podrían mejorar las condiciones del contexto educativo para contribuir al bienestar y la salud de los estudiantes. Por otra parte, se espera, que a partir de los hallazgos obtenidos se puedan generar nuevas hipótesis que motiven a los investigadores a seguir profundizando en este tema poco estudiado en nuestro país.

Por último, cabe mencionar que la presente investigación presentó ciertas limitaciones, entre las cuales se puede mencionar: un muestreo reducido correspondiente a una sola Universidad privada de Argentina, por lo cual los resultados no serían generalizables; además, al ser una investigación de tipo descriptivo-correlacional, no se pudo estudiar relaciones causales entre los constructos; finalmente, al ser un estudio de tipo transversal, no se pudo realizar un seguimiento de las variables para poder observar su evolución a lo largo del tiempo.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1.1. Planteamiento del problema.

El Estrés es quizás tan antiguo como el surgimiento mismo de la humanidad, y se ha convertido en un término habitual y cada vez más vigente de la sociedad actual (Barradas Alarcón, 2018). Tradicionalmente, ha sido asociado a situaciones de peligro en donde la respuesta fisiológica del Estrés le permitía al hombre adaptarse a las condiciones cambiantes del ambiente y emitir una respuesta conductual adecuada, es decir desencadenar un mecanismo de huida, o bien de lucha; pero actualmente el Estrés suele ocurrir más frecuentemente en situaciones percibidas como una amenaza psicológica (Gómez Gonzales y Escobar, 2006; De la Fuente et al., 2014). Un cierto nivel de Estrés es necesario para poder hacer frente a los desafíos que se presentan permanentemente en la vida diaria, propias de un entorno competitivo, pero cuando la exposición al Estrés es prolongada, puede afectar la salud física y mental de la persona, como también su rendimiento laboral o académico. Además, puede producir preocupación y angustia, y hasta conducir a trastornos personales, desórdenes familiares e incluso sociales (Naranjo Pereira, 2009).

La entrada en el mundo universitario puede representar un factor estresante para el sujeto que deberá adaptarse a un ámbito nuevo y desconocido para él, caracterizado por un mayor nivel de exigencia académica, y demandas educativas que abarcan entregas de tareas y trabajos con plazos muy cortos, evaluaciones, exposiciones orales, nuevas modalidades de enseñanza, nuevos compañeros, trabajos en equipo, etcétera (Barraza Macías, 2006; Cardona Villa, 2015; Valdivia Quispitupac, 2019). Es por eso que es de interés para la presente investigación estudiar el Estrés que se circunscribe en el ámbito académico, más específicamente en los estudiantes universitarios, que se denominará: Estrés Académico.

En cuanto a la conceptualización del Estrés Académico, Barraza Macías (2007) indica que coexisten tres tipos: las centradas en los estresores, las centradas en los síntomas, y las definidas a partir del modelo transaccional. Posicionándose desde éste último enfoque, Barraza Macías (2006) elabora la siguiente definición para el Estrés Académico, con la cual intenta recuperar 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 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. (Barraza Macías, 2006, p. 126)

Una variable que podría estar relacionada con el Estrés Académico del estudiante es la Procrastinación (Tice y Baumeister, 1997; Sirois, 2002; Cardona Villa, 2015; Bach Vázquez Bonilla, 2016; Barraza Macías y Barraza Nevárez, 2019; Valdivia Quispitupac, 2019). Según establece el Diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2019), la palabra procrastinar proviene del verbo latín *procrastinare*, formado a partir de los términos “pro” (para) y “cras” (mañana), por lo que significa diferir, aplazar, o dejar para mañana.

Steel (2011) indica que el término no se limita al simple hecho de “dejar algo para más adelante”, sino que pone énfasis en la irracionalidad de la conducta de posponer. Es decir, el sujeto es consciente de que su conducta dilatoria es inconveniente, pero de todas formas continúa haciéndolo. Varios autores cognitivistas tienden ligar la Procrastinación como un comportamiento irracional, como por ejemplo, Ellis y Knaus (1977), Burka y Yuen (1983), Solomon y Rothblum (1984), entre otros.

Por mucho tiempo, la Procrastinación ha sido vista como un problema de carácter moral, es decir, como una batalla individual que cada uno debería ser capaz de vencer en privado, si se quiere ser una persona madura y responsable (Guzmán Pérez, 2013). “Los procrastinadores crónicos a menudo se etiquetan como flojos, indolentes y poco ambiciosos, palabras que son peyorativas en una sociedad orientada al logro” (Knaus, 1973, citado en Ferrari et al., 1995, p.2). De hecho, hasta el día de hoy, la Procrastinación está teñida de connotaciones morales (Sabini y Silver, 1982, citado en Van Eerde, 2002),

que implica no cumplir con las obligaciones propias o ajenas, lo cual puede generar sentimientos de culpa. Pero “esta connotación moral puede ser parte del problema experimentado, o de hecho ser el problema experimentado” (Van Eerde, 2002, p. 1402). En una sociedad tan competitiva, y orientada al logro, donde se espera puntualidad y eficacia en el cumplimiento de las tareas, la Procrastinación es un problema grave, como lo demuestra la gran proliferación de libros y programas de autoayuda relacionados a este tema (Van Eerde, 2002).

En este sentido, la Procrastinación, según Guzmán Pérez (2013), puede significar un verdadero obstáculo para la consecución de metas, un auténtico trastorno con entidad propia que puede afectar el bienestar físico, psicológico, emocional y social. Siguiendo esta línea de pensamiento, se considera pertinente la definición de Díaz Morales (2019):

La Procrastinación consiste en la tendencia generalizada a aplazar el inicio y/o finalización de tareas planificadas para ser realizadas en un tiempo determinado. Tal tendencia a la postergación suele acompañarse de malestar subjetivo y no sólo es una cuestión de baja responsabilidad y gestión del tiempo, sino que supone un verdadero problema de autorregulación a nivel cognitivo, afectivo y conductual. (p.44)

Por otra parte, se podría clasificar la Procrastinación, por un lado, como *generalizada* (o crónica), que como indica Ferrari et al. (1995, citado en Furlan et al., 2012), hace referencia al patrón no adaptativo para la vida de un sujeto dado que trasciende todas las situaciones y contextos en el que se desempeña; y por otro lado, la *procrastinación situacional*, que se da en determinados contextos; a fines de la presente investigación, se abordará la Procrastinación en el ámbito académico, que a partir de ahora se indicará como Procrastinación Académica.

Ferrari, et al. (1992) indican que la Procrastinación Académica es más que una tendencia conductual a retrasar tareas relacionadas a la escuela, “se ha relacionado con creencias irracionales, ansiedad social, perfeccionismo, depresión, self-handicapping, baja autoestima, y baja confianza en sí mismo” (Ferrari et al., 1992, p.496).

Rothblum et al., (1986) definen la Procrastinación Académica como “La tendencia de casi siempre o siempre postergar las tareas académicas y casi siempre o siempre experimentar niveles problemáticos de ansiedad asociada a esa postergación” (p. 387).

En la educación superior la Procrastinación es muy prevalente, se estima que los estudiantes universitarios se involucran en este tipo de comportamiento entre el 30% y el

60% del tiempo. (Rabin et al., 2010, citado en Glick et al. 2014). Sin embargo, a pesar de su alta prevalencia, la Procrastinación Académica es un fenómeno poco estudiado en Argentina, a diferencia de otros países, que la han abordado en diversos estudios, relacionándola con múltiples variables. Con respecto a la relación puntual entre Procrastinación Académica y Estrés Académico, las investigaciones a nivel nacional son aún menores, de hecho no se han encontrado antecedentes de la misma, mientras que a nivel internacional, si bien hay mayor amplitud en cuanto al tema abordado, los resultados aún siguen siendo ambiguos, por lo tanto se considera de interés para la presente investigación estudiar la relación entre la Procrastinación Académica y el Estrés Académico en estudiantes de Psicología de la ciudad de Paraná.

En este sentido es de gran relevancia teórica poder profundizar sobre dichas variables, y así también abrir el camino a nuevas investigaciones en distintas poblaciones que aporten al corpus teórico de esta temática.

Entendiendo que son fenómenos que pueden afectar tanto física como mentalmente la salud de los estudiantes, como así también su rendimiento académico, nos enfrentamos a un tema de gran relevancia social, cuyo conocimiento servirá para que las instituciones educativas, los referentes educativos, y los profesionales de la salud mental puedan identificar y abordar adecuadamente esta problemática.

De lo anteriormente mencionado, surgen como preguntas de investigación las siguientes:

- ¿Cuál es el nivel de Procrastinación Académica que presentan los alumnos de la carrera Lic. en Psicología de la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA) de Paraná?
- ¿Cuál es el nivel de Estrés Académico que presentan los alumnos de la carrera Lic. en Psicología de la UCA de Paraná?
- ¿Existe relación significativa entre la Procrastinación Académica y el Estrés Académico de los estudiantes evaluados?

1.2. Objetivos de la investigación

- *Objetivo general*

Analizar la relación entre la Procrastinación Académica y el Estrés Académico en estudiantes universitarios de Psicología de la UCA, de la ciudad de Paraná.

- *Objetivos específicos.*

- 1- Describir el nivel de Procrastinación Académica en estudiantes universitarios de Psicología de la UCA, de la ciudad de Paraná
- 2- Caracterizar el nivel Estrés Académico en estudiantes universitarios de Psicología de la UCA, de la ciudad de Paraná
- 3- Analizar si existe relación entre los niveles de Procrastinación Académica y Estrés Académico en estudiantes universitarios de Psicología de la UCA, de la ciudad de Paraná

1.3 Hipótesis

H1: Existe una relación positiva significativa entre la Procrastinación Académica y el Estrés académico en estudiantes universitarios de Psicología de la UCA. Es decir, a mayor Procrastinación Académica, mayor nivel de Estrés Académico.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes (Estado del Arte)

Se encontraron numerosas investigaciones a nivel internacional que han estudiado la relación entre ambas variables: Procrastinación Académica y Estrés Académico; mientras que a nivel nacional, no se han encontrado estudios que vislumbren esta relación, aunque sí se han registrado investigaciones que las estudian por separado, o relacionándolas con otras variables. A continuación, se describirán primero las investigaciones internacionales, para luego mencionar las llevadas a cabo en Argentina:

2.1.1 Investigaciones internacionales

En el año 1997, Tice y Baumeister realizaron una investigación longitudinal sobre los efectos de la procrastinación sobre el rendimiento, el Estrés y la enfermedad. En un primer estudio, la muestra estuvo compuesta por 44 alumnos a los que se le asignó una tarea con una fecha límite. Luego de 4 semanas, se les aplicó la escala de procrastinación general de Lay (1986, citado en Tice y Baumeister, 1997). Durante los próximos 30 días, completaron diariamente una lista de síntomas, y semanalmente medidas de Estrés. Se obtuvieron correlaciones negativas entre las puntuaciones de procrastinación y el Estrés y la notificación de síntomas. Es decir que los procrastinadores experimentaron menos Estrés y menos síntomas que los no procrastinadores. Los autores hipotetizaron que los beneficios para la salud de la procrastinación, se dieron porque las mediciones sobre la salud se completaron en la primera parte del semestre. Por eso llevaron a cabo un segundo estudio, donde participaron 60 estudiantes, el procedimiento fue similar al primero, con la diferencia de que también completaron informes de cualquier visita a profesionales de la salud, y una serie de cuestionarios adicionales fueron administrados en la última semana del semestre. En este caso, la procrastinación se correlacionó positivamente con los síntomas, el Estrés y las visitas a la clínica al final del semestre. Se concluye entonces que

la procrastinación trae beneficios a corto plazo para la salud. Los postergadores parecen beneficiarse de la situación despreocupada y casual al principio de la fase del proyecto, aunque esto luego produce costos significativos, a medida que se acerca la fecha límite.

En Medellín, Cardona Villa realizó otro estudio durante el año 2015, que tuvo como objetivo analizar las relaciones entre el Estrés Académico y la Procrastinación Académica en estudiantes de la Universidad de Antioquia. Se trató de una investigación no experimental, de tipo transversal, descriptivo-correlacional, cuya muestra estuvo conformada por 198 estudiantes (118 mujeres y 80 hombres con edades entre los 17 y 34 años). Para medir la Procrastinación Académica se utilizó la adaptación española de Natividad Sáez (2014) de la escala de Procrastinación Académica PASS (Solomon y Rothblum, 1984, citados en Cardona Villa, 2015). Esta prueba está compuesta por dos subescalas:

- a. Áreas de demora, que incluye las dimensiones: frecuencia, problema, y deseo de reducir, siendo éstas dos últimas representantes del malestar psicológico del estudiante debido a su demora.
- b. Motivos para procrastinar, que abarca las dimensiones: miedo al fracaso, aversión a la tarea, y asunción de riesgos

Para medir el Estrés Académico, la autora utilizó el Inventario SISCO de Estrés Académico (Barraza Macías, 2007), el cual cuenta con 3 dimensiones: la primera, “situaciones que son percibidas como estresantes” busca determinar que eventos son percibidos con mayor frecuencia como estresantes por los evaluados. La segunda dimensión, “reacciones frente al estímulo estresor”, a través del cual se investiga en el estudiante la presencia de síntomas (físicos, psicológicos, conductuales) del Estrés académico. Y finalmente su tercera dimensión, “frecuencia de usos de estrategias de afrontamiento”, con lo cual se busca identificar que estrategias son las más usadas frente a una situación estresante. Entre los resultados arrojados, la autora encontró relaciones significativas entre la Procrastinación Académica y el Estrés Académico, puntualmente entre las áreas de demora-motivos para procrastinar, y eventos estresores-indicadores de desequilibrio sistémico (estos son físicos, psicológicos y comportamentales).

Otra investigación similar fue llevada a cabo por Córdova Aguilar en Perú, en el año 2016. Su objetivo fue analizar la relación entre el Estrés Académico y la Procrastinación Académica en los estudiantes universitarios de Lima. El diseño de esta investigación fue cuantitativo, de tipo correlacional y corte transversal. La muestra estuvo compuesta por

285 estudiantes de la Universidad Nacional de Ingeniería. Como instrumento se utilizó, por un lado, la Escala de Procrastinación de Gonzales (2014, citado en Córdova Aguilar, 2016) creada en Perú, con el objetivo de medir la procrastinación en adolescentes, jóvenes y adultos de edades entre los 16 y 30, que estén cursando una determinada carrera universitaria. Está basada en la teoría de Ferrari y Knaus, (1995, citados en Córdova Aguilar, 2016), y constituida por cuatro dimensiones: procrastinación crónico emocional, procrastinación por estímulo demandante, procrastinación por incompetencia personal y procrastinación por aversión a la tarea; haciendo un total de 41 ítems. Por otro lado, se utilizó la versión de 31 ítems del “Inventario SISCO de Estrés Académico” (Barraza Macías, 2007). El autor encontró una relación muy significativa entre las dos variables evaluadas, y sugiere que ante las demandas académicas, los estudiantes se estresan y presentan toda una serie de síntomas relacionados al Estrés lo cual los desmotiva y hace que posterguen sus tareas y responsabilidades académicas.

En el mismo país y el mismo año, Bach Vásquez Bonilla (2016) se propuso describir la relación entre la Procrastinación y el Estrés Académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo. Para ello se utilizaron la “Escala de Procrastinación en Adolescentes” (Arévalo Luna y Cols, 2011, citados en Bach Vásquez Bonilla, 2016) y el “Inventario SISCO del Estrés Académico” (Barraza Macías, 2007), técnicas psicométricas que se aplicaron a una muestra compuesta por un total de 137 estudiantes del 4to y 5to año. A diferencia de los resultados encontrados en los antecedentes mencionados anteriormente, aquí no se encontró relación significativa entre las variables Procrastinación y Estrés académicos.

En el año 2019, Valdivia Quispitupac realizó una investigación titulada “La Procrastinación en el Estrés Académico de los estudiantes de segundo y tercer año de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa – 2018”. Se trató de una investigación de enfoque cuantitativo, tipo correlacional-causal, de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 366 estudiantes, y la obtención de información se realizó con la técnica de la encuesta y los instrumentos Escala de Procrastinación Académica de Busko, adaptada en Perú por Álvarez (2010, citado en Valdivia Quispitupac, 2019), y el Inventario SISCO de Estrés Académico, adaptado en Perú por Barraza Macías (2008). Se arribaron a las siguientes conclusiones: en los estudiantes hubo un nivel medio de procrastinación, es decir que aplazan frecuentemente sus responsabilidades académicas. También se obtuvo un nivel

medio-superior de Estrés Académico, que podría tener sus consecuencias físicas, psicológicas y comportamentales. Por otra parte se descubrió que existe una influencia significativa de la Procrastinación Académica sobre las dimensiones del Estrés Académico, (estresores, síntomas/reacciones y estrategias de afrontamiento), por lo cual se entiende que los estudiantes sufren y se estresan debido a su postergación.

Se considera de gran relevancia el estudio llevado a cabo en México por Barraza Macías y Barraza Nevárez en el año 2019, de corte cuantitativo, diseño no experimental con un nivel de medición correlacional y transversal, que tuvo como objetivo central determinar la relación existente entre la Procrastinación Académica y el Estrés Académico en estudiantes de educación media superior. La muestra estuvo conformada por 300 alumnos de una institución de educación media superior. Para la medición de la procrastinación se aplicó la Escala de Procrastinación Académica validada por Domínguez, Villegas y Centeno (2014, citados en Barraza Macías y Barraza Nevárez, 2019), quedando la escala conformada por 12 ítems y cinco opciones de respuesta. Esta escala presenta una estructura bifactorial: Autorregulación Académica y Postergación de Actividades. Para la medición del Estrés Académico, se administró el Inventario SISCO (Barraza Macías, 2007) y se lo modificó quedando una versión conformada por 45 ítems. En el análisis correlacional se encontraron resultados diversos: en primer lugar se estudió la relación entre las dimensiones de la Procrastinación Académica y las dimensiones del Estrés Académico, y se concluyó que “la postergación de actividades se relaciona con los estresores y los síntomas, mientras que la autorregulación académica con las estrategias de afrontamiento” (Barraza Macías y Barraza Nevárez, 2019, p.144). En un segundo análisis se abordó la relación entre las dimensiones del Estrés con relación a la Procrastinación Académica, y resultó que ésta última no se relaciona con los estresores ni con los síntomas, pero sí se relacionó de manera negativa con las estrategias de afrontamiento. En un tercer análisis correlacional se analizó la relación entre las dimensiones de la Procrastinación Académica y el Estrés Académico, donde se encontró que el Estrés Académico se relaciona positivamente con la postergación de actividades y negativamente con la autorregulación académica. Por último se abordó el análisis de la relación entre las variables Estrés Académico y Procrastinación Académica, a partir del cual se concluyó que dichas variables no estaban relacionadas. Los autores reflexionan sobre estos resultados tan diversos y destacan en primer lugar que “el Estrés Académico, como variable general, se relaciona de manera positiva con la postergación de actividades, y de manera negativa con

la autorregulación académica; sin embargo, al intentar relacionar ambas variables, en lo general, los resultados indican la no relación” (Barraza Macías y Barraza Nevárez, 2019, p. 146). Habiendo aclarado eso, y buscando una explicación para resultados tan disímiles, los autores reflexionan acerca de la dimensión de Autorregulación Académica en la escala de Procrastinación Académica, ya que por un lado no se relaciona ni con los estresores ni con los síntomas de Estrés, pero sí con el afrontamiento, y la variable general de Estrés Académico. A su vez esto explica que los resultados entre ambas variables generales muestren la no relación, ya que al tener una dimensión que se relaciona de manera positiva y otra de manera negativa con el Estrés Académico, los resultados se anulan.

Diferentes fueron los resultados encontrados la investigación llevada a cabo en Pakistán en 2019 por Ashraf y Malik, cuyo objetivo fue conocer el efecto de la Procrastinación Académica en la predicción del Estrés Académico entre adultos jóvenes. El estudio utilizó un diseño correlacional, tomó una muestra de 400 estudiantes (200 hombres y 200 mujeres) con un rango de edad de 18-25, y se utilizaron los siguientes instrumentos: Escala de Resistencia a la Influencia de los Compañeros (Steinberg y Monahan, 2007, citados en Ashraf y Malik, 2019), la escala de procrastinación de Tuckman (1990, citado en Ashraf y Malik, 2019), y por último, la Escala de Estrés Académico desarrollada por Kohn (1986, citado en Ashraf y Malik, 2019). Los resultados evidenciaron una relación positiva significativa entre la Procrastinación Académica y el Estrés Académico.

Por último, en el año 2020 se llevó a cabo una investigación en Indonesia que tuvo como objetivo analizar la relación entre el nivel de Estrés y la Procrastinación Académica entre estudiantes de enfermería. La autora, Muliani, utilizó para su estudio un diseño transversal correlacional, con una muestra de 145 estudiantes, a quienes se les administró la Escala de Procrastinación Académica (APS) desarrollado por McCloskey (2011, citado en Muliani, 2020) para medir la procrastinación, y el Inventario de Estrés de la vida estudiantil (SSI) de Gadzella y Masten (1994, citados en Muliani 2020) para investigar el Estrés estudiantil. Los resultados de esta investigación fueron similares al antecedente citado anteriormente; se encontró que la mayoría de los estudiantes tenían un Estrés y una Procrastinación Académica moderados, y además hubo una relación significativa entre el nivel de Estrés y la Procrastinación Académica.

2.1.2. Investigaciones Nacionales

Es de interés el estudio llevado a cabo en 2012 por Furlan, Heredia, Piemontesi y Tuckman, con el objetivo de verificar en una muestra de estudiantes universitarios argentinos, las propiedades psicométricas de la adaptación argentina de la Escala de Procrastinación de Tuckman (ATPS). Para ello, se conformó una muestra de 246 estudiantes (180 mujeres y 65 varones de entre 17-63 años) de diferentes carreras de la Universidad Nacional y Tecnológica de la Ciudad de Córdoba, a quienes se les administro la ATP (Tuckman, 1990, citado en Furlan et al. 2012), la adaptación del Inventario Alemán de Ansiedad ante los Exámenes (Heredia, et al., 2008, citados en Furlan et al., 2012), y por último se tomó como medida del rendimiento académico el promedio de calificaciones informado por los estudiantes. Los resultados permitieron afirmar que la adaptación argentina de la TPS constituye una medida válida y fiable de la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios, para ser empleada confines de investigación. De todas formas, la ATPS no es idéntica a la versión abreviada sugerida por Tuckman, por lo que puede emplearse adecuadamente a nivel local pero no considerarse equivalente a los fines de estudios transculturales.

Hacia el año 2016, Guerra se propuso estudiar la relación entre la Ansiedad frente a los Exámenes y la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios argentinos que asistían a universidades privadas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se trató de una investigación descriptiva y correlacional, que utilizó una muestra conformada por 149 estudiantes universitarios de ambos sexos, de entre 18 a 35 años de edad, que asistían a universidades privadas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (C.A.B.A), y que se encontraban en el primer y último año de la carrera. A dicha población se le aplicó un cuestionario Socio-Demográfico, la Escala de Procrastinación de Tuckman adaptada a la población Argentina (ATPS, Furlan, et al. 2012), y la adaptación Argentina del Inventario Alemán de Ansiedad ante los exámenes en su versión revisada (Heredia et al. 2008, citados en Guerra, 2016). Ésta última técnica mide 4 dimensiones: Preocupación (pensamientos sobre las consecuencias negativas de fracasar), Emocionalidad (percepciones de la activación fisiológica), Interferencia (pensamientos que provocan distracción y bloqueo cognitivo), y Falta de Confianza (creencias negativas de la capacidad propia de rendir adecuadamente el examen), (Guerra, 2016). En primer lugar, los autores encontraron que la Ansiedad ante los Exámenes y la Procrastinación Académica se correlacionan positiva y

significativamente. También se encontró una correlación positiva moderada-alta, y estadísticamente significativa, entre Procrastinación y la dimensión de Interferencia de Ansiedad frente a los exámenes. Además, se halló una correlación positiva moderada entre Procrastinación y falta de confianza y entre Procrastinación y emocionalidad. Por otro lado, la correlación hallada entre Procrastinación y preocupación fue estadísticamente significativa pero baja.

En el mismo año, pero en la ciudad de La Rioja, Recchioni, Gonzalez y Gonzalez (2016) buscaron describir la presencia de la Procrastinación académica y general en alumnos universitarios de la UNLaR. Esta investigación de tipo descriptivo transversal, tuvo una muestra de 373 alumnos universitarios que cursaban materias de 3er. año o más, con edad de $23 \pm 3,94$ años, 81% de sexo femenino y 19% de masculino. Se utilizó un instrumento autoadministrado para medir una Escala de Procrastinación Académica (EPA) con 16 ítems y una escala de Procrastinación General (EPG) con 13 ítems evaluadas con escala Lickert. Los investigadores pudieron observar una mayor Procrastinación general que Académica. Con respecto a los niveles de Procrastinación, se concluye que un 13% de alumnos poseen alto, un 25% bajo y el resto mediano nivel de Procrastinación. No se advirtieron diferencias significativas entre grupos, según las variables de edad, sexo, trabajo, y curso, aunque sí en la carrera que cursa. Estos resultados alumbran un poco más acerca de la prevalencia de la Procrastinación en estudiantes universitarios de nuestro país.

Durante el año 2018, Forastieri llevó a cabo una investigación cuyo propósito fue examinar la relación entre Perfeccionismo y Procrastinación en estudiantes universitarios de la ciudad de Rosario. Se trató de un estudio de tipo descriptivo-correlacional, comparativo y transversal. La muestra estuvo compuesta por 134 estudiantes de ambos sexos, pertenecientes a diferentes cursos de una universidad Pública y una universidad Privada de la ciudad de Rosario, a quienes se les administró un cuestionario sociodemográfico, la versión adaptada de la Escala de Procrastinación de Tuckman (Furlan et al., 2012), y la versión adaptada de la Escala de Perfeccionismo de Slaney (Arana y otros, 2009, citados en Forastieri, 2018), que permite identificar perfiles no perfeccionistas y perfeccionistas, adaptativos y desadaptativos. Ésta última técnica evalúa tres dimensiones del Perfeccionismo a partir de tres subescalas: los altos estándares (evalúa la presencia de estándares elevados de desempeño), el orden (preferencia por el orden y la pulcritud), y la percepción de la discrepancia (grado en que los entrevistados se perciben a sí mismos como incapaces para alcanzar sus propios estándares de desempeño). Ésta última

dimensión contribuye a su vez permite diferenciar individuos perfeccionistas adaptativos y desadaptativos. Los resultados de la presente investigación mostraron la existencia de niveles significativos de Procrastinación y Perfeccionismo en los estudiantes evaluados, y que la mayor parte del grupo perfeccionista posee un perfil desadaptativo.

A modo de conclusión, tal como se pudo observar en los antecedentes, se podría decir que existe una incidencia alarmante en la población estudiantil de ambos fenómenos, la Procrastinación Académica y el Estrés Académico, con las consecuencias psicológicas, físicas, y sociales que los mismos conllevan, constituyéndose así un obstáculo tanto para la calidad de vida de los estudiantes como para su desempeño académico.

De todas maneras las investigaciones en nuestro país siguen siendo muy escasas y por lo tanto no se tienen datos significativos como para comprender como se comportan estos fenómenos en los estudiantes argentinos.

2.2. Encuadre Teórico

2.2.1 Procrastinación

2.2.1.1. Antecedentes históricos

El primer análisis de la Procrastinación fue escrito por Milgram (1992, citado en Steel, 2007), quien sugiere que el aumento de dicho fenómeno se debe a los numerosos compromisos y fechas límite que demanda una sociedad técnicamente avanzada, y que por tanto, las sociedades agrarias no desarrolladas no se verían afectadas por el mismo (Steel, 2007). Es por eso que Milgram (1992) llama a la Procrastinación, una enfermedad de los tiempos modernos, y no del periodo pre-industrial. Ferrari et al. (1995) adhiere en que la Procrastinación es más relevante en las sociedades industriales, pero indica que no se trata de un fenómeno exclusivamente moderno, sino que, en toda la historia han existido diversos constructos que aluden al fenómeno, pero generalmente, con una connotación menos negativa. Por ejemplo, los antiguos egipcios, poseían dos verbos relativos al procrastinar: uno denotaba el hábito útil de evitar el trabajo innecesario y el esfuerzo impulsivo, mientras que el otro denotaba los hábitos nocivos de la pereza para completar una tarea necesaria para la subsistencia (Ferrari et al., 1995). Por otro lado, en la cultura romana, el término procrastinar reflejaba la noción de que el juicio diferido era necesario y

sabio, como cuando es mejor esperar al enemigo y demostrar paciencia en un conflicto militar (Ferrari et al., 1995).

No obstante, también existen referencias muy antiguas de la Procrastinación en su sentido negativo, como por ejemplo las prescripciones contra la influencia socavadora de la inacción, en el código del líder babilónico Hammurabi (Knaus 2000, citado en Wilson, 2012), quien hacia aproximadamente el año 1790 a.C., reguló la Procrastinación mediante una ley que establecía una fecha límite para presentar quejas, reconociendo que esas demoras eran perniciosas (Angarita Becerra, 2012).

Ya en el año 44 a.C., Marco Tulio Cicerón, cónsul de Roma decía: “en la conducción de todos los asuntos, la lentitud y la procrastinación son odiosas” (Philippics, 6.7, citado en Steel, 2007), mientras que 400 años atrás, Tucídides, un general ateniense consideraba que la Procrastinación era el rasgo de carácter más criticado, útil solo para retrasar el comienzo de la guerra para permitir preparativos que aceleran su conclusión (Histoires, 1.84.1, citado en Steel, 2007). Otra referencia griega se encuentra en la *Ética a Nicómaco* del filósofo Aristóteles, donde reflexiona acerca de la debilidad de la voluntad, lo que los griegos llamaban *akrasia*, que consiste en no hacer algo que uno sabe que debería hacer (Steel, 2011).

Aproximadamente 800 años a.C., el poeta griego Hesíodo, proporcionó una de las citas más antiguas: No pospongas tu trabajo hasta mañana y al día siguiente; porque un trabajador lento no llena su granero, ni uno que pospone su trabajo: la industria hace que el trabajo vaya bien, pero un hombre que pospone el trabajo siempre está en manos de la ruina (Obras y días, l.413, citado en Steel, 2007).

El Diccionario de Ingles de Oxford (OEQ 1952, citado en Ferrari et al. 1995), señala que el uso más temprano conocido de la palabra Procrastinación en inglés, ocurrió en el año 1548, en la Crónica de Edward Hall: La unión de dos familias nobles e ilustres de Lancestre y Yorke, aparentemente sin connotación peyorativa. Según la este diccionario, el uso de la palabra Procrastinación era relativamente común a principios de 1600 (Ferrari et al. 1995).

Según Ferrari et al. (1995), las connotaciones negativas del término no parecen surgir hasta mediados del siglo XVIII, aproximadamente en la época de la Revolución Industrial. En este contexto, Samuel Johnson (1751, citado en Steel, 2011), describió la Procrastinación como «una de las debilidades generales, la cual, pese a la instrucción de los moralistas y las reprimendas de la razón, prevalece en mayor o menor grado en todos

los espíritus», y luego de añadir este término a su famoso diccionario, ha sido de uso común en la lengua inglesa.

2.2.1.2 Conceptualizaciones de la Procrastinación

Las definiciones de la Procrastinación son tantas como investigadores sobre el tema, y varían según la dimensión del fenómeno que enfatizan, aunque, todas encuentran su punto en común en el hecho de que debe haber postergación, o retraso en alguna tarea, o toma de una decisión, siguiendo el origen latín del término: *'pro'*, adelante o a favor de, y *'crastinus'*, del mañana (Steel, 2007).

Steel (2007) sugiere que “procrastinar es retrasar voluntariamente un curso de acción previsto a pesar de esperar estar peor por el retraso” (Steel, 2007, p. 66). Esto representa, según Sirois y Pychyl (2013), una clara ruptura de la capacidad de autorregulación. De la misma manera, Tuckman (1991) definió la Procrastinación como “la falta o ausencia de rendimiento autorregulado” (p. 474).

Por su parte, Ferrari et al. (1995, citados en Furlan et al. 2012), gran referente y pionero es los estudios de la Procrastinación, dice que ésta “hace referencia a un patrón cognitivo y conductual caracterizado por la intención de hacer una tarea y una falta de diligencia para empezarla, desarrollarla o finalizarla, cuyo proceso generalmente se acompaña de sentimientos de ansiedad o inquietud y abatimiento” (p. 142).

Siguiendo esta línea de pensamiento, Díaz Morales (2019) propone que:

La Procrastinación consiste en la tendencia generalizada de postergar el inicio o finalización de tareas planificadas para ser realizadas en un tiempo determinado. Tal tendencia a la postergación suele acompañarse de malestar subjetivo y no sólo es una cuestión de baja responsabilidad y gestión del tiempo, sino que supone un verdadero problema de auto-regulación a nivel cognitivo, afectivo y conductual. (p.44)

Hasta aquí se ha caracterizado a la Procrastinación como una falla en la capacidad autorreguladora, sin embargo es necesario diferenciarla del retraso como estrategia de autorregulación útil para el cumplimiento de metas (Van Eerde y Klingsieck, 2018). Si bien la Procrastinación y la demora estratégica se parecen a nivel topográfico de la conducta, las dos tienen diferentes efectos cognitivos, motivacionales y emocionales; cuando es una elección consiente, el retraso es racional, estratégico y beneficioso, pero la procrastinación es fundamentalmente irracional y acrática (Van Eerde y Klingsieck, 2018).

En el caso de una demora estratégica, uno puede ser consciente de las posibles consecuencias negativas del retraso, aunque se confía en que éstas serán superadas por las consecuencias positivas de la demora a largo plazo; por otro lado en el caso de la Procrastinación, la demora es innecesaria, irracional o dañina para la persona (Klingsieck, 2013).

Van Eerde y Klingsieck (2018) están de acuerdo de que en la Procrastinación, hay una brecha de intención-acción, más que una intención de demorar, y es por eso que es importante comprender que la dilación es irracional y contraproducente.

Muchos autores cognitivos conductuales hacen énfasis en el componente irracional de la conducta procrastinadora, lo cual implica según Steel (2007), elegir un curso de acción a pesar de que éste no mejore los intereses u objetivos materiales o psicológicos de la persona. Lay (1986), por ejemplo, la define como “una tendencia irracional a posponer tareas necesarias” (Lay, 1986, citado en Natividad Sáez, 2014, p.15). Hay que señalar que estas definiciones acentúan la intencionalidad del sujeto para realizar ciertas acciones, como sugiere Lay (1994, citado en Natividad Sáez, 2014), la procrastinación se da solo cuando existe el propósito deliberado de completar la tarea, y en este sentido, la procrastinación no es planificada a propósito (Van Eerde, 2002).

Es importante resaltar este aspecto irracional de la conducta procrastinadora, porque muchas veces los procrastinadores son catalogados como personas perezosas, vagas o irresponsables, cuando en realidad supone un verdadero problema de auto-regulación a nivel cognitivo, afectivo y conductual, que se suele vivir con un gran malestar subjetivo (Díaz Morales, 2019).

En su mayoría los autores reconocen el papel negativo de la Procrastinación tanto para el bienestar psicológico, como para el bienestar físico, en el cual el Estrés juega un rol muy importante (Sirois, 2014). En este sentido, Tice y Baumeister (1997) consideran a la Procrastinación como un comportamiento autodestructivo, ya que si bien reconocen que esta conducta trae beneficios a corto plazo para la salud, con el tiempo esta situación se revierte, conduciendo a mayor Estrés, enfermedades y un rendimiento inferior.

Entre los fundamentos de la conducta procrastinadora, se pueden mencionar aquellas razones 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 y Rothblum, 1984; citado en Furlan et al., 2012).

2.2.1.3 Clasificaciones. Tipos de procrastinadores.

Se puede decir que entre los procrastinadores, algunos comparten características en común que hacen a un modo particular de procrastinar. En este sentido se han encontrado diversas clasificaciones propuestas por algunos autores, como por ejemplo McCown et al. (1987, citado en Natividad Sáez, 2014), quien describe tres tipos diferenciales de procrastinadores:

- *El “académico”*: personas impulsivas preocupadas por la pérdida de tiempo;
- *El “extrovertido”*: quien se caracterizaría por su carácter enérgico y ligeramente ansioso
- *El “neurótico”* que sería incapaz de gestionar y concluir eficazmente sus tareas, presentando a su vez una percepción de falta de control en el uso eficaz del tiempo.

Wambach et al (2001, citado en Quant y Sánchez, 2012) por su parte, proponen otra tipología de procrastinadores:

- *Los procrastinadores diligentes*: se caracterizarían por tener talento y habilidades que les permiten realizar múltiples tareas en corto tiempo.
- *Los procrastinadores evitativos*: quienes realizan muy pocos esfuerzos para cumplir con una tarea y evadiendo frecuentemente aquellas situaciones que implican responsabilidad y compromiso.
- *Los procrastinadores miedosos*: aquellos que suelen ser indecisos, y experimentan con frecuencia miedo al fracaso, optan actividades en las que puedan predecir éxito y producen altos niveles de ansiedad ante situaciones de evaluación.
- *Los procrastinadores rebeldes*: cuando perciben altos estándares de exigencia presentan afectos negativos, culpan a otros cuando se retrasan en el cumplimiento de tareas, buscan obtener buenos resultados con poco esfuerzo y presentan continuamente baja tolerancia a la frustración.

Por otro lado, en relación a la discusión sobre la posibilidad de una procrastinación “funcional”, autores como Chu y Choi (2015), por ejemplo, distinguen dos tipos de

procrastinadores: activos y pasivos. Los procrastinadores pasivos serían los “tradicionales”, que si bien no tienen la intención de procrastinar, terminan haciéndolo igual por su incapacidad de tomar decisiones rápidamente, y sus sentimientos de insuficiencia, pesimismo respecto de su capacidad para lograr resultados satisfactorios, culpa y depresión; y por el contrario, los procrastinadores activos suspenden sus acciones deliberadamente y centran su atención en otras tareas, les gusta trabajar bajo presión ya que eso les hace sentir desafiados y motivados, son persistentes y pueden completar tareas en el último minuto (Chu y Choi, 2005).

Por último, cabe mencionar la distinción que hace Ferrari et al. (1995, citado en Furlan et al. 2012) entre 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 (p. 143).

2.2.1.4 Procrastinación Académica

Como se mencionó anteriormente, la Procrastinación es un fenómeno que puede aparecer en varios ámbitos de la vida, siendo el académico uno de los más estudiados por su gran prevalencia entre los estudiantes. Según Díaz Morales (2019), la Procrastinación es muy común en el ámbito académico universitario dado que la mayoría de las tareas deben ser entregadas en un plazo estipulado.

El concepto de Procrastinación Académica aparece por primera vez mencionado en el “Counseling Psychology” de la Asociación Americana de Psicología, en el año 1984, y a partir de entonces surgieron a lo largo de los años diversas definiciones, desde diferentes ángulos (Qian y Fuquiang, 2018).

Según Barraza Macías (2019), la Procrastinación Académica puede ser abordada bajo dos enfoques conceptuales: por un lado, poniendo énfasis en la evitación de tareas, y por otro, centrado en la toma de decisiones subyacentes a ese comportamiento. Siguiendo el primer enfoque, se puede mencionar, por ejemplo, a Solomon y Rothblum (1984, citados en Barraza Macías, 2019), quienes sugieren que la Procrastinación se da en el sujeto que retrasa innecesariamente ciertas tareas, a tal punto que experimenta un malestar subjetivo. En el segundo enfoque, se estima que el individuo es incapaz de organizar y gestionar su tiempo, lo cual desencadena el comportamiento procrastinador (Ferrari et al., 1995, citados en Barraza Macías, 2019). Sin embargo, la Procrastinación implica mucho más que una

mala gestión del tiempo, existen numerosas explicaciones para este comportamiento, tal como sugieren los relatos de procrastinadores, y las observaciones clínicas de Burka y Yuen (1982, citados en Solomon y Rothblum, 1984), como por ejemplo “la ansiedad por evaluación, la dificultad para tomar decisiones, la rebelión contra el control, la falta de afirmación, el miedo a las consecuencias del éxito, la aversión percibida de la tarea y los estándares excesivamente perfeccionistas sobre la competencia” (Solomon y Rothblum, 1984, p. 503).

Por su parte, Natividad Sáez (2014) define la Procrastinación Académica como:

...el hábito de posponer irracionalmente la realización de una acción relacionada con tareas académicas reconocidas como importantes por el propio sujeto, para las cuales tiene capacidad, pero que pospone sin que exista razón para ello y cuya demora le ocasiona malestar emocional subjetivo. (p.18)

Esta definición hace referencia entonces a una tendencia relativamente estable a través del tiempo, y destaca su carácter irracional.

2.2.1.5 Incidencia y prevalencia de la Procrastinación

En cuanto a la prevalencia de éste fenómeno, Steel (2007) indica que la Procrastinación es muy prevalente, y que estudios muestran que aproximadamente un 80%-95% de los estudiantes universitarios procrastinan (Ellis y Knaus, 1977; O’Brien, 2002, citados en Steel, 2007), aproximadamente un 75% se considera a sí mismos procrastinadores (Potts, 1987, citado en Steel, 2007), y casi un 50% lo hace consistente y problemáticamente (Day, Mensink, y O’Sullivan, 2000; Haycock, 1993; Micek, 1982; Onwuegbuzie, 2000; Solomon y Rothblum, 1984, citados en Steel, 2007).

De acuerdo con Ferrari, et al. (2004, citados en Quant y Sánchez, 2012), en América latina aproximadamente el 61% de las personas presentan Procrastinación y el 20% presenta Procrastinación crónica

En cuanto a la Procrastinación Académica puntualmente, se podría decir que ésta se inicia en la Educación Secundaria y que persiste en la Universidad, donde más del 50% de los estudiantes informan de retrasos constantes y problemáticos en la realización de sus tareas (Steel, 2007, citado en Natividad Sáez, 2014). Por otro lado, Onwuegbuzie (2004, citado en Natividad Sáez, 2014) señala que entre un 40% y un 60% de universitarios casi

siempre o siempre demoran la realización de sus trabajos, preparación de exámenes entre otras.

Muchos de los estudios realizados en población universitaria indican que la prevalencia de Procrastinación no difiere entre hombres y mujeres, aunque el meta-análisis de Van Eerde (2003, citado en Díaz Morales, 2019) apareció una mayor tendencia a la procrastinación entre varones. En cuanto a la edad, Steel (2007) sugiere que las personas procrastinan menos a medida que envejecen y aprenden.

Los descubrimientos respecto a la prevalencia de la Procrastinación Académica a lo largo de los años sugieren que se trata de un fenómeno sumamente común y frecuente entre universitarios, sin embargo, y pese a la prevalencia tan claramente establecida, la procrastinación académica continúa siendo un fenómeno poco conocido, y solo recientemente los investigadores empiezan a considerar este tipo de conducta como un problema que los estudiantes sufren (Natividad Sáez, 2014).

2.2.1.6 Modelos teóricos de la Procrastinación

- *Modelo Psicodinámico*

Desde el modelo psicodinámico se ha explicado la Procrastinación como el miedo al fracaso, por ejemplo Baker (1979, citado en Quant y Sánchez, 2012) indica que este miedo estaría facilitado por el establecimiento de relaciones familiares patológicas, donde el rol de los padres ha maximizado frustraciones y minimizado el autoestima del niño.

Por otro lado, Freud (1953, citado en Ferrari et al. 1995), abordó específicamente el concepto de evitación, en el cual la ansiedad tendría un rol particular, siendo ésta una señal de alarma para el yo de material inconsciente perturbador, para que se puedan desplegar las defensas del yo.

El problema que tienen las teorías y modelos psicoanalíticos es que son prácticamente imposibles de probar empíricamente, y no han presentado suficiente posibilidad de desarrollar instrumentos de medición que permitan evaluar el nivel de Procrastinación que presenta una persona (Quant y Sánchez, 2012).

- *Modelo Motivacional*

McClellan (1953, citado en Quant y Sánchez, 2012), señala otro modelo explicativo de la Procrastinación, el cual plantea que la motivación de logro es un rasgo estable donde la

persona invierte una serie de comportamientos dirigidos a alcanzar el éxito en cualquier situación que se presente; por lo cual una persona puede optar por dos posturas: la esperanza de alcanzar el éxito o el miedo al fracaso; en este sentido cuando el miedo al fracaso supera la primera, las personas postergan aquellas tareas consideradas difíciles y en las cuales predicen su fracaso, optando preferentemente por aquellas actividades en las cuales se perciba que el éxito está garantizado.

- *Modelo Conductual*

Desde este modelo se define la Procrastinación como la elección de realizar actividades que tengan consecuencias positivas a corto plazo y evitar aquellas otras que impliquen consecuencias demoradas (Ferrari y Emmons, 1995, citado en Quant y Sánchez, 2012).

Desde el modelo operacional, se sostiene que una conducta se mantiene cuando es reforzada, es decir, las conductas persisten por sus consecuencias (Skinner, 1977, citado en Carranza y Ramírez, 2013). En este sentido, las personas procrastinan porque este tipo de comportamientos de postergación han sido retroalimentados por diversos factores del ambiente, asimismo, las personas que procrastinan planean, organizan e inician las acciones que tempranamente dejan de lado sin anticipar los beneficios que conlleva a finalizar la tarea (Carranza y Ramírez, 2013).

- *Modelo Cognitivo-Conductual*

Desde este modelo se plantea que los procrastinadores presentan estructuras desadaptativas de pensamiento, dado que tienen un procesamiento de información disfuncional, y que además reflexionan constantemente sobre la postergación de actividades, con un impacto negativo que se expresa en la imposibilidad y el miedo al rechazo social al momento de realizar una tarea (Wolters, 2003, citado en Candy Atalaya y Lupe García, 2019).

Desde el modelo cognitivo conductual, si bien se destaca el papel de la constante ambiental por sobre las variables emocionales y comportamentales, se propone que la cognición tendría un rol regularizador muy importante, y en este sentido emoción y comportamiento son causados en gran medida por la propia interpretación cognitiva que los sujetos hacen de determinado acontecimiento más que por el acontecimiento en sí (Natividad Sáez, 2014).

Una de las teorías dentro de este modelo pioneras, la ofrecen Ellis y Knaus (1977, citado en Natividad Sáez, 2014), quienes sostienen que la Procrastinación sería resultado de creencias irracionales de los sujetos, que se concreta en elecciones autolimitantes y las consiguientes cogniciones autocríticas y pensamientos negativos acerca de sí mismo, promoviendo entonces la ansiedad, depresión, desesperanza, la falta de autoconfianza, los sentimientos de inutilidad y, por retroalimentación, más procrastinación. Para estos autores la conducta procrastinadora se fundamentaría en 3 características básicas: autolimitación, baja tolerancia a la frustración y hostilidad, las cuales representan un estilo cognitivo que implica una visión distorsionada acerca de uno mismo, de los otros y del mundo (Natividad Sáez, 2014).

Siguiendo esta línea de pensamiento, Albert Ellis (1999, citado en Candy Atalaya y Lupe García, 2019), propuso el modelo ABC, en el cuál A representa el evento real o imaginado, B constituye las interpretaciones o creencias respecto a ese evento, y C las consecuencias; por ejemplo, si el profesor le pide completar un trabajo la persona piensa (A1) “no sirvo para eso”, (B1) “me sentiré ansioso y procrastinaré” y (C1) “soy un tonto” o “nunca podré cambiar”. A través de este modelo, se explica como la persona genera estos pensamientos irracionales que repercuten en las emociones y en la conducta, haciendo que el individuo reaccione de manera contraproducente, y postergue actividades importantes (Candy Atalaya y Lupe García, 2019).

2.2.2 Estrés

2.2.2.1 Historia del concepto

Etimológicamente, “el término estrés deriva del vocablo inglés *stresse*, usado durante la Edad Media para denotar el sufrimiento y pobreza de las personas; *stresse* a su vez, tiene su origen en los vocablos *destresse* y *estrece* del francés antiguo, ambos con significados de opresión, dolor y sufrimiento” (Gómez Gonzales y Escobar, 2006, p.30).

Los primeros antecedentes del concepto de Estrés aplicado a la medicina, se remontan a principios del siglo XIX, cuando el médico y fisiólogo francés Claude Bernard, (Collazo y Hernández Rodríguez, 2011), posicionándose desde la teoría de sistemas, “sugirió que los cambios del entorno podrían modificar la conducta humana y que una de las características principales de los seres vivos consistía en poder mantener la estabilidad interna aunque se modificaran las condiciones del medio externo” (Gutiérrez Huby, 2016, p.25). En el siglo

siguiente, se podría mencionar a otro pionero en el campo del Estrés, Cannon W. (1922 citado en Gutiérrez Huby, 2016), quien “propuso el término homeostasia (del griego *homoiós*, similar, y *statis*, posición), concepto que hace referencia al equilibrio interno en las funciones fisiológicas del organismo” (Gutiérrez Huby, 2016, p.25). Así, según publica Moscoso (1998, citado en Martín Monzón, 2007), “mientras que en el siglo XIX Claude Bernard consideraba que lo característico del estrés eran los ‘estímulos estresores’ o ‘situaciones estresantes’, durante el siglo XX Walter Cannon, afirmaba que lo importante era la ‘respuesta fisiológica’ y ‘conductual’ característica” (p.88).

Por su parte, Hans Selye (1936, citado en López Espinoza et al. 2012) se vio muy influenciado por los trabajos de Bernard y Cannon, y es considerado el primero en estudiar el Estrés de manera sistemática y científica. Definió al organismo como un sistema dinámico que busca mantener el estado de homeostasis, el cual estaría constantemente amenazado por agentes nocivos (López Espinoza et al., 2012). “Selye consideró entonces que varias enfermedades resultaban de los cambios fisiológicos producidos por un prolongado estrés en los órganos y que estas alteraciones podrían estar predeterminadas genética o constitucionalmente” (Caldera Montes et al., 2007, p.79). Así, denomina como Síndrome de Adaptación General a “la suma de todas las reacciones sistémicas del cuerpo no específicas, las cuales siguen después de una larga y continua exposición al estrés” (Selye 1936, citado en López Espinoza et al., 2012, p.60). Pero luego de seguir investigando descubrió que, aparte de los agentes nocivos físicos, las demandas sociales y amenazas del entorno del individuo también serían productoras de Estrés (Caldera Montes et al., 2007).

Recién a finales de siglo se produce un giro radical en cuanto al enfoque del Estrés, poniéndose mayor atención al componente psicosocial, que “da énfasis a las reacciones psicológicas y conductuales de las personas ante las situaciones estresantes que éstas enfrentan en su ambiente” (Naranjo Pereira, 2009, p.173). En 1986, Lazarus, Folkman, Gruen y De Longis (citados en Naranjo Pereira, 2009) proponen el modelo de valoración, por el cual el sujeto hace una valoración cognitiva de un acontecimiento amenazante estimando si la situación puede dañarlo o beneficiarlo, y por otra parte un proceso de afrontamiento, donde evalúa que puede hacer para enfrentar la situación o prevenir el daño.

Así, surgen durante el siglo XX numerosas investigaciones sobre la actuación del Estrés en diversos ámbitos, dentro de los cuáles, a fines específicos de la presente investigación se

destacará el Estrés en el ámbito educativo, conocido más específicamente como Estrés Académico.

2.2.2.2 Estrés Académico

El Estrés Académico se produce a partir de las demandas que exige el ámbito educativo, y que puede afectar tanto a profesores como a estudiantes (Caldera Montes et al., 2007).

Los múltiples estudios llevados a cabo en este campo delimitan distintos enfoques de comprensión del fenómeno del Estrés. Por ejemplo, los enfoques fisiológicos y bioquímicos hacen hincapié en la importancia de la respuesta orgánica (foco en la persona), mientras que las orientaciones psicológicas y sociales, enfatizan en el estímulo y la situación que generadora del Estrés (foco en los factores externos) (Martínez Díaz, 2007). Por otro lado, se puede mencionar la orientación interaccionista, la cual le atribuye a la persona un papel activo en la evaluación cognitiva que hace mediando entre los componentes internos y externos (Martínez Díaz, 2007). Desde esta perspectiva, se tienen en cuenta tanto las respuestas fisiológicas del organismo, como también los diversos acontecimientos vitales, las características del ambiente social y determinados valores personales que en distinta medida, actúan como estresores o como amortiguadores de los efectos negativos del Estrés sobre la salud y bienestar (Martín Monzón, 2007). Siguiendo esta línea, Martín Monzón (2007) indica que se debe tener en cuenta la multivariedad de factores interrelacionales que configuran la complejidad de este fenómeno, es decir, los estresores, la experiencia subjetiva de Estrés, los moderadores del Estrés Académico, y las consecuencias del mismo.

Por otra parte, los modelos integradores multimodales proponen que el Estrés no se puede definir desde una concepción unívoca, sino que se lo debe comprender como un conjunto de variables que funcionan sincrónica y diacrónicamente, dinamizadas a lo largo del ciclo vital (Martínez Díaz, 2007).

Desde el enfoque psicosocial, Martínez Díaz (2007) propone una definición del Estrés académico, al cual caracteriza 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 (p.14).

2.2.2.3 Conceptualización del Estrés Académico desde un modelo cognoscitivo-sistémico

El autor Barraza Macías (2008), construyó un modelo cognoscitivo-sistémico para conceptualizar el Estrés Académico, con el objetivo de recuperar su carácter procesual y su multidimensionalidad, tomando la modelización sistémica (Colle, 2002, citado en Barraza Macías 2008), la teoría general de sistemas (Bertalanfy, 1991, citado en Barraza Macías, 2008) y el modelo transaccional del estrés (Cohen y Lazarus, 1979; Lazarus, 2000; Lazarus y Folkman, 1986, citados en Barraza Macías, 2008).

A continuación, se cita la conceptualización que el autor propone para el Estrés Académico:

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 (Barraza Macías, 2006, p. 126).

Las hipótesis que subyacen al mencionado modelo son:

- Hipótesis de los componentes sistémicos-procesuales del estrés académico

El presente modelo centra su atención en la definición de sistema abierto, que sugiere la idea de un proceso relacional entre el sistema y su entorno, y en ese sentido, los componentes sistémicos-procesuales del Estrés Académico responderían al flujo de entrada y salida al que se ve sometido todo sistema para alcanzar su equilibrio (Barraza Macías, 2008). Puntualmente en el Estrés Académico, ese flujo se podría traducir de la siguiente manera: el alumno en contextos escolares, se ve sometido a ciertas demandas que son

sentidas como estresores, provocando un desequilibrio sistémico que se manifiesta en una serie de síntomas, que lo obligan a tomar medidas de afrontamiento (Barraza Macías, 2008).

Desde esta definición se desprenden entonces tres componentes sistémico-procesuales del Estrés académico:

- los estímulos estresores: input
- síntomas: los indicadores del desequilibrio sistémico, y
- estrategias de afrontamiento: output (Barraza Macías, 2006).

- Hipótesis del estrés académico como estado psicológico

Los estresores se pueden clasificar como: a) Estresores Mayores: aquellos acontecimientos con presencia objetiva e independientes de la percepción del sujeto, cuya repercusión hacia la persona es siempre negativa; y b) Estresores Menores: que no tienen presencia objetiva independiente de la percepción de la persona, sino que es la persona quien los valora como tales (Cruz y Vargas, 2001, citado en Barraza Macías, 2008). En el caso del Estrés Académico, la mayoría de los estresores son menores, ya que se constituyen como tales debido a la valoración cognitiva que realiza el alumno, y en este sentido, una misma situación o acontecimiento puede o no ser considerada un estímulo estresor por cada sujeto; dicho esto, se podría afirmar que el Estrés Académico es un estado básicamente psicológico (Barraza Macías, 2008).

- Hipótesis de los indicadores del desequilibrio sistémico que implica el estrés académico

Rossi (2001, citado en Barraza Macías, 2008) propone tres tipos de indicadores del desequilibrio sistémico (situación estresante) en alumnos:

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 (Barraza Macías, 2008, p. 274).

Esta serie de indicadores se organizan de manera individual en cada persona, por lo que el desequilibrio sistémico se va a manifestar de manera diversa en variedad y cantidad, según cada caso (Barraza Macías, 2008).

- La hipótesis del afrontamiento como restaurador del equilibrio sistémico

Cuando se produce un desequilibrio sistémico con el entorno, la persona se ve obligada a restaurarlo, ahora bien, ¿cómo lo hace? Pues eso dependerá de la capacidad de afrontamiento de cada persona; Lazarus y Folkman (1986, citado en Barraza Macías, 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.274).

En cada caso el individuo deberá valorar las posibles formas de hacerle frente a las demandas del entorno, y así determinar cuál estrategia de afrontamiento será la más adecuada para cada caso, y una vez que la persona actúa para restablecer el equilibrio sistémico, hará otra valoración que determinará el éxito o la necesidad de ajustar la estrategia (Barraza Macías, 2006).

Holroyd y Lazarus (1982, citado en Barraza Macías, 2006) y Vogel (1985, citado en Barraza Macías, 2006), hacen énfasis en la importancia de las estrategias de afrontamiento, dado que éstas, antes que la naturaleza de los estresores, pueden determinar si un individuo experimenta o no estrés. Adicionalmente, cada sujeto tenderá a la utilización de tal o cual estrategias de afrontamiento, que domina ya sea por aprendizaje, por descubrimiento fortuito, o dada una situación de emergencia (Barraza Macías, 2006).

Habiendo asentado los supuestos básicos del modelo, se podría reconocer el siguiente proceso (desde el enfoque cognoscitivo-sistémico) en el Estrés académico:

- 1) El entorno le plantea a la persona un conjunto de demandas o exigencias.
- 2) Estas demandas son sometidas a un proceso de valoración por parte de la persona.
- 3) En el caso de considerar que las demandas desbordan sus recursos las valora como estresores.

- 4) Estos estresores se constituyen en el input que entra al sistema y provoca un desequilibrio sistémico en la relación de la persona con su entorno.
- 5) El desequilibrio sistémico da paso a un segundo proceso de valoración de la capacidad de afrontar (coping) la situación estresante, lo que determina cuál es la mejor manera de enfrentar esa situación.
- 6) El sistema responde con estrategias de afrontamiento (output) a las demandas del entorno (Barraza, Macías, 2006, p. 124-125).

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de estudio

El presente estudio tiene un diseño descriptivo-correlacional, ya que su objetivo principal es describir el comportamiento de las variables Procrastinación Académica y Estrés Académico, y establecer las relaciones entre dichas variables en los estudiantes de Psicología de la UCA. Además según su naturaleza se trata de una investigación cuantitativa.

Según la dimensión temporal en que se midan los fenómenos, se trató de un estudio transversal, ya que se recogieron los datos en un momento determinado de una sola vez

Según el tipo de fuente utilizada, puede definirse como un trabajo de campo, ya que la información se obtuvo directamente de los participantes.

3.2. Muestra

La muestra de la presente investigación se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico, intencional. La misma estuvo compuesta por 64 estudiantes universitarios de ambos sexos, de la Universidad Católica Argentina, sede en la ciudad de Paraná, que se encontraban cursando del segundo al quinto año de la carrera de Psicología, durante el periodo del año 2021.

Como se puede observar en la Figura 1, la muestra estuvo compuesta por estudiantes de entre 19 y 39 años, siendo la media de edad de 22.27 (DT=3.49)

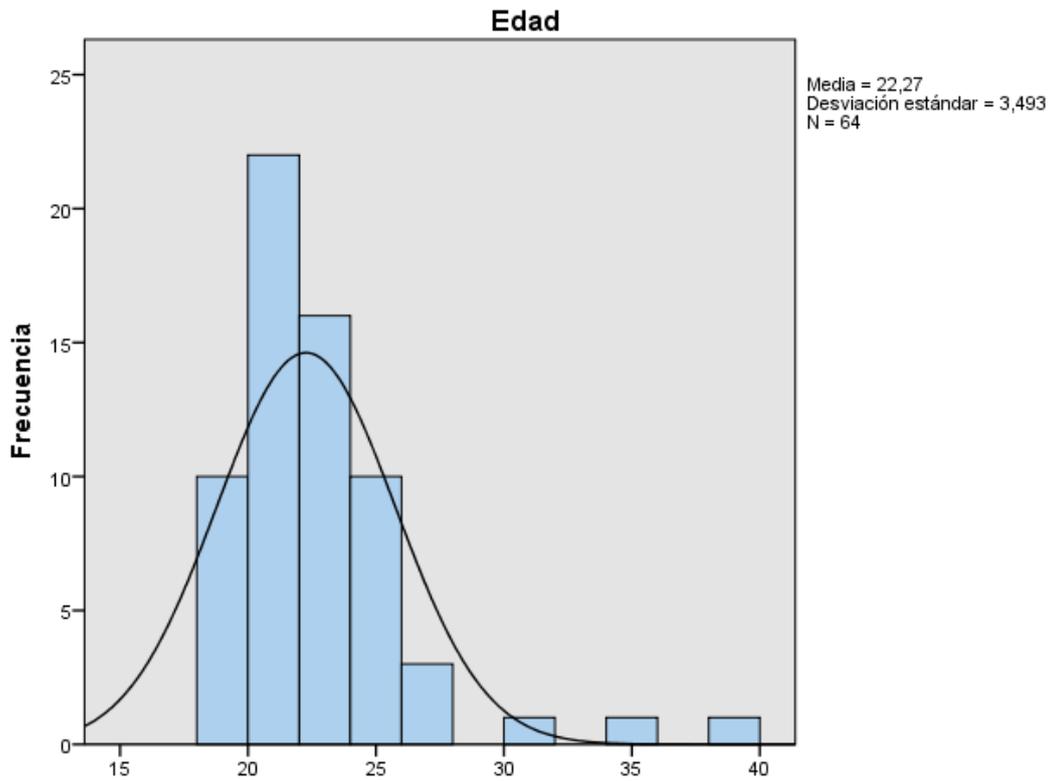


Figura 1. Distribución de la muestra según la edad

En cuanto a la distribución de la muestra según el sexo, ésta estuvo compuesta en su mayoría por estudiantes de sexo femenino, dado que constituyeron el 81.3% (n=52), mientras que solo el 18.8% (n=12) reportaron ser de sexo masculino (Ver Figura 2).

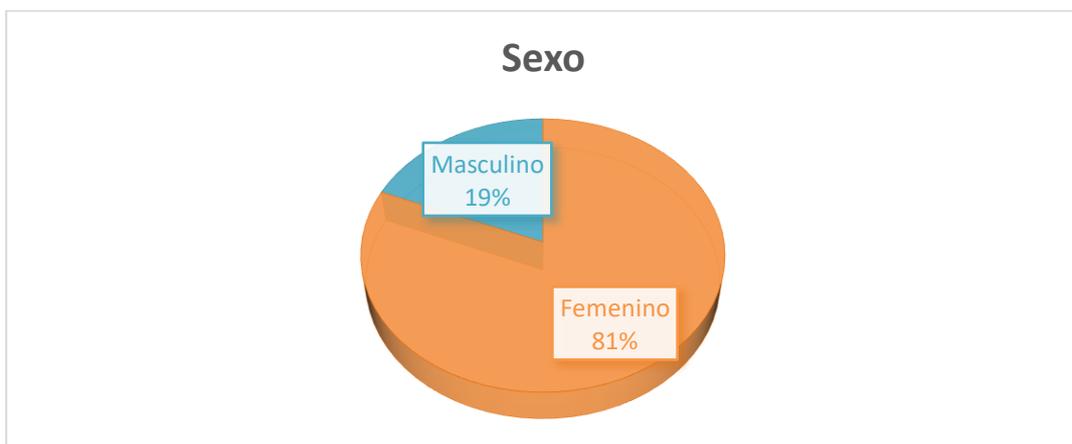


Figura 2. Distribución de la muestra según el sexo

En relación al Estado Civil, un 56.3% (n=36) de la muestra reportó estar Soltero/a, un 37.5% (n=24) de Novio/a, y un 6.3% (n=4) Casado/a (Ver Figura 3).

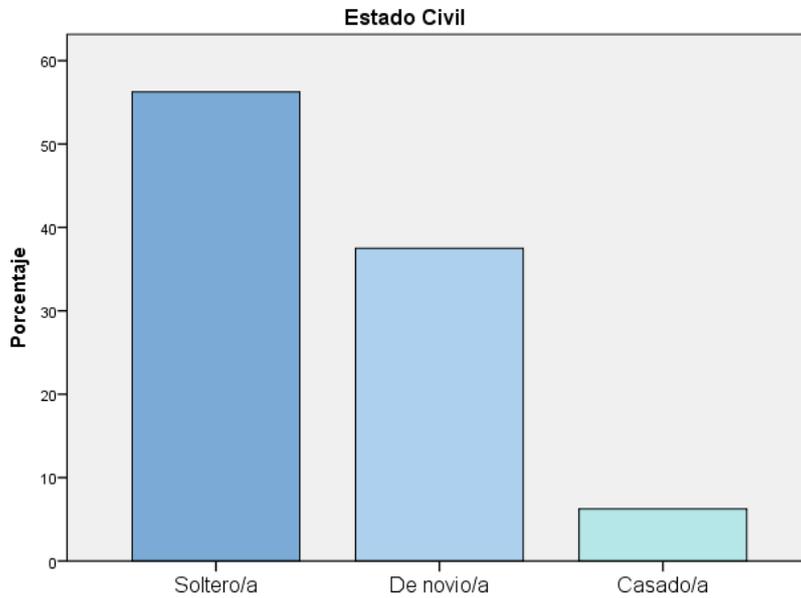


Figura 3. Distribución de la muestra según su Estado Civil.

En cuanto a los hijos, la mayor cantidad de la muestra reportó no tenerlos constituyendo el 95.3% (n=61), mientras que el resto que reportó tener hijos constituyó el 4.7% (n=3) de la muestra (Ver Figura 4).



Figura 4. Distribución de la muestra según si tiene hijos o no

En lo que respecta al año de cursado, la muestra presentó heterogeneidad, dado que el 28.1% (n=18) se encontraba cursando el segundo año, el 29.7% (n=19) el tercer año, el

26.6% (n=17) el cuarto año, y el 15.6% (n=10) cursaba el quinto año, como puede apreciarse en la Figura 5.

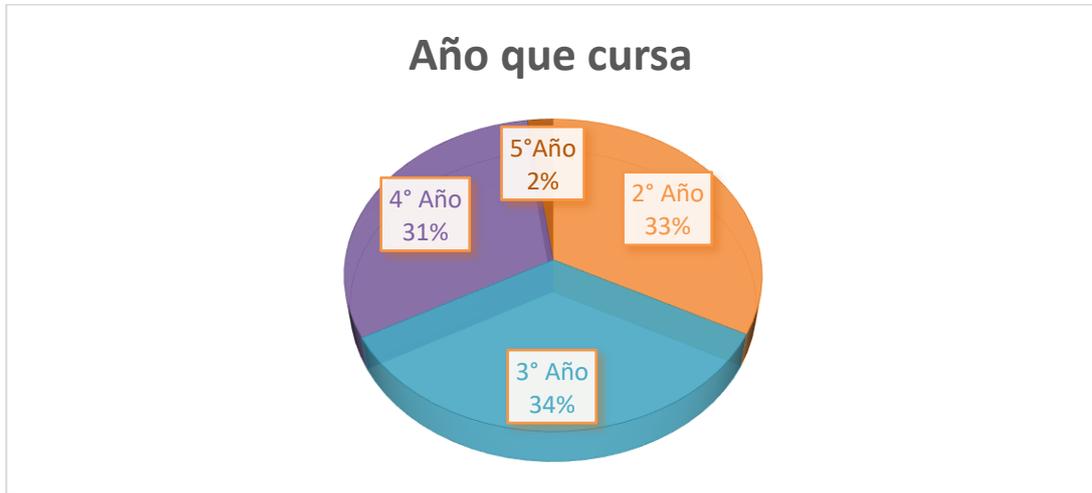


Figura 5. Distribución de la muestra según el año que cursa

En relación a la cantidad de horas semanales dedicadas al estudio, la mayor cantidad de estudiantes reportó que invierte entre 4 a 7 horas semanales al estudio conformando el 32.8% (n=21) de la muestra. En cuanto al resto, el 14.1% (n=9) le dedica menos de 2 horas, el 20.3% (n=13) de 2 a 4 horas, el 21.9% (n=14) de 7 a 10 horas, y el 10.9% (n=7) le dedica más de 10 horas al estudio (Ver Figura 6).

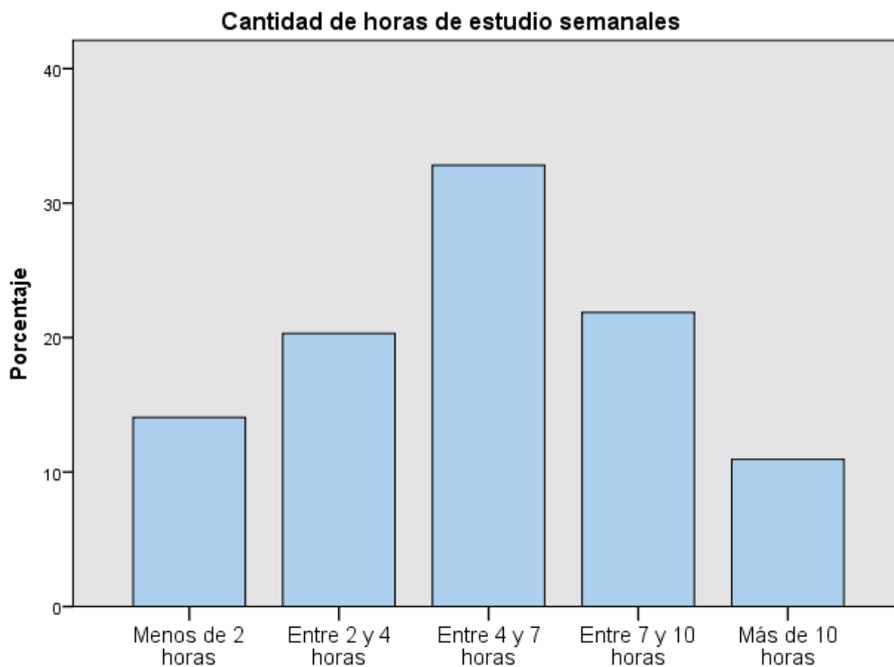


Figura 6. Distribución de la muestra según horas de estudio semanales

De los estudiantes que conformaron la muestra, la mayoría reporto no trabajar constituyendo el 84.4% (n=54), mientras que el resto que reporto sí trabajar conformo el 15.6% (n=10) (Ver Figura 7).



Figura 7. Distribución de la muestra según situación laboral

El 28.1% (n=18) de la muestra no realiza actividad física, mientras que el 10.9% (n=7) realiza alguna actividad física al menos 1 vez a la semana, el 39.1% (n=25) la realiza de 2 a 3 veces por semana, y por último el 21.9% (n=14) realiza actividad física más de 3 veces por semana (Ver Figura 8).

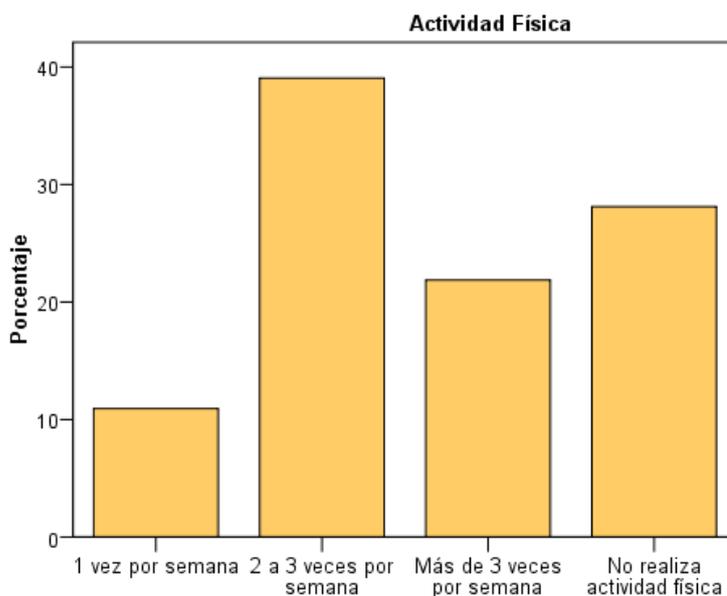


Figura 8. Distribución de la muestra según la frecuencia con que realizan actividad física

Por otro lado, la gran mayoría de los estudiantes no realiza ninguna actividad artística conformando el 71.9% (n=46), el 15.6% (n=10) la realiza al menos 1 vez a la semana, el 9.4% (n=6) lo hace de 2 a 3 veces por semana, y el 3.1% (n=2) lo hace más de 3 veces por semana, tal como se observa en la Figura 9.

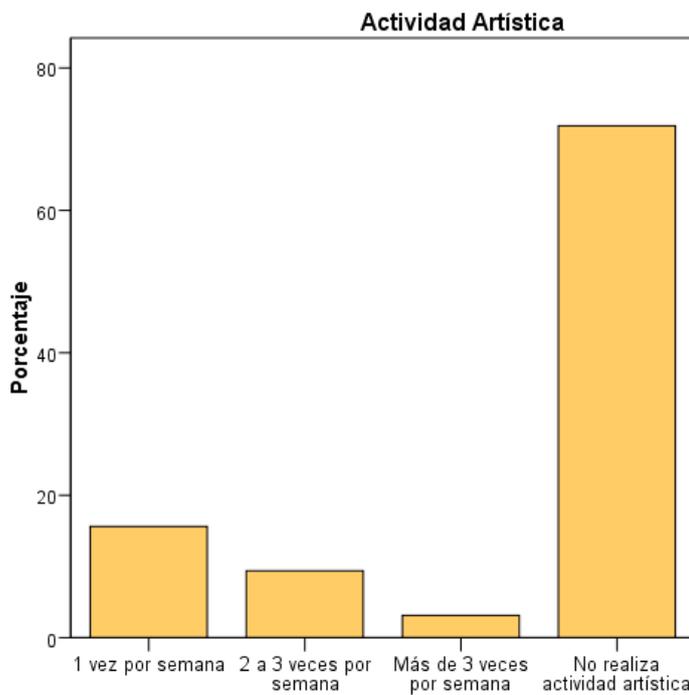


Figura 9. Distribución de la muestra según la frecuencia con que realizan actividad artística

Por último, se determinó que la mayoría de los participantes se autoperciben como “Buenos” estudiantes, conformando el 43.8% (n=28) de la muestra. Por otro lado, el 31.3% (n=20) se calificó como “Muy Bueno”, el 17.2% (n=11) como “Regular”, y por último en menor medida, el 6.3% (n=4) se percibe como “Malo” y el 1.6% (n=1) como “Excelente” (Ver Figura 10).

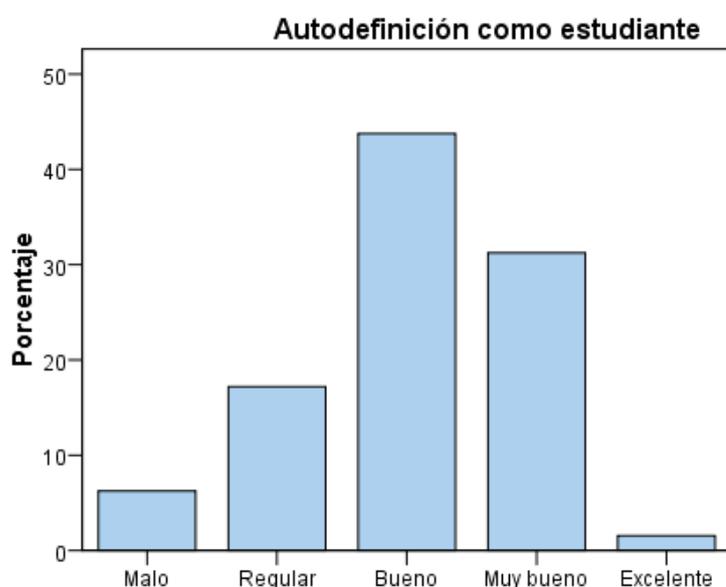


Figura 10. Distribución de la muestra según su autodefinición como estudiantes

3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para recabar los datos relativos a las variables se utilizaron dos cuestionarios, además de un breve cuestionario para la indagación de datos sociodemográficos, los cuales se describen a continuación.

3.3.1 Procrastinación Académica

Para recabar información sobre la Procrastinación Académica en los estudiantes universitarios, se utilizó la *Escala de Procrastinación de Tuckman* (Tuckman, 1990), adaptada a la población Argentina por Furlan, Heredia, Piamontesi y Tuckman (2012). Se trata de un autoinforme unidimensional compuesto por 15 ítems, con una elevada consistencia interna ($\alpha.87$), sobre la tendencia a perder el tiempo, postergar o hacer cosas que ya deberían estar hechas, con cinco opciones de respuesta tipo Likert que van de 1= “nunca” a 5= “siempre”.

3.3.2 Estrés Académico

Para recolectar datos sobre el Estrés Académico en los estudiantes universitarios, se utilizó la Adaptación Argentina del *Inventario SISCO para el Estrés Académico* (Barraza Macías, 2007), realizada por Cirami, Ursino, Mancevich, y Beltramino Persoglia en el año 2018. Se trata de un autoinforme tridimensional compuesto por tres sub-escalas:

- Estresores (9 ítems). Con una escala tipo Likert que va de 1= “Nunca” a 5= “Siempre”
- Reacciones físicas, psicológicas y comportamentales (15 ítems). Con una escala tipo Likert que va de 1= “Nunca” a 5= “Siempre”
- Estrategias de Afrontamiento Activas y de Apoyo, y Evitativas (9 ítems). Con una escala tipo Likert que va de 1= “No hice esto en absoluto” a 4= “Hice esto con mucha frecuencia”

El estudio de la Escala en su versión original (Barraza, 2008), obtuvo una confiabilidad por mitades de .87 y una confiabilidad en alfa de Cronbach de .90. Además se demostró su validez a partir de la evidencia basada en la estructura interna que se recolectó a través de tres procedimientos: análisis factorial, análisis de consistencia interna y análisis de grupos contrastados.

3.3.3 Cuestionario Sociodemográfico

Se elaboró una breve serie de preguntas para obtener ciertos datos sociodemográficos como: la edad, sexo, estado civil, año que cursa, horas dedicadas al estudio, autodefinición como estudiante, entre otras.

3.4. Procedimientos de recolección de datos

La recogida de datos se obtuvo mediante la difusión de los cuestionarios a través de la plataforma de Google Forms, a los alumnos de Psicología del 2° al 5° año, que voluntariamente decidieron participar.

En primer lugar se pidió autorización a directivos y profesores de la institución a quienes se les explicaron los objetivos, junto con los instrumentos a aplicar. Concedidas las autorizaciones, se pactó con cada profesor/a una fecha para la presentación y toma de datos.

Paso siguiente, se ingresó a través del aula virtual a cada una de las clases en el día y horario pactados con anterioridad, y allí, se realizó la presentación a los alumnos, comentando brevemente la temática de la investigación, los objetivos, y se los invitó a participar, aclarando en todo momento que se trataban de cuestionarios anónimos, y por lo tanto asegurando la confidencialidad de los datos allí recogidos.

Por último se les compartió el link que los dirigía al Google Forms con los cuestionarios, en el cual solo podían participar aquellos que hubieran elegido la opción de participar voluntariamente (ver modelo en el anexo).

A los alumnos les tomó entre 6 y 10 minutos el completar y enviar el formulario.

3.5. Procedimientos de análisis de datos

Para el procesamiento y análisis estadístico se utilizó el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 23 el cual establece un nivel de significación estadística inferior a .05.

En primer lugar se realizaron análisis de estadística descriptiva básica mediante los cuales se obtuvieron frecuencias, porcentajes, medias y desvíos típicos a fin de realizar una caracterización de la muestra.

Seguidamente se procedió a efectuar análisis de estadística descriptiva básica sobre las diversas medidas de Procrastinación Académica y Estrés Académico con el objetivo de conocer los niveles que se presentan en los estudiantes de Psicología de Paraná.

Para estudiar la relación existente entre dichas variables, se llevó a cabo un análisis de correlación de Pearson, tanto con las variables complejas en su puntaje total (Procrastinación Académica y Estrés Académico), como con cada una de las dimensiones del Estrés Académico (Estresores, Reacciones/Síntomas, y Estrategias de Afrontamiento).

CAPITULO IV

RESULTADOS

4.1 Nivel de Procrastinación en estudiantes universitarios

El primer objetivo de la presente investigación fue describir el nivel de Procrastinación Académica en los estudiantes universitarios de Psicología de la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA), de la ciudad de Paraná.

Los resultados arrojados determinaron que la media de Procrastinación entre los estudiantes evaluados era de $M=44.97$, con una desviación estándar de $DE= 10.52$.

Teniendo en cuenta que el puntaje mínimo que se puede obtener en la escala es 15, y el máximo 75, se consideraron tres puntos de corte para analizar el puntaje de Procrastinación, quedando en: Baja (15-35), Media (36-55), y Alta (56-75).

En este sentido se puede observar que de los 64 participantes que conformaron la muestra, el 23.4% ($n=15$) reportó un nivel Bajo de Procrastinación Académica, el 59.4% ($n=38$) reportó un nivel medio, y el 17.2% ($n=11$) reportó un nivel Alto (Ver Tabla 1).

Tabla 1

Distribución de la muestra en función del nivel de Procrastinación

| Nivel de Procrastinación | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------|------------|------------|
| Bajo | 15 | 23.4% |
| Medio | 38 | 59.4% |
| Alto | 11 | 17.2% |

4.2 Caracterización del Estrés Académico en estudiantes universitarios

En relación al segundo objetivo en el que se propuso caracterizar el nivel Estrés Académico en estudiantes universitarios, se realizó un primer análisis descriptivo del Estrés Académico a nivel general, y luego por dimensiones (Estresores, Reacciones Físicas-psicológicas-comportamentales y Estrategias de Afrontamiento).

En cuanto a la frecuencia del Estrés Académico a nivel general, hay que hacer la salvedad de que el puntaje mínimo que se puede obtener en la escala administrada es 33, y el máximo 156.

El análisis descriptivo de los datos registró que la muestra obtuvo un puntaje promedio de 94.16, con un Desvío Estándar de 16.16. El puntaje mínimo que se obtuvo fue de 49, mientras que el máximo fue de 131 (Ver Tabla 2).

Tabla 2

Valores estadísticos descriptivos del Estrés Académico en estudiantes universitarios

| | <i>Media</i> | <i>Desviación estándar</i> | <i>Mínimo</i> | <i>Máximo</i> |
|--------------------------------|--------------|--------------------------------|---------------|---------------|
| <i>Estrés Académico</i> | 94.16 | 16.16 | 49 | 131 |

Además se consideraron tres puntos de corte para analizar el puntaje del Estrés General en 3 niveles: Bajo (33-74), Medio (75-115), y Alto (116-156), en la cual se pudo observar una predominancia del nivel Medio en la muestra evaluada, con un 79.7% (n= 51), seguido por el nivel Alto con el 12.5% (n=8), y por último el nivel Bajo con el 7.8% (n=5) (Ver Tabla 3).

Tabla 3

Distribución de la muestra en función del nivel de Estrés

| Nivel de Estrés | Frecuencia | Porcentaje |
|------------------------|-------------------|-------------------|
| Bajo | 5 | 7,8% |
| Medio | 51 | 79,7% |
| Alto | 8 | 12,5% |

En la Tabla 4, se describen los estadísticos descriptivos de las tres dimensiones del Estrés Académico, y como se puede observar, hubo una mayor predominancia de las Reacciones Físicas-psicológicas-comportamentales obteniendo una media de 46.78 (DE=10.67), seguida por la dimensión Estresores (M=28.59), y finalmente Estrategias de Afrontamiento (M=18.78).

Tabla 4

Valores estadísticos descriptivos de las dimensiones del Estrés Académico

| Dimensiones | Media | Desviación Estándar | Mínimo | Máximo |
|-------------------------------------|--------------|----------------------------|---------------|---------------|
| Estresores | 28.59 | 5.88 | 13 | 41 |
| Reacciones Fis-Psi-Comp. | 46.78 | 10.67 | 19 | 71 |
| Estrategias de Afrontamiento | 18.78 | 3.52 | 12 | 26 |

4.2.1 Análisis descriptivo de la dimensión Reacciones Físicas-Psicológicas-Comportamentales

Si bien la dimensión Síntomas de Estrés (o Reacciones Físicas-Psicológicas-Comportamentales) arroja un puntaje global, también permite hacer un análisis descriptivo de 3 “sub-dimensiones” que integran dicha variable: Reacciones Físicas, Reacciones Psicológicas, y Reacciones Comportamentales. En la Tabla 5, se puede observar los estadísticos descriptivos de las mismas, destacando que hay un predominio de las reacciones Físicas, sobre las demás, teniendo una media de 19.38 (DE=4.83).

Tabla 5

Valores estadísticos de las sub-dimensiones de Síntomas/Reacciones del Inventario SISCO

| | Media | Desvío Estándar | Mínimo | Máximo |
|-------------------------|--------------|------------------------|---------------|---------------|
| Reacciones Fis. | 19.38 | 4.83 | 7 | 30 |
| Reacciones Psi. | 16.33 | 4.03 | 7 | 25 |
| Reacciones Comp. | 11.08 | 3.05 | 5 | 18 |

4.2.2 Análisis descriptivo de la dimensión Estrategias de Afrontamiento

En la Tabla 6, se pueden observar los estadísticos descriptivos de las sub-dimensiones de las Estrategias de Afrontamiento que obtuvieron los estudiantes evaluados, y en ella se

puede notar que prevalece el uso de Estrategias Activas y de Apoyo (M= 6.75), por sobre las Estrategias Evitativas (M= 6.03).

Tabla 6

Descripción de las sub-dimensiones de las Estrategias de Afrontamiento del Inventario SISCO

| <i>Estrategias de Afrontamiento</i> | Media | Desvío Estándar | Mínimo | Máximo |
|---------------------------------------|--------------|------------------------|---------------|---------------|
| <i>Estrategias Activas y de Apoyo</i> | 12.75 | 3.24 | 6 | 20 |
| <i>Estrategias Evitativas</i> | 6.03 | 1.63 | 3 | 12 |

4.3 Relación entre Procrastinación Académica y Estrés Académico en estudiantes universitarios

En relación al tercer objetivo, en el cual se propuso conocer la relación existente entre los niveles de Procrastinación Académica y Estrés Académico en estudiantes de Psicología de la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA) de la ciudad de Paraná, se pudo determinar a partir de un análisis de correlación de Pearson, una correlación estadísticamente significativa entre la Procrastinación Académica y el Estrés Académico ($R(64) = .55; p < .01$). Dicha correlación se puede caracterizar como fuerte y positiva. Es decir que a mayor Procrastinación Académica, mayor Estrés Académico (Ver tabla 7).

Tabla 7

Correlación entre Procrastinación Académica y Estrés Académico

| <i>Procrastinación Académica</i> | <i>Estrés Académico</i> | |
|----------------------------------|-------------------------|------|
| Correlación de Pearson | | .556 |
| Sig. (bilateral) | | .000 |
| N | | 64 |

La correlación es positiva en el nivel de .01

Además se realizaron análisis de correlación entre las dimensiones del Estrés Académico y la Procrastinación Académica.

En este sentido se encontró por un lado, una relación Moderada entre la Procrastinación Académica y las dimensiones: Estresores ($R(64) = .32; p = .01$); y Estrategias de Afrontamiento ($R(64) = .46; p = .00$). Y por otro lado, se encontró una relación Muy Fuerte con la dimensión Reacciones Fis-Psi-Comp. ($R(64) = .51; p = .00$). (Ver Tabla 8)

Tabla 8

Correlaciones entre las dimensiones del Estrés Académico y la Procrastinación Académica

| <i>Dimensiones del Estrés Académico</i> | | <i>Procrastinación Académica</i> |
|--|------------------------|----------------------------------|
| <i>Estresores</i> | Correlación de Pearson | ,321 |
| | Sig. (bilateral) | ,010 |
| <i>Reacciones Fis-Psi-Comp</i> | Correlación de Pearson | ,510 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 |
| <i>Estrategias de Afrontamiento</i> | Correlación de Pearson | ,467 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 |

La correlación es significativa en el nivel de .01

El análisis también permitió conocer más específicamente la relación entre Procrastinación Académica y los componentes de la sub-dimensiones de Estrategias de Afrontamiento, tal como se muestra en la Tabla 9. En este sentido se encontró una relación positiva Moderada tanto con las Estrategias de tipo Activas y de Apoyo ($R(64) = .35; p < .01$), como en las Estrategias Evitativas ($R(64) = .29; p < .05$).

Tabla 9

Correlación entre Estrategias Activas y de Apoyo, Estrategias Evitativas, y la Procrastinación Académica

| Estrategias de Afrontamiento | Procrastinación Académica | |
|---------------------------------------|----------------------------------|--------|
| Estrategias Activas y de Apoyo | Correlación de Pearson | .358** |
| | Sig. (bilateral) | .004 |
| Estrategias Evitativas | Correlación de Pearson | .296* |

| | | |
|--|-------------------------|-------|
| | <i>Sig. (bilateral)</i> | 0,018 |
|--|-------------------------|-------|

***. La correlación es significativa en el nivel de .01*

**. La correlación es significativa en el nivel de .05*

En cuanto a la relación de la Procrastinación Académica y las sub-dimensiones de las Reacciones Fis-Psi-Comp., se encontró una relación positiva Moderada tanto para las Reacciones Fisiológicas ($R(64) = .43; p < .01$), las Reacciones Psicológicas ($R(64) = .49; p < .01$), y las Reacciones Comportamentales ($R(64) = .44; p < .01$) (Ver Tabla 10).

Tabla 10

Correlación entre Reacciones Fisiológicas, Psicológicas, Comportamentales, y la Procrastinación Académica

| <i>Reacciones Fis-Psi-Comp.</i> | | <i>Procrastinación Académica</i> |
|------------------------------------|------------------------|----------------------------------|
| Reacciones Fisiológicas | Correlación de Pearson | .432 |
| | Sig. (bilateral) | .000 |
| Reacciones Psicológicas | Correlación de Pearson | .494 |
| | Sig. (bilateral) | .000 |
| Reacciones Comportamentales | Correlación de Pearson | .447 |
| | Sig. (bilateral) | .000 |

La correlación es significativa en el nivel de .01

CAPITULO V

DISCUSIÓN, CONCLUSIÓN, RECOMENDACIONES, LIMITACIONES

5.1 Discusión

En la presente investigación se planteó como objetivo general analizar la relación entre la Procrastinación Académica y el Estrés Académico en estudiantes universitarios de Psicología de la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA), de la ciudad de Paraná.

Como primer objetivo específico se propuso describir el nivel de Procrastinación Académica presentado por los estudiantes. A partir del análisis descriptivo de los datos se pudo establecer que de los 64 participantes que conformaron la muestra, predominó un nivel Medio de Procrastinación, siendo más del 50 %, mientras que el 23.4% reportó un nivel Bajo, y el resto un nivel Alto.

Estos resultados son similares a los obtenidos en la investigación de Córdoba Aguilar (2016) en Perú, quien indica que un 48.8% de los estudiantes presentan el nivel moderado de Procrastinación. También coincide con los resultados obtenidos por Bach Vásquez Bonilla (2016), en cuya muestra predominó un nivel medio de Procrastinación con un 43.1%, y con los resultados de la investigación de Valdivia Quispitupac (2019), en donde también se obtuvo una predominancia del nivel medio de Procrastinación (74%).

Además se encontraron similitudes con una investigación nacional, realizada en La Rioja por Recchioni et al. (2016), en la cual se describe un nivel de Procrastinación Académica Bajo, Medio y Alto de 13%, 62% y 25% respectivamente.

Estos resultados coinciden por un lado con lo que propone Steel (2007, citado en Natividad Sáez, 2014), de que en la Universidad, más del 50% de los estudiantes informan retrasos constantes y problemáticos en la realización de sus tareas, y por otro lado, con Onwuegbuzie (2004, citado en Natividad Sáez, 2014) quien señala que entre un 40% y un 60% de universitarios casi siempre o siempre demoran en la realización de sus trabajos y preparación de exámenes.

El segundo objetivo específico consistía en caracterizar el nivel de Estrés Académico en estudiantes universitarios de Psicología de la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA), de la ciudad de Paraná. Observando los resultados obtenidos, se halló una gran

predominancia del nivel Medio de Estrés Académico en la muestra evaluada, con un 79.7%, siendo la dimensión “Reacciones Físicas-psicológicas-comportamentales” la que obtuvo un porcentaje más amplio. Estos datos coinciden con los obtenidos en la investigación de Valdivia Quispitupac (2019) y Córdova Aguilar (2016) quienes encontraron niveles medios de Estrés, con una alta predominancia de la dimensión Síntomas/Reacciones.

A nivel nacional, Butazzoni y Casadey, (2018) también encontraron niveles elevados de Estrés Académico en una muestra de estudiantes universitarios de la UCA, de la ciudad de Paraná.

Por otra parte, en relación al tercer objetivo, se propuso evaluar si existe relación entre los niveles de Procrastinación Académica y Estrés Académico en estudiantes universitarios de Psicología de la UCA, de la ciudad de Paraná. A partir de un análisis de correlación de Pearson, se encontró una correlación estadísticamente significativa entre la Procrastinación Académica y el Estrés Académico, es decir que a mayor Procrastinación Académica, mayor Estrés Académico y viceversa. Estos datos se corresponden con lo aportado por Córdova Aguilar (2016), quien obtuvo una correlación significativa entre el Estrés Académico y la Procrastinación Académica en una muestra de estudiantes de la ciudad de Lima, y con lo afirmado por Valdivia Quispitupac (2019), quien encontró relaciones significativas entre la Procrastinación Académica y las tres dimensiones del Estrés Académico (Estresores, Síntomas/Reacciones, y Estrategias de Afrontamiento) en estudiantes de la ciudad de Arequipa. También los resultados obtenidos son similares a los de Barraza Macías y Barraza Nevárez (2019), quienes encontraron una relación positiva entre la postergación de actividades y el Estrés Académico.

Los hallazgos encontrados dan cuenta de lo propuesto por Tice y Baumeister (1997) acerca de la relación entre la Procrastinación Académica y los costos para la salud y el estrés en los estudiantes. Es decir que a pesar de los “beneficios” a corto plazo de la postergación de tareas, el estrés y la enfermedad que sufren los procrastinadores a largo plazo son mayores y los sobrepasan, no pudiendo considerarse la Procrastinación como una actividad adaptativa o inocua.

Además, la relación encontrada entre la Procrastinación y la dimensión de Síntomas y Reacciones Fisiológicas de Estrés podría sustentarse en los resultados de la investigación de Sirois, Melia-Gordon, y Pychyl (2002), acerca del papel mediacional del Estrés en la relación de la Procrastinación y la enfermedad. Es decir que los procrastinadores muestran

un mayor nivel de Estrés que los no procrastinadores, lo cual a su vez se relaciona con mayores problemas para la salud.

5.2 Conclusión

A partir de los resultados obtenidos de la presente investigación, se puede indicar las siguientes conclusiones:

1. En relación al nivel de Procrastinación Académica, se halló que la mayoría de los estudiantes evaluados presentaron un nivel medio de dicha variable, mientras que en menor proporción se observaron niveles bajos y altos.
2. En lo que respecta al nivel de Estrés Académico, se encontró que la mayoría de los estudiantes evaluados tenían un nivel medio del mismo, mientras que en menor proporción, presentaron niveles bajos y altos.
3. Finalmente, se observó que existe una correlación significativa positiva fuerte entre la Procrastinación Académica y el Estrés Académico en los estudiantes evaluados, siendo la dimensión “Síntomas/Reacciones” del Estrés Académico, la que presenta una relación más fuerte.

En conclusión, se pudo comprobar la hipótesis planteada en la presente investigación, la cual afirmaba que existe una relación positiva significativa entre la Procrastinación Académica y el Estrés académico en los estudiantes de Psicología de la ciudad de Paraná. Es decir, a mayor Procrastinación Académica, mayor nivel de Estrés Académico, y viceversa.

5.3 Limitaciones

Este apartado está destinado a un breve espacio de reflexión acerca de las limitaciones que tuvo la presente investigación.

En primer lugar se consideró una limitación a la escasez de investigaciones tanto nacionales como internacionales que relacionen ambos constructos.

Por otra parte cabe mencionar que, debido a que se trata de una investigación de tipo descriptivo-correlacional, no se pudo estudiar relaciones causales entre los constructos evaluados. Además, el hecho de que sea un estudio de tipo transversal, no permitió realizar un seguimiento de las variables para poder observar su evolución, y modificaciones a lo largo del tiempo.

Otra limitación, en cuanto a la población estudiada, es que el muestreo no probabilístico, intencional, corresponde a una única universidad privada de Argentina, y de una carrera en específico, por lo cual los resultados no son generalizables más allá de estos límites. Además, la cantidad de estudiantes evaluados fue menor al esperado, ya que debido a las medidas de aislamiento social preventivo obligatorio que regían en nuestro país, se tuvieron que tomar las pruebas de manera online, a través de la difusión de un link de Google Forms, no pudiendo interactuar directamente con los estudiantes en el establecimiento universitario.

Por otro lado, los instrumentos utilizados son de formato autoinforme, lo cual puede llevar a distorsiones debido a la interpretación subjetiva de las consignas, y la arbitrariedad en las respuestas, no reflejando fielmente la realidad.

Por último, cabe mencionar el momento particular que atravesaba la población estudiada al momento de la administración de las pruebas, por efectos de la pandemia por el COVID-19, donde específicamente en Argentina, regían las medidas gubernamentales de aislamiento social preventivo obligatorio. Esto llevó a que todos los estudiantes cursaran sus clases de manera virtual, como así también trajo muchos otros cambios como exámenes, entrega de trabajos, tareas, y exposiciones, en forma totalmente online. En este contexto, no se puede descartar que estos factores y muchos más hayan influido en los constructos evaluados, tanto en la Procrastinación, como en el Estrés Académico de los estudiantes.

5.4 Recomendaciones

Debido a que los constructos abordados en la presente investigación han sido poco estudiados a nivel nacional, es de interés seguir indagando este campo, tanto a nivel teórico para enriquecer el conocimiento científico, como a nivel práctico para poder comprender el impacto que tienen la Procrastinación y el Estrés en los estudiantes, y así poder replantear y promover nuevas prácticas para que la institución educativa sea un contexto más salugénico.

A nivel teórico, se recomienda para futuras investigaciones ampliar la población de estudio, para poder generalizar los resultados en estudiantes universitarios de distintas carreras, instituciones, públicas o privadas, y de otros sectores geográficos. También se propone administrar los instrumentos en dos momentos del año, uno durante las mesas de exámenes, y una segunda toma en los meses de solo cursada, ya que se considera que las

variables Procrastinación y Estrés podrían ser más prevalentes durante el periodo de mayor exigencia académica

A nivel práctico, para las instituciones educativas, se recomienda capacitar a los docentes y demás autoridades educativas en los factores estresantes que pueden surgir del ámbito académico, y los efectos que éstos y la Procrastinación tienen para la salud y el desempeño de los estudiantes. Por otro lado, se recomienda pensar en conjunto estrategias y prácticas de prevención y promoción, para contribuir al bienestar y la salud de los estudiantes, como por ejemplo talleres sobre estrés, estilos de vida, deportes, gestionar una consejería psicológica, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angarita Becerra, L. D. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología*, 5(2), pp. 85-94. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.5209>
- Ashraf M., Malik, J.A., y Musharraf, S. Academic Stress Predicted by Academic Procrastination among Young Adults: Moderating Role of Peer Influence Resistance. *J Liaquat Uni Med Health Sci*, 18(01):65-70. <https://doi.org/10.22442/jlumhs.191810603>
- Bach Vásquez Bonilla, I. V. (2016). *Procrastinación y estrés académico en estudiantes de institución educativa estatal* [Tesis de grado, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio USS.
- Barradas Alarcon, M. E. (2018). *Estrés y Burnout Enfermedades en la vida actual*. Palibrios
- Barraza Macías, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *Universidad Pedagógica de Durango*, N°4, 15-20. ISSN 2007-039X
- Barraza Macías, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. Vol. 9, N° 3, 110-129. ISSN: 1870-8420
- Barraza Macías, A. (2007). Estrés académico: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica Psicología Científica*. ISSN: 2322-8644
- Barraza Macías, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26 (2), pp. 270-289. ISSN: 1794-4724.
- Barraza Macías, A. y Barraza Nevárez, S. (2019). Procrastinación y estrés. Análisis de su relación en alumnos de educación media superior. *Revista de Investigación Educativa*, N° 28, 132-151. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2602>
- Berrío García, N., y Mazo Zea, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, Vol. 3, N°2, 65-82. ISSN 2145-4892
- Burka, J. B., y Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why You Do It, What To Do About It Now*. Da Capo Press
- Butazzoni, M. B. y Casadey, G. E. (2018). *“Influencia de la calidad del sueño y el estrés académico en el rendimiento académico de estudiantes universitarios”* [Tesis de Grado, UCA]. Repositorio UCA.

- Caldera Montes, J. F., Pulido Castro, B. E., Martínez Gonzáles, 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, 77-82. ISSN: 1665-3572
- Candy Atalaya, L. y Lupe García, A. (2019). Procrastinación: Revisión Teórica. *Revista de Investigación en Psicología*, 22(2), 363 – 378. <http://dx.doi.org/10.15381/rinv.p.v22i2.17435>
- Cardona Villa, L. C. (2015). *Relación entre Procrastinación Académica y Estrés Académico en estudiantes universitarios* [Tesis de grado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia
- Carranza, R., Ramirez, A. (2013). Procrastinación y características demográficas asociados en estudiantes universitarios. *Revista Apuntes Universitarios*, 3(2), 95-108. ISSN: 2225-7136
- Chu, A. H. C y Choi, J. N. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of "Active" Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-64. DOI: 10.3200/SOCP.145.3.245-264
- Cirami, L., Ursino, D., Mancevich, L. A. y Beltramino Persoglia, A. (2018). *Adaptación cultural del inventario SISCO para el estrés académico y resultados preliminares de su validación en estudiantes universitarios de CABA y GBA*. X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Collazo, C. A. R., Hernández Rodríguez, Y. (2011). El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14, (2). ISSN: 1870-8420
- Córdova Aguilar, C. (2016). *Procrastinación y estrés académico en estudiantes de la Universidad Nacional de Ingeniería, 2016*. [Tesis de Grado, Universidad Peruana Unión]. Repositorio UPEU.
- Díaz Morales, J. F. (2019). Procrastinación: Una Revisión de su Medida y sus Correlatos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, Vol. 2 (51), 43-60. <https://doi.org/10.21865/RIDEP51.2.04>
- De la Fuente, J., Lopez, M., Zapata, L., Martinez Vicente, J. M., Vera, M.M., Solinas, G., y Fadda, S. (2014). Competencia para Estudiar y Aprender en Contextos Estresantes:

- Fundamentos de la Utilidad e-Afrontamiento del Estrés Académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 717-746. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.34.14034>
- Ellis, A., y Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. Nueva York: Penguin.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L. y McCown, W. G. (1995). *Procrastination and Task Avoidance Theory, Research, And Treatment*. Springer Science+Business Media, LLC
- Ferrari, J. R., Parker, J. T., y Ware, C. B. (1992). Academic procrastination: Personality correlates with Myers-Briggs Types, self-efficacy, and academic locus of control. *Journal of social behavior and personality*, VOL 7, N° 3, 495-502
- Forastieri, M. L. (2018). “*Relación entre procrastinación y perfeccionismo en estudiantes universitarios de la Ciudad de Rosario*”. [Tesis De Grado, UCA] Repositorio UCA.
- Furlan, L. A., Heredia, D. E., Piemontesi, S. E., Tuckman, B., W. (2012) Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la escala de procrastinación de Tuckman (ATPS). *Perspectivas en Psicología*, 9(3), 142-149. ISSN: 1668-7175
- Glick, D. M., Millstein, D. J., Orsillo, S. M., (2014). A Preliminary Investigation of the Role of Psychological Inflexibility in Academic Procrastination. *Journal of Contextual Behavioral Science* 3(2), 81-88. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2014.04.002>
- Gómez González, B., y Escobar, A. (2006). Estrés y Sistema Inmune. *Rev Mex Neuroci*, 7(1): 30-38.
- Guerra, I., G. (2016). “*Ansiedad ante los exámenes y procrastinación académica en estudiantes universitarios*”. [Tesis de Grado, UADE]. Repositorio Institucional UADE.
- Gutiérrez Huby, A. M. (2016). Estudio del estrés en el ámbito académico para la mejora del rendimiento estudiantil. *QUIPUKAMAYOC Revista de la Facultad de Ciencias Contables*, 24(45) 23-28. <http://dx.doi.org/10.15381/quipu.v24i45.12457>
- Guzmán Pérez (2013). *Procrastinación, una mirada clínica*. [Tesis de maestría]. Instituto de estudios psicológicos (ISEP)
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18(1), 24-34. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000138>
- López Espinoza, A., Martínez Moreno, A.G, Paredes K., Aguilera Cervantes, V. G., Cárdenas-Villalvazo, A., Valdés Miramontes, E. H., Magaña González, C. R., Macías Macías A., Santoyo Telles, F., Diaz Rezendis, F. J. (2012). Estrés y comportamiento alimentario. Modelo bioconductual de estrés-alimentación. En Galan Cuevas, S., y Camacho

- Gutiérrez, E. J. (Ed.), *Estrés y salud: investigación básica y aplicada*. (pp. 59-70)
México: Manual Moderno
- Martín Monzón, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99. ISSN 0213-3334
- Milgram, S. (1992). El retraso: una enfermedad de los tiempos modernos. *Boletín de Psicología*, No. 35, 83-102. ISSN 0212-8179
- Muliani, R., Imam, H. y Dendiawan, E. (2020). Relationship Between Stress Level And Academic Procrastination Among New Nursing Students. *The Malaysian Journal Of Nursing*, Vol. 11(3), 63-67. <https://doi.org/10.31674/mjn.2020.v11i03.010>
- Naranjo Pereira, M. L. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 171-190. ISSN: 0379-7082
- Natividad Sáez, L. A. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios* [Tesis de doctorado, Universitat De València] Repositorio RODERIC
- Qian, L. y Fuqiang, Z. (2018). Academic Stress, Academic Procrastination And Academic performance: A Moderated Dual-Mediation Model. *RISUS - Journal on Innovation and Sustainability*, 9(2), 39-46. ISSN: 2179-3565
- Quant, D.M. & Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(1), 45-59. ISSN 2216-0701
- Real Academia Española. (s.f.). Procrastinación. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 17 de Abril de 2020, de <https://dle.rae.es/procrastinar?m=form>
- Recchioni, L., González, A. y González, M. (2016). La Postergación de tareas en alumnos universitarios de la UNLaR. *ÁGORA UNLaR*, 1(1), 13-26. ISSN: 2545-6024
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., y Murakami, J. (1986). Affective, Cognitive, and Behavioral Differences Between High and Low Procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>
- Sirois, F. M., Melia-Gordon, M. L., y Pychyl, T. A. (2002). “I’ll look after my health, later”: An Investigation of Procrastination and Health. *Personality and Individual Differences*, 35(5), 1167-1184. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00326-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00326-4).
- Sirois, F. M. y Pychyl, T. (2013). Procrastination and the Priority of Short-Term Mood Regulation: Consequences for Future Self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7 (2), 115 – 127. <https://doi.org/10.1111/spc3.12011>

- Sirois, F. M. (2014). Procrastination and Stress: Exploring the Role of Self-compassion. *Self and Identity*, 13 (2), 128-145. <https://doi.org/10.1080/15298868.2013.763404>
- Solomon, L. J., y Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychol Bulletin*, 133(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, P. (2011). *Procrastinación: Por qué dejamos para mañana lo que podemos hacer hoy*. Penguin Random House Grupo Editorial España.
- Tice, D. M., y Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: the costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454-458. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x>
- Valdivia Quispitupac, N. E. (2019). *La procrastinación en el estrés académico de los estudiantes de segundo y tercer año de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa – 2018* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio Institucional UNSA.
- Van Eerde, W. (2002). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35(6), 1401-1418. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00358-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00358-6)
- Van Eerde, W., Klingsieck, K. B. (2018). Overcoming Procrastination? A Meta-Analysis of Intervention Studies. *Educational Research Review*. <https://10.1016/j.edurev.2018.09.002>
- Wilson B. A. (2012). Belonging to Tomorrow: An Overview of Procrastination. *International Journal of Psychological Studies*, 4(1), 211-217. doi:10.5539/ijps.v4n1p211
- Yuni, J., y Urbano, C. (2014). *Técnicas para Investigar. Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación* (2ª Ed. Vol. 2). Editorial Brujas

ANEXOS

ANEXO A - Instrumentos utilizados

➤ **Procrastinación**

Al cursar una carrera debes realizar actividades como leer textos, resolver ejercicios, prepararse para rendir, redactar y presentar trabajos, etc. Las siguientes frases describen algunas cosas que les pasan a los estudiantes cuando deben hacerlas. Indica con qué frecuencia esto te ocurre, empleando la escala de 1 “Nunca me ocurre” a 5 “Siempre me ocurre”.

Los valores intermedios son tentativos y es necesario que elijas aquella respuesta que más se adecue a lo que vos efectivamente haces.

Considera que no hay respuestas correctas o incorrectas y responde lo más sinceramente posible.

| Indica tu respuesta rodeando con un círculo el número correspondiente | Nunca | Poco | A veces | Bastante | Siempre |
|---|-------|------|---------|----------|---------|
| Demoro innecesariamente en terminar trabajos, incluso cuando son importantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Pospongo el comenzar con cosas que no me gusta hacer | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Cuando tengo una fecha límite, espero hasta el último minuto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Sigo posponiendo el mejorar mis hábitos de trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Empiezo a trabajar de inmediato, incluso en actividades que me resultan displacenteras. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Me las arreglo para encontrar excusas para no hacer algunas cosas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Destino el tiempo necesario a las actividades, aunque me resulten aburridas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Derrocho mucho tiempo y me parece que no puedo hacer nada al respecto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Cuando algo me resulta muy difícil de abordar, pienso en postergarlo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Me propongo que haré algo y luego no logro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| comenzarlo o terminarlo | | | | | |
| Siempre que hago un plan de acción, lo sigo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Desearía encontrar una forma fácil de ponerme en movimiento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Aunque me enoje conmigo cuando no hago las cosas, no logro motivarme | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Siempre termino las actividades importantes con tiempo de sobra | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Aunque sé que es importante comenzar con una actividad, me cuesta arrancar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

➤ **Estrés Académico**

Inventario SISCO del Estrés Académico

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 cuestionarios 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.

1. 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, señale con una cruz (X) o un cirulo con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:

| Estresores | | (1) Nunca | (2) Rara vez | (3) Algunas veces | (4) Casi siempre | (5) Siempre |
|------------|--|--------------|-----------------|-------------------------|------------------------|----------------|
| E 01 | La competencia con los compañeros de grupo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E 02 | La sobrecarga de tareas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|------|--|---|---|---|---|---|
| | y trabajos académicos | | | | | |
| E 03 | La personalidad, el carácter y/o el estilo del profesor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E 04 | Las instancias de evaluación (exámenes, monografías, trabajos prácticos, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E 05 | Las actividades propuestas por los profesores (guía de preguntas, resúmenes, ensayos, mapas conceptuales, trabajos prácticos, lectura de textos, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E 06 | No entender los temas que se abordan en clase | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E 07 | La participación en clase (responder a preguntas de los docentes, exposiciones, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E 08 | El tiempo limitado para realizar los trabajos solicitados por los docentes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E 09 | El cumplimiento con la carga horaria y | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|--|----------------------|--|--|--|--|--|
| | asistencia necesaria | | | | | |
|--|----------------------|--|--|--|--|--|

2. 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, señale con una **cruz (X) o un círculo** con qué **frecuencia** tuviste las siguientes reacciones cuando estabas preocupado o nervioso.

| Reacciones | | (1) Nunca | (2) Rara vez | (3) Algunas veces | (4) Casi siempre | (5) Siempre |
|------------|--|--------------|--------------------|-------------------------|------------------------|----------------|
| RF_01 | Problemas o dificultades para conciliar el sueño (insomnio o pesadillas) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| RP_02 | Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| RC_03 | Tendencia a polemizar, discutir y generar conflictos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| RF_04 | Fatiga crónica (cansancio permanente) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| RP_05 | Sentimientos de depresión y tristeza (decaído) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| RC_06 | Aislamiento de los compañeros de clase, familiares o amigos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| RF_07 | Dolores de cabeza o migrañas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| RP_08 | Ansiedad, angustia o desesperación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| RC_09 | Desgano para realizar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|-------|--|---|---|---|---|---|
| | trabajos académicos | | | | | |
| RF_10 | Problemas digestivos, dolor abdominal o diarrea | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| RP_11 | Problemas para concentrarse | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| RC_12 | Aumento o reducción de la ingesta de alimentos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| RF_13 | Conductas involuntarias como rascarse, morderse las uñas o frotarse las manos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| RP_14 | Sentimientos de agresividad y/o aumento de irritabilidad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| RF_15 | Somnolencia o mayor necesidad de dormir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

3. Las frases que aparecen a continuación describen formas de pensar, sentir o comportarse, que la gente suele utilizar para enfrentarse a los problemas personales o situaciones difíciles que en la vida causan tensión o estrés. Las formas de enfrentarse a los problemas, como las que aquí se describen, no son ni buenas ni malas, ni tampoco unas son mejores o peores que otras. Simplemente, ciertas personas utilizan más unas formas que otras. Piense en situaciones estresantes en su trayectoria académica y complete las frases según como mejor represente sus modos de pensar, sentir o comportarse. Los valores de esta escala son del **(1) al (4)** donde: (1) No hice esto en lo absoluto; (2) Hice esto un poco; (3) Hice esto con cierta frecuencia; (4) Hice esto con mucha frecuencia.

| | | | | |
|----------------------|--|---------------------------------|---|--|
| Afrontamiento | (1) No hice esto en absoluto | (2) Hice esto un poco | (3) Hice esto con cierta frecuencia | (4) Hice esto con mucha frecuencia |
|----------------------|--|---------------------------------|---|--|

| | | | | | |
|-------|---|---|---|---|---|
| Af_01 | Me concentré en modificar la situación que me preocupaba | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Af_02 | Busqué apoyo y comprensión de otra persona | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Af_03 | Dije cosas para expresar mis sentimientos desagradables. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Af_04 | Usé alcohol y/o otras sustancias para que me ayudaran a pasar por esto. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Af_05 | Traté de pensar en una estrategia para saber qué hacer. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Af_06 | Evité hacerle frente a la situación en la que estaba. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Af_07 | Hice bromas acerca de esto. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Af_08 | Acepté que esto haya pasado | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Af_09 | Busqué aspectos positivos de la situación que estaba atravesando | 1 | 2 | 3 | 4 |

➤ **Cuestionario socio-demográfico**

| | |
|-----------------------------|----------------------------|
| Sexo | M___ F___ |
| Edad | |
| Lugar de procedencia | Paraná _____ Otro _____ |
| Estado Civil | 1. Soltero/a |

| | |
|--|--|
| | 2. De novio/a 3. Casado/a 4. Conviviendo 5. Separado/a 6. Divorciado/a 7. Viudo/a |
| ¿Tiene hijos? | Si ____ No ____ |
| ¿Es la primera carrera que cursaste? | |
| 1. No - ¿Qué carrera/s cursaste antes? _____ ¿La finalizaste? a. No b. Sí ¿Cuánto tiempo la cursaste? _____ 2. Sí | |
| Curso/Año actual | Segundo ____ Tercero ____ |
| ¿Es la primera vez que cursas este año? | 1. Sí 2. No |
| Cantidad de materias aprobadas: _____ | |
| Cantidad de materias recursadas: _____ | |
| Promedio actual*: _____ | |
| <i>(Se obtiene mediante la sumatoria de notas de exámenes finales dividida por la cantidad de notas sumadas)</i> | |
| Turno de cursado | 1. Mañana 2. Tarde 3. Noche (21 hs en adelante) |
| Aproximadamente ¿Cuántas horas semanales dedicas al estudio? | 1. Menos de 2 hs. 2. Entre 2 y 4 hs. 3. Entre 4 y 7 hs. 4. 7 a 10 hs. 5. Más de 10 hs. |
| ¿Cómo te definirías como estudiante? | 1. Malo 2. Regular 3. Bueno 4. Muy Bueno |

| | |
|---|---|
| | 5. Excelente |
| ¿Trabajas? 1. Sí 2. No | ¿Cuántas horas semanales?: _____ |
| ¿Realizas alguna actividad física/deporte? 1. Sí 2. No | ¿Cuál?: _____ ¿Con qué frecuencia? 1. Una vez por semana 2. 2 a 3 veces por semana 3. Más de 3 veces por semana |
| ¿Realizas alguna actividad Artística? 1. Sí 2. No | ¿Cuál?: _____ ¿Con qué frecuencia?: 1. Una vez por semana 2. 2 a 3 veces por semana 3. Más de 3 veces por semana |

ANEXO B – CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Acepto participar voluntariamente en la investigación “*Relación entre Procrastinación Académica y Estrés Académico en estudiantes de Psicología de Paraná*”, realizada por Luna Rocío Magnín, de la Universidad Católica Argentina, para acceder al título de Lic. En Psicología.

He sido informado que el objetivo de la investigación es: *analizar la relación entre la Procrastinación Académica y el Estrés Académico en estudiantes universitarios de Psicología de la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA), de la ciudad de Paraná.*

Accedo a completar los cuestionarios que forman parte del estudio, actividad que requerirá aproximadamente 20 minutos de mi tiempo.

Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento.

He sido informado/a y he entendido que puedo hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento y que puedo retirarme de la misma cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

Acepto que los resultados del estudio, sean publicados estando garantizado que la información a difundir sea anónima, por lo que mi identidad se mantendrá siempre en reserva.

He leído y acepto las condiciones del consentimiento informado

SI

Luna Rocío Magnín
Email: lunarocio97@gmail.com

ANEXO C – SALIDAS ESTADÍSTICAS

➤ DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Edad

| | | |
|---------------------|----------|-------|
| N | Válido | 64 |
| | Perdidos | 0 |
| Mediana | | 21,50 |
| Moda | | 20ª |
| Desviación estándar | | 3,493 |
| Mínimo | | 19 |
| Máximo | | 39 |

Sexo

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Masculino | 12 | 18,8 | 18,8 | 18,8 |
| | Femenino | 52 | 81,3 | 81,3 | 100,0 |
| | Total | 64 | 100,0 | 100,0 | |

Estado Civil

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Soltero/a | 36 | 56,3 | 56,3 | 56,3 |
| | De novio/a | 24 | 37,5 | 37,5 | 93,8 |
| | Casado/a | 4 | 6,3 | 6,3 | 100,0 |
| | Total | 64 | 100,0 | 100,0 | |

Ciudad de procedencia

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Cerrito | 1 | 1,6 | 1,6 | 1,6 |
| | Chajarí | 3 | 4,7 | 4,7 | 6,3 |
| | Concordia | 2 | 3,1 | 3,1 | 9,4 |
| | Corrientes | 2 | 3,1 | 3,1 | 12,5 |
| | Crespo | 2 | 3,1 | 3,1 | 15,6 |

| | | | | |
|----------------|----|-------|-------|-------|
| La Paz | 2 | 3,1 | 3,1 | 18,8 |
| Lucas Gonzáles | 1 | 1,6 | 1,6 | 20,3 |
| Maria Grande | 2 | 3,1 | 3,1 | 23,4 |
| Nogoyá | 1 | 1,6 | 1,6 | 25,0 |
| Paraná | 46 | 71,9 | 71,9 | 96,9 |
| San Justo | 1 | 1,6 | 1,6 | 98,4 |
| Santa Fe | 1 | 1,6 | 1,6 | 100,0 |
| Total | 64 | 100,0 | 100,0 | |

¿Tiene Hijos?

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | No | 61 | 95,3 | 95,3 | 95,3 |
| | Si | 3 | 4,7 | 4,7 | 100,0 |
| | Total | 64 | 100,0 | 100,0 | |

Curso/Año de carrera actual

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|-------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Segundo año | 18 | 28,1 | 28,1 | 28,1 |
| | Tercer año | 19 | 29,7 | 29,7 | 57,8 |
| | Cuarto año | 17 | 26,6 | 26,6 | 84,4 |
| | Quinto año | 10 | 15,6 | 15,6 | 100,0 |
| | Total | 64 | 100,0 | 100,0 | |

Cantidad de horas de estudio semanales

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Menos de 2 horas | 9 | 14,1 | 14,1 | 14,1 |
| | Entre 2 y 4 horas | 13 | 20,3 | 20,3 | 34,4 |
| | Entre 4 y 7 horas | 21 | 32,8 | 32,8 | 67,2 |
| | Entre 7 y 10 horas | 14 | 21,9 | 21,9 | 89,1 |
| | Más de 10 horas | 7 | 10,9 | 10,9 | 100,0 |
| | Total | 64 | 100,0 | 100,0 | |

¿Trabaja?

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | No | 54 | 84,4 | 84,4 | 84,4 |
| | Si | 10 | 15,6 | 15,6 | 100,0 |
| | Total | 64 | 100,0 | 100,0 | |

Frecuencia con la que realiza actividad física

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|-----------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | 1 vez por semana | 7 | 10,9 | 10,9 | 10,9 |
| | 2 a 3 veces por semana | 25 | 39,1 | 39,1 | 50,0 |
| | Más de 3 veces por semana | 14 | 21,9 | 21,9 | 71,9 |
| | No realiza actividad física | 18 | 28,1 | 28,1 | 100,0 |
| | Total | 64 | 100,0 | 100,0 | |

Frecuencia con la que actividad artística

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | 1 vez por semana | 10 | 15,6 | 15,6 | 15,6 |
| | 2 a 3 veces por semana | 6 | 9,4 | 9,4 | 25,0 |
| | Más de 3 veces por semana | 2 | 3,1 | 3,1 | 28,1 |
| | No realiza actividad artística | 46 | 71,9 | 71,9 | 100,0 |
| | Total | 64 | 100,0 | 100,0 | |

Autodefinición como estudiante

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Malo | 4 | 6,3 | 6,3 | 6,3 |
| | Regular | 11 | 17,2 | 17,2 | 23,4 |
| | Bueno | 28 | 43,8 | 43,8 | 67,2 |
| | Muy bueno | 20 | 31,3 | 31,3 | 98,4 |
| | Excelente | 1 | 1,6 | 1,6 | 100,0 |
| | Total | 64 | 100,0 | 100,0 | |

➤ **ANÁLISIS DE DATOS**

Para el objetivo 1 - Descriptivos de Procrastinación Académica

Procrastinación Académica

| | | |
|---------------------|----------|--------|
| N | Válido | 64 |
| | Perdidos | 0 |
| Media | | 44,97 |
| Desviación estándar | | 10,529 |
| Mínimo | | 26 |
| Máximo | | 64 |

Procrastinación (agrupado)

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Bajo | 15 | 23,4 | 23,4 | 23,4 |
| | Medio | 38 | 59,4 | 59,4 | 82,8 |
| | Alto | 11 | 17,2 | 17,2 | 100,0 |
| | Total | 64 | 100,0 | 100,0 | |

Para el objetivo 2 - Descriptivos de Estrés Académico

Estrés Académico

| | | |
|---------------------|----------|--------|
| N | Válido | 64 |
| | Perdidos | 0 |
| Media | | 94,16 |
| Desviación estándar | | 16,163 |
| Mínimo | | 49 |
| Máximo | | 131 |

Estrés Académico (agrupado)

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Bajo | 5 | 7,8 | 7,8 | 7,8 |

| | | | | |
|-------|----|-------|-------|-------|
| Medio | 51 | 79,7 | 79,7 | 87,5 |
| Alto | 8 | 12,5 | 12,5 | 100,0 |
| Total | 64 | 100,0 | 100,0 | |

Por dimensiones del Estrés Académico

Estadísticos descriptivos por dimensiones

| | | Estresores | Reacciones/ Síntomas | Estrategias de Afrontamiento |
|---------------------|----------|------------|-------------------------|---------------------------------|
| N | Válido | 64 | 64 | 64 |
| | Perdidos | 0 | 0 | 0 |
| Media | | 28,59 | 46,78 | 18,78 |
| Desviación estándar | | 5,887 | 10,675 | 3,521 |
| Mínimo | | 13 | 19 | 12 |
| Máximo | | 41 | 71 | 26 |

Tipos de Reacciones/Síntomas

Reacciones Fis-Psi-Comp

| | | ReacFIS | ReacPSI | ReacCOMP |
|---------------------|----------|---------|---------|----------|
| N | Válido | 64 | 64 | 64 |
| | Perdidos | 0 | 0 | 0 |
| Media | | 19,38 | 16,33 | 11,08 |
| Desviación estándar | | 4,839 | 4,036 | 3,057 |
| Mínimo | | 7 | 7 | 5 |
| Máximo | | 30 | 25 | 18 |

Tipos de Estrategias de Afrontamiento

Estrategias de Afrontamiento

| | | Estrategias Activas y de Apoyo | Estrategias evitativas |
|---------------------|----------|-----------------------------------|---------------------------|
| N | Válido | 64 | 64 |
| | Perdidos | 0 | 0 |
| Media | | 12,75 | 6,03 |
| Desviación estándar | | 3,246 | 1,633 |
| Mínimo | | 6 | 3 |
| Máximo | | 20 | 12 |

Para el objetivo 3 – Correlación entre Procrastinación Académica y Estrés Académico

Correlaciones entre las variables (global)

Correlaciones (global)

| | | Procrastinación Académica | Estrés Académico |
|-----------------|------------------------|---------------------------|------------------|
| Procrastinación | Correlación de Pearson | 1 | ,556** |
| | Sig. (bilateral) | | ,000 |
| | N | 64 | 64 |
| Estrés | Correlación de Pearson | ,556** | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | |
| | N | 64 | 64 |

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Correlaciones entre la Procrastinación Académica y las dimensiones del Estrés Académico

Correlaciones

| | | Procrastinación Académica | Estrategias de Afrontamiento | Reacciones/ Síntomas | Estresores |
|------------------------|------------------------|---------------------------|------------------------------|----------------------|------------|
| Procrastinación | Correlación de Pearson | 1 | ,467** | ,510** | ,321** |
| | Sig. (bilateral) | | ,000 | ,000 | ,010 |
| | N | 64 | 64 | 64 | 64 |
| Estrategias de Afront. | Correlación de Pearson | ,467** | 1 | ,209 | ,113 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | | ,097 | ,375 |
| | N | 64 | 64 | 64 | 64 |
| Reacciones Síntomas | Correlación de Pearson | ,510** | ,209 | 1 | ,635** |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,097 | | ,000 |
| | N | 64 | 64 | 64 | 64 |
| Estresores | Correlación de Pearson | ,321** | ,113 | ,635** | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,010 | ,375 | ,000 | |
| | N | 64 | 64 | 64 | 64 |

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Correlaciones entre la Procrastinación Académica y las sub-dimensiones de Reacciones/Síntomas

| | | Correlaciones | | | |
|-----------------|------------------------|-----------------|----------|----------|-----------|
| | | Procrastinación | Reac.FIS | Reac.PSI | Reac.COMP |
| Procrastinación | Correlación de Pearson | 1 | ,432** | ,494** | ,447** |
| | Sig. (bilateral) | | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 64 | 64 | 64 | 64 |
| Reac.FIS | Correlación de Pearson | ,432** | 1 | ,712** | ,602** |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | | ,000 | ,000 |
| | N | 64 | 64 | 64 | 64 |
| Reac.PSI | Correlación de Pearson | ,494** | ,712** | 1 | ,782** |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | | ,000 |
| | N | 64 | 64 | 64 | 64 |
| Reac.COMP | Correlación de Pearson | ,447** | ,602** | ,782** | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 64 | 64 | 64 | 64 |

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Correlaciones entre la Procrastinación Académica y las sub-dimensiones de Estrategias de Afrontamiento

| | | Correlaciones | | |
|------------|------------------------|-----------------|---------------------------|------------------------|
| | | Procrastinación | Estrategias Activas/Apoyo | Estrategias Evitativas |
| ProcrTOTAL | Correlación de Pearson | 1 | ,358** | ,296* |
| | Sig. (bilateral) | | ,004 | ,018 |
| | N | 64 | 64 | 64 |
| EA | Correlación de Pearson | ,358** | 1 | -,076 |
| | Sig. (bilateral) | ,004 | | ,549 |
| | N | 64 | 64 | 64 |
| EE | Correlación de Pearson | ,296* | -,076 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,018 | ,549 | |
| | N | 64 | 64 | 64 |

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).