

---

---

# UNIVERSIDAD IUEM

No. DE ACUERDO:

FECHA:

# Anexo 1.- Registro de protocolo (v-2)



## Datos del Pasante:

Licenciatura: Pedagogía Promedio: 9.3 No. de Exp. 0125/2010-2011-1PE  
 Periodo de Ingreso: 2010 Periodo de Egreso: 2014 Periodo de Baja (en su caso): Agosto 2011- Septiembre 2012  
 Nombre del Pasante: Ana Elizabeth Gómez Marcial. Fecha de Nacimiento: 30- Abril-1981  
 Teléfono:(*casa*) \_\_\_\_\_ / (*cel*) 7223124079 Correo Electrónico: aniux\_29@hotmail.com



Opción de Evaluación Profesional: Tesis

### Nombre del Trabajo de Evaluación Profesional:

“PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN MUJERES Y HOMBRES ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.”

Nombre del Asesor: D.C.S. VICENTA FIERRO GARCÍA.

| Revisor de Protocolo                 | Firma y fecha de asignación por parte de la Escuela Profesional                                    | Firma y Fecha de Recepción de Protocolo  | Firma y Fecha del Voto Aprobatorio de Protocolo  |
|--------------------------------------|--|--|--|
| D.C.S. VICTORIA ARACELI CASTRO CRUZ. | <br>17/NOV/2017 | <br>17/NOV/2017 | <br>02/DIC/2017 |
| L.P.GUADALUPE ROMERO GARDUÑO.        | <br>17/NOV/2017 | <br>02-DIC-2017  | <br>09-DIC-2017 |

|   |  |  |
|---|--|--|
| Autorización de la Escuela Correspondiente<br><br>DIRECCIÓN DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE PEDAGOGÍA | Firma del Pasante<br> | Anexos (copias) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acta de Nacimiento</li> <li>• Carta de Pasante y/o Certificado</li> <li>• Certificado de Prácticas Profesionales</li> <li>• Certificado de Servicio Social</li> </ul> |
|---|--|--|

**Nota:** Se informa al Pasante que el tiempo para cumplir su trabajo y titularse es de 12 meses a partir de la fecha de registro, teniendo solo una oportunidad de solicitar a la Coordinación de Grado Académico una prórroga de tres meses, en caso contrario perderá vigencia el tema (art. 146 del Reglamento Interno de LA UNIVERSIDAD IUEM); por tanto deberá reiniciar con el registro con un tema diferente.

# Anexo 2.- Voto Aprobatorio (v-3)



No. de Registro: 054/12-17/PE

Fecha de Registro: 13 de Diciembre del 2017

PARA SER LLENADO POR EL PASANTE

Toda vez que el trabajo de evaluación profesional ha cumplido con los registros normativos y metodológicos, para continuar con los trámites correspondientes que sustentan la evaluación profesional, de acuerdo con los siguientes datos:

Nombre del Pasante: Ana Elizabeth Gómez Marcial.

Licenciatura: Pedagogía

Opción de Titulación: Tesis

Nombre del Trabajo para Evaluación Profesional:

**"PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN MUJERES Y HOMBRES ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS."**

| Nombre  | Firma de Voto Aprobatorio del | Fecha      | Sello de la Coordinación de Grado Académico y Servicio Social |
|---|-------------------------------|------------|---|
| Director del trabajo de evaluación profesional<br>D.C.S. VICENTA FIERRO GARCÍA. |                               | 09/03/2018 |   |

**Nota:** El pasante debe solicitar el sello de autorización de asignación de revisores a la Coordinación de Grado Académico y Servicio Social.

PARA SER LLENADO POR EL DIRECTOR DE LA ESCUELA PROFESIONAL

| Nombres  | Firma y fecha de Vo. Bo. del Director de la Escuela Profesional | Firma y Fecha de Recepción de Trabajo Escrito | Firma y Fecha de Entrega de Observaciones del Revisor | Firma y Fecha del Voto Aprobatorio del Revisor |
|--|---|---|---|--|
| Revisor<br>D.C.S. Victoria Araceli Castro Cruz |   |   |   |  |
| Revisor<br>L.P. Guadalupe Romero Garduño       |   | 05/05/18                                      | 7/05/18   | 9/05/18  |

Derivado de lo anterior, se **AUTORIZA LA IMPRESIÓN DEL TRABAJO DE EVALUACIÓN PROFESIONAL** de acuerdo con las especificaciones del anexo "Requisitos para Titulación", el cual debes solicitar a la Coordinación de Grado Académico y Servicio Social.

PARA SER LLENADO POR GRADO ACADÉMICO

| Nombre                   | Firma | Fecha      |
|--------------------------|-------|------------|
| LS LAURA ELEVA ARQUELO R |       | 11 mayo 18 |

## DEDICATORIAS

Todo gran proyecto necesita del apoyo de muchas personas, por ellos y para ellos que me ayudaron a lograr esta meta, especialmente a todos los que me quieren.

Dedico esta tesis a mi madre, por darme el don de la vida, mejor madre no puede haber elegido.

Al amor de mi vida, mi padre, que siempre le pido me acompañe en mi camino y me de sabiduría.

A mis hijos Zara y Mateo porque también son parte de este éxito, siendo la motivación en mi vida.

A mis hermanos por estar siempre a mi lado motivándome para concluir mis objetivos.

A mi familia por su comprensión y apoyo para seguir formando mi vida profesional, sabiendo que éste es sólo uno de muchos más.

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco:

A Josefina Marcial Jiménez, que a través de su experiencia y sabiduría ha guiado mis pasos para ser mejor persona, compartiéndome su pasión por la educación. Gracias TE AMO MAMÁ.

A la Dra. Vicenta Fierro García, directora de tesis, por ser guía de este proceso de aprendizaje en la investigación.

Al Instituto Universitario del Estado de México por ser mi casa de estudios, quien me brido los conocimientos para servir a mi estado.

## Índice

|  | <b>Pág.</b> |
|--|-------------|
| Introducción   | 1           |
| Capítulo 1. Procrastinación académica                                  | 2           |
| 1.1 Conceptualización de procrastinación                               | 3           |
| 1.2 Cusas de la procrastinación  | 4           |
| 1.3 Clasificación de la procrastinación                                | 6           |
| 1.4 Procrastinación académica  | 8           |
| 1.5 Teorías cognitivo-conductuales de la procrastinación               | 12          |
| Capítulo II. Características del desarrollo en la etapa de la juventud | 14          |
| 2.1 Concepto de juventud   | 15          |
| 2.2 Desarrollo cognitivo   | 17          |
| 2.3 Etapa de las operaciones formales                                  | 18          |
| 2.4 Desarrollo emocional   | 21          |
| 2.5 Desarrollo social  | 23          |
| Método   | 39          |
| • Planteamiento del problema   | 40          |
| - Descripción del problema   | 40          |
| - Objetivo general   | 41          |
| - Objetivos específicos  | 41          |
| - Pregunta general   | 41          |
| - Preguntas específicas  | 41          |
| - Justificación  | 42          |
| • Hipótesis  | 43          |

|  |    |
|--|----|
| • Diseño de la investigación           | 43 |
| • Tipo de investigación                | 43 |
| • Enfoque de investigación             | 44 |
| • Variables                            | 44 |
| • Universo                             | 44 |
| • Tipo de muestreo                     | 44 |
| • Muestra                              | 44 |
| • Criterios de inclusión y eliminación | 45 |
| • Metodología a emplear                | 45 |
| -Instrumento                           | 45 |
| -Procedimiento                         | 45 |
| -Análisis estadístico                  | 46 |
| <b>- Resultados</b>                    | 47 |
| <b>- Discusión</b>                     | 49 |
| <b>- Conclusiones</b>                  | 51 |
| <b>Sugerencias</b>                     | 52 |
| <b>- Referencias</b>                   | 53 |
| <b>- Anexos</b>                        | 62 |

## **Introducción**

Se presenta una investigación de procrastinación académica en mujeres y hombre estudiantes universitarios, ya que supone exigencias que necesitan ser afrontadas con éxito para poder lograr los objetivos que se plantea el educando. En ese proceso de exigencia y afronte, tanto los aspectos cognitivos como motivacionales juegan un papel clave en la organización de su conducta académica.

Se considera que la procrastinación es una demora voluntaria en el curso de la acción, a pesar de la expectativa de que dicha demora será peor para el sujeto (Sánchez, 2010).

La presente investigación comprende aspectos teóricos y metodológicos, se presenta el marco teórico que está conformado por el Capítulo I titulado “Procrastinación académica” en el cual se conceptualiza este fenómeno, clasificación del mismo, se analiza la procrastinación académica y algunas posibles causas de ella, finalmente se explica con base en la teoría cognitivo-conductual la procrastinación. En el capítulo II “Desarrollo en la etapa de la juventud” se plasman diferentes conceptos de juventud, se describe el desarrollo cognitivo, emocional, y social, y características de esta etapa de desarrollo.

En relación al método la presente investigación fue de tipo comparativo, con un diseño no experimental de tipo transversal, bajo un enfoque cuantitativo, la interpretación de la misma se encuentra estadísticamente significativo en la variable procrastinación que lo que permite concluir que no existen diferencias en los dos grupo de comparación. Por último se sugieren acciones de tipo metodológico y de intervención.



**CAPÍTULO I:**  
**PROCRASTINACIÓN**  
**ACADÉMICA**

## 1.1 Conceptualización de procrastinación

El término procrastinación proviene del latín *procrastinare*, que literalmente significa dejar las cosas o posponerlas para otro día (DeSimnoe, 1993 citado por Ferrari, et al., 1995). La conducta procrastinadora puede tener incidencia directa con otros aspectos de la vida académica en términos de consecuencias negativas resultantes de dicha conducta, tales como el bajo rendimiento académico, la deserción, la ansiedad ante los exámenes, la desmotivación, estrés académico, entre otros aspectos (Cardona, 2005).

Para esto Sánchez (2010) ha reunido una serie de definiciones del término, partiendo desde la etimología de la palabra, hasta las perspectivas que se le han dado al concepto, en relación con la Psicología, haciendo referencia que en cuanto al origen de la palabra, se establece que el verbo inglés *procrastinate* combina el adverbio común *pro* que significa hacia adelante con la terminación *crastinus* que significa para mañana.

Se considera que la procrastinación es una demora voluntaria en el curso de la acción, a pesar de la expectativa de que dicha demora será peor para el sujeto (Sánchez, 2010). La procrastinación es un fenómeno que consiste en el retraso intencional de una tarea aun teniendo consciencia de que dicho retraso puede influir negativamente en los resultados de la misma (Steel, 2007). La procrastinación no implica necesariamente el incumplimiento de la tarea (Alegre, 2013).

Por otro lado, Rothblum (1990) define de forma sencilla la procrastinación como el acto de retrasar sin motivo alguno una tarea lo que lleva a la persona experimentar sensaciones de malestar, es por tal motivo que las personas evidencian un patrón evitativo frente a las situaciones que implican un alto costo de respuesta o donde evalúan como escasas las posibilidades de alcanzar un buen nivel de satisfacción en relación con su desempeño.

La procrastinación se define como el hecho de posponer responsabilidades (tareas o trabajo) y decisiones de manera habitual. Es la tendencia a gastar el tiempo, demorar y aplazar de forma intencional algo que debe ser hecho (Tukman, 2003). La procrastinación es un constructo polisémico, estudiado y desarrollado por muchos, los que tienden a presentar múltiples definiciones agrupando un elemento común, el aplazamiento o la demora (Álvarez, 2010).

Por su parte, Ferrari (1995) la define como el hecho de posponer la culminación de una tarea que usualmente resulta en un estado de insatisfacción o malestar subjetivo. Así, la procrastinación debe ser considerada como obstáculo que imposibilita a las personas conseguir sus intereses de forma eficiente y productiva, representando un análisis entre habilidades y capacidades para afrontar apropiadamente sus tareas y deberes (Álvarez, 2010).

De acuerdo con Akinsola (2007) considera la procrastinación como un rasgo que tiene componentes cognitivos, conductuales y emocionales. De esta manera Álvarez (2010) refiere que el procrastinador es aquel que sabe lo que quiere hacer, en cierta manera, que sabe que puede y que trata de hacerlo, pero que en realidad no lo hace.

## **1.2 Causas de la procrastinación**

Desde una perspectiva psicodinámica la procrastinación estaría vinculada al concepto de evitación de tareas específicas, el cual fue discutido por Freud en el año de 1926. De esta manera, se hace notar el rol de la angustia al evitar una tarea, explicado por Freud en inhibiciones, síntoma y angustia (Ferrari, 1995), en donde menciona que esta es tomada como una alerta para el yo, al señalarle el material inconscientemente reprimido que trata de emerger de modo amenazante; por lo tanto, una vez que esta angustia es detectada, el yo emplea una variedad de mecanismos de defensas que le permitan, en algunos casos evitar la tarea (Álvarez, 2010).

En este sentido se entenderá porque los procrastinadores tienden a aplazar las tareas vistas con aversión, escogiendo solamente las tareas que perciben como placenteras divertidas y las que tienen una recompensa a más corto plazo y de carácter muy concreto. Dicho aplazamiento cumple una doble función como reforzador y como obstáculo para avanzar lo que en definitiva hace que la persona pierda motivación para iniciar la tarea. La persona se encuentra entonces en un conflicto pues percibe la acción como no atractiva y la recompensa como algo lejano, y por tanto evita realizarla (Sánchez, 2010).

La procrastinación no solo puede afectar la gestión y administración del tiempo, sino que también puede implicar un problema en la interacción de aspectos cognitivos, afectivos-motivacionales y conductuales (Furlan, Heredia, Piemontesi, y Tuckman, 2012). Para Adolfo (2003) la procrastinación tiene sus principios en el miedo que siente el niño de que sus actos lleven a consecuencias no positivas, se ha establecido un vínculo que no tiene la capacidad de retener o alejándolo del objeto.

La visión conductual refiere que una conducta se mantiene cuando es reforzada, es decir, las conductas persisten por sus consecuencias (Skinner, 1997). Por tal razón, las personas procrastinan porque sus conductas de postergación propiamente han sido reforzadas y además han tenido éxito debido a diversos factores propios del ambiente, que han permitido continuar con este tipo de acciones (Álvarez, 2010).

Mientras la visión cognitiva-conductual con base en Ellis y Knaus (1977) refiere que la procrastinación se debe a que la persona posee creencias irracionales sobre lo que implica terminar una tarea adecuadamente, en ese sentido, tiende a plantearse metas altas y poco reales que por lo general lo llevan al fracaso. Que al intentar calmar esas consecuencias emocionales, demoran el inicio de las tareas hasta que no sea factible completarlas de manera apropiada, evitando así cuestionar sus habilidades y capacidades (Álvarez, 2010).

Por su parte Ferrari y Díaz-Morales (2007) refieren que las personas que reportan frecuentemente procrastinación están comprometidas en conductas de autosabotaje, excusas falsas. Menciona Steel (2007) que los procrastinadores presentan una pobre autorregulación de su desempeño dentro de un periodo de tiempo, y atribuyen la demora de tareas a factores distintos de su propio desempeño.

En términos generales, las razones para procrastinar recogidas de la literatura pueden agruparse en cinco categorías según Zarick y Stonebraker (2009):

1. Atracción por la tarea
2. Amor al trabajo
3. Incertidumbre sobre la tarea
4. El miedo al fracaso / fallo en la tarea
5. El perfeccionamiento: entendido por perfeccionismo la generación de expectativas poco realistas y rígidas sobre la perfección de su trabajo, la procrastinación probablemente contribuye al mantenimiento del perfeccionismo

### **1.3 Clasificación de la procrastinación**

Las clasificaciones de la procrastinación pueden ser amplias, Angarita (2012) propone siete tipos de personas procrastinadoras:

- a. Perfeccionista, como aquel que considera que la tarea que aplaza no cumple estándares personales.
- b. Soñador, aquel que divaga y es poco realista.
- c. Preocupado, aquel que le afecta notablemente que las cosas salgan mal o estén fuera de control.

- d. Generador de crisis, que disfruta de algún tipo interacción social vinculada con el aplazamiento.
- e. Desafiante quien bajo la excusa de posible control de parte de terceros aplaza.
- f. Ocupado, quien por estar atendiendo varias tareas a la vez no termina ninguna en concreto.
- g. Relajado, como aquel que tiende a evitar situaciones que le generan estrés y compromiso.

Asimismo, Angarita (2012) clasifica a la procrastinación de la siguiente manera:

- Disposicionales y decisivos o decisionales
- Procrastinador por incomodidad
- Procrastinación conductual
- Procrastinación de la salud
- Procrastinación por dudad de sí mismo
- Procrastinación al cambio
- Procrastinación resistente
- Procrastinación de tiempo
- Procrastinación académica
- Procrastinación organizacional
- Procrastinación sobre promesa

Para otros autores las clasificaciones son menos extensas y más enfocadas en los resultados, que en la topografía misma de la conducta. Tal es el caso de Chan (2011) quien realizó investigación bajo la premisa de dos tipos básicos de procrastinadores:

1.- Los pasivos: son procrastinadores típicos como usualmente se entiende desde los otros autores, es decir aquellos que aplazan sus compromisos y tiene en general un patrón de desajuste en su funcionamiento.

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

#### **1.4 Procrastinación académica**

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

La procrastinación de las tareas académicas es un problema común entre los estudiantes (Rothblum, 1990) que esperan hasta el último momento para realizar informes o prepararse para los exámenes, hasta el punto de que un rendimiento óptimo se convierte en algo poco probable (Ellis y Knaus, 1997).

Respecto a la forma en que ha sido abordado el fenómeno de la procrastinación, Sánchez (2010) indica que al analizar la procrastinación como demora voluntaria y fundamentalmente como problema en el que intervienen variables motivacionales y de autorregulación, se encuentran primeros indicios para definir y describir la procrastinación académica, pues autores como Ferrari (1995) lo explica como la demora voluntaria en el ámbito académico puede deberse a que los estudiantes tienen la intención de realizar una

actividad académica dentro del plazo dado pero no se motivan o no sienten el deseo de hacerlo por la aversión que les causa la tarea (Rothblum, 1990). Para Sánchez, Castañeiras, y Posada (2011) los estudiantes tienden a procrastinar tienen miedo al fracaso y aversión a la tarea; o se identifica en ellos baja capacidad de autorregulación o un alto nivel de ansiedad al desempeño.

Según Angarita (2012) son comunes las definiciones o aproximaciones al concepto de procrastinación desde sus componentes conductuales, afectivos y cognitivos para su explicación o descripción. En esta línea de trabajo autores como Rothblum (1990), consideran a la procrastinación académica como una tendencia autoreportada de aplazar las tareas académicas y experimentar niveles problemáticos o molestos de ansiedad asociados con ese aplazamiento, que usualmente implican dificultades con tareas como escritura de documentos, preparación de exámenes y terminación de lecturas asignadas, principalmente.

Por su parte, Zimmerman, Bonner y Kovzche (1996) plantean que para lograr sus metas, los estudiantes universitarios requieren afrontar adecuadamente los diferentes desafíos que sus carreras suponen, entre otras cosas, tomar notas en clase, formular preguntas a docentes y compañeros, leer textos comprensivamente, elaborar síntesis, resolver ejercicios prácticos, redactar informes y monografías y prepararse para las evaluaciones, estas actividades requieren un trabajo adicional, y su adecuada planificación, implementación, monitoreo y regulación incidirán en el logro de las metas académicas.

Por lo tanto para Furlan (2012) la procrastinación representa una dificultad de autorregulación particularmente significativa, ya que describe la discrepancia entre las intenciones o planes de acción y las conductas que efectivamente lo llevarían a la práctica.

En los estudios sobre las razones de las conductas de procrastinación, se incluyen como las más significativas las siguientes, según Rothblum (1990):



- 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
- g. La ansiedad y el miedo al fracaso.

Para Cardona (2005) la procrastinación académica es un patrón conductual que es considerado como especialmente grave por las consecuencias que conlleva para el estudiante y su entorno escolar y familiar. Onwuegbuzie (2004) lo considera como un comportamiento disfuncional caracterizado por evitar hacer promesas de hacerlo más tarde; excusar o justificar retrasos y evitar la culpa cuando el sujeto se encuentra frente a una tarea académica.

Para Angarita (2012) es una tendencia irracional a demorar el inicio y realización de una tarea académica. Se explica que dicha demora puede deberse al plazo dado, pero no se motivan o no sienten el deseo de hacerlo por la aversión que les causa la tarea. Rothblum, (1990) manifiestan que le tienen miedo al fracaso y aversión a la tarea; mientras que Klassen, Krawchuk y Rajani (2008) identifican baja capacidad de autorregulación o un alto nivel de ansiedad al desempeño.

Al relacionar la procrastinación académica con otros conceptos como el de las estrategias de aprendizaje, Howell y Watson (2007) afirman que los resultados del aprendizaje están estrechamente vinculados con el uso adecuado de estrategias cognitivas y metas cognitivas que son las que convierten el material enseñado en material aprendido. Por

tanto, una persona con procrastinación presenta bajo uso de estrategias cognitivas para resolver o realizar las tareas.

Según los resultados de diversas investigaciones en diferentes momentos y poblaciones, la prevalencia de la procrastinación académica entre el alumnado es elevada. Ferrari, O'Callaghan y Newbegin (2005) estiman que es un fenómeno en el 70% de los estudiantes universitarios.

También hay evidencia de que la procrastinación es una conducta particularmente estable que se mantiene desde el inicio hasta el final del periodo académico (Rice, Richardson y Clark, 2012). La procrastinación es un fenómeno complejo que en ocasiones se entiende como un rasgo de personalidad, pero que también debe ser entendido contextualmente (McCloskey, 2011). Menciona Garzón, Gila (2017) que contextualmente, en una ejecución de las tareas, también tendría un impacto en el nivel de autoeficacia de la persona, lo que puede conducir a una mayor procrastinación.

Por último, Adela y Hernández (2013) hacen mención de que el procrastinador académico pospone las tareas casi siempre, asimismo experimenta ansiedad, relacionada con su actitud. Se puede aseverar que busca la propia ansiedad que le produce cumplir con la tarea en el último minuto.

### **1.5 Teorías cognitivo-conductuales de la procrastinación**

Señala Natividad (2014) que las teorías cognitivo-conductuales van más allá de los planteamientos conductistas postulando que las personas sienten y actúan consistentemente con sus pensamientos, actitudes y creencias acerca de sí mismo y del mundo. Por lo tanto Cardona (2005) menciona que los pensamientos, actitudes y creencias que a veces son racionales y adaptativas, mientras que en otros casos pueden no serlo. Probablemente la

perspectiva cognitivo-conductual pionera sobre la procrastinación sea la que ofrece Ellis y Knaus (1977 citados por Natividad, 2014).

Para Cardona (2005) la aproximación cognitivo-conductual sobre la personalidad reconoce la influencia de las variables ambientales sobre las emociones y la conducta, pero sugiere que las cogniciones juegan un papel mediador trascendental.

Es así que los pasos elementales que el procrastinador realiza bajo este enfoque serían los siguientes:

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

Por último Ellis y Knaus (1997) caracterizan a la procrastinación como el resultado de tres causas básicas, que a menudo se superpone: autolimitación, baja tolerancia a la frustración y hostilidad. Estas causas son manifestaciones características de un estilo cognitivo que implica una visión distorsionada acerca de sí mismo, de los otros y del mundo.

**CAPÍTULO II.**

**CARACTERÍSTICAS**

**DEL DESARROLLO EN**

**LA ETAPA DE LA**

**JUVENTUD.**

## 2.1 Concepto de juventud

Corresponde a una construcción social, histórica, cultural y relacional, que a través de las diferentes épocas ha adquirido significados y restricciones diferentes porque la juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos (Bourdieu, 2000 citado en León, 2004). Según León (2004), con la publicación en 1904 de un tratado sobre la adolescencia, el psicólogo Stanley Hall constituye a la adolescencia y la juventud como campos de estudio dentro de la psicología evolutiva, definiéndolas como edades tormentosas con innumerables tensiones en las que el joven adquiere los caracteres humanos más elevados.

A su vez Lozano (2003) sostiene que la búsqueda de una definición de lo juvenil no es simple porque éste es uno desde el punto de vista de la biología, y es otro si se habla de una cualidad social o fenomenológica. Así, mientras algunos ven a los jóvenes como aquellos que no pueden seguir siendo considerados niños pero que todavía no son adultos, otros los definen como aquellos que se revelan y/o luchan por el poder de los mayores.

Por su parte, Soto (2005) afirma que la adolescencia y la juventud se han interpretado desde diversas perspectivas que han aportado un conjunto de conocimientos acerca de estas edades. El psicoanálisis, por ejemplo, plantea a la adolescencia como una fase de cambio que implica lo que se ha llamado el segundo nacimiento. La sociología y la antropología, en cambio, afirman que la juventud es una construcción histórico-social, producto del conjunto de relaciones instituidas en una sociedad determinada.

De manera más concreta Duarte (2001) habla de cuatro sentidos o significados de juventud: la juventud como etapa de la vida, grupo social, conjunto de actitudes ante la vida y la generación futura.

Para Coll (1990) la juventud es un concepto relacional que adquiere sentido en la interacción con categorías como las de género, etnias y clase social. Es históricamente construida puesto que los contextos social, económico y político configuran características concretas sobre el vivir y percibir lo joven; es situacional ya que responde a contextos concretos definidos; está constituida tanto por agentes o instituciones sociales externos a los jóvenes, como por autopercepciones de los mismos jóvenes.

Se construye en relaciones por condiciones, dominación, centralidad o periferia, en las que se dan procesos complejos, rechazo, superposición o negación, se produce tanto en lo cotidiano, en ámbitos íntimos como los barrios, la escuela y el trabajo como en lo imaginado en comunidades como la música, los estilos y el internet (Fandiño, 2011).

De acuerdo con Margulis y Urresti (1998) la condición de juventud muestra una forma específica de estar en la vida, con potencialidades, ambiciones, requerimientos, singularidades éticas y estéticas, lenguajes resultantes de una episteme concreta. Sostiene Domínguez (2008) que por ser periodos claves en el proceso de socialización del individuo, la adolescencia y la juventud se pueden ver desde tres enfoques:

1. El enfoque biogenético considera la maduración de los procesos biológicos como base del análisis de los procesos del desarrollo experimentados en la adolescencia y la juventud.
2. El enfoque socio-genético caracteriza estas etapas en función de las regularidades que adopta el proceso de socialización del individuo.
3. El enfoque psicogenético centra su atención en las funciones y los procesos psíquicos que caracterizan cada etapa, ya sea como desarrollo afectivo (teorías psicodinámicas), desarrollo cognitivo (teorías cognitivistas) o desarrollo de la personalidad (teorías personológicas).

Para Domínguez (2008) cada uno de los enfoques permite entender cómo el joven estructura a través de planes, objetivos, metas y estrategias, su proyecto de vida.

Los Jóvenes UNESCO, al igual que Estados Unidos de Norteamérica, consideran los 14 o más años de la adolescencia como los primeros años de la madurez en la categoría "Jóvenes". Siguiendo la separación señalada, los seres humanos que se encuentran entre los 18 y 24 años de edad son maduros en cuanto crecimiento y desarrollo psicológico, pero son diferentes a los demás mayores por ser inexpertos en el mundo adulto, al que entran con entusiasmo, dinamismo y creatividad que la compensan; y, mantienen aún una gran facilidad para el cambio lo que facilita el aprendizaje y aprehensión de conocimientos e información a velocidad, todo lo cual se expresa en su activa y muchas veces creativa participación social (Mancilla, 2000).

Al finalizar este período, ya tienen estudios terminados (a excepción de las carreras profesionales muy largas). Tienen trabajo y tienen o han tenido relaciones de pareja, pocos se han casado) especialmente en los jóvenes con estudios superiores, caracteres psicológicos de competencia y de logros altísimos y un distanciamiento de proyectos de familia propia. En cuanto a los estereotipos sexuales, presentan un nuevo modelo de relaciones de pareja y forma de ver el "mundo", que se les presenta más amplio y más exigente (Mancilla, 2000).

## **2.2 Desarrollo cognitivo**

Se entiende el desarrollo como un proceso integral de construcción y cambio, en el cual los niños participan activamente; proceso que involucra transformaciones en las esferas cognitiva, afectiva y social que afectan a cada niño como un todo y lo definen como persona en un contexto dado (Orozco, Perinat y Sánchez, 2009).

De acuerdo con Inhelder y Piaget (1955) para realizar una comprobación sistemática de las variables implicadas en una situación problemática, el sujeto que ha consolidado su pensamiento formal cuenta con el esquema de control de variables que le lleva a aplicar la



estrategia de ir variando sistemáticamente un factor del problema, mientras mantiene constantes los restantes factores.

El desarrollo cognitivo describe el cambio en períodos largos de tiempo y se diferencia del cambio cognitivo, que lo describe en períodos cortos, algunas veces en tiempo real. Por lo tanto, hay una distancia con investigaciones que estudian cómo se produce el cambio cognitivo o los mecanismos subyacentes (Siegler, 2000).

Según Cano (2007) en el pensamiento formal se va a producir una inversión de sentido entre lo real y lo posible, donde será lo real lo que esté subordinado a lo posible. Desde este marco general, el desarrollo cognitivo se define en función de los cambios que se operan en el niño y le permiten construir progresivamente diferentes tipos de capacidades, estructuras y modalidades de funcionamiento para responder a las demandas del contexto. Estos cambios no necesariamente coinciden con una edad determinada y pueden resultar de la interacción dinámica entre las características de los niños y las condiciones de los contextos en los que interactúan (Orozco, et al., 2009).

Para Inhelder y Piaget (1955) el sujeto solamente admitirá y se explicará esos hechos después de verificarlos dentro del conjunto de las posibles hipótesis que guardan compatibilidad con la situación dada. Características estructurales del pensamiento formal al enfrentar la tarea de analizar las estructuras operatorias que están en juego en el pensamiento formal, hacen algunas observaciones acerca de los instrumentos lógico-matemáticos que emplean.

### **2.3 Etapa de las operaciones formales (12 años hasta la madurez)**

Cuando el niño alcanza la edad de 12 años aproximadamente, razona lógicamente sobre cosas abstractas que nunca había investigado de forma directa. Esto es lo que singulariza el período de las operaciones formales. El niño está capacitado para hacer un

pensamiento racional e inductivo a través de la forma de una propuesta ofrecida. Sólo conoce el problema de forma hipotética y puede llegar a una reflexión lógica a través del pensamiento. Esta última etapa no es lograda por todos los adultos, pero sí es característico de los científicos, que pueden manejar un gran número de datos y explicárnoslos claramente.

Para Cabrera y Mazzarella (2001) este nivel de desarrollo cognoscitivo es necesario para comprender conceptos avanzados en filosofía, matemáticas y ciencia, al igual que muchos de los conceptos enseñados en cursos universitarios sobre cualquier tema. Entre los estudiantes universitarios, las operaciones formales están más desarrolladas con referencia al tema más importante para uno que otro contenido.

El periodo de operaciones formales también presenta desarrollo en la comprensión moral y social de los adolescentes. Las reglas llegan a entenderse como necesarias para la cooperación, la mentira se ve como mala porque rompe la confianza, la justicia se comprende en relación con las intenciones y las ideas acerca del castigo por las transgresiones sociales se basan de manera creciente en nociones de equidad (Kemmis,1989).

Sin embargo, Bruner (1988) refiere que mientras los adolescentes aprenden a apreciar la lógica y a aplicar criterios de lo que es lógico a sus juicios sobre las acciones sociales, a menudo lo hacen con una comprensión insuficiente de que el mundo no siempre está ordenado de manera lógica y las personas no siempre actúan de forma lógica. Esto puede dar por resultado un periodo de idealismo adolescente e interés en reformar a la sociedad, a menudo con soluciones simplificadas en exceso o de otras maneras irreales. El idealismo de los adolescentes comienza a dar paso a un equilibrio más estable conforme continúan desarrollándose y comienzan a adoptar roles adultos, en especial cuando terminan su educación escolar y se integran a la fuerza de trabajo (Piaget,1980).

Por su parte, Holloway (1982) estudió el desarrollo en el razonamiento de estudiantes universitarios, en especial sus reacciones al relativismo intelectual y moral que por lo general encuentran como parte de una educación universitaria. Sugirió que los estudiantes de manera típica pasan por nueve etapas conforme progresan a través de la universidad. Las primeras etapas se caracterizan por un absolutismo moral e intelectual, la creencia de que existe una solución correcta para cada problema y la confianza en las autoridades para asesoría.

Menciona Muñoz (2013) que, aquellos que se especializan en educación y que funcionan en estas etapas iniciales podrían esperar que sus instructores les dijeran la manera correcta de enseñar el contenido o de manejar los problemas de disciplina. Los estudiantes en las etapas intermedias se mueven hacia el extremo opuesto enfatizando el relativismo y la especificidad del contexto en su razonamiento. Comienzan a ver a las autoridades como personas cuyas opiniones están bien informadas pero no obstante abiertas a cuestionamiento.

Esto les permite avanzar del absolutismo e idealismo hacia un razonamiento y solución de problemas más pragmáticos. Los profesores principiantes que funcionan en estas últimas etapas estarían comprometidos con sus propias prácticas pedagógicas preferidas pero también estarían abiertos a nuevas ideas y se percatarían de que otros enfoques tienen valor (Muñoz,2013).

Según Piaget (1980) el desarrollo cognoscitivo adolescente y adulto, en especial entre individuos expuestos a educación superior, tiende a progresar desde el pensamiento absolutista (las declaraciones son correctas o erróneas, y lo que es correcto es tan obvio que requiere poca justificación) pasando por un periodo de relativismo extremo (no hay reglas generales, el conocimiento es subjetivo e incierto) hacia un punto de vista más pragmático que reconoce que el conocimiento es construido por medio de interpretaciones personales pero también que algunas afirmaciones son apoyadas por mejores evidencias o argumentos.

En consecuencia, las mujeres adolescentes y adultas jóvenes tienden a cultivar habilidades de escucha y a participar en conversaciones corteses (en oposición a debates más asertivos) sobre cuestiones basadas en valores. Es más probable que sus avances intelectuales ocurran en respuesta a introspección privada, en especial en ocasiones en que tienen la sensación de que han perdido contacto con partes de ellas mismas (Piaget, 1998).

Tanto en hombres como en mujeres, muchos de los avances cognoscitivos significativos que ocurren en la adolescencia y en los primeros años de la edad adulta están conectados con las crisis de identidad, mayores desarrollos dentro de la etapa de las operaciones formales recalcan la importancia de continuar la reestructuración y agudamiento del pensamiento a lo largo de toda la vida, tanto como personas y profesionales (Adolfo, 2003).

#### **2.4 Desarrollo emocional**

Para acercarse al concepto científico de emoción es necesario tener en cuenta la siguiente consideración:

La emoción, a pesar de ser el principal sistema de evolución y adaptación de los seres inteligentes, es el menos conocido de los procesos psicológicos básicos. La propia dificultad para definirla, las múltiples formas de entenderla, la complejidad de las metodologías utilizadas en los diferentes ámbitos de estudio y las dificultades inherentes a su estudio científico vienen a explicar el escaso desarrollo de una psicología de la emoción (Martínez, Páez y Ramos, 2002).

Según Damasio (2006) las emociones son una serie de reacciones del organismo ante acontecimientos externos e internos, cuya finalidad es la adaptación al medio propiciada por la regulación biológica y el desarrollo de la corteza prefrontal. Las emociones y sentimientos

son aspectos centrales de la regulación biológica, ya que suponen el puente entre los procesos racionales y no racionales.

Las emociones básicas son el mecanismo básico de adaptación al medio, poseen respuestas innatas, que vienen procuradas para la supervivencia: ira, miedo, alegría, tristeza, asco y sorpresa. Estas emociones se caracterizan por tener un rasgo facial asociado y se consideran esenciales al ser humano. A partir de estos mecanismos básicos y de la experimentación de sentimientos, comienzan a formarse otra serie de conexiones sistemáticas, entre categorías de objetos y situaciones y con las emociones primarias (Damasio, 2006).

La teoría del GROU divide la emoción en tres fases: la neurofisiológica, la comportamental y la cognitiva (Bisquerra, 2003). Los sentimientos quedan englobados en la dimensión cognitiva. Sin embargo, la apuesta de Damasio no sitúa el componente cognitivo como una parte de la emoción, sino que es el cerebro, la corteza prefrontal en concreto, el sector que se funde con el núcleo cerebral, para la producción de una amplia gama de emociones secundarias (Damasio, 2006).

Para Damasio (2006) se clasifican las emociones de la siguiente forma:

- Emociones básicas o primarias: miedo, ira, tristeza, alegría, asco y sorpresa. Caracterizadas por una fuerte intensidad y corta duración, conjunto innato de sistemas de adaptación al medio
- Emociones secundarias o sentimientos: amor, afecto, pena, dolor, soledad, melancolía, envidia, impotencia, satisfacción, desamor.

Se puede considerar que se establece una relación entre el progreso de las competencias emocionales y la capacidad de proyectar y fraguar una existencia más satisfactoria: La educación emocional se propone el desarrollo de la personalidad integral del

individuo. Esto incluye el desarrollo de las competencias emocionales, es decir promover actitudes positivas ante la vida, habilidades sociales y empatía, de cara a posibilitar unas mejores relaciones con los demás, La finalidad última es contribuir al bienestar personal y social (Álvarez, 2001).

Por otro lado, la conciencia emocional se define como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado (Bisquerra y Pérez, 2007). La educación emocional utiliza variadas y múltiples herramientas para fomentar las competencias emocionales en las personas. Sin embargo, existe un problema fundamental, el corte neurofisiológico del hecho emocional, que impide la posibilidad de controlar completamente las emociones (Bisquerra, 2003).

## **2.5 Desarrollo social**

Con base en el desarrollo social se describen las siguientes habilidades de la juventud según diversos autores:

1. Las autolimitaciones: se refiere a como las personas se auto minimizan mediante pensamientos autocríticos y autoafirmaciones negativas y despectivas. Dentro de un desafortunado ciclo, el procrastinador se devalúa de sí mismo debido a sus conductas procrastinadoras pasadas y presentes, devaluaciones subjetivas que aun promueve más los aplazamientos y los sentimientos de ansiedad y depresión (Cardona, 2005).

Las demandas absolutistas del procrastinador de hacer bien casi cualquier cosa puede impulsarse a evitar realizarla a tiempo o a encontrar una excusa para no hacerla nunca. De acuerdo con esta lógica, la procrastinación deriva por una parte de creencias excesivamente estrictas y exigentes acerca de que constituye un adecuado cumplimiento de la tarea, es decir,

del perfeccionismo, y por otra de una visión de la autovalía basada en lo que uno es capaz de lograr (Cardona, 2005).

El concepto de autolimitación vincula además la dilación con déficits en procesos de autorregulación, las personas pueden posponer las cosas con el fin de tener una justificación alternativa ante la expectativa de un fracaso, protegiendo así su autoestima. Dicho vínculo debe asumir una relación positiva entre la dilación y el miedo al fracaso, el miedo a fracasar hace al sujeto se implique en la dilación para evitar situaciones en las que supone que un posible fracaso se atribuirá a su capacidad personal (Steel, 2007).

2. Baja tolerancia a la frustración: es la incapacidad de tolerar la más mínima molestia, contratiempo o demora en la satisfacción de los deseos, de soportar ningún sentimiento o circunstancia desagradable. La baja tolerancia a la frustración surge cuando el sujeto reconoce que conseguir beneficios futuros implica trabajar duro en el presente y afrontar el sufrimiento actual que puede suponer, sin embargo, asume la creencia distorsionada que dicho sufrimiento es insoportable. Con base a esta creencia autolimitadora, los individuos con este estilo cognitivo eligen aplazar la tarea (Fernández, 1997).

Al ceder a la baja tolerancia a la frustración, el sujeto recibe el beneficio inmediato de reducir el malestar asociado con la tarea, sin embargo, acepta a cambio, tácitamente, consecuencias problemáticas a largo plazo. En relación con la procrastinación, existen paralelismos entre el concepto de baja tolerancia a la frustración y la teoría conductual recompensa engañosa (Ainslie, 1975). Según en la cual existe una fuerte tendencia humana a afectar hacia el placer del momento. Con la procrastinación, esta tendencia se convierte en hábitos, con una llamada hacia el ocio y la reducción de la ansiedad presente que interfiere con la conducta orientada hacia una meta y, finalmente, se concreta en la evitación de la tarea a largo plazo y mayor ansiedad (Pelechano, 2000).

3. Hostilidad: Ellis y Knaus (1997) caracterizan la hostilidad como una manifestación emocional derivada de una reclamación irracional contra todos aquellos relacionados con la tarea que se aplazó. Así, aunque gran parte de la procrastinación derive de la baja tolerancia a la frustración y de los sentimientos de inadecuación, los sujetos pueden postergar la realización de las tareas como una expresión indirecta, inapropiada y autoperjudicial, de ira y hostilidad hacia las personas asociadas a dichas tareas (Cardona, 2005).

Para Steel (2007) la dilación supone dejar de hacer algo de manera irracional, cuestión vinculada a la neurobiología humana. Las intenciones a largo plazo se concretan en la corteza prefrontal, pero pueden ser reemplazadas por impulsos generados en el sistema límbico, estructura muy sensible a estímulos concretos indicativos de gratificación inmediata. El resultado es que aunque el sujeto tenga la intención de trabajar, pospone la tarea cuando llega el momento, sus preferencias cambian repentinamente y se decanta por las tentaciones agradables.

Las perspectivas cognitiva y conductual cognitiva sostienen también que la procrastinación se relaciona con niveles inadecuados de autorregulación académica. La autorregulación es el proceso que permite a los estudiantes activar y mantener pensamientos, conductas y sentimientos orientados a la consecución de sus metas. Los altos procrastinadores muestran una falta de autorregulación a nivel cognitivo, motivacional y conductual frente a los estudiantes autorregulados, los cuales utilizan estrategias de aprendizaje eficaces, monitorizan y evalúan su rendimiento y muestran creencias motivacionales adaptativas (Natividad, 2014).

4. Estrés: puede definirse como una serie de relaciones persona-situación, en que esta última es valorada por el sujeto como algo que excede sus recursos, que pone en peligro su



bienestar personal y que permite entender un amplio conjunto de fenómenos en la adaptación humana y animal ( Lazarus y Folkman, 1986).

Según Lazarus y Folkman (1989) la evaluación cognitiva es un proceso mental mediante el cual se evalúan diferentes factores. Este proceso determina por qué y hasta qué punto una relación o una serie de relaciones entre el individuo y el entorno, es estresante, el individuo reconoce los recursos que tiene para hacer frente a la situación, además de hacer una valoración de la posible eficacia de las estrategias de afrontamiento y la evaluación de las consecuencias de utilizar dichas estrategias.

El estrés ha sido un tema de interés y preocupación para diversos científicos de la conducta humana, por cuanto sus efectos inciden tanto en la salud física y mental, como en el rendimiento laboral y académico de la persona. Provoca preocupación y angustia y puede conducir a trastornos personales, desórdenes familiares e incluso sociales (Naranjo, 2009).

Al respecto señalan Martínez, Paez y Ramos, (2002) que el problema que subyace radica en los requerimientos de la modernidad, concentrada en la obtención de resultados al margen de sus consecuencias sobre la calidad de vida, y por ende en la salud física y mental de las personas afectadas.

Todas las personas necesitan aprender a prevenir y controlar el estrés, quien no lo hace, puede poner en peligro su salud y su tranquilidad, mientras que quien conoce y pone en práctica acciones adecuadas para prevenirlo y afrontarlo puede disfrutar de un estilo de vida más sano y más satisfactorio (Naranjo, 2009).

Explica Oblitas (2004) que los enfoques fisiológicos y bioquímicos se centran en las respuestas orgánicas que se generan en la persona cuando se enfrenta a una situación percibida como amenazante. Por su parte, los enfoques psicosociales hacen énfasis en factores externos; es decir, en los estímulos y eventos productores de estrés, los enfoques con

una orientación cognitiva subrayan que el estrés surge a partir de la evaluación cognitiva que la persona realiza tomando en cuenta tanto aspectos internos como aquellos propios del ambiente. Por otra parte, los enfoques más integradores consideran que el estrés debe comprenderse desde una perspectiva más amplia, por cuanto en este convergen e interactúan muchas variables Naranjo (2009) coincide con esta última posición, pues considera que el estrés no es algo que pertenece solo a la persona o al ambiente, ni es tampoco un estímulo o una respuesta, sino que más bien es una relación dinámica entre la persona y el ambiente. Esto significa que la persona no es una víctima pasiva del estrés, y que su forma de interpretar los acontecimientos y la manera de valorar sus propios recursos y posibilidades para enfrentarlos, determina en gran medida la magnitud de la experiencia de éste.

Según Naranjo (2009) dependiendo de la forma en que la persona piense y de los sentimientos e imágenes que tenga respecto de una situación, puede crear, aumentar, mantener o disminuir la respuesta a él. Se puede decir entonces que, de acuerdo con la literatura científica, el estrés implica cualquier factor externo o interno que induce a un aumento en el esfuerzo por parte de la persona para mantener un estado de equilibrio dentro de sí misma y en relación con su ambiente.

El estrés se caracteriza por una respuesta subjetiva hacia lo que está ocurriendo indica Arellano (2002), en este sentido es el estado mental interno de tensión o excitación. Por otra parte, Melgosa (1995) señala que, debido a las alteraciones que el estrés provoca en la persona, se puede entender este concepto como un conjunto de reacciones fisiológicas y psicológicas que experimenta el organismo cuando se lo somete a fuertes demandas.

En cuanto a la tradición psicosocial del estudio del estrés, en ésta se da énfasis a las reacciones psicológicas y conductuales de las personas ante situaciones estresantes que enfrentan en su ambiente. Según esta teoría psicosocial, las personas se esfuerzan

continuamente y de diferente manera para afrontar cognitivamente y conductualmente las demandas tanto internas como externas de la situación valorada como estresante (Morris, 1997). De acuerdo con Folkman, Lazarus, Gruen y De Longis (1986), diversos eventos de la vida tienen la propiedad de ser factores causantes de estrés, los cuales provocan un desequilibrio emocional. El estrés se presenta cuando la persona identifica una situación o un encuentro como amenazante, cuya magnitud excede sus propios recursos de afrontamiento, lo cual pone en peligro su bienestar.

Se presentan dos procesos: una valoración cognitiva del acontecimiento y un proceso de afrontamiento. En el primero, la persona valora si la situación puede dañarla o beneficiarla, es decir, cuánto y cómo repercute en su autoestima. En el segundo, estima lo que puede hacer o no para enfrentar la situación, para prevenir un daño o mejorar sus perspectivas (Naranjo, 2009).

Se han identificado tres fases en la respuesta al estrés: alarma, resistencia y agotamiento. La alarma, según explican Neidhardt, Weinstein y Conry, (1989), se produce cuando el cerebro percibe un factor causante de estrés. El cerebro envía de inmediato un mensaje a la glándula pituitaria que inicia la segregación de una hormona, la cual induce a que otras varias glándulas inicien la producción de adrenalina.

El efecto consiste en poner a todo el organismo en un estado general de alerta. Las señales más aparentes de que se han activado los sistemas de respuesta son: pulso rápido, aumento de la sudoración, corazón que palpita fuertemente, estómago contraído, brazos y músculos de las piernas en tensión, respiración entrecortada y rápida, dientes apretados con firmeza, mandíbulas cerradas, incapacidad para permanecer quieto y emociones intensas, cuando la persona manifiesta esos síntomas, es indicativo de que está preparada para

enfrentar un peligro, amenaza o situación comprometida, sea real o imaginaria (Oblitas, 2004).

Por lo que Melgosa (1995) explica la fisiología del estrés mencionando que todas las señales de alarma que llegan al cerebro son enviadas al hipotálamo, el cual es un pequeño órgano situado en el centro de la masa cerebral. Estos estímulos llegan a producir alteraciones en el funcionamiento de los órganos y también alcanzan a la médula de las glándulas suprarrenales, lo que provoca un aumento en la secreción de adrenalina y noradrenalina, las cuales pasan a la sangre y producen también alteraciones sobre todo el organismo.

Además de las respuestas físicas, existen otras respuestas ante el estrés. Neidhardt, Weinstein y Conry, (1989) las categorizan en dos grupos: las psíquicas y las de conducta, las respuestas psíquicas, las más generalizadas son: incapacidad para concentrarse; dificultad para tomar decisiones, incluso las más sencillas; pérdida de la confianza en sí mismo o en sí misma, irritabilidad, preocupaciones y ansiedad, temores irracionales o pánico sobrecogedor. El estrés con frecuencia viene acompañado de emociones como exaltación, depresión o ira, de una intensidad variable dependiendo de la situación.

Cuando esto ocurre, lo más apropiado es expresar esas emociones, lo que ayuda a superar el estrés, las emociones no expresadas o reprimidas, sean positivas o negativas, generalmente producen estrés, las respuestas de conducta, se mencionan algunas como: aumento en el empleo de medicamentos, tics nerviosos, distracción, proclividad a los accidentes, comer en exceso o falta de apetito, dormir demasiado o insomnio, aumento en el consumo de alcohol o drogas, impulsividad y agresividad (Oblitas, 2004).

Refiere Melgosa (1995) las respuestas al estrés, las cuales sitúa en tres grandes categorías: cognitivas, emotivas y conductuales.

- Área cognitiva (pensamientos e ideas). La persona tiene dificultad para permanecer concentrada en una actividad y presenta una frecuente pérdida de atención, la retención memorística se reduce, tanto en la memoria a corto como a largo plazo, los problemas que exigen una reacción inmediata y espontánea se resuelven de una manera impredecible, problema que requiera actividad mental tiende a solucionarse con un número elevado de errores, la persona se siente incapaz de evaluar acertadamente una situación presente y tampoco puede acertar a proyectarla en el futuro, la manera de pensar no sigue patrones lógicos y coherentes dentro de un orden, sino que se presenta desorganizada.

- Área emotiva (sentimientos y emociones). La persona experimenta dificultad para mantenerse relajada tanto física como emotivamente. Aparte de los desajustes físicos reales, se empieza a sospechar de nuevas enfermedades (hipocondría), aparecen rasgos como el desarrollo de la impaciencia, la intolerancia, el autoritarismo y la falta de consideración por otras personas (Naranjo, 2009).

Los principios morales que rigen la vida de la persona se relajan y se posee menor dominio propio. Hay un aumento de desánimo y un descenso del deseo de vivir. La autoestima también se ve afectada por pensamientos de incapacidad y de inferioridad (Rice, 2000).

-Área conductual (actitudes y comportamientos). En el lenguaje se presenta una incapacidad para dirigirse oralmente a un grupo de personas de forma satisfactoria, puede darse tartamudez y un descenso de fluidez verbal. La persona experimenta falta de entusiasmo por las aficiones preferidas, así como por sus pasatiempos favoritos (Mas y Medinas, 2007). Es frecuente el ausentismo laboral y escolar, así como un aumento del consumo de alcohol, tabaco, café u otras drogas, el nivel de energía disponible fluctúa de un día para otro, los patrones de sueño se alteran, se sufre de insomnio y se llega a veces a una

extremada necesidad de dormir, en cuanto a las relaciones interpersonales, aumenta la tendencia a la sospecha, se tiende a culpar a las otras personas o a atribuirles responsabilidades propias.

Considera Naranjo (2009) que cuando una persona se encuentra bajo el efecto del estrés puede aumentar su capacidad de percepción, de memoria, de razonamiento y de juicio durante un periodo de tiempo limitado, no obstante, cuando la tensión se lleva más allá del límite, sobreviene el declive y se observan dificultades en las capacidades cognitivas, tales como la dificultad para concentrarse y la pérdida de memoria, puede apreciarse en estudiantes que acuden a un examen y, debido a la tensión del momento, no logran responder a las preguntas.

Asimismo, con mucha frecuencia la persona estresada presenta síntomas de ansiedad, tales como la aprehensión, la preocupación, la tensión y el temor por el futuro. Sobre la ansiedad, señala Melgosa (1995) que es una de las más peligrosas manifestaciones psicológicas del estrés. Es normal experimentar cierto grado de ansiedad ante las situaciones inciertas; pero la ansiedad excesiva es una forma de neurosis que no beneficia ni al sujeto ni a los que con él conviven

La persona deprimida ya no realiza proyectos ni siente deseos de proponerse ninguno y el inicio de toda jornada le resulta demasiado pesado otra forma de reacción al estrés son las enfermedades psicósomáticas. Al respecto, las terapias de la conducta consideran que ciertas personas son capaces de provocar en ellas mismas reacciones nocivas de estrés de acuerdo con su forma de pensar, de percibir y de responder al mundo exterior y a la relación con otras personas (Bensabat, 1987).

Un enfrentamiento inadecuado del estrés llega hasta la aparición de síntomas y trastornos psicósomáticos (Bensabat, 1987). Para Melgosa (1995) se entiende por trastornos,

reacciones o enfermedades psicosomáticas, aquellas dolencias que dan manifestaciones orgánicas, pero tienen su origen en causas psicológicas, como el propio estrés u otros estados mentales adversos, todos los órganos vitales del cuerpo humano pueden, directa o indirectamente, verse afectados por los estados emocionales.

Es amplia la gama de dolencias psicosomáticas, cutáneas: alopecia (caída del pelo), acné, urticaria, psoriasis; aparato locomotor: dolores de espalda, calambres musculares, reumatismo; respiratorias: asma, alergia, rinitis, bronquitis; genitourinarias: vaginismo, impotencia, síndrome premenstrual, micciones dolorosas; endocrinas: hipertiroidismo, obesidad; nerviosas: ansiedad, debilidad, dolores musculares, cefaleas, tics; ojos: conjuntivitis (Naranjo, 2009).

5. Afrontamiento: Las estrategias de afrontamiento son entendidas como recursos psicológicos que el sujeto pone en marcha para hacer frente a situaciones estresantes. Aunque la puesta en marcha de estas no siempre garantiza el éxito, sirven para generar, evitar o disminuir conflictos en los seres humanos, atribuyéndoles beneficios personales y contribuyendo a su fortalecimiento (Macías, Madariaga, Valle y Zambrano, 2013).

Según McCubbin, Cauble y Patterson (1982) advierten que los procesos de afrontamiento no solo se presentan de forma individual, también aparecen como mediadores en el ámbito social. De esta forma, al interior del grupo familiar se despliega el uso de estrategias para afrontar ya sea crisis normativas o no-normativas, con el fin de mantener, y recuperar el equilibrio y garantizar el bienestar de sus miembros.

Los procesos individuales reciben influencia de lo social, es el sujeto mismo quien define su propia orientación para manejar los problemas en su vida cotidiana y con ello concreta el tipo de estrategia que utiliza al afrontar los eventos críticos o estresantes en su realidad. Por su parte, el afrontamiento familiar ilustra una dinámica de grupo, que busca

regular las tensiones que enfrentan y garantizar la salud de sus miembros (Macías, Madariaga, Valle y Zambrano, 2013).

Para Park y Folkman (1997) existe una línea que define un rango de estrategias que van desde mecanismos primitivos, los cuales producen una distorsión de la realidad, hasta mecanismos más evolucionados, ambos agrupados en lo que se conoce como mecanismos de defensa. Desde esta perspectiva, mediante el afrontamiento es que el individuo maneja su relación con el entorno; este es considerado el proceso más organizado y maduro del yo, al ubicarlo en una escala jerárquica con otros recursos reguladores.

Adicionalmente, al centrarse en rasgos generaban una comprensión parcial del concepto, dado que las mediciones elaboradas no constituían una adecuada medida de los procesos reales, ignorando la complejidad de la mutabilidad de formas en que una persona puede afrontar una situación (Quintanilla, Valadez y Gonzalez, 2005).

Según Lazarus y Launier (1978) definieron el afrontamiento como los esfuerzos intrapsíquicos orientados a la acción con el fin de dar manejo a las demandas internas y ambientales que ponen a prueba o exceden los recursos personales. En 1986, la propuesta de Lazarus y Folkman es la que cuenta con un mayor reconocimiento; planteada desde una perspectiva cognitivo sociocultural, en este momento ya definen el afrontamiento como los esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes, que se desarrollan para manejar las demandas externas o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo.

Desde esta perspectiva se contempla el afrontamiento como un proceso en constante cambio, que hace referencia a cómo las condiciones del contexto sociocultural determinan la interacción del sujeto con él mismo y su entorno (Mattlin, Wethington y Kessler, 1990). Igualmente se reconoce la mutua interacción entre el individuo y las instituciones sociales a



las que pertenece, y que a su vez conforman el ambiente que lo rodea. Esta concepción se sustenta en un enfoque cognitivo-fenomenológico. Para Folkman, Lazarus, Gruen y De Longis, (1986) plantea que la amenaza al bienestar se evalúa de forma distinta en las distintas etapas y da lugar a distintas formas de afrontamiento. El afrontamiento se deriva de las interacciones de las personas con y en las múltiples circunstancias de su vida en los contextos socioculturales, lo cual deja ver la multicausalidad del fenómeno. Dichas interacciones implican efectos de mutua influencia sobre las variables personales y situacionales y, por tanto, una causación recíproca.

La mediación se da a través del intercambio simbólico en un contexto social determinado, es decir, en términos de creencias, normas sociales, costumbres, la asimilación de derechos y deberes, esquemas de comportamiento, significados, entre otros que caracterizan a las instituciones a las cuales el individuo pertenece (Blanco, 1995).

La propuesta de estrategias de afrontamiento individual privilegia la dimensión social del ser humano, al reconocer que el afrontamiento surge de la interacción recíproca y de la rutina, exigiendo tomar alguna decisión por parte del individuo (Lazarus y Folkman, 1986). Encuentra Cervantes (2005) en los jóvenes la tendencia de un afrontamiento dirigido al problema; sin embargo, este tiende a ser paliativo cuando se combinan estrategias, tales como la evitación y hacerse ilusiones, ignorar el problema, entre otras.

Por su parte McCubbin y McCubbin (1993) que los jóvenes para manejar las experiencias estresantes utilizan estrategias como: expresión de los sentimientos, búsqueda de diversión, confianza en las posibilidades de realización y optimismo, desarrollando apoyo social, solución de problemas familiares, evasión de los problemas, búsqueda de apoyo espiritual, atracción por actividades exigentes, buen humor y relajación.

## 6. Autoeficacia.

La autoeficacia como construcción teórica fue insertada por Bandura (1982) dentro de la teoría del aprendizaje social. Esta intentaba introducir los procedimientos de aprendizaje a la orientación conductista que solamente se basaba en el ambiente para describir el comportamiento (Crozier, 2001).

La percepción del refuerzo donde se observan los efectos de las acciones de otras personas y el cambio del comportamiento del observador luego de ver los resultados, juega un rol importante dentro de los procesos internos del individuo. Bandura expandió la noción del autorrefuerzo para agregar los procesos autorreguladores y las creencias sobre la autoeficacia. Planteaba que al interior del individuo debían realizarse procesos para descubrir y descifrar la conducta, para empezar a actuar y para ajustar el comportamiento (Puente, 2005).

Los individuos generan expectativas sobre ellos mismos, sobre el ambiente, sobre lo que puede o no ocurrir, sobre lo posible y posible de realizar, se distinguen dos aspectos, uno se refiere a las expectativas de eficacia como la seguridad de que la persona puede realizar exitosamente el comportamiento requerido para conseguir ciertos resultados, y por otra parte, se hace referencia de expectativas de resultado, como la evaluación por un individuo de que una conducta lo dirige a ciertas consecuencias (Puente, 2005).

Para Bandura (1982) la motivación posee un fundamento cognitivo ya que el refuerzo genera expectativas sobre los posibles resultados. Las diferencias encontradas entre las habilidades que se poseen para llevar a cabo una tarea establecida y los objetivos establecidos, ocasionan una discordancia que origina su disminución. Bandura (1997) explica la autoeficacia como las reflexiones de los individuos sobre sus habilidades de planificar y realizar las actividades necesarias para conseguir resultados específicos.

Para Colom (2012) la autoeficacia es la base de la teoría del determinismo recíproco de Bandura, ya que en la interrelación entre la conducta y su entorno, la valoración que se hace de la habilidad para solucionar con éxito las circunstancias fundamentales es un elemento concluyente del tipo de tareas que escogerá, cuanto afán les dedicará y por cuánto tiempo se esforzará por gestionar las situaciones que ocasionen ansiedad.

Según Tukman y Monetti (2011) existen tres criterios en relación a la autoeficacia:

- a. Dificultad de la tarea: alumnos con mayor autoeficacia, puede que sean evasivos a ir a clases que les suponen un reto. Una explicación es que el nivel general en ese tipo de clase es mayor al que están familiarizados. Los estudiantes no tienen el conocimiento exacto o las estrategias indispensables para desenvolverse de manera adecuada en clase.
- b. Generalización de la propia eficacia: algunos individuos se perciben aptos para cumplir con éxito casi cualquier trabajo académico, se sienten seguros de poder realizar una o dos tareas, existen otros que poseen mucha autoeficacia cualquiera que sea la actividad. La autoeficacia para un área específica no está vinculada con la eficacia.
- c. Fuerza de los juicios de la propia autoeficacia: una frágil impresión de la eficacia puede ocasionar la renuncia en el cumplimiento de una tarea, una débil realización. Las personas con mayor autoeficacia persisten frente a la evidencia una carente realización.

La autoeficacia está bastante relacionada al compromiso inicial con la actividad, la perseverancia y el cumplimiento exitoso. La autoeficacia juega un significativo rol en la motivación, al intervenir en los tipos de tareas en lo que se involucren los individuos y en sus constancias en ellas (Crozier, 2001). La autoeficacia puede ser definida como la percepción o creencia personal de las propias capacidades en una situación determinada. Las creencias de autoeficacia presentan gran influencia en el ser humano, ya que actúan sobre sus pensamientos, sentimientos y comportamientos (Bandura, 1997).

Un aspecto que resalta la importancia de la autoeficacia es su valor predictivo de la conducta humana. El comportamiento de las personas, según Bandura, puede ser mejor predicho por las creencias que los individuos tienen acerca de sus propias capacidades que por lo que en verdad pueden hacer, puesto que estas percepciones contribuyen a delinear qué es lo que las personas hacen con las habilidades y el conocimiento que poseen (Pajares y Schunk, 1996).

Como una muestra de la importancia de la autoeficacia en el ámbito académico, se dice que ésta revela por qué las personas con el mismo nivel de habilidad y conocimiento presentan conductas y resultados diferentes, o por qué las personas actúan en disonancia con sus habilidades (Pajares, 2002). Lo anterior se explica porque el rendimiento académico adecuado también depende de la eficacia percibida para manejar demandas académicas exitosamente. Un ejemplo de esto es que un alto desenvolvimiento requiere la autoregulación de la motivación, y un buen manejo de pensamientos perturbadores y de reacciones emocionales (Bandura, 1997).

El concepto de autoeficacia se inserta dentro de la Teoría Social Cognitiva de Bandura, como un tipo de creencia personal (autocreencia). Bandura plantea una visión del funcionamiento humano que les otorga un papel clave a los procesos autorreguladores, autorreflexivos, y vicarios en el cambio y adaptación de las personas. Los individuos son vistos como proactivos, autorganizados, autorreflexivos y autorregulados, en lugar de ser organismos conducidos por instintos internos escondidos o modulados por fuerzas ambientales. Bandura (1997) establece, en su determinismo recíproco, una interacción dinámica entre factores:

Factores personales en la forma de afectos, cogniciones y eventos biológicos.

Comportamiento.

Fuerzas ambientales crean interacciones que producen una reciprocidad triádica.

Asimismo, Bandura (1997) sostiene que, al analizar la influencia de los estímulos externos en el comportamiento humano, se debe entender la forma en la que el individuo, cognitivamente, procesa e interpreta esos estímulos, la teoría social cognitiva plantea una influencia en dos direcciones. Las presiones evolutivas alteran el comportamiento humano, de manera que el hombre es capaz de crear innovaciones ambientales cada vez más complejas. A su vez, este ambiente modificado produce nuevas presiones selectivas para la evolución de sistemas biológicos especializados en la conciencia funcional, el pensamiento, la comunicación simbólica y el lenguaje (Ruiz, 2000).

La Teoría Social Cognitiva establece una imagen del ser humano como un individuo en búsqueda del desarrollo personal, plantea como punto clave que los individuos tienen creencias personales que les permiten ejercer una medida de control sobre sus sentimientos, acciones y pensamientos, el comportamiento de las personas se ve influido por lo que estas piensan, creen y sienten (Ruiz, 2000).

Las personas son entendidas como productores y productos de sus ambientes y de sus sistemas sociales, debido a que los individuos comparten creencias sobre sus aspiraciones y capacidades, Bandura (1997) expande el concepto de agencia humana para incluirla colectiva, influencia del ambiente y de los sistemas sociales sobre el comportamiento humano. Es así que las personas con un alto sentido de eficacia anticipan situaciones exitosas con pautas para un desenvolvimiento correcto. Por el contrario, las personas con un bajo sentido de eficacia prevén todo lo que puede ir mal y anticipan escenarios de fracaso (Bandura, 1997).

# MÉTODO

- **Planteamiento del problema**

**Descripción del problema**

El ingreso a la universidad supone exigencias que necesitan ser afrontadas con éxito para poder lograr los objetivos que se plantea el educando. En este proceso de exigencia y afronte, tanto los aspectos cognitivos como motivacionales juegan un papel clave en la organización de la conducta académica que llevan a cabo los estudiantes para realizar las actividades que les demanda la vida universitaria (Alonso, 1995; Mas y Medinas, 2007). De este modo, para que el estudiante tenga un desempeño exitoso, es necesario tener las habilidades que exigen para lograr buenos resultados a partir de su accionar (Sánchez, Castañeiras y Posada, 2011).

En el marco de los procesos de instrucción formal, un factor que puede influir en el alcance de los objetivos académicos es la procrastinación, que puede ser entendida como una tendencia a dejar las actividades de lado hasta una fecha futura sin que esto implique necesariamente una falta de motivación, por lo que esta tendencia podría influir en la conclusión y/o logro de las tareas y metas de aprendizaje (Álvarez, 2010).

Dichas tareas y encargos académicos en muchas ocasiones pueden ser postergados, lo que dificulta su cumplimiento inmediato y da lugar a problemas, tanto personales como académicos. La problemática que se genera dentro de la universidad, es que los alumnos asisten con tareas no realizadas argumentando la falta del tiempo, interés, recurso económico, situación familiar, y motivación (Peñacoba y Moreo, 1999). Los efectos de la procrastinación llevan a serias consecuencias, sobre todo en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, quienes se desenvuelven académicamente en función de plazos previamente establecidos (Cao, 2012).

Al respecto Steel (2007) afirma que, si bien todas las personas procrastinan alguna vez en su vida, el 20% de la población considera la procrastinación como un problema importante que produce sentimientos de minusvalía y de falta de satisfacción en la vida en general, motivo por el cual resulta indispensable la urgente intervención de la Psicología tanto educativa como clínica, con el fin de cambiar esta situación, logrando que participen alumnos, profesores y padres de familia.

Las investigaciones realizadas en relación con la postergación académica y procrastinación han mostrado que se trata más de un problema de administración del tiempo que incluye de manera compleja componentes afectivos, cognoscitivos y conductuales (Parisi y Paredes, 2007).

### **Objetivo general**

- Comparar la procrastinación académica que presentan mujeres y hombres estudiantes universitarios.

### **Objetivos específicos**

- Medir la autorregulación académica en mujeres y hombres estudiantes universitarios.

- Identificar la postergación de actividades en mujeres y hombres estudiantes universitarios.

### **Pregunta general**

- ¿Existen diferencias en la procrastinación que presentan mujeres y hombres estudiantes universitarios?

### **Preguntas específicas**

- ¿Las mujeres y los hombres estudiantes universitarios presentan autorregulación académica?



- ¿Las mujeres y los hombres estudiantes universitarios tienden a postergar actividades?

### **Justificación**

Para Adela y Hernández, (2013) la procrastinación es la tendencia a posponer la finalización de una labor evitando la responsabilidad y la decisión que se requiere de ser ejercida. La procrastinación va en contra del buen aprendizaje y desempeño académico de los estudiantes. En este sentido, el estudiante está involucrado en situaciones que le exigen un despliegue inmediato de recursos, tales como su adaptación a las nuevas exigencias, así como los horarios, tareas, evaluaciones, entre otras cosas (Peñacoba y Moreno, 1999).

Dichas tareas y encargos académicos en muchas ocasiones pueden ser postergados, lo que dificulta su cumplimiento inmediato y da lugar a problemas, tanto personales como académicos (Domínguez, 2014). En esta acción de evitar, prometer hacer más tarde las tareas, excusar o justificar retrasos, y evitar la culpa frente a una tarea académica, hace referencia a la procrastinación académica (Onwuegbuzie, 2004; Quant y Sánchez, 2012).

En esta situación, el estudiante despliega comportamientos para aplazar voluntariamente la realización de actividades que deben ser cumplidas en un momento establecido, ya sea por influencia familiar temprana o de tipo disfuncional que haya afectado su autoestima y tolerancia a la frustración (Rothblum, 1990); por la elección actual de actividades que le garanticen un logro inmediato (Quant y Sánchez, 2012); por un procesamiento de información inadecuada (Stainton, Lay y Flett, 2000) y de carácter irracional, o por la realización de actividades con consecuencias más gratificantes a corto plazo que a largo plazo (Quant y Sánchez, 2012).

Basándose en lo estudiado, existe evidencia que indica que a mediano y largo plazo, la procrastinación afecta la vida académica de las personas (Clariana, Cladellas, Badia,

Gotzens, 2011), siendo el primer paso hacia otras dificultades académicas en forma de fallas en el proceso de regulación de la conducta académica (Chan, 2011) dado que al estar ligada a estrategias de aprendizaje menos eficaces (Howell y Watson, 2007) puede afectar la formación académica y posteriormente el desempeño profesional de la persona. Es un estudio realizado por Cao (2012) se reporta que son los hombres los que tienden a procrastinar en un 50% más que las mujeres, lo que corrobora también los resultados hallados por Chan (2011) quien refiere que las mujeres logran metas académicas más que los hombre porque aunque reportan menos autoeficacia tienden a ser por perseverantes en lo que inicia hasta lograrlo. Para Domínguez (2014) este panorama indica la necesidad de estudiar esta variable en el ámbito de la educación superior, con el fin de proponer mejoras en busca de un desempeño cada vez más eficaz del estudiante.

### **Hipótesis**

**H<sub>0</sub>:** No existen diferencias estadísticamente significativas en la procrastinación que presentan mujeres y hombres estudiantes universitarios

**H<sub>1</sub>:** Existen diferencias estadísticamente significativas en la procrastinación que presentan mujeres y hombres estudiantes universitarios.

### **Diseño de investigación**

La investigación tuvo un diseño no experimental, éste se realiza sin la manipulación deliberada de las variables y en los que se observan fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), y de tipo transversal ya que los datos se recopilaron en un momento único.

### **Tipo de investigación**

La investigación es comparativa. Los estudios comparativos son aquellos estudios que se realizan comparaciones, ya sea de las mismas personas conforme maduran a través de

periodos largos de varios grupos de diversas características (edad, clase, ocupación) en el mismo momento. También incluye estudios que comparan muestras de más de una cultura (Coolican, 2005).

### **Enfoque de investigación**

El enfoque fue cuantitativo, el cual utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teoría (Hernández, et al., 2014).

### **Variable**

Procrastinación Académica

Definición conceptual

Es la tendencia a posponer o retrasar la finalización de una labor evitando las responsabilidades decisiones y tareas que requieren se desarrolladas (Steel, 2007).

Definición operacional

Se aplicó la Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko adaptada por Álvarez (2010).

### **Universo**

Estudiantes mujeres y hombres universitarios.

### **Tipo de muestreo**

Se eligió un muestreo no probabilístico de tipo intencional, el cual consiste en un subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación (Hernández, et al., 2014).

### **Muestra**

La muestra estuvo conformada por 200 estudiantes universitarios, 100 mujeres y 100 hombres del sistema escolarizado de la universidad IUEM.

### **- Criterios de inclusión y exclusión**

- Inclusión:

- Estudiantes que cursen cualquier licenciatura en el Instituto Universitario del Estado de México.

- Exclusión:

-Estudiantes mayores de 25 años.

### **Metodología a emplear**

#### **Instrumento**

Escala de procrastinación académica (EPA) de Busko adaptada por Álvarez (2010).

Consta de 16 ítems con cinco opciones de respuesta: siempre (Me ocurre siempre), Casi Siempre (Me ocurre mucho), A Veces (Me ocurre pocas veces o casi nunca), Pocas Veces (Me ocurre pocas veces o casi nunca), Nunca (No me ocurre nunca), asignándole a cada pregunta la puntuación de 1(Nunca) a 5 (Siempre). Todos los reactivos se puntúan mediante una escala de tipo Likert.

Se conforma de dos factores:

- Factor 1: Autorregulación académica: 2, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14

- Factor 2: Postergación de actividades: 1, 8, 9

El autor reporta un índice de confiabilidad de alfa de Cronbach de .80.

#### **Procedimiento**

- Se solicitó a la autoridad de cada escuela universitaria, el permiso correspondiente dando a conocer el objetivo de la presente investigación.

- La aplicación del instrumento se realizó en los salones de manera colectiva con una duración de 10 minutos aproximadamente.

- Durante la aplicación del instrumento se resolvieron dudas.
- Se les agradeció su participación para el desarrollo de la investigación.
- Se realizó el análisis estadístico.

**- Análisis estadístico**

Se utilizó estadística descriptiva para obtener frecuencias, porcentajes, y medias de tendencia central y dispersión como son la media aritmética y desviación estándar respectivamente. Se obtuvo la t de Student para establecer diferencias en los dos grupos de comparación, a un nivel de significancia de .05. Se empleó el paquete estadístico SPSS versión 20.

## Resultados

Con base en el análisis estadístico de tipo descriptivo la muestra total reporta una media de 2.7 (Tabla 1).

Tabla 1

*Media y desviación estándar de procrastinación*

| Variable        | Media | DE  |
|-----------------|-------|-----|
| Procrastinación | 2.7   | .41 |

5: Siempre (Me ocurre siempre), 4: Casi Siempre (Me ocurre mucho), 3: A Veces (Me ocurre pocas veces o casi nunca), 2: Pocas Veces (Me ocurre pocas veces o casi nunca), 1: Nunca (No me ocurre nunca)

En relación a los factores de la variable se reporta medias similares en ambos factores (Tabla 2).

Tabla 2

*Media y desviación estándar de los factores de procrastinación*

| Factores                    | Media | DE  |
|-----------------------------|-------|-----|
| Autorregulación académica   | 2.6   | .57 |
| Postergación de actividades | 2.8   | .69 |

5: Siempre (Me ocurre siempre), 4: Casi Siempre (Me ocurre mucho), 3: A Veces (Me ocurre pocas veces o casi nunca), 2: Pocas Veces (Me ocurre pocas veces o casi nunca), 1: Nunca (No me ocurre nunca).

Tabla 3

*Media y desviación estándar de procrastinación en mujeres y hombres*

| Variables                   | Mujeres |     | Hombres |     |
|-----------------------------|---------|-----|---------|-----|
|                             | Media   | DE  | Media   | DE  |
| Procrastinación total       | 2.6     | .34 | 2.7     | .45 |
| Autorregulación académica   | 2.5     | .67 | 2.4     | .23 |
| Postergación de actividades | 2.7     | .52 | 2.8     | .34 |

5: Siempre (Me ocurre siempre), 4: Casi Siempre (Me ocurre mucho), 3: A Veces (Me ocurre pocas veces o casi nunca), 2: Pocas Veces (Me ocurre pocas veces o casi nunca), 1: Nunca (No me ocurre nunca).

Por último, con base en el análisis de comparación no se reportan diferencias estadísticamente significativas con base en la variable en general y los factores que la conforman en los dos grupos de comparación (Tabla 4).

Tabla 4

*Diferencias procrastinación en mujeres y hombres*

| Variable                    | <i>p</i> | <i>t</i> | Mujeres |      | Hombres |      |
|-----------------------------|----------|----------|---------|------|---------|------|
|                             |          |          | Media   | DE   | Media   | DE   |
| Procrastinación total       | .434     | -2.934   | 42.67   | 6.28 | 45.35   | 6.62 |
| Autorregulación académica   | .458     | -2.295   | 22.95   | 5.32 | 24.61   | 4.89 |
| Postergación de actividades | .171     | -1.832   | 8.39    | .22  | 8.93    | .19  |

## **Discusión**

El objetivo de la presente investigación fue comparar la procrastinación académica en mujeres y hombres universitarios, de acuerdo con el análisis de la información obtenida la muestra total reporta que a veces tienden a postergar la realización de actividades, lo cual coincide con lo que reportan Ellis y Knaus (1997) quienes indican que más de un 80% de su muestra reportó procrastinación.

Asimismo, se reporta que solo a veces autorregulan su conducta y postergan la realización de actividades académicas, lo que coincide con lo que reporta Adela y Hernández (2013), quien refiere que los estudiantes de cualquier nivel educativo tienden a no planificar sus actividades, principalmente las académicas, por esa falta de autorregulación de su conducta, haciendo énfasis que los estudiantes de nivel licenciatura lo hacen en menor grado que los demás, explicando que probablemente esto se deba a su nivel de desarrollo cognoscitivo y emocional (Adela y Hernández, 2013).

Por otra parte, no se reportan diferencias estadísticamente significativas en la procrastinación, autorregulación académica y en la postergación de actividades que presentan las mujeres en comparación con los hombres, lo cual difiere con lo que encontraron Cao (2012) y Chan (2011) en relación a que son los hombres los que tienden a procrastinar más que las mujeres atribuyendo sus resultados a variables como tenacidad y estrategias de afrontamiento, así como a cuestiones neurobiológicas, no obstante difieren con lo que encontró Alegre (2013), quien en su estudio no encontró diferencias, es decir, los estudiantes de ambos sexos procrastinan en el mismo nivel, reportando diferencias en los motivos, las mujeres lo atribuyen a estados emocionales negativos, y ellos a la falta de tiempo por la poca organización de sus actividades.



Con base en lo anterior, se considera necesario retomar lo expuesto por Tuckman y Monetti (2011) cuando refiere que la procrastinación académica es la conducta de postergación o aplazamiento voluntario en el cumplimiento de las tareas o actividades en el contexto del aprendizaje formal, por lo tanto esta debería ser analizada como un problema condicionado por factores afectivo-motivacionales y de autorregulación.

## **Conclusiones**

Con base en el análisis de los resultados obtenidos se concluye lo siguiente:

- La muestra total reporta que solo a veces tiende a procrastinar de forma general.
- Solo a veces la muestra de estudio autorregula su conducta académica.
- En el factor postergación de actividades la muestra total reporta que solo a veces lo hace.
- Las medias que se reportan en la variable general de procrastinación y en los dos factores que la conforman son similares, indicando que solo a veces se manifiestan tales conductas en ambos grupos de comparación.
- No se reportan diferencias estadísticamente significativas en la variable procrastinación y en los dos factores que la conforman.
- Se acepta la hipótesis nula.

## **Sugerencias**

- Realizar investigaciones de tipo comparativo midiendo procrastinación considerando para los grupos de comparación variables atributivas como edad, nivel socioeconómico, licenciatura, tipo de familia, entre otras.
- Realizar investigaciones de tipo correlacional entre procrastinación con otras variables pedagógicas como rendimiento escolar, estilos de aprendizaje y pensamiento, motivación académica, solución de problemas sociales, entre otras.
- Llevar a cabo investigaciones mixtas o con un enfoque cualitativo, considerando técnicas de recolección de información como la entrevista a profundidad o historia de vida.
- Considerar en otros estudios muestras más grandes para poder generalizar los resultados a la población de estudio y no solo a la muestra.
- Diseñar, aplicar y evaluar programas psicoeducativos que tengan como objetivo desarrollar habilidades personales y académicas como un factor de protección para no procrastinar académicamente.

## - Referencias

- Adela, L. y Hernández, J. (2013). *Procrastinación académica en estudiantes de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia*. Memorias México: UNAM.
- Adolfo, J.L. (2003). *Psicología del desarrollo: un enfoque sistemático*. Barcelona: UOC/Edhasa.
- Ainslie, G. (1975). Specious reward: A behavioral theory of impulsiveness and impulse control. *Psychological Bulletin*, 82 (4), 463-496.
- Akinsola, K. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Journal of Mathematics, Science y Technology Education*, 3(4), 363-370.
- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 57-82.
- Alonso, J. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula. Como enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Álvarez, G. M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Santillana.
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana, *Persona*, 13, 159-177.
- Angarita, L. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y tecnología*, 5(2), 85-94.
- Arellano, N. (2002). *Estrés*. Recuperado de: [http://www. quadernsddigitals.net/datos-web/emeroteca/nr\\_507/a-7061/7061.html](http://www.quadernsddigitals.net/datos-web/emeroteca/nr_507/a-7061/7061.html).
- Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- Bensabat, S. (1987). *Stress. Grandes especialistas responden*. Bilbao: Mensajero.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 1, 7-43.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *UNED Educación XXI*, 10, 61-82
- Blanco, A. (1995). *Cinco tradiciones en la psicología social*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Cabrera, B. y Mazzarella, C. (2001). *Vygotsky: Enfoque Sociocultural*. Universidad de los Andes: Caracas, Venezuela.
- Cano, F. (2007). Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotski. ¿Dos caras de la misma moneda? *Academia Paulista de Psicología*, 27(2), 148-166.
- Cao, L. (2012). Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12, 39-64.
- Cardona, L. (2005). *Relaciones entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes universitarios*. Universidad de Antioquia: Medellín, Colombia.
- Cervantes, A. (2005). *Estrategias de afrontamiento en adolescentes que manifiestan comportamientos agresivos y asertivos entre los 13 y 17 años de edad, y que cursan básica secundaria en la institución educativa CASD, Quindío*. Tesis de Maestría, Universidad del Norte: Barranquilla, Colombia.
- Chan, A. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Revista Temática Psicológica*, 7(1), 53-62.
- Clariana, M., Clandellas, R., Badia, C. y Gotzens, M. (2011). La influencia del género en variables de la personalidad condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica. *Reifop*, 14(3), 123-147.

- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México: Paidós.
- Colom, R. (2012). *Psicología de las diferencias individuales. Teoría y práctica*. Madrid: Pirámide.
- Coolican, H. (2005). *Métodos de Investigación y Estadística en Psicología*, México: Manual Moderno.
- Crozier, R. (2001). *Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar*. Madrid: Narcea.
- Damasio, A. (2006). *El error de Descartes*: Barcelona: Crítica.
- Domínguez, L. (2008). La adolescencia y la juventud como etapas del desarrollo de la personalidad. Distintas concepciones en torno a la determinación de sus límites y regularidades. *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*, 4(1), 69-76.
- Domínguez, S. (2014). Procrastinación académica: Validación de una escala de muestra de estudiantes de una universidad privada. *LIBERABIT*. 20(2), 293-304.
- Duarte, K. (2001). *¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente*. Costa Rica: Libro Universitario Regional.
- Ellis, A. y Knaus, W.J. (1997). *Overcoming procrastination*. New York: Institute for Rational-Emotive Therapy.
- Fandiño, Y. (2011). Los jóvenes hoy: enfoques, problemáticas y retos. *Revista Iberoamericana en Educación Superior*, 2(4). 150-163.
- Fernández, E.G. (1997). Estilos y estrategias de afrontamiento. *Cuaderno de Prácticas de Motivación y Emoción*, 189-206. Madrid: Pirámide.
- Ferrari, J. y Díaz-Morales, J. (2007). Perceptions of self concept and self presentation by procrastinators: further evidence. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(1), 91-96.

- Ferrari, J. (1995). Perfectionism cognitions with nonclinical and clinical samples. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10,143-156.
- Ferrari, J., O' Callaghan, J. y Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychoogy*, 7,1-6.
- Folkman, S., Lazarus, R., Gruen, R., y De Longis, A. (1986). Appraisal, coping, health status and psychological symptoms. Valoración, afrontamiento, nivel de salud y síntomas psicológicos. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 571-579.
- Furlan, L., Heredia, D., Piemontesi, S. y Tuckaman, B, (2012). Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la escala de procrastinación de Tuckman (ATPS). *Perspectivas en Psicología*, 9,142-149.
- Garzón,A. y Gila, J.S (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Complutense*. 28(1), 307-324.
- Hernández, S. Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Holloway, G. (1982). *Concepción del espacio en el niño según Piaget*. Barcelona: Paidós.
- Howell, A. J. y Watson, D.C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Difference*, 43,167-178.
- Inhelder y Piaget, J. (1955). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.
- Kemmis, S. (1989). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Santillana

- Klassen, R., Krawchuk, L. y Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33,915-931.
- Lazarua, R.S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lazarus, R. S. y Launier, R. (1978). Stress-related transactions between person and environment. *In Perspectives in Interactional Psychology*. L. A. Pervin, M. Lewis, 287-327. New York: Plenum.
- León, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes, *Última Década*, 21(3) ,104-112.
- Lozano, M. (2003). *Nociones de juventud*. *Última Década*, 18, 11-19.
- Macías, M. A. Madariaga, O. C. Valle, A. M. y Zambrano, J. (2013) Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico *Psicología del Caribe*, 30(1), 123-145.
- Mancilla, M. (2000). Etapas del desarrollo humano. *Revista de Investigación en Psicología*, 3(2)105-116.
- Margulis, M., Marcelo U. (1998). *La construcción social de la condición de juventud*., Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre.
- Martínez, F. Páez, y Ramos, N. (2006). *Emoción y adaptación. Introducción al concepto científico de emoción*. Barcelona: Kairós.
- Mas, C. y Medinas, M. (2007). Motivación para el estudio en universitarios. *Anales de la Psicología*, 23(1) 17-24.
- Mattlin, J.A., Wethington, E., y Kessler, R.C. (1990). Situational determinants of coping and coping effectiveness. *Journal of Health and Social Behavior*, 31, 103-122.



- McCloskey, J. (2011). *Finally, my thesis on academic procrastination*. Ailington: University of Texas.
- McCubbin H., Cauble, E. y Patterson, J. (1982). *Family stress, coping, and social support*. Springfield: Thomas Publisher.
- McCubbin, M. y McCubbin, H. (1993). Family coping with health crises: The resiliency model of family stress, adjustment and adaptation. In C. Danielson, B. Hamel-Bissell, y P. Winstead-Fry (Eds.), *Families*, New York: Mosby.
- Melgosa, J. (1995). *Nuevo estilo de vida. ¡Sin estrés!* Madrid: Safeliz.
- Morris, C. (1997). *Psicología*. México: Prentice Hall.
- Muñoz, M. (2013). *Las dificultades en el pensamiento preoperacional*. Universidad de Valladolid: Valladolid, Guanajuato.
- Naranjo P, Ma., L. (2009) Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 171-190.
- Natividad, L. A. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia: Valencia, España.
- Neidhardt, J., Weinstein, M., y Conry, R. (1989). *Seis programas para prevenir y controlar el estrés*. Madrid: Deusto.
- Oblitas, L. (2004). *Psicología de la salud y calidad de vida*. Australia: International Thompson.
- Onwuegbuzie, A. (2004). Academic procrastination and statistics Anxiety. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.
- Orozco, M., Perinat, A., y Sánchez, H. (2009). *Cognitive development and interaction contex*. 12(3), 287-308.

- Pajares, F. y Schunk (1996) Self – efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*. 7(2),543-578.
- Pajares, F. (2002). *Overview of Social Cognitive Theory and Self – Efficacy*. EEUU: Emory University.
- Parisi, A., y Paredes, M. (2007). Diseño, construcción y validación de una escala de postergación activa y pasiva en el ámbito laboral. *Psicología*. XXVI, 2,1-18.
- Park, C. y Folkman, S. (1997). Meaning in the Context of Stress and Coping. *Review of General Psychology*, 1 (2), 115-144.
- Pelechano, V. (2000). *Psicología sistemática de la personalidad*. Barcelona: Ariel.
- Peñacoba, C. y Moreno, B. (1999). La escala de estresores universitarios (EEU). Una propuesta para evaluar el estrés en grupos de población específicas. *Ansiedad y Estrés*, 5(1), 61-78.
- Piaget, J. (1980). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1998). *Introducción a Piaget: Pensamiento, Aprendizaje y Enseñanza*. México: Longman.
- Puente, A. (2005). *Cognición y Aprendizaje. Fundamentos psicológicos*. Madrid: Pirámide.
- Quant, D. y Sánchez, A. (2012). Procrastinación académica: concepto e implicaciones, *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(1), 45-59.
- Quintanilla, R., Valadez, I., Valencia,S. y González, J. (2005). Estrategias de afrontamiento en pacientes con tentativa suicida. *Investigación en Salud* 7 (2), 112-116
- Rice, K., Richardson, C. y Clark, D. (2012) Perfectionism, procrastination, and psychological distress. *Journal of Counselin Psychology*, 59(2), 288-302.
- Rice, P. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice.

- Martínez, E., y Díaz, D. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 10(2).
- Rothblum, E. (1990). Fear of failure: *the psychodynamic need achievement, fear of success and procrastination models*. *Handbook of social and evaluation anxiety*. New York: Leitenbreg.
- Ruiz, F. (2000). *Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico*. Docencia Universitaria, Perú, 2-16.
- Sánchez, A., (2010). Procrastinación académica: un problema en la vida universitaria. *Studiositas*, 5(2), 87-94.
- Sánchez, M, Castañeiras, C. y Posada, M. (2011). *Autoeficacia en estudiantes de psicología: Estudio de las relaciones entre autopercepción de competencias y estrategias de afrontamiento*. Ponencia presentada en el V congreso Marplatense de Psicología.
- Siegler, R. (2000). The rebirth of children's learning. *Child Development*, 71, 26-35.
- Skinner, B. (1977). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella.
- Soto, A. (2005). *Características psicológicas y sociales del adulto joven* [en línea], en conferencia ofrecida en el Curso de Introducción y Actualización: la tutoría en la UAM-Xochimilco.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Tukman, B, y Monetti, D, (2011). *Psicología educativa*. México: Cengage Learning.
- Tukman, B.W. (2003). The effect of learning and motivation strategies training on college students achievement. *Journal of College Student Development*. 44(3), 430-480.
- Zarick, L.M. y Stonebraker, R. (2009). I'll do it tomorrow the logic of procrastination. *College Teaching*, 57(4), 211-215.

Zimmerman, B. y Kozlch, M. (1996). Self-Regulation: Where metacognition and motivation intersect. En Hacker, D., Dunlosky, J. y Graesser, A. *Handbook of metacognition in education*, 298-315.

# **ANEXOS**

### Escala de Procrastinación Académica

Deborah Ann Busko (1998).

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

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