



PUCP

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

**Procrastinación académica y ansiedad frente a las evaluaciones en
estudiantes universitarios**

**Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología
con mención en Psicología Educativa que presenta la
Bachiller:**

Silvia Raquel Vallejos Palomino

Asesora:

Mary Louise Claux Alfaro

Lima - Perú

2015

Agradecimientos

En primer lugar agradezco a Mary Claux, quien me asesoró constantemente, tanto durante el periodo de seminario de tesis como posteriormente. Su experiencia profesional y personal me motivó a continuar y mejorar el trabajo de investigación.

De la misma manera, quiero agradecer a Maria Isabel La Rosa, por sus recomendaciones durante el proceso de revisión de la tesis. Igualmente, agradezco a Doris Miranda, por su asesoría en el aspecto estadístico.

Al área de Orientación de la universidad privada donde realicé la aplicación de los instrumentos, por brindarme las facilidades para la realización del proyecto. También agradezco a los directores de carrera y profesores que me ayudaron amablemente con el permiso de aplicar los instrumentos.

Quiero agradecer a mis padres Silvia y Alamiro, quienes inspiran cada uno de mis logros en el aspecto profesional. Gracias a su esfuerzo fue posible estudiar en la PUCP.

A Joan, por el *holding* en cada etapa del desarrollo de esta tesis, sobretodo en las más difíciles. Gracias por tu cariño y paciencia.

A mis amigos y compañeros de trabajo, por su constante apoyo moral e interés en mi proyecto. Gracias por compartir este reto conmigo.

Finalmente, quiero agradecer a los participantes de esta investigación, quienes brindaron su tiempo desinteresadamente. Sin ellos no hubiera sido posible el presente estudio.

Resumen

La investigación tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre la procrastinación académica y la ansiedad ante las evaluaciones. La muestra estuvo conformada por 130 estudiantes de una universidad privada de Lima, 68 de Ingeniería y 62 de Comunicaciones. Se utilizaron la Escala de Procrastinación Académica de Solomon & Rothblum (1984) y la escala de Reacción ante las Evaluaciones de Sarason (1984), ambas traducidas para este estudio. A través de un análisis factorial se identificaron los principales factores para cada escala, encontrándose tres que explican las razones para procrastinar: creencias sobre falta de recursos, reacción negativa ante expectativas o exigencias propias o del entorno y falta de energía para iniciar la tarea; y tres sobre las reacciones ante las evaluaciones: pensamientos negativos antes y durante las evaluaciones, pensamientos irrelevantes y distractores, y síntomas fisiológicos de malestar. Los resultados confirmaron la correlación entre las razones para procrastinar y los factores de las reacciones ante las evaluaciones, en especial, con los pensamientos negativos. Además, las mujeres obtuvieron promedios más altos en el factor de síntomas fisiológicos de malestar; en contraste, los hombres obtuvieron mayor puntaje en la procrastinación de ciertas actividades académicas. No se encontró diferencia significativa en el puntaje global de razones de procrastinación según facultad de estudios. Sin embargo, los alumnos de Ingeniería percibieron en mayor grado la postergación de la tarea como un problema y reportaron una mayor procrastinación al realizar tareas de tipo académico-administrativas.

Palabras clave: procrastinación académica, ansiedad ante evaluaciones, estudiantes universitarios.

Abstract

The research aimed to determine the relation between academic procrastination and test anxiety. The sample comprised 130 students of a private university in Lima, 68 students from the Program of Engineering and 62 from the Program of Communications. Measures used were the Procrastination Assessment Scale-Students (Solomon & Rothblum, 1984) and the Reaction to Tests Sarason, 1984), both translated for this study. Factor analyses of both scales were carry out three factors explained the reasons to procrastinate: Beliefs about lack of resources, Negative reaction to expectations or requirements of self or others, and Lack of energy to start the task; and three factors were found in the Reaction to Tests Scale: Negative thoughts before and during testing, Distractions and irrelevant thoughts, and Physiological symptoms of discomfort. Results showed a correlation between Reasons to Procrastinate and factors of Reaction to Test Scale, especially with Negative thoughts. Also gender differences were found, where women had higher scores in levels of Anxiety and Physical symptoms of distress in their Reactions to tests, and men obtained higher scores on the procrastination of certain academic activities. There were no significant differences between Career Programs in their Procrastination global score. Nevertheless, engineering students showed higher scores in the Degree in which the Postponed Task was perceived as a Problem and in Academic-Administrative tasks Procrastination.

Keywords: academic procrastination, test anxiety, college students.

Tabla de contenidos

Introducción

La procrastinación académica.....	1
Factores asociados a la procrastinación académica.....	3
La ansiedad ante las evaluaciones.....	9
Factores asociados a la ansiedad ante las evaluaciones.....	11
Método	
Participantes.....	15
Medición.....	17
Procedimiento.....	22
Resultados.....	25
Discusión.....	33
Referencias bibliográficas.....	43
Anexos.....	51

Introducción

Dos de los principales problemas que enfrentan los estudiantes universitarios son la dificultad para realizar actividades académicas dentro de un límite de tiempo establecido, así como controlar sus niveles de ansiedad durante una situación de evaluación. Para comprender mejor ambos constructos y la relación que existe entre ellos, se presentará a continuación un marco general sobre ambos.

La procrastinación académica

La procrastinación se refiere a la conducta de aplazar, diferir o posponer la realización o culminación de actividades para otro momento, dichas tareas resultan en un estado de insatisfacción o malestar (DeSimone 1993 en Álvarez, 2011; Ferrari 1995 en Álvarez, 2011; RAE, 2001). Además, según Schouwenburg, Lay, Pychyl y Ferrari (2004), la procrastinación es el hecho de postergar intencional y habitualmente alguna actividad que debería ser realizada. Estos autores, la clasifican desde dos principales perspectivas, una de ellas como una conducta o comportamiento, y la otra, como rasgo de personalidad.

Por un lado, la procrastinación como comportamiento es entendida como una conducta de evitación de una tarea específica (Schouwenburg et al., 2004), la que Schouwenburg (2004) refiere como “conducta dilatoria”. Esta interpretación toma en cuenta la deficiencia en el manejo del tiempo y la gestión de tareas, manifestándose en largos periodos de tiempo entre las intenciones de realizar las tareas y las conductas de orientación hacia las metas correspondientes. Es decir, hay una demora para empezar a realizar actividades orientadas a cumplir con ciertas metas planteadas. Es importante resaltar que la procrastinación no se refiere a no hacer nada, sino a realizar tareas distintas a las planeadas (Schouwenburg, 2004). Estas actividades pueden referirse a proyectos personales, asistir al gimnasio, realizar visitas familiares, entre otras (Pychyl & Binder, 2004). Es así que las escalas de medición de procrastinación orientadas al comportamiento, como el Inventario del Estado de Procrastinación Académica, investigan si los estudiantes habían comenzado a estudiar cuando tenían la intención de hacerlo, si habían estudiado la materia que habían planeado, si habían interrumpido o abandonado el estudio o el gusto hacia este. Para ello, se investiga a través de esta medición, el comportamiento a partir de la última semana, cuya puntuación proporciona un resumen de los niveles actuales de la conducta de aplazar o diferir (Schouwenburg, et al., 2004).

Asimismo, según DeSimone (1993 en Álvarez, 2011), desde una perspectiva conductual, las personas que procrastinan lo hacen porque sus conductas de postergación se han visto reforzadas por factores del ambiente, lo cual ha permitido continuar con ese tipo de acciones. Es importante mencionar que no todo lo que se pospone debe ser considerado una conducta de procrastinación. En algunos casos, puede ser adecuado posponer la realización de ciertas actividades. Por ejemplo, en Europa, para muchos estudiantes universitarios, es adaptativo y prudente posponer la preparación para un examen hasta el día en que es anunciado, lo cual les permite disponer de mayor tiempo para otras actividades (Schouwenburg, 2004). En este caso, como el aplazamiento es planeado, no se trata de procrastinación, sino de postergación. A parte de ello, la postergación de tareas puede tener consecuencias positivas si esta se realiza con el objetivo de llevar a cabo otras actividades distractoras, incidiendo positivamente sobre el bienestar y la creatividad. En este sentido, Nadler, Rabi y Minda (2010 en Clariana, Cladellas, Badia & Gotzens, 2011) mencionan que las personas que dedican tiempo a temas que les despierta sensaciones positivas son mucho más eficientes que las que lo dedican a temas que provocan sensaciones tristes o neutras.

Por otro lado, cuando la conducta de posponer se convierte en habitual o crónica, se puede considerar como un rasgo de personalidad. Es así que la segunda perspectiva, se refiere a una tendencia a mostrar una respuesta típica de procrastinación en una variedad de situaciones. De acuerdo con esto, Lay (1986), Solomon y Rothblum (1984) definen el rasgo de procrastinación como la tendencia irracional a posponer aquello que es necesario hacer para alcanzar una meta.

Considerando esta perspectiva, existen instrumentos como la Escala de Procrastinación General (EPG. Lay, 1986), en el cual según Eysenck (1970 en Schouwenburg et al., 2004) sus ítems miden respuestas habituales más estables. Así también, se encuentra el Inventario de Procrastinación para Adultos (IPA) de McCown & Johnson (1995 en Ferrari, Johnson & McCown 1995), cuyo puntaje global mide la demora frecuente en realizar tareas como una manera de evitar poner en cuestionamiento las capacidades de la persona. Otro instrumento es la Escala de Procrastinación en la Toma de Decisiones (PTD) de Mann (1982 en Beswick, Rothblum & Mann, 1988), la cual evalúa el aspecto cognitivo de la procrastinación en situaciones en las que se deben tomar decisiones, en ella se la concibe como un patrón desadaptativo al momento de enfrentar conflictos y escoger alternativas.

Según Popoola (2005 en Álvarez, 2011) la procrastinación es un rasgo que tiene componentes cognitivos, conductuales y emocionales. Es así que un procrastinador sabe lo

que tiene que hacer, puede hacerlo e intenta hacerlo, pero no lo hace. Además, Ferrari & Diaz-Morales (2007) mencionan que las personas que reportan comportamientos de procrastinación están comprometidas con conductas de autosabotaje, excusas falsas, pobre autorregulación de su desempeño en un periodo de tiempo y atribuyen la demora en la realización de tareas a factores ajenos al propio desempeño.

Asimismo, es importante mencionar que Tuckman (1990) define la procrastinación como la falta o ausencia de una actuación autorregulada, así como la tendencia a posponer o evitar por completo una actividad que está bajo el control de uno. Además, la procrastinación resulta de la combinación de no creer en la propia capacidad para realizar una tarea (baja autoeficacia), de ser incapaz de posponer la gratificación personal por realizarla (autocontrol) y de asignar la culpa de la propia situación a fuentes externas (estilo de atribución externo) (Ellis & Knaus 1977 en Tuckman, 1990). Es decir, estos autores consideran la autoeficacia, el autocontrol y el estilo de atribución externo como tres aspectos internos fundamentales que se vinculan con la procrastinación.

Aparte de ello, según Chu y Choi (2005) es necesario clasificar a los procrastinadores en dos tipos: activos y pasivos. Por un lado, los procrastinadores activos son las personas que toman la decisión de procrastinar de manera intencional, se motivan trabajando bajo presión, son capaces de completar las tareas antes de la fecha límite y logran obtener un desempeño adecuado en ellas. Por otro lado, los procrastinadores pasivos, son quienes posponen las actividades hasta el último minuto debido a su incapacidad para tomar la decisión de actuar en el momento oportuno (Choi & Morán, 2009).

La procrastinación puede tener consecuencias negativas en el aprendizaje y el logro de metas. Para comprender mejor esto, es importante conocer que existen diversos factores que se asocian con la procrastinación, los cuales se mencionarán a continuación.

Factores asociados a la procrastinación académica

Para algunos autores, el perfeccionismo como un rasgo de personalidad es un motivo primario para la procrastinación (Burka & Yuen, 1983; Ellis & Knaus, 1977; Ferrari, Johnson & McCown, 1995, Jadidi, Mohammadkhani & Tajrishi, 2011). En este sentido, una persona podría procrastinar para ganar tiempo adicional para crear el mejor producto posible (Ferrari, 1992), pues cuando los estándares personales con respecto a la realización de tareas son irracionalmente altos, se tiene la hipótesis de que es poco probable que las tareas se realicen puntualmente. Asimismo, según Kaur y Kaur (2011), el perfeccionismo es una combinación de pensamientos y conductas asociados con estándares o expectativas de desempeño, de uno

mismo o de los demás, excesivamente altos. Además, dichos autores señalan que el perfeccionismo es la creencia de que la persona puede y debe llegar a un estado de excelencia, de lo contrario, cualquier cosa menor a lo perfecto es considerada como un fracaso. También lo consideran como un anhelo persistente en alcanzar un presente y futuro óptimos en el aspecto espiritual, mental, físico y material.

Según Feltt, Blankstein, Hewitt y Koledin (1992), la relación que existe entre procrastinación y perfeccionismo es mucho más compleja de la que se pensaba. Dichos autores consideran el perfeccionismo como un estilo de personalidad multifacético con diferentes tipos de conductas que involucran la motivación para ser perfectos, teniendo en cuenta los aspectos sociales y personales. Estos son: el perfeccionismo orientado a uno mismo (aquellos quienes tienen estándares excesivamente altos de sí mismos), el perfeccionismo orientado a otros (aquellos quienes tienen estándares poco realistas de los demás) y el perfeccionismo socialmente esperado (aquellos quienes piensan que los demás tienen estándares altos de ellos). Según una investigación realizada con 131 estudiantes universitarios con la escala de perfeccionismo multidimensional (MPS), se midió estos tres tipos y se encontró que el perfeccionismo socialmente esperado estaba asociado con las medidas de procrastinación de los participantes. Específicamente, se encontró que el perfeccionismo socialmente esperado estaba correlacionado positivamente con la procrastinación generalizada, la frecuencia de procrastinación académica, la medida en que la procrastinación académica era percibida como un problema y la generalización del miedo al fracaso. La relación entre el perfeccionismo socialmente esperado y la procrastinación fue particularmente evidente en los varones. Sin embargo, no se encontró una relación fuerte entre el perfeccionismo orientado a uno mismo y la procrastinación. Además, la correlación con la dimensión del perfeccionismo orientado a los otros no fue significativa. Es decir, según los resultados de las correlaciones, mientras que el perfeccionismo socialmente esperado estaba correlacionado con una alta procrastinación, el perfeccionismo orientado a uno mismo estaba correlacionado con una baja procrastinación. Una explicación para ello es que los individuos con altos estándares de sí mismos están tratando activamente de cumplir con esos estándares y no parecen mostrar tendencias a procrastinar. Además, como lo mencionan Hewitt y Feltt (1991), el perfeccionismo orientado hacia uno mismo tiene un componente motivacional que participa de manera activa para cumplir los objetivos. Esta motivación se refleja tanto en el esfuerzo de uno mismo por alcanzar la perfección, como por evitar fracasos (Hewitt & Feltt, 1991).

Según Kaur y Kaur (2011), el perfeccionismo es saludable cuando conduce a las personas y las motiva a perseverar, a pesar de los obstáculos que surjan en el camino, hacia el cumplimiento de una meta. En este sentido, Stanley (1996, en Kaur & Kaur, 2011) considera a quienes se desempeñan con aquel perfeccionismo como “perfeccionistas adaptados”, quienes tienen menor nivel de procrastinación que los no perfeccionistas. En contraste con este, existe el perfeccionismo no saludable, el cual es considerado incluso una forma patológica de perfeccionismo cuando es utilizado para posponer tareas y/o excusar el pobre desempeño. A este se le asocia con ansiedad, baja autoestima, desórdenes obsesivos compulsivos, desórdenes alimenticios, entre otros (Kaur & Kaur, 2011). Según Kaur y Kaur (2011), en su estudio acerca de la relación entre la procrastinación y el perfeccionismo concluye que la procrastinación se relaciona con las preocupaciones de los padres, las cuales posiblemente han sido interiorizadas por los niños como preocupaciones por sus errores. Además, se ha encontrado que los perfeccionistas inadaptados tienen menos confianza en sus habilidades para realizar actividades académicas con éxito y es más probable que demoren en iniciar o completar dichas tareas (Yao, 2009).

Otro factor que se relaciona con la procrastinación es el *flow*, el cual se refiere a un estado de total involucramiento en una actividad que capta la completa atención de una persona (Csikszentmihalyi, 1990). Para comprender esto, es importante referirnos a una clasificación de la procrastinación realizada por Hee (2011). Según este autor, se pueden distinguir tres tipos de procrastinación: la procrastinación en conducta, la procrastinación en intención y la procrastinación habitual. La primera de ellas se refiere a la ejecución o realización de una actividad, la segunda a la intención en empezar con una actividad y la última a la frecuencia en que se procrastina así como el grado en que esto es percibido como un problema. A partir de lo anterior, en un estudio de Hee (2011), se encontraron relaciones entre la procrastinación y el nivel de *flow*. Los resultados de dicho estudio permitieron concluir que la procrastinación habitual era el mejor predictor del *flow*, hallándose además que la procrastinación en comportamiento representaba una porción significativa de la varianza en el *flow*. Así también, se halló que las personas que procrastinan experimentan un gran sentido de cambio y emociones intensas inmediatamente antes de las evaluaciones, lo que indica que mientras más tarde empiecen los estudiantes a estudiar para las evaluaciones, mayor será la posibilidad de que experimenten una gran cantidad de *flow* debido a que esto incrementa el nivel de cambio en la tarea (Hee, 2011). Del mismo modo, en una investigación realizada por Kim y Hee (2013), se encontró que el *flow* era uno de los factores que explicaban la procrastinación activa, recordemos que los procrastinadores activos son aquellas personas

que toman la decisión de procrastinar de manera intencional, se motivan trabajando bajo presión, son capaces de completar las tareas antes de la fecha límite y logran obtener un desempeño adecuado en ellas (Choi & Morán, 2009).

Otro factor que se relaciona con la procrastinación es la consciencia, considerando el modelo de los Cinco grandes factores de personalidad. De acuerdo con Scher y Osterman (2002), en una investigación realizada con alumnos que estaban entre tercero y quinto de primaria en la que se contrastó la medida de autorreporte de procrastinación y consciencia, con los reportes brindados por los padres y los profesores de los estudiantes; se encontró que la procrastinación y la consciencia estaban inversamente relacionadas. En dicho estudio, se concluyó que la procrastinación como rasgo estaría fuertemente asociada con bajos niveles de consciencia y, en menor medida, con una baja estabilidad emocional o neuroticismo (Johnson & Bloon, 1995; Schouwenburg & Lay, 1995; Watson, 2001; en: Schouwenburg, et al., 2004). Es decir, una mayor tendencia a la postergación de actividades estaría relacionada con una menor tendencia a actuar con responsabilidad, tesón o persistencia, y en menor medida con un pobre control de impulsos o emociones. Así también, otro estudio (Lay & Brokenshire, 1997) sugiere que la procrastinación y la consciencia serían aspectos de un mismo constructo, sin embargo, en un estudio realizado por Steel (2007) se afirma que el factor consciencia es un constructo más amplio que el de procrastinación y que aquel sería considerado como la faceta más central del rasgo de procrastinación.

Otro factor que se relaciona con la procrastinación es la ansiedad. En este sentido, algunos autores (Lay, Edwards, Parker & Endeler, 1989 en: Rosário, Núñez, Salgado, González-Pienda, Valle, Joly & Bernardo, 2008) reportan una relación lineal entre ambos constructos, con un incremento de la ansiedad durante los periodos de examen. Acerca de este tema, en una investigación de Rosário et al. (2008) donde se encontró una relación entre la ansiedad y la procrastinación académica, se decidió analizar con mayor profundidad dicha relación. Para ello, se dividió la muestra en tres grupos según el puntaje obtenido en ansiedad ante los exámenes: alto, medio y bajo; donde cada uno de estos grupos se correlacionó con la conducta de postergación. Según los análisis realizados, se encontró que existía una relación positiva y significativa entre la ansiedad ante los exámenes y la procrastinación académica, especialmente en los grupos de ansiedad baja y media. Sin embargo, no se encontró la misma relación con la ansiedad alta; por ello, los autores sugieren que niveles mayores de ansiedad no producen cambios significativos en el comportamiento de procrastinación, y que un nivel moderado de ansiedad es suficiente para activar un elevado

comportamiento de procrastinación (Rosário et al., 2008). En otro estudio de Scher y Osterman (2002), se halló que los niños que presentaron mayor promedio en la medida de procrastinación autoreportada, obtuvieron mayor promedio en la ansiedad manifiesta. Así también, otros autores (Burka y Yuen, 1983), afirman que las personas que sienten una elevada ansiedad al enfrentarse a determinadas tareas u objetivos, son más proclives a procrastinar.

Además, Rothblum, Solomon y Marakami (1986) creen que la reducción de la ansiedad es la llave para reducir la procrastinación pues según estos autores la ansiedad que se produce en los alumnos mayormente en épocas de evaluación, incrementa la procrastinación. Por ello, en la medida en que se implementen actividades en los centros educativos para reducir la ansiedad disminuirá la procrastinación. Del mismo modo, de acuerdo con Solomon y Rothblum (1984), la procrastinación implica la presencia de ansiedad debido a la persistente demora en las tareas académicas. Aparte de ello, se encontró que la ansiedad ante exámenes y la ansiedad de rasgo se presentan mayormente en mujeres (Rothblum et al., 1986). Del mismo modo, en una investigación de Zuckerman (2002) acerca de los factores de la personalidad, se encontró que las mujeres presentaron mayores puntajes en la subescala de ansiedad y neuroticismo que los hombres. Por otro lado, para otros autores (Gray, 1987; Zuckerman, 2002), la relación entre ansiedad y procrastinación es compleja y depende en gran medida de la metodología de medición empleada, quienes afirman que esto se debe a que la ansiedad es una mezcla multidimensional de variables cognitivas y fisiológicas.

Otro factor que se relaciona con la procrastinación es la metacognición. Con respecto a este tema, Spada, Hiou y Nikcevic (2006) realizaron un estudio para hallar la relación entre los tipos de procrastinación y los cinco aspectos de la metacognición. Estos autores mencionan que dichos aspectos se refieren a: creencias positivas sobre la preocupación (p.e. "la preocupación me ayuda a sobrellevar"), creencias negativas sobre lo incontrolable y peligroso (p.e. "cuando empiezo a preocuparme no puedo parar"), creencias acerca de la confianza cognitiva (p.e. "mi memoria me puede engañar a veces"), creencias acerca de la necesidad de controlar los pensamientos (p.e. "no ser capaz de controlar mis pensamientos es un signo de debilidad") y consciencia cognitiva sobre uno mismo (p.e. "yo presto más atención a la manera cómo mi mente funciona"). Además, se consideran dos tipos de procrastinación, los cuales son la procrastinación conductual y la procrastinación decisional, la primera de ellas se refiere al aplazamiento en la finalización de tareas y la segunda al retraso

en tomar decisiones dentro de un periodo de tiempo determinado (Milgram & Tenne, 2000). Es así que se encontró que la dimensión de creencias acerca de la confianza cognitiva se correlacionó de manera positiva y significativa con la procrastinación conductual. Del mismo modo, cuatro dimensiones de la metacognición (creencias positivas sobre la preocupación, creencias negativas sobre lo incontrolable y peligroso, creencias acerca de la confianza cognitiva y creencias acerca de la necesidad de controlar los pensamientos), se correlacionaron de manera positiva y significativa con la procrastinación decisional. Además, el estudio señala que las creencias sobre la confianza cognitiva predicen las conductas de procrastinación y las creencias positivas sobre la preocupación predicen la procrastinación decisional.

También se ha hallado relaciones entre la procrastinación y otros constructos como la orientación a la evitación de la tarea en estudiantes universitarios (Scher, Nelson & Osterman, 2000 en Scher & Osterman, 2002), así como con el miedo al fracaso.

Para medir la procrastinación, existen diversos instrumentos. Uno de ellos es el desarrollado por Tuckman (1990), el cual consiste en una escala de procrastinación como una medida de autorreporte de la tendencia a procrastinar. Dicha escala está formada por 35 ítems con una confiabilidad de .90, la cual fue obtenida después de haber aplicado la escala inicial de 72 ítems a 50 estudiantes universitarios. También existe una versión corta de 16 ítems que sirve para identificar a los estudiantes que tienen probabilidades de procrastinar en los requisitos universitarios. Dicha escala de procrastinación es una medida válida y confiable de la tendencia al retraso, a perder el tiempo o a posponer algo que debe realizarse, lo cual es contraproducente para los estudiantes universitarios (Tuckman, 1990). En estudios realizados con esta prueba (Tuckman, 1990), se encontró una correlación con instrumentos que medían autorregulación (Voluntary Homework System) y con un test general de autoeficacia.

Otro instrumento que mide la procrastinación es la escala de Procrastinación Académica (PASS) de Solomon & Rothblum (1984). La prueba original fue aplicada a una muestra de 323 estudiantes de dos secciones de Psicología Introductoria (101 hombres y 222 mujeres), en donde el 90% tenía entre 18 y 21 años de edad. Esta escala se divide en dos partes, en la primera de ellas se presentan situaciones en las que los estudiantes deben calificar la prevalencia de procrastinación en seis aspectos académicos: escribir un documento, estudiar para los exámenes, mantenerse al día con las lecturas asignadas semanalmente, realizar tareas académico-administrativas, realizar tareas que impliquen

asistencia y realizar actividades académicas en general. En esta parte de la escala, se encontró que la actividad en la que los estudiantes mayormente procrastinaban fue la de escribir un documento. En la segunda parte de la escala, los estudiantes debían calificar las razones por las que procrastinaron. Para ello, se realizó un análisis factorial, el cual reveló dos principales factores. El primero de ellos que explicaba el 49.5% de la varianza fue el factor de miedo al fracaso, el cual estuvo compuesto por ítems relacionados con la ansiedad por cumplir con las expectativas de los demás (ansiedad ante evaluaciones), preocupación por cumplir con los propios estándares (perfeccionismo) y falta de autoconfianza. El segundo factor, que explicaba el 18% de la varianza fue el de rechazo a la tarea y flojera, el cual incluyó ítems referidos a la falta de energía y desagrado por la tarea. Sin embargo, el análisis factorial sugiere que el miedo al fracaso y el rechazo a la tarea son dos razones para procrastinar que se presentan de manera independiente.

La ansiedad ante las evaluaciones

El término *ansiedad* proviene del latín *anxietas*, que significa congoja o aflicción. Del mismo modo, según el diccionario de la real academia española la ansiedad es un estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo (RAE, 2001). Según Cía (2007), consiste en un estado de malestar psicofísico caracterizado por una turbación, inquietud o zozobra y por una inseguridad o temor ante lo que se vivencia como una amenaza inminente. Asimismo, Durand y Barlow (2007) definen la ansiedad como un estado de ánimo negativo caracterizado por un afecto negativo, síntomas corporales de tensión y aprensión hacia el futuro que pueden involucrar sentimientos, conductas y respuestas psicológicas. Igualmente, según Macías y Hernández (2008), una persona ansiosa se caracteriza por presentar emociones disruptivas de alta intensidad que obstaculizan una buena ejecución de la tarea a realizar, las cuales continúan presentes aun después de que la tarea ha concluido. Además, la ansiedad se produce cuando frente a una situación determinada se da una reacción de manera desproporcionada con aquello que normalmente se esperaría (ADHD, 2004). Es importante diferenciar la ansiedad del temor. Mientras que en la ansiedad no hay un peligro real, el temor es una reacción emocional inmediata ante un peligro real, el cual se caracteriza por fuertes tendencias a escapar y un impulso en la rama simpática del sistema nervioso autónomo (Durand & Barlow, 2007).

La ansiedad es útil para las personas en cantidades moderadas, pues esta impulsa y mejora el desempeño físico e intelectual. Sin embargo, se convierte en un problema cuando los síntomas físicos interfieren con la capacidad de una persona para realizar sus principales

funciones (Durand & Barlow, 2007), lo cual se considera como ansiedad severa (ADHD, 2004). Es así que un nivel moderado de ansiedad puede provocar una gran motivación y dar como resultado un mejor desempeño (Sarason & Pierce, 1990). Esta situación se puede presentar cuando los estudiantes deben enfrentarse con algo desafiante, como una prueba, examen o una entrevista.

Es relevante señalar que la ansiedad se puede referir tanto a un estado emocional transitorio como a un rasgo relativamente estable de la personalidad. Por un lado, según Spielberger (1972, en Cía, 2007), el estado ansioso se caracteriza por síntomas conscientemente percibidos como tensión, aprensión y una actividad elevada del sistema nervioso autónomo. Además, según Aliaga, Ponce, Bernaola y Pecho (2002), esta se refiere al estado emocional transitorio que empieza en un momento y puede variar en intensidad. Dicha intensidad o duración puede determinarse por la cantidad de amenaza percibida y la persistencia en considerar la situación como peligrosa, la que está relacionada con la propia experiencia personal, diferencias en aptitudes, habilidades y disposiciones o rasgos de personalidad.

Por otro lado, la tendencia ansiosa o ansiedad como rasgo se define como una diferencia individual, relativamente estable de la personalidad (Cía, 2007; Spielberger & Vagg; 1995). Esta se refiere a la disposición de percibir un amplio rango de situaciones como peligrosas o amenazantes, así como a responder a las amenazas con reacciones de ansiedad estado (Aliaga, et.al., 2002).

La ansiedad ante las evaluaciones se refiere a la presencia de ansiedad frente a contextos de evaluación, como dar una prueba, realizar una exposición, entre otras, las cuales se realizan en el ámbito académico. Según Rosário, et al. (2008), es la disposición individual para exhibir estados de ansiedad de forma más intensa y frecuente de lo habitual, con preocupaciones, pensamientos irrelevantes que interfieren con la atención, concentración y realización de los exámenes.

Con respecto a las características de la respuesta de ansiedad ante las evaluaciones, según Reyes (2003), la respuesta de ansiedad está compuesta por tres sistemas: motor, fisiológico y cognitivo. El primero de ellos, se refiere a conductas de escape o evitación, el segundo a manifestaciones físicas y el tercero a pensamientos distorsionados e irreales, así como dificultades en los procesos de pensamiento. Entre las manifestaciones fisiológicas más comunes se encuentran la dificultad para respirar o sensación de ahogo, palpitaciones o ritmo cardíaco acelerado, sudoración o manos frías y húmedas, sequedad de la boca, mareos o

sensaciones de inestabilidad, trastornos abdominales, entre otros. Además, se han encontrado correlaciones positivas entre la actividad electrodermal, la tasa cardíaca y el volumen sanguíneo que junto con los trastornos digestivos son los elementos más comunes desde el punto de vista fisiológico de la ansiedad. De la misma manera, para Sarason y Pierce (1990), la ansiedad se relaciona con ciertos aspectos cognitivos de la persona que la experimenta como calificar una situación como amenazante y difícil, verse a sí mismo como incapaz de llevar a cabo la tarea, concentrarse en las consecuencias negativas del fracaso personal. Las preocupaciones sobre sí mismo interfieren con la actividad cognitiva relevante, el sujeto espera y anticipa el fracaso y la pérdida del agrado de los demás. Las razones por las que las personas perciben el peligro en las situaciones son diversas, a veces incluyen interpretaciones erróneas de las mismas.

Factores asociados a la ansiedad ante las evaluaciones

Uno de los factores que se relaciona con la ansiedad, es el rendimiento académico. En este aspecto, se ha encontrado que las personas que presentan mayor nivel de ansiedad ante las evaluaciones tienen menor rendimiento, en comparación a las personas que no tienen un alto grado de ansiedad (Booth-Butterfield, 1991; Sarason, 1990, Aydin H, Karatas & Alci, 2013), los estudiantes con altos niveles de ansiedad podrían distraerse fácilmente durante la evaluación, tener dificultad en leer y entender las preguntas y demandas de la evaluación, así como en recordar el material aprendido (King, Ollendick & Gullone, 1991). En una investigación de Furlan, Cassady y Pérez (2009) con una muestra de estudiantes argentinos se encontró que la ansiedad estaba correlacionada negativamente con el promedio ponderado de los estudiantes. En el contexto peruano, en una investigación de Enríquez (1999), realizada con estudiantes de secundaria, se encontró que existe una correlación negativa muy significativa entre el rendimiento académico y la ansiedad ante los exámenes, tanto en hombres como en mujeres. Así también, en un estudio realizado con escolares teniendo en cuenta las notas reales y normalizadas, se encontró que la ansiedad estaba inversamente relacionada con el rendimiento escolar (García-Zapatero: 1983). Es decir, a mayor ansiedad ante los exámenes, menor sería el rendimiento académico y viceversa.

De la misma manera, según algunas investigaciones sobre la relación entre la ansiedad y los componentes cognitivos de ella (Deffenbacher, 1980; Tryon, 1980; en: Leitenberg, 1990), se ha encontrado que el factor cognitivo o “preocupación” se había relacionado con una disminución en el rendimiento en presencia de situaciones estresantes de evaluación. Además, de acuerdo a lo encontrado por Blankstein & Flett (1990), una gran

ansiedad ante los exámenes y un pobre desempeño académico estarían asociados con pocos pensamientos positivos sobre el sí mismo y un gran número de pensamientos negativos sobre el sí mismo.

Otro de los factores que se relacionan con la ansiedad ante las evaluaciones es la presencia de distorsiones cognitivas. En una investigación de Putwain, Connors y Symes (2010), concluyen que las distorsiones cognitivas median la relación entre la ansiedad ante las evaluaciones y el rendimiento académico. Además, los estudiantes que reportaron mayor preocupación y síntomas corporales reportaron más distorsiones cognitivas académicas y tenían un menor rendimiento académico. Igualmente, se concluye que los efectos de la ansiedad ante las evaluaciones pueden ser atribuidos a interferencias cognitivas que se caracterizan por interpretaciones catastróficas, sobregeneralizadas, personalizadas y negativas de las evaluaciones y el propio desempeño.

Así también en estudios de neurología, se ha encontrado una relación entre la ansiedad y procesos cognitivos como la memoria (Gray, 2003), lo cual podría ser una razón por la cual los estudiantes tienen dificultades en recordar la información evaluada en los exámenes.

Para realizar la medición de la ansiedad ante las evaluaciones, existen diversos instrumentos. Uno de ellos es el inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE), construido por Spielberger, Gorsuch, y Lushene (1970), cuyo objetivo es ofrecer una escala breve y confiable para medir rasgos y estados de ansiedad. El proceso de construcción del instrumento se ha basado en la teoría de señal de peligro de Freud, los conceptos de Cattell acerca de Rasgo-Estado, entre otros. La validez y construcción de la Escala Estado de Ansiedad del IDARE está dada por los puntajes de estudiantes universitarios, dichos puntajes fueron significativamente más altos cuando los estudiantes se encontraban resolviendo un examen, y más bajos después de un entrenamiento de relajación (Spielberger, 1983).

En el contexto académico, una manera de medir la ansiedad frente a los exámenes es a través del Inventario de Autoevaluación de Ansiedad frente a Exámenes (IDASE), construido por Bauermeister, Collazo y Spielberger (1983), el cual se ha basado en la traducción del Inventario de Ansiedad (TAI), construido por Spielberger, Gonzáles, Taylor, Algaze y Antón (1978). Dicho instrumento tiene como objetivo medir la predisposición de estudiantes de habla española a reaccionar con estados de ansiedad y respuestas de preocupación egocéntrica ante situaciones evaluativas. Para ello, se mide dos componentes de la ansiedad que son la preocupación y la emotividad, los cuales se generan en una

situación de evaluación. Según los autores del Inventario de Ansiedad (TAI) el desarrollo de esta prueba ha sido guiado por una teoría que distingue entre ansiedad como rasgo de personalidad específico ante la situación de examen, ansiedad como estado emocional transitorio, cogniciones de preocupación egocéntricas y conceptos relacionados como estrés, amenaza, miedo y otros estados emocionales (Aliaga et.al: 2002).

En cuanto a las diferencias según sexo, según una investigación realizada por Furlan et al. (2009), en una muestra de estudiantes argentinos, se encontró una diferencia significativa, $t(269) = 2.49$, $p < .013$, entre los puntajes de ansiedad cognitiva ante evaluaciones, en donde las mujeres ($M=35.25$, $sd=9.14$) reportaron mayores niveles de ansiedad que los hombres ($M=32.60$, $sd=9.40$). En el contexto peruano, en una investigación realizada por Niño de Guzmán, Calderón, Escalante, Lira, Morote y Ruda (2000), en la que se estudió la ansiedad rasgo-estado, personalidad e ingreso a la universidad de jóvenes de un centro preuniversitario, se encontró que las mujeres obtuvieron puntajes mayores a los hombres, tanto en la escala de ansiedad-rasgo como en ansiedad-estado, además las mujeres tendían a reportar con más facilidad las preocupaciones que las aquejaban. Enríquez (1999) también encontró que las mujeres presentaban mayor ansiedad ante los exámenes que los hombres. Este investigador propone que una posible razón sería que las mujeres son más emotivas que los varones, poseen menos estrategias de afrontamiento de sus emociones ante las cuales tienen poco control, ello explica también por qué en los resultados de las pruebas aplicadas las mujeres obtuvieron un puntaje más alto en el factor de emocionalidad (un factor de la prueba IDASE aplicada en el estudio) que los hombres. Del mismo modo, según una investigación realizada por Rosário et al. (2008), se encontró que las estudiantes mujeres se muestran significativamente más ansiosas que los hombres. Esto se puede deber a los distintos procesos de socialización, por ejemplo, se les permite admitir socialmente la ansiedad, mientras que a los hombres se les enseña que no deben manifestar sus reacciones emocionales (Rosário et al., 2008).

Las pruebas y los exámenes se dan en todas las etapas de la educación, especialmente en los niveles altos, estos han sido considerados como herramientas útiles e importantes para evaluar logros, destrezas y habilidades de las personas dentro de esta sociedad competitiva (Rizwan & Nasir, 2010). En todo el mundo, los estudiantes se deben enfrentar al reto rendir evaluaciones académicas (Ringeisen, Buchwald & Hodapp, 2010), lo cual suele ser percibido como una situación aversiva y frecuentemente amenazante, por lo que podría ser generadora de alteraciones emocionales como ansiedad o estrés (Fernández-

Castillo, 2009). Se ha encontrado que antes de ser sometidas a un examen, las personas generan respuestas condicionadas anticipatorias de tipo emocional, para lo cual se midió la presión sistólica y diastólica antes y al final de la evaluación; las cuales pueden entorpecer o facilitar la ejecución del mismo, dependiendo de su intensidad (Macías & Hernández: 2008). En contraste, las personas no ansiosas exhiben emociones anticipatorias moderadas que no afectan, o incluso pueden facilitar, la ejecución del examen dichas emociones desaparecen conforme la persona se involucra en la tarea a realizar (Macías & Hernández: 2008). Con respecto a la procrastinación, algunas investigaciones como la de O'Brien (2002, en Guzmán, 2013), muestran que una gran cantidad de estudiantes universitarios (80%-85%) procrastinan en ocasiones. Además, el 70% de los estudiantes que procrastinan se consideran a sí mismos como un procrastinador (Schouwenburg, 2004) y casi el 50% procrastina de manera consistente y problemática (Day, Mensin y O'Sullivan, 2000).

Ahora bien, pocos estudios han analizado las relaciones entre ansiedad frente a exámenes y conductas de procrastinación académica, y los que lo han realizado han encontrado que es importante tratar la ansiedad para disminuir la procrastinación y viceversa. En un estudio de Rosário, et al. (2008), se encontró que la ansiedad y la postergación estaban positiva y significativamente correlacionadas, en especial en los estudiantes con un nivel alto y medio de ansiedad. La procrastinación es un problema para muchas personas en diversas sociedades, por ejemplo, en Norteamérica alrededor del 70% de alumnos muestran este comportamiento, lo cual puede tener consecuencias negativas como un pobre desempeño, emociones negativas, bajo autoconcepto, y disminuir sus metas en la vida (Schouwenburg, Lay, Pychyl & Ferrari: 2004). Así también en otro estudio con más de 2000 estudiantes (Lay, 1987; en: Kaur & Kaur, 2011), se encontró que los puntajes normalmente distribuidos indicaron que casi todos los estudiantes procrastinaron en alguna medida y se sugiere que un nivel moderado de procrastinación sería considerado normal.

A partir de todo lo anterior, la presente investigación tiene como objetivo analizar la relación que existe entre la conducta de procrastinación y la ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios de Lima. Asimismo, se desea conocer si hay diferencias en el grado de procrastinación y ansiedad frente a los exámenes según sexo y facultad de estudio.

Método

Participantes

Los participantes de la investigación fueron 130 estudiantes, 85 hombres y 45 mujeres, a partir del segundo ciclo de una universidad particular de Lima. Además, en total fueron 68 estudiantes de la facultad de Ingeniería y 62 de la de Comunicaciones. El rango de edad del grupo fluctuaba entre 16 y 27 años. La edad promedio fue de 20 años.

Para la selección de la muestra se utilizó un muestreo multietápico intencional (Kerlinger y Lee, 2002). En la primera etapa, se determinó cuáles serían las dos facultades a incluirse según el criterio de ser aquellas que presentarían una mayor cantidad de alumnado, estas fueron: Ingeniería y Comunicaciones. Luego, se realizó una convocatoria a los docentes de dichas facultades para que brindaran su apoyo autorizando el ingreso a sus aulas. Posteriormente, quienes aceptaron la invitación escogieron las fechas y horarios de algunos de sus cursos. Finalmente, los participantes fueron los estudiantes que estuvieron presentes los días de la administración de las escalas y accedieron a participar voluntariamente en la investigación, firmando el consentimiento informado (Ver Anexo A).

Como se puede apreciar en la tabla 1, la mayoría de los alumnos de Ingeniería pertenecían a las carreras de Ingeniería Civil y de Sistemas, mientras que la mayoría de los estudiantes de Comunicaciones fueron de la carrera de Comunicación y Publicidad. Además, la muestra estuvo formada por una mayor cantidad de estudiantes hombres que mujeres.

Tabla 1.

Distribución de los participantes según facultad, carrera y sexo

Facultad y carrera incluidas	Sexo		Total
	Femenino	Masculino	
Ingeniería			
Ingeniería Civil	3	23	26
Ingeniería de Sistemas	6	17	23
Ingeniería Electrónica	1	16	17
Ingeniería de Telecomunicaciones	1	1	2
Comunicaciones			
Comunicación y Marketing	12	4	16
Comunicación y Negocios internacionales	1	1	2
Comunicación y Publicidad	17	20	37
Comunicación Audiovisual y Medios Interactivos	1	1	2
Comunicación y Periodismo	2	1	3
Comunicación e Imagen Empresarial	1	1	2
Total	45	85	130

A parte de ello, se incluyeron a estudiantes a partir del segundo ciclo (ver Tabla 2), pues era necesario que hayan estudiado por lo menos un ciclo y conozcan algunos cursos de la carrera a la que pertenecen para poder comparar el puntaje en las pruebas aplicadas.

Tabla 2.

Distribución de participantes según ciclo de estudios

Ciclo	Porcentaje
2°	9.9
3°	22.3
4°	15.7
5°	44.6
6°	5.8
7°	1.7

Como se puede apreciar en la tabla 2, la mayoría de los estudiantes pertenecieron al quinto ciclo de estudios universitarios (44.6%), el rango de ciclos fluctuaba entre el segundo y el séptimo ciclo.

Medición

Para el recojo de los datos se utilizaron como instrumentos una ficha de datos generales, una escala de procrastinación académica y un test de reacción de ansiedad ante las evaluaciones. A continuación se presentará cada uno de ellos.

Ficha de datos generales. Dicho instrumento tuvo como objetivo recoger información general de los participantes como: edad, sexo, carrera y ciclo. (Ver Anexo B).

Procrastinación académica. La procrastinación en este estudio se ha entendido como la conducta recurrente de posponer la culminación o realización de actividades académicas para otro día o momento. Esta fue medida a través de la Escala de Procrastinación Académica (“Procrastination Assessment Scale-Students”) - PASS de Solomon & Rothblum (1984), traducida al castellano para fines de este estudio (Ver Anexo C).

La escala PASS estuvo conformada por 44 ítems agrupados en dos partes. En la primera de ellas se hace referencia a la prevalencia de procrastinación en distintas áreas académicas y en la segunda se muestran las razones para procrastinar. En cuanto a la primera parte, en esta se refiere al autoreporte de la prevalencia de procrastinación en distintas áreas o situaciones que generalmente ocurren en el ámbito académico universitario, como escribir un documento (artículo o ensayo) en una fecha determinada, estudiar para los exámenes, mantenerse al día con las lecturas asignadas semanalmente, realizar tareas

académico administrativas (llenar formularios, registrarse para las clases, conseguir la tarjeta de identidad, u otras), realizar tareas que impliquen asistencia (ir a reuniones con el asesor, concertar una cita con algún docente u otras) y realizar actividades universitarias académicas en general. Para cada una de estas actividades académicas se evaluó tres aspectos importantes, la frecuencia de procrastinar en dichas actividades (escala de respuesta tipo Likert desde 1 = nunca procrastino, hasta 5 = siempre procrastino); el grado en que esta procrastinación de la tarea era considerada como un problema (escala de respuesta tipo Likert desde 1 = nunca es un problema, hasta 5 = siempre es un problema); y la medida en que se desea disminuir esa tendencia a procrastinar (escala de respuesta tipo Likert desde 1 = no quisiera disminuirla, hasta 5 = definitivamente sí quisiera disminuirla).

El análisis psicométrico de la escala PASS a través del coeficiente de Alpha de Cronbach demostró una confiabilidad de .89 para la escala global. Además, como se puede ver en el anexo D, la escala presenta una consistencia interna adecuada. En la tabla 3 se presentan los resultados de la confiabilidad de las subescalas de la primera parte de la prueba, en donde se observa que los coeficientes encontrados son adecuados.

Tabla 3.

Coeficiente de Confiabilidad Alpha de Cronbach para cada situación académica de la primera parte de la escala PASS encontradas para este estudio

Situaciones o actividades académicas	Ítems	Alpha de Cronbach
Escribir un documento en una fecha determinada	1, 2, 3	.63
Estudiar para los exámenes	4, 5, 6	.67
Mantenerse al día con las lecturas	7, 8, 9	.75
Realizar tareas académico administrativas	10, 11, 12	.81
Realizar tareas que impliquen asistencia	13, 14, 15	.84
Realizar actividades universitarias académicas en general	16, 17, 18	.68

Además, se halló la confiabilidad para los tres aspectos evaluados en cada situación académica. Los resultados indicaron que había una consistencia adecuada en cada uno (ver tabla 4).

Tabla 4.

Coefficiente de Confiabilidad Alpha de Cronbach para aspectos de la postergación autoreportada para todas las situaciones académicas encontradas para este estudio

Medida de procrastinación autoreportada	Ítems	Alpha de Cronbach
Grado en que se posterga la tarea	1, 4, 7, 10, 13, 16	.68
Grado en que la postergación es un problema	2, 5, 8, 11, 14, 17	.71
Deseo de querer cambiar la tendencia a procrastinar	3, 6, 9, 12, 15, 18	.83

En cuanto a la segunda parte del inventario, en esta se describe un escenario de procrastinación (escribir un artículo o ensayo en un plazo determinado), para luego medir las posibles razones por las que se había procrastinado dicha actividad. Aquí, los estudiantes debían recordar la última vez que habían postergado la realización de dichas actividades y calificar el grado en que las afirmaciones presentadas reflejaban las razones para ello. Estas razones fueron presentadas en una escala Likert de cinco opciones que iban desde 1 = no refleja el por qué procrastiné, hasta 5 = definitivamente sí refleja el por qué procrastiné.

Se halló la confiabilidad de esta segunda parte del inventario, el cual contenía 26 ítems, encontrándose un índice de Alpha de Cronbach global de .88.

Para el análisis factorial, se comprobó la idoneidad del mismo a través de la prueba Kaiser- Meyer- Olkin ($KMO = .77$) y la de esfericidad de Barlett (χ^2 aproximado= 1324.30 y $p = .00$). Los resultados permitieron identificar tres factores (ver anexo E) que explicaron el 45.2% de la varianza. Las subescalas encontradas fueron las siguientes:

Percepción sobre la falta de recursos, se refiere a la percepción de los estudiantes vinculada a no contar con recursos propios o externos, o no ser capaces de conseguirlos, para poder realizar con éxito tareas académicas de diversos tipos. Estas razones se vinculan con no tener el tiempo suficiente o la capacidad para organizarse, no contar con información suficiente para empezar la tarea, o no tener los conocimientos adecuados para cumplir con la actividad.

Reacción negativa ante las exigencias o demandas, esta subescala se vincula con las reacciones negativas que experimentan los estudiantes frente a la posibilidad de no cumplir con sus propias expectativas o exigencias/demandas del entorno. En este aspecto, las razones por las cuales se postergó la tarea se refieren a aspectos como la preocupación de que el trabajo no sea del agrado del profesor, el pensar que se obtendrá malas notas, el

temor a la reacción de los compañeros de clase, la molestia ante el hecho de que la gente fije plazos y la presión de otras personas para realizar actividades ajenas a la tarea.

Falta de energía para iniciar y realizar tareas, esta subescala agrupa las razones referidas a la falta de energía interna o externa necesaria para empezar una actividad académica. En este sentido, se mencionan aspectos como el disgusto, la flojera por realizar las tareas, sentirse abrumado por la actividad, no tener energía suficiente para empezar, esperar a que un compañero realice la tarea y de consejos de cómo hacerla, sentir el reto o emoción estimulante de realizar la tarea a último momento o en la fecha límite de entrega.

Tabla 5.

Coeficiente de Confiabilidad Alpha de Cronbach para las subescalas de razones para procrastinar en la escala del PASS encontradas en este estudio

Subescalas de razones para procrastinación	Ítems incluidos	Alpha de Cronbach
Percepción sobre la falta de recursos	21, 23, 26, 29, 31, 33, 35, 39, 41	.81
Reacción ante exigencias o demandas	19, 22, 24, 25, 32, 38, 40, 42, 44	.74
Falta de energía para iniciar y realizar tareas	20, 27, 28, 30, 34, 36, 37, 43	.81

Además, como se puede apreciar en la tabla 5, para cada una de las tres subescalas encontradas en la escala de razones para la procrastinación académica, la confiabilidad fue adecuada.

Escala de Reacción ante las evaluaciones. Las reacciones de ansiedad ante las evaluaciones, se han entendido en este estudio como el temor o tensión que experimentan los alumnos al enfrentar una situación de evaluación, ya sea de naturaleza intelectual, de ejecución de una destreza o de algún tipo de evaluación social. La escala utilizada para medir esta variable fue la de reacciones ante las evaluaciones (“Reactions to tests” - RTT) de Sarason (1984), la que fue traducida al castellano para fines de este estudio (ver Anexo F).

La versión en inglés propone cuatro componentes de las reacciones de las personas ante situaciones de evaluación, los cuales son: tensión, preocupación, pensamientos no relacionados con la evaluación y síntomas corporales. En cuanto a su confiabilidad, los índices de consistencia interna han sido satisfactorios para todas las subescalas, que a la vez están moderadamente correlacionadas entre sí, en un rango de .24 a .69 (Sarason, 1984).

En cuanto a la estructura de la prueba, esta consta de 40 ítems que se contestan en una escala tipo Likert que va desde 1= nada típico en mí, hasta 4= muy típico en mí.

Para la presente investigación la escala fue analizada psicométricamente, a través de la correlación ítem test, con el coeficiente de Alpha de Cronbach. El índice de confiabilidad obtenido para la escala global fue de .93, lo que demuestra su alta consistencia.

Luego, se realizaron las pruebas de comprobación para el análisis factorial, con el coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .80$) y el de esfericidad de Barlett (χ^2 aproximado= 2588.02 y $p = .00$), lo que permitió concluir que si se podía llevar a cabo este tipo de análisis. Estos resultados permitieron identificar como la solución más coherente, la de tres factores (ver anexo G) que explicaban el 42.2% de la varianza.

La versión en castellano definitiva para este estudio quedó conformada por un total 39 ítems. Se tomó la decisión de eliminar el ítem 13 por no ubicarse en ninguna de las subescalas y por presentar una correlación ítem-test negativa (ver Anexo H). Esta decisión se sustentó no solo en los resultados psicométricos del ítem aquí encontrados, sino también en los resultados de la prueba original en inglés, en donde se señaló que este ítem no mantenía consistencia con el resto de la escala, por lo que el autor sugirió revisarlo en futuras investigaciones (Sarason, 1984).

Las subescalas de la RTT encontradas en el presente estudio se describen a continuación:

Pensamientos negativos vinculados a las evaluaciones, se refieren a los pensamientos acerca del miedo o pánico que se tiene ante la dificultad de rendir evaluaciones, que pueden ocurrir antes de las evaluaciones o durante las mismas. En este factor también se incluyen los pensamientos relacionados con las consecuencias negativas de una situación de evaluación. Por ejemplo, si se desapueba o se tiene un mal desempeño. Además, incluye los pensamientos relacionados con la tendencia a compararse con los demás y con la pobre autoeficacia.

Pensamientos irrelevantes y distractores antes y durante las evaluaciones, subescala que agrupa a los pensamientos que vienen a la mente durante una evaluación y que no están vinculados con el tema evaluado. Por ejemplo, soñar despierto, fantasear, divagar, pensar que se está en otro lugar, pensar en acontecimientos que han ocurrido recientemente, que están ocurriendo en la actualidad o que están próximos a suceder.

Síntomas fisiológicos de malestar antes y durante las evaluaciones, se refiere a las reacciones corporales o somáticas que aparecen ante una situación de evaluación. Comprende síntomas como malestar estomacal, temblores, dolor de cabeza, mareos, tensión muscular, ansiedad, pánico, nervios, entre otros.

La confiabilidad de cada una de las tres subescalas de la escala de Reacción ante las Evaluaciones fue óptima, dado que los coeficientes Alpha de Cronbach fueron mayores a .87. (Ver tabla 6).

Tabla 6.

Coefficiente de Confiabilidad Alpha de Cronbach para las subescalas de la escala RTT encontradas en este estudio

Subescalas	Ítems incluidos	Alpha de Cronbach
Pensamientos Negativos	1, 2, 8, 9, 20, 21, 22, 27, 34, 35, 36, 39, 40	.88
Pensamientos Irrelevantes	3, 7, 12, 17, 18, 24, 28, 29, 32, 38	.87
Síntomas fisiológicos de malestar	4, 5, 6, 10, 11, 14, 15, 16, 19, 23, 25, 26 30, 31, 33, 37	.89

Como se puede notar en la tabla 6, la subescala de pensamientos negativos quedó conformada por 13 ítems, la de pensamientos irrelevantes por 10 ítems y la de síntomas fisiológicos de malestar por 16 ítems. Los resultados de la confiabilidad demostraron que las subescalas presentaban consistencia interna.

Procedimiento

Esta investigación se basó en los resultados obtenidos en un momento dado del semestre académico y se buscó encontrar si existía una relación entre el nivel de procrastinación académica y la ansiedad ante las evaluaciones.

En un inicio, se acordó con los docentes la fecha de evaluación en sus respectivos salones. Luego, se realizó la aplicación de una prueba piloto a los 25 estudiantes de un curso cuyo profesor brindó voluntariamente su apoyo. Ello permitió conocer el tiempo aproximado que iba a durar la aplicación y comprobar que los estudiantes entendían las instrucciones y los ítems. Después, se continuó con la aplicación de los instrumentos a los demás salones, en donde al igual que en el grupo piloto, los participantes completaron un consentimiento informado, llenaron una ficha de datos y respondieron las pruebas. Los instrumentos fueron aplicados en tres salones de Comunicaciones y tres de Ingeniería, la duración aproximada para ambas pruebas fue de 30 minutos. La información recopilada fue sistematizada y procesada permitiendo el análisis posterior de los datos.

Análisis de datos

Se realizó un análisis de confiabilidad y validez de las escalas globales, por medio del estadístico Alpha de Cronbach, así como el análisis factorial de los ítems de las dos pruebas. Del mismo modo, se procedió con el análisis de confiabilidad y validez para cada subescala encontrada en ambas pruebas.

A continuación, se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, para realizar los análisis no paramétricos de comparación de grupos, según sexo y facultad de estudio.

Posteriormente, se correlacionó los resultados de las medias obtenidas para cada prueba globalmente, así como las puntuaciones de todas las subescalas con la intención de verificar si es que los estudiantes con mayores puntajes de procrastinación académica eran los que presentaban mayores puntajes de ansiedad ante las evaluaciones.





Resultados

En función del propósito del estudio, en este capítulo se presentan los resultados descriptivos sobre la distribución de la muestra según los niveles de las puntuaciones obtenidas (alto, promedio alto, promedio bajo y bajo) para cada una de las escalas centrales de estudio: procrastinación académica y reacción de ansiedad ante las evaluaciones, así como para cada subescala de las mismas. Luego, se muestran los resultados de los análisis de correlación entre los puntajes globales de ambas escalas y sus subescalas. Finalmente, se comparan las medias globales y específicas de cada escala, según sexo y facultad de estudio.

Con respecto a la escala de procrastinación académica, según se muestra en la tabla 7, la mayoría de estudiantes obtuvo puntajes dentro del nivel bajo y promedio bajo en la escala global de razones para procrastinar (56.9 %), siendo la subescala de percepción sobre no tener u obtener recursos la que tuvo mayor peso al explicar las causas de la procrastinación en las actividades mencionadas en el instrumento. (Los intervalos considerados para cada nivel de puntuaciones se pueden apreciar en el anexo I)

Tabla 7.

Distribución de la muestra según los niveles de las puntuaciones obtenidas para la escala global de razones para procrastinar - PASS

Factores de procrastinación y Subescalas respectivas	Alto		Promedio Alto		Promedio bajo		Bajo		
	Media	N	%	N	%	N	%	N	%
Puntuación total de razones para procrastinar	62.28	23	17.7	33	25.4	56	43.1	18	13.8
Percepción sobre no tener u obtener recursos	22.5	16	12.3	48	36.9	44	33.8	22	16.9
Reacción personal negativa ante exigencias o expectativas	19.72	21	16.2	38	29.2	47	36.2	24	18.5
Falta de energía para iniciar y realizar la tarea	20.06	18	13.8	41	31.5	52	40.0	19	14.6

En cuanto al autorreporte de la conducta de procrastinación (Ver tabla 8), la mayoría de los estudiantes evaluados manifestó postergar la realización de tareas en un grado alto y promedio alto. Del mismo modo, se observa que la mayoría de participantes señala querer disminuir dicha tendencia.

Con respecto a las conductas de procrastinación, se puede apreciar que más del 50% de los estudiantes se ha ubicado en un nivel alto y promedio alto en las subescalas de procrastinar al realizar actividades académicas universitarias en general (62.3%), mantenerse al día con las lecturas (61.6), escribir un documento (53.9%), al estudiar para un examen (52.3%) y al realizar tareas académico administrativas (51.5%). Este hallazgo evidencia que en todas las actividades académicas realizadas existe un alto grado de procrastinación. Además, al considerar el promedio de la puntuación obtenida en cada subárea se puede apreciar que el mayor puntaje alcanzado corresponde a la subescala de procrastinar al mantenerse al día con las lecturas, lo cual quiere decir que la mayoría de estudiantes universitarios evaluados tiende a postergar sus lecturas semanales.

Tabla 8.

Distribución de la muestra según los niveles de las puntuaciones obtenidas para la escala global y las subescalas, tanto de razones como de conductas para procrastinar - PASS

Factores de procrastinación y Subescalas respectivas	Alto		Promedio Alto		Promedio bajo		Bajo		
	Media	N	%	N	%	N	%	N	%
Autoreporte de la procrastinación en tareas académicas									
Grado de postergación de tareas	17.81	24	18.5	43	33.1	45	34.6	18	13.8
Grado en que postergación es un problema	17.03	18	13.8	37	28.5	50	38.5	25	19.2
Deseo de disminuir la tendencia a procrastinar	21.02	28	21.5	38	29.2	38	29.2	26	20
Procrastinación en actividades académicas									
Procrastinar al escribir un documento	10.41	21	16.2	49	37.7	35	26.9	25	19.2
Procrastinar al estudiar para un examen	10.27	25	19.4	43	33.3	42	32.6	19	14.7
Procrastinar al mantenerse al día con las lecturas	11	21	16.3	59	45.7	28	21.7	21	16.3
Procrastinar al realizar tareas académico administrativas	8.16	23	17.7	44	33.8	38	29.2	25	19.2
Procrastinar al realizar tareas que impliquen asistencia	7.14	27	20.8	31	23.8	36	27.7	36	27.7
Procrastinar al realizar actividades académicas en general	8.88	19	14.6	62	47.7	27	20.8	22	16.9

Con respecto a la escala de reacción ante las evaluaciones, se encontró una media global de 75.1 con una desviación estándar de 15.64. En la tabla 9, se presenta la distribución de frecuencia de los puntajes de reacción ante las evaluaciones (RTT), según los niveles encontrados, tanto para la escala global como para cada subescala. (Los intervalos considerados para cada nivel de puntuaciones se pueden apreciar en el anexo J).

Tabla 9.

Distribución de la muestra según los niveles de las puntuaciones obtenidos para la escala global y subescalas de Reacción ante las evaluaciones - RTT

Reacción ante las evaluaciones (RTT)	Puntuación promedio	Alto		Promedio alto		Promedio bajo		Bajo	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Escala global	75.12	21	16.2	40	30.8	44	33.8	25	19.2
Síntomas fisiológicos de malestar	27.26	23	17.7	34	26.2	51	39.2	22	16.9
Pensamientos irrelevantes y distractores antes o durante evaluaciones	19.25	20	15.4	40	30.8	53	40.8	17	13.1
Pensamientos negativos antes o durante evaluaciones	28.62	17	13.1	45	34.6	44	33.8	24	18.5

Como se puede notar en la tabla 9, la mayoría de estudiantes (64.6%) ha obtenido puntuaciones dentro del promedio en la escala global de reacción ante las evaluaciones (RTT). Además, la subescala en la que se obtiene las mayores puntuaciones (28.62) es la de pensamientos negativos antes o durante una evaluación. De la misma manera, un gran número de estudiantes (46.2%) presenta puntuaciones dentro del promedio alto y nivel alto en la subescala de pensamientos irrelevantes y distractores antes o durante las evaluaciones.

Análisis de correlación según escalas globales y subescalas

En cuanto a las correlaciones entre las escalas globales y subescalas de las pruebas de procrastinación académica (PASS) y reacción ante las evaluaciones (RTT), a continuación se presentan los resultados encontrados.

En la tabla 10, se puede observar que existe una correlación muy significativa, pero moderada entre la puntuación global de reacciones ante las evaluaciones y la puntuación total de razones para la procrastinación, es decir, mientras mayor sea la reacción ante las evaluaciones, más fuertes serán las razones para procrastinar y por ende, mayor será la procrastinación. Del puntaje total de la escala de procrastinación académica se ha encontrado

una mayor correlación con la escala de RTT referida a los pensamientos negativos antes y durante la evaluación.

Tabla 10.

Correlación de Pearson de los promedios de la escala de Procrastinación académica con el promedio en las subescalas de Reacción ante las evaluaciones

PASS \ RTT	Escala global	Síntomas fisiológicos de malestar	Pensamientos irrelevantes o distractores antes o durante evaluaciones	Pensamientos negativos antes o durante evaluaciones
Puntuación total de escala de razones para procrastinar	.51**	.38**	.32**	.52**
Percepción sobre no poder tener u obtener recursos	.49**	.37**	.25**	.53**
Reacción personal negativa ante exigencias o expectativas	.44**	.39**	.22*	.43**
Falta de energía para iniciar y realizar la tarea	.30**	.15	.30**	.29**
Autoreporte de procrastinación:				
Grado de postergación de tareas	.24**	.07	.35**	.19*
Grado en que postergación es un problema	.41**	.33**	.23**	.41**
Deseo de disminuir tendencia a procrastinar	.28**	.25**	.10	.29**
Procrastinación total en actividades académicas	.36**	.26**	.25**	.35**
Procrastinar al escribir un documento	.21*	.17*	.13	.19*
Procrastinar al estudiar para exámenes	.31**	.20*	.27**	.29**
Procrastinar al mantenerse al día con lecturas	.26**	.20*	.18*	.25**
Procrastinar al realizar tareas académico administrativas	.19*	.15	.11	.20*
Procrastinar al realizar tareas que impliquen asistencia	.28**	.23**	.17	.26**
Procrastinar al realizar actividades académicas en general	.25**	.17	.15	.27**

** La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral). Muy significativa

* La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral). Significativa

En cuanto a las subescalas del PASS, cabe resaltar que la primera subescala de razones para la procrastinación referida a la percepción sobre no poder tener u obtener recursos ha mostrado un mayor grado de correlación con la escala global de RTT y en especial, con la subescala de pensamientos negativos antes o durante una evaluación. Dicha correlación ha sido significativa, pero moderada ($r = .53$). En este sentido, una mayor presencia de pensamientos negativos antes o durante una evaluación, se relacionaría con un mayor puntaje en la percepción sobre no tener u obtener recursos para empezar una tarea.

Además, la segunda subescala sobre razones para procrastinar referida a la reacción personal negativa ante exigencias o expectativas, ha mostrado una correlación positiva muy significativa y baja con la subescala de pensamientos negativos antes o durante una evaluación, siendo esta subescala del RTT con la que más se ha relacionado. Es decir, mientras mayores sean las reacciones negativas ante las exigencias o expectativas; por

ejemplo, preocupación de que el trabajo no sea del agrado del profesor, temor ante la reacción de compañeros de clase, entre otras; mayor será el grado de pensamientos negativos que aparecen antes o durante una situación de evaluación, por ejemplo, pensamientos relacionados con las consecuencias de desaprobado, pensar cuan inteligentes son los demás, pensar en el bajo desempeño, entre otros.

De la misma manera, se halló una correlación en la tercera subescala, falta de energía para iniciar la tarea, en especial con la subescala de RTT de pensamientos irrelevantes o distractores antes o durante una evaluación, siendo esta relación positiva muy significativa y baja. Es decir, mientras mayor sea la sensación de disgusto, flojera, sentirse abrumado por realizar las tareas, no tener energía suficiente para empezar o sentir la emoción estimulante de realizar la tarea a último momento; mayor será la presencia de pensamientos no vinculados al tema evaluado, como soñar despiertos, divagar, pensar que se está en otro lugar, o pensar en acontecimientos pasados, actuales o próximos que son ajenos a la evaluación.

En cuanto a las subescalas de autorreporte de procrastinación, se encontró una mayor correlación entre la subescala del grado en que la postergación es considerada como un problema y la subescala de pensamientos negativos antes o durante una evaluación, siendo esta correlación muy significativa y baja. Es decir, mientras más se perciba la postergación de una tarea como un problema, mayor será la presencia de pensamientos negativos asociados a una evaluación, como pensar en las consecuencias negativas de desaprobado, cuan inteligentes son los demás, lo difícil que va a ser o es el examen, entre otros.

Adicionalmente, al considerar la correlación entre las subescalas de procrastinación en actividades académicas con las subescalas de reacción ante las evaluaciones, se encontró una correlación muy significativa pero baja entre la subescala de procrastinar al estudiar para un examen y la escala global de RTT, especialmente con la subescala del RTT referida a los pensamientos negativos antes y durante la evaluación, siendo esta relación muy significativa pero débil. Es decir, los estudiantes que procrastinaron con mayor frecuencia al estudiar para un examen tuvieron una tendencia a presentar pensamientos negativos antes o durante una evaluación.

Análisis de comparación de medias, según sexo y facultad

La prueba de normalidad Kolmogorov- Smirnov demostró que en la mayoría de las subescalas no había una distribución normal de los datos, por lo que se decidió utilizar las pruebas no paramétricas con el fin de comparar puntajes (Ver anexo K).

Para comparar los puntajes de los factores según sexo se realizó el análisis no paramétrico para muestras independientes usando U de Mann-Whitney. Como se puede ver en la tabla 11, el promedio obtenido en la subescala de RTT referida a síntomas fisiológicos o corporales de malestar es mayor en las mujeres.

Tabla 11.

Comparación de puntaje obtenido en subescalas de las pruebas según sexo

RTT		Media	Desv. tip.	Mediana	U de Mann-Whitney	p
Puntuación total de la escala	Femenino	76.29	14.65	75	1752.00	.43
	Masculino	74.51	16.1	73		
Síntomas fisiológicos de malestar	Femenino	28.91	6.75	28	1480.50	.03*
	Masculino	26.44	7.24	24		
Pensamientos irrelevantes o distractores antes o durante evaluaciones	Femenino	19.02	6.39	18	1716.00	.34
	Masculino	19.33	5.02	20		
Pensamientos negativos antes o durante evaluaciones	Femenino	28.36	6.25	28	1884.50	.89
	Masculino	28.74	6.93	28		
PASS						
Puntaje total de razones de procrastinación	Femenino	61.02	16.28	60	1720.00	.35
	Masculino	62.81	15.38	61		
Percepción sobre no tener u obtener recursos	Femenino	22.27	6.96	22	1780.50	.52
	Masculino	22.56	6.65	23		
Reacción personal negativa ante exigencias o expectativas	Femenino	18.73	6.43	18	1610.50	.14
	Masculino	20.21	6.67	19		
Falta de energía para iniciar y realizar la tarea	Femenino	20.02	6.61	18	1854.00	.78
	Masculino	20.04	5.84	20		
Grado de postergación de tareas	Femenino	16.47	3.91	16	1322.50	.00*
	Masculino	18.45	3.64	18		
Grado en que postergación es un problema	Femenino	16.04	3.91	16	1543.50	.07
	Masculino	17.48	3.99	17		
Deseo de disminuir tendencia a procrastinar	Femenino	20.67	5.91	20	1819.50	.65
	Masculino	21.09	6.08	22		
Procrastinar al escribir un documento	Femenino	10.62	1.91	11	1816.00	.64
	Masculino	10.28	2.39	11		
Procrastinar al estudiar para exámenes	Femenino	10.61	2.39	11	1639.00	.25
	Masculino	10.09	2.6	11		
Procrastinar al mantenerse al día con lecturas	Femenino	10.95	2.76	12	1869.00	1.00
	Masculino	11.02	2.59	11		
Procrastinar al realizar tareas académico administrativas	Femenino	6.8	3.38	7	1200.00	.00*
	Masculino	8.92	3.02	9		
Procrastinar al realizar tareas que impliquen asistencia	Femenino	6.31	3.52	6	1488.50	.04*
	Masculino	7.6	3.64	8		
Procrastinar al realizar actividades académicas en general	Femenino	8.36	2.68	9	1650.00	.19
	Masculino	9.11	2.46	9		

n = 130

*p ≤ .05

Es decir, las mujeres manifiestan más síntomas corporales de malestar o ansiedad ante las evaluaciones como dolores de cabeza, temblores, malestar estomacal, pánico, nervios, entre otros. Mientras que los hombres obtuvieron un mayor promedio en las subescalas de procrastinación acerca del grado de la postergación de tareas, procrastinar al realizar tareas académico administrativas y al realizar tareas que impliquen asistencia. Es decir, en la muestra evaluada, los hombres reportaron que procrastinan más que las mujeres al realizar tareas como llenar formularios, registrarse para las clases, conseguir la tarjeta de identidad, así como actividades relativas a concertar citas con algún docente, ir a reuniones con su asesor, entre otras.

Tabla 12.

Comparación de puntaje obtenido en subescalas de RTT y PASS según facultad de estudio

RTT		Media	Desv. tip.	Mediana	U de Mann-Whitney	p
Puntuación total de la escala	Ingeniería	76.71	17.88	77	1904.5	.34
	Comunicaciones	73.39	12.51	73.5		
Síntomas fisiológicos de malestar	Ingeniería	28.04	7.81	26.5	1901.50	.34
	Comunicaciones	26.47	6.30	26		
Pensamientos irrelevantes o distractores antes o durante evaluación	Ingeniería	18.93	5.14	19	2009.00	.65
	Comunicaciones	19.55	5.91	19		
Pensamientos negativos antes o durante evaluación	Ingeniería	20.32	6.65	19	1819.50	.18
	Comunicaciones	19.02	6.53	18		
PASS						
	Puntaje total de razones de procrastinación	Ingeniería	63.31	15.41	60.5	1887.50
Percepción sobre no tener u obtener recursos	Ingeniería	27.74	6.84	23	1652.5	.03
	Comunicaciones	21.06	6.38	21		
Reacción personal negativa ante exigencias o expectativas	Ingeniería	20.32	6.65	19	1819.5	.18
	Comunicaciones	19.02	6.53	18		
Falta de energía para iniciar y realizar la tarea	Ingeniería	19.25	5.41	19	1840.50	.21
	Comunicaciones	20.89	6.70	21.5		
Grado de postergación de tareas	Ingeniería	18.19	3.73	18	1813.00	.17
	Comunicaciones	17.29	3.93	16.5		
Grado en que postergación es un problema	Ingeniería	17.75	4.03	17.5	1641.00	.03*
	Comunicaciones	16.15	3.84	16		
Deseo de disminuir tendencia a procrastinar	Ingeniería	21.88	5.92	22	1709.00	.06
	Comunicaciones	19.92	5.97	20		
Procrastinar al escribir un documento	Ingeniería	10.44	2.35	11	1943.50	.44
	Comunicaciones	10.35	2.13	11		
Procrastinar al estudiar para exámenes	Ingeniería	10.37	2.56	11	1926.50	.48
	Comunicaciones	10.16	2.53	10		
Procrastinar al mantenerse al día con lecturas	Ingeniería	11.15	2.54	12	1973.00	.63
	Comunicaciones	10.84	2.76	11		
Procrastinar al realizar tareas académico administrativas	Ingeniería	9.01	2.63	9	1460.00	.00*
	Comunicaciones	7.27	3.71	7		
Procrastinar al realizar tareas que impliquen asistencia	Ingeniería	7.65	3.43	8	1709.00	.06
	Comunicaciones	6.61	3.80	5.5		
Procrastinar al actividades universitarias en general	Ingeniería	9.21	2.57	9	1798.00	.14
	Comunicaciones	8.45	2.49	9		

n= 130

*p ≤ .05

Como se puede notar en la tabla 12, se realizaron los análisis no paramétricos correspondientes y se encontró que había diferencias significativas en la puntuación del grado en que la postergación de la tarea es percibida como un problema para el estudiante (U de Mann-Whitney =1641.00, $p = .03 < .05$), siendo el puntaje de los alumnos de Ingeniería mayor. De la misma manera, la procrastinación en tareas académico-administrativas fue mayor en los estudiantes de Ingeniería que en los de Comunicaciones (U de Mann-Whitney =1460.00, $p = .00 < .05$).

En el análisis de comparación de los resultados según el ciclo de estudios, no se encontraron diferencias significativas entre las puntuaciones de las subescalas.



Discusión

El propósito del presente estudio fue analizar la relación entre la procrastinación académica (PASS) y la ansiedad ante las evaluaciones (RTT), así como encontrar diferencias en las puntuaciones de las escalas y subescalas, según facultad de estudio y sexo. Los resultados obtenidos confirmaron la correlación entre las razones para procrastinar y los factores de las reacciones ante las evaluaciones, en especial, con los pensamientos negativos. Además, las mujeres obtuvieron mayores promedios en el factor de síntomas fisiológicos de malestar; en contraste, los hombres obtuvieron mayor puntaje en la procrastinación de ciertas actividades académicas. No se encontró diferencia significativa en el puntaje global de razones de procrastinación según facultad de estudios. Sin embargo, en los alumnos de Ingeniería fue mayor el grado en que la postergación de la tarea es percibida como un problema y en la procrastinación al realizar tareas académico-administrativas. Considerando estos hallazgos, la discusión se ha organizado en cinco partes. En la primera de ellas se aborda la relación entre las escalas globales de procrastinación académica y ansiedad ante evaluaciones. En la segunda, se analiza la relación entre la procrastinación académica y los pensamientos negativos antes y durante la evaluación. En tercer lugar, se aborda la relación entre la procrastinación académica y los pensamientos irrelevantes y distractores antes y durante la evaluación. En cuarto lugar, se analiza las diferencias encontradas en relación a sexo y facultad de estudio. Finalmente, en la quinta parte se presentan las limitaciones y las conclusiones de la investigación.

La procrastinación académica y la ansiedad ante las evaluaciones en estudiantes de educación superior

Los resultados de esta investigación demostraron correlación positiva y mediana entre la puntuación total de reacción ante las evaluaciones (RTT) y la puntuación total de procrastinación académica (PASS) ($r = .51$, $p = .00$). Es decir, mientras mayor sea el nivel de reacción ante las evaluaciones, mayor será el nivel de procrastinación o viceversa. Estos resultados muestran que los estudiantes de educación superior, en la muestra seleccionada, a medida que postergan más la realización de actividades académicas, experimentan mayor ansiedad en situaciones de evaluación. Estos hallazgos concuerdan con lo encontrado por otros autores (Rothblum et al., 1986; Rosário et al., 2008; Lay, 1989), quienes afirman que la ansiedad o reacción que presentan los estudiantes, mayormente, en periodos de evaluaciones, incrementa la procrastinación, hallando una relación lineal entre ambos

constructos. Esta relación se podría presentar a manera de círculo vicioso, en tanto que la procrastinación como conducta implicaría un incremento de la ansiedad debido a la persistente demora en realizar las tareas académicas (Solomon & Rothblum, 1984). Además, esta situación es contraproducente para los estudiantes que suelen subestimar el tiempo requerido para realizar actividades académicas, pues podrían crear situaciones desventajosas para sí mismos, así como lo encontrado en la investigación de Zeidner (1998) donde los alumnos estudiaban de manera deficiente pues subestimaban el tiempo para comprender los textos asignados, para dicho autor existe un tipo de estudiantes con elevada ansiedad ante los exámenes que son propensos a crear este tipo de situaciones desventajosas para sí mismos.

Al analizar la relación entre la procrastinación académica y la ansiedad ante las evaluaciones surge la idea de la importancia que cobra la implementación de medidas para reducir la ansiedad ante las evaluaciones en los centros educativos, pues de esta manera se podría disminuir las conductas de procrastinación y viceversa. En este sentido, tanto las actividades que lleven a disminuir la ansiedad como las orientadas a reducir la procrastinación, serían relevantes para ayudar o guiar a los estudiantes hacia el logro de sus metas académicas.

El rol de los pensamientos negativos antes y durante la evaluación en relación a la procrastinación académica

En el análisis más detallado de correlación entre las subescalas del RTT y del PASS, se encontró que la subescala de pensamientos negativos de ansiedad antes y durante las evaluaciones fue la que mostró mayor relación con la escala total de procrastinación ($r = .52$, $p = .00$), siendo este índice casi igual al encontrado entre las puntuaciones globales. Dicho hallazgo concuerda con investigaciones previas (Sarason & Pierce, 1990), en las que se refiere que la ansiedad se relaciona con cogniciones negativas que la persona experimenta, como calificar la situación de amenazante y difícil, lo cual se puede apreciar en la presente investigación donde se incluyen ítems relacionados a la percepción de la evaluación como difícil (RTT 20: “Antes de dar un examen o prueba, a menudo pienso en lo difícil que va a ser”, RTT 21: “Mientras estoy dando un examen o prueba, a menudo pienso en lo difícil que es”). Es así que, en la muestra de estudiantes universitarios del estudio, la presencia de pensamientos negativos conllevaría a evadir la realización de las tareas para evitar enfrentarse a situaciones de ansiedad. A su vez, la no realización de dichas actividades

podría estar generando que aumente la ansiedad, a medida que se acerca la fecha límite para la entrega o presentación de las tareas académicas.

En la presente investigación, el factor de pensamientos negativos antes y durante las evaluaciones comprende ítems sobre el temor o anticipación del mal desempeño, manifestado a través de pensamientos sobre el posible fracaso, sobre lo difícil que está siendo la evaluación académica, sobre cómo les estará yendo a los demás y/o sobre su propia incapacidad de llevar a cabo la tarea. En esta línea, Sarason (1990), encontró que las personas con mayor ansiedad ante las evaluaciones reportaban altos niveles de pensamientos negativos, como culparse a sí mismas y preocuparse por su desempeño, tener menos confianza para realizar juicios de percepción y presentar bajas aspiraciones para sí mismas. Estos pensamientos negativos de anticipación de un resultado de fracaso interferirían con la ejecución de la tarea, pues la persona desviaría su atención a este posible resultado y no podría concentrarse en lo aprendido para el examen. Dichos hallazgos concuerdan con lo reportado en la literatura en donde se menciona que las preocupaciones sobre uno mismo interfieren con la actividad cognitiva relevante (Cassady & Johnson, 2002); además, esto llevaría a que los estudiantes esperen y anticipen el fracaso.

Es importante mencionar que las razones por las que las personas perciben el peligro en estas situaciones pueden ser diversas y muchas se basan en interpretaciones erróneas sobre ellas mismas, por lo que esos pensamientos negativos podrían no siempre tener un fundamento real. La relación entre los pensamientos negativos sobre uno mismo podría influir en que se mantenga la tendencia de procrastinar (Ellis & Knaus, 1977; Lopez & Wambach, 1982; Shoham-Saloman, Avner & Neeman, 1989). Además, un aspecto que podría explicar estos hallazgos sería la relación entre la evaluación negativa que hace la persona de sí misma (baja autoestima) y la procrastinación, así como lo encontrado por Chow (2011). Sería útil para futuras investigaciones analizar el rol que cumple la autoestima en la procrastinación

En este mismo tema, cabe notar que en el presente estudio se ha encontrado que la subescala de pensamientos negativos antes y durante las evaluaciones, también se relaciona positiva y significativamente ($r = .53$, $p = .00$) con la subescala de procrastinación sobre la percepción de falta de recursos o de no ser capaces de conseguirlos. En este sentido, ambas subescalas se relacionan con juicios subjetivos de los estudiantes universitarios sobre sí mismos y sobre la demanda de la tarea o de la evaluación. En el primer caso, se refiere a los pensamientos negativos acerca de la evaluación, que además incluyen pensamientos sobre la poca capacidad que la persona cree tener para enfrentar la tarea; esto indicaría una baja

autoeficacia y una comparación con los demás negativa. En el segundo caso, se refiere a la percepción sobre la falta de recursos del ambiente y/o personales, tales como, no tener suficiente información, ya sea brindada por compañeros o por el profesor, para poder empezar la tarea; la falta de tiempo como un recurso que no permitiría empezar la tarea; la falta de habilidades o baja autoeficacia (Tuckman, 1990); o la falta de capacidad para la planificación. De lo anterior, las relaciones entre ambas subescalas toman sentido en tanto que las anticipaciones negativas sobre la dificultad de la tarea y los juicios sobre la falta de recursos, se van alimentando recíprocamente y por ello, se agudizarían las conductas de posponer las tareas. Adicionalmente, es útil recordar que dentro de los modelos conceptuales o perspectivas acerca de la definición de la ansiedad, algunos autores como Beck y Emery (1985 en Eysenck, 1992) mencionan que una de las principales funciones del sistema cognitivo es la capacidad de planificación o anticipar el futuro, la cual se relaciona con la ansiedad, en tanto que la ansiedad es un estado de inquietud o tensión causada por la aprensión de un futuro peligro o desgracia.

Por otro lado, las cogniciones negativas mencionadas, generarían conductas de huida de la tarea o de plantear excusas falsas para argumentar porqué no se ha podido realizarlas. Ello concuerda con la literatura, en donde se menciona que las personas que reportan conductas de procrastinación están comprometidas con conductas de autosabotaje, como dar excusas falsas, tener una pobre autorregulación de su desempeño en un periodo de tiempo y atribuir la demora en las tareas a factores ajenos al propio desempeño (Ferrari & Diaz-Morales, 2007). En este sentido, el factor cognitivo tendría un gran peso en explicar esta relación entre la reacción ante las evaluaciones y la procrastinación.

Además, la subescala del RTT sobre pensamientos negativos antes y durante de las evaluaciones ha presentado una relación positiva y mediana con la subescala del PASS sobre reacción personal negativa ante las exigencias y demandas del ambiente. Esto podría explicarse por los pensamientos negativos que se dan durante las pruebas relacionadas con la baja autoeficacia, como por ejemplo cuando los estudiantes se preguntan cómo les estará yendo a los demás, o cuánto más inteligente están actuando los demás. Si estos pensamientos de preocupación por el desempeño se dan de manera recurrente es más probable que las personas se muestren preocupadas por cumplir con sus propias expectativas o con las de los demás. Es en este punto donde los estudiantes podrían generar rechazo hacia las exigencias o expectativas de los demás, por ejemplo, cuando al estudiante le preocupa si al profesor no le gustará su trabajo (PASS 19). En esta situación, el estudiante se pudo haber fijado un nivel de exigencia muy alto y por ello le preocupa no ser capaz de

cumplir con dicho estándar (PASS 44) y, como consecuencia, procrastinaría en la tarea. Del mismo modo, esto parece explicar la relación positiva y significativa entre la escala total del RTT con la subescala de procrastinación sobre la reacción personal negativa ante las exigencias o demandas del entorno o de sí mismo.

El rol de los pensamientos irrelevantes y distractores antes y durante la evaluación en relación a la procrastinación académica

Otra subescala del RTT que ha mostrado relación media con la procrastinación total es la de pensamientos irrelevantes y distractores durante las evaluaciones ($r = .32$, $p = .00$). Esta dimensión comprende aquellos pensamientos que se vienen a la mente del estudiante durante una evaluación y que no están vinculados con el tema evaluado. Por ejemplo, soñar despierto, fantasear, divagar, pensar que se está en otro lugar, pensar en acontecimientos que han ocurrido recientemente, que están ocurriendo en la actualidad o están próximos a suceder. Dicho hallazgo concuerda con lo encontrado por otros investigadores como Ganzer's (citado en Booth-Butterfield, 1991) quien afirma que cuando las personas con altos niveles de ansiedad se desempeñan en una tarea de tipo intelectual realizan mayores comentarios irrelevantes, en comparación con las personas que no tienen altos grados de ansiedad. Del mismo modo, en otras investigaciones (Culler & Holahan, 1980; Cassady & Johnson, 2002) el rol de los pensamientos irrelevantes ha sido considerado dentro del componente cognitivo de la ansiedad como uno de los que mayor interferencia puede producir sobre las tareas de codificación, organización, almacenamiento y recuperación de la información que los estudiantes deben realizar no solo cuando están rindiendo una evaluación sino también cuando se están preparando para ella. Esta interferencia en los procesos cognitivos mencionados conllevaría a que los estudiantes opten por postergar la preparación para un examen o la realización de otra actividad académica. Coincidentemente, en la presente investigación, se ha encontrado que los pensamientos irrelevantes se asociarían con la procrastinación, pues los alumnos con mayores puntajes en la subescala de pensamientos irrelevantes mostraron mayores puntajes en la escala total de procrastinación.

El rol de otros factores en relación a la procrastinación académica

Otro factor del RTT que mostró una relación con la procrastinación fue el de síntomas físicos de malestar o reacciones corporales, es decir, mientras mayor grado de sintomatología ansiosa, mayor sería la procrastinación ($r = .38$, $p = .00$). Dicho hallazgo concuerda con previos (Reyes, 2003) en donde se ha encontrado correlaciones positivas

entre la actividad electrodermal, la tasa cardíaca y el volumen sanguíneo, que junto con los trastornos digestivos, son los elementos fisiológicos más comunes presentes en la ansiedad.

Así también, en el presente estudio se encontró que el grado en que la postergación de las tareas es percibido como un problema tiene una relación mediana y positiva con la escala total del RTT ($r = .41$, $p = .00$), pero en especial, con la subescala de pensamientos negativos antes y durante las evaluaciones ($r = .41$, $p = .00$). En este aspecto, la persona que procrastina y se da cuenta de ello califica el grado en que esto ocurre como un problema grave, lo que se relacionaría también con el deseo de cambio, es decir, querer disminuir esta tendencia. Este tema es relevante pues en la muestra, los estudiantes que procrastinan parecen darse cuenta de que esto es un problema y quieren cambiarlo. Sin embargo, los resultados encontrados en la presente investigación parecen indicar que es muy importante considerar el rol de los aspectos internos del propio estudiante, como aquello que dificultaría el logro de las metas académicas en un periodo de tiempo determinado. En este sentido, sería útil analizar el papel que cumple estos factores internos en la motivación y nivel de autorregulación, lo que también se ha encontrado en algunas investigaciones como relevantes (Klassen, Krawchuk & Rajani, 2007).

Se ha encontrado además, que la actividad académica que más se relaciona con las reacciones ante las evaluaciones es la de estudiar para los exámenes ($r = .31$, $p = .00$). En este sentido, a mayor procrastinación al estudiar para los exámenes, mayores serían las reacciones de ansiedad o viceversa, a mayor grado en las reacciones ante las evaluaciones, mayor sería el grado en que se procrastinaría en la tarea de estudiar para un examen. Esto se podría explicar a partir de lo encontrado en investigaciones (DeSimone, 1993; en: Álvarez, 2011) que afirman que es más reforzante evitar una tarea que genera ansiedad, que recibir beneficios por haberla afrontado; en este caso, se evitaría estudiar para los exámenes porque esta situación causaría ansiedad.

Diferencias en procrastinación académica y ansiedad ante evaluaciones según sexo

Por otro lado, con respecto a las diferencias encontradas con relación al sexo, las mujeres han obtenido mayor puntuación en los ítems de presencia de síntomas corporales de malestar ante las evaluaciones. La diferencia hallada en la presente muestra fue significativa, pero, dado el tipo de muestreo, no se podría concluir que en la población ocurriría una situación similar. Sin embargo estos resultados si confirman lo encontrado en diversas investigaciones (Furlan et al., 2009; Ponce, et al., 2002; Niño de Guzmán et al., 2000; Enríquez, 1999; Rosário, et al., 2008, Akca, 2011), donde las mujeres se han mostrado más

ansiosas que los hombres. Esta diferencia podría deberse a que las mujeres expresan más sus emociones que los hombres, por el estilo de crianza y por la cultura en la que el hombre debe aparentar fortaleza; también podría ser que las mujeres perciban las situaciones de evaluación como más amenazadoras, mientras que los hombres las percibirían más como un reto (Furlan et al., 2009; Ponce, et al., 2002; Niño de Guzmán et al., 2000; Enríquez, 1999; Rosário, et al., 2008, Akca, 2011). La diferencia de sexo también se podría explicar desde el marco de constructos estructurales de personalidad, como la ansiedad de rasgo o de estado (Niño de Guzmán et al., 2000), así como, por el grado de neuroticismo, en los que las mujeres presentan más alto niveles que los varones (Enríquez, 1999).

Diferencias en procrastinación académica y ansiedad ante evaluaciones según facultad de estudio

En la presente investigación no se hallaron diferencias significativas entre los puntajes según facultad de estudio en las escalas globales de procrastinación académica y ansiedad ante evaluaciones. Sin embargo, en los alumnos de Ingeniería fue mayor el grado en que la postergación de la tarea es percibida como un problema y en la procrastinación al realizar tareas académico-administrativas. Este hallazgo se podría explicar por diferencias encontradas en otros estudios (López, 2011), en algunos factores que podrían mediar la manera de realizar actividades académicas o prepararse para un examen en estudiantes de ingeniería. Un ejemplo de ello, lo encontramos en una investigación en donde se encontró que los estudiantes de ciencias presentaban menores puntuaciones en las estrategias de conceptualización, participación, colaboración y preparación de exámenes y puntuaciones intermedias en las estrategias de ampliación (López, 2011), en el cual se concluye que los estudiantes de ciencias son menos estratégicos, no sobresaliendo en el uso de ninguno de los tipos de estrategias, a diferencia de los estudiantes de letras y de educación quienes parecen tener un mayor uso de las estrategias. Otra razón por la cual en el presente estudio se hallaron diferencias en las puntuaciones de los alumnos de Ingeniería se podría relacionar al tipo de pensamientos distorsionados que presentan los alumnos de ingeniería, en donde en algunas investigaciones se ha encontrado que en la escala de pensamientos distorsionados los alumnos de ingeniería presentaron un puntaje mayor, en especial en la subescala de evitación (Reyna, Enrique & Gutiérrez, 2012).

En cuanto a las limitaciones del presente estudio, un primer punto se refiere a la imposibilidad de generalizar los resultados. Si bien la muestra es amplia, solo comprende a estudiantes de Ingeniería y Comunicaciones de una universidad particular. Una segunda

limitación del estudio es que la procrastinación reportada por los estudiantes fue brindada considerando las actividades académicas en general y no se relacionó con algún curso específico, esto podría ser una variable que se podría controlar en futuras investigaciones, así como lo sugieren Solomon y Rothblum (en Hee, 2011). Además, sería útil analizar si existen otros factores que podrían estar mediando el incremento de la ansiedad ante situaciones de evaluación como las creencias asociadas al éxito o fracaso, el significado atribuido a las críticas, u otros (Navas, 1989), lo cual podría influir en el incremento de la ansiedad ante situaciones de exposición social y un examen, pues generaría temores al rechazo de las personas y la desvalorización. También se podría considerar en investigaciones a realizarse en el contexto peruano, la posibilidad de analizar la relación entre la procrastinación académica y la ansiedad ante evaluaciones con el rendimiento académico, factor que ha sido estudiado en otras investigaciones internacionales (Booth-Butterfield, 1991; Sarason, 1990, Aydin, Karatas & Alci, 2013; King, Ollendick & Gullone, 1991; Gray, 2003; Putwain, Connors & Symes, 2010; Deffenbacher, 1980; Blankstein & Flett, 1990). Del mismo modo, sería relevante que en futuras investigaciones se pueda hallar baremos para cada una de las subescalas o factores de las escalas PASS y RTT.

Por último, la presente investigación ha permitido llegar a la conclusión de que sí existe una relación entre la procrastinación académica y la ansiedad ante las evaluaciones. Puntualmente, resalta el rol que juega la presencia de los pensamientos negativos y pensamientos distractores antes y durante las evaluaciones. Los resultados encontrados motivan a plantear la posibilidad de diseñar programas educativos para la prevención o tratamiento de la procrastinación y ansiedad ante las evaluaciones, en los que se considere el trabajo con jóvenes estudiantes tomando en cuenta sus necesidades y características individuales. En esta línea, es relevante considerar el rol de los pensamientos negativos y distractores, en los programas de tutoría o consejería, realizando actividades para identificar los pensamientos que aparecen antes, durante y después de las evaluaciones. Los abordajes cognitivos para tratar la ansiedad han tenido éxito en investigaciones previas (Furlan, 2013). Es de suma importancia considerar los rasgos particulares de los estudiantes, para lograr su educación integral, trascendencia como individuos y como futuros profesionales (Arrivillaga, Cortés, Goricochea & Lozano, 2003). Así también, sería pertinente utilizar algunas estrategias adicionales como la procrastinación estructurada, entre otras (Perry, 2012). De manera complementaria, es relevante pensar en una intervención preventiva de la ansiedad ante las evaluaciones y procrastinación no solo desde el contexto académico sino también familiar (Tirado, Ortega, Díaz & Martín, 2005).

Los factores hallados en el presente estudio para cada una de las escalas globales, procrastinación académica y ansiedad ante evaluaciones, constituyen un aporte para futuros estudios o intervenciones con jóvenes.





Referencias bibliográficas

- Akca, F. (2011). The relationship between tests anxiety and learned helplessness. *Social Behaviour and Personality*, 39 (1), 101-112.
- ADHD Educational Institute (2004). All about anxiety. *Medical News today*. Recuperado de: <http://www.medicalnewstoday.com/info/anxiety/>
- Aliaga, J.; Ponce, C.; Bernaola, E. & Pecho, J. (2002). Características psicométricas del inventario de autoevaluación de la ansiedad ante exámenes IDASE. *Revista de Psicología*, 2 (3-4), 11-29.
- Álvarez, O. (2011). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Revista persona*, 13, enero-diciembre, 159-177.
- Arrivillaga, M.; Cortés, C.; Goricochea, V. & Lozano, T. (2003). Caracterización de la depresión en jóvenes universitarios. *Universidad Psychol, Bogotá Colombia*, 3 (11), 17-25.
- Aydin, H.; Karatas, H. & Alci, B. (2013) Correlation among high school senior students' test anxiety, academic performance and points of university entrance exam. *Global Journal of Comparative Education*, 1(1), 28-34.
- Bauermeister, J.; Collazo, J. & Spielberger, Ch. (1983). Inventario de Autoevaluación frente a exámenes (IDASE).
- Beswick, G.; Rothblum, E. & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23 (2), 207-217. Recuperado de: http://www-rohan.sdsu.edu/~rothblum/doc_pdf/procrastination/Psychological_Antecedents_Student_Procrastination.pdf
- Blankstein, K. & Flett, G. (1990). Cognitive Components of Test Anxiety: A Comparison of Assessment and Scoring Methods. *Journal of Social Behavior & Personality*, 5 (2), 187-202
- Booth-Butterfield, M. (1991). *Communication, cognition, and anxiety*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Burka, J. & Yuen, L. (2008). Procrastination: why you do it, what to do about it now. Cambridge (MA): Da Capo Life Long.

- Cassady, J.; Johnson, R. (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270–295. Recuperado de: <http://academicanxiety.org/wp-content/uploads/2011/08/cassady-johnson-2004.pdf>
- Chow, H. (2011). Procrastination among undergraduate students: effects of emotional intelligence, school life, self-evaluation, and self-efficacy. *Alberta Journal of Educational Research*, 57 (2) 234-240.
- Choi, J., & Moran, S. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *The Journal of Social Psychology*, 149,195-212. doi: 10.3200/SOCP.149.2.195-212
- Chu, A. & Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of 'active' procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145, 245-264. doi: 10.3200/SOCP.145.3.245-264
- Clariana, M.; Cladellas, R.; Badia, M. & Gotzens, C. (2011). La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje; inteligencia emocional y procrastinación académica. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14 (3).
- Cía, A. (2007). *La ansiedad y sus trastornos. Manual diagnóstico y terapéutico*. Buenos Aires: Polemos.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row. Recuperado de: <http://www.psy-flow.com/sites/psy-flow/files/docs/flow.pdf>
- Culler, R. & Holahan, C. (1980). Test Anxiety and Academic Performance: The Effects of Study-related Behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 72 (1) 16-20. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/journals/edu/72/1/16.pdf>
- Day, V., Mensink, D. & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30, 120-134.
- Durand, V. & Barlow, D. (2007). *Psicopatología: un enfoque integral de la psicología anormal*. México, D.F.: Thomson.
- Ellis, A. & Knaus, W. (1977). Overcoming procrastination. In J.R. Ferrari, J. L. Johnson & W.G. McCown (Eds), *Procrastination and task avoidance: Theory, research and Treatment* (pp.71-92). New York: Plenum Press .
- Enríquez, J. (1999). El autoconcepto y la ansiedad antes los exámenes como predictores del rendimiento académico en estudiantes de secundaria de un colegio nacional de La Molina. *Revista de Psicología*, 3 (1-2).
- Eysenk, M. (1992). *Anxiety: the cognitive perspective*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates

- Fernández-Castillo, A. (2009). Ansiedad durante pruebas de evaluación académica: influencia de la cantidad de sueño y la agresividad. *Salud Mental*, 32 (6), 479-486.
- Ferrari, J. & Diaz- Morales, J. (2007). Perceptions of self-concept and self-presentation by procrastinators. *The Spanish Journal of Psychology*, 10 (1).
- Ferrari, J.; Johnson, J. & McCown, W. (1995). Procrastination and task avoidance. Nueva York: Plenum Press.
- Flett, G.; Blankstein, K.; Hewitt, P. & Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavior and Personality*, 20 (2), 85-94. Recuperado de: http://www.yorku.ca/khoffman/Psyc3010/Flett'92_PerfProcr.pdf
- Furlan, L.; Cassady, J. & Pérez, E. (2009). Adapting the cognitive test anxiety scale for use with argentinean university students. *International Journal of Testing*, 9, 3-19. doi:10.1080/15305050902733448.
- Furlan, L. (2013). Eficacia de una intervención para disminuir la ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios argentinos. *Revista colombiana de psicología*, 22 (1).
- García-Zapatero, G. (1983). Ansiedad debilitadora y rendimiento escolar. *Revista de Psicología*, 1 (1), 61-65.
- Gray, J. (1987). Perspectives on anxiety and impulsivity: A commentary. *Journal of Research in Personality*, 21, 493-509.
- Gray, J.; McNaughton, N. (2003). The neuropsychology of anxiety: an enquiry into the functions of the septo-hippocampal system (second edition). New York: Oxford University Press.
- Guzmán, D. (2013). Procrastinación, una mirada clínica (Tesis de maestría). Recuperado de: <http://www.isep.es/wp-content/uploads/2014/07/procrastinacion.pdf>
- Hee, E. (2011). The relationship among procrastination, flow and academic achievement. *Social Behavior and personality*, 39 (2), 209-218. doi: 10.22240/sbp.2011.39.3.209
- Hewitt, P. & Flett, G. (1991). Perfectionism in the Self and Social Contexts: Conceptualization, Assessment, and Association With Psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3 (60), 456-470
- Jadidi, F.; Mohammadkhani, S. & Tajrishi, K. (2011). Perfectionism and academic procrastination. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 30 (2011), 534-537
- Kaur, H & Kaur, J (2011) Perfectionism and Procrastination: Cross Cultural Perspective. *FWU Journal of Social Sciences*, 5 (1), 34-50.

- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Técnicas y Metodología*. México, D.F.: Ed. Interamericana.
- King, N.; Ollendick, T. & Gullone, E. (1991). Tests anxiety in children and adolescents. *Australian Psychologist*, 26, 25-32 doi: 10.1080/00050069108258829
- Kim, E. & Hee, E. (2013). The relation of flow and self-regulated learning to active procrastination. *Social Behavior and personality*, 41 (7), 1099-1114. doi: 10.2224/sbp.2013.41.7.1099
- Klassen, R.; Krawchuk, L. & Rajani, S. (2007). Academic procrastination of undergraduates: low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33 (2008), 915-931 Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X07000264>
- Lay, C.; Edwards, J.; Parker, J. & Endler, N. (1989). An assessment of appraisal, anxiety, coping, and procrastination during an examination period. *European Journal of Personality*, 3, 195-208.
- Lay, C. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of research in personality*, 20, 474-495.
- Lay, C. & Brokenshire, R. (1997). Consciousness procrastination, and person-task characteristics in job searching by unemployed adults. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 16, 83-96.
- Leitenberg, H. (1990). *Test Anxiety*. Handbook of social and evaluation anxiety. London: Plenum.
- Lopez, F. & Wanbach, C. (1982). Effects of paradoxical and self-control directives in counselling. *Journal of Counseling Psychology*, 29 (2), 115-124.
- López, M. (2011). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios, diferencias por género, curso y tipo de titulación. *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 12 (2), 203-233.
- Macías-Martínez, D. & Hernández-Pozo, M. (2008). Indicadores conductuales de ansiedad escolar en bachilleres en función de sus calificaciones en un examen de matemáticas. *Universitas Psychologica*, 7 (3), 767-785.
- Milgram, N. & Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 14, 141-156.
- Niño de Guzmán, J.; Calderón, A.; Escalante, M.; Lira, T.; Morote, R. & Ruda, L. (2000). Personalidad, ansiedad estado-rasgo e ingreso a la universidad en alumnos preuniversitarios. *Revista de Psicología de la PUCP*, 8 (2), 343-371.

- Perry, J. (2012). *La procrastinación eficiente. Guía para dar largas, pensar en las musarañas y posponer todo de manera productiva*. Barcelona: Ediciones Urano, S. A.
- Putwain, D.; Connors, L. & Symes, W. (2010). Do cognitive distortions mediate the test anxiety-examination performance relationship? *Educational Psychology* 30 (1), 11-26.
- Pychyl, T. & Binder, K. (2004). A project-analytic perspective on academic procrastination and intervention. Counseling the procrastinator in academic settings. *American Psychological Association*, Washington, DC.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. España, Real Academia Española. Vigésima segunda edición.
- Reyes, Y. (2003). Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad, en estudiantes del primer año de Psicología de la UNMSM. SISBID Sistema de Bibliotecas. Tesis digitales UNSMSM.
- Reyna, D. & Flores, E. (2012). Diferencias en la comunicación intrapersonal e interpersonal, entre estudiantes de música y otras carreras. *Revista electrónica Medicina, Salud y Sociedad*, 3 (1), 1-24.
- Ringeisen, T.; Buchwald, P. & Hodapp, V. (2010). Capturing the multidimensionality of test anxiety in cross-cultural research: an english adaptation of the german test anxiety inventory. *Cognition Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal. Romain Association for Cognitive Science*, 14 (4), 347-364.
- Rizwan, A. & Nasir, M. (2010). The relationship between test anxiety and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*. December 32 (2), 63-74.
- Rosário, P.; Núñez, J.; Salgado, A.; González-Pienda, J.; Valle, A.; Joly, A. & Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20 (4), 563-570.
- Rothblum, E.; Solomon, L. & Murkani, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of counseling Psychology*, 33, 387-394.
- Sarason, I.; Sarason, B. & Pierce, G. (1990). Anxiety, Cognitive Interference, and Performance. *Journal of Social Behavior & Personality*, 5 (2), 1-18.
- Scher, S. & Osterman, N. (2002). Procrastination, Conscientiousness, anxiety, and goals: Exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged students. *Psychology in the Schools*, 39 (4), 385-398. doi: 10.1002/pits.10045.

- Schouwenburg, H. (2004). Procrastination in academic settings: general introduction. *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp 3-18). American Psychological Association, Washington, DC.
- Schouwenburg, H.; Lay, C.; Pychyl, T. & Ferrari, J. (2004). *Counseling the procrastinator in academic settings*. American Psychological Association, Washington, DC.
- Shoham-Saloman, V., Avner, R. & Neeman, R. (1989). You're changed if you do and changed if you don't: Mechanism underlying paradoxical interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57 (5), 590-598.
- Solomon, L. & Rothblum, E. (1984). Academic procrastination frequency and cognitive – behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Solomon, L. & Rothblum, E. (1988). Procrastination Scale-Students. Dictionary of Behavioral assessment techniques. In M. Hersen & Bellack Eds. New York: Pergamon Press.
- Spada, M.; Hiou, K. & Nikcevic, A. (2006). Metacognitions, Emotions, and Procrastination. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An international Quarterly*, 20 (3), 319-326.
- Spielberger, C.; Gonzalez, H.; Taylor, C.; Algaze, B. & Anton, W. (1978). Examination stress and test anxiety. En Spielberger, C & Sarason, I (Eds.). *Stress and Anxiety* (5). New York: Hemisphere/Wiley.
- Spielberger, C. & Vagg, P. (1995). Test anxiety: A transactional process. En C.D. Spielberger y P.R. Vagg (Eds.): *Test anxiety: Theory, assessment and treatment* (pp. 3-14). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
- Tirado, J., Ortega, S., Díaz, V., & Martín, F. (2005). Terapia breve en estudiantes universitarios con problemas de rendimiento académico y ansiedad: eficacia del modelo «La Cartuja». *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 589-608.
- Tuckman, B. (1990). Measuring Procrastination Attitudinally and Behaviorally. Procrastination Scale. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/14952850/1990-Tuckman-Procrastination-Scale#>
- Yao, M. (2009). An Exploration of Multidimensional Perfectionism, Academic Self-Efficacy, Procrastination Frequency, and Asian American Cultural Values In Asian American University Students. (Tesis electrónica). Recuperada de: <https://etd.ohiolink.edu/>

Zuckerman, M. (2002). Personality Questionnaire (ZKPQ): An alternative five- factorial model.

Recuperado de: <http://grupsderecerca.uab.cat/zkpq/sites/grupsderecerca.uab.cat/zkpq/files/zkpq7.pdf>

Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety: The state of the art*. New York and London: Plenum Press.





Anexos

Anexo A

Consentimiento informado

La presente investigación, se encuentra bajo la responsabilidad de Silvia Raquel Vallejos Palomino, estudiante de la Pontificia Universidad Católica del Perú, con la asesoría de la doctora Mary Louise Claux Alfaro, docente de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El propósito del estudio es conocer cómo se manifiesta la procrastinación académica y la ansiedad ante las evaluaciones en estudiantes universitarios.

Si usted accede a participar en esta investigación, se le pedirá contestar dos cuestionarios que durarán 20 minutos aproximadamente. Su participación es voluntaria. La información que se recoja será confidencial y anónima, esta no se utilizará para ningún otro propósito fuera de esta investigación. Sus respuestas serán codificadas usando números de identificación.

Si tiene alguna duda o consulta, puede realizar las preguntas necesarias cuando lo desee, comunicándose al correo [silvia.vallejos @pucp.pe](mailto:silvia.vallejos@pucp.pe)

Desde ya, muchas gracias por su participación.

Consentimiento informado

Yo, _____, acepto participar voluntariamente en esta investigación a cargo de Silvia Raquel Vallejos Palomino. He sido informado(a) de que el objetivo de esta investigación es conocer cómo se manifiesta la procrastinación académica y la ansiedad ante las evaluaciones en estudiantes universitarios.

Reconozco que la información que yo provea durante esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

Asimismo, sé que puedo hacer consultas sobre la investigación en cualquier momento a la responsable de la misma.

Firma del participante

Fecha

Anexo B

Ficha de Datos Generales

Edad:	Sexo:
Carrera:	Ciclo:



Anexo C

*Traducción realizada para este estudio de la escala original publicada por Solomon & Rothblum (1984)

Escala de Evaluación de la Procrastinación para Estudiantes

La siguiente escala evalúa el comportamiento de procrastinación académica en estudiantes. Se entiende por procrastinación a la postergación en la realización de actividades.

Para cada una de las siguientes actividades, por favor indica el grado en que pospones o difieres su realización. Primero puntúa cada enunciado según la frecuencia con que esperas hasta el último minuto para realizar dicha actividad, utilizando la escala que va desde la "a" hasta la "e". Luego, indica el grado en que sientes que esta postergación es un problema para ti, según la escala que va de la "a" hasta la "e". Por último, indica que tanto desearías reducir tu tendencia a procrastinar en cada tarea, usando la escala que va desde la "a" hasta la "e".

I. Escribir un documento (artículo o ensayo) en una fecha determinada

1. ¿Hasta qué grado postergas esta tarea?

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
a	b	c	d	e

2. ¿Hasta qué grado la postergación de esta tarea es un problema para ti?

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
a	b	c	d	e

3. ¿Hasta qué punto quieres disminuir tu tendencia a posponer esta tarea?

No quiero disminuirla		Quiero disminuirla en algo		Definitivamente sí quisiera disminuirla
a	b	c	d	e

II. Estudiar para los exámenes

4. ¿Hasta qué grado postergas esta tarea?

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
a	b	c	d	e

5. ¿Hasta qué grado la postergación de esta tarea es un problema para ti?

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
a	b	c	d	e

6. ¿Hasta qué punto quieres disminuir tu tendencia a posponer esta tarea?

No quiero disminuirla		Quiero disminuirla en algo		Definitivamente sí quisiera disminuirla
a	b	c	d	e

III. Mantenerse al día con las lecturas asignadas semanalmente

7. ¿Hasta qué grado postergas esta tarea?

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
a	b	c	d	e

8. ¿Hasta qué grado la postergación de esta tarea es un problema para ti?

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
a	b	c	d	e

9. ¿Hasta qué punto quieres disminuir tu tendencia a posponer esta tarea?

No quiero disminuirla		Quiero disminuirla en algo		Definitivamente sí quisiera disminuirla
a	b	c	d	e

IV. Realizar tareas académico administrativas, como llenar formularios, registrarte para las clases, conseguir la tarjeta de identidad (TIU), u otras

10. ¿Hasta qué grado postergas esta tarea?

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
a	b	c	d	e

11. ¿Hasta qué grado la postergación de esta tarea es un problema para ti?

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
a	b	c	d	e

12. ¿Hasta qué punto quieres disminuir tu tendencia a posponer esta tarea?

No quiero disminuirla		Quiero disminuirla en algo		Definitivamente sí quisiera disminuirla
a	b	c	d	e

V. Realizar tareas que impliquen asistencia, como ir a reuniones con tu asesor, concertar una cita con un profesor, u otras

13. ¿Hasta qué grado postergas esta tarea?

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
a	b	c	d	e

14. ¿Hasta qué grado la postergación de esta tarea es un problema para ti?

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
a	b	c	d	e

15. ¿Hasta qué punto quieres disminuir tu tendencia a posponer esta tarea?

No quiero disminuirla		Quiero disminuirla en algo		Definitivamente sí quisiera disminuirla
a	b	c	d	e

VI. Actividades universitarias en general

16. ¿Hasta qué grado postergas esta tarea?

- Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre
a b c d e

17. ¿Hasta qué grado la postergación de esta tarea un problema para ti?

- Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre
a b c d e

18. ¿Hasta qué punto quieres disminuir tu tendencia a posponer esta tarea?

- No quiero Quiero Definitivamente
disminuirla disminuirla en sí quisiera
a algo disminuirla
b c d e

Razones por las que se procrastina

Piensa en la última vez en que ocurrió la siguiente situación:

Se acerca el final del semestre y el plazo para presentar un trabajo escrito (artículo, ensayo, etc.) que se te asignó al inicio del semestre está por terminar. Aun no has empezado a realizar este trabajo. Existen razones por las cuales has estado postergando esta tarea.

Califica el grado en que cada una de las siguientes razones refleja por qué postergaste la tarea. Usa la escala de cinco puntos, que va desde la “a” (no refleja tu razón para procrastinar) hasta la “e” (Definitivamente si refleja tu razón para procrastinar). Marca con una equis (X) en el recuadro a la derecha del enunciado que corresponda a tu respuesta.

Usa la siguiente escala:

Para nada refleja el porqué procrastiné		Refleja un poco		Definitivamente refleja el porqué procrastiné
a	b	c	d	e

Razones para procrastinar		Para nada refleja el porqué procrastiné		Refleja un poco		Definitivamente refleja el porqué procrastiné
19	Me preocupaba mucho que al profesor no le guste mi trabajo.	a	b	c	d	e
20	Esperé hasta que un compañero/a haga el suyo, de modo que él / ella pueda darme algunos consejos.	a	b	c	d	e
21	Me tomó mucho tiempo, por la dificultad de saber qué incluir y qué no incluir en mi trabajo escrito (artículo, ensayo, etc.).	a	b	c	d	e
22	Tenía muchas otras cosas que hacer.	a	b	c	d	e
23	Necesitaba preguntarle al profesor alguna información, pero me sentía incómodo/a en acercarme a él / ella.	a	b	c	d	e
24	Estuve preocupado(a) pensando en que iba a sacarme una mala calificación.	a	b	c	d	e
25	Me molestó que otros me asignaran cosas para hacer.	a	b	c	d	e
26	Pensé que no sabía lo suficiente como para escribir el trabajo (artículo, ensayo, etc.).	a	b	c	d	e
27	Me disgusta hacer trabajos escritos (artículos, ensayos, etc.).	a	b	c	d	e
28	Me sentí abrumado por la tarea.	a	b	c	d	e
29	He tenido dificultades solicitando información a otras personas.	a	b	c	d	e
30	Estuve esperando la emoción estimulante que se siente al hacer la tarea a último minuto.	a	b	c	d	e
31	No podía elegir un tema entre todas las opciones que tenía.	a	b	c	d	e
32	Estuve preocupado(a) pensando que mis compañeros de clases se molestarían conmigo por hacer bien la tarea.	a	b	c	d	e
33	No confié en que yo podría hacer un buen trabajo.	a	b	c	d	e

Razones para procrastinar		Para nada refleja el porqué procrastiné		Refleja un poco		Definitivamente refleja el porqué procrastiné
34	No tenía la energía suficiente para comenzar la tarea.	a	b	c	d	e
35	Sentí que iba a necesitar demasiado tiempo para hacer el trabajo escrito (artículo, ensayo, etc.).	a	b	c	d	e
36	Me gustaba sentir el reto de esperar hasta la fecha límite de entrega del trabajo.	a	b	c	d	e
37	Sabía que mis compañeros de clase tampoco habían empezado el trabajo escrito (artículo, ensayo, etc.).	a	b	c	d	e
38	Me molesta que la gente me fije plazos para entregar trabajos.	a	b	c	d	e
39	Me preocupaba no poder cumplir con mis propias expectativas.	a	b	c	d	e
40	Me preocupaba que, si obtenía una buena calificación, la gente esperaría más de mí en el futuro.	a	b	c	d	e
41	Esperé a ver si el profesor me daba más información sobre el trabajo escrito (artículo, ensayo, etc.).	a	b	c	d	e
42	Me fijé a mí mismo un nivel de exigencia muy alto y me preocupó no ser capaz de cumplir con ese estándar.	a	b	c	d	e
43	Me dio mucha flojera escribir el trabajo.	a	b	c	d	e
44	Mis amigos me estuvieron presionando para hacer otras cosas.	a	b	c	d	e

Anexo D

Tabla 1.

Correlación ítem test corregida de escala de Reacción ante las evaluaciones

		Correlación elemento-total corregida	Alpha de Cronbach si se elimina el elemento
I. Escribir un documento (artículo o ensayo) en una fecha determinada			
PASS1	¿Hasta qué grado postergas esta tarea?	.37	.89
PASS2	¿Hasta qué grado la postergación de esta tarea es un problema para ti?	.48	.89
PASS3	¿Hasta qué punto quieres disminuir tu tendencia a posponer esta tarea?	.47	.89
II. Realizar tareas académico administrativas, como llenar formularios, registrarte para las clases, conseguir la tarjeta de identidad (TIU), u otras			
PASS4	¿Hasta qué grado postergas esta tarea?	.23	.89
PASS5	¿Hasta qué grado la postergación de esta tarea es un problema para ti?	.47	.89
PASS6	¿Hasta qué punto quieres disminuir tu tendencia a posponer esta tarea?	.44	.89
III. Mantenerse al día con las lecturas asignadas semanalmente			
PASS7	¿Hasta qué grado postergas esta tarea?	.32	.89
PASS8	¿Hasta qué grado la postergación de esta tarea es un problema para ti?	.44	.89
PASS9	¿Hasta qué punto quieres disminuir tu tendencia a posponer esta tarea?	.30	.89
IV. Realizar tareas académico administrativas, como llenar formularios, registrarte para las clases, conseguir la tarjeta de identidad (TIU), u otras			
PASS10	¿Hasta qué grado postergas esta tarea?	.16	.89
PASS11	¿Hasta qué grado la postergación de esta tarea es un problema para ti?	.30	.89
PASS12	¿Hasta qué punto quieres disminuir tu tendencia a posponer esta tarea?	.32	.89

Continúa...

...Viene

V. Realizar tareas que impliquen asistencia, como ir a reuniones con tu asesor, concertar una cita con un profesor, u otras

PASS13	¿Hasta qué grado postergas esta tarea?	.37	.89
PASS14	¿Hasta qué grado la postergación de esta tarea es un problema para ti?	.45	.89
PASS15	¿Hasta qué punto quieres disminuir tu tendencia a posponer esta tarea?	.48	.89

VI. Actividades universitarias en general

PASS16	¿Hasta qué grado postergas esta tarea?	.21	.89
PASS17	¿Hasta qué grado la postergación de esta tarea es un problema para ti?	.37	.89
PASS18	¿Hasta qué punto quieres disminuir tu tendencia a posponer esta tarea?	.45	.89
PASS19	Me preocupaba mucho que al profesor no le guste mi trabajo	.26	.89
PASS20	Esperé hasta que un compañero/a haga el suyo, de modo que él / ella pueda darme algunos consejos.	.33	.89
PASS21	Me tomó mucho tiempo, por la dificultad de saber qué incluir y qué no incluir en mi trabajo escrito (artículo, ensayo, etc.)	.31	.89
PASS22	Tenía muchas otras cosas que hacer.	.15	.89
PASS23	Necesitaba preguntarle al profesor alguna información, pero me sentía incómodo/a en acercarme a él / ella.	.37	.89
PASS24	Estuve preocupado(a) pensando en que iba a sacarme una mala calificación.	.59	.89
PASS25	Me molestó que otros me asignaran cosas para hacer	.51	.89
PASS26	Pensé que no sabía lo suficiente como para escribir el trabajo (artículo, ensayo, etc.)	.46	.89
PASS27	Me disgusta hacer trabajos escritos (artículos, ensayos, etc.)	.25	.89
PASS28	Me sentí abrumado por la tarea	.43	.89
PASS29	He tenido dificultades solicitando información a otras personas	.47	.89
PASS30	Estuve esperando la emoción estimulante que se siente al hacer la tarea a último minuto	.31	.89
PASS31	No podía elegir un tema entre todas las opciones que tenía	.46	.89
PASS32	Estuve preocupado(a) pensando que mis compañeros de clases se molestarían conmigo por hacer bien la tarea	.53	.89
PASS33	No confié en que yo podría hacer un buen trabajo	.50	.89

Continúa...

...Viene

Razones para procrastinar

PASS34	No tenía la energía suficiente para comenzar la tarea	.36	.89
PASS35	Sentí que iba a necesitar demasiado tiempo para hacer el trabajo escrito (artículo, ensayo, etc.)	.42	.89
PASS36	Me gustaba sentir el reto de esperar hasta la fecha límite de entrega del trabajo	.33	.89
PASS37	Sabía que mis compañeros de clase tampoco habían empezado el trabajo escrito (artículo, ensayo, etc.)	.56	.89
PASS38	Me molesta que la gente me fije plazos para entregar trabajos	.38	.89
PASS39	Me preocupaba no poder cumplir con mis propias expectativas	.49	.89
PASS40	Me preocupaba que, si obtenía una buena calificación, la gente esperaría más de mí en el futuro	.29	.89
PASS41	Esperé a ver si el profesor me daba más información sobre el trabajo escrito (artículo, ensayo, etc.)	.25	.89
PASS42	Me fijé a mí mismo un nivel de exigencia muy alto y me preocupó no ser capaz de cumplir con ese estándar	.40	.89
PASS43	Me dio mucha flojera escribir el trabajo	.20	.89
PASS44	Mis amigos me estuvieron presionando para hacer otras cosas	.45	.89

Correlación ítem-test > .2

Anexo E

Tabla 2.
Matriz de estructura para la escala de razones para procrastinar

Ítems	Componente		
	1	2	3
PASS26	.74	.29	.21
PASS39	.73	.11	.55
PASS33	.73	.33	.47
PASS24	.66	.46	.63
PASS29	.63	.50	.44
PASS41	.59	.05	.22
PASS23	.58	.23	.46
PASS21	.57	-.10	.18
PASS31	.50	.33	.32
PASS35	.43	.31	.41
PASS36	.17	.77	.12
PASS30	.11	.76	.06
PASS37	.48	.63	.37
PASS43	-.28	.54	.02
PASS28	.48	.54	.26
PASS27	.11	.45	.13
PASS34	.17	.45	.33
PASS20	.35	.41	.19
PASS25	.40	.27	.75
PASS42	.55	.06	.69
PASS40	.57	.02	.65
PASS32	.57	.49	.63
PASS19	.47	.10	.63
PASS44	.18	.50	.56
PASS38	.26	.49	.54
PASS22	.01	.01	.49

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

Anexo F

*Traducción realizada para este estudio de la escala publicada por Sarason (1984)

Reacciones ante las evaluaciones

Casi todas las personas han tenido que dar exámenes de diversos tipos y las reacciones ante estos son diferentes en cada uno. El propósito de este cuestionario es comprender lo que piensa y siente la gente sobre los exámenes o evaluaciones del desempeño.

Al contestar este cuestionario, te pedimos que leas cada enunciado y luego respondas poniendo un círculo en la alternativa que más refleje la reacción que es típica en ti, frente a la situación descrita.

Usa la siguiente escala de respuesta:

- 1 = Nada típico en mí
- 2 = Poco típico en mí
- 3 = Típico de mí
- 4 = Muy típico en mí

Reacciones	Nada típico en mi	Poco típico en mi	Típico en mi	Muy típico en mi
1 Antes de los exámenes o pruebas, me siento preocupado e inquieto.	1	2	3	4
2 Durante el examen, se me viene a la mente el pensamiento, "¿Qué pasa si desapruedo este examen?"	1	2	3	4
3 Durante los exámenes o pruebas, me pongo a pensar en cosas que no están relacionadas con los temas que están siendo evaluados.	1	2	3	4
4 Durante los exámenes o pruebas, empiezo a sentir sensaciones en mi cuerpo (picazón, dolores, sudor, náuseas, entre otros).	1	2	3	4
5 Me paralizó cuando pienso en la proximidad de un examen.	1	2	3	4
6 Antes de los exámenes, me siento nervioso.	1	2	3	4

Reacciones		Nada típico en mi	Poco típico en mi	Típico en mi	Muy típico en mi
7	Durante un examen o prueba, información irrelevante se me viene a la cabeza.	1	2	3	4
8	Durante una prueba difícil, me preocupa si voy a aprobar.	1	2	3	4
9	Cuando estoy dando un examen o prueba, me pongo a pensar cuanto más inteligente son las otras personas.	1	2	3	4
10	Durante una prueba, siento más frecuentemente la necesidad de ir al baño que lo normal.	1	2	3	4
11	Mi corazón late más rápido cuando empiezo un examen o prueba.	1	2	3	4
12	Durante las pruebas, mi mente divaga, se distrae.	1	2	3	4
13	Después de una prueba, me digo a mí mismo, "Ya se acabó; hice lo mejor que podía hacer".	1	2	3	4
14	Antes de una prueba o examen, siento malestar estomacal.	1	2	3	4
15	Me pongo tenso cuando doy una prueba o examen.	1	2	3	4
16	Me vuelvo ansioso el día que tengo un examen o prueba.	1	2	3	4
17	Cuando doy una prueba o examen, a menudo no presto atención a las preguntas.	1	2	3	4
18	Durante un examen importante, me pongo a pensar en acontecimientos que están ocurriendo en la actualidad.	1	2	3	4
19	Durante una prueba o examen importante, me da dolor de cabeza.	1	2	3	4
20	Antes de dar un examen o prueba, a menudo pienso en lo difícil que va a ser.	1	2	3	4
21	Mientras estoy dando un examen o prueba, a menudo pienso en lo difícil que es.	1	2	3	4
22	Me gustaría que las pruebas no me molestaran tanto.	1	2	3	4
23	Antes de un examen, me da dolor de cabeza.	1	2	3	4

Reacciones		Nada típico en mi	Poco típico en mi	Típico en mi	Muy típico en mi
24	Durante una prueba o examen, me pongo a fantasear o imaginar.	1	2	3	4
25	Después de una prueba o examen, a veces me siento mareado.	1	2	3	4
26	Soy ansioso ante las pruebas o exámenes.	1	2	3	4
27	Pensamientos de que me va a ir mal interfieren con mi concentración en los exámenes.	1	2	3	4
28	Mientras doy mis exámenes, a veces pienso que estoy en otro lugar.	1	2	3	4
29	Durante las pruebas, me distraigo pensando en algunos acontecimientos que están por ocurrir próximamente.	1	2	3	4
30	A menudo siento que mis manos se ponen frías antes y durante las pruebas o exámenes.	1	2	3	4
31	Siento que mi boca se seca durante una prueba o examen.	1	2	3	4
32	Sueño despierto durante las pruebas o exámenes.	1	2	3	4
33	Siento pánico durante las pruebas o exámenes.	1	2	3	4
34	Durante las pruebas o exámenes, pienso en lo mal que estoy haciéndolos.	1	2	3	4
35	Antes de las pruebas, me siento preocupado por lo que podría suceder.	1	2	3	4
36	Durante las pruebas, mientras más me esfuerzo, más me confundo.	1	2	3	4
37	A veces me doy cuenta que estoy temblando, antes o durante las pruebas o exámenes.	1	2	3	4
38	Durante las pruebas pienso sobre eventos que han pasado recientemente.	1	2	3	4
39	Durante las pruebas, me pregunto cómo les estará yendo a los demás.	1	2	3	4
40	Tengo una sensación de intranquilidad antes de una prueba o examen importante.	1	2	3	4

Anexo G

Tabla 3.
Matriz de estructura para la escala de Reacciones ante las evaluaciones

Ítems	Componente		
	1	2	3
RTT1	.76	.28	.46
RTT27	.71	.31	.35
RTT22	.71	.34	.29
RTT35	.70	.12	.34
RTT6	.69	.21	.44
RTT40	.68	.25	.40
RTT34	.66	.23	.40
RTT8	.64	.10	.29
RTT20	.64	.08	.34
RTT21	.62	.39	.43
RTT2	.61	.26	.30
RTT33	.59	.20	.49
RTT26	.55	.35	.53
RTT5	.50	.24	.37
RTT36	.50	.20	.37
RTT39	.48	.27	.34
RTT9	.41	.36	.28
RTT13	.21	-.04	.18
RTT3	.21	.76	.09
RTT32	.19	.75	.12
RTT38	.30	.75	.20
RTT29	.29	.74	.08
RTT12	.27	.69	.19
RTT7	.09	.68	.01
RTT18	.28	.68	.32
RTT24	.12	.64	.09
RTT28	.21	.53	.29
RTT17	.35	.44	.28
RTT10	.34	.41	.33
RTT14	.37	.23	.75
RTT23	.33	.10	.74
RTT15	.58	.12	.74
RTT37	.41	.17	.67
RTT19	.30	.03	.65
RTT30	.29	.17	.65
RTT11	.57	.31	.59
RTT16	.52	.33	.59
RTT4	.47	.18	.58
RTT31	.40	.21	.56
RTT25	.29	.11	.55

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

Anexo H

Tabla 4.

Correlación ítem test corregida de escala de Reacción ante las evaluaciones - RTT

	Ítems	Correlación elemento-total corregida	Alpha de Cronbach si se elimina el elemento
RTT1	Antes de los exámenes o pruebas, me siento preocupado e inquieto.	.64	.92
RTT2	Durante el examen, se me viene a la mente el pensamiento, "¿Qué pasa si desapruébo este examen?"	.5	.92
RTT3	Durante los exámenes o pruebas, me pongo a pensar en cosas que no están relacionadas con los temas que están siendo evaluados.	.39	.92
RTT4	Durante los exámenes o pruebas, empiezo a sentir sensaciones en mi cuerpo (picazón, dolores, sudor, náuseas, entre otros).	.49	.92
RTT5	Me paralizó cuando pienso en la proximidad de un examen.	.46	.92
RTT6	Antes de los exámenes, me siento nervioso	.57	.92
RTT7	Durante un examen o prueba, información irrelevante se me viene a la cabeza.	.27	.93
RTT8	Durante una prueba difícil, me preocupa si voy a aprobar.	.46	.92
RTT9	Cuando estoy dando un examen o prueba, me pongo a pensar cuanto más inteligente son las otras personas.	.42	.92
RTT10	Durante una prueba, siento más frecuentemente la necesidad de ir al baño que lo normal.	.42	.92
RTT11	Mi corazón late más rápido cuando empiezo un examen o prueba.	.6	.92
RTT12	Durante las pruebas, mi mente divaga, se distrae.	.43	.92
RTT13	Después de una prueba, me digo a mí mismo, "Ya se acabó; hice lo mejor que podía hacer".	.15*	.93
RTT14	Antes de una prueba o examen, siento malestar estomacal.	.52	.92
RTT15	Me pongo tenso cuando doy una prueba o examen.	.58	.92
RTT16	Me vuelvo ansioso el día que tengo un examen o prueba.	.57	.92
RTT17	Cuando doy una prueba o examen, a menudo no presto atención a las preguntas.	.42	.92
RTT18	Durante un examen importante, me pongo a pensar en acontecimientos que están ocurriendo en la actualidad.	.48	.92
RTT19	Durante una prueba o examen importante, me da dolor de cabeza.	.37	.92
RTT20	Antes de dar un examen o prueba, a menudo pienso en lo difícil que va a ser.	.46	.92

Continúa....

...Viene			
RTT21	Mientras estoy dando un examen o prueba, a menudo pienso en lo difícil que es.	.61	.92
RTT22	Me gustaría que las pruebas no me molestaran tanto.	.59	.92
RTT23	Antes de un examen, me da dolor de cabeza.	.44	.92
RTT24	Durante una prueba o examen, me pongo a fantasear o imaginar.	.3	.93
RTT25	Después de una prueba o examen, a veces me siento mareado.	.36	.92
RTT26	Soy ansioso ante las pruebas o exámenes.	.58	.92
RTT27	Pensamientos de que me va a ir mal interfieren con mi concentración en los exámenes.	.6	.92
RTT28	Mientras doy mis exámenes, a veces pienso que estoy en otro lugar.	.38	.92
RTT29	Durante las pruebas, me distraigo pensando en algunos acontecimientos que están por ocurrir próximamente.	.43	.92
RTT30	A menudo siento que mis manos se ponen frías antes y durante las pruebas o exámenes.	.41	.92
RTT31	Siento que mi boca se seca durante una prueba o examen.	.45	.92
RTT32	Sueño despierto durante las pruebas o exámenes.	.38	.92
RTT33	Siento pánico durante las pruebas o exámenes.	.53	.92
RTT34	Durante las pruebas o exámenes, pienso en lo mal que estoy haciéndolos.	.56	.92
RTT35	Antes de las pruebas, me siento preocupado por lo que podría suceder.	.52	.92
RTT36	Durante las pruebas, mientras más me esfuerzo, más me confundo.	.45	.92
RTT37	A veces me doy cuenta que estoy temblando, antes o durante las pruebas o exámenes.	.48	.92
RTT38	Durante las pruebas pienso sobre eventos que han pasado recientemente.	.48	.92
RTT39	Durante las pruebas, me pregunto cómo les estará yendo a los demás.	.44	.92
RTT40	Tengo una sensación de intranquilidad antes de una prueba o examen importante.	.56	.92

*Correlación ítem-test < .2

Anexo I

Tabla 5.

Medias, desviación típica e intervalos de puntajes según subescalas de la escala PASS

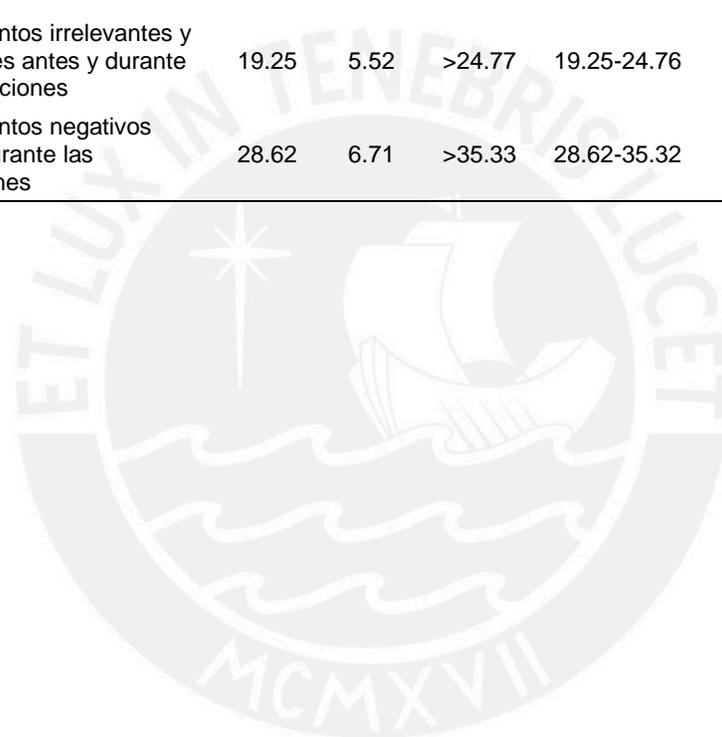
Escala	Factores	Media	Desv. Típ	Alto	Promedio Alto	Promedio bajo	Bajo
PASS	Razones para procrastinar - puntuación global	62.28	15.68	>77.96	62.28-77.95	46.61-62.27	>46.6
	Percepción sobre falta de recursos	22.5	6.75	>29.25	22.5-29.24	15.76-22.49	>15.75
	Reacción negativa ante exigencias o expectativas	19.72	6.62	>26.34	19.72-26.33	13.12-19.71	>13.1
	Falta de energía para empezar y realizar tarea	20.06	6.11	>26.17	20.06-26.16	13.96-20.05	>13.95
	Grado de postergación de tarea	17.81	3.82	>21.63	17.81-21.62	14-17.80	<13.99
	Grado en que postergación es un problema	17.03	3.99	>21.02	17.03-21.01	13.05-17.02	<13.04
	Deseo de disminuir la tendencia a procrastinar	21.02	5.98	>27	21.02-26.99	15.05-21.01	<15.04
	Procrastinar al escribir un documento	10.41	2.24	>12.65	10.41-12.64	8.18-10.4	<8.17
	Procrastinar al estudiar para el examen	10.27	2.54	>12.81	10.27-12.80	7.74-10.26	<7.73
	Procrastinar al mantenerse al día con lecturas	11	2.64	>13.64	11-13.63	8.37-10.99	<8.36
	Procrastinar al realizar tareas académico-administrativas	8.16	3.29	>11.45	8.16-11.44	4.88-8.15	<4.87
	Procrastinar al realizar tareas de asistencia	7.14	3.34	>10.48	7.14-10.77	3.51-7.13	<3.5
Procrastinar al realizar actividades universitarias en general	8.88	2.54	>11.42	8.88-11.41	6.35-8.87	<6.34	

Anexo J

Tabla 6.

Medias, desviación típica e intervalos de puntajes según subescalas de la escala RTT

Escala	Factores	Media	Desv. Típ	Alto	Promedio Alto	Promedio bajo	Bajo
RTT	Reacción total ante las evaluaciones	75.12	15.64	>90.76	75.12-90.75	59.49-75.11	<59.48
	Ansiedad y síntomas fisiológicos de malestar	27.26	7.16	>34.42	27.26-34.41	20.11-27.25	<20.1
	Pensamientos irrelevantes y distractores antes y durante las evaluaciones	19.25	5.52	>24.77	19.25-24.76	13.74-19.25	<13.73
	Pensamientos negativos antes y durante las evaluaciones	28.62	6.71	>35.33	28.62-35.32	21.92-28.61	<21.91



Anexo K

Tabla 7.

Pruebas de normalidad para subescalas de PASS y RTT

		Kolmogorov-Smirnov ^a	
		Estadístico	p
Procrastinación Académica	Puntuación total de razones de procrastinación	.08	.04
	Percepción sobre no tener u obtener recursos	.05	,20*
	Reacción personal negativa ante exigencias/expectativas	.10	.00
	Falta de energía para iniciar la tarea	.10	.01
	Grado de postergación de tareas	.12	.00
	Grado en que postergación es un problema	.10	.00
	Deseo de querer disminuir tendencia a procrastinar	.09	.01
	Procrastinar al escribir un documento	.15	.00
	Procrastinar al estudiar para exámenes	.15	.00
	Procrastinar al mantenerse al día con lecturas	.14	.00
	Procrastinar al realizar tareas académico administrativas	.11	.00
	Realizar tareas que impliquen asistencia	.15	.00
	Realizar actividades universitarias en general	.15	.00
Reacción ante evaluaciones	Puntuación total de reacciones ante evaluaciones	.06	.20*
	Síntomas de malestar	.12	.00
	Pensamientos irrelevantes o distractores	.12	.00
	Pensamientos negativos antes y durante evaluación	.06	,20*

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors