View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk

brought to you by CORE

provided by Repositori d'Objectes Digitals per a l'Ensenyament la Recerca i la Cultura

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

FACULTAT DE PSICOLOGIA

Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació

Programa de Doctorado

Nuevas perspectivas en Psicología del Desarrollo y de la Educación

ANÁLISIS DE LA PROCRASTINACIÓN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Luis Antonio Natividad Sáez

Dirigida por:

Dr. D. Rafael García Ros

Dr. D. Francisco Pérez González

Valencia, 2014

Y de la voluntad de hacer ¿qué se hizo?
Tiempo atrás se deshizo...

James Joyce (1882 – 1941). Ulises

The folly of allowing ourselves to delay what we know cannot be finally escaped is one of the general weaknesses which, in spite of the instruction of moralists, and the remonstrances of reason, prevail to a greater or less degree in every mind.

Samuel Johnson (1709 - 1784). The Rambler essays

AGRADECIMIENTOS

Sirvan estas líneas para expresar mi más profundo agradecimiento a las personas que a través de su tiempo, sus conocimientos y su inquebrantable apoyo han conseguido que, al fin, este trabajo no fuera pasto de la procrastinación.

A los doctores Rafael García Ros y Francisco Pérez González, directores de esta tesis, por su respaldo siempre incondicional y su motivación constante. Por sus oportunos consejos, su perspectiva clarificadora y su manera positiva de afrontar las circunstancias adversas. Y sobre todo, gracias a ambos por haber abordado esa labor como directores, pero en especial como amigos.

Y gracias a Elisa. Por estar siempre ahí, por todo lo que ella sabe y porque sin su presencia este trabajo no se hubiera materializado.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN……..... 1

MARCO TEÓRICO

I. CONCEPTUALIZACIÓN Y PREVALENCIA DE LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA....……..... 9

1.1. Introducción.……..……. **9**

1.2. Antecedentes históricos en el estudio de la procrastinación ……..... **11**

1.3. ¿En qué consiste la procrastinación?……..… **13**

1.4. Incidencia y prevalencia de la procrastinación…….……..……..…….. **19**

1.5. Perspectivas teóricas actuales sobre la procrastinación……..…… **24**

1.5.1. Enfoques Psicodinámicos….……..…..…. **25**

1.5.2. Teorías conductuales……...……... **28**

1.5.3. Teorías cognitivo-conductuales……...…….. **29**

1.6. Procrastinación ¿Rasgo o estado?..... **34**

1.7. A modo de conclusión……..…….. **37**

II. . LOS DISTINTOS TIPOS DE PROCRASTINACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN PSICOEDUCATIVA……..... 41

2.1. Introducción…… **41**

2.2. Procrastinación funcional y procrastinación disfuncional..…… **43**

2.3. Procrastinación decisional y procrastinación conductual……...…… **48**

2.4. Los contextos de la dilación: Procrastinación académica y procrastinación de la vida diaria……...…… **52**

2.5. Conclusión sobre los tipos y dimensiones de la procrastinación……..……. **58**

III. CORRELATOS DE LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA……. 61
3.1. Introducción…… **61**
3.2. Procrastinación y autorregulación……. **62**
3.3. Procrastinación y procesos motivacionales……..... **65**
3.3.1. Teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1991)…….. **66**
3.3.2. Procrastinación y autoeficacia…….. **68**
3.3.3. Procrastinación y creencias metacognitivas……. **70**
3.3.4. Teoría de las metas de logro……. **72**
3.3.5. Aversión a la tarea…… **74**
3.3.6. Miedo al fracaso……... **76**
3.4. Procrastinación y perfeccionismo……..... **78**
3.5. Procrastinación y gestión del tiempo…….. **82**
3.5.1. Procrastinación: ¿Simple gestión ineficiente del tiempo?..... **83**
3.5.2. Procrastinación y Orientación del tiempo……..…….. **85**
3.5.3. La Falacia de Planificación……..…… **86**
3.6. Procrastinación y estrés académico…….…….... **88**
3.7. Procrastinación y rendimiento académico. …… **93**
3.8. A modo de conclusión sobre los correlatos de la procrastinación y académica… **98**

IV. EVALUACIÓN DE LA PROCRASTINACIÓN…… 101
4.1. Introducción…… **101**
4.2. Instrumentos autoinformados para la evaluación de la procrastinación general.... **102**
4.2.1. Escala de Procrastinación General -GP- (Lay, 1986)……..…… **103**
4.2.2. Inventario de Procrastinación para Adultos -AIP- (McCown y Johnson, 1989)……..…… **104**
4.2.3. Inventario de Cogniciones Procrastinadoras -PCI-(Stainton, Lay y Flett, 2000)……..……... **105**
4.2.4. Escala de Demora Decisional -DPS- (Mann, 1982)……..….. **106**
4.2.5. Escala de Procrastinación Activa -EPA- (Choi y Moran, 2009)…..….... **107**
4.2.6. Escala de Procrastinación Pura -PPS- (Steel, 2010)……..….. **107**
4.3. Instrumentos autoinformados para evaluar la procrastinación académica…… **108**
4.3.1. Escala de Procrastinación -TPS- (Tuckman, 1991)……..….... **109**

4.3.2. Inventario de Procrastinación de Aitken -API- (1982)……...….. **110**
4.3.3. Inventario de Procrastinación Académica - Estado -APSI- (Schouwenburg, 1992)……..……. **111**
4.3.4. Inventario de Procrastinación –IP- (Muszynski y Akamatsu (1991). **111**
4.3.5. Inventario de Procrastinación Revisado de Johnson, Green y Kluever (2000)……..... **112**
4.3.6. Escala de Demora Académica -EDA- de Clariana y Martín (2008)..….. **113**
4.3.7. Escala de Evaluación de la Procrastinación para Estudiantes -PASS- de Solomon y Rothblum (1984)……...….... **113**
4.4. Medidas conductuales en la evaluación de la procrastinación…… **115**
4.5. A modo de conclusión…… **118**

APARTADO EMPÍRICO

V. METODOLOGÍA……... 123
5.1. Justificación…… **123**
5.2. Objetivos de la investigación…….. **124**
5.3. Hipótesis……. **126**
5.4. Participantes…… **129**
5.5. Procedimiento……. **129**
5.6. Instrumentos y variables……. **130**
5.6.1. Cuestionario de variables sociodemográficas y académicas…… **130**
5.6.2. Instrumentos psicométricos..…… **132**
1. Evaluación de la procrastinación académica: PASS……. **133**
2. Evaluación de la gestión del tiempo: TMBQ…… **136**
3. Evaluación del estrés académico: CEAU…….. **137**
5.7. Método y diseño de investigación……... **140**
5.8. Análisis de datos……. **142**
5.9. Diagrama del proceso de investigación…….. **145**

VI. ANÁLISIS DE LA INCIDENCIA DE LA PROCRASTINACIÓN: FRECUENCIA, PROBLEMÁTICA Y TIPOS DE TAREA…….. 147
6.1. Introducción……..... **147**
6.2. Análisis de la prevalencia de la procrastinación……. **148**
6.2.1. Descriptivos y frecuencias para las Áreas de demora de la PASS: Frecuencia, Problema y Deseo reducir……... **148**
6.2.2. Prevalencia de la procrastinación. Comparación entre los universitarios de la presente muestra y los de origen anglosajón…….. **152**
6.2.3. Análisis de la asociación entre las dimensiones de las Áreas de demora de la PASS…….. **154**
6.3. Prevalencia de la procrastinación y variables sociodemográficas y académicas… **154**
6.3.1. Análisis de las relaciones entre la procrastinación y las variables sociodemográficas y académicas…… **154**
6.3.2. Análisis de las diferencias en procrastinación en función de las variables sociodemográficas y académicas…… **155**
6.4. Prevalencia de la procrastinación y tipo de tarea académica. …… **159**
6.4.1. Análisis diferenciales para Frecuencia respecto a Tipo de tarea……. **160**
6.4.2. Análisis diferenciales para Problema respecto a Tipo de tarea…… **161**
6.4.3. Análisis diferenciales para Deseo reducir respecto a Tipo de tarea……. **162**
6.5. Consistencia transituacional frente a especificidad de la procrastinación académica……... **164**
6.5.1. Análisis de las relaciones entre las tareas de la PASS y Frecuencia con que los sujetos procrastinan……..... **165**
6.5.2. Análisis de las relaciones entre las tareas de la PASS y Problema que supone para el sujeto la procrastinación…… **168**
6.5.3. Análisis de las correlaciones entre las tareas de la PASS y Deseo de reducir las conductas de demora…… **170**
6.6. A modo de conclusión…… **172**

VII. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LOS MOTIVOS PARA LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA……. 175
7.1. Introducción……..... **175**
7.2. Motivos para procrastinar de los estudiantes universitarios…….. **176**
7.2.1. Estructura factorial de los motivos para la demora académica…… **176**
7.2.2. Características psicométricas de las dimensiones motivacionales de la PASS……... **182**
7.3. Análisis del grado de asociación entre las áreas de demora y los motivos para procrastinar de la PASS……. **187**
7.4. Motivos para la procrastinación y variables sociodemográficas y académicas…. **187**
7.4.1. Análisis de las relaciones entre los motivos para procrastinar y las variables sociodemográficas y académicas…….…… **188**
7.4.2. Diferencias entre los motivos para procrastinar en función de las variables sociodemográficas y académicas…….…… **188**
7.5. Conclusiones respecto a los motivos para la procrastinación académica……... **193**

VIII. PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y GESTIÓN DEL TIEMPO…….. 195
8.1. Introducción…… **195**
8.2. Capacidad predictiva de las dimensiones de Gestión del Tiempo (TMBQ) respecto a las áreas de demora" (PASS)…… **196**
8.2.1. Relaciones entre las dimensiones de la TMBQ y las dimensiones de la PASS (primera parte)……. **197**
8.2.2. Capacidad predictiva de la gestión del tiempo sobre la prevalencia de la procrastinación…….……... **199**
8.3. Capacidad predictiva de las dimensiones de la gestión del tiempo (TMBQ) sobre los motivos para procrastinar (PASS)……..…….. **200**
8.3.1.- Análisis de las asociaciones entre las dimensiones de la TMBQ y las dimensiones de los motivos para procrastinar (PASS)…….….. **201**
8.3.2.- Capacidad predictiva de las dimensiones de gestión del tiempo (TMBQ) sobre los motivos para procrastinar (PASS)…….……... **202**
8.4.- Conclusiones respecto a la procrastinación académica y la gestión del tiempo… **204**

IX. PROCRASTINACIÓN Y ESTRÉS ACADÉMICO…….. 207
9.1. Introducción…… **207**
9.2. Nivel de asociación y capacidad predictiva de la procrastinación (áreas de demora de la PASS) sobre el estrés académico……. **208**
9.2.1. Relaciones entre las dimensiones del CEAU y las dimensiones de la PASS (áreas de demora)…….. **209**
9.2.2. Capacidad predictiva de la prevalencia de la procrastinación sobre el estrés académico…….. **210**
9.3. Nivel de asociación y capacidad predictiva de la Procrastinación (motivos, PASS) sobre el estrés académico……... **212**
9.3.1. Relaciones entre las dimensiones del CEAU y las dimensiones de la PASS (motivos)……... **212**
9.3.2. Capacidad predictiva de los motivos para procrastinar sobre el estrés académico……. **213**
9.4. Conclusiones respecto a la procrastinación y el estrés académico……. **215**

X. PROCRASTINACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO…….. 217
10.1. Introducción…….. **217**
10.2. Capacidad predictiva de la Procrastinación sobre el rendimiento académico. … **218**
10.2.1. Análisis de las relaciones entre la procrastinación y el rendimiento académico……... **219**
10.2.2. Capacidad predictiva de las dimensiones de la PASS sobre el Rendimiento académico……. **219**
10.3. Validez incremental de la Procrastinación respecto a las variables sociodemográficas y educativas sobre el rendimiento académico……. **220**
10.4. Análisis diferenciales para el rendimiento académico en función de las áreas de demora y los motivos para procrastinar (PASS)…… **223**
10.4.1. ANOVA para rendimiento académico y áreas de demora……... **223**
10.4.2. ANOVA para rendimiento académico y motivos para procrastinar..... **225**
10.5. Conclusiones sobre las relaciones entre la Procrastinación y el rendimiento académico……... **228**

XI. HACIA UNA TIPOLOGÍA DE LA PROCRASTINACIÓN: PERFILES LATENTES EN LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA…….. 231
11.1. Introducción…….. **231**
11.2. Tipos de procrastinadores y dimensiones de la PASS…….. **234**
11.2.1. Análisis de conglomerados jerárquicos…….. **234**
11.2.2. Análisis de Varianza entre conglomerados……. **241**
11.3. Tipos de procrastinadores y su relación con la gestión del tiempo, el estrés y el rendimiento académico…….. **247**
11.3.1. MANOVA para las dimensiones de la gestión del tiempo (TMBQ) entre tipos de procrastinadores. ……. **247**
11.3.2. MANOVA para las dimensiones del estrés académico (CEAU) entre tipos de procrastinadores…… **252**
11.3.3. ANOVA unifactorial para el *rendimiento académico* entre conglomerados……..……... **257**
11.4. A modo de conclusión…….. **257**

XII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES……. 261

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS……... 303

ANEXOS……... 333
I. Cuestionario de datos sociodemográfcos……. **335**
II. Escala de procrastinación para estudiantes (PASS)……...…….. **336**
III. Cuestionario de comportamientos de gestión del tiempo (TMBQ)……. **339**
IV. Cuestionario de estrés académico en la Universidad (CEAU)…… **341**

INTRODUCCIÓN

El periodo de vida universitaria constituye un momento especial en el desarrollo vital de las personas, dado que es cuando adquieren los conocimientos y actitudes básicas en relación con una profesión y, además se espera, que alcancen determinado nivel de madurez. Las actividades propias de este entorno académico requieren la consolidación de hábitos de estudio vinculados a tareas de distinta naturaleza (exámenes, trabajos escritos, presentaciones en público, prácticas...). Para gestionarlas con éxito, los individuos deben ser suficientemente responsables además de capaces de realizar el esfuerzo necesario para llevarlas a cabo en el momento oportuno.

Se trata de un esfuerzo adaptativo que exige desarrollar estrategias de afrontamiento adecuadas y, generalmente, distintas a las utilizadas por los/as estudiantes hasta ese momento. Tales estrategias, cuando están presentes, les permiten ser capaces de superar con éxito los requerimientos que plantea la nueva situación. Sin embargo, gran parte del alumnado (en especial el de nuevo acceso a la universidad) puede carecer de los recursos necesarios para afrontar ciertas demandas o presentar conductas académicas inadecuadas. Esta circunstancia, en el peor de los casos, puede incrementar eventualmente el fracaso académico e incluso causar sintomatología clínica.

En este sentido, durante las últimas décadas, la investigación ha centrado su interés en diagnosticar las principales variables implicadas, tanto socio-personales como educativas, así como las situaciones y los aspectos problemáticos ligados al fracaso en la universidad. El objetivo ha sido identificar a los sujetos en situación de riesgo para proponer medidas de actuación eficaces y facilitar una mejor adaptación a los estudios universitarios, mediante la aplicación de programas tanto preventivos como paliativos orientados a prestar apoyo al alumnado con este tipo de necesidades.

Los estudios realizados en los últimos años han destacado que una de las principales conductas académicas inadecuadas, de gran prevalencia en los ambientes universitarios, es la procrastinación académica. A pesar de los esfuerzos de la comunidad educativa por reducir este hábito, se trata de un fenómeno cada vez más frecuente pero no por ello mejor comprendido ni menos perjudicial, por lo que requiere, sin duda, de

investigación adicional, tanto por lo que se refiere a su etiología como en relación con sus consecuencias y las posibles pautas de actuación para afrontarla.

La procrastinación se considera un retraso innecesario e irracional del inicio o conclusión de las tareas, retraso que suele generar una sensación de conflicto en el sujeto. Con frecuencia se ha etiquetado como una discrepancia entre la "intención" y la "acción" es decir, la distancia entre lo que una persona tiene la intención de hacer y lo que en realidad hace. Es un fenómeno que se manifiesta en particular en los países industrializados y que se ha estudiado en diferentes contextos – académico, laboral, en relación con la vida cotidiana…-. La gente procrastina una amplia gama de actividades y en una gran variedad de circunstancias, ya sea el inicio o la terminación de un proyecto, el pago de sus impuestos, la revisión del automóvil o acudir a consulta médica.

En el ámbito académico, la procrastinación supone el hábito de posponer la realización de actividades académicas consideradas importantes por el propio sujeto, demora que le ocasiona malestar emocional, por lo que suele manifestar deseos de cambio al respecto. Constituye una conducta sumamente frecuente cuya incidencia puede calificarse de alarmante - según algunos estudios afecta a más de un 90% del alumnado universitario, aunque no siempre con carácter crónico – y a la que suele atribuirse un carácter desadaptativo así como consecuencias negativas sobre el rendimiento académico, la autoestima, la autoeficacia, la motivación y el bienestar psicológico e incluso físico de los sujetos. Hallazgos recientes permiten asociar la procrastinación académica con el mantenimiento de un estilo cognitivo negativo acerca de uno mismo y del mundo en general. Por otra parte, muchos estudios señalan que la procrastinación puede ser causa de absentismo académico e incluso relacionarse directamente con diferentes secuelas clínicas tales como la depresión, la ansiedad o el estrés.

Sin embargo, a pesar de la bien establecida prevalencia y significación clínica del problema, la procrastinación académica dista mucho de ser enteramente comprendida. De hecho sigue siendo bastante desconocida. Esto se debe, en parte, a que ha sido objeto de investigación científica desde hace apenas treinta años. Como resultado de esta – relativamente - corta historia, la exploración científica de las relaciones entre diferentes

constructos psicológicos y la dilación, aunque ha ofrecido algunas explicaciones plausibles, no ha evitado que persista en gran medida la incertidumbre. Así, los individuos que padecen esta situación continúan siendo una población mal comprendida. A menudo son descritos como perezosos, indolentes, poco ambiciosos y auto-indulgentes, a pesar de la creciente evidencia que refuta esta percepción. Otro aspecto a destacar es la inexistencia en castellano -y más en concreto en el ámbito universitario- de herramientas válidas y fiables para la evaluación de la procrastinación académica.

El presente estudio parte de la convicción de que continuar con la investigación sobre la procrastinación académica resulta trascendental para comprender su esencia. Este esfuerzo, sin duda, permitirá plantear pautas de actuación útiles para la detección, diagnóstico e intervención, minimizando el potencial impacto de esta conducta de manera temprana tras la incorporación de los nuevos estudiantes a la universidad o de manera paliativa en momentos posteriores, previniendo el abandono de los estudios y mejorando su rendimiento académico y su calidad de vida en general.

A partir del contexto esbozado, asumiendo la complejidad del fenómeno y desde la constatación de que la procrastinación académica, en entornos universitarios y en nuestro contexto cultural, no ha recibido hasta la fecha suficiente atención en la investigación previa, el objetivo fundamental de este trabajo es optimizar la comprensión y conseguir un conocimiento más profundo de este fenómeno, sus implicaciones y consecuencias así como los principales perfiles de los sujetos procrastinadores por lo que se refiere a sus motivos para procrastinar, la frecuencia con que se implican en esta conducta y el malestar psicológico que les genera. Adicionalmente, este trabajo se fundamenta en la necesidad de disponer de un instrumento de evaluación de contrastada fiabilidad, validez y capacidad predictiva que permita detectar a sujetos en situación de riesgo académico respecto a la dilación académica y proporcione criterios objetivos para establecer pautas de intervención oportunas, ajustadas a cada caso.

Este objetivo general se aborda desde una doble perspectiva que se articula en dos grandes bloques. El primero se refiere al marco teórico y se desarrolla a través de cuatro capítulos. En el primero se hará referencia al concepto y prevalencia de la

procrastinación académica, destacando los orígenes del fenómeno así como las diferentes definiciones del constructo generadas por la investigación. En el segundo se comentan las principales tipologías y criterios de clasificación desarrollados sobre la procrastinación tales como la dilación "funcional" y "disfuncional", la "decisional" y "conductual" o, haciendo referencia a los contextos del fenómeno, se distingue entre procrastinación "general" y "académica". El tercer capítulo hace referencia a los principales correlatos de la dilación destacados por la investigación y se centra en aspectos tales como la autorregulación, la motivación, el perfeccionismo, la gestión del tiempo, el estrés y el rendimiento académico. Por último, el cuarto capítulo se dedica a los instrumentos desarrollados para la evaluación de la procrastinación, tanto desde una perspectiva general como más específica de la dilación académica.

El segundo bloque es de naturaleza empírica. Comienza con un primer capítulo general centrado en los aspectos metodológicos que presidirán el estudio. Se comentan los objetivos del mismo así como las principales hipótesis y los diferentes análisis que se aplicarán a los datos. En concreto, la presente investigación integra aspectos tanto de naturaleza descriptiva como correlacional y la estrategia analítica aplicada es transversal. Los siguientes capítulos de este segundo bloque analizan, en primer lugar, la incidencia y prevalencia de la procrastinación en nuestro entorno universitario, comparándolas con las de otros contextos culturales. A continuación se analizan los principales motivos que subyacen a la dilación, destacando el miedo a fracasar y la aversión a la tarea. En tercer lugar se evalúa la relación entre la procrastinación y las estrategias de gestión de tiempo que utilizan los universitarios ¿Es posible afirmar que la procrastinación es una variable más integrada dentro del constructo gestión del tiempo o constituye – y de ser así, en qué medida - una dimensión autónoma con entidad propia? A continuación se estudian las consecuencias afectivas y emocionales de la procrastinación, en concreto, la asociación entre la dilación y el estrés académico. En quinto lugar se valora el impacto de la procrastinación sobre el rendimiento académico de los alumnos, aspecto que dista mucho de estar definitivamente claro en la investigación generada hasta la fecha. Por último, para finalizar, se aporta a partir de los resultados obtenidos en los análisis previos, una tipología de alumnos en función de la frecuencia con que demoran, el malestar subjetivo que les ocasiona y el motivo que subyace a esta conducta.

PRIMERA PARTE:

MARCO TEÓRICO

I. CONCEPTUALIZACIÓN Y PREVALENCIA DE LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

1.1. INTRODUCCIÓN

La aproximación al concepto de procrastinación, ya sea a través de los trabajos publicados en revistas especializadas o a partir de otros medios de divulgación científica, permite constatar su enorme complejidad dadas las diversas connotaciones que suscita, los distintos enfoques con que ha sido abordada o la ausencia de una definición mayoritariamente aceptada por los investigadores que centran sus esfuerzos en esta temática. Además, la investigación de este fenómeno -salvo alguna excepción- no ha estado libre de sesgos, ya que se ha efectuado en culturas y contextos que enfatizan su inconveniencia, siendo evaluada en la mayoría de ocasiones a través de técnicas de autoinforme frente a la utilización de medidas de naturaleza conductual.

Por otro lado, a pesar de que la dilación parece ser un fenómeno consustancial a la condición humana, presente en todas las culturas (Ferrari, O'Callaghan y Newbegin, 2005) y a través del tiempo (Achor, 2010; Kotler, 2009), la investigación sobre la procrastinación es relativamente reciente. De hecho, suele destacarse que se inicia en los primeros años de la década de los ochenta del siglo pasado y que incluso hoy en día se muestra fragmentada. Efectivamente, los resultados disponibles sobre la dilación muestran que gran parte de la investigación al respecto es muy reciente (Wilson y Nguyen, 2012). Knaus (2000) señala que con anterioridad a 1979 la dilación había

recibido una atención muy limitada, mientras Ferrari et al. (2005) destacan la ausencia de estudios dedicados al examen sistemático de este constructo. Además, los estudios previos muestran en muchas ocasiones resultados inconsistentes. Pese a todo, paulatinamente han surgido algunas conclusiones claras que, como se verá, subvierten las creencias populares acerca de las causas y maneras de enfocar este fenómeno.

Sin embargo, lo comentado puede sorprender si se considera que existen referencias directas a la dilación ya en la antigua Grecia, que la procrastinación afecta en la actualidad a una amplia parte de la población adulta y que presenta una importante significación clínica. Para Ferrari, Johnson y McCown (1995) su breve historia científica se debe a que treinta años atrás, frente a lo que ocurre en la actualidad, la procrastinación era considerada de forma muy diferente. La tendencia a procrastinar se valoraba entonces como divertida, ilógica y molesta, además de una conducta que en muchas ocasiones se asimilaba a la holgazanería, demasiado frívola o trivial como para justificar la necesidad de su investigación. Además, ¿no es cierto que casi todo el mundo procrastina, en cierta medida, al menos ocasionalmente?

Para contestar a la pregunta anterior hay que plantearse previamente otra cuestión: ¿En qué consiste la procrastinación? ¿A qué se refiere este fenómeno? Probablemente, la procrastinación es algo así como “el gozne que nos aparta de lo que queremos y debemos hacer” (Steel, 2011, pp. 18), aquello que hace que dejemos de lado las preocupaciones y permitamos que se agraven con el tiempo (Sirois, 2007). Por tanto, no se trata de un fenómeno asimilable al de vagancia o a la simple pereza -aunque en muchas ocasiones así se le haya identificado-, porque el procrastinador, frente al holgazán, verdaderamente quiere hacer lo que tiene que hacer.

Considerando estas cuestiones, este capítulo se centra en cuatro aspectos esenciales de la procrastinación. En primer lugar, esclarecer cuáles son los orígenes de este fenómeno y desde cuándo el ser humano ha mostrado preocupación en alguna medida por el mismo. A continuación se destacarán y analizarán las principales definiciones de procrastinación surgidas a partir de su investigación, destacando la perspectiva y conceptualización que se adoptará a lo largo de este trabajo. En tercer

lugar, se hará referencia a la incidencia y prevalencia de este fenómeno, especialmente en lo que se refiere al contexto académico, en el cual se centra el presente estudio. Aunque las demoras suponen sin duda un problema importante para una amplia parte de la población respecto a sus quehaceres cotidianos, resulta una conducta especialmente frecuente, desadaptativa y preocupante en el caso de los estudiantes universitarios, que en muchas ocasiones obstaculiza su rendimiento académico y afecta negativamente su bienestar personal. Por último, el capítulo concluirá destacando las principales perspectivas teóricas y líneas de investigación desde las que ha sido abordado el estudio la procrastinación académica.

1.2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS EN EL ESTUDIO DE LA PROCRASTINACIÓN

Más allá del conocido aforismo que establece “no dejes para mañana lo que puedas hacer hoy” -sentencia dogmática presente en la mayoría de culturas-, es posible rastrear referencias históricas que ilustran cómo la tendencia humana hacia el comportamiento dilatorio ha sido objeto de interés para estudiosos y hombres de letras, aunque haya sido desde una perspectiva anecdótica.

Efectivamente, la dilación ha existido y ha sido destacada a través de la historia. Knaus (2000) se refiere a la dilación como un enemigo antiguo, afirmando que es paralelo al desarrollo de la civilización humana y puede haberse originado hace millones de años. Probablemente las primeras referencias indirectas a la misma las encontramos en el código de Hammurabi, con una antigüedad próxima a los cuatro mil años, donde se considera la posibilidad de incurrir en esta conducta a través del establecimiento de una fecha límite para presentar una queja.

Sin embargo, el ejemplo antiguo mencionado con mayor frecuencia corresponde al poeta Hesíodo, en la Grecia clásica del siglo VIII a.n.e., que en su obra “Los trabajos y los días” (pp. 74) ya aconsejaba “No dejes nada para mañana ni pasado mañana, pues ni el hombre negligente ni el moroso llenan granero, pero sí engrandece la obra el celo,

pues siempre el hombre holgazán que aplaza la tarea, lucha contra la ruina". Tucídides, historiador y militar ateniense que vivió entre los siglos V y IV a.n.e., se refirió a la procrastinación como un rasgo de personalidad criticable al escribir sobre las guerras frente a Esparta. En el ámbito latino, el cónsul Marco Tulio Cicerón (siglo I a.n.e.) también califica como algo odioso la lentitud y las demoras en la realización de cualquier asunto.

El "Bhagavad Gita" (Gandhi, Strohmeier y Nagler, 2000), texto espiritual del hinduismo, aporta una referencia oriental sobre la procrastinación. En esta obra, escrita hacia el 500 a.n.e., Krishna se refiere a un tipo de hombre sin disciplina, grosero, indolente, irresponsable y procrastinador, cuya naturaleza está impregnada de la ignorancia de "tamas". Los sujetos "tamas" son aquellos tan viles que se les niega la reencarnación y están abocados a la condenación (Steel, 2007). Según este dictamen milenario, la dilación podría ser considerada como un fracaso humano arquetípico.

También en las alegorías y apólogos ha quedado patente la preocupación popular por la conducta procrastinadora. Por ejemplo, Esopo, fabulista griego del siglo VI a. n. e., señala en su fábula "Los caracoles" que es poco inteligente hacer las cosas fuera de tiempo o lugar.

Ya en la Edad Media, en la obra del siglo XIV "El conde Lucanor" del infante Don Juan Manuel, en el cuento titulado "La sentencia que dio un cardenal a los canónigos de París y a los franciscanos", se enfatiza la necesidad de hacer las cosas a tiempo: "Si algo que te conviene puedes hacer, no hagas con dilaciones que se pueda perder" (pp. 116).

En resumen, este breve recorrido diacrónico revela que la tendencia a la dilación ha desempeñado un claro papel en la experiencia humana desde la antigüedad. Sin embargo, no llegó a tener connotaciones verdaderamente negativas hasta mediados del siglo XVIII, con el advenimiento de la revolución industrial, momento en que adquirió el carácter moral peyorativo que tiene en la actualidad. Anteriormente estuvo considerada de forma más neutral interpretándose como una especie de ejercicio de inacción.

De hecho, el primer análisis histórico sobre la procrastinación suele atribuirse a Milgram (1992), quien la caracterizó como un fenómeno propio de las sociedades tecnológicamente avanzadas, dado que requieren establecer numerosos compromisos y plazos que dan lugar a dilaciones frecuentes, frente a las sociedades agrarias, menos desarrolladas y no tan afectadas por este fenómeno. Efectivamente, es frecuente caracterizar la procrastinación como una "enfermedad moderna" relevante en las sociedades avanzadas, orientadas a objetivos, donde el respeto del calendario y la puntualidad, resultan imperativos y son considerados importantes valores que se espera que los individuos asuman a través del cumplimiento de una serie de obligaciones dentro de cierto período de tiempo. Es en estas sociedades donde la dilación puede ser un problema serio y donde puede suponer un elevado coste debido a la incapacidad que implica para cumplir con los valores mencionados. De hecho, la procrastinación general o "de cada día" es una conducta muy frecuente en las sociedades contemporáneas occidentales (Ferrari et al., 1995, 2005; Harriott y Ferrari 1996), con un nivel de prevalencia similar (Ferrari, 2010) y que afecta a todo tipo de tareas diarias (Alexander y Onwuegbuzie, 2007).

1.3. ¿EN QUÉ CONSISTE LA PROCRASTINACIÓN?

La procrastinación consiste en hacer cualquier cosa diferente de aquello que el sujeto sabe que debería estar haciendo, lo cual puede convertirse en un problema cuando se persigue algún objetivo, alguna meta. Pero, ¿es posible afirmar que siempre que un sujeto deja las cosas para más tarde procrastina? ¿Cuándo deja de ser una "demora menor" o una priorización razonable para convertirse en un problema? ¿Hay grados en la dilación? Si una persona pospone las cosas hasta el último minuto, pero luego consigue hacerlas y hacerlas bien ¿está procrastinando, o por el contrario, simplemente elige utilizar su tiempo en otras cosas hasta que realmente llegue el momento de trabajar en una tarea o proyecto, momento en el cual lo lleva a cabo porque así lo ha planificado? ¿Hasta qué punto olvidar los plazos o dejar las cosas hasta el último minuto es procrastinar?

Desde una perspectiva científica, se pueden encontrar abundantes definiciones de la procrastinación, no siempre coincidentes y que consideran diferentes aspectos para conceptualizarla. Además, se trata de un término bastante desconocido e inusual en castellano, por lo que existe gran confusión acerca de su significado.

Según establece la Real Academia Española (en adelante, RAE) en la vigésimosegunda edición de su Diccionario de la Lengua Española (2008) el verbo procrastinar procede del verbo latín *procrastinare* (de *pro*, para y *cras*, mañana, es decir, "posponer hasta mañana") y significa "diferir o aplazar la ejecución de un acto". Por su parte, "procrastinación" (del lat. *procrastinatio*, *-onis*) es la acción de procrastinar. La RAE no recoge el término "procrastinador" aunque a lo largo del presente trabajo, atendiendo a las anteriores definiciones, se utilizará para hacer referencia a la persona que procrastina.

En castellano también es posible hacer referencia a este concepto mediante términos tales como "posponer" (lat. *postponere*; de *post*, después de, y *ponere*, poner, es decir, dejar de hacer algo con la idea de realizarlo más tarde), "postergar" (retrasar algo, ya sea respecto del lugar que debe ocupar o del tiempo en que había de tener su efecto) "demorar" o "dilatar", (en el sentido de alargar algo o que ocupe más lugar o tiempo, o diferir la ejecución de un acto) los cuales se utilizaran indistintamente a lo largo del presente estudio. Es decir, todas las conceptualizaciones de la procrastinación reconocen que debe existir un aplazamiento, un retraso o tardanza o el hecho de dejar de lado una tarea o una decisión. Consecuentemente, *sensu estricto*, siempre que se pospone la realización de alguna acción se está procrastinando, con independencia de la razón que induce la demora. Sin embargo, en el ámbito científico procrastinar no consiste única o exclusivamente en dejar algo para después, aunque forme parte consustancial de esta manera de proceder. El significado del término procrastinación es mucho más amplio, en este ámbito, que su definición literal.

Más allá de las definiciones que proponen los diccionarios, la revisión de la investigación muestra importantes diferencias al conceptualizar la procrastinación. Algunas definiciones son de carácter general como las de Ackerman y Gross (2005),

Ferrari et al. (2005), Gafni y Geri (2010), Schouwenburg (1995) o Schouwenburg y Lay (1995)[1] autores para los que procrastinar supone aplazar tareas que se encuentran bajo el propio control, es decir, posponer una acción a pesar de tener el propósito de realizarla, demorando intencionalmente su inicio o realización hasta el último minuto posible o incluso no realizarla en absoluto. Para Ferrari y Tice (2007) se trata de un comportamiento caracterizado por el aplazamiento voluntario de la realización de actividades que deben llevarse a cabo en un plazo determinado mientras Kotler se refiere a la dilación como "la brecha que separa la intención de la acción" (2009, p . 99)

Otras definiciones, no obstante, son de de carácter más específico y enfatizan el carácter disfuncional de la dilación. Por ejemplo, Knaus (2000) considera la dilación un "hábito problemático altamente resistente al cambio, persistente y emocionalmente angustiante" (p. 153). Para Solomon y Rothblum (1984) supone la conducta de retrasar innecesariamente las tareas hasta el punto de generar malestar subjetivo. Lay (1986) la define, desde una a perspectiva cognitiva-conductual, como una tendencia irracional a posponer tareas necesarias. Según Knaus (2000) la dilación se refiere a la ausencia de una actuación autorregulada y a la tendencia a posponer aquello que es necesario para alcanzar un objetivo, mientras que para Steel (2007) consiste en el retraso de una conducta pese a tener la expectativa de estar peor a consecuencia de dicho retraso.

En cualquier caso, la dilación ha sido considerada por muchos autores como un comportamiento autolimitante que conduce a la pérdida de tiempo, al incremento del estrés y, en el ámbito académico, a un bajo rendimiento (Özer, 2011; Tice y Baumeister, 1997; Wang y Englander, 2010).

Un aspecto controvertido al intentar acotar su conceptualización es el de la "intencionalidad". Para Lay (1994), por ejemplo, el retraso en la conducta no se convierte en procrastinación a menos que exista *propósito deliberado* de completar la tarea. En la

[1] Estos autores han definido la dilación en tanto que rasgo como una falta de responsabilidad, llegando incluso a sostener que todas las interpretaciones de la procrastinación deben encajar dentro de este marco de referencia y que para cualquier concepto explicativo que los investigadores pudieran introducir en un futuro, la falta de responsabilidad debería constituir su esencia.

misma línea, Wolters (2003) señala que se trata de un retraso innecesario respecto a actividades que se tiene la intención de completar. Según este criterio, apoyando la definición de Kotler (2009), cuanto mayor sea la discrepancia intención-acción, más severa será la procrastinación.

Por supuesto, no es sorprendente que los estudiantes, especialmente en el último semestre del curso, tengan que afrontar una carga de trabajo bastante grande y también resulta evidente que ciertas tareas tienen que ser retrasadas, simplemente, porque en ocasiones no se dispone del tiempo necesario. En este sentido, cuando se trata de un retraso a propósito y planificado según el cual los estudiantes priorizan algunas tareas importantes cuando tienen que completar muchas al mismo tiempo, no supondría "procrastinar". Autores como Milgram, Sroloff y Rosenbaum, (1988), van Eerde (2003) o van Hooft, Born, Taris, van der Flier y Blonk (2005) plantean que es posible distinguir la procrastinación de la postergación intencional dado que la primera no sería planificada. De hecho, existen estudios (e.g., Schraw, Wadkins, y Olafson, 2007) que informan que los estudiantes retrasan en ocasiones deliberadamente sus tareas por razones estratégicas ya sea para maximizar el aprendizaje en un tiempo mínimo, para mejorar la motivación o como forma de autodesafío - el que puede suponer trabajar bajo presión-. Es decir, según esta perspectiva para que exista procrastinación el principal criterio sería que el aplazamiento no sea deseado (van Eerde, 2003). La procrastinación no es una demora prevista, reconociendo ésta última como una estrategia inteligente y no un comportamiento irracional. La procrastinación no es lo mismo que no hacer nada, no es resultado de la pereza sino un fracaso para actuar cuando existe intención de hacerlo. Por tanto, no es necesariamente sinónimo de ociosidad (Schouwenburg, 2004), ni mera vagancia u holgazanería, aunque sea fácil confundirlas (Steel, 2011). Por otra parte, incluir la intencionalidad en la definición de procrastinación supone considerar factores cognitivos activamente implicados en esta conducta (Charlebois, 2002).

Algunos estudios han enfatizado otros criterios como necesarios para que exista procrastinación. Para Schouwenburg (1995) debe ser una conducta "innecesaria y contraproducente". El aspecto contraproducente tradicionalmente se ha evaluado en el ámbito académico mediante la comparación de las calificaciones entre bajos y altos

procrastinadores. Algunos estudios han informado de diferencias entre ambos grupos (Tice y Baumeister, 1997), aunque no siempre en la misma dirección y, en ocasiones, difíciles de interpretar dado que eran los sujetos los que se auto-seleccionaban como "altos" o "bajos" procrastinadores o no se dispone de información adecuada acerca del procedimiento de clasificación.

La procrastinación también ha sido definida como un patrón ineficaz en el establecimiento de prioridades y en el cumplimiento de la planificación en una o más áreas vitales que constituye una "fuente de angustia personal". De hecho, una de las principales controversias en la investigación sobre la procrastinación se refiere a si se caracteriza o no por la presencia de malestar emocional y si este factor debiera ser incluido dentro de una posible definición multidimensional del constructo (Ferrari et al., 1995). Diferentes investigadores comparten la idea de que la procrastinación implica, de forma característica, malestar subjetivo. Según Solomon y Rothblum (1984) los procrastinadores pueden experimentar sentimientos subjetivos de preocupación derivados de su conducta, mientras Burka y Yuen (1983) señalan que lo que distingue lo que denominan procrastinación cómoda de la problemática es el grado de molestia que supone para el sujeto. Sin embargo, para autores como Schouwenburg (1995) la procrastinación no implica necesariamente sufrimiento, destacando que no siempre se necesita experimentar malestar para que se den las manifestaciones que la definen: falta de diligencia, discrepancia intención-acción y preferencia por otras actividades. Milgram, Batori y Mowrer (1993) respaldan este argumento al constatar una gran variabilidad en el malestar emocional de los estudiantes frente a la procrastinación, concluyendo que su relación es, en el mejor de los casos, débil.

Es frecuente también encontrar referencias al "componente irracional" de la procrastinación. Ser irracional conlleva la elección de un curso de acción a pesar de las expectativas de que dicho curso de acción no maximizará su utilidad (Steel, 2007), ya sea a nivel material (e.g., dinero) o psicológico (e.g., felicidad). Procrastinar implica saber que se actúa en contra de los propios intereses, es decir, se mantiene la creencia de que esa conducta será perjudicial y, pese a ello, se lleva a cabo.

Existen definiciones de procrastinación académica que apuntan que el estudiante procrastinador "no está a la altura de ciertos estándares" sociales e incluso morales relacionados con una gestión efectiva del tiempo o con la autodisciplina. Son definiciones que se focalizan en el fracaso del sujeto al conseguir algo de la forma en que se supone que lo debería hacer, dentro del marco de tiempo esperado o deseado y la tendencia a dejar cosas que se "deberían" hacer hoy para mañana (Schouwenburg, 1992).

También se ha conceptualizado como el "fracaso en dedicar más tiempo a las tareas consideradas más importantes", es decir, posponer aquellas que resultan fundamentales para alcanzar alguna meta (Lay, 1986). Según esta conceptualización, parece que el procrastinador se focaliza en responsabilidades de menor importancia más que en el cumplimiento de sus obligaciones fundamentales. Por último, la procrastinación académica ha sido considerada, incluso, como dejar de lado alguna tarea con la esperanza (obviamente, irracional) de que uno se está evadiendo de hacerla (Sabini y Silver, 1982).

Sin duda, como se puede colegir a partir de lo comentado, la manera de entender la procrastinación (en general y la académica de manera más específica) varía a través de los diferentes enfoques y conceptualizaciones destacadas, aunque resulta claro que se trata de un fenómeno complejo que abarca componentes tanto cognitivos como afectivos y de comportamiento (Rothblum, Solomon y Murakami, 1986; Schraw et al., 2007; Wolters, 2003).

En el presente estudio se va a entender la procrastinación académica como "el hábito de posponer irracionalmente la realización de una acción relacionada con tareas académicas reconocidas como importantes por el propio sujeto, para las cuales tiene capacidad, pero que pospone sin que exista razón para ello y cuya demora le ocasiona malestar emocional subjetivo".

Es decir, en estas páginas se considerará la procrastinación como un, hábito, es decir, una tendencia relativamente estable a través del tiempo, tareas y contextos. Se destaca además su carácter irracional, es decir, los sujetos habían tomado la decisión, tenían el propósito de realizar la tarea y son también conscientes de que su conducta va

en contra de sus propios intereses y de que a la larga les resultará perjudicial. Lógicamente, a lo largo del trabajo se hace referencia a la demora en la realización de tareas relevantes de naturaleza académica ya que, en caso contrario, su postergación resultaría intrascendente en cuanto a sus posibles consecuencias. Por último, la definición implica sentimientos subjetivos de malestar, incomodidad, molestia o preocupación a resultas de esta conducta. En consonancia con esta definición y con la mayor parte de la investigación previa, este trabajo se focaliza en la forma negativa de la procrastinación académica. Es decir, se entiende como un patrón conductual fundamentalmente disfuncional, desadaptativo y perjudicial que representa un fracaso en la autorregulación de los procesos de aprendizaje académico (Howell y Watson, 2007).

1.4. INCIDENCIA Y PREVALENCIA DE LA PROCRASTINACIÓN

Uno de los objetivos de la presente investigación ha sido determinar la incidencia y prevalencia de la procrastinación en el ámbito académico. Aunque las referencias a la dilación, como se ha destacado, han estado presentes a lo largo de la historia, las tasas de incidencia han aumentado significativamente en los últimos años (Ferrari, Díaz-Morales, O'Callaghan, Díaz y Argumedo, 2007; Steel, 2007; Steel y Ferrari, 2013).

Muchas personas admiten procrastinar, al menos hasta cierto punto u ocasionalmente, mientras una minoría sustancial reconoce hacerlo habitualmente. Como apuntan Senécal, Koestner y Vallerand (1995) resulta difícil pensar que existen personas que nunca procrastinan. La procrastinación es un fenómeno tan habitual, que si alguien respondiera afirmativamente ante el enunciado “yo nunca procrastino” se podría sospechar que o miente o responde en función de criterios de deseabilidad social. Cerca del 25% de la población de adultos no estudiantes reconoce que procrastinar les supone con frecuencia un gran problema y un 40% de casos señala que es causa de importantes pérdidas económicas (McCown y Johnson, 1989). Hasta un 90% de estudiantes son procrastinadores, al menos a tiempo parcial (Sommer y Haug, 2012), mientras un 50% reconoce posponer siempre sus tareas académicas, siendo además una conducta que les

resulta problemática (Steel, 2007). La procrastinación "es tan corriente como tomar café por la mañana" (Steel, 2011, p. 29).

Tal como se indicó en apartados precedentes, la procrastinación general o de la vida diaria se muestra como una conducta frecuente en las sociedades contemporáneas, afectando a todo tipo de tareas (Alexander y Onwuegbuzie, 2007). Un número considerable de adultos no clínicos (20% en USA) se autoidentifican como procrastinadores habituales o crónicos en la realización de sus tareas diarias (Harriot y Ferrari, 1996). Una de cada cinco personas admite incurrir en esta conducta cuando se enfrenta con rutinas tales como pagar facturas e impuestos o realizar exámenes médicos (Schouwenburg, 2004).

Basándose en la clasificación tripartita de la procrastinación crónica de Ferrari et al (2005) los cuales distinguen entre dilación decisional, de activación y de evitación, Ferrari y Özer (2009) informan de una prevalencia, entre adultos turcos no estudiantes, de un 17.5% de procrastinadores indecisos, un 14.7% de procrastinadores de activación y un 13.8% de procrastinadores de evitación. Según estos autores la tendencia a la dilación tanto de evitación como de activación, entre adultos turcos fue similar y consistente con la informada por hombres y mujeres adultos de España, Perú, Venezuela, Australia, Inglaterra y Estados Unidos. Tales resultados sugieren que la prevalencia de la dilación general es bastante común entre las personas adultas de ambos sexos, casi se podría afirmar que transculturalmente.

Determinar la prevalencia de la procrastinación académica ha constituido el objetivo de numerosos estudios desde hace algunas décadas (Hill, Hill, Chabot y Barrall, 1978; Schouwenburg, 1995; Solomon y Rothblum, 1984). Un amplio cuerpo de investigación ha examinado la prevalencia de la dilación académica entre universitarios pregraduados y posgraduados (Cao, 2012). Entre las conclusiones generales de estos estudios destaca que constituye un fenómeno muy arraigado -incluso más que la procrastinación general- llegando a suponer un problema de proporciones epidémicas entre los estudiantes universitarios (Clark y Hill, 1994; Ellis y Knaus, 1977; Hill et al. 1978; McCown y Roberts, 1994; Rothblum et al., 1986).

De forma más específica, suele destacarse que la procrastinación académica se inicia en la Educación Secundaria y que persiste en la Universidad, donde más del 50% de los estudiantes informan de retrasos constantes y problemáticos en la realización de sus tareas (Steel, 2007). Onwuegbuzie (2004) señala que entre un 40% y un 60% de universitarios destacan que casi siempre o siempre demoran la realización de sus trabajos escritos, la preparación de exámenes o el completar sus lecturas semanales. Schouwenburg, Lay, Pychyl y Ferrari (2004) indican que es un fenómeno muy común, presente en un 70% de los estudiantes universitarios, cifra que según O,Brien (2002), se situaría entre un 80% y un 95% de los estudiantes universitarios. Sin embargo, una encuesta realizada por Balkis y Duru (2009) señala que es un problema que afecta únicamente al 23%. Özer, Demir y Ferrari (2009) destacan que un 52% de estudiantes universitarios muestran dilaciones en la realización de sus tareas académicas. Klassen et al. (2010) informan que alrededor del 58% de estudiantes pregraduados confiesa pasar tres o más horas al día procrastinando mientras Pychyl, Lee, Thibodeau, y Blunt, (2000) señalan que las conductas dilatorias afectan a más de un tercio de sus actividades cotidianas.

La procrastinación académica supone también un grave problema para los estudiantes de postgrado (Collins y Veal, 2004; Jiao, DaRos-Voseles, Collins y Onwuegbuzie, 2011). De hecho, Onwuegbuzie (2004) informa que los estudiantes de posgrado tienden a posponer las cosas más de los estudiantes de pregrado. En general, todos los resultados de la investigación destacan que las tasas de prevalencia de la procrastinación académica entre universitarios -tanto pregraduados como graduados, de diferentes nacionalidades y culturas- resultan muy elevadas, aunque se sitúan en un rango muy amplio que abarca entre un 20% y un 95% de sujetos.

El estudio pionero de Ellis y Knaus (1977), tras largos años de observación clínica, concluyó que una abrumadora mayoría de estudiantes universitarios -el 95%-, aplazaba la realización de sus tareas académicas hasta el punto de experimentar ansiedad. Esta cifra fue considerada en su momento como una sobrestimación. Sin embargo, tan sólo un año después, Hill et al. (1978), a través de una encuesta a 500 estudiantes de cinco universidades, constatan que cerca del 90% de los participantes admitía

procrastinar al menos ocasionalmente, mientras que un 50% señalaba que lo hacía habitualmente -la mitad del tiempo e incluso más-. Estos autores no encontraron diferencias en las tasas de procrastinación a través de las universidades y titulaciones consideradas, pero sus resultados apoyan la prevalencia estimada por Ellis y Knaus.

La magnitud de los resultados en estos estudios iniciales y el interés por contrastar la validez de los mismos, auspiciaron la realización de nuevas investigaciones. Solomon y Rothblum (1984) analizaron la frecuencia y los motivos de la procrastinación académica entre universitarios. A través de la *Procrastination Assessment Scale for Students* (PASS), aplicada a una muestra de 342 estudiantes norteamericanos principalmente caucásicos, constatan que el 46% de la muestra informó que *siempre* o *casi siempre* o posponían la presentación de un trabajo escrito, un 28% al estudiar para exámenes y un 30% al mantenerse al día con sus lecturas semanales. Los sujetos procrastinaban en menor medida sus tareas administrativas, la asistencia a reuniones de trabajo y sus actividades escolares en general. Además, un amplio volumen de estudiantes destacó que la procrastinación les generaba malestar psicológico: casi la mitad que les suponía un verdadero problema y más de la cuarta parte que deseaban disminuir sus niveles al respecto.

En una investigación posterior, Rothblum et al. (1986) informan que un 40% de universitarios se autoevaluaron como muy procrastinadores *siempre* o *casi siempre* al afrontar los exámenes, así como respecto al nivel de malestar emocional que les ocasionaba este tipo de conductas. Beswick, Rothblum y Mann (1988) también informan de resultados similares, dado que un 46% de los participantes mostró niveles muy elevados de procrastinación -con una frecuencia de *siempre* o *casi siempre*- en la realización de trabajos escritos, un 31% al estudiar para un examen y, por último, cerca de la mitad al llevar al día el ritmo de sus lecturas. Adicionalmente, alrededor de un tercio de los estudiantes describió sus conductas procrastinadoras como problemáticas y cerca de dos tercios deseaban variar sus hábitos y reducir sus niveles de procrastinación.

Clark y Hill (1994) investigaron la prevalencia de la procrastinación entre estudiantes afroamericanos con el objetivo de compararla con la evidenciada por los

estudiantes de origen caucásico. Su estudio, también realizado a partir de la aplicación de la PASS, mostró resultados similares a los comentados en los párrafos precedentes. Ferrari et al. (2005) también informan de tasas de prevalencia análogas en tres países de habla inglesa (Estados Unidos, Reino Unido y Australia).

Ferrari, Wolfe, Wesley, Schoff y Beck (1995) comparan la prevalencia de la procrastinación académica entre universidades norteamericanas con diferentes niveles de exigencia en la selección de estudiantes (clasificándolas en "selectivas", "moderadamente selectivas" y "no selectivas"). A través de la PASS constatan que los estudiantes de las universidades "selectivas" frente a las otras dos mostraban niveles significativamente superiores de procrastinación, aunque no hubo diferencias significativas entre grupos en términos de percepción como problema o de las razones aducidas para procrastinar. Los autores explican estos resultados con dos argumentos complementarios: los estudiantes de "universidades selectivas" procrastinan más para mantener y mejorar su autoestima (lo que incluye ser capaz de trabajar con eficacia bajo presión) y porque disponen de una ética de trabajo/esfuerzo superior, con lo que definen la procrastinación de forma más rígida y exigente respecto a su propia actuación. De otro modo, su definición de procrastinación puede incluir hasta la última semana anterior a la fecha de realización de un examen o de la fecha límite de presentación de un trabajo, mientras que un estudiante de una universidad "no selectiva" puede no considerarse a sí mismo como procrastinador, salvo que espere hasta el día antes de la fecha límite prescrita, para comenzar a estudiar o realizar un trabajo.

Por otra parte, aunque pocos estudios ha comparado directamente la dilación en los estudiantes de grado y posgrado, Onwuegbuzie (2001) encontró que un 41.7% de graduados manifestaban demorar sus trabajos escritos, un 39.3% al estudiar para exámenes y un 60% al mantener el ritmo de sus lecturas semanales. Sorprendentemente, los graduados tendían más a la procrastinación que los no graduados. Fue hasta 3.5 veces más probable que informarán posponer siempre o casi siempre mantener el ritmo de sus lecturas semanales y cerca de 2.5 veces más probable que informaran de hacerlo cuando estudiaban para exámenes, en comparación con los pregraduados (Onwuegbuzie, 2004). Frente a estos hallazgos, Özer (2011) encontró que los estudiantes pregraduados

informaban posponer las cosas más que los graduados al estudiar para los exámenes, escribir trabajos dentro de plazo y cumplir con sus tareas semanales. Estos resultados sugieren que se necesita mayor investigación al respecto de las similitudes y diferencias de la dilación entre estudiantes de pregrado y posgrado. Algunos estudios también han constatado que las demoras académicas constituyen un fenómeno que no tiende a mejorar o disiparse con el paso del tiempo, sino todo lo contrario. Por ejemplo, tiende a incrementarse en la medida en que los estudiantes avanzan en sus carreras académicas, si bien se convierte en más autorregulada (Ferrari, 1991a) y podría ser interpretada como una conducta aprendida (Hill et al. 1978; Vacha y McBride, 1993). La tasa de dilación también se incrementa con el tiempo que el estudiante permanece en la universidad, de forma que los estudiantes más veteranos suelen procrastinar más que los de primer año y los graduados más que los no graduados (Ferrari, 2004).

En conjunto, los hallazgos respecto a la prevalencia de la procrastinación académica sugieren que se trata de un fenómeno sumamente común entre universitarios. Mientras la procrastinación es un problema importante para gran parte de la población general, en el caso de los estudiantes y respecto a las tareas académicas supone una conducta especialmente frecuente. Sin embargo, pese a una prevalencia tan claramente establecida, al menos en el ámbito anglosajón, la procrastinación académica continúa siendo un fenómeno poco conocido. Los individuos que la sufren siguen siendo una población incomprendida y suelen ser considerados a menudo perezosos o indolentes. Sólo recientemente los investigadores y clínicos empiezan a considerar esta conducta como un problema y a diseñar estrategias de intervención para afrontarlo eficazmente en el ámbito universitario.

1.5. PERSPECTIVAS TEÓRICAS ACTUALES SOBRE LA PROCRASTINACIÓN

La procrastinación académica, al igual que otras formas de dilación, han sido objeto de estudio a través de diferentes enfoques empíricos y teóricos que han sugerido posibles explicaciones no siempre congruentes entre sí. La investigación sobre

procrastinación también se ha focalizado en la identificación de sus antecedentes y correlatos a través de las diferentes orientaciones psicológicas, aspectos sobre los que se centran las páginas siguientes.

La perspectiva psicoanalítica ha abordado tradicionalmente el tema de la procrastinación a partir de las prácticas erróneas de crianza de los hijos, enfatizando la influencia de las experiencias tempranas sobre el desarrollo de la personalidad. Las perspectivas cognitiva y conductual-cognitiva, por su parte, han postulado que la procrastinación se relaciona fundamentalmente con las creencias irracionales (Balkis, Duru y Bulus, 2012; Steel, 2007) así como con los problemas de autorregulación cognitiva, motivacional y conductual (Pintrich, 2000).

1.5.1. Enfoques Psicodinámicos.

Las primeras teorías sobre la procrastinación provienen de la tradición psicodinámica la cual subraya el papel de las experiencias infantiles como factor decisivo de la personalidad adulta, la influencia de los procesos mentales inconscientes sobre el comportamiento y el conflicto interno como raíz subyacente de la mayoría de conductas (Matlin, 1995). Desde este enfoque la procrastinación se plantea como una manifestación conductual problemática de un drama psíquico interno subyacente que implica sentimientos acerca de y hacia la propia familia.

Según Freud (1926), en relación con la procrastinación, la ansiedad sería una señal de alarma para el *ego* de la existencia de material inconsciente reprimido, cuya gestión podría resultar perturbadora y abrumadora para dicha instancia psicológica. El *ego* se autoprotegería de la ansiedad a través de varios mecanismos de defensa que incluyen la introyección, el aislamiento, la proyección, etc. En este sentido, la perspectiva freudiana sugiere que ciertas actividades son amenazantes para el *ego* y que la procrastinación, el postergar su realización, puede concebirse como una defensa y una inconsciente contra el hecho de emprender la acción y quizás fracasar, protegiéndose así del riesgo del eventual fracaso.

Tradicionalmente la perspectiva psicoanalítica se ha focalizado en las prácticas incorrectas de crianza de los hijos (Ferrari et al., 1995) acentuando la influencia de las experiencias de la temprana infancia sobre el desarrollo de la personalidad. Según Birner (1993) las raíces de la procrastinación de hoy las encontramos en circunstancias del ayer. El origen de la procrastinación sería un problema relacionado con algún asunto irresuelto de crecimiento y madurez.

Sommer (1990) señaló que la procrastinación era la conducta manifiesta que expresaba la rebelión latente contra las figuras paterna/materna (o de autoridad). Así, en el contexto de las relaciones profesor-estudiante, estos últimos procrastinarían como una forma privada de rebelión contra la autoridad. Desde esta perspectiva, la procrastinación académica se contempla en términos de transferencia inconsciente en la relación padres-hijos o la relación profesores-alumnos. La familia, sin duda, juega un papel esencial en la adquisición de hábitos adecuados, en particular el rol del padre/madre. Missildine (1963) ya recalcó hace medio siglo la educación defectuosa de los hijos como origen de la procrastinación. Según este autor, los padres de los procrastinadores adultos coaccionan en exceso a sus hijos respecto a su rendimiento, establecen objetivos poco realistas para ellos y proporcionan afecto y aprobación condicionada a la consecución de tales objetivos. Es probable que un/a niño/a, en estas circunstancias se sienta ansioso/a y sin valía cuando fracase. Más tarde, como adulto, re-experimentará y rememorará sus primeros sentimientos infantiles cuando afronte una tarea que implique una evaluación de su valía personal o de sus habilidades mediante la procrastinación. Hay autores que plantean que los padres con expectativas altas o bajas para sus hijos pueden conducirlos a la procrastinación. Según Burka y Yuen (1983) existirían dos patrones familiares básicos: familias en las cuales existe mucha presión hacia el éxito y familias que dudan de la habilidad del niño para conseguirlo. Ambos tendrían una influencia perjudicial sobre la autoestima, constituyéndose en la piedra angular de la demora. Desde esta perspectiva, la procrastinación no sería tanto un mal hábito como una forma de expresar un conflicto interno y de proteger un sentido vulnerable de la autoestima.

Explorando el rol de la autoridad paterna/materna, Ferrari y Olivette (1994) aplicaron a 86 universitarias el *Parental Authority Questionnaire* (Buri, 1991) y una

medida de procrastinación decisional -la *Decisional Procrastination Scale*, Mann, 1982-. Las universitarias que consideraban a sus padres como muy autoritarios presentaban una tendencia significativamente superior a procrastinar frente a las que percibían a sus padres como menos autoritarios. Ferrari, Harriot y Zimmerman (1999) aportan evidencias adicionales del papel de la familia en la procrastinación mostrando su asociación negativa y significativa con el apoyo satisfactorio de la familia próxima. Frost, Marten, Lahart y Rosenblate (1990) hallaron la procrastinación significativamente asociada tanto con los altos niveles de crítica como con las altas expectativas por parte de los padres.

Para autores como Flett, Blankstein y Martin (1995) el autoconcepto negativo y el pobre sentimiento de valía personal juegan un papel esencial en la autoimagen del sujeto procrastinador. La crianza defectuosa de los hijos facilita un apego ansioso entre el/la niño/a y su primer cuidador/a, que a menudo deja al/la primero/a una sensación de incertidumbre acerca de sí mismo. Esta sensación le lleva a realizar comparaciones sociales desde temprana edad y le conduce a déficits en su autoestima. Como resultado aparece un estilo de personalidad caracterizado por conductas que incluyen la procrastinación. Sin embargo, existe escasa evidencia empírica para confirmar o negar la influencia de las prácticas de crianza en la posterior tendencia a la procrastinación.

También desde una perspectiva psicodinámica algunos autores mantienen que la demora tiene que ver con un miedo inconsciente a la muerte (Blatt y Quinlan, 1967; Ferrari et al., 1995), de forma que los procrastinadores posponen las tareas en un intento inconsciente de evitarla obviando las limitaciones del tiempo, el reloj o el calendario. Respaldando esta hipótesis, Donovan (1995) mostró una relación positiva significativa entre las puntuaciones en la *General Procrastination Scale* (Lay, 1986) y la *Death Anxiety Scale* (Templer, 1969).

Desde otra perspectiva, las demoras también han sido consideradas como una forma de rebelión contra la autoridad (Burka y Yuen, 1983). Los procrastinadores estarían secretamente resentidos ante tareas que viven como impuestas y las pospondrían

como reacción contra esa imposición (Blunt y Pychyl, 2000). De esta forma, la procrastinación sería un medio de conservar un sentido de poder y control.

A pesar de que estas dos últimas teorías son indudablemente interesantes, no existe evidencia empírica que las respalde. En conjunto, los resultados de las investigaciones apoyan sólo parcialmente las teorías psicodinámicas respecto a la procrastinación.

1.5.2. Teorías conductuales.

Para los teóricos conductistas y del aprendizaje la explicación de la procrastinación se basa en la conocida ley del efecto. Esta perspectiva plantea, en resumen, que aquellas personas que han sido recompensadas por procrastinar persistirán en hacerlo, mientras que las que no tienen una historia de recompensas por tales conductas la abandonarán.

Desde este planteamiento general, la teoría de Ainslie (1975, 1991) sobre la "recompensa engañosa" enfatiza la tendencia humana no sólo a elegir recompensas a corto plazo frente a las de largo plazo, sino a "descontar" (es decir, disminuir) el valor de estas últimas. La pregunta en cuestión sería ¿por qué los resultados futuros no son tan valiosos como los presentes para el sujeto procrastinador? Según Kotler (2009) la dilación refleja la necesidad de nuestros cerebros de sentirse bien "ahora" en lugar de esperar a cosechar las recompensas futuras. Desde esta perspectiva, la demora puede ser entendida como una elección o decisión entre dos tareas, una próxima en el tiempo e inmediatamente gratificante y otra con propiedades placenteras (o aversivas) pero sólo a largo plazo o en un futuro distante. Varios estudios apoyan este concepto de recompensa engañosa. Por ejemplo, Solomon y Rothblum (1984) informan que los estudiantes procrastinaban las tareas que encontraban desagradables, mientras McCown y Johnson (1989) que lo hacían para implicarse en ciertas actividades que les resultaban más reforzantes que el estudio.

En este sentido, Dewitte y Schouwenburg (2002) y Schouwenburg y Groenewoud (2001) caracterizan la dilación como la participación en el denominado "descuento

temporal" según el cual el valor de un refuerzo futuro es mínimo en un principio y no se incrementa hasta que está muy próximo el momento de su administración (Howell, Watson, Powell y Buro, 2006), de otra manera: supone la tendencia a menospreciar el valor de las recompensas futuras. Por ejemplo, el estudio para un examen puede ser pospuesto cuando los beneficios que puede reportar (e.g., conseguir una buena calificación o evitar una mala) se perciben lejanos en el tiempo, mientras que la dedicación al estudio puede aumentar cuando la ocurrencia de la recompensa se prevé más inmediata.

La perspectiva conductista resulta atractiva en su simplicidad y sencillez pero no permite explicar -entre otras cosas- por qué no todos los estudiantes eligen siempre la recompensa a corto plazo frente a la de largo plazo o juzgan ésta menos importante que aquella. Es decir, por qué no todos los sujetos son procrastinadores crónicos o presentan la dilación como rasgo. Probablemente sea necesario trascender la simple historia de refuerzos y atender a otros factores para explicar esas diferencias.

1.5.3. Teorías cognitivo-conductuales.

Las teorías cognitivo-conductuales van más allá de los planteamientos conductistas postulando que las personas sienten y actúan consistentemente con sus pensamientos, actitudes y creencias acerca de sí mismos y del mundo. Pensamientos, actitudes y creencias que a veces son racionales y adaptativas, mientras que en otros casos pueden no serlo. Así pues, enfatizan el papel esencial de los procesos cognitivos disfuncionales (e.g., distorsiones cognitivas, creencias irracionales, percepciones erróneas y negativas acerca de sí mismo, autoesquemas negativos…) en el fomento y mantenimiento de las emociones insanas y las conductas desadaptativas.

La aproximación cognitivo-conductual sobre la personalidad reconoce la influencia de las variables ambientales sobre las emociones y la conducta, pero sugiere que las cogniciones juegan un papel mediador trascendental. Específicamente postula que conductas y emociones son causadas en gran medida por la idiosincrásica interpretación cognitiva que los sujetos hacen de determinado acontecimiento más que por el acontecimiento en sí. Las cogniciones y el estilo cognitivo de la persona influyen

sobre lo que siente y hace y sobre las creencias que mantiene, creencias irracionales que suelen expresarse como demandas, obligaciones, "deberías" y otros tipos de manifestaciones en términos absolutos.

Probablemente la perspectiva cognitivo-conductual pionera sobre la procrastinación sea la que ofrecen Ellis y Knaus (1977) en su obra *Overcoming procrastination.* En la misma mantienen que la procrastinación es resultado de creencias irracionales de los sujetos, las cuales provocan que equiparen su percepción de autovalía con su rendimiento. Definen la procrastinación como un aplazamiento de una acción que se había decidido realizar y sostienen que implica once pasos elementales que el procrastinador recorre de forma cuasi-invariable: 1) Desea realizar la tarea, o está de acuerdo con realizarla, aunque pueda no atraerle, porque entiende que el resultado será beneficioso; 2) Decide hacerla; 3) La demora innecesariamente; 4) Considera las desventajas de la dilación; 5) Continúa posponiendo la tarea que había decidido realizar; 6) Se increpa a sí mismo por su procrastinación (o se defiende racionalizando o desplazando el proyecto de su mente); 7) Continúa procrastinando; 8) Completa la tarea en un momento extremadamente próximo a la fecha límite, con la precipitación del "último minuto"; 9) Se siente molesto y se penaliza a sí mismo por su retraso innecesario; 10) Se asegura a sí mismo que no volverá a procrastinar, estando completa y sinceramente convencido de ese compromiso preventivo y, por último, 11) Poco después, en especial si tiene un proyecto complicado y que requiere tiempo completar, vuelve a procrastinar. Por tanto, de acuerdo con estos pasos inherentes al proceso de procrastinar, ésta conducta se concreta en elecciones autolimitantes y las consiguientes cogniciones autocríticas y pensamientos negativos acerca de sí mismo que promueven la ansiedad, la depresión, la desesperanza, la falta de autoconfianza, los sentimientos de inutilidad y, cíclicamente, más procrastinación.

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

Las autolimitaciones se refieren a como las personas se autominusvaloran mediante pensamientos autocríticos y autoafirmaciones negativas y despectivas. Dentro de un desafortunado ciclo, el procrastinador se devalúa a sí mismo debido a sus conductas procrastinadoras pasadas y presentes, devaluación subjetiva que aún promueve más los aplazamientos y los sentimientos de ansiedad y depresión. Las demandas absolutistas del procrastinador de hacer bien casi cualquier cosa pueden impulsarle a evitar realizarla a tiempo o a encontrar una excusa para no hacerla nunca. De acuerdo con esta lógica, la procrastinación deriva por una parte de creencias excesivamente estrictas y exigentes acerca de qué constituye un adecuado cumplimiento de la tarea, es decir, del perfeccionismo, y por otra de una visión de la autovalía basada en lo que uno es capaz de lograr. Es frecuente encontrar en la investigación una importante relación entre la dilación y la autolimitación (Steel, 2007; van Eerde, 2003). El concepto de autolimitación vincula además la dilación con déficits en procesos de autorregulación. Las personas pueden posponer las cosas con el fin de tener una justificación alternativa ante la expectativa de un fracaso, protegiendo así su autoestima (Rhodewalt y Vohs, 2005). Sin embargo, para mantener dicho vínculo debe asumirse una relación positiva entre la dilación y el miedo al fracaso. El miedo a fracasar hace que el sujeto se implique en la dilación para evitar situaciones en las que supone que un posible fracaso se atribuirá a su capacidad personal.

Según Ellis y Knaus (1977) la segunda causa de la procrastinación es la baja tolerancia a la frustración, la incapacidad de tolerar la más mínima molestia, contratiempo o demora en la satisfacción de los deseos, de soportar ningún sentimiento o circunstancia desagradable. La baja tolerancia a la frustración surge cuando el sujeto reconoce que conseguir beneficios futuros implica trabajar duro en el presente y afrontar el sufrimiento actual que puede suponer pero, sin embargo, asume la creencia distorsionada de que dicho sufrimiento es insoportable. En base a esta creencia auto-limitadora, los individuos con este estilo cognitivo eligen aplazar la tarea. Al ceder a la baja tolerancia a la frustración, el sujeto recibe el beneficio inmediato de reducir el malestar asociado con la tarea, sin embargo acepta a cambio, tácitamente, consecuencias problemáticas a largo plazo. En relación con la procrastinación, existen paralelismos entre el concepto de baja tolerancia a la frustración y la teoría conductual de la

recompensa engañosa (Ainslie, 1975) ya comentada, según la cual existe una fuerte tendencia humana a gravitar hacia el placer del momento. Con la procrastinación, esta tendencia se convierte en hábito, con una llamada hacia el ocio y la reducción de la ansiedad presente que interfiere con la conducta orientada hacia una meta y, finalmente, se concreta en la evitación de la tarea a largo plazo y mayor ansiedad.

La tercera causa básica de procrastinación es la hostilidad, concepto que apoya hasta cierto punto la conceptualización psicodinámica de la misma, como un acto subconsciente o inconsciente contra otras personas significativas (padres, profesores, amigos…). Ellis y Knaus (1977) caracterizan la hostilidad como una manifestación emocional derivada de una reclamación irracional contra todos aquellos relacionados con la tarea que se aplazó. Así, aunque gran parte de la procrastinación derive de la baja tolerancia a la frustración y de los sentimientos de inadecuación, los sujetos pueden postergar la realización de las tareas como una expresión indirecta, inapropiada y autoperjudicial, de ira y hostilidad hacia las personas asociadas a dichas tareas.

Otros autores como Beswick et al. (1988), Solomon y Rothblum (1984) o Steel (2007) han indagado la relación entre la procrastinación académica y las creencias irracionales. Steel (2007) realizó un meta-análisis a partir de investigaciones sobre procrastinación académica y pensamientos irracionales constatando la relación positiva entre ambos. Según este autor, la dilación supone dejar de hacer algo de manera irracional, cuestión vinculada a la neurobiología humana. Las intenciones a largo plazo se concretan en la corteza prefrontal, pero pueden ser reemplazadas por impulsos generados en el sistema límbico, estructura muy sensible a estímulos concretos indicativos de gratificación inmediata (McClure, Ericson, Laibson, Loewenstein y Cohen, 2007, cit. por Steel, 2010). El resultado es que aunque el sujeto tenga la intención de trabajar, pospone la tarea cuando llega el momento. Sus preferencias cambian repentinamente y se decanta por las tentaciones agradables. Esto explicaría por qué la impulsividad es un rasgo muy relacionado con la dilación, por qué los sujetos posponen tareas con recompensas a largo plazo al estar distraídos impulsivamente por tentaciones a corto plazo. En esta línea, DeWitte y Schouwenburg (2002) evaluaron a estudiantes universitarios de primer año de ambos sexos matriculados en ciencias de la educación en

la Universidad de Lovaina (Bélgica) de edades comprendidas entre 17 y 42 años. Los autores encontraron la dilación relacionada directamente con la impulsividad y, además, que los procrastinadores, aunque fueran estudiantes altamente motivados, sufrían un grave problema: su vulnerabilidad a las tentaciones.

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

Por último, en contraste con la visión convencional de la procrastinación como dañina, algunos investigadores sostienen que puede ser beneficiosa. En un estudio de Schraw et al. (2007), los estudiantes universitarios informaron que la procrastinación podía aportarles eficiencia cognitiva dado que trabajar dentro de un tiempo muy controlado eliminaba distracciones y permitía un esfuerzo concentrado haciendo los materiales a estudiar menos aburridos, más interesantes y atractivos.

Chu y Choi (2005) sugieren que la dilación podría constituir un proceso autorregulatorio, de modo que algunas personas pueden optar por postergar la realización de sus tareas porque creen que la dilación mejora su rendimiento. Son personas que procrastinan intencionalmente con fines adaptativos o procrastinadores activos. Estos sujetos utilizarían el tiempo de forma más deliberada, con mayor percepción de control del mismo y mayor autoeficacia, así como estrategias de afrontamiento adaptativas. Efectivamente, muchas veces los procrastinadores crónicos señalan que la razón de esta conducta es que trabajan mejor bajo presión.

De hecho, algunos investigadores han llegado a considerar en ocasiones la demora como una conducta de búsqueda de emociones en la que el sujeto persigue el placer resultante de afrontar la tarea en el último minuto (Lay, 1986). Sin embargo, para autores

como Tice y Baumeister (1997) esta creencia de que el rendimiento académico mejora cuando se demoran las tareas es equivocada. Frente a los procrastinadores activos, los pasivos no procrastinan deliberadamente, pero terminan demorando sus tareas, se sienten incómodos y agobiados por ello y adoptan una perspectiva pesimista en la medida que se acerca la fecha límite.

1.6. PROCRASTINACIÓN, ¿RASGO O ESTADO?

Aunque destaca la escasez de estudios centrados en analizar específicamente esta cuestión, la postergación académica ha sido definida frecuentemente como un rasgo o disposición de personalidad (Ferrari et al., 1995; Schouwenburg, 1995; Steel, 2007; Steel y Ferrari, 2013; van Eerde, 2000) estable a través del tiempo, tareas y contextos. Efectivamente, a pesar de que puede ser estudiada como "estado", la dilación se puede considerar también como rasgo de personalidad duradero y estable. Dejar de lado la propia intención de actuar es una conducta que en algunas personas puede convertirse en generalizada y habitual, dando pie a episodios de comportamiento procrastinador recurrentes que permiten considerar la dilación como rasgo de personalidad.

Este enfoque, según el cual la procrastinación sería un fenómeno independiente del contexto y por tanto relativamente indeleble dentro del repertorio conductual del sujeto (Schouwenburg, 2004), es el mayoritariamente aceptado y el que prevalece en la actualidad en la investigación. No obstante, existen autores que no comparten este punto de vista y conceptualizan la dilación como una conducta específica de la situación. Diferentes estudios (e.g. Ackerman y Gross, 2007; Blunt y Pychyl, 2000; Pychyl et al., 2000; Schraw et al. 2007; Solomon y Rothblum, 1984; Tice y Baumeister, 1997) proporcionan apoyo empírico a la variabilidad temporal y situacional de la dilación, sugiriendo que no es una disposición estable de personalidad sino un comportamiento dinámico que cambia a través del tiempo en función de la interacción de tareas y contextos.

Mientras que, por un lado, la dilación como "estado" puede ser entendida como una especie de evasión ante tareas específicas, un individuo puede presentar, en cambio, un problema generalizado a la hora de alcanzar alguna meta, en cuyo caso la dilación puede ser concebida como un rasgo (Schouwenburg, 2004). Es decir, el hecho de que un individuo procrastine en un momento o situación dada no lo convierte en procrastinador. Como acontecimiento aislado es posible considerar la procrastinación, simplemente, como una mera conducta dilatoria (Lay, 1986). Sólo cuando la conducta se convierte en habitual, crónica o generalizada, es decir, cuando da lugar a una respuesta típica frente a diferentes situaciones a través del tiempo, se puede considerar la existencia de procrastinación académica en tanto que rasgo (Ferrari, 2004; Lay y Silverman, 1996; Schouwenburg, 2004; Senécal, Lavoie y Koestner, 1997). En tal caso, puede ser considerada una característica de la personalidad que forma parte del sujeto de manera distintiva. Obviamente, determinar si la procrastinación es o no un rasgo es una distinción importante cuando el objetivo no es sólo describir o interpretar la conducta en cuestión, sino también intervenir. Por supuesto, si la dilación puede o no considerarse un rasgo es, en última instancia, una cuestión empírica: ¿Es consistente el nivel de procrastinación de las personas a través del tiempo y de las situaciones?

En un estudio test-retest a partir del *Adult Inventory of Procrastination* (McCown y Johnson, 1989) y un lapso temporal de 10 años, Elliot (2002, cit. por Steel, 2007) obtuvo una correlación de .77, respaldando que la procrastinación es lo suficientemente estable como para ser considerada un rasgo. Diferentes estudios señalan además la existencia de un componente genético en la dilación (Arvey, Rotundo, Johnson y McGue, 2003). La revisión meta-analítica y teórica realizada por Steel (2007) también aporta un fuerte respaldo a la consideración de la procrastinación como rasgo. El autor constata su estabilidad a través del tiempo (fiabilidad test-retest de .73 tras 42 días), destacando que estudios con gemelos muestran que el 22% de la varianza de la dilación aparece vinculada a factores genéticos, así como la existencia de correlaciones moderadas a fuertes con otros rasgos de personalidad, en particular con la impulsividad y la responsabilidad.

Las investigaciones que vinculan la procrastinación crónica con factores de personalidad, como los que plantea el modelo de personalidad de los "Cinco Grandes" -modelo "NEO" (Costa y McCrae, 1992)-, también apoyan la perspectiva de que constituye un rasgo. Diferentes estudios (e.g., Johnson y Bloom, 1995; Schouwenburg y Lay, 1995; Watson, 2001) han constatado importantes relaciones entre la procrastinación y las dimensiones *responsabilidad* y *neuroticismo* del citado modelo que postula la existencia de cinco dimensiones independientes de personalidad (los dos mencionados además de la *extraversión*, la *apertura a la experiencia* y la *amabilidad*).

La *responsabilidad* es el único factor de los "Cinco Grandes" que predice significativamente la procrastinación. Se caracteriza, entre otras cosas, por un fuerte autocontrol, la persistencia, la determinación, la planificación, el esfuerzo, la puntualidad, el orden, el sentido del deber y la autodisciplina. Dos meta-análisis (Steel, 2007; Van Eerde, 2003), junto a otras investigaciones (Clariana, 2013; Costa y McCrae, 1992; Johnson y Bloom, 1995; Moon y Illingworth, 2005; Peterson, Casillas y Robbins, 2006; Scher y Osterman, 2002; Schouwenburg y Lay, 1995; Steel, 2010; Steel y Ferrari, 2013) destacan una fuerte relación inversa entre este factor de personalidad y la procrastinación aspecto que, según Clariana (2013), no debe olvidarse dado que la responsabilidad ha mostrado una elevada correlación positiva con los buenos resultados académicos. Según Dewitte y Schouwenburg (2002), Lay (1997), van Eerde (2003) y Watson (2001) la responsabilidad es el factor que mayor variabilidad explica de la procrastinación, lo cual indicaría que los procrastinadores carecen de las facetas que se le atribuyen a dicha dimensión.

Tal y como es evaluado a través del *Inventario de Personalidad NEO revisado* (NEO-PI-R; Costa y McCrae, 1992) y su versión española (Avia, 2000), la responsabilidad evidencia un considerable solapamiento con la procrastinación. Por ejemplo, la subescala de *autodisciplina* contiene ítems que recuerdan mucho a la procrastinación (*antes de trabajar, pierdo el tiempo*) y, según Watson (2001), es la faceta de la responsabilidad más estrechamente asociada con la dilación. Sin embargo, a pesar de la fuerte correlación inversa entre ambos, la opinión predominante es que se trata de constructos distintos. Así, Schouwenburg y Lay (1995) distinguen la responsabilidad,

como un factor o constructo más amplio que la procrastinación. Trabajos como el de Roberts, Chernyshenko, Stark y Goldberg (2005) han intentado aclarar la naturaleza de la responsabilidad mediante Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y Confirmatorio (AFC) revelando que como rasgo se compone de hasta seis factores, siendo el primero y el que mejor lo representó la procrastinación. En consecuencia, consideran la dilación como la faceta central de la responsabilidad, aunque se trate de constructos diferentes.

Otros autores (e.g., Milgram y Tenne, 2000; Schouwenburg y Lay, 1995) indican que la procrastinación, en tanto que rasgo, presenta vínculos significativos positivos con la dimensión *neuroticismo*. Johnson y Bloom (1995) señalan que facetas subyacentes a esta dimensión, como la impulsividad y la vulnerabilidad, predicen significativamente la dilación en estudiantes universitarios. El neuroticismo se define como la tendencia a experimentar emociones negativas y estrés psicológico (e.g., ansiedad, depresión y baja autoestima) por lo que se le considera en ocasiones origen de la dilación, en la medida que la ansiedad puede suponer una señal que conduzca a evitar la tarea. Según Steel (2007) el neuroticismo es de etiología similar a la aversión a la tarea ya que es un constructo parejo a la preocupación, la ansiedad-rasgo o el afecto negativo.

Los resultados disponibles son poco clarificadores para determinar la posible correlación entre procrastinación y el resto de dimensiones del modelo de los "Cinco Grandes" tales como la *apertura a la experiencia* (Schouwenburg y Lay, 1995; Watson, 2001) y la *extraversión* (Ferrari et al. 1995; McCown, Petzel y Rupert, 1987). No obstante, el modelo de personalidad de tres facetas de Eysenck y Eysenck (1985), destaca que la procrastinación correlaciona de forma positiva con extraversión y presenta una relación curvilínea con neuroticismo (con puntuaciones altas y bajas asociadas positivamente con las altas puntuaciones en procrastinación).

1.7. A MODO DE CONCLUSIÓN

El objetivo de este capítulo ha sido destacar algunos aspectos estrechamente vinculados con el concepto y la investigación de la procrastinación académica.

En primer lugar, se ha señalado que el estudio científico de la procrastinación sólo ha sido acometido de manera reciente y que se trata de un fenómeno que atañe en particular a las sociedades desarrolladas. Asimismo, se han presentado y discutido los diferentes criterios considerados hasta la fecha para caracterizar la procrastinación académica. Más allá de las definiciones literales, también comentadas, se han destacado criterios tales como la intencionalidad, su carácter innecesario, contraproducente o desadaptativo y su vinculación con el malestar emocional, así como su carácter irracional, características no totalmente compartidas por los investigadores. A partir de su análisis, se ha aportado y justificado una definición propia que preside la realización de este trabajo.

A continuación se han comentado los principales resultados de la investigación acerca de la incidencia y prevalencia de la procrastinación en general y en contextos académicos universitarios en particular. La conclusión al respecto es que se trata de un fenómeno muy arraigado y común - que se podría considerar transcultural - en el que se implica un alto porcentaje de estudiantes, que constituye un serio problema y que, además, antes que remitir, tiende a intensificarse según los sujetos avanzan en sus estudios universitarios. Sin embargo, pese a todas estas evidencias, la procrastinación sigue siendo un fenómeno escasamente conocido y comprendido.

En tercer lugar, se han destacado las principales perspectivas teóricas en el estudio de la procrastinación y sus aportaciones más representativas. La perspectiva psicodinámica ha enfatizado tradicionalmente el rol de las primeras experiencias en la infancia sobre el desarrollo de la personalidad y las prácticas erróneas de crianza. Las perspectivas cognitiva y conductual-cognitiva destacan que la procrastinación se relaciona fundamentalmente con creencias irracionales sobre sí mismo y sobre los demás, así como con problemas de autorregulación -tanto a nivel afectivo, como cognitivo y conductual-, señalando que los procrastinadores crónicos son ineficaces de cara a planificar, monitorizar y evaluar su actividad académica.

Por último, se han discutido las principales aportaciones y conclusiones respecto a la naturaleza de la procrastinación en tanto que rasgo o disposición estable de

personalidad. Aunque este ha sido el enfoque que ha prevalecido en la investigación, se han presentado distintos estudios que conceptualizan la dilación como una conducta específica de la situación, de carácter dinámico, cambiante a través del tiempo, tareas y contextos. Asimismo, también se ha destacado que la procrastinación se ha asociado frecuentemente a dimensiones de personalidad tales como la responsabilidad y el neuroticismo.

II. LOS DISTINTOS TIPOS DE PROCRASTINACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN PSICOEDUCATIVA

2.1. INTRODUCCIÓN

En el capítulo precedente se destacó que la procrastinación constituye un fenómeno muy común que supone un grave problema en las sociedades industrializadas y, más específicamente, en el ámbito académico. Las investigaciones realizadas sobre el tema también se han centrado con frecuencia en determinar y analizar la posible existencia de distintas formas de procrastinación, enfatizando la idea de que se trata de un constructo multidimensional más que unitario o de naturaleza monolítica (Ferrari y Díaz-Morales, 2007a; Watson, 2001).

En este sentido, algunos autores han abordado el estudio de la procrastinación no sólo analizando su frecuencia o el malestar psicológico que puede generar, sino también en función de la combinación de tres dimensiones o componentes complementarios (e.g., Blunt y Pychyl, 2000; Ferrari y Tice, 2000; Wolters, 2003). Al revisar diferentes propuestas teóricas -así como los correspondientes instrumentos de evaluación desarrollados en función de las mismas- se comprueba que muchas coinciden en considerar el miedo al fracaso y la aversión a la tarea como elementos centrales de la dilación (e.g., Aitken, *Aitken Procrastination Inventory,* 1982; Solomon y Rothblum, *Procrastination Assessment Scale for Students,* 1984). Sin embargo, investigadores como Tuckman (*Tuckman Procrastination Scale,* 1991) consideran exclusivamente la evitación

de la tarea, mientras que Lay (*General Procrastination Scale*, 1986) valora los aplazamientos. Y, sin embargo, ningún estudio ha intentado comparar estas perspectivas e instrumentos en términos de validez predictiva o de constructo (Schraw et al., 2007).

Otros investigadores han centrado sus esfuerzos en determinar la posible existencia de diferentes tipos de procrastinación, así como posibles tipologías de procrastinadores. A modo de ejemplo, McCown et al. (1987), mediante AFE, destacan la existencia de tres tipos o perfiles diferenciales de procrastinadores. El Tipo 1 (al que denominan "académico") se correspondería con personas impulsivas preocupadas por la pérdida de tiempo; el Tipo 2 (o "extrovertido") se caracterizaría por su carácter enérgico y ligeramente ansioso y, por último, el Tipo 3 (o "neurótico") sería incapaz tanto de gestionar como de concluir eficazmente sus tareas, presentando adicionalmente una percepción de falta de control en el uso eficaz del tiempo. Otros autores distinguen también entre procrastinadores "optimistas" frente a "pesimistas" (e.g., Lay 1987; McCown, Johnson y Petzel, 1989); procrastinadores "pasivos" y "activos" (Chu y Choi, 2005); procrastinación "estado" y procrastinación "crónica", referida a un patrón desadaptativo estable de conducta que se traduce en que la postergación tienda a manifestarse en cualquier situación y contexto (Ferrari et al., 1995; Lay y Schouwenburg, 1993) y asimilable a la procrastinación en tanto que rasgo. Por su parte, Ferrari et al. (2005) identifican tres formas de procrastinación crónica: "decisional" (incapacidad para tomar una decisión dentro de un plazo determinado), "de activación" o excitación (esperar a propósito hasta el último minuto como forma de buscar emociones experimentando el placer de "vencer al reloj") y "de evitación" (relacionada con el deseo de evitar la evaluación del propio desempeño y con el miedo al fracaso). En cualquier caso, los instrumentos y clasificaciones planteadas hasta el momento no parecen agotar todas los posibles tipos y dimensiones del fenómeno.

Este capítulo pretende destacar las principales tipologías y criterios de clasificación sobre la procrastinación desarrollados en la investigación. En concreto, se distinguirá entre procrastinación "funcional" y "disfuncional": ¿es posible hablar de una procrastinación útil o eficaz, positiva y de carácter adaptativo, representada a través de una conducta ocasional, planificada y orientada hacia una meta? y, en tal caso, ¿se podría

seguir afirmando que se trataría de procrastinación? o, por el contrario, ¿la procrastinación es un fenómeno esencialmente disfuncional y desadaptativo, crónico y que puede impedir alcanzar el nivel óptimo de éxito en la realización de las tareas? También se destacan las diferencias entre procrastinación "decisional" - predisposición a no ser capaz de tomar decisiones a tiempo- y "conductual" - considerada a menudo como resultado de un mecanismo de afrontamiento desadaptativo que protege la autoestima cuando el sujeto se enfrenta a tareas adversas-. Por último, se distingue entre la procrastinación "general" (o de la vida diaria) y la "académica", la cual constituye el eje central del presente trabajo.

2.2. PROCRASTINACIÓN FUNCIONAL Y PROCRASTINACIÓN DISFUNCIONAL

Una discusión vigente en la investigación sobre procrastinación es su posible naturaleza adaptativa o desadaptativa, a partir de la consideración de si sus consecuencias son positivas o negativas. La investigación se ha centrado tradicionalmente en los aspectos desadaptativos del fenómeno (Schouwenburg, 1995; Solomon y Rothblum, 1984; Tice y Baumeister, 1997) y, en conjunto, los resultados apoyan mayoritariamente que la procrastinación no es un tópico benigno. De hecho, con frecuencia (aunque no siempre) se constata que dificulta y perjudica el éxito académico y que constituye una importante fuente de estrés, ansiedad y malestar psicológico que puede llegar a comprometer la salud.

Sin embargo, algunos autores plantean que la procrastinación puede proporcionar en cierta medida beneficios al sujeto[2] y que quizás es una conducta que podría considerarse de forma positiva o adaptativa (e.g., Bernstein, 1998; Cao, 2012; Farran, 2004; Ferrari, 1991b, 1994; Solferino, 2012). Dichos autores han defendido sus

[2] Farran (2004) ejemplifica esta perspectiva a través del *Procrastinator's Club of America*, que fue fundado en 1956 y cuya ideología básica es que la procrastinación tiene un carácter positivo que ayuda a la gente a incrementar su longevidad y a disfrutar más de su vida. Este enfoque, aunque irónico, supone un reflejo vestigial de la incertidumbre existente respecto a la naturaleza de la procrastinación.

potenciales aspectos adaptativos señalando que no todas las formas de dilación conducen a consecuencias negativas. Así, Senécal et al. (1995) destacan que la procrastinación se relaciona con la motivación intrínseca. Fiore (1989) mantiene que la procrastinación puede resultar provechosa, afirmando que la razón principal por la cual la gente procrastina es que permite reducir la tensión y evitar el sufrimiento inherente a la dificultad de las tareas. Tice y Baumeister (1997) señalan potenciales beneficios para la salud -al menos a corto plazo, aunque contrarrestados por los costes a largo plazo- como pueden ser menor nivel de estrés y de sintomatología física asociada al inicio de un curso académico. Considerada la procrastinación de esta manera, podría llegar a convertirse incluso en un método adictivo para evitar la ansiedad, aunque sea provisionalmente. En esta misma línea, Vacha y McBride (1993) o Schraw et al. (2007) señalan que el retraso de las tareas alivia la monotonía y el aburrimiento, pudiendo desempeñar una especie de rebelión privada contra las demandas de la autoridad. Otros beneficios de la dilación incluyen disponer de tiempo para la planificación y otras actividades, el esfuerzo más concentrado y un mayor sentido de desafío y de experiencia cumbre inmediatamente antes de los exámenes (Knaus, 2000; Schraw et al., 2007).

En relación con esta polémica, Ferrari (1994) distingue entre procrastinación funcional y disfuncional. La primera consiste en el adecuado y ocasional aplazamiento de la acción para ayudar a maximizar la probabilidad del éxito en la tarea (e.g., la espera prudente hasta obtener información adicional relevante antes de emprender la acción). Se trata de una dilación programada y estratégicamente adecuada que se distingue de la procrastinación, *sensu estricto*, porque en ésta no existe planificación sino un aplazamiento irracional de la ejecución de lo planificado. La procrastinación funcional representaría una conducta ocasional y aceptable, orientada hacia una meta determinada y premeditada, que puede jugar a favor del propio interés y mejorar el rendimiento.

Para algunos autores (e.g., Grunschel, Patrzek, Fries, 2012) existe una diferencia clara entre el retraso a propósito y planificado (e.g., priorizar las tareas importantes cuando se tienen que completar muchas al mismo tiempo) y la procrastinación académica, retraso irracional, autodestructivo y perjudicial. Ferrari (1994) postula, además, que las demoras a propósito pueden representar un mecanismo de

automotivación en aquellos sujetos que requieren niveles intensos de estimulación para estar suficientemente motivados hacia determinada acción y, por tanto, postergan sus tareas basándose en la creencia de que las realizarán mejor bajo la presión del tiempo.

Apoyando este planteamiento, Vacha y McBride (1993) informan que algunos procrastinadores experimentan un gran sentimiento de desafío inmediatamente antes de los exámenes, constatando que algunos estudiantes eran más propensos a prepararse en poco tiempo y a utilizar gran variedad de estrategias de estudio para conseguir la máxima eficiencia. Sommer (1990) argumenta que los estudiantes más perspicaces maximizan la eficiencia en la gestión del tiempo de estudio mediante cuidadosos ciclos de procrastinación y preparación de las pruebas en poco tiempo. Brinthaupt y Shin (2001), Csikszentmihalyi (1990), Sommer (1990) o Tullier (2000) señalan que la procrastinación entre estudiantes universitarios con éxito podría resultar adaptativa, o al menos tener poco impacto sobre su rendimiento, dado que les permite alcanzar un nivel sostenido de *flujo* de trabajo y un mejor uso de su tiempo de estudio.

De acuerdo con este punto de vista, algunos autores distinguen entre procrastinadores pasivos y activos (o positivos). Así, según Chu y Choi (2005) los pasivos no tienen intención de posponer las cosas, pero a menudo terminan haciéndolo a causa de su incapacidad para tomar decisiones y actuar de forma rápida (es decir, se vinculan en cierta medida, aunque no únicamente, con la procrastinación en la toma de decisiones). Los activos, en cambio, son significativamente diferentes de los pasivos descritos en sentido tradicional (Knaus, 2000; Steel, 2007) y se demoran porque prefieren trabajar bajo presión (o creen trabajar mejor en esas circunstancias), utilizando a menudo la procrastinación como una estrategia deliberada y consciente de automotivación. Estos sujetos afirman que, aunque con frecuencia comienzan sus tareas en el último momento, no suelen tener problemas para terminarlas. Debido a su intención de realizar la tarea y su capacidad para cumplir con los plazos con resultados satisfactorios, a los procrastinadores activos se les atribuye características similares a los no procrastinadores en la gestión de su aprendizaje (Choi y Moran, 2009; Chu y Choi, 2005).

Algunos autores señalan que la dilación no afecta necesariamente a la calidad de la ejecución, aunque los resultados al respecto no están exentos de polémica. Por ejemplo, Solomon y Rothblum (1984) no obtienen relaciones significativas entre procrastinación académica y calificaciones. Ferrari (1992) informa que este fenómeno se relaciona positivamente con los retrasos académicos, pero no con los resultados de los exámenes. Pychyl, Morin y Salmon (2000) no encontraron diferencias significativas en el rendimiento en un examen entre los estudiantes con calificaciones altas versus bajas en dilación, a pesar de las diferencias en la cantidad de tiempo estudiado y el momento en que comenzaron a estudiar.

Por su parte, Corkin, Yu y Lindt (2011) estudiaron las formas adaptativas de retraso examinando si las relaciones entre los aspectos del aprendizaje autorregulado y la procrastinación activa pueden ser distintas de las relaciones de dichos aspectos respecto a la dilación tradicional. En su estudio los estudiantes que reportaron niveles más altos de dilación activa también recibían mejores calificaciones, proporcionando apoyo a este tipo de demora como una forma de retraso con asociaciones positivas con algunos procesos de autorregulación y con el rendimiento académico.

En cualquier caso, la inmensa mayoría de estudios consideran la procrastinación como un fenómeno inherentemente disfuncional y desadaptativo, con consecuencias perjudiciales para el funcionamiento y los resultados académicos. En este sentido, Ferrari (1994) caracteriza la procrastinación disfuncional como un patrón conductual generalizado y consistente, una tendencia crónica y desadaptativa a posponer habitualmente el inicio o conclusión de una tarea, que resulta inapropiada o supone un impedimento para alcanzar el éxito en la misma.

Efectivamente, la procrastinación presenta un amplio espectro de consecuencias negativas que van de lo meramente trivial a lo realmente trágico. Así, se aplazan compromisos laborales, tareas domésticas, llamadas telefónicas, afrontar situaciones problemáticas, iniciar proyectos o tomar decisiones que pueden tener consecuencias muy diversas. No enviar una felicitación navideña puede afectar a las relaciones con amigos o familiares, mientras que un retraso al presentar la declaración de la renta puede

dar lugar a un sustancioso recargo económico. Considérese la importancia que puede suponer posponer una visita al médico ante un cuadro de palpitaciones. En situaciones como esta última, postergar las actuaciones necesarias no sólo puede dar lugar a consecuencias negativas, sino fatales. En el ámbito académico, la entrega de un trabajo fuera de plazo por un estudiante puede conllevar la obtención de peores calificaciones, el suspenso de una asignatura o incluso la repetición de curso.

La investigación ha asociado frecuentemente la procrastinación con la baja autoestima y autoconfianza, el perfeccionismo, la impulsividad, la depresión, la ansiedad (Ferrari y Díaz-Morales, 2007a; Ferrari y Emmons, 1995; Flett, Hewitt y Martin, 1995; van Eerde, 2003) y el estrés (Delongis, Coyne, Dakof, Folkman y Lazarus, 1982; Senécal et al., 1995; Tice y Baumeister, 1997). Ferrari et al. (1995) destacan la relación positiva entre procrastinación y las autolimitaciones que se generan algunos sujetos, la evitación de la tarea, las creencias irracionales y la depresión, mientras que señalan una relación inversa con la autoestima, el locus de control interno y la autorregulación.

También la salud puede verse comprometida o resentirse a causa de la procrastinación académica. Rothblum et al. (1986) constatan que los grandes procrastinadores (y en particular las mujeres) frente a los no procrastinadores, informan de mayor volumen de síntomas físicos relacionados con la salud. Tice y Baumeister (1997), en esta misma línea, destacan que los/as estudiantes procrastinadores/as no sólo informaron de más síntomas físicos que los no procrastinadores/as, sino que también realizaron más visitas al final del semestre a los centros de salud.

En general, las conclusiones de la investigación señalan que la procrastinación se asocia a un estilo de vida desadaptativo con graves efectos personales y sociales, que refuerzan los sentimientos de falta de competencia personal (Burka y Yuen, 1983; Ferrari y Emmons, 1995) mientras que en el caso de la procrastinación académica supone un problema de moderado a grave que interfiere negativamente no sólo en el rendimiento académico de los estudiantes, sino también en su calidad de vida (Moon y Illingworth, 2005). Así pues, aunque la procrastinación pueda proporcionar beneficios a corto plazo - en la medida en que los sujetos que posponen sus tareas podrían sentirse mejor cuando

perciben la fecha límite todavía muy lejana-, estos se ven ampliamente superados por el coste que ocasiona la ansiedad, el estrés y la indisposición que supone en los últimos momentos cuando se aproximan los plazos de entrega de trabajos o la fecha de los exámenes (Tice y Baumeister, 1997). Por tanto, la procrastinación puede ser considerada globalmente como una conducta disfuncional. Pese a sus apologistas, dista mucho de ser adaptativa o inocua. En la mayoría de los estudios revisados se constata que los sujetos que demoran terminan sufriendo más y, por regla general, muestran una tendencia a rendir peor que el resto de las personas o no son capaces de alcanzar un nivel óptimo de éxito en las tareas. Todo ello convierte a la procrastinación en un fenómeno disfuncional y de consecuencias perjudiciales.

2.3. PROCRASTINACIÓN DECISIONAL Y PROCRASTINACIÓN CONDUCTUAL

Diferentes estudios distinguen otros dos tipos fundamentales de procrastinación (Milgram y Tenne, 2000). Uno es la procrastinación decisional, descrita como la predisposición a no ser capaz de tomar decisiones a tiempo (Janis y Mann, 1977) o el aplazamiento deliberado en la toma de decisiones dentro de un marco temporal específico (Effert y Ferrari, 1989). El segundo tipo suele denominarse procrastinación conductual o de evitación (McCown et al., 1989) y consiste en que el sujeto evita llevar a cabo una determinada conducta a pesar del hecho de que ya ha tomado la decisión de realizarla (Ferrari y Emmons, 1994), lo que puede afectar a que la intención llegue a concretarse en acción (Sommer y Haug, 2012). No obstante esta distinción, algunos trabajos previos de nuestro equipo de investigación (García-Ros, Pérez-González, Natividad e Hinojosa, 2011) constata la existencia de una relación significativa positiva entre ambos tipos de procrastinación, de modo que los alumnos que demoran la realización de sus tareas académicas también suelen posponer la toma de decisiones.

A su vez, Mann (2000) distingue dentro de la procrastinación decisional dos categorías principales: la procrastinación específica como respuesta a un problema particular y la procrastinación habitual, de carácter más general. En el primer caso, el

factor determinante es el contexto social en el cual se toma la decisión. En el segundo, el papel principal lo desempeñan las diferencias individuales en estilos cognitivos, ciertos rasgos de personalidad y la motivación.

Diferentes estudios señalan que la procrastinación decisional se relaciona con aspectos de la personalidad tales como la ansiedad, la dificultad para establecer relaciones interpersonales y el miedo al riesgo (Holland y Holland, 1977), el neuroticismo (Milgram y Tenne, 2000; Watson, 2001), la baja responsabilidad (Milgram y Tenne, 2000) y la incertidumbre sobre la calidad del propio desempeño (Ferrari y Pychyl, 2007). Asimismo, la relación inversa constatada en numerosos estudios entre autoestima general y procrastinación (e.g., Beswick et al. 1988) también resulta evidente para la procrastinación decisional (Burka y Yuen, 1983; Effert y Ferrari, 1989). De hecho, los indecisos tienden a generar situaciones que les aseguren que nunca deberán poner a prueba sus habilidades, en un intento de evitar el fracaso que podría derivarse de una carencia de las mismas e impidiendo un potencial daño a su ya mermada autoestima.

Otros resultados sugieren que la indecisión se asocia con algún tipo de visión de la información "en túnel". Este efecto representa una tendencia a consumir más información sobre la opción elegida en última instancia, desechando la referente a otras alternativas, en particular en el caso de elecciones complejas y multidimensionales. En esta línea, Ferrari y Dovidio (2000) -a través de la *Decisional Procrastination Scale* (Mann, 1982)- constataron que los estudiantes universitarios indecisos emplearon más tiempo y consultaron un porcentaje significativamente mayor de información para llegar a una decisión. Rassin, Muris, Booster y Kolsloot (2008) exploraron si la dificultad de la elección afectaba la toma de decisiones. Algunos participantes se enfrentaban a una elección difícil en la que las alternativas diferían poco, mientras otros tenían que elegir entre alternativas muy diferentes. Los resultados indicaron que los indecisos consumían más información relativa a la opción que eligieron en última instancia, frente a los no indecisos, respaldando la idea de que la indecisión se asocia con esta visión en túnel o sesgo de confirmación consistente en buscar información acerca de la alternativa adoptada descuidando la relativa a las opciones no elegidas. Rassin y Muris (2005) informan además que los individuos indecisos tendían a presentar una tendencia a

realizar interpretaciones amenazantes cuando se les presentaban estímulos ambiguos. Los autores señalan una correlación positiva con el número de situaciones ambiguas que los sujetos indecisos etiquetaban como preocupantes, sugiriendo que la indecisión se asocia con un estilo de toma de decisiones restringido y orientado hacia la amenaza.

Di Fabio (2006) examinó la procrastinación decisional en una muestra de estudiantes de los dos últimos cursos de secundaria (etapa crítica en la vida de los sujetos dado que deben afrontar decisiones importantes en cuanto a la elección de sus estudios universitarios). Sus resultados destacaron que la procrastinación decisional se explicaba en gran medida a través de medidas de percepción de funcionamiento cognitivo (problemas relacionados con la atención, la memoria, las estrategias cognitivas, etc.), mostrando una relación inversa con la autoestima y positiva con el neuroticismo, tal como destacaban estudios previos (Milgram y Tenne, 2000; Watson, 2001). Estos resultados parecen apoyar la hipótesis de que los procesos de autorregulación juegan un papel fundamental en la procrastinación decisional.

Por su parte, la procrastinación conductual suele considerarse una forma de retrasar o evitar la realización de una tarea adversa o desagradable (de ahí la denominación, en ocasiones, de procrastinación de evitación) a través de un mecanismo de afrontamiento desadaptativo orientado a proteger una autoestima vulnerable. Tal como se destacó previamente, la idea de que la evitación es un motivo principal en la dilación crónica -aunque no el único- ha sido refrendada por numerosas investigaciones (Ferrari, 1992; Ferrari y Díaz-Morales, 2007a, 2007b) ¿Por qué una persona se distancia de determinada tarea? Las hipótesis más plausibles establecen que puede deberse a que la considera desfavorable o porque cree que su falta de éxito podrá atribuirse a su bajo nivel de habilidad o sea un reflejo de éste. El temor a exponer las propias debilidades implica que la procrastinación de evitación se relacione positivamente con una alta conciencia de sí mismo (Ferrari, 2001) y negativamente con la autoestima (Ellis y Knaus, 1977). Se trata, en última instancia, de creencias irracionales que generan ansiedad en el sujeto provocando que realizar determinadas tareas sea cada vez más desagradable, lo cual le lleva a implicarse en una tarea alternativa más agradable o menos amenazante.

Los sentimientos de baja autoestima, por tanto, se relacionan tanto con la procrastinación decisional como con la conductual. Sea porque el procrastinador se siente mal consigo mismo -y por tanto procrastina- o, alternativamente, primero procrastina y entonces sufre como resultado de que su autoestima se resiente, lo que parece claro es que ambos constructos funcionan en conjunto. De esta forma, los sujetos que padecen de sentimientos de inferioridad pueden interpretar cualquier fracaso o incumplimiento en términos de inadecuación personal. Para proteger su autoestima pueden autoimponerse dificultades o limitaciones que les lleven a procrastinar con el fin de darse a sí mismos una razón externa, una "salida", una justificación ante un potencial fracaso.

Reducir las amenazas a la autoestima mediante la búsqueda activa de factores inhibitorios que interfieren con el rendimiento se ha denominado en ocasiones autolimitación (Ferrari, 1991b). Como técnica de autolimitación, la procrastinación permite al sujeto evitar juicios sobre su rendimiento o desempeño. Retrasándola a propósito o reduciendo el tiempo que se trabaja en la tarea, la eventual ejecución de la misma puede ser considerada subjetivamente como inherentemente comprometida. Así, el fracaso no se considera un reflejo de la propia habilidad y, por consiguiente, no daña la autoestima. De este modo, puede mostrarse invulnerable ante juicios o críticas y protegida a pesar de la inadecuada ejecución o rendimiento en las tareas.

Varios autores han discutido la procrastinación conductual en términos de cogniciones irracionales y desadaptativas acerca de uno mismo, de los otros y del mundo, y también de los sentimientos y conductas negativas que pueden resultar de aquellas cogniciones erróneas. Por ejemplo, las teorías que enfatizan el papel de las cogniciones en relación con el miedo a fracasar. Burka y Yuen (1983) hipotetizaron que la procrastinación académica se enraizaba, además de en una autoestima frágil, en un subyacente miedo al fracaso. Según estos autores, muchas personas que procrastinan se sienten inquietas acerca de cómo serán juzgados por otros o por el crítico que "habita" en su interior. Temen ser incapaces, que sus mejores esfuerzos no sean suficientes, no dar la talla. Senécal et al. (1995) evaluaron a una muestra de estudiantes en procrastinación académica, ansiedad, autoestima y depresión (variables estas últimas que conceptualizaron como factores que reflejaban el miedo al fracaso). Las puntuaciones en

procrastinación se asociaron positivamente con la ansiedad y la depresión y negativamente con la autoestima, apoyando el modelo de procrastinación basado en el miedo al fracaso.

Los principios conductuales disponen que las respuestas de evitación provocan menor ansiedad que las de afrontamiento, así como que las conductas que reducen la ansiedad son continuamente reforzadas y es más probable que se repitan que las inductoras de ansiedad (Milgram, 1991). A partir de este principio, la procrastinación puede ser considerada una respuesta de evitación que, a corto plazo, suprime la ansiedad y preserva la autoestima. Como conducta de evitación, la procrastinación es tan intensamente reforzante para algunos sujetos que se convierte en un patrón de comportamiento sumamente duradero para afrontar desafíos que resulten difíciles de superar. Tal como se destacó en el capítulo precedente, resulta interesante tener en cuenta que aquello que los teóricos cognitivo-conductuales podrían describir, en principio, en términos de una conducta de evitación reforzante, los teóricos psicodinámicos podrían caracterizarlo como un mecanismo de defensa: el de aquél que no desea conscientemente experimentar ansiedad acerca del rendimiento en la tarea y se defiende de la misma, inconscientemente, procrastinándola.

2.4. LOS CONTEXTOS DE LA DILACIÓN: PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y PROCRASTINACIÓN DE LA VIDA DIARIA

Probablemente sea difícil encontrar personas que procrastinen en todas las actividades de su vida - tareas domésticas cotidianas, relaciones sociales, trabajo, estudios…-. Lo más habitual es que se muestren selectivas a la hora de procrastinar y que lo hagan en un ámbito concreto, aunque de hecho existan procrastinadores crónicos, personas en las cuales la conducta dilatoria se convierte en un rasgo de su personalidad.

En este sentido, una de las clasificaciones frecuentemente destacada en la investigación sobre procrastinación hace referencia a los contextos en que se produce, diferenciando entre procrastinación académica y procrastinación de la vida diaria. La

primera, como su nombre indica, supone posponer las tareas y actividades académicas o la preparación de exámenes hasta el último momento (Solomon y Rothblum, 1984; Milgram, et al., 1998) siendo considerada tanto como una conducta específica de la situación-tarea como un rasgo de personalidad. La procrastinación de la vida diaria tiene un carácter más general, manifestándose como una rutina habitual con consecuencias a menudo negativas para el individuo (Balkis y Duru 2009), que dificulta la planificación de sus tareas cotidianas así como su realización dentro de los plazos apropiados (Lay, 1986) y que se puede manifestar en diferentes ámbitos (social, laboral, financiero, cuidado personal…).

A partir de la revisión realizada por Steel (2007) la procrastinación de la vida diaria se ha estudiado en el ámbito político respecto a decisiones presidenciales (Farnham, 1997; Kegley, 1989) o en el financiero para referirse a ciertas prácticas bancarias, escenarios en los que decisiones importantes son a veces fatalmente retrasadas. En el contexto económico, Akerlof (1991) examinó la conducta relativa a la falta de ahorro para la jubilación como una forma de procrastinación, mostrando cómo muchos sujetos comienzan a prepararse económicamente para sus últimos años demasiado tarde. Por ejemplo, según Venti (2006) más del 80 % de las personas no ahorran lo suficiente para satisfacer sus necesidades futuras tras la jubilación. Kasper (2004) indica que procrastinar el pago de impuestos supone a los contribuyentes el abono adicional de un promedio de cuatrocientos dólares al año. En el contexto laboral, Gersick (1989) describe cómo muchos equipos de trabajo demoran constantemente la mayor parte de sus responsabilidades hasta que se aproxima la fecha límite. En el ámbito de la salud, la procrastinación puede suponer un grave problema (White, Wearing y Hill, 1994), por ejemplo cuando se pospone asistir a la consulta médica ante distintas dolencias, llegando a empeorar hasta el punto de que ya no resulte posible el tratamiento (Saposnik, 2009). Todos estos ejemplos reflejan, sin duda, que la procrastinación de la vida diaria puede convertirse en una conducta peligrosa y muy dañina. De hecho, dado los altos costes sociales y económicos que conlleva, países como Gran Bretaña y EE.UU. estudian actualmente cambios en las políticas públicas para afrontarla (Cumming, 2008).

La procrastinación académica, sin embargo, ha adquirido una relevancia tal que la ha convertido en el foco principal de atención de la investigación sobre este tópico. Hasta el punto de que una revisión sobre el tema evidencia que el volumen de investigación sobre procrastinación académica es mayor que el de las relacionada con otras modalidades del fenómeno. Milgram et al. (1998) la consideran uno de los cinco tipos de conductas de demora[3], mientras Hollis (2012) afirma que la procrastinación es el atributo más común entre los estudiantes americanos.

La procrastinación académica ha sido definida por Senécal, Julien, y Guay (2003) como la tendencia irracional a retrasar el comienzo o finalización de una tarea académica y por Clariana y Martín (2008) como "la tendencia más o menos arraigada de demorar, sin motivo verdadero, la realización de las tareas escolares" (pp. 38). Según Hollis (2012) cuando un estudiante omite hacer una tarea necesaria para implicarse en la realización de otra que podría hacer posteriormente o que no es importante, está procrastinando.

La investigación ha destacado que la procrastinación académica puede derivarse del miedo al fracaso (Schouwenburg, 1992; Senécal et al., 1995; Solomon y Rothblum, 1984), de una pobre gestión del tiempo (Milgram, Marshevsky y Sadeh, 1995) o de la aversión a la tarea (Milgram et al, 1993; Solomon y Rothblum, 1984) entre otros motivos. Sin embargo, muchos aspectos individuales de este constructo continúan siendo objeto de estudio. La variabilidad (e incluso inconsistencia) en los hallazgos respecto a la identificación de un amplio rango de procrastinadores académicos pone en evidencia que en absoluto constituye un grupo homogéneo de sujetos (Watson, 2001) y que se trata de un constructo de carácter multifacético.

Tal como se destacó en el capítulo precedente, la procrastinación académica presenta una incidencia y prevalencia extremadamente frecuente entre estudiantes universitarios, afecta a un altísimo porcentaje de los mismos y parece que no tiende a

[3] Los restantes tipos, a algunos de los cuales ya se ha hecho referencia previamente, los identifican estos autores como procrastinación general, procrastinación decisional, procrastinación neurótica y, por último, procrastinación compulsiva o disfuncional.

desaparecer con el transcurso del tiempo, sino todo lo contrario. En la medida en que los estudiantes avanzan en sus carreras o según el tiempo que el estudiante permanece en la universidad, se incrementa su tendencia procrastinadora. De hecho, constituye también un problema grave para los estudiantes de postgrado.

Respecto a los correlatos emocionales de la procrastinación académica, diferentes estudios la vinculan con niveles elevados de ansiedad y estrés. En un estudio realizado por Rothblum et al. (1986), se constató que los estudiantes procrastinadores -frente a los no procrastinadores- presentaban niveles superiores de ansiedad ante los exámenes y una menor percepción de control sobre sus estados emocionales. McCown y Johnson (1989) indican que el estrés, la ansiedad y los sentimientos de falta de control experimentados por los procrastinadores académicos eran más evidentes cuando eran conscientes de estar procrastinando. Por último, tal como se destacó en apartados previos, no resulta sorprendente que Tice y Baumeister (1997) constataran que al final del semestre, cuando la fecha límite es inminente, sea un momento de particular ansiedad para los procrastinadores académicos.

No obstante, la ansiedad y la excitación no son las únicas emociones que correlacionan con niveles altos de procrastinación académica. En un estudio realizado por Lay (1995) se solicitó a 268 mujeres y 159 hombres, estudiantes universitarios, que completaran una escala de procrastinación. Después respondían a una serie de preguntas respecto a cómo se habían sentido la última semana acerca de sus proyectos personales y sobre su conducta de estudio típica previa a los exámenes. Los resultados señalaron que los procrastinadores presentaban altos niveles tanto de excitación como de emociones relacionadas con el desánimo, si bien predominaron estas últimas, representando más de cuatro veces la varianza explicada por las emociones relacionadas con la excitación.

Los procrastinadores académicos también parecen diferenciarse de los no procrastinadores en su tendencia hacia un locus de control externo. Rothblum, et al. (1986) informaron que los estudiantes universitarios con altos niveles de procrastinación académica tenían mayor probabilidad de atribuir el éxito y el fracaso a factores externos

y temporales, mientras los sujetos con baja procrastinación fue más probable que los atribuyeran a aspectos internos y estables.

Por su parte, Beswick et al. (1988) examinaron la correlación entre el logro académico y la procrastinación. Sus resultados señalan la existencia de una relación inversa entre las calificaciones académicas y la entrega de proyectos finales con la procrastinación académica. Rothblum et al. (1986) examinaron las diferencias cognitivas, conductuales y afectivas entre procrastinadores y no procrastinadores académicos, constatando la relación inversa significativa entre la postergación académica y el promedio de las calificaciones. No obstante, los resultados respecto a la relación entre el rendimiento y la procrastinación académica distan mucho de estar claros.

Sin embargo, hay aspectos en los cuales no parecen diferir los procrastinadores académicos y los no procrastinadores. Por una parte, no se han demostrado diferencias en términos de inteligencia. Un estudio de Ferrari (1991a) indicó la inexistencia de diferencias en inteligencia verbal y abstracta, a pesar de las diferencias en promedio de calificaciones. Esto sugiere, en principio, que los sujetos que demoran son tan capaces como los que no, para rendir académicamente. En esta línea, van Eerde (2003) y Steel (2007) informan, a través de resultados obtenidos en sendos meta-análisis, que la capacidad intelectual no se relaciona con la procrastinación académica. Van Eerde valoró los resultados de una amplísima muestra de sujetos en un test de procrastinación académica respecto a su nivel en el SAT[4] encontrando una correlación muy baja (r = .10). Por su parte, Steel (2007) a través de un meta-análisis intensivo -posiblemente el estudio más extenso sobre el tema realizado hasta la fecha- y tras la revisión de multitud de artículos, estudios e investigaciones informa no haber podido encontrar una asociación directa entre la procrastinación académica y la inteligencia.

Los estudios sobre las relaciones entre la postergación académica y el sexo de los estudiantes proporcionan resultados dispares. Autores como van Eerde (2003) señalan que

[4] *Scholastic Assessment Test.* Prueba destinada a evaluar la preparación del estudiante para la universidad en EEUU de reconocimiento internacional. Se introdujo por vez primera en 1926 y su nombre y la forma de evaluar ha cambiado a través del tiempo en varias ocasiones.

las muestras utilizadas en estos trabajos presentan sesgos importantes dado que integran una proporción muy alta de mujeres, aunque informan que éstas presentan una tendencia, aunque leve, a procrastinar menos que los hombres. Milgram y Marshevsky (1995) encontraron que los hombres eran mucho más procrastinadores que las mujeres, mientras que Steel (2007) o Clariana (2009) destacan que las chicas tienden a esforzarse más que los varones en sus tares académicas. García-Ros et al. (2011) hallaron diferencias significativas en procrastinación conductual entre chicos y chicas siendo los varones los que presentaban mayores niveles de demora, sin que existieran diferencias en procrastinación decisional. Por su parte, Ferrari (1991a), Haycock, McCarty y Skay (1998) o Kachgal et al. (2001) no encontraron diferencia alguna entre sexos. Por tanto, los estudios que han investigado las posibles diferencias en procrastinación académica en función del sexo de los estudiantes arrojan resultados controvertidos.

Autores como Schraw et al. (2007) han centrado sus esfuerzos en determinar los antecedentes de la procrastinación académica. Según estos autores, los sujetos atribuyen la procrastinación a tres tipos de antecedentes diferentes: las características del sujeto, las características del profesor y las características de la tarea.

Entre las características del sujeto, el antecedente más importante de la procrastinación fue el nivel de interés personal por las tareas, de modo que un menor interés se traducía en mayor procrastinación. Otra característica personal relevante fue la capacidad de organización que, según destacaron algunos participantes en el estudio, les permitía demorarse tanto como consideraran porque eran capaces de ponerse al día en el momento en que lo deseaban.

Las características del profesor también jugaron un papel relevante: los profesores bien organizados, que proporcionaban un detallado plan de trabajo, un ritmo adecuado, efectuaban evaluaciones periódicas y proporcionaban retroalimentación sobre las mismas, inadvertidamente promovían la procrastinación. De otro modo, la estructura impuesta por el profesor permite a los estudiantes planificarse más eficazmente y, por tanto, un plan para procrastinar. Las expectativas del profesor también resultaron cruciales, destacando que los profesores con menores expectativas respecto al

rendimiento de sus alumnos, eran más flexibles respecto a los criterios de calificación y presentaban una mayor disposición a negociar los plazos, promoviendo la postergación. Los profesores que esperaban más trabajo y de mejor calidad, disminuían la procrastinación, aunque como contrapartida pudieran incrementar los niveles de ansiedad de sus estudiantes sobre sus niveles de rendimiento. Las pruebas fáciles también promovían la procrastinación. En cualquier caso, todos los sujetos enfatizaron la importancia de "tomarle la medida" al profesor.

Respecto a la tarea destacan dos características: los conocimientos previos disponibles y su nivel de dificultad. Así, si los conocimientos previos requeridos para realizar las tareas eran escasos, se incrementaba la procrastinación y disminuía la ansiedad, mientras que la necesidad de poseer conocimientos previos amplios disminuyó la procrastinación e incrementó la ansiedad. El nivel de dificultad de la tarea se relacionaba de forma inversa con la postergación. Por ejemplo, tener que escribir más, disminuyó la procrastinación y aumentó la ansiedad en comparación con las tareas menos arduas o difíciles.

2.5. CONCLUSIÓN SOBRE LOS TIPOS Y DIMENSIONES DE LA PROCRASTINACIÓN

El presente capítulo se ha centrado en los principales criterios de clasificación de la procrastinación. En general, se ha constatado que este fenómeno presenta un carácter multidimensional, destacando la ausencia de consenso respecto a su operacionalización, así como a cuáles y cuántos son sus componentes-dimensiones y sobre qué formas adopta.

Se ha distinguido entre lo que algunos autores denominan procrastinación funcional -conducta planificada, adaptativa y orientada hacia una meta-, frente a la procrastinación disfuncional o desadaptativa -que puede llegar a convertirse en un obstáculo para el éxito académico-. Este es el tipo de conducta dilatoria en cuyo estudio se pretende profundizar en el presente trabajo. Como conclusión general se ha destacado

que la mayoría de estudios consideran a la procrastinación desde una perspectiva disfuncional, desadaptativa y de consecuencias perjudiciales.

También se ha establecido la distinción entre procrastinación decisional, definida por la incapacidad para tomar decisiones a tiempo, y la procrastinación conductual, estrategia desadaptativa de afrontamiento frente a las tareas que serviría a algunos sujetos como un mecanismo para proteger una autoestima vulnerable a través de su evitación de la tarea. La procrastinación conductual, al retrasar el inicio de la acción, reduce el tiempo disponible para trabajar en la tarea, con lo que el eventual fracaso deja de ser un reflejo de la falta de habilidad personal y, por consiguiente, protege el nivel de autoestima del sujeto.

Por último, se ha hecho referencia a los contextos de la procrastinación, en concreto a la procrastinación de la vida diaria y a la procrastinación académica, de especial interés en el presente trabajo. La procrastinación académica se ha definido como aquella que supone un retraso en la realización de tareas académicas. La investigación ha puesto de manifiesto que existe un amplio rango de procrastinadores académicos, indicando que no se trata de un grupo homogéneo de sujetos. Es una conducta de una alta prevalencia e incidencia en ambientes universitarios, que se manifiesta especialmente en tareas tales como escribir trabajos, estudiar para exámenes y realizar las actividades y lecturas semanales asignadas.

Los estudios señalan importantes diferencias entre procrastinadores y no procrastinadores académicos. Por ejemplo, los primeros suelen presentar niveles superiores de ansiedad y estrés frente a los exámenes, menor percepción de control sobre sus estados emocionales, mayores niveles de excitación y emociones relacionadas con el desánimo, así como una clara tendencia hacia un locus de control externo. No obstante, hay aspectos en los cuales no parecen diferir o, al menos, las diferencias no resultan tan evidentes (e.g., inteligencia y logros académicos). Para finalizar, se han comentado los principales antecedentes de la procrastinación académica vinculados a las características del sujeto, a las características del profesor y las características de las tareas.

III. CORRELATOS DE LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

3.1. INTRODUCCIÓN

¿Por qué personas que con frecuencia tienen las mejores intenciones para realizar sus tareas académicas fracasan a la hora de completarlas con puntualidad? ¿Cuáles son las razones que les llevan a comportarse de esta forma irracional y potencialmente desadaptativa? Estas cuestiones han constituido un importante tema de estudio sobre la procrastinación académica a lo largo de las últimas décadas.

Desde principios de los años 70 del siglo pasado uno de los focos principales de investigación en procrastinación académica se ha concretado en determinar sus numerosos correlatos y antecedentes cognitivos, afectivos y conductuales. En base a las diferentes definiciones operacionales consideradas y desde las perspectivas teóricas ya comentadas, se ha conseguido identificar diferentes variables relacionadas con este constructo. A lo largo de este capítulo se comentan las más representativas en relación con los objetivos del presente trabajo, desde el convencimiento de que no se agotan las aportaciones de los múltiples estudios existentes en la investigación previa.

Se ha destacado con frecuencia que la tendencia de los estudiantes a posponer sus tareas académicas se relaciona directamente, entre otras variables, con déficits en autorregulación del aprendizaje, tanto desde un punto de vista cognitivo como

motivacional. Por ejemplo, Brownlow y Reasinger (2000) señalaron que la dilación se caracterizaba por la dificultad en la autorregulación y que los sujetos que puntuaban alto en dilación presentaban un patrón motivacional extrínseco. Esta perspectiva es la que se destaca en este capítulo, señalando que la dilación representa un fracaso en ambos procesos. Los estudiantes procrastinadores crónicos, al igual que aquellos con pobre autorregulación, no son capaces de utilizar estrategias de aprendizaje eficaces ni de planificar, monitorizar y evaluar su actividad académica. Además, también muestran creencias automotivacionales poco adaptativas. En esta línea, la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1991) destaca que la procrastinación académica se relaciona positivamente con un determinado perfil motivacional: la motivación no autodeterminada. Por otro lado, la autoeficacia es otro constructo que también permite una mejor comprensión de la dilación respecto a la realización de las tareas académicas.

Asimismo, en este capítulo se incidirá en los dos motivos que constituyen, probablemente, las principales causas de procrastinación académica: el miedo a fracasar y la aversión a la tarea. A continuación se destacarán los hallazgos más representativos sobre el perfeccionismo, rasgo de personalidad que ha mostrado características comunes respecto a la dilación académica tales como su relación con las creencias irracionales o el miedo a fracasar. También se hará referencia a la gestión del tiempo y al estrés académico, constructos estrechamente asociados a la procrastinación y cuyo estudio constituye un aspecto central en este trabajo. Por último, se subrayarán las relaciones y potenciales efectos perjudiciales de la procrastinación sobre el rendimiento académico, cuestión abordada con frecuencia pero que requiere de investigación adicional dado que los estudios al respecto han aportado conclusiones en ocasiones contrapuestas.

3.2. PROCRASTINACIÓN Y AUTORREGULACIÓN

En los últimos años la procrastinación ha sido descrita con frecuencia como un fracaso en los procesos de autorregulación del aprendizaje (Blunt y Pychyl, 2005; Dewitte y Lens, 2000; Ferrari, 2001; Gröpel y Steel, 2008; Howell y Watson, 2007; Pychyl y Flett, 2012; Steel y Ferrari, 2013; Vohs y Baumeister, 2004), definidos como

un "proceso activo y constructivo según el cual los alumnos establecen los objetivos de su aprendizaje y, a continuación, intentan monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento, guiados y limitados por sus objetivos y por las características contextuales del ambiente" (Pintrich, 2000, p. 453). La perspectiva del aprendizaje autorregulado se focaliza, por tanto, en los procesos motivacionales, cognitivos y metacognitivos del aprendizaje académico (Pintrich, 2000; Wolters, 2003), constituyendo un proceso que dirige a los estudiantes a activar y mantener pensamientos, conductas y sentimientos orientados a la consecución de sus objetivos (Zimmerman, 2000).

Numerosos estudios señalan que los estudiantes autorregulados se implican en la dilación en menor grado que otros alumnos, siendo las estrategias de autorregulación predictores significativos de la dilación académica (Zimmerman, 2004). De hecho, el nivel de procrastinación autoinformado está determinado en gran parte por actitudes relacionadas con el aprendizaje autorregulado y por las creencias motivacionales que mantiene el sujeto. Frente a los alumnos con autorregulación pobre, los estudiantes autorregulados planifican y establecen sus propios objetivos, monitorizan y evalúan su rendimiento y muestran creencias automotivacionales adaptativas (Pintrich, 2000).

La procrastinación, en tanto que tendencia irracional a retrasar el comienzo o la conclusión de una tarea, supondría un fracaso a la hora de encontrar la motivación necesaria para llevarla a cabo -pese a la necesidad de realizarla e incluso al deseo de hacerlo- dentro del plazo de tiempo previsto. De ahí que haya sido considerada un déficit autorregulatorio o un estilo de autorregulación inadecuado (Ferrari y Tice, 2000). Según destacan Senécal et al. (1995) la autorregulación, por sí sola, puede explicar hasta el 25% de la varianza de la procrastinación académica de forma que podría ser mejor predictor de la misma que variables como la aversión a la tarea o el miedo al fracaso.

Autores como Ferrari (1991a), Klassen, Krawchuk y Rajani (2008), Klassen et al. (2010) o Park y Sperling (2012) indican que los altos procrastinadores muestran déficits en las tres áreas destacadas por Pintrich (2000) en su modelo de autorregulación: cognición, motivación y conducta. Al igual que los alumnos con pobre autorregulación,

los procrastinadores no utilizan estrategias de aprendizaje eficaces y suelen carecer de conocimientos y habilidades metacognitivas (Howell y Watson, 2007). En cuanto a la regulación de su comportamiento, presentan habilidades ineficaces de gestión del tiempo (Lay y Schouwenburg, 1993; Steel, 2007) y dificultades para adoptar o mantener un enfoque sistemático y estructurado del estudio. De hecho, los procrastinadores no planean posponer las cosas, pero terminan haciéndolo con frecuencia y optan por implicarse en otros eventos. Por último, también muestran problemas de motivación relacionados con la autorregulación académica. En este sentido, diversos estudios señalan que la procrastinación se relaciona inversamente con la autoeficacia para el aprendizaje y la ejecución académica, asociándose con frecuencia a creencias desadaptativas del sujeto sobre su capacidad para realizar las acciones necesarias para tener éxito en una tarea.

Steel denomina la dilación como "una forma frecuente y perniciosa de fracaso de autorregulación no completamente entendida" (Steel, 2007, p. 65). El autor mantiene que la dilación es representativa tanto de un fracaso en la autorregulación como de una baja responsabilidad. De hecho reconoce que muestra un nexo importante con aspectos tales como la desorganización, la baja motivación de logro, la discrepancia entre la intención y la acción y la distracción. Respecto a esta última, investigadores como Austin y Klein (1996) y Kuhl (2000) mantienen que la atención es crítica para el autocontrol, de forma que la gestión de las señales de la distracción podría facilitar la prevención de la procrastinación.

La organización constituye un componente de la responsabilidad relacionado inversamente con la procrastinación. Se refiere a cómo un sujeto ordena, estructura y planifica su vida, estrategia clave de autorregulación que puede reducir la procrastinación de diferentes maneras, por ejemplo, mediante el establecimiento de objetivos (Locke y Latham, 1990) o el desarrollo de hábitos automáticos que se opongan a la decisión de hacer otras cosas (Bargh y Barndollar, 1996). De hecho, con frecuencia se han operacionalizado las estrategias de aprendizaje mediante medidas de desorganización. En esta línea, Schouwenburg (2004) mostró que la dilación se relaciona inversamente con la adopción de un enfoque sistemático y disciplinado del propio trabajo y con la planificación y la gestión del tiempo, indicativos de una pobre organización.

La motivación de logro, definida como el interés por conseguir un estándar de excelencia según el cual se busca el éxito en el rendimiento o la ejecución, asumiendo ciertos riesgos, pero sin exceder la propia capacidad real (McClelland y Boyatzis, 1982), también se relaciona con la procrastinación. Entre otras cosas, los sujetos con elevada motivación de logro muestran una tendencia a acometer actividades que le suponen un reto y supervisan su trabajo para mejorarlo. Es otro aspecto de la responsabilidad relacionado inversamente con la dilación, capaz de promover que la tarea resulte intrínsecamente atractiva y, por lo tanto, menos aversiva.

La discrepancia intención-acción se refiere al grado en que la persona monitoriza sus planes de trabajo originales. Diferentes estudios (e.g., Silver y Sabini, 1982) mantienen que la dilación no es solo un retraso irracional sino también no intencional, de forma que los procrastinadores no sólo no aplazan a propósito sus tareas, sino que actúan en sentido contrario al de su intención original. Van Hooft et al. (2005) señalan que cuando el retraso es intencional[5] no se puede considerar procrastinación. No ejecutar las propias intenciones es la quintaesencia del fracaso en la autorregulación (Rachlin, 2000), próxima a la definición de bajo autocontrol. Las investigaciones de Steel, Brothen y Wambach (2001) sobre las intenciones de trabajar de los procrastinadores -utilizando tanto autoinformes como medidas conductuales- indicaron que los procrastinadores, por lo general, quieren trabajar tan duro como los demás pero no lo hacen, sobre todo en los inicios de la realización de un proyecto. Al principio tienden a actuar menos sobre sus intenciones que el resto de sujetos, mientras que al finalizar el curso, esta tendencia se invierte. Los autores atribuyen esta conducta a la mayor discrepancia intención-acción.

3.3. PROCRASTINACIÓN Y PROCESOS MOTIVACIONALES

Tal como se ha destacado previamente, resulta necesario considerar los factores motivacionales y cognitivos en conjunto para entender la procrastinación académica

[5] En este sentido, en el Capítulo I ya se hizo referencia al papel que juega la "intencionalidad" a la hora de distinguir la procrastinación de la postergación planificada o de carácter no desadaptativo.

(Howell y Buro, 2009; Steel, 2007). En esta línea, ya Senécal et al. (1995) examinaron en qué medida la motivación académica predecía la procrastinación, concluyendo que la dilación constituye un problema motivacional que implica, en tanto que rasgo, algo más que una pobre habilidad de gestión del tiempo o que simple pereza.

Grunschel, Patrzek y Fries (2012) exploran los motivos (antecedentes) y consecuencias de la procrastinación académica con universitarios desde una perspectiva cualitativa a través de entrevistas estandarizadas. A partir de las experiencias y perspectivas subjetivas destacadas por los estudiantes, concluyen que en la base de la procrastinación es posible distinguir hasta ocho motivos principales de naturaleza interna y tres de naturaleza externa. Dentro de los internos distinguen los de naturaleza afectiva (e.g., ansiedad), los relativos a estados mentales y físicos (e.g., bienestar mental), las razones cognitivas (e.g., rumiación) las creencias personales (e.g., trabajo mejor bajo alta presión), los relacionados con la personalidad (e.g., la pereza), los relacionados con la competencia (e.g., falta de habilidades de estudio), los motivos relacionados con las experiencias previas de aprendizaje (e.g., evitación) y los relacionados con características percibidas de la tarea. (e.g. el consumo de tiempo).

La forma en la cual el/la estudiante está motivado puede determinar, sin duda alguna, hasta qué punto procrastinará o no la realización de una tarea. Por ejemplo, que los alumnos presenten una motivación intrínseca hacia el aprendizaje y la ejecución académica podría implicar menor inclinación a la demora frente a aquellos motivados por factores externos. Es decir, la realización de la tarea a tiempo podría depender de por qué se está llevando a cabo, de los procesos motivacionales implicados. A continuación se destacan las principales teorías y variables motivacionales que presentan una clara implicación respecto a la procrastinación.

3.3.1. Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1991).

Según Deci y Ryan (1991) la autodeterminación implica un sentimiento de libertad al hacer aquello que uno ha decidido llevar a cabo. Considerando un continuo que va desde altos a bajos niveles de autodeterminación, es posible hablar de motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación. A su vez, dentro de la motivación extrínseca se

puede distinguir la regulación *externa* (la conducta es regulada "desde fuera"), de la regulación *introyectada* (el sujeto desarrolla una actividad en función de una presión interna tal como la culpa o la autoaprobación) y, por último, de la regulación de *identificación* (la conducta es percibida y valorada como elegida por uno mismo, aunque la motivación sigue considerándose extrínseca porque la actividad no se lleva a cabo por sí misma, sino como un medio para un fin).

Además, esta teoría postula un tercer concepto motivacional, la *amotivación*, según la cual el individuo experimenta una falta de contingencia entre sus conductas y resultados (sus conductas no están ni intrínseca ni extrínsecamente motivadas). Las conductas amotivadas son las menos autodeterminadas: los sujetos no se sienten competentes, no hay un sentido de propósito ni expectativas de recompensa o posibilidad de cambiar el curso de los acontecimientos.

Según esta teoría, estos cinco tipos de motivación se relacionan con varias modalidades de respuesta distintas. Por ejemplo, los tipos de motivación autodeterminados (motivación intrínseca y regulación de identificación) se relacionan positivamente con el uso de estrategias cognitivas adecuadas (Pintrich y DeGroot, 1990) y con el logro escolar (Guay y Vallerand, 1997), mientras que la regulación *introyectada*, la *regulación externa* y la *amotivación* se relacionaban positivamente con la ansiedad (Ryan y Conell, 1989), el abandono escolar (Vallerand, Fortier y Guay, 1997), así como con la procrastinación académica (Senécal et al. 1995).

Distintos trabajos (Ferrari y Pichyl, 2000; Senécal et al., 1995) han aportado evidencias de que la motivación no autodeterminada está positivamente relacionada con la procrastinación académica. Los estudiantes así motivados tenían mayor probabilidad de procrastinar frente a los motivados de forma autodeterminada. Parece que cuanta más satisfacción obtienen los sujetos en implicarse en la realización de una tarea o la perciben como una elección personal, más difícil es que la pospongan. Por el contrario, en la medida que experimentan presiones internas o externas para realizarla o no existe relación entre sus actividades y las consecuencias resultantes, más fácil resultará que las pospongan.

3.3.2. Procrastinación y autoeficacia.

Los resultados de los trabajos que han abordado el estudio de la autoeficacia concluyen que se trata de una de las claves motivacionales para entender mejor la dilación y, de hecho, proporciona un interesante marco teórico para su investigación al desempeñar un importante papel en el inicio y conclusión de determinadas conductas.

La autoeficacia se refiere al juicio de los estudiantes acerca de su capacidad para realizar tareas y tener éxito en las mismas. La teoría de la autoeficacia (Bandura, 1997) sostiene que lo que el sujeto cree acerca de sí mismo influye intensamente en la elección las tareas a realizar, en su nivel de esfuerzo y persistencia, en definitiva, en cómo actúa. El propio Bandura (1986) fue el primero en introducir el vínculo entre la dilación y las creencias de autoeficacia. Planteó que los estudiantes poseen capacidad para regular sus pensamientos y acciones y reflexionar sobre los resultados de su proceso de aprendizaje. Sin embargo, los estudiantes escépticos acerca de su capacidad para ejercer dicho control tienden a socavar sus propios esfuerzos para afrontar con eficacia las situaciones que desafían sus capacidades.

La investigación apoya la perspectiva de que la autoeficacia desempeña un importante papel en la iniciación y persistencia en la realización de tareas (Pintrich, 2000; Schraw et al, 2007) y de que resulta trascendental en los procesos de autorregulación académica. Efectivamente, no basta con planificar y controlar el propio comportamiento, sino que también es necesario disponer de niveles adecuados de autoeficacia para utilizar una amplia variedad de estrategias de aprendizaje, resistir a las distracciones, completar las tareas y participar en los procesos de aprendizaje, todo lo cual influye decisivamente en el rendimiento (Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992). De este modo, no es de extrañar que autoeficacia y procrastinación se relacionen de forma significativa inversa (Ferrari, Parker y Ware, 1992; Klassen et al. 2008; Wolters, 2003), considerándose incluso la primera como un antídoto contra la segunda (Steel, 2007; Tuckman, 1991; Wolters, 2003). Tan et al. (2008) informaron que la autoeficacia para el aprendizaje autorregulado correlacionó negativamente con la dilación y que una elevada autoeficacia predecía las expectativas de hacer bien las tareas

académicas, mientras que la baja predecía todo lo contrario. Chu y Choi (2005) encontraron que la autoeficacia se relaciona negativamente con la procrastinación pasiva y positivamente con la activa, constatando que los procrastinadores pasivos tenían, significativamente, más baja autoeficacia que los activos.

Autores como Rothblum et al. (1986), Tuckman (1991), Tuckman y Sexton (1991), Ferrari et al. (1992) o Haycock et al. (1998) han investigado las relaciones entre ambos constructos, aunque en ocasiones de forma colateral respecto al objetivo esencial en sus trabajos. Por ejemplo, Rothblum et al. (1986) estudiaron la procrastinación en relación con el autocontrol. La medida de este constructo incorporaba aspectos vinculados a la autoeficacia como, por ejemplo, la capacidad de resolver problemas aplicando estrategias de autocontrol, posponer las gratificaciones, el control percibido sobre las reacciones emocionales y la alta autoeficacia percibida. Sus resultados destacan que los procrastinadores crónicos muestran puntuaciones significativamente inferiores en las dimensiones de autocontrol indicando -al menos implícitamente dado que la autoeficacia no se evaluó de forma independiente-, que este constructo juega un papel importante en la procrastinación.

La baja autoeficacia (junto al miedo al fracaso y la baja autocompetencia) son factores trascendentales para entender la procrastinación. Un sujeto que considera que no tiene la habilidad o la capacidad suficiente para realizar una tarea con éxito, es más probable que posponga su realización, ya que corre el riesgo de poner en evidencia esté déficit. La procrastinación puede convertirse entonces en una estrategia que le permite disminuir los síntomas de ansiedad relacionados con la tarea pero además justificar su comportamiento a través de la falta de tiempo más que de una falta de capacidad (Williams, Stark y Fost, 2008).

Sin embargo, la mayor parte de estudios informan de relaciones significativas pero modestas entre autoeficacia y dilación académica, resultado que se puede explicar por el hecho de que la primera no es un rasgo de personalidad, no caracteriza el funcionamiento de una persona a través de diferentes dominios, sino que más bien es reflejo de las creencias sobre sí mismo dentro de un área específica de funcionamiento.

3.3.3. Procrastinación y creencias metacognitivas.

Como ya se ha destacado previamente, existe un alto consenso entre los investigadores (e.g. Howell y Watson, 2007; Wolters, 2003) respecto a que los estudiantes no procrastinadores son capaces de controlar y autorregular su aprendizaje a través de estrategias metacognitivas (autoevaluación, autocontrol, autointerrogaciones…) mientras que los procrastinadores rara vez utilizan estas estrategias. Es decir, los estudiantes que aplican habilidades metacognitivas rara vez posponen sus asuntos académicos (Motie, Heidari y Sadeghi 2012), además de presentar mayor motivación que sus compañeros (Pintrich, 2003).

La metacognición se refiere a las creencias, estructuras psicológicas, eventos y procesos implicados en el control, la modificación y la interpretación de los pensamientos sobre uno mismo (Flavell, 1979; Wells, 2000). Por su parte, las creencias metacognitivas hacen referencia a la información que el sujeto mantiene sobre su propia cognición y estados internos, así como las estrategias de afrontamiento que activa en situaciones problemáticas (Wells, 2000). Las creencias metacognitivas que presenta el sujeto desempeñan un papel esencial en la dilación. Por ejemplo, los procrastinadores retrasan o posponen la acción, principalmente, porque dudan de su propia capacidad para realizar una tarea y temen las posibles consecuencias negativas de no completarla adecuadamente (Shoham-Saloman, Avner y Neeman, 1989).

Diferentes estudios han identificado creencias metacognitivas positivas y negativas sobre la dilación (Fernie y Spada, 2008**;** Fernie, Spada, Nikcevic, Georgiou y Moneta, 2009; Spada, Hiou y Nikcevic, 2006). Por ejemplo, Fernie et al. desarrollaron un cuestionario (el *Metacognitive Beliefs About Procrastination Questionnaire)* para valorar las creencias metacognitivas sobre la procrastinación. En primera instancia mediante AFE obtienen una solución de dos factores, identificados como creencias metacognitivas positivas (dimensión PMBP) y negativas (dimensión NMBP) acerca de la dilación. El cuestionario resultante constó de 16 ítems - cada factor integraba 8-. En un segundo momento realizan un AFC que proporciona apoyo a la solución bifactorial sugerida por el AFE. Ambos factores mostraron una consistencia interna adecuada. La validez

concurrente se estableció a través de análisis correlacionales que mostraron que las creencias metacognitivas positivas acerca de la dilación se relacionaban directamente con la dilación decisional y que las creencias metacognitivas negativas lo hacían tanto con la decisional como con la conductual o de evitación.

Las creencias metacognitivas positivas se refieren a la utilidad de la dilación en la mejora del rendimiento cognitivo. Pueden incluir afirmaciones tales como *la dilación ayuda al pensamiento creativo* o *cuando procrastino, inconscientemente estoy dándole vueltas a decisiones difíciles*. Tales creencias pueden predisponer a los estudiantes a retrasar la iniciación de una tarea como estrategia para afrontarla. Las creencias metacognitivas negativas hacen referencia, principalmente, a la falta de control de la dilación. Pueden incluir creencias tales como *la dilación me hace sentir triste* o *cuando procrastino, pierdo mucho tiempo pensando en lo que estoy evitando*. Tales creencias pueden perpetuar la dilación predisponiendo a los estudiantes a pensamientos intrusivos y sentimientos que consumen sus recursos cognitivos, necesarios para la concentración y el control sobre el pensamiento y el afrontamiento (Fernie et al., 2009).

Algunos estudios informan de creencias metacognitivas específicas -positivas y negativas- sobre la dilación en los procrastinadores crónicos de la población general. Por ejemplo, Spada et al. (2006) encontraron que las creencias metacognitivas sobre la confianza cognitiva (e.g., *mi memoria me puede confundir a veces*) predecían la dilación conductual y que las creencias metacognitivas positivas acerca de la preocupación (e.g., *la preocupación puede ayudar a resolver los problemas*) predijeron la dilación decisional. Los autores postularon que los individuos con creencias negativas acerca de su eficiencia cognitiva pueden dudar de sus capacidades para el desempeño de las tareas y son propensos a que su motivación se vea afectada negativamente así como el inicio y persistencia en las tareas, lo cual les lleva a implicarse en la procrastinación. En la misma línea, Fernie et al. (2009) encontraron, en estudiantes pregraduados, que las creencias metacognitivas positivas acerca de la dilación correlacionaron positivamente con la dilación decisional mientras las negativas se relacionaron positivamente con la dilación tanto decisional como conductual

3.3.4. Teoría de las metas de logro.

La teoría de las metas de logro (TML) se ha convertido en las últimas décadas en uno de los marcos teóricos más recurrentes para analizar la motivación en contextos de logro como el académico. Se trata de una variable motivacional que representa las diferentes razones según los cuales los estudiantes se implican en situaciones de logro (Pintrich, 2000) y que determinan cómo se aproximan y participan en las actividades de aprendizaje (Ames, 1984). En este sentido, la TML supone un enfoque que puede mejorar la comprensión de la procrastinación académica (Boffelli, 2007).

Las metas de logro pueden definirse como la finalidad o el objetivo cognitivo-dinámico del comportamiento orientado a una competencia relevante (Elliot, 1997), como la activación y dirección de la competencia basada en el afecto, la cognición y el comportamiento (Elliot, 1999) o como el propósito de comprometerse con la realización de una tarea (Maehr, 1989). La TML establece, en su concepción clásica, que las personas pueden presentar, por una parte, metas de "competencia" u orientadas a la mejor realización de una tarea y centradas en el esfuerzo y, por otra, metas de "rendimiento" u orientadas al ego, basadas en conseguir resultados y demostrar que se posee mayor capacidad que los demás (Ames, 1992). Posteriormente, a partir de los trabajos de Elliot (1999), Elliot y McGregor (2001) y Pintrich (2000), surge el denominado modelo "2x2", en el que ambas metas (competencia y rendimiento) se subdividen en función de la motivación del sujeto, distinguiendo entre motivación de "aproximación" (cuando la meta del sujeto es demostrar su competencia) y motivación de "evitación" (cuando lo que persigue es evitar la incompetencia). Este modelo dio lugar a cuatro posibles tipos de metas.

El primero es el de "aproximación-competencia" y se corresponde con la visión tradicional de la meta de competencia, es decir, con los estudiantes *orientados a la tarea*, que persiguen activamente una meta con el objetivo de aprender o superar los contenidos. Este enfoque ha sido descrito como una forma adaptativa de funcionamiento académico.

El segundo es el de "aproximación-rendimiento", vinculado a la visión clásica de la meta de rendimiento, es decir, estudiantes que se centran en *hacer las cosas mejor que*

sus compañeros o demostrar su valía personal ante otras personas. Es decir, es un enfoque caracterizado por un factor de comparación social y ha sido considerado tradicionalmente menos adaptativo respecto a las orientaciones de competencia.

El tercer enfoque es el de "evitación-competencia" y se asocia a aquellos alumnos que se esfuerzan por *evitar la falta de aprendizaje y de mejora*. Es decir, el individuo trabaja activamente para dominar la tarea con el fin de evitar el fracaso y la falta de competencia en la materia.

Por último, el enfoque de "evitación-rendimiento" caracteriza a los estudiantes que se centran en *evitar hacerlo peor que los demás*, es decir, se esfuerzan por evitar mostrar una falta de competencia o de capacidad y muestran preocupación en la comparación con otros. Además, tienden a mostrar una motivación y unas estrategias cognitivas y metacognitivas desadaptativas así como resultados académicos pobres (Howell y Watson, 2007; Wolters, 2003). Este enfoque se ha considerado tradicionalmente el menos deseable o más desadaptativo en comparación con el resto de orientaciones de meta (McGregor y Elliot, 2002).

Elliot y McGregor (2001) evaluaron el modelo "2×2" a través de su *Cuestionario de las Metas de Logro 2x2* aplicándolo a una muestra de estudiantes universitarios. El instrumento, tras ser sometido a análisis de consistencia interna, AFE y AFC, evidenció adecuadas propiedades psicométricas, mostrándose válido y fiable para los cuatro tipos de meta, en tanto que constructos independientes.

La investigación actual sobre las metas de logro apoya la visión de que la procrastinación constituye un comportamiento autolimitante específico (Ferrari y Tice, 2000; Wolters, 2004). Por ejemplo, el enfoque de aproximación-competencia se relaciona positivamente con los niveles más altos de autoeficacia y con las estrategias de búsqueda de ayuda (Pintrich, 2000; Schraw et al., 2007), pero negativamente con las conductas autolimitantes (Pintrich, 2000) y con la procrastinación en estudiantes pregraduados (Howell y Watson, 2007; Wolters, 2004). Del mismo modo, Midgley y Urdan (1995) encontraron que una orientación a la meta de competencia se relacionó negativamente con las autolimitaciones, mientras la orientación del tipo evitación-

rendimiento lo hizo positivamente. Por otra parte, una orientación a la evitación-competencia puede llevar a una mayor procrastinación y ansiedad ante los exámenes (Howell y Buro, 2009; Howell y Watson, 2007).

Wolters (2003) señala que los sujetos con metas de aproximación-competencia muestran tendencia a no posponer sus tareas académicas. Cao (2012) informa de una correlación negativa entre procrastinación académica y la orientación de meta de aproximación-competencia entre estudiantes de tercer ciclo pero no, sin embargo, en los pregraduados. Esta relación inversa es coherente con la investigación previa al respecto (Schraw et al., 2007). En general, los resultados tienden a señalar que los estudiantes procrastinadores son menos propensos a adoptar metas de aprendizaje y a hacer los esfuerzos necesarios para aprender todo lo que hay que aprender (Howell y Buro, 2009; Wolters, 2003) y es más probable que adopten orientaciones de meta de evitación (Howell y Watson, 2007).

López-Valero (2013) evalúo la relación entre la procrastinación y las metas de logro en estudiantes de ESO a través del AGQ (adaptación española del *Achievement Goal Orientation Questionnaire* de Elliot y McGregor, 2001) y de la PASS (Solomon y Rothblum, 1994), constatando la relación entre ambos constructos. No obtuvo relación significativa entre procrastinación conductual y metas, aunque probablemente debido al reducido tamaño muestral utilizado (N = 142) ya que los coeficientes de las metas de aproximación presentan valores próximos a la significación estadística. Todas las metas mostraron una relación significativa negativa con el miedo al fracaso (a excepción de evitación del resultado) y positiva con la aversión a la tarea.

3.3.5. Aversión a la tarea.

Tanto la excitación como la evitación han sido propuestas como motivos para el comportamiento procrastinador (Burka y Yuen, 1983; Ellis y Knaus, 1977; Solomon y Rothblum, 1984). Algunas personas pueden retrasar habitualmente la realización de las tareas para autoimponerse la necesidad de acelerar en el último minuto. La hiperactividad puede convertirse en una experiencia placentera dado que puede producir un estado de excitación. Otras personas pueden demorarse con el fin de evitar bien tareas que perciben

como desagradables, bien la posibilidad de un fracaso -público o privado- en su realización. Ferrari, Mason y Hammer (2006) encontraron que respecto a las tareas retrasadas en el pasado, los procrastinadores eran más propensos a considerarlas desagradables, difíciles, que requerían gran cantidad de esfuerzo y, además, que en el momento de realizarlas carecían de claridad respecto a la manera de llevarlas a cabo.

Según Steel (2007) la aversión a la tarea es prácticamente un término autoexplicativo. También se le ha denominado afecto disfórico (Milgram et al., 1988) o, desde el polo opuesto, atracción por la tarea (Harris y Sutton, 1983). Suele ser definida en términos de la medida en la cual llevar a cabo una tarea resulta desagradable o aburrido para el sujeto (Blunt y Pychyl, 2000). Así, dado que por definición las personas tratan de evitar los estímulos aversivos, cuando más aversiva sea la tarea, mayor probabilidad de que el sujeto la intente evitar procrastinándola.

La aversión a la tarea ha mostrado frecuentemente relaciones positivas con la procrastinación. En el que fue, probablemente, el primer estudio empírico sobre los antecedentes cognitivo-afectivos de la procrastinación académica, Solomon y Rothblum (1984) analizaron los motivos que los estudiantes universitarios destacaban para procrastinar, descubriendo dos factores principales: el miedo al fracaso y la aversión a la tarea. La aversión a la tarea integraba ítems relacionados con la pereza, explicando aproximadamente una quinta parte de la varianza de la procrastinación. El miedo al fracaso, por su parte, explicó la mitad de la varianza del criterio e incluyó atributos relacionados con la ansiedad, el perfeccionismo y la baja autoestima. El resto de factores, a distancia en cuanto al porcentaje de varianza explicada de la procrastinación académica, fueron la dificultad en la toma de decisiones, la dependencia y la falta de asertividad, la rebelión ante el control y la asunción de riesgos. El estudio posterior de Blunt y Pychyl (2000) reveló resultados similares, constatando que la percepción de la tarea como menos placentera o aburrida se asociaba con las demoras. Es decir, parece claro el papel que desempeña la aversión a la tarea como motivo para la procrastinación.

No obstante, cabe considerar que el grado en que a las personas no les gusta una tarea puede estar influido por diferentes aspectos. Wolters (2003) sugiere que una tarea

académica puede ser considerada desagradable si los estudiantes no se sienten competentes para realizarla con éxito. O, como señalan Silver y Sabini (1981), es posible que la tarea sea en sí misma desagradable o a causa de la evaluación que se hace de la misma. Por tanto, el hecho de que una tarea sea percibida como desagradable por el estudiante no explica necesaria ni completamente la procrastinación, de hecho, la aversión a la tarea *per se*, predice la evitación de la tarea, no su aplazamiento o postergación. Igualmente, tanto el perfeccionismo como la dilación se caracterizan por su relación con las creencias irracionales y con el miedo al fracaso (Flett, Hewitt, Blankstein y Koledin, 1991; Solomon y Rothblum, 1984).

3.3.6. Miedo al fracaso.

Tal como se destacó en el apartado previo, el miedo al fracaso también es una de las razones más frecuentemente citadas para procrastinar tareas importantes (Haghbin, McCaffrey y Pychyl, 2012; Steel, 2010). Los procrastinadores académicos parecen tener propensión a no llevar a cabo las tareas por miedo a fracasar en ellas, lo cual menoscaba su iniciativa, su motivación y su entusiasmo por completarlas. Más específicamente, Solomon y Rothblum (1984) constataron que resultaba uno de los motivos principales para procrastinar y, quizá lo que sea todavía más importante, los estudiantes que se caracterizaban por el miedo al fracaso como motivo para procrastinar tendían a hacerlo de manera exclusiva.

Posteriormente, numerosas investigaciones (e.g., Brownlow y Reasinger, 2000; Clark y Hill, 1994; Flett et al., 1991; Haghbin et al. 2012, Özer y Altun, 2011) han respaldado los hallazgos de Solomon y Rothblum (1994). De hecho, el miedo a fracasar -y la ansiedad asociada- es considerado por Schouwenburg (1995) el mejor candidato para explicar el comportamiento procrastinador. No obstante, para algunos sujetos el miedo al fracaso puede convertirse en todo lo contrario: una razón para no postergar las cosas.

El miedo al fracaso, tal como lo definen Solomon y Rothblum (1984), integra aspectos como la ansiedad ante las evaluaciones, la baja autoestima y el perfeccionismo, siendo la dimensión que mostró mayor poder predictivo sobre la dilación académica. Otros trabajos (Ellis y Knaus, 1977) la relacionan directamente con el neuroticismo, la

baja autoeficacia y la baja autoestima. Un ítem muy representativo de este motivo para procrastinar se refiere a la preocupación por no satisfacer las propias expectativas. Por otra parte, las personas que experimentan creencias irracionales sobre su propia capacidad, como ya se ha comentado previamente, pueden dudar de la misma para hacer bien las tareas -baja autoeficacia- y creer que incumplir cualquier norma les convierte en personas inadecuadas -baja autoestima-. Haghbin et al. (2012) investigaron la relación indirecta y condicional entre el miedo al fracaso y la dilación en base a mencionada teoría de la autodeterminación. Encontraron que dicha relación estuvo mediada por la competencia percibida siendo positiva para los estudiantes con bajos niveles de competencia y negativa para los de alto nivel de competencia.

La procrastinación académica basada en el miedo al fracaso se asienta en la asimilación que el alumno hace entre su autovalía, su habilidad y/o capacidad y sus resultados (Burka y Yuen, 1983). De esta forma, los resultados académicos se convierten en un reflejo de las propias habilidades, que a su vez equivalen a la competencia intelectual y determinan lo que el sujeto cree valer como persona (Clariana, 2009). La procrastinación permite romper el vínculo entre resultados y autopercepción de competencia, ya que al no haber hecho "todo lo que se podía" (e. g., no haber dedicado tiempo suficiente) dicha equivalencia ya no resulta tan evidente. El vínculo mencionado con la autoestima resulta claro, ya que siempre es menos comprometido para la autoestima del sujeto admitir que es un tanto perezoso y no que es poco inteligente. Es decir, la procrastinación motivada por el miedo al fracaso permite reforzar al sujeto la idea de que su habilidad es superior a su actuación de forma que le resulta más fácil y cómodo asumir que es una persona perezosa o distraída antes que admitir que es poco inteligente, que en última instancia –y a veces compulsivamente- es lo que desea evitar.

Milgram et al. (1988) señalan, adicionalmente, que el miedo al fracaso es la variable que desempeña el papel más importante del perfeccionismo, dimensión de la personalidad muy vinculada con la preocupación y la ansiedad para satisfacer las altas expectativas, lo cual, como se verá en el siguiente punto, es una característica de cierto tipo de procrastinadores académicos.

3.4. PROCRASTINACIÓN Y PERFECCIONISMO

Estudios tradicionales en este ámbito ya sugieren la existencia de un nexo entre perfeccionismo y procrastinación (e.g., Burka y Yuen, 1983; Ferrari, 1992; Flett et al., 2004; Flett et al., 2012; Hamacheck, 1978; Saddler y Sacks, 1993). El perfeccionismo ha sido definido como un estilo de personalidad caracterizado por la tendencia a establecer y perseguir metas y estándares para uno mismo, muy elevados pero poco realistas a través de diferentes áreas, además de una autoevaluación excesivamente crítica y una gran preocupación por no cometer errores. (Flett y Hewitt, 2002; Frost et al., 1990; Hewitt y Flett, 1991; Stoeber y Otto, 2006). De hecho, el perfeccionismo constituye un criterio de diagnóstico importante en el DSM – IV y se ha planteado la hipótesis de que desempeña un papel importante en una amplia variedad de psicopatologías. Por ejemplo, Ellis y Knaus (2002) señalan que cierto tipo de procrastinadores mantienen creencias irracionales que constituyen una mezcla de autocrítica y perfeccionismo, creencias perniciosas de que deben ser perfectos.

Algunos investigadores han llegado a la conclusión de que hay poca o ninguna asociación entre el perfeccionismo y la dilación (e.g. Steel, 2007). Sin embargo, Flett, Stainton, Hewitt, Sherry y Lay (2012) consideran que se trata de una conclusión poco fundada dado que, a su juicio, existe una relación bastante robusta entre estos constructos a nivel cognitivo. De hecho Burka y Yuen (1983) detectaron que los procrastinadores muestran muchas de las características cognitivas asociadas con el perfeccionismo, incluyendo la tendencia a enfatizar la importancia de tener siempre éxito y a autoimponerse exigencias poco realistas. Kagan, Çakir, Ilhan y Kandemir (2010) observaron que la procrastinación académica se asoció significativamente con las críticas de la propia familia e inversamente con el orden, ambas subdimensiones del perfeccionismo tal como las evalúa la *Multidimensional Perfectionism Scale* (MPS, Frost et al., 1990)[6], medida que destaca además, como aspectos importantes de este constructo, la preocupación excesiva por cometer errores, los altos estándares personales, dudas acerca de la calidad de las propias acciones y preferencia por el orden y la organización.

[6] Instrumento que lleva el mismo nombre que otro desarrollado previamente por Hewitt y Flett (1989).

Flett et al. (2012) consideran evidente que, a nivel cognitivo, perfeccionismo y dilación son similares aunque distinguibles. Los autores informan de niveles elevados de pensamientos automáticos perfeccionistas entre los procrastinadores así como que el perfeccionismo y la dilación, a nivel cognitivo, comparten diversos factores, entre ellos el miedo al fracaso y la angustia. Es decir, como ya se ha comentado, ambos constructos se caracterizarían, entre otras cosas, por su relación con las creencias irracionales y con el miedo al fracaso (Beswick et al., 1988; Flett, et al. 1991; Solomon y Rothblum, 1984).

Sin embargo, no existe una definición consensuada del perfeccionismo. Originalmente, fue conceptualizado y evaluado mayoritariamente como un rasgo de personalidad unidimensional (e.g., la *Burns Perfectionism Scale*, Burns, 1980)[7] y patológico, aunque según ciertos autores podía ser también beneficioso. En este sentido, Hamacheck (1978) distinguió dos tipos de perfeccionismo: positivo (o normal, de carácter adaptativo y funcional) y negativo (o neurótico). El aspecto desadaptativo del perfeccionismo negativo frente al positivo se basaría en que en el primero los sujetos tienen la percepción constante de que no logran alcanzar los altos estándares que establecen para sí mismos (Slaney, Rice, Mobley, Trippi y Ashby, 2001).

Terry-Short, Owens, Slade y Dewey (1995) desarrollaron la *Positive and Negative Perfectionism Scale* (PNP). Este instrumento incluye las subescalas de perfeccionismo positivo (relacionado con la fuerza personal, las respuestas positivas y la experiencia de refuerzos positivos como consecuencia de conductas perfeccionistas) y perfeccionismo negativo (rasgo de personalidad motivado por el miedo al fracaso o por la evitación de refuerzos negativos) caracterizado por focalizarse en fracasos anteriores, plantearse altos estándares irreales y promover elevados niveles de estrés y ansiedad. Así, las personas con altos niveles de perfeccionismo negativo presentan una acusada sensibilidad para percibir como real la evaluación negativa de los otros, mostrando una tendencia a evaluar

[7] Dicha escala proporciona una puntuación global del constructo. Sin embargo, un examen detallado de determinados elementos de la misma sugiere que no evalúa sólo perfeccionismo, *sensu estricto*, sino también "miedo al fracaso", respecto a las reacciones que el sujeto espera de los demás (e.g. *la gente va a pensar mal de mí si me equivoco*). Es decir, es una medida heterogénea que combina aspectos tanto personales como sociales del perfeccionismo.

sus metas y rendimiento en forma distorsionada atendiendo selectivamente al fracaso y menospreciando el éxito. De esta forma, el miedo al fracaso, a no alcanzar sus metas y a una autoevaluación negativa, se convierten en causas de procrastinación.

Tradicionalmente se ha hecho referencia al vínculo entre el perfeccionismo negativo y la dilación académica. No obstante, en las primeras investigaciones al respecto los resultados no fueron claros, probablemente a consecuencia de la inadecuación del modelo unidimensional original sobre el perfeccionismo (Charlebois, 2002). Con el desarrollo de modelos multidimensionales, se ha esclarecido el tipo de estándares perfeccionistas que típicamente presentan los procrastinadores. Hewitt y Flett (1989) desarrollaron un instrumento multidimensional sobre el perfeccionismo –la *Multidimensional Perfectionism Scale* (MPS)-, según el cual este constructo consta de al menos dos componentes: *personal* y *social.* Y estos, a su vez se concretan en tres tipos de perfeccionismo: auto-orientado, orientando hacia el otro y socialmente prescrito.

El aspecto personal se refiere al perfeccionismo auto-orientado. Se caracteriza por una fuerte motivación hacia la perfección, el establecimiento y mantenimiento de estándares elevados y poco realistas para uno mismo, los esfuerzos compulsivos y los pensamientos de "todo o nada", según los cuales sólo caben como resultados posibles el éxito o el fracaso total, así como una focalización en los defectos y fallos pasados. Es decir, se trata de sujetos rígidos frente a sí mismos, con tendencia a realizar autoevaluaciones estrictas en un intento de alcanzar la perfección y que presentan un miedo exacerbado al fracaso. Seo (2008) informa que la autoeficacia mediaba totalmente la relación entre el perfeccionismo auto-orientado y la dilación académica, y que los estudiantes con este tipo de perfeccionismo demoraron menos que otros.

El perfeccionismo orientado al otro hace referencia a una dimensión interpersonal que implica creencias y expectativas sobre las capacidades de otras personas, así como el establecimiento de estándares poco realistas sobre las mismas, reflejando hostilidad, autoritarismo y conducta dominante.

Por último, el perfeccionismo socialmente prescrito implica la percepción de la propia habilidad para cumplir con los estándares y expectativas impuestas por otros

significativos. Se basa en la creencia de que esos "otros" mantienen estándares perfeccionistas acerca de las propias conductas y que quedarán satisfechos sólo cuando dichos estándares sean alcanzados. Esta dimensión se relaciona con numerosas variables de interacción social incluyendo el miedo a la evaluación social negativa, la necesidad de la aprobación de otros o los síntomas depresivos vinculados a la autoculpabilidad.

La investigación sugiere que la procrastinación se relaciona con el perfeccionismo socialmente prescrito pero no con el auto-orientado o el orientado a otros. Al igual que ocurre con el perfeccionismo socialmente prescrito, los procrastinadores tienden a creer que los otros significativos mantienen estándares poco realistas para ellos, que los evalúan estrictamente y que les presionan para que sean "perfectos" (Saddler y Sacks, 1993). Que el perfeccionismo socialmente prescrito, frente al auto-orientado, realice una contribución más destacable a la procrastinación sugiere también que ésta depende más del contexto social que del contexto intrapersonal. En otras palabras, es probable que los procrastinadores académicos estén excesivamente preocupados de los estándares que otros mantienen respecto a ellos, por cómo creen que son evaluados y en qué medida suponen que los otros esperan de ellos que sean perfectos.

En resumen, el perfeccionismo socialmente prescrito podría llevar a muchos sujetos a procrastinar debido a una intensa preocupación sobre cómo los demás considerarán su trabajo. De hecho, los procrastinadores se caracterizan por su preferencia por no tener que afrontar retroalimentación negativa sobre su desempeño, lo que puede dar lugar a que incluso se autoimpongan obstáculos o limitaciones para no alcanzar un cometido exitoso. Es decir, la procrastinación permitiría mantener la idea de que se podría haber hecho mejor con sólo haber empezado antes, de forma que una inadecuada ejecución podría atribuirse a las demoras y no a la propia capacidad, lo cual constituye una estrategia defensiva del ego en términos psicodinámicos. En esta línea, Flett et al. (1992) en un estudio con universitarios informaron de una asociación significativa entre perfeccionismo socialmente prescrito y ciertos índices de procrastinación[8], hallazgo consistente con el trabajo de Milgram et al. (1988), quienes examinaron la dilación en las

[8] En dicho estudio el perfeccionismo socialmente prescrito se asoció, asimismo, con un mayor miedo al fracaso, tanto para hombres como para mujeres, y mostró pocas correlaciones significativas con aversión a la tarea.

tareas cotidianas encontrando que se asociaba con el negativismo encubierto o grado en que el sujeto percibe una tarea como impuesta y se resiente al ser obligado a realizarla (lo cual es similar, aunque no idéntico, al perfeccionismo socialmente prescrito, en el que un individuo percibe que los demás mantienen sobre él exigencias poco realistas).

3.5. PROCRASTINACIÓN Y GESTIÓN DEL TIEMPO

Dado que el hecho de "perder el tiempo" con frecuencia constituye una conducta atribuida a los procrastinadores, no resulta sorprendente que la inadecuada gestión del tiempo se haya sugerido como posible causa de la procrastinación y que, en consecuencia, se haya convertido en una variable central en la investigación sobre este constructo. Por ejemplo, autores como Díaz-Morales, Ferrari y Cohen (2008) señalan que el tiempo resulta un componente esencial de las investigaciones sobre la dilación mientras Levy y Ramim (2012) afirman que una adecuada gestión del tiempo parece reducir esta conducta.

Efectivamente, si alguien pospone sus tareas podría ser debido a su incapacidad para gestionar o administrar el tiempo apropiadamente o para estimar adecuadamente el tiempo necesario para realizars. Sin embargo, aunque algunos estudios han puesto de manifiesto que procrastinación y gestión del tiempo son constructos relacionados, existe poca investigación que haya examinado este vínculo en profundidad.

Verificar la hipótesis acerca de la asociación entre ambos constructos es uno de los objetivos del presente estudio. Se comprobará a través del análisis de la relación entre procrastinación y las dimensiones evaluadas por el TMBQ (*Time Management Behaviour Questionnaire;* Macan, Shahani, Dipboye y Phillips, 1990). La hipótesis que se mantiene, en consonancia con los resultados previos de la investigación, es que la procrastinación consiste en "algo más" que un mero problema de gestión ineficiente del tiempo, es decir, constituye un fenómeno mucho más complejo, aunque ambos sean constructos relacionados entre sí.

3.5.1. Procrastinación: ¿Simple gestión ineficiente del tiempo?

Aunque la procrastinación ha mostrado estar vinculada con características afectivas, conductuales y cognitivas que reflejan aspectos que van más allá de una gestión ineficiente del tiempo (Ferrari et al., 1995; Ferrari y Pychyl, 2000), ésta constituye un factor importante en la postergación.

Los procrastinadores crónicos, en comparación con los que no lo son, invierten menos tiempo en planificar las tareas del que probablemente se necesitaría para realizarlas con éxito y subestiman el tiempo total requerido para completarlas (Burt y Kemp, 1994; Ferrari, 2001), dedican menos tiempo a localizar la información necesaria para llevarlas a cabo (Ferrari y Dovidio, 2000), aguardan hasta el último minuto para iniciarlas (Pychyl et al., 2000), informan de dificultades en la estructuración y organización de su tiempo (Vodanovich y Seib, 1997) y tienden a no centrarse en tareas futuras importantes, aunque las tengan previstas y requieran de su atención, retrasándolas para implicarse en actividades irrelevantes (Ferrari et al., 2006).

Los procrastinadores tienden a carecer de una orientación temporal futura: cuanto más lejos está un plazo, menos urgente consideran concluir una tarea. De esta forma, pueden tener problemas para apreciar las consecuencias que sus decisiones actuales tienen para la viabilidad de objetivos importantes distantes en el tiempo. Además, cuando consideran que los beneficios de su preparación académica se perciben temporalmente lejanos, con frecuencia presentan una escasa capacidad para resistir las tentaciones sociales (Dewitte y Schouwenburg, 2002).

La idea de que los sujetos procrastinadores son incapaces de estimar adecuadamente el tiempo prevalece entre algunos investigadores como elemento explicativo central del fenómeno. Por ejemplo, autores como Rothblum (1990) mantienen que no existe evidencia acerca de que la gestión del tiempo sea un factor independiente de la procrastinación. Esta visión ha provocado que su etiología haya sido con frecuencia ignorada, considerando pautas de intervención dirigidas básicamente a la mejora de las habilidades de gestión del tiempo y de los hábitos de estudio. De hecho las primeras formas de intervención en este ámbito se focalizaron casi exclusivamente en el

aprendizaje de habilidades de gestión del tiempo (mantenimiento de calendarios día a día u hora a hora, listas de actividades a realizar, etc.). Esta estrategia se basaba en las creencias de los primeros investigadores sobre esta temática, que sugerían que los procrastinadores estaban más orientados al presente y, por tanto, no implicados suficientemente con los plazos futuros (Blatt y Quinlan, 1967).

Aitken (1982), por ejemplo, informó de una relación significativa inversa entre procrastinación y habilidad para estimar el tiempo. Los participantes tenían que valorar el tiempo que les había llevado realizar una tarea de lectura y contestar a un conjunto de cuestiones. El autor constató que los procrastinadores tendían a subestimar la cantidad de tiempo que necesitaron para completar la tarea. En esta misma línea, McCown et al. (1987) también observaron que los universitarios procrastinadores mostraban una tendencia significativa -frente a los no procrastinadores- a subestimar el tiempo necesario para completar una tarea de lectura y que, adicionalmente, tendían a realizar primero las partes fáciles de la tarea una vez comenzaban a trabajar. Solomon y Rothblum (1984) constataron la relación inversa entre procrastinación académica, evaluaciones sobre la propia puntualidad y organización de hábitos de estudio.

Por otro lado, en términos de preferencias de "tempos" para trabajar, los procrastinadores han sido caracterizados como personas de "inicio tardío", es decir, muestran preferencia por comenzar a trabajar al final del día -confesándose "personas nocturnas"-, mientras los no procrastinadores se ven a sí mismos como "personas diurnas".

Lay y Shouwenburg (1993) aplicaron la GPS (Lay, 1986) y una medida de gestión del tiempo derivada del TMBQ (Macan et al., 1990) que, tras la aplicación de un AFE, proporcionó cuatro factores relacionados con gestión del tiempo. Los resultados señalaron correlaciones significativas negativas entre la procrastinación y estas dimensiones (*Establecimiento de objetivos y prioridades*, *Herramientas para la gestión del tiempo, Preferencia por la desorganización* y *Control percibido del tiempo*). También se constató que los procrastinadores autoidentificados informaban utilizar con menor frecuencia estrategias de gestión del tiempo frente a los no procrastinadores.

García-Ros et al. (2011) analizan la asociación de la procrastinación conductual y decisional con la gestión del tiempo -evaluada a través del TMBQ- con una muestra de estudiantes de nuevo acceso a la universidad, constatando que ambos tipos de procrastinación muestran una relación significativa negativa con el *Control percibido del tiempo*. Adicionalmente, la procrastinación conductual mostró una alta correlación con *Preferencia por la desorganización* (también la decisional, aunque de mucha menor magnitud) señalando que los estudiantes procrastinadores manifiestan preferencias por estudiar en entornos poco organizados, sin estructurar sus sesiones de trabajo. La procrastinación conductual mostró sólo una asociación significativa inversa con *Establecer objetivos y prioridades* a la hora de realizar las actividades.

A partir de las conclusiones de estos trabajos previos, podemos destacar la asociación significativa entre ambos constructos pero, como se destacaba con anterioridad, en este trabajo también pretendemos comprobar empíricamente si la procrastinación es un fenómeno vinculado exclusivamente a un problema de gestión ineficiente del tiempo o constituye un constructo mucho más complejo.

3.5.2. Procrastinación y Orientación del tiempo.

Ferrari y Díaz-Morales (2007b) sostienen que, dada la importancia que tiene la percepción y gestión del tiempo en la procrastinación, la orientación del tiempo que presenta el sujeto podría ser una variable especialmente importante a considerar en la explicación de este fenómeno. La orientación del tiempo se conceptualiza como un flujo continuo no consciente de experiencias personales y sociales que son asignadas a marcos temporales y que ayudan a las personas a ordenar y dar coherencia y sentido a los eventos (Zimbardo y Boyd, 1999). Incluye las dimensiones temporales del pasado, presente y futuro así como la valencia afectiva asignada al presente (hedonista y fatalista) y pasado (positivo y negativo).

Tal como se ha comentado, Ferrari y Díaz-Morales (2007b) distinguen como motivos clave para procrastinar la evitación (tendencia a posponer las actividades percibidas como desagradables con el fin de evitar la información negativa acerca de la propia autoestima y/o rendimiento personal) y la excitación (relacionada con el retraso en

la finalización de las tareas a fin de experimentar la excitación vinculada al placer de apresurarse a cumplirlas dentro de una fecha tope). Estos autores informaron que la procrastinación por evitación se relacionaba positivamente con una orientación al presente fatalista y la sensación de que el futuro está predestinado, independientemente de las propias acciones. Los procrastinadores de "evitación" afrontan la ansiedad y la amenaza derivada de la realización de tareas mediante la evitación activa de su inicio, hasta que ya no hay tiempo suficiente para llevarla a cabo. De acuerdo con van Eerde (2003), se trataría de una estrategia deliberada para soslayar temporalmente una amenaza con el fin de proteger su bienestar. La dilación de "excitación", por su parte, se relacionó con una menor orientación hacia el futuro, tal vez porque estos procrastinadores buscan recompensas más inmediatas y placenteras que las metas a largo plazo (Pychyl et al., 2000). Por lo tanto, la dilación de excitación puede surgir de una falta de planificación de metas futuras y de una orientación hacia el disfrute, el placer, la emoción… en el presente, así como un énfasis en la novedad y la búsqueda de sensaciones.

Por último, Vodanovich y Seib (1997) estudiaron las relaciones entre la estructura del tiempo y la procrastinación autoinformada en universitarios. Las puntuaciones en procrastinación se relacionaron de forma inversa con las cinco subescalas del *Time Structure Questionnaire* (TSQ, Bond y Feather, 1989) -sentido de propósito, rutina estructurada, orientación al presente, organización efectiva y persistencia-, así como con la capacidad de estructurar el tiempo.

3.5.3. La Falacia de Planificación.

El término falacia de planificación fue acuñado por Kahneman y Tversky (1979) para referirse a la tendencia individual a ignorar la información "distribuida" y basarse principalmente en la información "singular" cuando se planifica la realización de una tarea o proyecto concreto. La información singular se refiere a aspectos específicos de la tarea que podrían servir para retrasar o acelerar su finalización (el sujeto tiende a centrarse en el proyecto particular, sobrestimando o desconsiderando el tiempo que pueden llevar ciertas circunstancias o eventualidades). En contraste, la información distribuida se refiere a la consideración por parte del sujeto de su experiencia pasada con

tareas similares. Por ejemplo, considerar cuánto tiempo supuso la última vez completar la recogida de información antes de realizar determinada tarea académica.

La falacia de planificación da lugar con frecuencia a un sesgo consistente en subestimar el tiempo requerido para completar una tarea o proyecto. Según esta perspectiva, cuando las personas realizan planes o predicciones, típicamente adoptan una perspectiva interna ignorando el propio desempeño pasado o el de otros. Esto ocasiona un importante fenómeno de subestimación que puede afectar al éxito en la tarea. Buehler, Griffin y Ross (1993) constataron a través de diferentes estudios que la falacia de planificación se verifica en gran medida entre los estudiantes, identificando un sesgo optimista a través de diferentes proyectos, con un rango temporal que abarca de días a semanas según el proyecto concreto en cuestión. De este modo, concluyen que focalizarse en detalles específicos de un proyecto (en la información singular) constituye una tendencia natural cuando se efectúan predicciones temporales.

Pychyl et al. (2000) realizaron un estudio cuyo propósito fue determinar si existía relación entre la procrastinación y la falacia de planificación. Su hipótesis era que los procrastinadores podrían experimentarla en mayor medida que los no procrastinadores, dadas sus dificultades en la percepción del tiempo. Sin embargo, sus resultados no proporcionaron diferencias significativas entre “altos” y “bajos” procrastinadores. Estos resultados contradicen los de Buehler et al. (1993), que concluyeron que los estudiantes postgraduados mostraban regularmente un sesgo sobre la fecha de conclusión de sus tesis acorde con la falacia de planificación. Estas contradicciones podrían explicarse tanto como resultado de la fecha límite establecida para la tarea como del tipo de tarea de cada estudio concreto. Así, las tareas consideradas por Buehler et al. fueron tesis doctorales con fechas de vencimiento establecidas por los propios estudiantes, mientras que en las tareas académicas utilizadas por Pychyl et al. las fechas de los exámenes fueron establecidas por el profesor. De este modo, estos últimos plazos eran inmutables, mientras que las fechas límite para la tesis no, con vencimientos mucho más flexibles. En base al razonamiento ya destacado de Kahneman y Tversky se puede asumir, a partir de los resultados de Pychyl, et al. (2000), que los estudiantes utilizaron información distribuida en la estimación de sus tiempos, dado que no hubo un efecto de falacia de

planificación ni diferencias significativas en planificación. Estos estudiantes debieron confiar en su experiencia previa con los exámenes lo cual les permitió cumplir con sus predicciones con mucha mayor precisión.

En resumen, los resultados de las investigaciones presentadas en esta sección sugieren que los procrastinadores difieren de los no procrastinadores en cogniciones y conductas ligadas a la gestión del tiempo académico. Sin embargo, pese a que distintos investigadores consideran a los procrastinadores como sujetos inhábiles en la estimación del tiempo (e.g., Burka y Yuen, 1983) y que éstos tienden a empezar a estudiar más tarde y en menor grado (Lay y Burns, 1991), los resultados en este sentido no siempre han sido refrendados por la investigación. Así, mientras la tendencia a mejorar la estructura del propio tiempo puede reducir la probabilidad de procrastinar, los hallazgos empíricos, aunque escasos, señalan que la procrastinación no es meramente un déficit de hábitos de estudio y de organización del tiempo, es "algo más" que una simple gestión ineficaz del tiempo e implica una compleja interacción de componentes conductuales, cognitivos y afectivos. Desde esta perspectiva, aprender estrategias adaptativas de gestión del tiempo debería considerase tan sólo una parte del rompecabezas cuando se pretende superar la tendencia crónica a procrastinar en el contexto académico.

3.6. PROCRASTINACIÓN Y ESTRÉS ACADÉMICO

Sólo recientemente se ha comenzado a abordar el estudio de las posibles consecuencias negativas de la dilación sobre el bienestar psicológico y físico de los estudiantes y los resultados parecen indicar que el estrés académico juega un papel clave en este sentido (Sirois, Melia-Gordon y Pychyl, 2003; Tice y Baumeister, 1997). Por ejemplo, diversos estudios con poblaciones de estudiantes y de adultos apoyan la idea de que el estrés actúa como variable mediadora entre la procrastinación y los problemas de salud (Sirois, 2007). En esta misma línea, Flett et al. (2012) informan de una fuerte asociación en estudiantes de postgrado entre la procrastinación y el estrés, señalando que estos estudiantes probablemente sean propensos a presentar problemas de salud en este sentido. Sin embargo, pese a las evidencias de esta relación positiva, son escasos los

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

La investigación sobre estrés académico se caracteriza por una elevada falta de precisión conceptual y terminológica, siendo frecuente la utilización indistinta de términos como estrés académico, preocupación por los estudios e incluso ansiedad ante los exámenes (Putwain, 2007; García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco y Natividad, 2012). El estrés puede definirse como una serie de relaciones persona-situación, en que esta última es valorada por el sujeto como algo que excede sus recursos, que pone en peligro su bienestar personal (Lazarus y Folkman, 1986) y que permite entender un amplio conjunto de fenómenos en la adaptación humana y animal. El estrés académico se define como aquél que se produce en este ámbito concreto, incluyendo tanto el experimentado por los docentes como por los estudiantes en cualquier nivel educativo (Polo, Hernández y Poza, 1996). Sin embargo, en los últimos años se reserva la utilización del término para designar el estrés de los estudiantes de grado superior, reservando el término "estrés docente" cuando se analiza la situación del profesorado (e.g., Augusto-Landa, López-Zafra y Pulido-Martos, 2011) y "estrés escolar" cuando se habla de los niveles de la enseñanza obligatoria (e.g., Connor, 2003; Hodge, McCormick y Elliot, 1997).

El estrés tiene un efecto perjudicial ampliamente constatado en la investigación sobre salud mental y física (Barra-Almagia, 2009; Pollock, 1988) denominado comúnmente distrés, de efectos perniciosos bien conocidos: intensa ansiedad que afecta a la concentración, la memoria y otros procesos cognitivos, disminuyendo el rendimiento. Además, si el estado se prolonga, el organismo lo acusa en forma de trastornos psicosomáticos. Sin embargo, no todos los estudiantes universitarios padecen distrés. Cómo un individuo responde a los acontecimientos estresantes depende de su disposición personal para afrontar las demandas de la situación, así como de la propia situación.

Frente a lo que cabría esperar, según constatan Polo et al. (1996) las situaciones que generan mayor estrés académico no son las de evaluación sino las relacionadas con el agobio que provoca la relación carga de trabajo-tiempo disponible. Es decir, cuando

los estudiantes perciben que tienen muchas cosas por hacer y poco tiempo para hacerlas. Trabajos más recientes con universitarios de distintos contextos culturales, niveles académicos y titulaciones (e.g., Bedoya, Perea y Ormeño, 2006; García-Ros et al., 2012) constatan resultados similares: las situaciones que generan mayor estrés fueron el tiempo disponible para cumplir las tareas, la sobrecarga de tareas y la responsabilidad para cumplir las obligaciones académicas.

Respecto a los componentes de las respuestas de estrés en cada situación concreta, la sintomatología cognitiva es la predominante (e.g., dificultades de concentración, decaimiento, ansiedad, bloqueo mental o incapacidad para relajarse…) frente a la fisiológica (e.g., trastornos del sueño, fatiga crónica, dolores de cabeza, problemas digestivos…) y a la conductual (e.g., aislamiento, absentismo, conflictividad, fumar…).

En cuanto a su prevalencia, la investigación confirma repetidamente que el estrés académico es un fenómeno generalizado que afecta a una gran mayoría de estudiantes. Algunos trabajos llegan a destacar que afecta a más del 90% de sujetos de enseñanza secundaria y universitaria (e.g., Barraza 2005, 2007; Bedoya et al., 2006).

Diferentes estudios señalan respecto a las relaciones estrés - procrastinación académica, que los procrastinadores suelen generar y experimentar elevados niveles de estrés - tanto en relación con sus esfuerzos por completar las tareas en el último momento (Beswick et al. 1988; Tice y Baumeister, 1997) como después de pasada la fecha límite (Milgram et al., 1998) -, además de angustia psicológica derivada de la discrepancia intención-acción o conflicto interno resultante de las repetidas discrepancias entre lo que intentan hacer y lo que realmente hacen (Schouwenburg, 2004). Dado que la procrastinación interfiere en la voluntad de realizar las tareas, así como en la implicación y participación de los sujetos en su desarrollo, como consecuencia se produciría un incremento de las reacciones de estrés caracterizadas por sentimientos negativos y de pérdida de control sobre los acontecimientos de la propia vida con los correspondientes efectos negativos para la salud física y mental (Delongis et al. 1982; Senécal et al., 1995; Tice y Baumeister, 1997).

Efectivamente, los sujetos que demoran sus tareas académicas informan con frecuencia que encuentran cierto alivio temporal en retrasar su realización aunque, sin embargo, también suelen terminar sintiendo un alto grado de estrés relacionado con sus esfuerzos por completarlas en el último minuto. Es más, no es sólo en esos momentos finales frenéticos cuando sufren las consecuencias de sus dilaciones, también experimentan sufrimiento una vez superadas las fechas límite dado que deben afrontar las consecuencias de haber realizado las tareas en el último minuto con una calidad sensiblemente inferior a lo que permitían sus posibilidades (Milgram et al., 1998).

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

Tice y Baumeister (1997) señalan que los universitarios que procrastinaban al principio del semestre experimentaron en ese período menor estrés y menos síntomas de enfermedad. Sin embargo, al final del semestre, próximos los plazos de vencimiento y la realización de exámenes, los procrastinadores tendían a experimentar mayores niveles de estrés y más síntomas de enfermedad, más visitas médicas relacionadas con su salud y un peor rendimiento académico que los no procrastinadores. Es decir, demorar las tareas inicialmente reducía el estrés y los síntomas de salud negativos asociados pero, más tarde, generaba mayor estrés y más síntomas negativos. Para probar esta hipótesis, los autores efectuaron dos estudios longitudinales a través de un semestre académico con una muestra de universitarios. Los resultados indicaron que mientras que la procrastinación supuso beneficios a corto plazo respecto al estrés y la salud física, tales beneficios se invertían conforme avanzaba el semestre y se aproximaban las fechas límite,

concluyendo que el efecto acumulativo de la procrastinación durante el semestre fue negativo, con un coste final que superó los beneficios iniciales en términos de estrés, salud y calidad de los trabajos elaborados. Sirois, Voth, y Pychyl (2009), a través de otro estudio longitudinal con universitarios con el objetivo de examinar la relación entre la dilación-rasgo y el estrés académico, constataron la existencia de una relación positiva entre ambos constructos tanto en la valoración inicial como en cada uno de los dos períodos de seguimiento de cuatro meses.

Según Sirois (2013), aunque los resultados de los trabajos mencionados respaldan el argumento de que el estrés es una de las consecuencias de la dilación, cabe ser cauto dado que también podría argumentarse que la dirección de la causalidad es inversa, siendo la dilación resultado de un aumento del estrés. En esta línea, Tice, Bratslavsky y Baumeister (2001) mostraron que inducir un estado de ánimo negativo en el sujeto puede incrementar sus niveles de procrastinación, como forma de restaurar el estado de ánimo positivo. Según este resultado, la dilación permitiría subsanar un estado de ánimo negativo a corto plazo, prevaleciendo sobre la consecución de objetivos a largo plazo.

Sin embargo, si la dilación se define como rasgo o como un estilo conductual razonablemente estable, es más difícil considerarla como un resultado de la percepción del estrés transitorio. Es más plausible que la dilación-rasgo se asocie con procesos cognitivos tales como pensamientos autoevaluativos negativos, que contribuyan al incremento del estrés. Diferentes investigaciones apoyan la idea de que los pensamientos autoevaluativos son fundamentales para comprender el estrés asociado con la dilación-rasgo. El recuerdo del comportamiento procrastinador pasado puede incrementar los sentimientos de ansiedad (Lay, 1994) y el malestar emocional. Intentar proseguir con tareas previamente abandonadas o desarrolladas con retraso puede contribuir a la preocupación y la ansiedad (Ferrari, 1991a; Solomon y Rothblum, 1984) y a las autoevaluaciones negativas (Flett et al., 1995).

Varios estudios ilustran la naturaleza de los pensamientos de autoevaluación negativa que se aplican los procrastinadores y la forma en que pueden estar relacionados con el estrés. En un estudio realizado por McCown, Blake y Keiser (2012) los

procrastinadores efectuaron más declaraciones de auto-minusvaloración que los no procrastinadores, presentando más pensamientos automáticos negativos respecto a sus dilaciones pasadas y a la dificultad para realizar tareas en un futuro próximo. Así, la procrastinación como rasgo parece generar una tendencia estable a sumir a los sujetos en pensamientos automáticos negativos y cogniciones semejantes a la rumiación sobre comportamientos procrastinadores pasados. Flett et al. (2012) encontraron que estos pensamientos automáticos negativos relacionados con la dilación se asociaron con niveles elevados de estrés y angustia. En consecuencia, según estos resultados las autoevaluaciones negativas contribuyen al estrés asociado con la dilación-rasgo.

En síntesis, las relaciones entre estrés y procrastinación tan sólo han sido abordadas por la investigación de forma reciente, evidenciando los resultados disponibles hasta la actualidad que la procrastinación -en especial cuando se considera como rasgo de personalidad- suele generar elevados niveles de estrés asociados a sentimientos y pensamientos autoevaluativos negativos, así como de pérdida de control sobre la propia vida, que pueden provocar efectos perjudiciales para la salud física y mental de los sujetos. Comprender la relación dilación-estrés resulta esencial para la planificación y desarrollo de intervenciones que puedan ayudar a reducir las consecuencias indeseables provocadas por ambos fenómenos sobre la salud y el bienestar de los estudiantes.

3.7. PROCRASTINACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

¿La procrastinación genera efectos negativos sobre el rendimiento académico? Los investigadores se han planteado esta pregunta a menudo, pero los estudios arrojan resultados confusos y muchas veces contradictorios. Probablemente, Semb, Glick y Spencer (1979) fueron los primeros en sugerir la existencia de una relación entre procrastinación y bajo rendimiento. Desde entonces, se han realizado muchos estudios para intentar validar esta hipótesis. Algunos no han encontrado ninguna conexión entre ambos constructos (e.g., Beck, Koons y Milgram, 2000; Lay, 1986; Morris, Surber y Bijou, 1978; Solomon y Rothblum, 1988). Sin embargo, como establece van Eerde (2003) la mayoría han detectado una correlación negativa entre ambos constructos, es

decir, que la procrastinación tiene un impacto perjudicial sobre el rendimiento académico (e.g., Balkis y Duru 2009; Bruinsma y Jansen, 2009; Collins, Onwuegbuzie y Jiao 2008; Dewitte y Schouwenburg, 2002; Fritzsche, Young y Hickson 2003; Howell y Watson 2007; Moon y Illingworth, 2005; Özer et al., 2009; Rothblum et al., 1986; Steel et al., 2001; Tice y Baumeister, 1997; Tuckman, 1991; van Eerde, 2003) indicando que cuando los estudiantes presentan una clara tendencia a procrastinar sus resultados académicos se resienten.

Dado que la dilación se define como el aplazamiento o retraso en la ejecución de una tarea, se podría suponer que influye en el rendimiento, ya que la presión del tiempo provocada por los retrasos podría disminuir no sólo la puntualidad en la entrega de las tareas, sino también en la calidad de su realización, redundando en la obtención de un rendimiento académico inferior. Incluso podría verse afectada por la dilación no sólo la ejecución de las tareas propiamente dichas, sino también un mayor espectro de ámbitos en el funcionamiento personal (e.g., discusiones con compañeros, incumplimiento de otras obligaciones, etc.).

Wesley (1994) destaca que la procrastinación académica explica una parte significativa de varianza de las calificaciones en la universidad, más allá de la que explica la habilidad o las calificaciones en etapas educativas previas. Clariana y Martín (2008) informan de una relación negativa significativa, aunque moderada, entre la procrastinación evaluada mediante la *Escala de Demora Académica* (EDA, Clariana y Martín, 2008) y el rendimiento, operacionalizado como el promedio de las calificaciones durante el último año cursado. Los resultados de un meta-análisis sobre los efectos de la dilación sobre el GPA (*Grade Point Average,* promedio de calificaciones de las universidades de EEUU para evaluar el rendimiento académico) sugieren igualmente la existencia de una correlación negativa entre ambos constructos (Steel, 2007).

Por otra parte, los pensamientos frecuentes de los procrastinadores acerca de sus retrasos les llevan a adoptar una actitud defensiva y a evitar demostraciones de baja capacidad (Flett et al. 2012), por lo que no es sorprendente que esta orientación desadaptativa pueda también predecir la disminución del rendimiento (Pekrun, Elliot y

Maier, 2009). De hecho, numerosos estudios destacan que los estudiantes informan que su comportamiento procrastinador suele ocasionar un rendimiento académico más bajo (e.g., Beck et al. 2000; Beswick et al., 1988; Fritzsche et al. 2003)

Algunos autores, no obstante, han sugerido que la dilación podría mejorar el rendimiento en la medida en que moviliza recursos para afrontar una fecha límite que se aproxima. De hecho, algunas personas informan que la utilizan como estrategia para mejorarlo, ya que les ayuda a aglutinar sus recursos cuando tienen que hacer frente a una fecha límite (Chissom e Irán-Nejad, 1992). Sin embargo, intuitivamente cabría opinar lo contrario. Las personas que dejan las cosas para el final, simplemente tienen menos tiempo para prepararse y esto debe afectar negativamente a su trabajo (Steel et al., 2001). Si consideramos que la procrastinación es irracional y representativa de una baja responsabilidad, este esfuerzo como último recurso, lo lógico es que tienda a proporcionar menor éxito que los esfuerzos realizados antes de llegada la última hora.

Rothblum et al. (1986) hallaron que las puntuaciones en la PASS correlacionaban negativamente con el promedio de las calificaciones y positivamente con la ansiedad ante los exámenes, con niveles de bajo autocontrol y con la realización de atribuciones externas respecto al éxito entre los estudiantes universitarios. Curiosamente, según se aproximaba la fecha límite, tanto los altos como los bajos procrastinadores percibían los exámenes como menos difíciles, menos importantes y menos provocadores de ansiedad, debido al incremento del estudio y el decremento de la procrastinación. Es decir, implicarse en la tarea tuvo un carácter instrumental que redundó en una reducción de estos problemas.

Autores como Carden, Bryant y Moss (2004) también destacan la existencia de vínculos entre la procrastinación, los logros académicos y la ansiedad ante los exámenes. Sus resultados les permiten concluir que los estudiantes con motivación intrínseca mostraron menor procrastinación académica, menor ansiedad ante los exámenes y un mayor GPA que los estudiantes con una orientación extrínseca. Beswick et al. (1988) también constatan que la procrastinación autoinformada correlaciona de forma inversa con las calificaciones promedio en la universidad.

Uno de los moderadores importantes entre ambos constructos en el ámbito académico probablemente sea la dificultad de la tarea. En las tareas difíciles el aumento de la presión del tiempo es probable que provoque la disminución de la calidad, eficiencia o puntualidad en las entregas, pero no necesariamente en las tareas sencillas. En este sentido puede ser importante considerar cuál es la tendencia general de una persona a posponer las cosas. Si bien posponer las cosas en un contexto particular o con unas tareas concretas puede no ser disfuncional, al menos en ocasiones, el rendimiento puede verse afectado negativamente cuando la dilación es generalizada. Cuando se produce ante cualquier tarea se convierte en un rasgo, con las implicaciones que de ello se deriva, tal como ha sido comentado en el apartado precedente.

En este mismo sentido, Clariana (2013) señala, sin embargo, que la procrastinación académica no es únicamente una característica de personalidad, sino que también resulta del tipo de prácticas instruccionales en que los alumnos participan. Así, los cursos con alto nivel de exigencia, que no motivan a los estudiantes o que están a cargo de profesores incompetentes (Brent y Atkinson, 2011) o proporcionan instrucciones confusas (Ackerman y Gross 2007) incrementan la procrastinación, mientras que la evaluación formativa y continua la reduce de manera significativa (Clariana, Gotzens, Badia y Cladellas, 2012).

En un estudio ya mencionado, Tice y Baumeister (1997) informan que la procrastinación, además de un efecto perjudicial sobre el éxito académico, también tiene consecuencias negativas sobre el bienestar psicológico de los estudiantes y deriva en trabajos de calidad inferior. A través de la *Escala de Procrastinación General* (GP; Lay, 1986) constatan que los procrastinadores obtenían calificaciones en el curso significativamente inferiores a los no procrastinadores -aunque los autores fracasaron al intentar replicar los resultados-. Sugieren que los sujetos que empiezan al final tienden a rendir menos debido a que no anticipan posibles obstáculos (recuérdese aquí la "falacia de planificación"), aparte de la tensión del último minuto, que puede complicar aún más las cosas. De esta forma, las posibles adversidades que se entrecruzan con la realización de la tarea (e.g., dificultades informáticas de última hora o interferencias personales o de cualquier tipo) pueden, a juicio de los autores, deteriorar temporalmente la capacidad de

trabajo y si el proyecto ha sido relegado hasta el último momento y conducir al fracaso. Así, obstáculos que podrían haber sido pequeños contratiempos dos semanas antes, se pueden convertir en amenazas insalvables en el último minuto.

Más recientemente, García-Ros et al. (2011) analizaron la relación de la procrastinación (decisional y conductual) con diferentes variables académicas de naturaleza conductual tales como el rendimiento académico (operacionalizado a partir de la media aritmética de las calificaciones de los alumnos), el tiempo dedicado al estudio y la repetición de curso. Los resultados mostraron correlaciones inversas de la procrastinación conductual con el tiempo dedicado al estudio y el rendimiento académico, indicando que los sujetos que demoran la realización de tareas académicas son también quienes dedican menor tiempo a su realización y obtienen peores resultados. No hubo relación con la repetición de curso. La procrastinación decisional, por su parte, no se mostró relacionada con ninguna de dichas variables académicas.

No obstante, como se puede comprobar a partir de lo comentado, los resultados respecto de los efectos perjudiciales de la procrastinación sobre el rendimiento académico no señalan siempre en la misma dirección ni están universalmente respaldados por la investigación. Pese al volumen de estudios que apoya el impacto negativo de la procrastinación sobre el rendimiento académico, existen resultados que indican que o bien se trata de dos variables no relacionadas o que el efecto de la procrastinación sobre el rendimiento académico no resulta necesariamente negativo.

Así, mientras algunos procrastinadores bajo presión se bloquean regulando ineficazmente su actuación (Baumeister, 1984; Ferrari, 2001), otros estudiantes demuestran habilidades para desarrollar ingentes volúmenes de trabajo de calidad antes de la fecha límite. De forma más específica, la procrastinación puede ser considerada, como se comentó previamente, como una estrategia automotivacional intencionada para estudiantes que requieren niveles intensos de estimulación para conseguir una adecuada motivación hacia la tarea (Ferrari et al. 1995). Sin embargo ¿se puede seguir hablando en tal caso de sujetos procrastinadores? El hallazgo pionero de Aitken (1982) de que los estudiantes procrastinadores mostraban puntuaciones superiores a sus compañeros en el

apartado matemático del SAT sugirió a la autora que la procrastinación podría tener un componente eficaz para el aprendizaje en estudiantes con elevadas capacidades, que confiarían en su capacidad para ejecutar con éxito la tarea en el último minuto.

Solomon y Rothblum (1984) no encontraron relación entre la procrastinación autoinformada y las calificaciones en ninguna de las tareas académicas que considera la PASS. De hecho, en este estudio los sujetos que más demoraban tenían mayor probabilidad de obtener altas calificaciones que los que no lo hacían. No obstante, según las propias autoras, este resultado podría deberse a un artefacto metodológico ya que el rendimiento académico se basó exclusivamente en las calificaciones del curso que se encontraban realizando (un curso introductorio de psicología). Quizás, matizan las autoras, para incrementar la validez de estos resultados habría que valorar la relación entre la demora y el rendimiento a través de informes más amplios sobre la tendencia a procrastinar referidos al curso completo -tiempo y materias-. Por otro lado, Choi y Moran (2009) en un estudio para validar su *Escala de Procrastinación Activa* (EPA) en la que los sujetos tomaban deliberadamente la decisión de procrastinar, mostraron que el promedio de calificaciones no se relacionó con la dilación activa.

En resumen, aunque los datos disponibles no resultan totalmente concluyentes y los efectos negativos de la procrastinación no siempre son obvios, la mayoría de estudios sugieren bien una relación negativa, bien una ausencia de relación entre procrastinación y resultados académicos. En cualquier caso, dadas las perspectivas divergentes y el papel de posibles variables que medien en la relación entre ambos constructos, parece más que justificada la necesidad de ahondar en la investigación sobre el impacto de la procrastinación sobre la actuación académica.

3.8. A MODO DE CONCLUSIÓN SOBRE LOS CORRELATOS DE LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

Este capítulo se ha concretado en la revisión de los principales correlatos de la procrastinación académica a partir de las evidencias proporcionadas por la investigación

psicoeducativa. En primer lugar, se ha destacado su relación con la autorregulación académica, destacando que los procrastinadores crónicos -al igual que los estudiantes ineficaces para regularse académicamente-, muestran déficits en la planificación, supervisión y evaluación de su propia actuación como aprendices. Además, manifiestan bajos niveles de autorregulación tanto a nivel cognitivo como motivacional y conductual. De este modo, son ineficaces en la selección y aplicación de estrategias de aprendizaje, suelen carecer de conocimientos y habilidades metacognitivas, presentan escasas habilidades de gestión del tiempo y muestran creencias motivacionales desadaptativas.

También se han expuesto los principales hallazgos relativos a los vínculos entre la procrastinación y los procesos motivacionales. Así, se ha hecho referencia a la teoría de la autodeterminación, destacando que la procrastinación académica se relaciona con la motivación no autodeterminada. En la medida en que los sujetos perciben su implicación en la tarea como una elección personal, resulta más difícil que la pospongan y, sin embargo, cuando experimentan presiones para realizarla o no ven relación entre el desarrollo de la tarea y las consecuencias resultantes, más fácil resultará que procrastinen. En este mismo apartado, también se ha mencionado la relación entre autoeficacia para el aprendizaje y procrastinación, dado el papel que juegan este tipo de creencias sobre el nivel de esfuerzo y la persistencia del estudiante en la realización de las tareas y, en última instancia, en sus conductas de dilación. Se han destacado, además, los dos principales motivos para procrastinar que subraya la investigación: la aversión a la tarea y el miedo al fracaso.

En tercer lugar, se ha abordado el papel del perfeccionismo, en especial del denominado perfeccionismo negativo. Los procrastinadores muestran muchas características cognitivas asociadas a este rasgo de personalidad tales como las creencias irracionales, el autoimponerse exigencias poco realistas, el énfasis en tener siempre éxito atendiendo selectivamente al fracaso, elevados niveles de estrés y ansiedad o una especial sensibilidad ante las evaluaciones negativas de los otros. Se trata de un patrón que puede suponer la aparición del miedo a fracasar, a no alcanzar las propias metas o a una autoevaluación negativa, convirtiéndose en causa de la procrastinación.

Se han expuesto también las principales aportaciones que analizan el papel que desempeña la gestión del tiempo en las demoras académicas. La gestión ineficaz del tiempo podría ocasionar la procrastinación académica, en la medida en que se trata de un constructo vinculado al cumplimiento de plazos temporales. Adicionalmente, diferentes estudios señalan que los procrastinadores, frente a los no procrastinadores, dedican menos tiempo a planificar y preparar sus tareas, tienden a subestimar el tiempo que necesitan para realizarlas, invierten menos tiempo en localizar y selección la información necesaria en su desarrollo, y esperan hasta el último minuto para comenzar sus tareas. No obstante, a pesar de la indudable importancia de la gestión del tiempo en la procrastinación, ésta constituye un fenómeno mucho más complejo que integra otras dimensiones cognitivas y motivacionales.

La procrastinación también se ha relacionado positivamente con el estrés académico, situación que aparece cuando el estudiante estima que los requerimientos de una tarea exceden sus recursos y capacidades. Entre las conclusiones básicas de estas investigaciones destaca que la procrastinación académica, en especial cuando se considera como rasgo de personalidad, genera con frecuencia elevados niveles de estrés asociados a sentimientos y pensamientos autoevaluativos negativos, así como de pérdida de control, que redundan negativamente en el bienestar psicológico y físico de los estudiantes.

Por último, se han comentado las relaciones entre rendimiento académico y procrastinación, constatándose la inexistencia de resultados concluyentes al respecto. Sin embargo, la mayor parte de estudios señalan asociaciones negativas o ausencia de relación entre ambos constructos. La conclusión es que, al menos en cierta medida, la procrastinación puede estar vinculada a algunos aspectos desadaptativos e indeseables en relación con el rendimiento académico.

IV. EVALUACIÓN DE LA PROCRASTINACIÓN

4.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se revisan los principales instrumentos y medidas conductuales para evaluar la procrastinación general y la procrastinación académica generados a partir de las distintas conceptualizaciones y clasificaciones destacadas en capítulos precedentes. Desde las últimas décadas del siglo pasado, se han desarrollado numerosos instrumentos tipo autoinforme para la evaluar la procrastinación y, con menor frecuencia, se han utilizado en la investigación medidas de carácter conductual.

En primer lugar, se destacarán los instrumentos dirigidos a evaluar la procrastinación general. Entre los mismos, los tres primeros evalúan la procrastinación conductual, el cuarto se centra en la procrastinación decisional, el quinto la procrastinación activa o funcional y el sexto y último mide la denominada, según Steel (2010), "procrastinación pura".

A continuación se hará referencia a los instrumentos más representativos para evaluar la procrastinación académica. Se efectuará especial hincapié en la *Procrastination Assessment Scale for Students* (PASS, Solomon y Rothblum, 1984), dado que es el instrumento aplicado en el presente trabajo, así como el más utilizado en la investigación (Charlebois, 2002; Ferrari et al., 1995) sobre este fenómeno.

Para finalizar el capítulo, se destacarán los indicadores de naturaleza conductual más frecuentemente utilizados en la investigación para obtener información objetiva sobre la procrastinación académica, tales como la asistencia y la duración de la participación en situaciones experimentales, los retrasos para cumplir con los requisitos del curso académico, la rapidez en la devolución de protocolos de encuestas o la puntualidad y tasa de envío de tareas antes de una fecha límite.

4.2. INSTRUMENTOS AUTOINFORMADOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA PROCRASTINACIÓN GENERAL

En este apartado se presentan y describen las características psicométricas de los instrumentos más representativos y utilizados en la investigación para medir la dilación "general". En concreto, se trata de la Escala de Demora General (*General Procrastination Scale* -GP-; Lay, 1986), el Inventario de Demora para Adultos (*Adult Inventory of Procrastination* -AIP-; McCown y Johnson, 1989), el Inventario de Cogniciones Procrastinadoras (*Procrastinatory Cognitions Inventory* -PCI-; Stainton, Lay y Flett, 2000), la Escala de Demora Decisional (*Decisional Procrastination Scale* -DPS-; Mann, 1982), la Escala de Procrastinación Activa (*Active Procrastination Scale* -EPA-*;* Choi y Moran, 2009) y, por último, la Escala de Procrastinación Pura (*Pure Procrastination Scale* -PPS-, Steel, 2010).

Como señalan Díaz-Morales, Ferrari, Díaz y Argumedo (2006) los instrumentos GP y AIP se desarrollaron para evaluar la frecuencia con que las personas posponen la realización de actividades cotidianas, es decir, evalúan la tendencia general a procrastinar, conducta relacionada con el nivel de activación (Ferrari, 1992) y con el bajo autocontrol, la rebeldía y la extraversión (Ferrari et al., 1995; Ferrari y Pychyl, 2000). El PCI (Stainton et al., 2000) proporciona información sobre la preocupación del sujeto por su procrastinación a través de la frecuencia de pensamientos relacionados con esta conducta. La DPS (Mann, 1982*)* se centra de forma específica en la demora en la toma de decisiones. La EPA (Choi y Moran, 2009) es un instrumento de autoinforme para evaluar la procrastinación funcional. Por último, la PPS (Steel, 2010) fue desarrollada a partir de

otras escalas previas a partir de cuyas puntuaciones se efectuó un AFE. Refleja una medida de lo que el autor denomina "procrastinación pura"

4.2.1. Escala de Procrastinación General - GP - (Lay, 1986).

La Escala de Procrastinación General es un instrumento de carácter unidimensional, integrado por 20 ítems (10 de los cuales están redactados de forma inversa) que miden la procrastinación como rasgo desde una perspectiva general a través de diferentes enunciados referidos a actividades de la vida diaria (e.g., *devuelvo las llamadas telefónicas con prontitud*, *normalmente compro -incluso artículos básicos- en el último minuto*, *me doy cuenta que suelo correr contra el reloj* o *en el último año, el dejar las cosas para último minuto me ha perjudicado en términos económicos y/o de oportunidades*). Los ítems se valoran a través de una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos con un rango de valores que abarca desde el 1 - *falso para mí* - hasta el 5 - *verdadero para mí* - que se suman para obtener una puntuación global. Puntuaciones altas reflejan una conducta procrastinadora asociada a una necesidad de activación fisiológica para desempeñar la tarea (Ferrari, 1992).

Su consistencia interna -α de Cronbach- es de .82 (Lay, 1986), .78 según Ferrari et al. (1995) y de .89 según DeWitte y Schouwenburg, (2002) y Wilson y Nguyen (2012). Presenta una fiabilidad y estabilidad temporal test-retest (un mes) de .80, mostrándose eficaz para medir las características de los procrastinadores a través de diferentes situaciones (Ferrari, 1991b). Schouwenburg y Lay (1995) en dos estudios con universitarios varones de los Países Bajos y canadienses de ambos sexos, destacan su alta validez y fiabilidad (α de Cronbach mínima de .80). Lay (1986) destaca además la validez de constructo de la escala a partir de su relación con variables como la tendencia a la desorganización o la autoestima. Adicionalmente, sus puntuaciones también se relacionaron positivamente, entre otras, con la indecisión autoinformada y con la ansiedad social. Según Wilson y Nguyen (2012), sus cualidades psicométricas - fiabilidad, estabilidad temporal, validez de constructo y predictiva - aconsejan su uso como instrumento de investigación.

Lay (1986) factorizó los ítems que incorpora la escala, constatando que los elementos que reflejaban "diligencia" para realizar las actividades cotidianas tendían a saturar juntos. Por último, destacar que los ítems relacionados con situaciones y aspectos académicos se eliminaron de la escala definitiva para conseguir una medida unidimensional de procrastinación general.

Ferrari y Özer (2009) factorizaron también las puntuaciones obtenidas mediante la escala GP con población turca y obtuvieron dos factores, que explicaron conjuntamente el 32.6 % de la varianza total, con un primer factor integrado por 11 ítems (18.4 % de la varianza) y un segundo por 9 (14.2% varianza) vinculados, respectivamente, a los aspectos negativos y positivos de la procrastinación de activación.

4.2.2. Inventario de Procrastinación para Adultos -AIP- (McCown y Johnson, 1989).

El AIP es una escala unidimensional de 15 ítems, cada uno valorado en una escala tipo Likert de 5 puntos, que evalúa la procrastinación general. Fundamentalmente se ha relacionado con la tendencia general del sujeto a evitar la realización de las tareas (Ferrari, 1992). Sus ítems se corresponden con manifestaciones tales como *no soy muy bueno en el cumplimiento de plazos, no hago las cosas a tiempo, frecuentemente me doy cuenta que estoy haciendo tareas que me había propuesto hacer con anterioridad, o cuando estoy haciendo un trabajo que debo presentar, con frecuencia pierdo tiempo haciendo otras cosa*. La puntuación global en procrastinación se obtiene sumando las respuestas a todos los ítems (integra 7 ítems inversos). Puntuaciones altas indican demoras frecuentes en la realización de tareas como forma de evitar poner en evidencia las propias capacidades (Ferrari et al. 1995).

Los autores informan que su consistencia interna es .79 (α de Cronbach) y su fiabilidad test-retest (un mes) de .71. Son escasos los informes sobre su validez, aunque su puntuación global se relaciona con una ineficiente gestión del tiempo. McCown y Johnson (1989) destacan que puntuaciones elevadas en la AIP predicen los retrasos en el pago de facturas y la presentación de la declaración de impuestos, así como, entre universitarios, un menor número de horas dedicadas al estudio.

Ferrari (1992) constató que tanto la GP de Lay (1986) como el AIP de McCown y Johnson (1989) presentaban una adecuada validez discriminante y de constructo. Ferrari y Özer (2009) a través de AFE de componentes principales para determinar la estructura del AIP con población turca informan de una solución de dos factores que explicaba el 35.1 % de la varianza total, con un primer factor (7 ítems, 19.4 % de varianza explicada) centrado en las características positivas de la evitación y un segundo (8 ítems, 15.7 % de varianza explicada) que explora los aspectos negativos.

4.2.3. Inventario de Cogniciones Procrastinadoras -PCI- (Stainton, Lay y Flett, 2000).

El PCI fue desarrollado por Stainton et al. (2000) con la finalidad de evaluar diferencias individuales en la frecuencia de pensamientos relacionados con el comportamiento dilatorio considerado como rasgo. Estos autores consideran que tales cogniciones constituyen una forma de preocupación característica de los procrastinadores. Flett et al. (2012) plantean además que estas personas suelen informar de pensamientos automáticos negativos y perciben que su forma de pensar contribuye a sus innecesarias demoras. Destacan, a través del resumen de diversos casos clínicos, cómo la dilación y los pensamientos relacionados a menudo están vinculados con sentimientos de fracaso, vergüenza, culpa, perfeccionismo y duda.

El PCI integra 18 elementos que, según Flett et al. (2012), captan estos patrones de pensamiento negativo y reflejan aspectos tales como el incumplimiento de expectativas personales o sociales (e.g., *debería ser más responsable*), reflexiones rumiativas sobre la propia procrastinación (e.g., *tengo que empezar antes*) y el autoengaño (e.g., *estoy atrasado en mis estudios en esta ocasión, pero la próxima será diferente*). Los ítems que componen el PCI solicitan indicar la frecuencia de tales pensamientos a través de escalas Likert de 5 puntos que van desde 0 (*nada*), a 4 (*todo el tiempo*). Los valores del α de Cronbach en esta investigación fueron de .88 o superiores.

En un primer estudio realizado por Stainton et al. (2000) con una muestra de universitarios, el PCI mostró un carácter unifactorial y una elevada fiabilidad (.94). Hubo también una fuerte asociación entre el PCI y la dilación-rasgo (r = 0.69), la ansiedad-

rasgo y una medida compuesta de abatimiento y ansiedad. En un segundo estudio de los autores, de carácter longitudinal, con una muestra de 66 sujetos, el PCI mostró una adecuada estabilidad (tres semanas) entre las cogniciones procrastinadoras anticipadas y retrospectivas de los participantes.

Según Flett et al (2012), el PCI no se ha utilizado ampliamente hasta el momento a pesar de su evidente utilidad. Davis, Flett y Besser (2002) informan de un alto nivel de consistencia interna (.93) así como de una fuerte relación con rasgos como la impulsividad, la soledad, la depresión o el uso excesivo de Internet como forma de distracción. Flett et al. (2012) constataron que las puntuaciones en el PCI se asociaban con pensamientos automáticos relacionados con la dilación, el perfeccionismo o negativos de carácter general sobre el yo y reacciones emocionales negativas. Por otra parte, es un instrumento que puede utilizarse para evaluar el éxito de intervenciones cognitivo-conductuales que abordan la dilación en términos de reducción de la frecuencia global de pensamientos relacionados con el comportamiento dilatorio.

4.2.4. Escala de Demora Decisional -DPS- (Mann, 1982).

Frente a las escalas precedentes, la DPS evalúa la procrastinación decisional, vinculada al retraso en la toma de decisiones dentro de un plazo determinado (Effert y Ferrari, 1989; Ferrari y McCown, 1994; Harriott y Ferrari, 1996). La medida se basa en la teoría del conflicto para tomar decisiones (Ferrari y Dovidio, 2000) según la cual la procrastinación, en tanto que indecisión, consiste en un patrón desadaptativo que las personas utilizan en caso de afrontar situaciones conflictivas en las que deben elegir entre diferentes alternativas.

Se trata de una escala integrada por 5 ítems (formando parte de un inventario más amplio de 31) los cuales se valoran a través una escala tipo Likert de 5 niveles de respuesta (1 -*no verdadero para mí*-; 5 -*verdadero para mí*-), relacionados con diferentes aspectos de la postergación en la toma de decisiones (e.g., *demoro la toma de decisiones hasta que ya es demasiado tarde* o *pospongo la toma de decisiones*). Puntuaciones altas señalan la tendencia a retrasar las decisiones a causa de la realización de otras tareas.

Según Beswick et al. (1988) y Mann (1982) los estudios que han analizado su fiabilidad y validez señalan valores de α de Cronbach dentro de un rango entre .72 y .80, así como una fiabilidad test-retest (un mes) con un rango entre .62 y .69. Argumedo, Díaz, Calderón, Díaz-Morales y Ferrari (2005) estudiaron la fiabilidad y estructura factorial de la DPS a partir de una muestra compuesta por 514 adultos entre 20 y 65 años de Lima metropolitana. El instrumento mostró altos niveles de consistencia interna (.84) y los AFE indicaron la existencia de un solo factor subyacente. Los autores no observaron diferencias en procrastinación según sexo, edad o nivel formativo, sin embargo en cuanto al nivel socio-económico informan de mayores niveles en el estrato más bajo.

4.2.5. Escala de Procrastinación Activa -EPA- (Choi y Moran, 2009).

Se trata de un instrumento que evalúa la procrastinación activa o funcional, caracterizada, según los autores, por sus consecuencias adaptativas y deseables para el sujeto. Consta de 16 elementos y presenta niveles de fiabilidad adecuados (α = .80).

La escala integra ítems orientados a evaluar aspectos tales como la preferencia por la presión del tiempo (e.g., *tiendo a trabajar mejor bajo presión*), la decisión deliberada o intencional de posponer las cosas (e.g., *intencionalmente pospongo mis tareas para maximizar mi motivación*), la capacidad de cumplir con los plazos (e.g., *dado que a menudo comienzo a trabajar en las cosas en el último momento, tengo problemas para terminar las tareas asignadas la mayor parte del tiempo*) y, por último, la satisfacción con los resultados (e.g., *siento que dejar el trabajo hasta el último minuto no me hace ningún bien*). La valoración de los ítems se realiza sobre una escala tipo Likert de 7 puntos de respuesta (desde el 1 - *no del todo cierto*- hasta 7 -*totalmente cierto*-).

4.2.6. Escala de Procrastinación Pura -PPS- (Steel, 2010).

La PPS surge en el contexto de la crítica que Steel (2010) realizó al modelo tripartito de Ferrari que distingue entre dilación de evitación, de excitación y decisional. Tras realizar una revisión meta-analítica, que señala la existencia de escaso apoyo empírico para el citado modelo, Steel aplicó a una muestra de cuatro mil sujetos la AIP

(McCown y Johnson, 1989) y la GPS (Lay, 1986) con el objetivo de constatar si eran funcionalmente distinguibles. En definitiva, su pretensión era aislar los elementos que constituyen el núcleo de la dilación, eliminando los marginales y creando una "mejor medida" de dicho constructo.

A través de AFE encontró un primer factor (36% de varianza) que describe como dilación en general. Un segundo (7% de varianza) con ítems relacionados con las prisas y el mantenimiento-cumplimiento de citas. Y, por último, un tercero (6% de varianza) que incluye ítems asociados con la prontitud y realización inmediata de tareas. Según Steel (2010), teniendo en cuenta la definición de la dilación como el retraso voluntario de un curso previsto de acción a pesar de esperar obtener consecuencias negativas debido al aplazamiento, los factores 2º y 3º no harían referencia necesariamente a la dilación. Así pues, el autor concluye que el primer factor es el que pone de manifiesto un retraso disfuncional y sus elementos son útiles para evaluar lo que denomina "dilación pura".

4.3. INSTRUMENTOS AUTOINFORMADOS PARA EVALUAR LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

En este apartado se presentan los instrumentos tipo autoinforme más representativos y frecuentemente utilizados en la investigación para evaluar la procrastinación académica, en especial entre estudiantes universitarios. Más específicamente, se trata de la Escala de Procrastinación de Tuckman (1991) -*Tuckman Procrastination Scale*, TPS-; el Inventario de Procrastinación de Aitken (1982) - *Aitken Procrastination Inventory*, API-; el Inventario de Procrastinación Académica - Estado de Schouwenburg (1992) -*Academic Procrastination State Inventory*, APSI-; el Inventario de Procrastinación de Muszynski y Akamatsu (1991) - *Procrastination Inventory* -; el Inventario de Procrastinación Revisado de Johnson, Green y Kluever (2000) - *Revised Inventory of Procrastination* -; la Escala de Demora Académica -EDA- de Clariana y Martín (2008) y, por último, la Escala de Evaluación de la Procrastinación para Estudiantes de Solomon y Rothblum (1984) - *Procrastination Assessment Scale for Students*, PASS-, utilizada en la presente investigación.

4.3.1. Escala de Procrastinación -TPS- de Tuckman (1991).

Esta escala fue desarrollada con el objetivo inicial de detectar la procrastinación general, si bien posteriormente fue utilizada para identificar la procrastinación académica entre universitarios (Clariana, 2009). Proporciona un índice general de procrastinación académica vinculado a la autorregulación y, más específicamente, a la habilidad para planificar la realización de tareas.

Según Tuckman (1991) la procrastinación tiene su origen en una combinación de tres factores: la propia incredulidad sobre la capacidad de llevar a cabo una tarea, la incapacidad de posponer las gratificaciones y la atribución de la responsabilidad de los conflictos personales a factores externos. En base a estos tres aspectos, elaboró una escala inicial de 72 ítems (con escala de respuesta tipo Likert de 4 puntos: 1- *bajo*-; 4 - *alto* -) que incluía los siguientes tópicos: a) autodescripción general de la tendencia a posponer las cosas (*cuando tengo un plazo para hacer algo, espero hasta el último momento para realizarlo*); b) dificultad en hacer tareas insatisfactorias y por tanto evitarlas o "darles vueltas" (*busco un camino fácil para realizar la tarea*) y, c) tendencia a culpar a otros por las propias creencias (*no tienen derecho a ponerme plazos*).

Tuckman (1991) aplicó los 72 ítems iniciales a una muestra de universitarios de diferentes niveles y edades (rango de edad entre 19 y 22 años). Tras someter a AFE las puntuaciones, obtuvo una escala unidimensional sobre procrastinación académica integrada por 16 ítems (dentro de una más amplia que integra 35 elementos relacionados con distintas conductas académicas). Ejemplos de alguno de ellos son: *demoro innecesariamente concluir los trabajos, incluso cuando son importantes*; *pospongo el comienzo de las cosas que no me gusta hacer* o *cuando tengo una fecha límite, espero hasta el último minuto*.

Ferrari et al. (1995) informan de una fiabilidad para esta escala de .86. Respecto a la validez, aunque son escasos los estudios que han aplicado el instrumento, Tuckman informa de correlaciones negativas con la autoeficacia y la realización de tareas domésticas. Por otro lado, la TPS no ha sido evaluada con poblaciones clínicas, aunque

podría resultar un instrumento útil para la detección de estudiantes con problemas académicos al iniciar sus estudios universitarios (Tuckman, 1991).

Furlan, Heredia, Piemontesi, Illbele y Sánchez-Rosas (2010) utilizaron una adaptación de la TPS a población argentina, obteniendo resultados que constataron su carácter unidimensional. Los autores señalaron la ausencia de diferencias significativas entre sexos, la inexistencia de relación con el rendimiento académico y una correlación positiva, aunque moderada, con la ansiedad frente a los exámenes. Los resultados obtenidos posteriormente por Furlan, Heredia, Piemontesi y Tuckman (2012), respaldan su unidimensionalidad y su adecuada consistencia interna, pero sin embargo también constatan una correlación negativa significativa con el rendimiento académico, concluyendo que la TPS constituye una medida válida y fiable de la procrastinación académica entre estudiantes universitarios.

4.3.2. Inventario de Procrastinación de Aitken -API- (1982).

Aitken (1982) desarrolló el API con el objetivo de identificar a procrastinadores crónicos en poblaciones universitarias y, según Höcker, Engberding, Haferkamp y Rist (2012), constituye una medida de la dilación como rasgo. Consta de 19 ítems -intercalados en un cuestionario más amplio de 52- con una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos (1 - *falso* -; 5 - *verdadero* -). El contenido de los ítems incorpora cuestiones tales como *retraso el comienzo de las cosas hasta el último minuto* o *llego a menudo tarde a citas y reuniones*.

En los estudios realizados con universitarios, el API presenta una fiabilidad de .82 (Aitken, 1982), mostrando una relación positiva con la subestimación del tiempo necesario para completar una tarea de lectura y completar antes las partes simples que las complejas de la misma (McCown et al., 1987). También ha sido utilizado con poblaciones de educación secundaria, presentando un coeficiente de fiabilidad (α de Cronbach) de .79 y una correlación test-retest de .71 (Ferrari et al., 1995).

A través de un AFE, Patzelt y Opitz (2005) identificaron tres factores subyacentes al inventario total: Procrastinación como rasgo central, Falta de previsión y Falta de

puntualidad. No obstante, según Höcker et al. (2012) la media del primer factor, (para el cual informan de una consistencia interna de .91) resulta más adecuada para evaluar la dilación autoinformada que una puntuación total de todos los factores.

4.3.3. Inventario de Procrastinación Académica - Estado -APSI- de Schouwenburg (1992).

El *Academic Procrastination State Inventory* -APSI- evalúa la dilación "actual" o dilación- estado. Consta de 23 ítems que determinan las fluctuaciones en la frecuencia de las conductas y pensamientos relacionados con la procrastinación en la última semana. Dichos ítems se valoran mediante una escala Likert con 5 alternativas de respuesta (1 -*nunca*- a 5 -*siempre*-).

En el análisis de su dimensionalidad subyacente se identificaron 3 factores: Dilación académica como estado, Miedo al fracaso y Desmotivación. Ferrari et al. (1995) informan de fiabilidades (α de Cronbach) de .90, .85 y .79, respectivamente, para dichas subescalas. Para evaluar la dilación actual el promedio del primer factor, en lugar de un promedio de todos los factores, proporciona una medida de la dilación-estado en sentido estricto (Höcker et al., 2012).

4.3.4. Inventario de Procrastinación –IP- de Muszynski and Akamatsu (1991).

Este inventario se diseñó para valorar los factores afectivos y cognitivos implicados en la dilación cuando se realiza una tesis doctoral. Se desarrolló a partir de ítems seleccionados de una amplia revisión de la investigación teórica y empírica sobre procrastinación y, en particular, de elementos adaptados de la PASS (Solomon y Rothblum, 1984). Es útil en aquellos programas académicos que requieren el despliegue importante de habilidades científicas y profesionales en periodos amplios de tiempo.

Consta de 43 ítems que se califican sobre una escala Likert de cinco puntos, en función de lo relevante que el enunciado resulta para el sujeto mientras trabaja en su tesis doctoral (1 - *nada cierto para mí -;* 5 - *muy cierto para mí* -). Permite calcular una

puntuación por subescala y una para el instrumento global. Los ítems se estructuran en once subescalas: Baja tolerancia a la frustración, Perfeccionismo, Rebelión, Dificultad en la toma de decisiones, Necesidad de aprobación, Incapacidad para aceptar ayuda, Procrastinación como estilo de trabajo, Miedo a finalizar los estudios universitarios, Auto-denigración y, por último, Aversión a la tarea.

Presenta unas fiabilidades calculadas mediante α de Cronbach "razonablemente buenas" (Muszynski y Akamatsu, 1991, pp. 121) que abarcan un rango de valores entre .49 (Baja tolerancia a la frustración) y .79 (Aversión a la tarea), proporcionando, según los propios autores, suficiente apoyo empírico a la estructura obtenida.

Los factores cognitivos y afectivos relacionados con la procrastinación predijeron el retraso en la finalización de tesis de los estudiantes de psicología clínica. El IP parece resultar de utilidad en la predicción de estas demoras, aunque los propios autores recomiendan realizar un AFC para confirmar la estructura obtenida en el trabajo original. La puntuación total de la escala se mostró fiable (α = .89) constituyendo la variable más predictiva de la procrastinación.

4.3.5. Inventario de Procrastinación Revisado de Johnson, Green y Kluever (2000).

Es una modificación del Inventario de Procrastinación de Muszynski and Akamatsu, (1991)**.** Se trata de un instrumento que permite detectar los problemas de procrastinación y sus consecuencias negativas (e.g., bajas calificaciones, prolongación de los estudios, abandono de los mismos…) entre estudiantes de doctorado y graduados universitarios. Los autores revisaron la estructura del inventario original eliminando 8 ítems con lo que resultó una escala final de 35 elementos estructurados en tres subescalas de carácter general -en lugar de las once postuladas originalmente por Muszynski and Akamatsu, (1991)-. Las tres subescalas son: Procrastinación (20 ítems, α = .88), Perfeccionismo (9 ítems, α = .64) y, por último, Comodidad en el posgrado (6 ítems, α = .59).

Su validez se basa, por una parte, en su capacidad para predecir la finalización de tesis y, por otra, en su nivel de asociación con otras medidas relacionadas. El IP Revisado se ha mostrado útil en el estudio del abandono de los programas de doctorado, sobre todo en la etapa de realización de la tesis (Johnson et al., 2000**).**

4.3.6. Escala de Demora Académica -EDA- de Clariana y Martín (2008).

La EDA es una escala diseñada para la detección e identificación de la procrastinación académica, conceptualizada como la "tendencia más o menos arraigada de demorar, sin motivo verdadero, la realización de las tareas escolares" (Clariana y Martín, 2008, pp. 38). Ha sido validada con muestras de estudiantes de diferentes niveles educativos. La medida de la dilación de la EDA se corresponde con la procrastinación de evitación evaluada por el AIP de McCown y Johnson (1989), aplicada en este caso, de forma novedosa, a la conducta académica en lugar de a la procrastinación general.

El instrumento consta de 15 ítems resultantes de un proceso de depuración que incluyó más de 100 sentencias iniciales que describían la demora académica. La aplicación de AFE mostró una tendencia a la unidimensionalidad, con un 69% de varianza explicada, así como características psicométricas adecuadas (α = .90, fiabilidad test-retest -cuatro meses- de .86). La validez externa se verificó a partir de la relación de los resultados obtenidos con la EDA con una medida objetiva de la dilación académica: la cantidad de trabajos presentados por los alumnos durante un cuatrimestre.

4.3.7. Escala de Evaluación de la Procrastinación para Estudiantes -PASS- de Solomon y Rothblum (1984).

La PASS es la escala de procrastinación académica más utilizada en la investigación en este ámbito, resultando un instrumento útil tanto para la identificación de sujetos procrastinadores, de las posibles áreas de atención de cara a la intervención, como para el seguimiento del posible cambio en las conductas de dilación a través del tiempo. Solomon y Rothblum (1984, 1988) fueron las primeras autoras en sugerir que en la definición y evaluación de la procrastinación académica resultaba necesario considerar tanto la frecuencia de la conducta de aplazamiento como el malestar psicológico que

genera. Ambas facetas se reflejan en la PASS al cuestionar *¿en qué grado procrastinas en esta tarea?* y, adicionalmente, *¿en qué grado procrastinar es un problema para ti?* Por otro lado, la PASS mide la dilación como una disposición académica a través de diferentes situaciones, por lo que se la puede considerar una medida de la postergación académica en tanto que rasgo.

En su versión para estudiantes, consta de 44 ítems que se dividen en dos partes. La primera valora la prevalencia y la segunda los motivos de los sujetos para procrastinar en contextos académicos. En la primera parte, considerando seis tareas académicas diferentes, se solicita a los estudiantes que valoren la *frecuencia* con que procrastinan en las mismas, así como el grado en que les supone un *problema* y en qué medida *desean reducir* esta tendencia. Estas dos últimas cuestiones sirven para valorar el malestar psicológico experimentado por el/la estudiante como resultado de su procrastinación. Este es uno de los dos aspectos (junto a los motivos) que más diferencian la PASS de otras medidas de procrastinación académica basadas en autoinformes, dado que solo esta escala incorpora la dimensión subjetiva del malestar personal. La segunda parte de la PASS se refiere a los motivos para procrastinar. En concreto, el estudiante debe valorar el grado en que distintas afirmaciones relativas a situaciones académicas específicas reflejan las razones que le mueven a procrastinar. (e.g., *estás preocupado porque al profesor no le guste tu trabajo*).

En su trabajo inicial, Solomon y Rothblum (1984) aplicaron la PASS a 323 estudiantes universitarios (101 hombres, 222 mujeres) matriculados en cursos de introducción a la psicología (el 90% de nueva incorporación a la universidad). Sus resultados indican que un 46% de sujetos señalaban que *siempre* o *casi siempre* posponían escribir los trabajos de final de curso o cuatrimestre, el 27.6% estudiar para los exámenes, el 30.1% las tareas relacionadas con las lecturas semanales, un 10.6% las tareas administrativas, el 23% las tareas relacionadas con la asistencia a reuniones y tutorías, y el 10.2% las actividades académicas en general. Además, el 23.7% informó que la dilación les suponía *siempre* o *casi siempre* un problema al escribir un trabajo, el 21.2% cuando estudiaban para los exámenes y el 23.7% al realizar lecturas semanales. Las autoras no mencionan diferencias significativas entre sexos en procrastinación en

esta primera parte de su escala. En cuanto a los motivos para procrastinar, el 49.5% de la varianza fue explicada por el *miedo al fracaso* y un 18% por la *aversión a la tarea*. Las mujeres eran más propensas a temer el fracaso que los hombres.

Normalmente las puntuaciones globales de la PASS se obtienen mediante el simple sumatorio de la frecuencia con la que los estudiantes procrastinan en un área determinada o a través de una tarea y la extensión en la cual lo perciben como un problema. En un estudio de Bridges y Roig (1997), a los individuos que obtenían a través de este cálculo 30 puntos o menos se les clasificó como *bajos* procrastinadores mientras que se consideró como *altos* a quienes obtuvieron 37 o más puntos. Otros muchos investigadores han usado la PASS como forma de detectar a procrastinadores *altos* frente a *bajos*, sin embargo pocos estudios señalan la estrategia o el criterio aplicado para distinguir entre ambos grupos. La PASS es una medida que ha demostrado ampliamente su fiabilidad y validez psicométrica en contextos anglosajones y occidentales, aunque no en nuestro país. Dado que es la escala utilizada en este estudio como medida de procrastinación autoinformada, en el Capítulo V, dedicado a los aspectos metodológicos, se ampliará con detalle la información sobre la misma.

4.4. MEDIDAS CONDUCTUALES EN LA EVALUACIÓN DE LA PROCRASTINACIÓN

Además de la evaluación basada en autoinformes - que recibe las críticas propias de este tipo de estrategias de medida al tratarse de información que el sujeto formula sobre sus propias actitudes, conductas, sentimientos, pensamientos, percepciones… y sujeta por tanto a sesgos potenciales como el falseamiento, deseabilidad social, etc.-, algunas investigaciones aplican procedimientos de evaluación de carácter conductual y, consecuentemente, de naturaleza más objetiva.

Cabe destacar que el volumen de estudios que utilizan autoinformes para evaluar la procrastinación es muy superior al que utiliza medidas conductuales, pese a que la introducción de escenarios informatizados ha permitido evaluar de manera más rápida y

precisa los comportamientos observados en gran número de sujetos. Adicionalmente, los resultados de la investigación señalan, en líneas generales, que las medidas conductuales y los autoinformes suelen correlacionar directa y consistentemente. De este modo, los sujetos que autoinforman que posponen la realización de sus tareas también presentan una tendencia generalizada a no llevar a cabo aquello con lo que se comprometen.

Entre este tipo de medidas encontramos la fecha en que los sujetos devuelven al experimentador unos cuestionarios previamente distribuidos (Lay, 1986), el registro de la fecha de entrega de un trabajo con plazo máximo de presentación (Tice y Baumeister, 1997), el momento en que se acaba la realización de una prueba (Moon y Illingworth, 2005; Solomon y Rothblum, 1984; Steel et al., 2001) o el momento de inicio y finalización de tareas de laboratorio (Senécal et al., 1997). A continuación se destacan las formas más frecuentes de operacionalizar la procrastinación al evaluarla como conducta.

Ritmo en la cumplimentación de cuestionarios.

La cumplimentación de cuestionarios a su "propio ritmo" (*self-paced*) efectuada por los estudiantes en el último tramo de un determinado lapso de tiempo ha sido considerado en la investigación como un índice del comportamiento procrastinador. Por ejemplo, a los estudiantes que cumplimentan más cuestionarios en las últimas semanas de determinado periodo de tiempo preestablecido se les considera más procrastinadores que a aquellos que dejan menor número de cuestionarios para esas fechas.

Solomon y Rothblum (1984), entre otros aspectos, analizaron la relación entre esta medida conductual y la procrastinación, encontrando correlaciones positivas significativas entre la demora en la cumplimentación de cuestionarios y la procrastinación autoinformada respecto a presentar trabajos escritos dentro de plazo (r = .24, p < .001), estudiar para exámenes (r = .19, p < .01) y mantenerse al día con lecturas y trabajos semanales (r = .28, p < .001). Es decir, los sujetos que informaron de procrastinar con frecuencia estas tareas también se retrasaron a la hora de realizar los cuestionarios. La correlación entre el número de cuestionarios realizados tarde en el semestre y la procrastinación de tareas administrativas o de asistencia no fue significativa. No sorprende que esta medida conductual correlacione más intensamente

con la procrastinación autoinformada respecto a mantenerse al día con lecturas o trabajos semanales, actividad bastante discreta (con pausas) y que puede ser completada en un, relativamente, corto periodo de tiempo. Esto podría señalar cierta especificidad situacional de la conducta procrastinadora.

Entrega de trabajos on-line.

Constituye una alternativa a la estrategia comentada en el punto anterior, ya que los entornos computarizados permiten la presentación de trabajos en cualquier momento dentro de un intervalo de tiempo prefijado para su realización. Esta alternativa puede proporcionar un indicador conductual objetivo de la procrastinación con un gran número de estudiantes (Steel et al. 2001).

En un estudio realizado para evaluar los patrones y correlatos de la conducta procrastinadora, Howell et al. (2006) utilizaron esta estrategia como medida conductual de la procrastinación. Los resultados indicaron, entre otras cosas, que la correlación entre tres medidas autoinformadas de procrastinación - la PASS, la TPS y una medida sobre Control Académico Percibido (*Perceived Academic Control Measure*, Perry, Hladkyj, Pekrun y Pelletier, 2001) - correlacionaron significativamente entre sí y también con las medidas conductuales de procrastinación, de manera que la mayor dilación autoinformada se asoció con un mayor retraso en la presentación de trabajos. Los datos también revelaron que un gran número de estudiantes presentaron los trabajos cerca de la fecha límite de presentación para todas las tareas consideradas (un total de siete), detectando una clara tendencia entre los participantes a posponer la presentación de sus trabajos hasta las horas inmediatamente anteriores a la fecha límite, así como una mayor tasa de envío según dicha fecha se hacía inminente.

Levy y Ramim (2012) realizaron un estudio con una amplia muestra de estudiantes de grado sobre la realización de exámenes *on-line*. Los resultados indicaron que más de la mitad (58 %) de los estudiantes posponían la realización -y mostraban un rendimiento significativamente más bajo- mientras que el resto (42 %) se organizaron para evitar la dilación. De manera más específica, alrededor de un 40 % de estudiantes se demoró hasta las últimas 12 horas del plazo de finalización establecido.

Asistencia a las sesiones experimentales.

La duración de la participación en las sesiones experimentales de evaluación dentro de un proyecto o investigación también puede ser utilizada como medida adicional de procrastinación. Por ejemplo, valorando cuánto tardan los sujetos, durante determinado periodo de tiempo (un semestre, un curso…) en acudir a una sesión experimental. De esta forma, aquellos sujetos que eligen participar en la reunión o reuniones celebradas durante la última semana de clases podrían representar a los alumnos procrastinadores.

4.5. A MODO DE CONCLUSIÓN.

En este capítulo se han revisado los principales instrumentos y medidas desarrollados para la evaluación de la procrastinación, tanto de carácter general como académica. Se han comentado las principales características de los instrumentos más representativos dirigidos a evaluar la procrastinación general, desde unas perspectiva conductual, decisional y funcional (o adaptativa) así como la denominada "procrastinación pura" (Steel, 2010).

Igualmente, se ha hecho referencia a los instrumentos, más específicos, diseñados para evaluar la procrastinación académica: la *Tuckman Procrastination Scale* (TPS; Tuckman, 1991) el *Aitken Procrastination Inventory* (API, Aitken, 1982), el *Procrastination Inventory* (Muszynski y Akamatsu, 1991) el *Revised Inventory of Procrastination* (Johnson, Green y Kluever, 2000**),** la *Escala de Demora Académica* (EDA, Clariana y Martín, 2008) y, por último, la PASS (Solomon y Rothblum, 1984), la más utilizada en la investigación en este ámbito y en la cual se ha efectuado especial énfasis al ser el instrumento aplicado en este trabajo.

Se han comentado, asimismo, los indicadores conductuales más utilizados en la investigación para obtener información de naturaleza objetiva sobre la procrastinación académica - e.g., la fecha en que los sujetos devuelven al experimentador cuestionarios,

el registro de la fecha de entrega de un trabajo con plazo máximo de presentación, el momento en que se finaliza la realización de una prueba o el momento de inicio y finalización de tareas de laboratorio -

También se ha destacado, por último, que el número de estudios que utilizan autoinformes para evaluar la procrastinación supera con creces al que utiliza medidas de naturaleza conductual, a pesar de que la incorporación de escenarios informatizados haya facilitado enormemente la evaluación rápida y precisa de los comportamientos objetivos de gran número de sujetos. De hecho, dichos escenarios (y la recogida de datos *on-line*) se han convertido en una estrategia de gran utilidad en la investigación cuyo uso se ha incrementado y generalizado enormemente a lo largo de la última década, dado que permite una relación inmediata con los participantes, facilita la recogida cómoda de datos y supone una importante reducción de costes. No obstante, también se ha señalado que los resultados de la investigación suelen indicar que las medidas conductuales y las autoinformadas presentan habitual y consistentemente asociaciones positivas significativas.

APARTADO EMPÍRICO

V. METODOLOGÍA

5.1. JUSTIFICACIÓN

Esta investigación se fundamenta en la necesidad de profundizar en la comprensión de la procrastinación académica en contextos universitarios, así como de disponer de un instrumento válido y fiable en lengua castellana tanto para su evaluación como para la valoración de la efectividad de propuestas de intervención en este ámbito.

Es un hecho contrastado que pese a su elevada prevalencia -destacada en capítulos precedentes-, la variedad de problemas psicológicos con que se asocia tradicionalmente y su potencial carácter desadaptativo en escenarios académicos, la procrastinación dista mucho de ser un fenómeno completamente comprendido, tanto respecto a las situaciones específicas que propician su aparición como a los efectos y reacciones que suscita. De hecho, los estudiantes que sufren este problema siguen siendo una población mal comprendida y son considerados a menudo como sujetos poco ambiciosos cuando no vagos o indolentes.

La justificación del presente estudio se fundamenta en tres pilares básicos. En primer lugar, en la necesidad de indagar en profundidad cuál es el impacto de la procrastinación en los estudios universitarios y que relaciones mantiene con otros constructos relevantes en el ámbito académico. Diferentes estudios previos, tal como se ha comentado en el marco teórico de este trabajo, señalan la existencia de relaciones significativas negativas entre la tendencia a procrastinar y variables como el rendimiento

académico o las estrategias de gestión del tiempo. Por otro lado, a nivel clínico se la ha asociado con síntomas físicos y de salud relacionados con la ansiedad y el estrés. Todos estos aspectos constituyen focos de interés en el presente trabajo.

El segundo motivo que justifica este trabajo, tal como se destacaba en el párrafo inicial, es la necesidad de contar con instrumentos útiles y de contrastada calidad psicométrica para la evaluación de la procrastinación académica. Pese a la relevancia e interés que ha suscitado este tópico en las últimas décadas, la revisión de la investigación previa ha constatado la inexistencia en castellano de herramientas válidas y fiables.

El tercer motivo, vinculado con el anterior, es establecer una base sólida que permita plantear estrategias de intervención capaces de mitigar las consecuencias negativas de las demoras académicas, causa de que muchos estudiantes no completen con éxito sus tareas o las pospongan hasta el punto de realizarlas tarde y de manera inadecuada, produciendo una considerable insatisfacción tanto en los docentes como en los estudiantes.

5.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En función de lo destacado en el apartado precedente, el propósito esencial de este estudio presenta tres vertientes diferenciadas y complementarias. La primera es profundizar y ampliar la investigación sobre el fenómeno de la procrastinación académica en la población universitaria en primeros cursos de sus estudios universitarios. En segundo lugar, verificar sus interrelaciones con otros constructos de demostrada importancia en el ámbito académico, como son la gestión del tiempo y el estrés. Se parte de la convicción de que la asociación entre estos constructos multidimensionales merece un análisis detallado teniendo en cuenta los vínculos conceptuales entre las diferentes facetas que los integran. Por último, en tercer lugar, validar un instrumento útil para la evaluación de la procrastinación en el contexto universitario. Estos tres objetivos generales se desglosan en los siguientes objetivos específicos:

1. Determinar la prevalencia de la procrastinación académica y el malestar psicológico provocado por la misma entre estudiantes universitarios. Se analizará la frecuencia del fenómeno, el grado en el que los participantes señalan que les supone un problema y, en tercer lugar, la medida en que manifiestan deseos de cambio al respecto.

2. Analizar las relaciones entre la prevalencia de la procrastinación evaluada a través de una adaptación de la PASS (*Procrastination Assessment Scale - Students*, Solomon y Rothblum, 1984) y un conjunto de variables sociodemográficas y académicas destacadas como relevantes en la investigación previa sobre los determinantes del éxito académico en la universidad (sexo, nivel de formación académica familiar y nota de acceso a la universidad).

3. Establecer si los alumnos presentan niveles similares de procrastinación frente a diversas tareas académicas o si existe cierto tipo de actividades en que las demoras resultan más frecuentes y generan mayor malestar psicológico. Adicionalmente, se valorará en qué medida la procrastinación tiene un carácter estable y transituacional o, por el contrario, depende más de la situación que afronta el sujeto. De otra manera, se pretende indagar si para explicar la conducta procrastinadora el énfasis recae en la persona (rasgo) o en la situación (estado).

4. Evaluar cuáles son los motivos que llevan a los alumnos universitarios a procrastinar. En concreto, se pretende validar la adaptación al castellano de la PASS a través del análisis de sus propiedades psicométricas (dimensionalidad y consistencia interna). Es decir, analizar tanto su estructura (en tanto que aproximación a su validez de constructo), como su fiabilidad (del instrumento y sus dimensiones).

Adicionalmente, también se pretende analizar las relaciones entre las puntuaciones de los estudiantes en los motivos para procrastinar respecto de las variables sociodemográficas y académicas mencionadas en el segundo objetivo.

5. Valorar el nivel de asociación entre la procrastinación y las habilidades de gestión de tiempo, evaluadas a través de la adaptación española del TMBQ (*Time Management Behaviour Questionnaire*, Macan et al., 1990) de Natividad (2009). La

finalidad es averiguar hasta qué punto es posible considerar la procrastinación como una variable integrante del constructo gestión del tiempo académico, o bien enfatizar su carácter multidimensional.

6. Indagar la relación existente entre la procrastinación y el estrés académico, atendiendo al modelo de cuatro dimensiones que plantean García-Ros et al. (2012) en el CEAU (*Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad*).

7. Verificar el nivel de asociación entre la procrastinación y el rendimiento académico. En primer lugar, se evaluará la relación y capacidad predictiva de las dimensiones de la procrastinación sobre el rendimiento. En segundo, se analizará la validez incremental de la procrastinación respecto a las variables académicas y sociodemográficas consideradas, las dimensiones de gestión del tiempo y las del estrés académico respecto a la predicción de dicho rendimiento académico. Por último se verificará la posible existencia de diferencias entre las áreas de demora y los motivos para procrastinar de los sujetos en función de su rendimiento académico.

8. Analizar la posible existencia de perfiles diferenciales de procrastinación académica entre los alumnos, en función tanto de su prevalencia (frecuencia y malestar subjetivo) de la demora de las tareas académicas como de sus motivos para procrastinar. Si los resultados sugieren la posible existencia de una tipología de procrastinadores, se analizarán los posibles niveles diferenciales de estrés académico y de habilidades de gestión del tiempo entre dichos perfiles.

5.3. HIPÓTESIS

A continuación se destacan las hipótesis que guían la investigación, siguiendo los objetivos previamente mencionados.

1. Prevalencia de la procrastinación. La procrastinación académica se mostrará como un fenómeno generalizado entre los participantes en el estudio, los cuales mostrarán

una frecuencia muy elevada en sus demoras académicas, manifestarán que constituye un problema importante para ellos e informarán de un elevado deseo de reducirla. Distintos trabajos señalan conclusiones similares (e.g., Klassen et al., 2010; Onwuegbuzie, 2004); Özer et al., 2009; Rothblum et al., 1986; Steel, 2007; Schouwenburg et al., 2004).

2. Relaciones entre la procrastinación académica y las variables sociodemográficas. Se prevé obtener diferencias significativas entre sexos respecto a la procrastinación. En concreto, que las mujeres mostrarán niveles inferiores en frecuencia (e.g., Clariana, 2009; Milgram y Marshevsky, 1995; Steel, 2007), aunque superiores en malestar psicológico. No se prevé la existencia de una relación significativa con el nivel formativo de los progenitores, aunque sí es probable que la *nota de acceso* muestre una relación inversa con la *frecuencia* de la procrastinación.

3. Tipos de tareas, frecuencia y transituacionalidad de la procrastinación académica. En primer lugar, se pronostica observar niveles diferenciales en la procrastinación académica en función del tipo de tareas a las que se enfrente el sujeto. En concreto, las expectativas son que la prevalencia y el malestar subjetivo de los estudiantes será mayor en las tareas de naturaleza estrictamente académica e inferior en las de corte administrativo y en las actividades relacionadas con asistencia a reuniones o citas académicas (e.g., Solomon y Rothblum, 1984).

En segundo lugar, se espera que los sujetos que más procrastinan lo hagan de forma sistemática en los distintos tipos de situación planteada. Se aboga, por tanto, por la hipótesis de que la procrastinación revelará un carácter transituacional y se mostrará, como un rasgo estable a través del tiempo, tareas y contextos (e.g., Ferrari et al., 1995; Schouwenburg, 1995; Steel, 2007; van Eerde, 2000).

4. Estructura de la adaptación española de la PASS (motivos). Se prevé replicar la dimensionalidad y estructura original de la PASS a través de su adaptación al castellano y disponer de un instrumento válido y fiable para la evaluación de la procrastinación. Los motivos subyacentes a la procrastinación se estructurarán en torno a las dimensiones aversión a la tarea y miedo al fracaso, en línea con los resultados obtenidos por Solomon

y Rothblum (1984). Se espera, asimismo, que dicha adaptación muestre características psicométricas satisfactorias.

Respecto a las relaciones entre los motivos para procrastinar y las variables sociodemográficas y educativas, no se espera encontrar diferencias significativas en los diferentes motivos para procrastinar en función del sexo, nivel educativo de los progenitores y nota de acceso a la universidad, en la línea de los resultados informados por Alexander y Onwuegbuzie (2007).

5. Relaciones entre la procrastinación y la gestión del tiempo. La expectativa es obtener relaciones significativas entre la procrastinación académica y las habilidades de gestión de tiempo evaluadas a través de la versión española del TMBQ.

6. Grado de asociación entre la procrastinación y el estrés académico. Se prevé, en la línea de los resultados informados por autores como Schraw et al. (2007), Sirois (2007) o Tice y Baumeister (1997), detectar una asociación significativa entre las dimensiones relativas a la procrastinación y los factores de estrés académico.

7. Asociación entre procrastinación y rendimiento académico. La procrastinación académica mostrará una relación significativa negativa con el rendimiento de los estudiantes y, adicionalmente, explicará un porcentaje significativo de la variabilidad del mismo (e.g., Dewitte y Schouwenburg, 2002; Moon y Illingworth, 2005; Steel, 2007; van Eerde, 2003). Por otro lado, se constatará la validez incremental de la procrastinación respecto al conjunto de variables consideradas – sociodemográficas, académicas, gestión del tiempo y estrés académico - en la predicción del rendimiento de los estudiantes.

8. Perfiles diferenciales y tipología de procrastinadores crónicos. Aunque no existen trabajos previos al respecto, se prevé identificar distintos perfiles de alumnos - procrastinadores y no procrastinadores - entre los estudiantes universitarios en función de las dimensiones evaluadas respecto a la procrastinación académica (frecuencia, malestar subjetivo y motivos para procrastinar), que mostrarán valores diferentes en sus niveles de estrés académico y en cuanto a sus habilidades de gestión del tiempo.

5.4. PARTICIPANTES

En la investigación han participado un total de 210 estudiantes universitarios de ambos sexos de las titulaciones de Psicología y Magisterio de la Universitat de València (Estudi General). Se partió de una muestra original de 220 sujetos de los cuales se desestimaron un total de diez por no ser representativos en función de los objetivos de la investigación. En concreto, cuatro por presentar una edad $\geq$50 años, otros tantos por estar cursando 3º de carrera y dos por encontrarse cursando 5º. Así pues, los estudiantes cursaban 1º o 2º de sus respectivas carreras y todos residían en la Comunidad Valenciana. La edad media de la muestra fue de 21.46 años (*DT* = 4.29); 179 eran mujeres (85.24%) y 31 hombres (14.76%). La recogida de datos se produjo al inicio del 2º cuatrimestre al alumnado que cursaba 2º de carrera y al inicio del curso a los que cursaban 1º.

La selección de los participantes se llevó a cabo mediante un procedimiento accidental, es decir, no se consideró la probabilidad asociada a cada una de las muestras posibles (Pardo y Sanmartín, 1998). Así pues, se seleccionó a sujetos que, voluntariamente y en función de sus características, cumplían los requisitos exigibles para participar en el presente estudio.

El tamaño muestral indicado se reduce a 149 sujetos en el caso de los análisis realizados con el instrumento TMBQ, ya que sólo se administró al alumnado que en el momento de la recogida de datos realizaba 2º curso de carrera. En el caso del *rendimiento académico* (operacionalizado como el número de créditos aprobados) dado que sólo fue posible computarlo a aquellos sujetos que estaban en 2º curso de su respectiva carrera, la muestra también se restringe al tamaño mencionado.

5.5. PROCEDIMIENTO

La recogida de datos se llevó a cabo mediante aplicación colectiva, en horario académico y en las propias aulas de las facultades correspondientes al inicio del curso 2007 – 2008, tanto en los estudios de Psicología como de Magisterio y respecto al

alumnado de nueva incorporación y el que iniciaba su segundo curso de carrera. Todos los sujetos participaron de forma voluntaria y se les facilitó información respecto a los objetivos del estudio. Asimismo, se enfatizó la confidencialidad de la información y su uso exclusivo para fines de investigación, solicitándoles su consentimiento informado para participar en la investigación. Adicionalmente, se indicó a los participantes que a final del curso académico dispondrían, previa solicitud, de un informe individualizado con las puntuaciones obtenidas, así como la interpretación y asesoramiento sobre sus resultados. Todos los análisis de datos de la investigación se han realizado mediante el paquete estadístico SPSS 19.0.

5.6. INSTRUMENTOS Y VARIABLES

A continuación se enumeran y describen las variables socio-demográficas, académicas y el resto de variables e instrumentos de carácter psicométrico utilizados en el presente estudio. Todas ellas formaron parte de un único documento de papel y lápiz que fue administrado en la misma sesión a cada uno de los grupos participantes. La duración aproximada de la aplicación fue de 60 minutos.

5.6.1. Cuestionario de variables sociodemográficas y académicas.

Para la recogida de la información relativa a las variables sociodemográficas y académicas de los estudiantes se utilizó un cuestionario elaborado *ad-hoc* (Anexo I) que constaba de una serie de preguntas independientes de diferente naturaleza en función del tipo de información a recabar. La elaboración de estas cuestiones se realizó en base a su interés y relevancia respecto a los objetivos de la investigación, intentando que fuesen claras en cuanto a su contenido y estructura, así como exentas de ambigüedades.

Se recogió mediante este cuestionario información acerca de la *edad* y *sexo* de los/as participantes, así como del *nivel formativo* de sus progenitores. En el ámbito académico, se obtuvo información sobre la *nota de acceso* a la universidad, los *créditos*

aprobados en el curso anterior y la *titulación* en curso. A continuación se describen con más detalle dichas variables y cómo se operacionalizaron.

1. Variables sociodemográficas. La Tabla 1 refleja las frecuencias y porcentajes correspondientes a las variables sociodemográficas mencionadas. Respecto al *sexo*, como se ha comentado en el apartado "participantes", la mayoría eran mujeres, reflejo de la ratio que existe al respecto en la actualidad en la Comunidad Valenciana en las titulaciones consideradas en el presente estudio. Respecto a la formación de los progenitores, aunque la información se recogió por separado para "padres" y "madres", los resultados de los análisis correlacionales realizados con ambas variables (*nivel formativo* de padres y madres, respectivamente) mostraron una relación significativa a través de la medida no paramétrica Tau-b de Kendall (τ = .46; p < .001*)*.

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes para las variables sociodemográficas

		Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Mujeres	179	85.24
	Hombres	31	14.76
	Total	210	
Nivel formativo ambos progenitores	1	80	39.22
	2	69	33.82
	3	55	26.96
	Total	204	

1= Estudios primarios ambos o inferiores uno de ellos
2= Estudios medios ambos o inferiores uno de ello.
3= Estudios superiores ambos o inferiores uno de ellos

Se aplicó una prueba U de Mann-Whitney a fin de comparar el nivel formativo de padres y madres. Los resultados indicaron la que no existían diferencias significativas entre ambas variables (U = 18173.50; Z = -1.557, p = .119), es decir, que son estadísticamente indistinguibles, por lo que se recodificaron en una sola denominada *nivel formativo de ambos progenitores* con tres categorías: *estudios superiores ambos o inferiores uno de ellos*, *estudios medios ambos o inferiores uno de ellos* y *estudios primarios ambos o inferiores uno de ellos*. En la Tabla 1 se muestran las frecuencias y porcentajes resultantes de dicha transformación.

2. Variables académicas. En la Tabla 2 se observan los descriptivos básicos y, en su caso, las frecuencias y porcentajes para las variables académicas *Nota de acceso*, *Titulación* y *Curso académico.*

Respecto a la *Nota de acceso* a la Universidad, la nota media fue de 7.02 (*DT* = 0.88), es decir, en torno a la calificación cualitativa de "Notable". La variable fue recodificarla en tres categorías a efectos de simplificar su interpretación. La recodificación muestra que prácticamente la mitad de la muestra accedió a sus respectivas carreras con la calificación de "Aprobado" y una minoría con "Sobresaliente".

Tabla 2. Descriptivos y frecuencias de las variables académicas

		Frecuencia	Porcentaje	M	DT
Nota de acceso	Aprobado	97	46.19	7.02	0.88
	Notable	81	38.57		
	Sobresaliente	5	2.38		
	Total	183			
Titulación	Psicología	150	71.43		
	Magisterio	60	28.57		
	Total	210			
Curso Académico	1º	61	29.05		
	2º	149	70.95		
	Total	210			

La variable *Créditos aprobados* por los participantes se obtuvo una vez finalizadas las convocatorias oficiales del curso académico a través del Servicio de Informática de la Universidad de Valencia. La media de esta variable fue de 31.97 (*DT* = 24.05) con un rango de valores entre 0 y 69. Esta variable, de carácter objetivo, es la que se ha utilizado para operacionalizar el *rendimiento académico* de los/as participantes.

5.6.2. Instrumentos psicométricos.

Se aplicaron tres instrumentos de autoinforme a los participantes. En concreto: 1) Adaptación al castellano de la PASS (Solomon y Rothblum, 1984); 2) la adaptación española de la TMBQ (Macan et al., 1990) de Natividad (2009) y, por último, 3) el CEAU (García-Ros et al., 2012). Para la selección de estos instrumentos se tuvo en cuenta

su adecuación teórica a los objetivos de la investigación, así como los datos disponibles respecto a su fiabilidad, validez y dimensionalidad. A continuación se comentan las características más destacables de estas herramientas.

1. Evaluación de la procrastinación académica: PASS. La PASS (Solomon y Rothblum, 1984) ha sido el instrumento utilizado para la evaluación de la procrastinación académica (ver Anexo II). Es, probablemente, la medida basada en autoinformes más utilizada a través del tiempo y también en la actualidad para evaluar este constructo. Disfruta de una aceptación general entre los investigadores y es de probada utilidad para comparar la procrastinación autoinformada con otros constructos potencialmente relacionados (Ferrari et al., 1995). La elección de la PASS, por tanto, se basa en el hecho de que es la escala más relevante en este ámbito de estudio, con demostrada fiabilidad y validez. Pero, sobre todo, porque no sólo mide la *frecuencia* de la procrastinación, sino también el *malestar psicológico* que provoca en los sujetos. Además, evalúa varios motivos centrales subyacentes al constructo (destacando la *aversión a la tarea* y el *miedo al fracaso*). Todo ello permite disponer de una perspectiva mucho más rica respecto a la intervención, centrada en las dimensiones concretas y/o en la combinación de las mismas.

Efectivamente, la PASS incorpora 44 ítems, a través de los cuales valora tanto la prevalencia como los motivos de la procrastinación en el ámbito académico. Para ello está dividida en dos partes. La primera consta de 18 elementos y constituye las "áreas de demora". Esta medida se obtiene a través de seis áreas de funcionamiento académico:

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

En concreto, se pregunta a los sujetos que indiquen la frecuencia con la que demoran cada tarea en cuestión (¿Hasta qué punto pospones las cosas en esta tarea? o *frecuencia*), el grado en el que demorar dicha tarea supone un problema para ellos (¿Hasta

qué punto es un problema para ti? o *problema*) y en qué medida desean reducir dicha conducta (¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea? o *deseo de reducir*). Se utiliza una escala Likert de 5 puntos, con un rango de puntuaciones que abarca desde el 1 *(nunca)* al 5 *(siempre).* Los aspectos *problema* y *deseo de reducir* constituyen, en conjunto y a través de un promedio, un índice del nivel de *malestar psicológico* experimentado por el/la estudiante como resultado de su demora.

La segunda parte de la PASS consta de 26 ítems dirigidos a valorar los motivos que subyacen a la procrastinación. En esta parte se describe un escenario particular de demora académica: el retraso en la entrega a tiempo de un trabajo (*Es casi el final del cuatrimestre. Pronto hay que entregar el trabajo asignado a principios del cuatrimestre y ni siquiera has empezado a prepararlo*), junto a una lista de posibles motivos vinculados al mismo que se formulan como afirmaciones referidas a los siguientes aspectos: a) evaluación de la ansiedad, b) perfeccionismo, c) dificultad para tomar decisiones, d) dependencia y búsqueda de ayuda, e) aversión a la tarea y baja tolerancia a la frustración, f) falta de autoconfianza, g) pereza, h) falta de asertividad, i) miedo al éxito, j) tendencia a sentirse abrumado y pobre gestión del tiempo, k) rebeldía frente al control, l) asunción de riesgos y m) influencia de los compañeros.

A través de AFE Solomon y Rothblum (1984) aislaron dos dimensiones que representan, según las autoras, los dos motivos o razones cardinales de los estudiantes para procrastinar. El primero es el *miedo al fracaso* (49%, aproximadamente, de varianza explicada) e incluye ítems relacionados con la ansiedad acerca de las expectativas de satisfacer a otros, el perfeccionismo y la autoconfianza. El segundo es la *aversión a la tarea* (18% de varianza explicada) e incorpora ítems relacionados con la pereza o que reflejan falta de energía y desagrado por la tarea.

Numerosos estudios hasta la fecha han investigado las propiedades psicométricas de la PASS -aunque no en nuestro contexto-, aportando en conjunto apoyo acerca de su utilidad científica (Farran, 2004). Las estimaciones de fiabilidad del instrumento indican una consistencia interna y una estabilidad temporal adecuadas (Ferrari et al. 1995). Solomon y Rothblum (1988) administraron la parte 1ª de la PASS tras un semestre

académico a una submuestra (N = 98) de su muestra original (N = 323) obteniendo una correlación r = .57 (p < .05) para la puntuación total de la 1ª parte. Ferrari (1989) obtuvo una fiabilidad test-retest tras transcurrido un mes de r = .74. En un trabajo posterior Ferrari (1992) informa de una consistencia interna adecuada para ambas partes de la PASS (rango entre .70 y .80). Wesley (1994) informa de una consistencia interna de .80 para la 1ª parte de la PASS y Onwuegbuzie y Jiao (2000) de un α = .84. Shanahan y Pychyl (2007), respecto a los apartados *frecuencia* y *problema* de la 1ª parte de la PASS, informan de una consistencia interna, respectivamente, de .79 y .72. En resumen, numerosos estudios sugieren que la PASS tiene una fiabilidad adecuada y una estabilidad temporal aceptable como medida psicométrica de la procrastinación académica.

La PASS también ha mostrado buenos niveles de validez de constructo y predictiva (Beswick et al. 1988; Rothblum et al., 1986; Solomon y Rothblum, 1984). Según Schouwenburg et al. (2004), es el instrumento más ampliamente utilizado para valorar la frecuencia de la procrastinación y es una herramienta tanto fiable como válida. Con la presente muestra y respecto a la fiabilidad, se espera encontrar resultados similares a los señalan las investigaciones previas, de acuerdo con lo comentado en el objetivos e hipótesis cuarta del presente capítulo.

Por último, la PASS es una medida que se ha encontrado asociada significativamente con otras variables y constructos tales como el tiempo empleado para completar tareas cuando el alumno establece su propio ritmo de trabajo (Solomon y Rothblum, 1984), con las puntuaciones del *Beck Depression Inventory* (Beck, Ward, Mendelson, Mock y Erbaugh, 1961; Saddler y Sacks, 1993), la *Ellis Scale of Irrational Cognitions* (Ellis y Knaus, 1977), la *Rosenberg Self-Steem Scale* (Rosenberg, 1979) y la *Delay Avoidance Scale* (Solomon y Rothblum, 1994) así como con las cogniciones irracionales y la baja autoestima (Beswick et al., 1988).

Asimismo, comparados con los estudiantes con menores puntuaciones en procrastinación, los que las presentaron superiores informaron de una cantidad significativamente mayor de ansiedad, problemas físicos y atribuciones negativas para el éxito. En otros estudios, la frecuencia de la procrastinación académica según la mide la

PASS, mostró estar positiva y significativamente relacionada con la tendencia a la autolimitación en la actuación académica (Wesley, 1994), la menor autoeficacia (Ferrari et al., 1992) y el perfeccionismo (Flett, Hewitt, Blankstein y Koledin, 1992). Por último, el modelo de personalidad investigado por Watson (2001) muestra la procrastinación académica, medida a través de la PASS, negativa e intensamente asociada con el factor Responsabilidad y positivamente, aunque en menor medida, con el factor Neuroticismo.

2. Evaluación de la gestión del tiempo: TMBQ. Se ha aplicado la adaptación española (Natividad, 2009) del *Time Management Behavior Questionnaire* (Macan et al., 1990; ver Anexo III). Es un instrumento dirigido a estudiantes universitarios y que evalúa, tanto en su versión original como en la adaptación utilizada en el presente estudio, cuatro dimensiones complementarias de gestión del tiempo. Consta de 34 ítems que, mediante una escala de respuesta tipo Likert de cinco anclajes donde 1 es *Nunca* y 5, *Siempre*, valora dimensiones conductuales y actitudinales relacionadas con la gestión del tiempo académico. Dichas dimensiones son las siguientes:

1) *Establecer objetivos y prioridades,* consta de 10 ítems a través de los cuales se evalúa la predisposición del estudiante para seleccionar y priorizar adecuadamente las tareas que precisa llevar a cabo para alcanzar sus objetivos a través de afirmaciones como *cuando decido sobre qué es lo que voy a intentar conseguir a corto plazo, tengo en cuenta también mis objetivos a largo plazo*.

2) *Herramientas para la gestión del tiempo,* integrada por 11 ítems, mide el uso que el sujeto hace de las conductas asociadas con la gestión eficaz del tiempo, tales como confeccionar listas, horarios y planificar, a través de afirmaciones tales como *cuando observo que contacto frecuentemente con alguien, apunto su nombre, dirección y número de teléfono en un archivo especial*.

3) *Preferencia por la desorganización,* con 8 elementos, evalúa las formas en que el sujeto aborda sus tareas y el mantenimiento de un entorno de estudio planificado mediante afirmaciones tales como *puedo encontrar las cosas que necesito para mi trabajo más fácilmente cuando mi lugar de trabajo está patas arriba y desordenado que cuando está ordenado y organizado*.

4) *Control percibido del tiempo*, consta de 5 ítems que evalúan el grado en el que las percepciones del estudiante acerca del control del tiempo afectan al modo en cómo lo utiliza. Es decir, refleja en qué medida la persona cree poder incidir en cómo invierte su tiempo mediante afirmaciones que están enunciadas en sentido negativo, salvo la correspondiente al ítem 10 (*tengo la sensación de controlar mi tiempo*).

Estas dimensiones han mostrado unas propiedades psicométricas muy adecuadas. Respecto a la fiabilidad, García-Ros y Pérez-González (2012) informan de fiabilidades respectivas de .84; .79; .71 y .72 (α de Cronbach) y de correlaciones significativas entre las cuatro dimensiones en la adaptación española del TMBQ, destacando por su sentido negativo las encontradas entre *Establecer objetivos y prioridades* y *Herramientas para la gestión del tiempo* respecto de *Preferencia por la desorganización* y *Control percibido del tiempo*. Natividad (2009) obtuvo mediante dicho índice de consistencia interna con una muestra menor, fiabilidades de .77, .78, .67 y .62, respectivamente. En la Tabla 3 se reflejan los descriptivos obtenidos en el presente estudio para las cuatro dimensiones del instrumento TMBQ, así como sus respectivas fiabilidades.

Tabla 3. Descriptivos para las dimensiones del TMBQ en el presente estudio

TMBQ	M	DT	α
Establecimiento de objetivos.	3.56	0.58	.79
Herramientas para la gestión.	2.76	0.86	.85
Control percibido del tiempo.	2.50	0.55	.65
Preferencia por la desorganización.	2.31	0.76	.72

La media más alta corresponde a la dimensión *Establecimiento de objetivos* (3.56) y la mínima a *Preferencia por la desorganización* (2.31). La dispersión más elevada a *Herramientas para la gestión* (.86) y la mínima a *Control percibido del tiempo* (.55).

3. Evaluación del estrés académico: CEAU. El CEAU (*Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad*, García-Ros et al., 2012, ver Anexo IV) ha sido el instrumento utilizado para evaluar el estrés académico. Es un instrumento

autoadministrado que consta, en su versión definitiva, de 19 ítems[9] relativos a situaciones potencialmente estresantes en el ámbito universitario. Las respuestas de los sujetos indican el nivel de estrés que experimentan en las mismas utilizando una escala de respuesta tipo Likert con 5 opciones (1, *Nada de estrés* a 5, *Mucho estrés*). Respecto a la dimensionalidad del CEAU los autores constataron a través de AFE de componentes principales mediante rotación Varimax, la existencia de cuatro dimensiones subyacentes:

1) *Obligaciones académicas* (OA); evalúa, a través de 7 ítems, el nivel de estrés académico relacionado con la realización de tareas, actividades y pruebas de evaluación en las distintas materias. Sus elementos se relacionan con la falta de tiempo para desarrollar las actividades, la sobrecarga académica, la realización de trabajos obligatorios, el exceso de responsabilidades, las actividades relacionadas con el estudio y la realización de exámenes.

2) *Expediente y perspectivas de futuro* (EF); consta de 6 ítems que evalúan el nivel de estrés generado por la anticipación de situaciones o potenciales problemas académicos futuros tales como concluir los estudios en los plazos estipulados, obtener calificaciones elevadas, mantener o conseguir una beca, la elección de materias e itinerarios durante la carrera y la presión familiar por obtener buenos resultados.

3) *Dificultades interpersonales* (DI); mediante 3 ítems evalúa el nivel de estrés generado por los problemas o conflictos con compañeros y profesores, así como el relacionado con la competitividad con los pares.

4) *Expresión y comunicación de ideas propias* (EC); evalúa a través de 3 ítems el estrés en situaciones que exigen la exposición y expresión de ideas propias (presentación de trabajos o informes, participación en actividades de clase, al tratar con los profesores en horario de tutorías…).

[9] Los ítems originales 6 (*masificación en las aulas*) y 11 (*trabajar en grupo*) no alcanzaron la saturación factorial mínima considerada, por lo que fueron desestimados para la versión definitiva.

Todas las subescalas mostraron una fiabilidad superior a .70 (α de Cronbach). En concreto, se alcanzaron valores de .80 (OA); 70 (EF); .78 (DI); y .74 (EC). Las cuatro dimensiones explicaron en conjunto el 50,91% de la varianza total del estrés académico (OA un 14.97%; EF un 13.05%; DI un 11.95% y, por último, EC un 10.94%). Todos los elementos, excepto los dos mencionados, presentaron comunalidades superiores a .30. Las correlaciones bivariadas entre las dimensiones que integran el CEAU alcanzaron valores significativos de magnitud moderada. Destaca la alcanzada por OA y EA (r = .48, p < .001). Mostraron también un nivel de asociación significativo de menor magnitud entre los resultados académicos en el año de acceso a la universidad y las puntuaciones en OA y EC. Los análisis realizados en función del sexo a través de pruebas *t* aportaron diferencias significativas en tres de las dimensiones del CEAU (OA, EF y EC) siendo las universitarias quienes manifestaron niveles superiores de estrés en todos los casos. En la Tabla 4 se observan los descriptivos obtenidos respecto a las dimensiones del CEAU, así como las fiabilidades (α de Cronbach) respectivas.

Tabla 4. Descriptivos básicos para las dimensiones del CEAU (presente estudio)

CEAU	M	DT	α
Obligaciones académicas	3.50	0.70	.80
Expediente y perspectivas de futuro	2.95	0.76	.70
Dificultades interpersonales	2.48	0.85	.77
Expresión y comunicación de ideas	3.13	0.89	.74

Así pues, los resultados indican que los elementos del CEAU presentan características psicométricas adecuadas y permiten identificar situaciones relevantes en la evaluación del estrés académico. Las conclusiones del trabajo de García-Ros et al. (2012) señalan que el estrés académico constituye un fenómeno generalizado entre estudiantes de nueva incorporación a la universidad (un 82% de los participantes en el estudio manifestó haber experimentado mucho estrés en una o más de las situaciones planteadas y la totalidad señala haber experimentado bastante estrés en al menos una). En concreto, los estudiantes manifestaron niveles superiores de estrés respecto a situaciones como la *falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas*, la *exposición de trabajos en clase*, la *sobrecarga académica* y la *realización de exámenes*.

Para finalizar, destacar que numerosos estudios han mostrado la relación positiva entre procrastinación y estrés académico (Delongis et al. 1982; Flett et al., 1995; Schraw et al., 2007; Senécal et al. 1995; Sirois et al. 2003; Tice y Baumeister, 1997). En general, la dilación académica en estudiantes universitarios se asocia con mayor estrés, problemas de salud y menor bienestar. Los procrastinadores generan y experimentan elevados niveles de estrés psicológico respecto a sus esfuerzos por completar la tarea en el último minuto (Beswick et al. 1988; Tice y Baumeister, 1997), después de pasada la fecha límite (Milgram et al. 1998) y en relación con la angustia psicológica (Schouwenburg, 2004) que resulta de la discrepancia entre lo que intentan hacer y lo que en realidad hacen.

5.7. MÉTODO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Para caracterizar este estudio, se ha atendido a las clasificaciones metodológicas tradicionales en psicología basadas en el grado de manipulabilidad y control de las variables. Cronbach (1957) planteó este tema en términos dicotómicos: psicología experimental frente a psicología correlacional. Esta partición, según García, Frías y Pascual (1999) quedaría rota tras la introducción de una tercera categoría: la de los diseños cuasiexperimentales (Campbell y Stanley, 1963).

Aún sabiendo que dichas clasificaciones no agotan todas las posibilidades, se adoptará para clasificar este estudio la taxonomía tripartita que distingue entre metodología experimental, cuasi-experimental y no experimental pero atendiendo también al planteamiento dicotómico mencionado. La presente investigación, por tanto, integra aspectos metodológicos tanto de naturaleza descriptiva como correlacional y, consecuentemente, es de carácter no experimental siendo la estrategia analítica aplicada transversal.

En la Tabla 5 se ofrece una síntesis de las características más representativas de los instrumentos psicométricos utilizados en el presente estudio.

Tabla 5. Resumen de las características de los instrumentos psicométricos utilizados.

Acrónimo	Denominación	Autores	Subescalas y dimensiones		Nº de ítems	Fiabilidad
PASS	Procrastination Assessment Scale – Students (Adaptación española del presente estudio)	Solomon y Rothblum, 1984	Áreas de demora	Frecuencia	6	.69
				Problema	6	.80
				Deseo de reducir	6	.82
			Motivos para procrastinar	Miedo al fracaso	5	.79
				Aversión a la tarea	5	.76
				Asunción de riesgos	2	.77
TMBQ	Time Management Behavior Scale. (Adaptación española de García-Ros y Pérez-González, 2012).	Macan, Shahani, Dipboye, y Phillips, 1990.	Establecer objetivos y prioridades		11	.79
			Herramientas para la gestión del tiempo		10	.85
			Control percibido del tiempo		5	.65
			Preferencia por la desorganización		8	.72
CEAU	Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad	García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco y Natividad, 2012	Obligaciones académicas		7	.80
			Expediente y perspectivas de futuro		6	.70
			Dificultades interpersonales		3	.77
			Expresión y comunicación de ideas propias		3	.74

5.8. ANÁLISIS DE DATOS.

Siguiendo el mismo orden y estructura narrativa utilizada previamente respecto a objetivos e hipótesis, a continuación se detallan los análisis de datos realizados en la investigación:

Objetivo 1º. Para determinar la prevalencia de la procrastinación académica se llevará a cabo, en primer lugar, un análisis descriptivo y de frecuencias de los apartados de la 1ª parte de la PASS. En segundo lugar se realizarán una serie de contrastes no paramétricos (pruebas binomiales) entre las proporciones relativas a la prevalencia (*frecuencia*, *problema* y *deseo de reducir*) obtenidas con la muestra del presente estudio respecto a las aportadas por investigaciones previas. Por último, para verificar su nivel de asociación, se llevará a cabo un análisis correlacional entre las puntuaciones de los sujetos en las mencionadas dimensiones.

Objetivo 2º. Con objeto de valorar la relación entre las variables sociodemográficas y académicas y la prevalencia de la procrastinación consideradas se realizarán los siguientes análisis:

- A partir de la variable *sexo* (como factor) se llevarán a cabo análisis diferenciales (pruebas *t* para grupos independientes), utilizando alternativamente, como variables dependientes, las puntuaciones en *frecuencia*, *problema* y *deseo de reducir*.

- Con el resto de variables (*nivel formativo de los progenitores* y *nota de acceso a la universidad*) se realizará en primera instancia un análisis correlacional y, a continuación, en base a los resultados, una serie de MANOVA y ANOVA unifactoriales utilizando dichas variables como factores tras recodificarlas en categorías. Como variables dependientes se utilizarán las puntuaciones en *frecuencia*, *problema* y *deseo de reducir*.

Objetivo 3º. Para determinar frente a qué tareas académicas concretas los alumnos muestran mayor prevalencia en sus demoras y cuáles les suponen mayor malestar

subjetivo, se realizarán una serie de ANOVA unifactoriales de medidas repetidas, donde el factor lo constituirá las áreas de demora (con tantos niveles como tareas incluye la PASS, es decir, seis) y como variables criterio, alternativamente, las puntuaciones en *frecuencia*, *problema* y *deseo de reducir* en cada tarea.

Para evaluar la consistencia transituacional de la procrastinación se efectuará, en primer lugar, un análisis correlacional de las diferentes tareas que integra la 1ª parte de la PASS, para cada uno de sus apartados (*frecuencia*, *problema* y *deseo de reducir*). En segundo lugar, un AFE para cada uno de dichos apartados con el fin de verificar su unidimensionalidad.

Objetivo 4º. La evaluación de los motivos que subyacen a la procrastinación académica y la validación de la adaptación al castellano de la PASS se realizarán a través de un AFE con las puntuaciones de la 2ª parte de la PASS. A continuación se realizará un análisis de la calidad psicométrica de los ítems y subescalas resultantes de dicho AFE.

Para valorar las relaciones entre los motivos para procrastinar y las variables sociodemográficas y académicas se procederá analíticamente exactamente igual que en el caso del objetivo 2º, si bien ahora como variables dependientes se utilizarán las puntuaciones de los sujetos en los motivos *miedo al fracaso* y *aversión la tarea*.

Objetivo 5º. Con el fin de evaluar el nivel de asociación entre la procrastinación y las habilidades de gestión de tiempo de los universitarios se calcularán, como primer paso, las correlaciones entre las diferentes dimensiones de la PASS y el TMBQ. A continuación, se verificará la capacidad predictiva de la gestión del tiempo sobre la procrastinación mediante una serie de Análisis de Regresión Múltiple (ARM) donde las variables predictoras serán las dimensiones del TMBQ y el criterio, alternativamente en cada regresión, las puntuaciones obtenidas por los sujetos en cada una de las dimensiones de la primera y segunda parte de la PASS.

Objetivo 6º. Para valorar la relación entre la procrastinación y el estrés académico se calcularán previamente las correlaciones entre las dimensiones de la PASS y las del CEAU y, a continuación, se verificará la capacidad predictiva de la procrastinación sobre

el estrés académico a través de una serie de ARM donde las variables predictoras serán las tres áreas de demora de la PASS, por una parte y los motivos para procrastinar, por otra. La variable dependiente, alternativamente, estará constituida por cada una de las cuatro dimensiones que incorpora el instrumento CEAU.

Objetivo 7º. Para verificar la primera parte de este objetivo (relación y capacidad predictiva de la procrastinación sobre el rendimiento académico) se realizará un análisis correlacional previo entre las dimensiones de la procrastinación y el rendimiento académico y, posteriormente, un ARM donde las variables predictoras serán las dimensiones de la PASS y el criterio el rendimiento académico.

En segundo lugar, para analizar la validez incremental de la procrastinación respecto a las variables sociodemográficas, las dimensiones de gestión del tiempo y las del estrés académico respecto a la predicción del rendimiento, se realizará un ARM jerárquico. A través de diferentes modelos de regresión se irán introduciendo, sucesivamente, los conjuntos de variables mencionadas para por último, introducir las correspondientes a la procrastinación.

Por último, se realizarán una serie MANOVA y ANOVA para verificar la posible existencia de diferencias en rendimiento académico entre los sujetos en función tanto de las áreas de demora de la procrastinación (*frecuencia*, *problema* y *deseo de reducir*) como de los motivos para procrastinar (*miedo al fracaso* y *aversión a la tarea*)

Objetivo 8º. Para verificar la hipótesis respecto a la existencia de una tipología entre procrastinadores, se realizará un análisis de conglomerados jerárquicos a partir de las siguientes variables de clasificación (1ª y 2ª parte de la PASS):

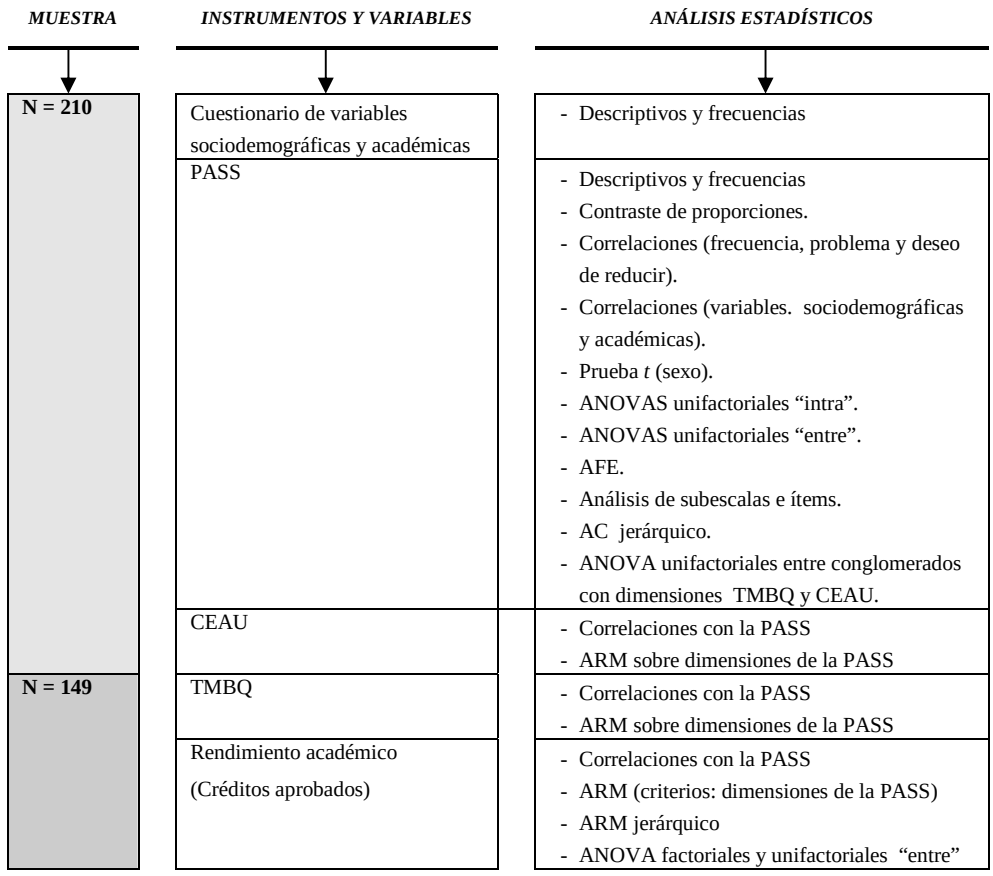
- *Frecuencia* de la procrastinación (1ª parte de la PASS).
- *Malestar psicológico* (promedio entre *problema* y *deseo de reducir*).
- *Miedo al fracaso.*
- *Aversión a la tarea.*

Las expectativas son que este análisis permita clasificar a los estudiantes y establecer sus perfiles en cuanto a la demora académica.

5.9. DIAGRAMA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Como conclusión al presente capítulo, a continuación se aporta un cuadro sinóptico (Figura 1) que esquematiza los diferentes aspectos del proceso metodológico llevado a cabo respecto a los participantes, instrumentos y análisis estadísticos realizados en la presente investigación.

Figura 1. Diagrama del proceso de investigación



AFE: Análisis Factorial Exploratorio.
AC: Análisis de Conglomerados.
ARM: Análisis de Regresión Múltiple.

VI. ANÁLISIS DE LA INCIDENCIA DE LA PROCRASTINACIÓN: FRECUENCIA, PROBLEMÁTICA Y TIPOS DE TAREA

6.1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo aborda cuatro objetivos complementarios. En primer lugar, determinar la prevalencia de la procrastinación académica entre los estudiantes universitarios a través de la evaluación de la *frecuencia* con que informan de este fenómeno *(¿Hasta qué punto pospones hacer esta tarea?*), del grado en el cual lo experimentan como un *problema (¿Hasta qué punto el hecho de posponer dicha tarea supone un problema para ti?*) y de la medida en que exponen su *deseo de reducir* su conducta al respecto (*¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?*). Adicionalmente, se comparan los resultados obtenidos con los de estudios previos y se valoran las relaciones entre ambos apartados de la PASS. Por tanto, este primer objetivo intenta responder a cuestiones tales como a) cuánto procrastinan los estudiantes universitarios, b) si realmente su incidencia y prevalencia están tan extendidas como señalan estudios previos, c) si genera preocupación y malestar psicológico a los sujetos y hasta qué punto, d) cuál es su deseo de cambio al respecto y, e) qué relación existe entre la *frecuencia* con la que los sujetos procrastinan y el malestar subjetivo que les supone.

En segundo lugar, se analizan las relaciones entre la prevalencia de la procrastinación y las variables sociodemográficas y académicas consideradas - *sexo*, *nivel formativo de los progenitores* y *nota de acceso* a la universidad.

A continuación se valora cuál es el nivel de demora y malestar subjetivo ante las diferentes tareas académicas ¿es similar o bien existe alguna actividad o tarea frente a las cual la frecuencia de la demora es mayor o genera mayor malestar subjetivo? ¿Coinciden las tareas más frecuentemente demoradas y las que más molestia suponen?

Por último, se analiza si la procrastinación tiene un carácter transituacional o si, por el contrario, es un fenómeno vinculado a tareas y contextos específicos. Es decir, si depende más de aspectos personales y puede considerarse como un "rasgo" o está en función de variables situacionales, es decir, se vincula a estímulos –actividades o tareas académicas- específicos y se trataría más bien de un "estado".

6.2. ANÁLISIS DE LA PREVALENCIA DE LA PROCRASTINACIÓN

En primer lugar se valorarán los descriptivos y las frecuencias -en términos de porcentajes- de los ítems implicados en las áreas de demora de la PASS (ítems 1 a 18). Respecto a las frecuencias se considerarán las puntuaciones extremas (alternativas de respuesta *siempre*, *casi siempre* y *nunca*).

6.2.1. Descriptivos y frecuencias para las áreas de demora de la PASS: frecuencia, problema y deseo de reducir.

Descriptivos y frecuencias (frecuencia).

Respecto a las medidas de tendencia central, la media menor de los seis elementos relativos a la *frecuencia* de la dilación es 2.04 (Tabla 6). Corresponde al ítem relacionado con las *tareas académicas administrativas*, que también recibe el mayor número de valoraciones mínimas (71 sujetos, 33.8% manifiestan no demorar *nunca* estas tareas) y el

menor número de puntuaciones máximas (sólo 5 sujetos demoran *siempre* estas tareas y 14 sujetos *casi siempre*). El valor máximo para la media corresponde al ítem 1 (*M* = 3.30) referido a la tarea *escribir un trabajo de final de cuatrimestre/curso*, seguido del 7 (*M* = 3.12), cuyo enunciado es *mantenerme al día con lecturas / trabajos / actividades*, ambos con la misma dispersión (*DT* = 0.97). El ítem con mayor variabilidad (aunque es muy semejante en todos) es el 13 (*DT* = 1.18) referido a *tareas de asistencia* tales como reunirse con el tutor, pedir una cita con un profesor, etc. La mínima la presenta el ítem 4 (*DT* = 0.94, *estudiar para los exámenes*).

Tabla 6. Estadísticos descriptivos, frecuencias y porcentajes para la frecuencia de la procrastinación (PASS)

			Nunca		Casi siempre		Siempre	
Tipo de tarea	M	DT	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
I	3.30	0.97	7	3.33	77	36.66	18	8.57
II	3.05	0.94	10	4.78	67	32.06	7	3.35
III	3.12	0.97	6	2.86	58	27.62	16	7.62
IV	2.04	1.00	71	33.81	14	6.66	5	2.38
V	2.76	1.18	31	14.76	42	20.00	18	8.57
VI	2.85	0.95	11	5.24	37	17.62	11	5.24

Frec.= Frecuencia. I = Escribir un trabajo de final de cuatrimestre/curso; II = Estudiar para los exámenes; III = Mantenerme al día con las lecturas/trabajos/actividades; IV = Tareas académicas administrativas; V = Tareas de asistencia: reunirte con tu tutor, pedir una cita con un profesor, etc.; VI = Actividades escolares en general.

Los resultados de las frecuencias en términos de porcentajes, respecto a la asiduidad de las demoras de las tareas consideradas (*frecuencia*), indican que 95 sujetos (45.24%) posponen *siempre* o *casi siempre* la tarea *escribir un trabajo de final de cuatrimestre*, 74 (35.41%) *estudiar ante exámenes*, y la misma cantidad de sujetos al *mantenerse al día con sus lecturas…* En menor medida procrastinan *siempre* o *casi siempre* sus *tareas administrativas* (19 sujetos, 9.05%), las *de asistencia* a reuniones (60 sujetos, 28.57%) y las *actividades escolares en general* (48 sujetos, 22.86%).

Descriptivos y frecuencias (problema).

La media mínima para el *problema* que supone para los sujetos procrastinar -como ocurría con *frecuencia*- corresponde al ítem 11 (2.46) relacionado con las *tareas*

administrativas elemento que presenta también el mayor número de valoraciones mínimas (Tabla 7), dado que para 58 sujetos (27.88%) posponer estas tareas *nunca* es un problema. Son las actividades administrativas, por tanto, aquellas cuya demora menos preocupación acarrea. Las tareas que los sujetos valoran como más problemáticas han sido *estudiar para los exámenes* (*M* = 3.68) y *escribir un trabajo de final de cuatrimestre/curso* (*M* = 3.41). La mayor dispersión corresponde a las *tareas académicas administrativas* (*DT* = 1.30) y la menor a *escribir un trabajo al final del trimestre / curso* (*DT* = 1.00), ítems que representan, por tanto, las tareas frente a las cuales las respuestas de los sujetos han sido, respectivamente, más y menos heterogéneas en cuanto al *problema* que les supone posponerlas, aunque ladispersión es muy similar en todos.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos, frecuencias y porcentajes para problema (PASS)

			Nunca		Casi siempre		Siempre	
Tipo de tarea	M	DT	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
I	3.41	1.00	9	4.29	76	36.19	27	12.86
II	3,68	1.10	8	3.81	67	31.90	57	27.14
III	3.27	1.03	6	2.86	54	25.71	29	13.81
IV	2.46	1.30	58	27.88	20	9.52	24	11.54
V	2.66	1.09	31	14.83	29	13.81	13	6.22
VI	2.79	1.02	20	9.52	27	12.86	15	7.14

Frec.= Frecuencia. I = Escribir un trabajo de final de cuatrimestre/curso; II = Estudiar para los exámenes; III = Mantenerme al día con las lecturas/trabajos/actividades; IV = Tareas académicas administrativas; V = Tareas de asistencia: reunirte con tu tutor, pedir una cita con un profesor, etc.; VI = Actividades escolares en general.

Respecto a la asiduidad con que experimentan la procrastinación como un *problema*, un 49.05% (103 sujetos) informa que *siempre* o *casi siempre* lo fue al *escribir un trabajo al final del trimestre / curso*; un 59.04 (124 sujetos) cuando la tarea era *estudiar para exámenes* y un 39.52% (83 sujetos) al *mantenerse al día con sus lecturas.* La procrastinación resultó menos problemática para el resto de tareas. En concreto, un 21.06% (44 sujetos) manifiesta que *siempre* o *casi siempre* le resulta un problema demorar las tareas *académicas administrativas*; un 20% (42 sujetos) las de *asistencia* a reuniones y, por último, el mismo porcentaje, las *actividades escolares en general*. Por tanto, respecto a estas tres últimas tareas, sólo para aproximadamente una quinta parte de los participantes su demora *siempre* o *casi siempre* supone un problema.

Descriptivos y frecuencias (deseo de reducir).

Los valores más altos para la media han sido 4.12 (la máxima de los tres apartados que constituyen la primera parte del PASS) correspondiente a la tarea *estudiar para los exámenes* y 4.02, relacionada con *escribir un trabajo de final de cuatrimestre/curso*. (Tabla 8). Las tareas *de asistencia* a reuniones etc. presentan la mayor variabilidad (*DT* = 1.44) y la menor corresponde a la actividad *escribir un trabajo de final de cuatrimestre / curso* (*DT* = 1.19). El valor mínimo para la media corresponde al ítem 12 (2.69), relacionado con las tareas *académicas administrativas*, el cual además presenta la mayor frecuencia de sujetos (59, 28.50%) que manifiestan que *nunca* desean cambiar su conducta al respecto. Este resultado no resulta extraño si se considera, como se ha comprobado en los puntos anteriores, que son estas tareas en las que con menor *frecuencia* procrastinan y que menor *problema* genera posponerlas.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos, frecuencias y porcentajes para deseo de reducir (PASS)

			Nunca		Casi siempre		Siempre	
Tipo de tarea	M	DT	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
I	4.02	1.19	12	5.71	48	22.86	102	48.57
II	4.12	1.26	16	7.62	39	18.57	120	57.14
III	3.88	1.25	16	7.62	50	23.81	90	42.86
IV	2.69	1.43	59	28.50	26	12.56	34	16.43
V	3.15	1.44	39	18.66	35	16.75	53	25.36
VI	3.34	1.27	19	9.05	48	22.86	50	23.81

Frec.= Frecuencia. I = Escribir un trabajo de final de cuatrimestre/curso; II = Estudiar para los exámenes; III = Mantenerme al día con las lecturas/trabajos/actividades; IV = Tareas académicas administrativas; V = Tareas de asistencia: reunirte con tu tutor, pedir una cita con un profesor, etc.; VI = Actividades escolares en general.

Por último, en cuanto al *deseo de reducir* su tendencia a procrastinar, un 71.43% (*n* = 150) manifestó que *siempre* o *casi siempre* querría hacerlo respecto a *escribir un trabajo de final de cuatrimestre…*; un 75.71% (*n* = 159) cuando se trataba de *estudiar para exámenes* y el 66,67% (*n* = 140) al *mantenerse al día con lecturas…* Para el resto de tareas fue menor el porcentaje, aunque importante (28.99%, 42.11% y 46.67%, respectivamente, respecto a tareas *académicas administrativas, de asistencia* a reuniones y *escolares en general*).

6.2.2. Prevalencia de la procrastinación. Comparación entre los universitarios de la presente muestra y los de origen anglosajón.

La mayoría de investigaciones han detectado un alto porcentaje de estudiantes que informan de problemas de procrastinación académica. Las actividades académicas que más autoinforman demorar los sujetos y que mayor malestar han generado en el presente estudio, son las mismas que constataron Solomon y Rothblum (1984) en su estudio original, aunque en el presente estudio se han detectado niveles de prevalencia sensiblemente diferentes a los allí observados. En la Tabla 9 se destacan los resultados comparativos entre ambos estudios obtenidos a través de contrastes de proporciones.

Tabla 9. Contraste de proporciones entre los resultados del presente estudio y los del original de Solomon y Rothblum (1984)

		% Siempre o casi siempre		
Áreas de demora	Tipo de tarea	PE	S&R	*p*
Frecuencia	I	45.24	46.00	
	II	35.41	27.60	***
	III	35.24	30.10	
	IV	9.05	10.60	***
	V	28.57	23.00	*
	VI	22.86	10.20	***
Problema	I	49.05	23.70	***
	II	59.04	21.20	***
	III	39.52	23.70	***
	IV	21.06	NDD	----
	V	20.00	NDD	----
	VI	20.00	NDD	----
Deseo de reducir	I	71.43	66.00	
	II	75.71	62.20	***
	III	66.67	55.10	***
	IV	28.99	NDD	----
	V	42.11	NDD	----
	VI	46.67	NDD	----

NDD = no se dispone de datos; PE= Resultados del presente estudio; S&R = Resultados de Solomon y Rothblum (1984); * p < .05; *** p<.001; I = Escribir un trabajo de final de cuatrimestre/curso; II = Estudiar para los exámenes; III = Mantenerme al día con las lecturas/trabajos/actividades; IV = Tareas académicas administrativas; V = Tareas de asistencia: reunirte con tu tutor, pedir una cita con un profesor, etc.; VI = Actividades escolares en general.

Los resultados de las pruebas binomiales realizadas indican, respecto a la *frecuencia*, que aunque son las mismas tareas las que los universitarios de ambos estudios declaran procrastinar *siempre* o *casi siempre* en mayor medida (*escribir un trabajo..., estudiar para los exámenes* y *mantenerse al día con lecturas*), existien no obstante diferencias significativas para la tarea *estudiar para los exámenes* entre la presente investigación y la de Solomon y Rothblum (35.41% frente a 27.6%, $p < .001$, respectivamente). También se detectan diferencias significativas entre ambos estudios en otras tareas que los sujetos demoran con mucha menor frecuencia (*académicas administrativas, de asistencia a reuniones y actividades escolares en general*).

Sin embargo, si se analiza el volumen de sujetos que manifiestan que les supone un *problema* procrastinar las tres tareas mencionadas - *escribir un trabajo…, estudiar para los exámenes* o *mantenerse al día con lecturas…*- los porcentajes de la presente investigación no sólo resultan significativamente superiores a los obtenidos por Solomon y Rothblum, sino que llegan a duplicarlos (porcentajes 49.05, 59.04 y 39.52 frente a 23.70, 21.20 y 23.70, respectivamente, $p < .001$ en todos los casos).

Tales diferencias significativas también se mantienen respecto al *deseo de reducir* la tendencia a procrastinar que manifiestan los sujetos y las tareas *estudiar para exámenes* y *mantenerse al día con lecturas…* (75.71 y 66.67 frente a 62.20 y 55.10, respectivamente; $p<.001$ en ambos casos).

En definitiva, los resultados del presente estudio no sólo son consistentes con las investigaciones previas sobre la elevada prevalencia de la procrastinación en el ámbito académico (e. g., Alexander y Onwuegbuzie, 2007; Beswick et al., 1988; Clark y Hill, 1994; Onwuegbuzie, 2004; Schouwenburg et al. 2004,) sino que, de hecho, los superan ampliamente en términos de *frecuencia* y malestar subjetivo auto-informado (*problema* y *deseo de reducir*), en especial respecto a las tareas relativas a *escribir un trabajo…, estudiar para los exámenes* y *mantenerse al día con lecturas* que son las de naturaleza más netamente académica.

6.2.3. Análisis de la asociación entre las dimensiones de las áreas de demora de la PASS.

El cálculo de las correlaciones bivariadas entre las tres áreas de demora de la PASS muestra dos relaciones significativas positivas. La primera, de mayor magnitud, es la que presentan entre sí *deseo de reducir* y *problema*, ambas vinculadas al malestar psicológico que genera la dilación (r = .526, p< .01). La segunda entre *deseo de reducir* y la *frecuencia* de la dilación, de pequeña magnitud aunque significativa (r = .292, p < .01). La relación entre *frecuencia* y *problema* no ha sido significativa.

6.3. PREVALENCIA DE LAS PROCRASTINACIÓN Y VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y ACADÉMICAS.

6.3.1. Análisis de las relaciones entre la procrastinación y las variables sociodemográficas y académicas.

Se han calculado las correlaciones bivariadas entre las áreas de demora de la PASS y las variables sociodemográficas (*sexo* y *nivel formativo de ambos progenitores*) y académicas (*nota de acceso* a la universidad) consideradas en el estudio. Para el cálculo de las dos primeras se ha utilizado el coeficiente de correlación *Rho* de Spearman, para *nota de acceso* se ha calculado el coeficiente de correlación de Pearson.

Tabla 10. Correlaciones entre las dimensiones de las áreas de demora de la PASS y las variables sociodemográficas y educativas

	Frecuencia	Problema	Deseo de reducir
Sexo	.112	-.147*	-.104
Nivel formativo de los progenitores	.098	.004	.035
Nota de acceso	-,211*	,092	-,050

* p < .05.

Los resultados (ver Tabla 10) muestran una relación inversa y significativa entre la *frecuencia* de la procrastinación y la *nota de acceso* a la universidad, (r = -.211, p < .05) por otra. En la medida en que disminuye la *nota de acceso* a la universidad, los

sujetos muestran una mayor tendencia a procrastinar (y viceversa). Un segundo resultado significativo es la correlación negativa entre *problema* y *sexo* (r = -.147, p < .05), la cual indica que las mujeres experimentan en mayor grado la procrastinación como *problema*. En todos los casos la magnitud de la relación es pequeña.

6.3.2. Análisis de las diferencias en procrastinación en función de las variables sociodemográficas y académicas.

A continuación se realizan diversos análisis diferenciales con las variables sociodemográficas y académicas para examinar su efecto sobre la procrastinación. En primer lugar, se aplicarán pruebas *t* para grupos independientes con la variable *sexo*, en segundo un MANOVA para la variable *nivel formativo de los progenitores* y a continuación una serie de tres ANOVA para la *nota de acceso* a la universidad. En todos los análisis se utilizarán las áreas de demora de la PASS (*frecuencia, problema* y *deseo de reducir*) como variables dependientes,

Pruebas t para sexo a través de las áreas de demora (PASS).

Para comprobar el efecto del *sexo* sobre las áreas de demora de la PASS se han realizado tres pruebas *t* para grupos independientes. Tras verificar el cumplimiento del supuesto de homocedasticidad a través de la prueba de Levene, los resultados muestran (ver Tabla 11) diferencias significativas para *frecuencia* y *problema*.

Tabla 11. Prueba t de muestras independientes para Sexo (áreas de demora, PASS)

Áreas de demora (PASS)	t	g.l.	DM
Frecuencia	-2.26	207	-.274*
Problema	2.32	205	.348*
Deseo de reducir	1.76	205	.322

*p<.05; DM = Diferencia de Medias

Respecto a la *frecuencia*, son los varones quienes manifiestan procrastinar más que las mujeres, coincidiendo, entre otros, con los resultados de Milgram y Marshevsky (1995) o de Steel (2007, 2011). Sin embargo, en lo que se refiere al *problema* que supone

la demora académica, las mujeres presentan una media significativamente superior. Es decir, las mujeres "procrastinan menos" pero "sufren más" a resultas de su procrastinación, cuestión que podría explicarse en términos de mayor vulnerabilidad al estrés o de disponibilidad a manifestarlo. Destacar que estos resultados difieren de los informados por Solomon y Rothblum (1984) o por Kachgal et al. (2001), quienes no encontraron diferencias entre sexos para ningún área de la procrastinación académica.

MANOVA para el nivel formativo de ambos progenitores y áreas de demora (PASS).

Para verificar la existencia de diferencias significativas en las áreas de demora de la PASS según el *nivel formativo de ambos progenitores* se planteó un MANOVA utilizando como variable independiente dicha variable codificada en tres categorías: *estudios primarios en ambos o inferiores en uno* (1), *estudios medios en ambos o en uno* (2), y *estudios superiores en ambos o en uno* (3).

Tabla 12. Descriptivos para nivel formativo de ambos progenitores (en conjunto) y áreas de demora (PASS)

Áreas de demora (PASS)	Nivel formativo ambos progenitores	M	DT	N
Frecuencia	1	2.80	0.61	79
	2	2.83	0.62	69
	3	2.94	0.63	55
	Total	2.85	0.62	203
Problema	1	2.95	0.70	78
	2	3.18	0.87	68
	3	2.96	0.75	55
	Total	3.03	0.78	201
Deseo reducir	1	3.42	0.93	77
	2	3.68	0.97	69
	3	3.52	0.94	55
	Total	3.54	0.95	201

1= Estudios primarios ambos, o inferiores uno de ellos; 2= Estudios medios ambos, o uno de ellos; 3= Estudios superiores ambos, o uno de ellos.

En la Tabla 12 se observa como a través de los niveles del factor *nivel formativo de ambos progenitores* respecto a los tres criterios considerados, las medias y

desviaciones típicas son de magnitud similar, si bien los valores superiores corresponden al *deseo de reducir* tanto respecto a la media como a la variabilidad. Verificado el cumplimiento del supuesto de igualdad de matrices de covarianza de las variables dependientes para todos los grupos mediante la prueba de Box, los resultados no muestran diferencias significativas a nivel global entre los niveles del *nivel formativo de ambos progenitores* (*Lambda de Wilks* = .967; $\hat{F}_{(6,388)} = 1.09,\ p = .368;\ \eta_p^2 = .017;\ 1 - \beta = .431$) respecto a las puntuaciones las áreas de demora de la PASS.

Tampoco los resultados univariados ni las pruebas específicas realizadas a posteriori mostraron diferencias significativas entre los niveles para dicha variable en ninguno de los apartados de las áreas de demora (Tabla 13).

Tabla 13. Resultados univariados para nivel formativo de ambos progenitores (en conjunto) y áreas de demora (PASS)

Áreas de demora (PASS)	$F_{(2,196)}$	$\eta^2_{parcial}$	Potencia
Frecuencia	.89	.019	.203
Problema	2.07	.021	.422
Deseo reducir	1.37	.014	.293

En resumen, el *nivel formativo de los padres* no parece afectar a la procrastinación que muestran sus hijos en términos de la *frecuencia* o del malestar subjetivo (*problema* y *deseo de reducir*) que les genera.

ANOVAS para nota de acceso y áreas de demora (PASS).

Para analizar el efecto del factor *nota de acceso* a la universidad, recodificado en tres categorías en función de los centiles 33 (6.5) y 66 (7.3), sobre las áreas de demora de la PASS, dado que no se ha verificado el supuesto de igualdad de matrices para aplicar un MANOVA con garantías, se han realizado tres ANOVA unifactoriales entre-sujeto.

En la Tabla 14 se reflejan los descriptivos para cada una de las áreas de demora de la PASS en función *nota de acceso* a la universidad (*M* = 7.02; *DT* = 0.88, rango entre 5 y 9.40).

Tabla 14. Descriptivos para nota de acceso y áreas de demora (PASS)

Áreas de demora (PASS)	Nota de acceso	Media	DT	N
Frecuencia	1	3.07	0.69	60
	2	2.80	0.60	63
	3	2.68	0.57	59
	Total	2.85	0.64	182
Problema	1	2.93	0.75	61
	2	3.03	0.80	63
	3	3.12	0.81	56
	Total	3.02	0.78	180
Deseo reducir	1	3.51	1.00	61
	2	3.52	0.92	63
	3	3.52	0.98	56
	Total	3.52	0.96	180

1 = 5 a 6.50; 2 = 6.51 a 7.30; 3 = 7.31 a 9.40

Los resultados de los tres análisis de varianza realizados se presentan en la Tabla 15 y señalan diferencias significativas a nivel global únicamente para *frecuencia* ($F_{(2,179)} = 6.10$, $p < .001$).

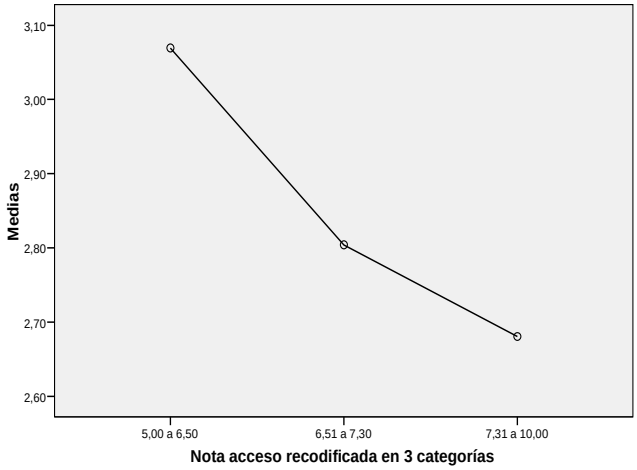
Tabla 15. ANOVA entre-sujetos para nota de acceso y áreas de demora (PASS)

Áreas de demora (PASS)	g.l. (entre, error)	F	$\eta^2_{parcial}$	Potencia
Frecuencia	2, 179	6.10**	.064	.883
Problema	2, 177	.832	.009	.191
Deseo de reducir	2, 177	.002	.000	.050

***p*<.01.

Los contrastes específicos realizados a través de la prueba *DHS* de Tukey muestran dos diferencias estadísticamente significativas entre las condiciones de la variable *nota de acceso* respecto a la *frecuencia* con la que los sujetos procrastinan. En concreto, entre los grupos 1º y 2º (*DM* = 0.27, *p* <. 05) y 1º frente a 3º (*DM* = 0.39, *p* <.01). Tales resultados indican que es el grupo de sujetos con menor *nota de acceso* el que tiende a procrastinar más frecuentemente. Sin embargo, no existen diferencias en función de la nota con la que los sujetos acceden a la universidad en cuanto al malestar que dicha conducta les produce (*problema* y *deseo reducir*). En el gráfico 1 aparece el perfil para los promedios en *frecuencia* en función de los niveles de la *nota de acceso*.

Gráfico 1. Gráfico de perfil para nota de acceso y medias en frecuencia (áreas de demora, PASS)



6.4. PREVALENCIA DE LA PROCRASTINACIÓN Y TIPO DE TAREA ACADÉMICA

Para valorar si la prevalencia de la procrastinación se vincula de manera particular a algún tipo de tarea académica específica o, por el contrario, todas las tareas se demoran con una *frecuencia* similar, suscitan el mismo nivel de *problema* y presentan el mismo *deseo de reducir*, se realizaron una serie de ANOVA unifactoriales intrasujeto. Dado que en páginas precedentes ya se comentaron los descriptivos relativos a las seis situaciones académicas que incluyen las áreas de demora de la PASS, no se insistirá al respecto en este apartado. En estos ANOVA se ha utilizado como factor el tipo de *tarea* de la PASS con tantas condiciones como áreas académicas incluye dicho instrumento (seis). Como variables dependientes en cada análisis se utilizaron, alternativamente, los promedios en *frecuencia*, *problema* y *deseo de reducir*. Dado que no cumplió la condición de esfericidad en ninguno de los análisis de varianza de medidas repetidas, para interpretar los resultados se recurrió en todos ellos a la solución multivariada, la cual no requiere observar dicho supuesto y garantiza que el Error Tipo I asociado al contraste estadístico no superará el nivel nominal (García, Frías y Pascual, 1999).

6.4.1. Análisis diferenciales para *frecuencia* respecto a *tipo de tarea.*

Los resultados de este primer ANOVA señalan diferencias significativas a nivel global para las tareas académicas que incorpora la PASS respecto a la *frecuencia* (Lambda de Wilks = .45; $F_{(5,204)} = 49.33$, $p < .001$, $\eta^2_{p} = .019$, $1\text{-}\beta = 1$). Se han efectuado comparaciones simples *post hoc* mediante Bonferroni, entre los seis niveles de áreas de demora, para verificar entre qué áreas se concretan las diferencias significativas en cuanto a la *frecuencia* de la procrastinación (ver Tabla 16).

Tabla 16. Comparaciones por pares entre tareas (Bonferroni) para las áreas de demora de la PASS (frecuencia, problema y deseo de reducir

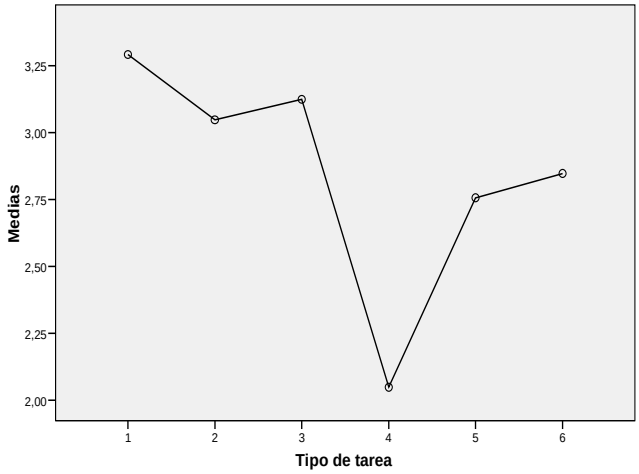
		DM		
Tipo de tarea		Frecuencia	Problema	Deseo de reducir
I	II	0.24*	-0.28**	-0.10
	III	0.17	0.14	0.15
	IV	1.24**	0.95**	1.34**
	V	0.54**	0.75**	0.88**
	VI	0.45**	0.63**	0.71**
II	III	-0.08	0.41**	0.25*
	IV	1.00**	1.22**	1.44**
	V	0.29*	1.02**	0.98**
	VI	0.20	0.90**	0.81**
III	IV	1.08**	0.81**	1.19**
	V	0.39**	0.61**	0.73**
	VI	0.28**	0.49**	0.56**
IV	V	-0.71**	-0.20	-0.46**
	VI	-0.80**	-0.32*	-0.63**
V	VI	-0.09	-0.12	-0.17

* $p < .05$.; **$p < .01$.; DM = Diferencia de Medias; I = Escribir un trabajo de final de cuatrimestre/curso; II = Estudiar para los exámenes; III = Mantenerme al día con las lecturas/trabajos/actividades; IV = Tareas académicas administrativas; V = Tareas de asistencia: reunirte con tu tutor, pedir una cita con un profesor, etc.; VI = Actividades escolares en general.

Los resultados indican que la tarea *Escribir un trabajo…* ($M = 3.30$; $DT = 0.97$), con la media mayor, presenta diferencias significativas respecto al resto en *frecuencia*, a excepción *mantenerme al día con las lecturas…* Entre esta última y *estudiar para los exámenes* tampoco existen diferencias significativas. Adicionalmente, el tipo de tareas *académicas administrativas* (M=2.04; $DT = 1.00$) presenta una media significativamente

inferior al resto. En resumen, los resultados señalan que *escribir un trabajo…*, *mantenerme al día con las lecturas…* y *estudiar para los exámenes*, son las tareas que los sujetos demoran con más frecuencia, mientras que las *administrativas* son las que menos, resultados que coinciden con los previamente comentados a nivel descriptivo. En el Gráfico 2 se muestra el perfil con los promedios para la *frecuencia* de cada tipo de tarea.

Gráfico 2. Gráfico de perfil para los tipos de tarea y las medias de frecuencia.

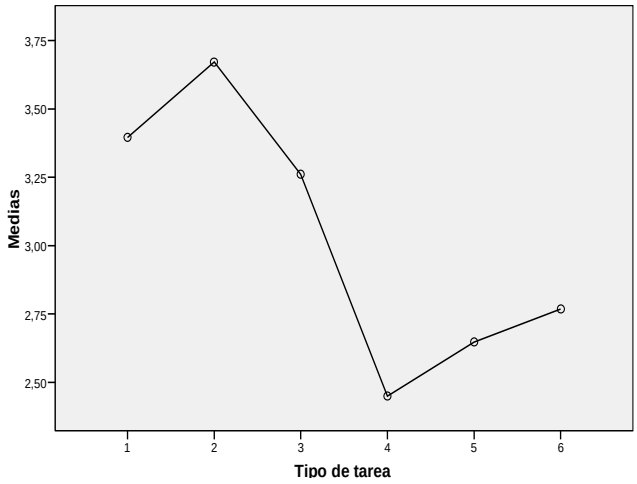


6.4.2. Análisis diferenciales para *problema* respecto a *tipo de tarea*.

Los resultados de la solución multivariada del segundo ANOVA de medidas repetidas (variable dependiente *problema*) indican la existencia de diferencias significativas a nivel global entre las diferentes tareas de la PASS (Lambda de Wilks = .46; $F_{(5, 202)} = 47.30$, $p < 0.001$, $\eta^2_p = .539$, $1\text{-}\beta = 1$) y un tamaño del efecto mayor que en el caso de *frecuencia*. Las comparaciones simples realizadas a posteriori para *problema* entre las seis actividades académicas muestran los resultados que aparecen en la Tabla 16. La tarea *estudiar para los exámenes* presenta una media estadísticamente superior al resto ($M = 3.68$; $DT = 1.10$) siendo por tanto la que genera mayor *problema* entre los estudiantes cuando se demora. En este caso no existen diferencias significativas entre las actividades *escribir un trabajo…* y *mantenerme al día con las lecturas…* Las tareas *académicas administrativas* (al igual que con la *frecuencia*), presentan la media inferior

(*M* = 2.46, *DT* = 1.30) en cuanto al *problema* que genera su dilación, es inferior significativamente respecto al resto, salvo a las tareas *de asistencia* a reuniones etc. En el Gráfico 3 se observa el perfil de los promedios para *problema* en cada tarea.

Gráfico 3. Gráfico de perfil para los tipos de tarea y las medias de problema



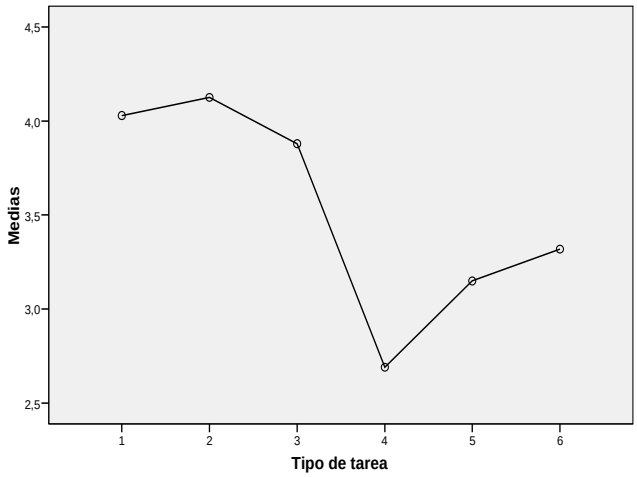
En resumen, *estudiar para los exámenes* es la tarea cuya demora se experimenta como más problemática en términos de su dilación, seguida de *escribir un trabajo…* y *mantenerme al día con las lecturas.* El retraso del resto de tareas se muestra menos problemático, resultados similares a los obtenidos para *frecuencia*, aunque con diferencias en el orden de las tareas.

6.4.3. Análisis diferenciales para *deseo de reducir* respecto a *tipo de tarea*.

De nuevo los resultados indican la existencia de diferencias significativas a nivel global entre las tareas, en este caso respecto al *deseo de reducir* la tendencia a posponer determinada tarea (Lambda de Wilks =.49; $F_{(5, 202)} = 42.95$, $p < 0.001$, $\eta^2_p = .515$). Como en el caso de *problema*, el tamaño del efecto es grande. Los resultados de la comparaciones a posteriori entre las seis tareas de la PASS para *deseo de reducir* (Tabla 16) indican que la media de *estudiar para exámenes…* (*M* = 4.12, *DT* = 1.26) es significativamente superior a las de todas las tareas restantes. Por su parte, las medias de

escribir un trabajo y *mantenerme al día con las lecturas…*, no presentan diferencias significativas entre ellas pero sí respecto a las tres tareas restantes.

Gráfico 4. Gráfico de perfil para los tipos de tarea y las medias de deseo de reducir



Las tareas *académicas administrativas* -al igual que ocurría con *frecuencia* y *problema*- presentan la media inferior (*M* = 2.69; *DT* = 1.43) y significativamente diferente respecto al resto de tareas en *deseo de reducir* la conducta procrastinadora. Por último, las *tareas de asistencia* a reuniones y las *actividades escolares en general*, no presentan diferencias significativas entre sí. En el Gráfico 4 se observa el perfil para los promedios del *deseo de reducir* la dilación respecto a cada tipo de tarea.

En resumen, los resultados señalan -con los matices comentados-, que *estudiar para los exámenes* (especialmente), *escribir un trabajo…* y *mantenerme al día con las lecturas…* son las actividades académicas en que los estudiantes preferirían reducir sus demoras en mayor medida.

Como síntesis final del epígrafe, destacan dos conclusiones claras a partir de los tres análisis intrasujeto realizados: 1) *escribir un trabajo de final de cuatrimestre/curso* es la actividad que se demora con mayor frecuencia y que los sujetos confiesan querer reducir en mayor medida, mientras que 2) *estudiar para los exámenes* es la tarea que les genera mayor malestar subjetivo (*problema* y *deseo de reducir*).

6.5. CONSISTENCIA TRANSITUACIONAL FRENTE A ESPECIFICIDAD DE LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

En este apartado se pretende valorar la consistencia transituacional de la procrastinación frente a su especificidad respecto a distintas situaciones académicas. El concepto de transituacionalidad implica que la conducta es relativamente consistente o estable a través de distintas situaciones, pudiéndose definir en tal caso como rasgo de personalidad. La especificidad, por su parte, considera la conducta como determinada por la situación o estímulo ante la que acontece.

Más allá de la polémica sobre esta cuestión en el ámbito de la investigación psicológica, en el debate persona-situación hay un hecho incontrovertible: la conducta debe mostrar un grado razonable de generalidad transituacional para apoyar el concepto de rasgo. Por otra parte, si la personalidad fuera básicamente inconsistente, la conducta humana sería esencialmente impredecible (Epstein, 1997). La existencia de rasgos, en tanto que disposiciones de amplio espectro y generalizables resulta indiscutible, aunque esta afirmación debe matizarse ya que, en este sentido, no es suficiente averiguar que una persona, en promedio, es más procrastinadora que otra: resulta esencial especificar además en qué circunstancias es más o menos probable que lo sea.

Los intentos para establecer la importancia relativa de los constructos disposicionales se han basado tradicionalmente en una de las tres estrategias siguientes (o una combinación de ellas): derivación teórica, análisis estadístico -covariación y análisis factorial- o análisis léxico (Buss y Kraik, 1985). Desde la perspectiva estadística, el modelo de análisis más recurrente para evaluar las constancias conductuales ha sido el correlacional. En el presente estudio se aborda el tema de la transituacionalidad desde este punto de vista, en términos de correlaciones de conductas de diferentes sujetos en distintas situaciones.

Así pues, una vez demostrado empíricamente en el apartado anterior que hay ciertas tareas académicas frente a las cuales la *frecuencia* de la procrastinación es significativamente mayor y que suponen mayor malestar subjetivo para los sujetos, el objetivo es ahora verificar si la demora académica presenta o no, además, un carácter

transituacional. Para ello se realizará en primer lugar un análisis correlacional entre las diferentes tareas y apartados que considera la primera parte de la PASS para determinar empíricamente si, efectivamente, los sujetos que más frecuentemente procrastinan o más malestar experimentan a consecuencia de dicha conducta lo hacen de manera consistente a través de todas las tareas.

En segundo lugar, se llevará a cabo un AFE para cada uno de dichos apartados con el fin de verificar su unidimensionalidad y corroborar, en su caso, las conclusiones que se pudieran derivar de las correlaciones previas. La hipótesis es que, efectivamente, la *frecuencia*, el *problema* y el *deseo de reducir* la conducta procrastinadora mostrarán un carácter unidimensional, es decir, un único rasgo latente o constructo subyacente (Hattie, 1985) al conjunto de elementos que incorporan respectivamente, mostrando que las respuestas de los sujetos a sus ítems lo son en base a un solo atributo.

Un problema frecuente es que no existe un criterio unánime que permita afirmar cuando un constructo es básicamente unidimensional. Se han considerado una serie de guías propuestas por diferentes autores. El criterio habitual (aunque no el único) suele basarse en la cantidad de varianza explicada por el primer factor extraído. Según Carmines y Zeller (1979) se puede considerar un conjunto de ítems como unidimensional si el primer factor extraído explica al menos un 40% de varianza del criterio. Autores como Reckase (1979) desde una perspectiva más laxa, sitúa el punto de corte en un 20%. Respecto a los estadísticos descriptivos para las diferentes tareas que incorpora la PASS, nos remitimos a los resultados destacados en apartados previos de este capítulo (véanse Tablas 6, 7 y 8).

6.5.1. Análisis de las relaciones entre las *tareas* de la PASS y *frecuencia* con que los sujetos procrastinan.

Las correlaciones entre las diferentes *tareas* respecto a la *frecuencia* con la que los sujetos las demoran, aparecen en la Tabla 17. En todos los casos han sido significativas, señalando -en primera instancia- que, efectivamente, el estudiante que procrastina en una tarea tiende hacerlo también de manera consistente en el resto y viceversa: el alumno diligente no suele demorarse, por lo general, en ninguna de sus

obligaciones académicas. De este modo se advierte una cierta predisposición conductual estable a través de las tareas o situaciones consideradas.

Tabla 17. Correlaciones entre los diferentes tipos de tarea para frecuencia

Tarea	I	II	III	IV	V
II	.479(**)				
III	.500(**)	.346(**)			
IV	.259(**)	.156(*)	.322(**)		
V	.200(**)	.182(**)	.136(*)	.217(**)	
VI	.337(**)	.341(**)	.325(**)	.180(*)	.240(**)

* $p<$ .05.; **$p<$ .01; I = Escribir un trabajo de final de cuatrimestre/curso; II = Estudiar para los exámenes; III = Mantenerme al día con las lecturas/trabajos/actividades; IV = Tareas académicas administrativas; V = Tareas de asistencia: reunirte con tu tutor, pedir una cita con un profesor, etc.; VI = Actividades escolares en general.

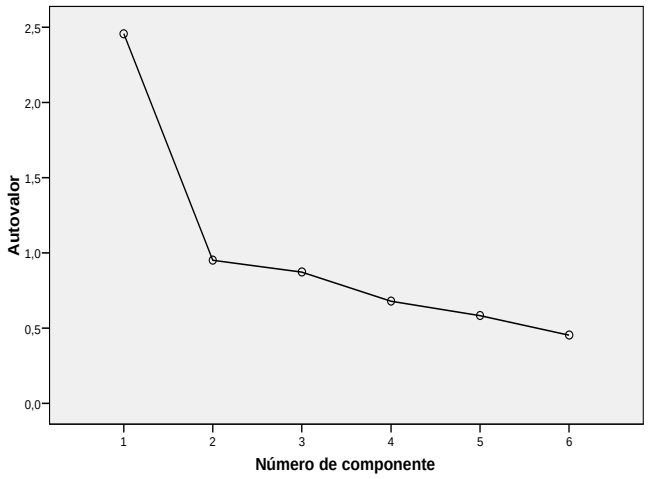
En un segundo paso se ha realizado un AFE, al objeto de examinar con mayor profundidad estas relaciones. Se pretende aislar un posible factor que resuma hasta qué punto la *frecuencia* con la que el sujeto procrastina constituye un "rasgo" vinculado a sus características personales más que a las características situacionales. En primer lugar se comprobó el cumplimiento de los supuestos que garantizan la correcta aplicación del AFE, constatando que tanto la Prueba de Esfericidad de Bartlett ($\chi^2_{(15)}$ = 204.08, $p <$ .001), como la medida de adecuación muestral de Kaiser–Meyer–Olkin *(*KMO*)* y los valores de la diagonal principal de la matriz de correlaciones anti-imagen - rango de valores entre .733 y .816- señalaban la idoneidad de los datos para aplicar este tipo de análisis estadístico.

Tabla 18. Comunalidades y componentes rotados para los elementos de frecuencia (áreas de demora, PASS)

Ítems PASS	Tarea	Extracción	Componente
01	I	.597	.773
04	II	.469	.725
07	III	.525	.685
10	IV	.265	.637
13	V	.194	.515
16	VI	.406	.441

Las comunalidades de los ítems (Tabla 18) permiten una primera aproximación a cuáles son las variables mejor explicadas por el modelo. Los seis ítems son explicados por el factor extraído en este caso, ya que no hay ningún valor "bajo", salvo el correspondiente a las *tareas de asistencia* (ítem 13, Tarea V) a reuniones etc., elemento por tanto menos explicado por el factor. La comunalidad superior tras la extracción corresponde a las tareas *escribir un trabajo…* (.597) y *mantenerme al día con las lecturas…* (.525). La extracción se realizó según el procedimiento de componentes principales, aplicando rotación Varimax y reteniendo aquellos factores cuyo autovalor, tras la extracción fuera igual o mayor a 1.5. El primer y único factor obtenido (autovalor = 2.46) explica un 40.95% de la varianza total, respaldando la existencia de una dimensión constituida por la *frecuencia* de la procrastinación de las tareas académicas, garantizando su unidimensionalidad según el criterio de Carmines y Zeller (1979).

Gráfico 5. Gráfico de Sedimentación para frecuencia



En el Gráfico 5 se observa el gráfico de sedimentación (Cattell, 1966) para la *frecuencia*, donde se constata la varianza asociada a cada factor, en términos de autovalores y el punto de inflexión que distingue los factores extraídos. En la Tabla 18 aparece la solución factorial definitiva. Los elementos/tareas aparecen ordenados según las saturaciones obtenidas en orden de magnitud decreciente. Todas las saturaciones son elevadas, indicando que los ítems comparten una proporción de varianza muy elevada con la *frecuencia* de la procrastinación.

En resumen, el primer y único factor obtenido (λ^2 = 2.46) explica un 40.95% de la varianza total de las puntuaciones de los sujetos, señalando que se puede asumir la existencia de un "rasgo" subyacente a la *frecuencia* con la que los estudiantes procrastinan sus tareas académicas. Los sujetos que más procrastinan lo hacen de manera consistente y estable ante cualquier tarea.

6.5.2. Análisis de las relaciones entre las *tareas* de la PASS y el *problema* que supone para el sujeto la procrastinación.

Todas las correlaciones entre las *tareas* respecto a la dimensión *problema* (Tabla 19) han resultado significativas (p < .01) y de magnitud superior a las obtenidas para *frecuencia*. En este caso parece aún más evidente que el grado en que se experimenta como un *problema* la procrastinación académica se relaciona con una disposición personal.

Tabla 19. Correlaciones entre los diferentes tipos de tarea para problema

Tarea	I	II	III	IV	V
II	.569(**)				
III	.616(**)	.547(**)			
IV	.322(**)	.423(**)	.427(**)		
V	.293(**)	.368(**)	.290(**)	.417(**)	
VI	.351(**)	.363(**)	.366(**)	.341(**)	.479(**)

**p< .01; I = Escribir un trabajo de final de cuatrimestre/curso; II = Estudiar para los exámenes; III = Mantenerme al día con las lecturas/trabajos/actividades; IV = Tareas académicas administrativas; V = Tareas de asistencia: reunirte con tu tutor, pedir una cita con un profesor, etc.; VI = Actividades escolares en general.

Como en el caso de la *frecuencia*, se realizó un AFE para verificar si es posible aislar un factor que resuma en qué medida el *problema* que supone procrastinar las tareas académicas permite hablar de "rasgo". De nuevo, los análisis previos - Prueba de Esfericidad de Bartlett ($\chi^2_{(15)}$ = 375.28, p < .001), medida de adecuación muestral KMO (.809) y matriz de correlaciones anti-imagen (rango de valores en la diagonal principal con un rango de valores entre .777 y .844)- indican la adecuación del AFE.

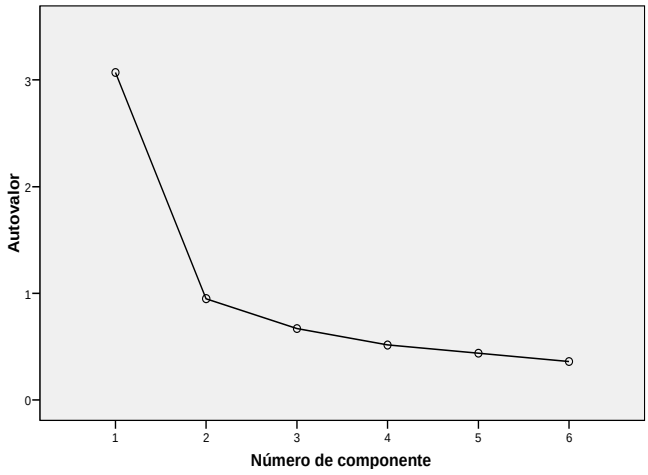
Las mayores comunalidades tras la extracción (Tabla 20) corresponden a las tareas *estudiar para los exámenes* (.605) y *mantenerme al día con las lecturas…* (.600), señalando que son las variables que están explicadas en mayor medida por el único factor extraído (λ^2 = 3.07, 51.18% de varianza explicada). Dicho factor respalda la existencia de una dimensión constituida por el *problema* que supone para los sujetos procrastinar.

Tabla 20. Comunalidades y componentes rotados para los elementos de problema (áreas de demora, PASS)

Ítems PASS	Tarea	Extracción	Componente
02	I	.565	.778
05	II	.605	.775
08	III	.600	.751
11	IV	.453	.673
14	V	.412	.660
17	VI	.436	.641

El Gráfico 6 muestra el gráfico de sedimentación correspondiente al número de factores extraídos. En la Tabla 20 se observa la matriz de componentes con la solución factorial definitiva. Todas las saturaciones son muy elevadas, señalando que los ítems comparten una proporción de varianza elevada respecto a la dimensión *problema*.

Gráfico 6. Gráfico de sedimentación para problema



Por tanto, los resultados muestran un único factor (autovalor = 3.07, 51.18% de varianza total de las respuestas de los sujetos explicada) evidenciando la presencia de un "rasgo" subyacente al *problema* que los sujetos manifiestan experimentar a consecuencia de su procrastinación. El grado en que los sujetos experimentan como un *problema* la demora de sus tareas académicas es consistente a través de las tareas consideradas.

6.5.3. Análisis de las relaciones entre las *tareas* de la PASS y el *deseo de reducir* las conductas de demora.

De nuevo, las correlaciones entre las diferentes *tareas* respecto al *deseo de reducir* la medida en que se demora su realización (Tabla 21), son todas significativas ($p < .01$) y de magnitud promedio superior a *frecuencia* y *problema*.

Tabla 21. Correlaciones entre los diferentes tipos de tarea para deseo de reducir

Tarea	I	II	III	IV	V
II	.599(**)				
III	.668(**)	.560(**)			
IV	.338(**)	.352(**)	.424(**)		
V	.279(**)	.264(**)	.377(**)	.461(**)	
VI	.408(**)	.424(**)	.462(**)	.408(**)	.556(**)

**$p < .01$; I = Escribir un trabajo de final de cuatrimestre/curso; II = Estudiar para los exámenes; III = Mantenerme al día con las lecturas/trabajos/actividades; IV = Tareas académicas administrativas; V = Tareas de asistencia: reunirte con tu tutor, pedir una cita con un profesor, etc.; VI = Actividades escolares en general.

El análisis de las condiciones para la realización del análisis factorial -Prueba de Esfericidad de Bartlett ($\chi^2_{(15)} = 440.685$, $p < 0.001$), medida *KMO* de adecuación muestral (.81) y rango de valores en la diagonal principal de la matriz de correlaciones anti-imagen (rango entre .752 y .867)- señalan la idoneidad de la muestra para la aplicación del AFE.

Las mayores comunalidades (Tabla 22) corresponden a las tareas *escribir un trabajo…* (.589), *estudiar para los exámenes* (.547) y *actividades escolares en general* (.548), siendo por tanto las variables explicadas en mayor medida por el *deseo de*

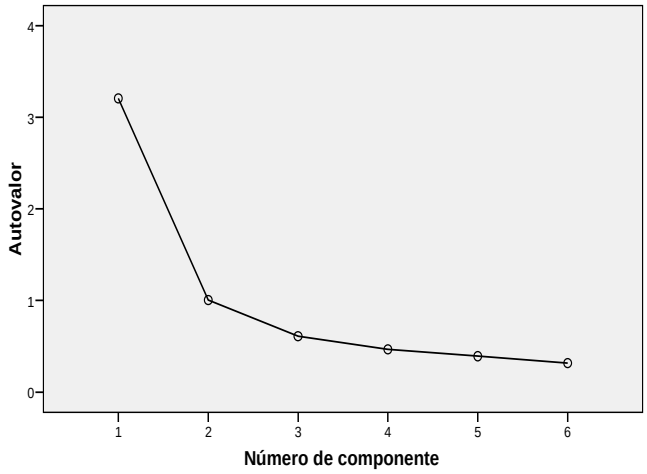
reducir. De nuevo se obtiene un único factor subyacente (autovalor = 3.208, 53.46% de varianza explicada) apoyando la existencia de una dimensión denominada *deseo de reducir*la conducata procrastinadora.

Tabla 22. Comunalidades y componentes rotados para los elementos de deseo de reducir (áreas de demora, PASS)

Ítems PASS	Tarea	Extracción	Componente
03	I	.565	.813
06	II	.605	.767
09	III	.600	.740
12	IV	.453	.740
15	V	.412	.664
18	VI	.436	.649

En la Tabla 22 aparece la matriz con la solución factorial definitiva. En resumen, el grado de *deseo de reducir* las conductas de demora también es consistente a través de las distintas situaciones académicas consideradas. En el gráfico 7 se observa el gráfico de sedimentación correspondiente al número de factores extraídos para el *deseo de reducir* la conducta procrastinadora.

Gráfico 7. Gráfico de sedimentación para deseo de reducir



6.6. A MODO DE CONCLUSIÓN.

En este capítulo se ha constatado, en primer lugar, que la procrastinación académica es una conducta sumamente frecuente entre los estudiantes universitarios, en especial de los primeros cursos, que la experimentan en gran medida como problemática y que manifiestan elevados deseos de cambio al respecto. Además, constituye un fenómeno tan extendido o más que lo que han señalado estudios previos realizados en otros contextos culturales. La *frecuencia* con que se demora la realización de las tareas académicas *escribir un trabajo de final de cuatrimestre/curso*, *estudiar para los exámenes* y *mantenerme al día con lecturas / trabajos / actividades*, resulta muy elevada, manifestándose también como las actividades cuya demora genera mayor *problema* a los estudiantes y un mayor *deseo de reducir* -es decir, las que mayor malestar psicológico subjetivo suponen-. Sin embargo, las *tareas de asistencia: reunirte con tu tutor, pedir una cita con un profesor, etc.*, las *Actividades escolares en general* o las tareas *académicas administrativas: rellenar impresos, matricularse para las clases, conseguir tarjeta de identificación, etc.* se posponen con mucha menor frecuencia, su demora resulta menos problemática y se manifiesta una menor intención de cambio al respecto.

En cuanto a la prevalencia de la procrastinación y su relación con las variables sociodemográficas y académicas consideradas, los resultados señalan que los sujetos con menor *nota de acceso* a la universidad son los que más tienden a procrastinar. Por otro lado, los varones procrastinan con mayor frecuencia que las mujeres, aunque éstas experimentan mayor malestar al respecto. También se ha verificado que el nivel de formación de los padres no afecta a la procrastinación informada por sus hijos.

Respecto a la pregunta sobre qué tareas son las que los estudiantes demoran con mayor frecuencia y señalan experimentar mayor malestar psicológico, los resultados de los análisis inferenciales han sido consistentes con los obtenidos a nivel descriptivo. *Estudiar para los exámenes*, *escribir un trabajo de final de cuatrimestre/curso* y *mantenerme al día con lecturas / trabajos / actividades* son las tareas más frecuentemente demoradas, las que mayor problema suponen para los sujetos y las que promueven mayor deseo de reducir.

Por último, respecto a la consistencia transituacional o especificidad de la procrastinación académica, los resultados respecto a la *frecuencia*, el *problema* y el *deseo de reducir* confirman la existencia de una única dimensión subyacente a las puntuaciones de los sujetos en cada una de las tres áreas a través de las distintas tareas académicas consideradas. Es decir, la presencia de un rasgo subyacente a la *frecuencia* de la procrastinación, al *problema* que supone para el sujeto y al *deseo de reducir* manifestado al respecto, aunque los estudiantes no demoren con la misma frecuencia las distintas tareas ni les generen el mismo malestar psicológico. De este modo, en función de los resultados obtenidos, parece apropiado hablar, al menos en cierta medida, de la procrastinación académica como un rasgo -o tendencia relativamente estable a comportarse transituacionalmente de un determinado modo- y, en consecuencia, como una conducta vinculada a las características personales del sujeto.

VII. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LOS MOTIVOS PARA LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

7.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se pretende evaluar y validar el apartado relativo a los motivos para procrastinar de la adaptación al castellano de la PASS a través del análisis de sus propiedades psicométricas. De este modo, se verificará si es posible replicar la dimensionalidad y la estructura factorial propuesta por las autoras en la escala original, según la cual son dos los motivos fundamentales que subyacen a la procrastinación académica: *miedo al fracaso* y *aversión a la tarea.*

Cabe recordar que el objetivo final es llegar a disponer de un instrumento válido y fiable en nuestro contexto cultural para la evaluación de la procrastinación en población universitaria.

Adicionalmente también se analizará en este capítulo el grado de relación entre las dimensiones de la primera (áreas de demora) y la segunda parte de la PASS (motivos) así como las relaciones entre los motivos para procrastinar de dicho instrumento y las variables sociodemográficas y académicas consideradas en el estudio.

7.2. MOTIVOS PARA PROCRASTINAR DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Como se ha comentado en capítulos anteriores, la PASS está constituida por dos apartados destinados a evaluar aspectos diferentes de la procrastinación académica. El primero, al que se ha dedicado el capítulo precedente, se centra determinar la prevalencia de la procrastinación (en tanto que *frecuencia* y el *malestar subjetivo* que supone) y se ha hecho referencia a la misma como *áreas de demora*. El segundo evalúa los *motivos* que subyacen a la dilación académica.

Con el objetivo de evaluar los motivos que mueven a los estudiantes a procrastinar en nuestro contexto se realizará, en primer lugar, un análisis de las correlaciones inter-ítems de los elementos que constituyen esta parte de la escala. En segundo lugar, se llevará a cabo un AFE a partir de las puntuaciones en dichos ítems. Por último, se valorará la adecuación psicométrica de las dimensiones resultantes.

7.2.1. Estructura factorial de los motivos para la demora académica.

Para analizar la estructura interna de los motivos para procrastinar de la PASS -su dimensionalidad y el funcionamiento diferencial de sus elementos- y verificar en qué medida coincide con su estructura original, se realizará un AFE con las puntuaciones de los sujetos en los elementos que constituyen dichos motivos siguiendo el mismo patrón analítico de Solomon y Rothblum (1984). Con ello se pretende conseguir la mayor fidelidad posible en cuanto a las condiciones en las que las autoras realizaron el estudio original con población norteamericana.

Análisis de las correlaciones entre los elementos de los motivos para procrastinar.

Del análisis de la matriz de correlaciones bivariadas entre los ítems que integran la 2ª parte de la PASS (motivos, ítems 19 a 44, inclusive) se desprende que la máxima asociación corresponde a los ítems 19 y 24 (r = .678; p < .01), cuyos contenidos semánticos respectivos son *estabas preocupado de que al profesor no le gustase tu*

trabajo y *estabas preocupado de recibir una mala calificación* -ambos relacionados con la evaluación de la ansiedad y que forman parte del factor *miedo al fracaso*-. En segundo lugar, destaca por su magnitud la relación entre los ítems 30 y 36 (r = .630; p < .01), cuyos contenidos semánticos respectivos son *tenía ganas de sentir la emoción de hacer esta tarea en el último momento* y *te gusto el reto de esperar hasta la fecha de entrega*, que se integran en el motivo *asunción de riesgos*.

Dado el enunciado de los ítems, la presencia de correlaciones negativas significativas ha sido escasa y de inferior magnitud - correlaciones entre los ítems 22 y 29 (r = -.176, *tenías muchas otras cosas que hacer* y *tenías problemas en pedir información a otros*, respectivamente); entre los ítems 22 y 39 (r = -.153, siendo el contenido del 39 *estabas preocupado de no alcanzar tus propias expectativas*) y, por último, entre los ítems 28 y 36 (r = -.143, *te sentías desbordado por la tarea* y *te gustó el reto de esperar hasta la fecha de entrega*, respectivamente).

Un elevado porcentaje de correlaciones bivariadas han sido significativas al 1% (125) y 5% (47). En concreto, sobre un total de 325, son significativas 172 (53%). El valor del determinante de la matriz de correlaciones, < .001, corrobora la presencia de variables con elevadas correlaciones, condición aconsejable para realizar el AFE.

Tanto la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2_{(325)}$ = 1692,26; p < .001), como la medida de adecuación muestral de Kaiser–Meyer–Olkin (*KMO* = .753) y la matriz de correlaciones anti-imagen señalan la adecuación de la muestra para aplicar el AFE.

Determinación de las comunalidades.

Las comunalidades más elevadas tras la extracción (>.60, ver Tabla 23) corresponden a los ítems 43 (.62, *te sentías demasiado perezoso para escribir un trabajo a final de curso*, uno de los dos ítems relacionados con la pereza) y 36 (.61, *te gusto el reto de esperar hasta la fecha de entrega*, relacionado con la asunción de riesgos. Las comunalidades inferiores las presentan los ítems 22 (.12) y 31 (.21) (cuyos contenidos respectivos son *tenías muchas otras cosas que hacer* y *no podías elegir entre todos los*

posibles temas), relacionados con la tendencia a sentirse abrumado, la gestión del tiempo y la influencia de los compañeros).

Tabla 23. Comunalidades para los ítems de los motivos para procrastinar (PASS)

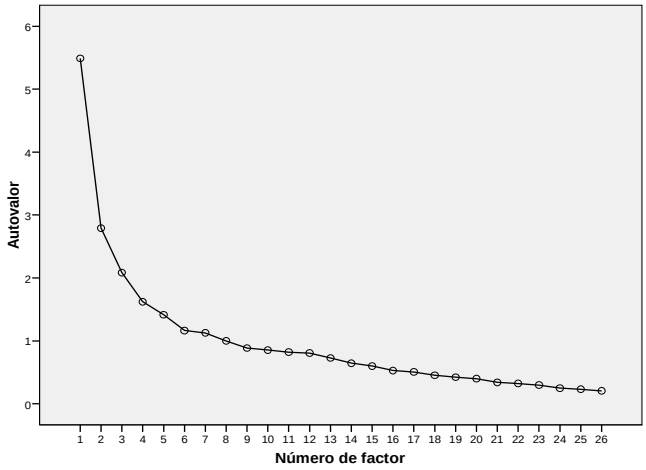
Ítem PASS	Inicial	Extracción
19	.581	.553
20	.460	.274
21	.457	.357
22	.194	.118
23	.486	.393
24	.605	.570
25	.446	.345
26	.485	.392
27	.528	.594
28	.431	.343
29	.450	.270
30	.540	.534
31	.233	.206
32	.304	.276
33	.409	.370
34	.421	.385
35	.523	.459
36	.589	.610
37	.359	.194
38	.372	.212
39	.496	.496
40	.388	.229
41	.336	.286
42	.451	.368
43	.564	.622
44	.311	.209

Extracción de factores.

A partir de las especificaciones del procedimiento planteado por Solomon y Rothblum (1984) se ha aplicado un AFE de ejes principales con rotación Varimax, reteniendo las variables con saturaciones ≥|.50| tras la rotación y factores con autovalor

$\lambda^2 \geq 1{,}5$. En el Gráfico 8 se representa el gráfico de sedimentación donde se constata la varianza asociada a cada factor en términos de autovalores.

Gráfico 8. Gráfico de sedimentación para los motivos para procrastinar (PASS)



La matriz de componentes rotados (Tabla 24) refleja las saturaciones de cada ítem en los tres factores extraídos. Según lo comentado, aparecen sólo cargas factoriales ≥.50 en valores absolutos -las que suponen un mínimo de un 25% de varianza compartida entre variable y factor-. En la Tabla 25 se reflejan los autovalores y porcentajes de varianza explicados por cada factor. En conjunto, los tres factores explican un 31.59% de la varianza total del criterio y respaldan, aunque con matices, la estructura factorial original.

En concreto, la estructura obtenida refleja un primer factor (*FI*, λ^2 = 3.39; 13.05% de varianza explicada) que incorpora cinco reactivos (24, 19, 39, 33 y 23). Los ítems 24 (*estabas preocupado de recibir una mala calificación*, saturación .746), 19 (*estabas preocupado de que al profesor no le gustase tu trabajo*, saturación .741), 39 (*estabas preocupado de no alcanzar tus propias expectativas*, saturación .645) y 33 (*no tenías confianza en ti mismo para hacer un buen trabajo*, saturación .513), referidos al miedo al fracaso, más en concreto, a la evaluación de ansiedad -19 y 24-, la preocupación sobre la satisfacción de los propios estándares o perfeccionismo -39- y la autoconfianza -33-.

Tabla 24. Matriz de componentes rotados (motivos para procrastinar, PASS)

	Factor		
Ítem PASS	*I*	*II*	*III*
24	.746		
19	.741		
39	.645		
33	.513		
23	.507		
20			
29			
26			
22			
43		.776	
35		.662	
27		.637	
34		.554	
25		.511	
21			
38			
44			
37			
28			
36			.752
30			.720
41			
42			
31			
32			
40			

No obstante, ni el ítem 42, segundo de los relacionados con el perfeccionismo, ni el 26, segundo de los vinculados a la falta de autoconfianza en la estructura original, alcanzan la saturación establecida (.50) por lo que no se incorporarán a la dimensión *miedo al fracaso*. Sin embargo, dicho motivo incluye, con la presente muestra, el ítem 23 (referido en el estudio original a la falta de asertividad) cuyo contenido es *necesitabas pedir información al profesor pero no te sentías cómodo acercándote a él/ella* (saturación de .507), el cual no formaba parte del factor *miedo al fracaso* en el trabajo original.

El segundo factor (*FII*, λ^2 = 3,27; 12,58% de varianza explicada) incorpora, al igual que el primero, cinco elementos (43, 35, 27, 34 y 25). Los ítems 43 (*te sentías demasiado perezoso para escribir un trabajo a final de curso*, saturación .776), 35 (*pensabas que cuesta demasiado trabajo escribir un trabajo de final de curso*, saturación .662), 27 (*no te gusta nada escribir trabajos extensos*, saturación .637) y 34 (*no tenías bastante energía para empezar la tarea*, saturación .554) se refieren a la dimensión *aversión a la tarea* la cual integra ítems relacionados con la pereza, -35 y 43- o que reflejan falta de energía y desagrado por la tarea -27 y 34-. Sin embargo, a diferencia del trabajo original, también ha saturado de manera importante en este factor (.511) el ítem 25, cuyo contenido semántico es *no te gustó hacer trabajos mandados por otros*, relacionado con la rebeldía frente al control.

Tabla 25. Autovalores y porcentaje de varianza explicado para cada factor y acumulado (motivos para procrastinar, PASS)

Factor	λ^2	% de varianza	
		explicada	acumulado
(I) Miedo al fracaso	3.39	13.05	13.05
(II) Aversión a la tarea	3.27	12.58	25.64
(III) Asunción de riesgos	1.55	5.96	31.59

En el trabajo de Solomon y Rothblum (1984), los factores *FIII* a *FVII*, relacionados respectivamente con la *búsqueda de ayuda*, la *asunción de riesgos*, la *falta de asertividad*, la *rebelión contra el control* y la *dificultad para tomar decisiones*, dado que presentaron autovalores tras la rotación ≤1.5 se desestimaron, destacando el *miedo al fracaso* y la *aversión a la tarea* como los dos principales motivos para la demora académica. Sin embargo, con la presente muestra, aunque se confirman dichos resultados, también se confirma un tercer motivo. Los ítems número 36 -saturación .752 y contenido *te gustó el reto de esperar hasta la fecha de entrega*- y 30 -saturación .729 y contenido *tenías ganas de sentir la emoción de hacer esta tarea en el último momento*- constituyen un tercer factor que se ha denominado *asunción de riesgos* (*FIII*, λ^2 = 1.55, 5.96% de varianza explicada) con saturaciones muy elevadas que indican una proporción de varianza compartida con la dimensión en cuestión superior al 50%.

En resumen, la estructura factorial de la adaptación del apartado *motivos* de la PASS coincide básicamente con la original si bien, como se ha comentado, con matices. En primer lugar, aunque se mantienen las dos dimensiones originales (*miedo al fracaso* y *aversión a la tarea*), existe alguna discrepancia en cuanto a la adscripción de los ítems. En lo que respecta a *miedo al fracaso* ni el ítem 42 -perfeccionismo- ni el ítem 26 -falta de autoconfianza- alcanzan la saturación exigida, mientras que el ítem 23 -falta de asertividad, saturación de .507- sí se ve incorporado en la misma. Respecto a la *aversión a la tarea*, se ven incorporados todos los ítems de la estructura original pero también el 25 relacionado con la rebeldía frente al control. En segundo lugar, en se constata la existencia de un tercer factor integrado por los dos elementos referidos a la *asunción de riesgos* del estudio original de Solomon y Rothblum (1984) y que en su caso no alcanzaron los criterios estadísticos mínimos considerados.

7.2.2. Características psicométricas de las dimensiones motivacionales de la PASS.

A continuación se analizan los ítems y la fiabilidad de las subescalas de los motivos para procrastinar. En primer lugar se valoran los descriptivos y las frecuencias correspondientes a las puntuaciones máximas y mínimas para cada ítem de la escala global adaptada al castellano. En segundo lugar se evalúa la fiabilidad de cada subescala a través del cálculo de su consistencia interna mediante el coeficiente α de Cronbach.

Descriptivos y frecuencias para los ítems de los motivos para procrastinar (adaptación española de la PASS).

El rango de puntuaciones de cada ítem en el apartado motivos para procrastinar (Anexo II) oscila entre 1 (*no refleja mis motivos en absoluto*) y 5 (*los refleja perfectamente*). El análisis descriptivo de los ítems que configuran los tres motivos para procrastinar, considerados conjuntamente, pone de manifiesto (Tabla 26) que las medias superiores corresponden a los ítems 43, *te sentías demasiado perezoso para escribir un trabajo de final de curso*, (M = 2.88, DT = 1.34) del factor *aversión a la tarea* y 24, *estabas preocupado de recibir una mala calificación*, (M = 2.87, DT = 1.38) perteneciente al motivo *miedo al fracaso*.

La media menor corresponde a los ítems 30, *tenías ganas de sentir la emoción de hacer esta tarea en el último momento* y 36, *te gustó el resto de esperar hasta la fecha de entrega*, que son los que configuran la dimensión *asunción de riesgos*, ambos con la misma media (M = 1.29) y similar variabilidad (DT = 0.69 y 0.70, respectivamente) que es además la menor de todos los ítems, indicando que son los elementos donde los sujetos han sido más homogéneos en sus respuestas.

Tabla 26. Descriptivos y frecuencia (porcentaje) de sujetos que valoran con "1" ó "5" cada ítem de los motivos para procrastinar (PASS)

			unos		cincos	
Ítems (PASS)	M	DT	Frec.	%	Frec.	%
Miedo al fracaso						
24	2.87	1.38	50	23.92	33	15.79
19	2.64	1.33	58	27.75	20	9.57
39	2.68	1.31	54	25.96	20	9.62
33	2.01	1.13	93	44.50	6	2.87
23	2.09	1.25	99	47.37	5	2.38
Aversión a la tarea						
43	2.88	1.34	42	20.19	28	13.46
35	2.46	1.27	62	29.52	17	8.13
27	2.44	1.34	70	33.82	22	10.63
34	2.70	1.14	42	20.10	11	5.26
25	1.82	1.15	117	56.52	8	3.86
Asunción de riesgos						
36	1.29	0.70	167	80.68	1	0.48
30	1.29	0.69	167	79.90	1	0.48

Frec. = Frecuencia.

Todos los ítems han sido valorados por los sujetos a través de su rango completo (puntuaciones entre "1" y "5"), si bien con diferencias en la frecuencia con la que cada valor posible ha sido elegido. En la Tabla 26 aparece el porcentaje de sujetos que han escogido la mínima o la máxima puntuación en cada uno de los ítems que incorporan los tres factores de los motivos para procrastinar. Los ítems se han reflejado en el mismo orden en que aparecen en la solución factorial (Tabla 24, matriz de componentes rotados) y organizados en sus respectivas dimensiones.

Son los ítems números 24 (15.79% de sujetos, *estabas preocupado de recibir una mala calificación*, factor *miedo al fracaso*) y 43 (13.46% de sujetos, *te sentías demasiado perezoso para escribir un trabajo de final de curso*, factor *aversión a la tarea*) los que más frecuentemente se valoraron con la máxima puntuación ("5") y los que obtuvieron, como ya se ha comentado, la media mayor. Es decir, estos dos ítems, a través de sus contenidos (preocupación por las calificaciones y pereza) representan las razones que para la mayor parte de sujetos reflejan *perfectamente* el por qué de su demora en la tarea académica en cuestión que les propone la prueba. Los ítems 30 (*tenías ganas de sentir la emoción de hacer esta tarea en el último momento*) y 36 (*te gustó el reto de esperar hasta la fecha de entrega*) son los más frecuentemente valorados con la mínima puntuación (aproximadamente un 80% de sujetos, respectivamente, les otorgan un "1") y menos frecuentemente con la máxima (un 0.48% en ambos casos responden con "5"). Son también los que obtuvieron la menor media. Ambos configuran el factor *asunción de riesgos* y sus contenidos representan los motivos que más frecuentemente *no reflejan en absoluto* las razones de los sujetos para procrastinar la tarea académica propuesta.

Análisis de fiabilidad y de la calidad psicométrica de los ítems de las subescalas de los motivos para procrastinar.

El análisis de fiabilidad de la subescala de la PASS *miedo al fracaso* señala una adecuada consistencia interna (α = .790). El ítem con la media mayor (Tabla 26) es el 24 y el de menor el 33, cuyos contenidos ya se han comentado previamente. El elemento con mayor variabilidad dentro de la subescala es, de nuevo, el número 24 mientras la menor corresponde al número 33. La media de todos los elementos es de 2.46.

Todas las correlaciones para este factor (Tabla 27) son en el sentido esperado (positivas) y significativas al 1%. Destacan en cuanto a su magnitud los valores .68 (ítems 19 y 24) y .49 (ítems 24 y 39).

En relación con la media y la varianza, la eliminación de cualquier ítem de la subescala disminuye levemente ambas, si bien el que más hace descender el valor de dichos estadísticos con su ausencia es el ítem 24. La correlación ítem-total - índice de homogeneidad que indica hasta qué punto el elemento en cuestión tiende a medir lo

mismo que el resto de la subescala- muestra correlaciones adecuadas, destacando los ítems 24 (.652) y 19 (.647). Respecto al coeficiente de determinación -correlación múltiple al cuadrado obtenido al eliminar cada elemento, índice que complementa al anterior- destacan de nuevo los elementos 24 (.508) y 19 (.509).

Tabla 27. Correlaciones bivariadas para los ítems de miedo al fracaso (motivos para procrastinar)

Ítems PASS (miedo al fracaso)	24	19	39	33
19	.678**			
39	.490**	.473**		
33	.362**	.310**	.469**	
23	.373**	.422**	.348**	.341**

** $p < .01$

Por último, para concluir el comentario relativo a la subescala *miedo al fracaso* y respecto a los valores del coeficiente alfa cuando se elimina un ítem, el comportamiento de los elementos es muy similar, pero es el 24 el que más contribuye a la fiabilidad de la subescala - su supresión hace que decaiga levemente de .79 a .72-.

La fiabilidad de la segunda subescala, *aversión a la tarea*, también es muy adecuada (α =.762). En la Tabla 26 se observa que la media mayor corresponde al ítem 43 (2.88) y la menor al 25 (1.82). La dispersión es similar para todo los ítems con una máxima para el 27 y el 43 (*DT* = 1.34) y una mínima para el ítem 34 (*DT* = 1.14). La media de los elementos es 2.47, levemente inferior a la de la dimensión *miedo al fracaso*.

Respecto a las correlaciones inter-elementos (Tabla 28), todas han sido significativas al 1%, con un máximo de *r* = .522 (ítems 43 y 35) y un mínimo de *r* = .183 (ítems 25 y 34).

La media y la varianza de la subescala, si se elimina un ítem en cuestión, en todos los casos experimenta un ligero decremento, adoptando valores similares. En relación con la correlación ítem-total, alcanza valores moderados similares a los de *miedo al fracaso*. Cabe destacar la del ítem 43 (.654) por ser la más elevada. La correlación múltiple al cuadrado muestra que los ítems 43 y 25 presentan, respectivamente, los

valores mayor y menor en este estadístico (.435 y .229). Por último, el comportamiento del índice de fiabilidad de *aversión a la tarea* ante la eliminación de uno de sus elementos muestra una actuación muy similar. No obstante, el ítem 43, de nuevo, es el que mayor aportación realiza - al eliminarlo la fiabilidad decae de .76 a .67-.

Tabla 28. Correlaciones bivariadas para los ítems de aversión a la tarea (motivos para procrastinar)

Ítems PASS (aversión a la tarea)	43	35	27	34
35	.522**			
27	.454**	.487**		
34	.475**	.412**	.191**	
25	.391**	.284**	.426**	.183**

** $p < .01$

El tercer factor de los motivos para procrastinar, *asunción de riesgos*, consta de dos elementos, 30 y 36, con la misma media (M = 1.29, ver Tabla 26) y prácticamente la misma desviación típica (.69 y .70, respectivamente), una fiabilidad de α =.77 -similar a la de las dos dimensiones anteriores- y una correlación entre ambos de r = .630 (p < .001).

En síntesis, de los resultados relativos a la adaptación al castellano - motivos para procrastinar- de la PASS, a través del análisis de su estructura y fiabilidad, se deduce que dicho objetivo se alcanza parcialmente. En concreto, los presentes resultados aportan a la estructura bidimensional original un tercer motivo para la demora académica: la *asunción de riesgos* (5,96% de varianza explicada) que, pese a integrar tan sólo dos elementos -relacionados con la emoción y el desafío que supone esperar a realizar la tarea en el último momento- ha mostrado un comportamiento psicométrico adecuado y una fiabilidad de .77. Respecto al *miedo al fracaso* (13.05% de varianza explicada) como en el caso del trabajo original, se muestra vinculado a la ansiedad acerca de las expectativas de satisfacer a otros, el perfeccionismo, la autoconfianza y la menor autoestima, pero también en el presente estudio, con la baja asertividad. La *aversión a la tarea* (12,58% de varianza explicada), por último, se vincula a contenidos que, al igual que en el estudio de Solomon y Rothblum (1984), reflejan falta de energía, desagrado por la tarea y pereza, pero además, con la presente muestra, aparece implicada la rebeldía frente al control.

7.3. ANÁLISIS DEL GRADO DE ASOCIACIÓN ENTRE LAS ÁREAS DE DEMORA Y LOS MOTIVOS PARA PROCRASTINAR DE LA PASS

Las correlaciones bivariadas entre las puntuaciones de los sujetos en las dimensiones de la 1ª y 2ª partes de la PASS a través del coeficiente de correlación de Pearson resultan significativas en su mayoría (Tabla 29). La correlación de mayor magnitud y sentido positivo la presentan entre sí *frecuencia* y *aversión a la tarea* (r = .497, p <.01) y la de magnitud mayor y sentido negativo corresponde a *asunción de riesgos* respecto a *deseo de reducir* (r = -.223, p < .01). Son también significativas y positivas las correlaciones de *problema* y *deseo de reducir* respecto a *miedo al fracaso* (r = .265, p < .01 y r = .220, p < .01, respectivamente) y negativas respecto a *asunción de riesgos* (r = -.223, p < .01 y r = -.186, p < .01, respectivamente).

Tabla 29. Correlaciones entre las dimensiones de Áreas de demora y motivos de la PASS

Motivos (PASS)	Frecuencia	Problema	Deseo de reducir
Miedo al fracaso	-.034	.265**	.220**
Aversión a la tarea	.497**	.089	.143*
Asunción de riesgos	.130	-.223**	-.186**

* p<.05; ** p<.01

En resumen, las relaciones entre las dimensiones de la primera y la segunda parte de la PASS son de magnitud moderada, aunque significativas en un elevado porcentaje de casos (66%). Por una parte, el *miedo al fracaso* aparece significativa y directamente asociado al malestar psicológico derivado de las demoras, mientras que para *asunción de riesgos* la relación es inversa con dicho malestar. Por su parte, la *frecuencia* con la que los sujetos procrastinan se relaciona directa y significativamente con la *aversión a la tarea*.

7.4. MOTIVOS PARA PROCRASTINAR Y VARIABLES SOCIO-DEMOGRÁFICAS Y ACADÉMICAS

En este apartado se analizarán las relaciones entre las áreas de demora y los motivos para procrastinar de la PASS y las variables sociodemográficas y académicas

consideradas: *sexo*, *nivel formativo de los progenitores* y *nota de acceso*. En primer lugar se realiza un análisis correlacional para, a continuación, llevar a cabo una serie de análisis diferenciales con las variables sociodemográficas y académicas recodificadas.

7.4.1. Análisis de las relaciones entre los motivos para procrastinar y las variables sociodemográficas y académicas.

Se utilizará el coeficiente *Rho* de Spearman para calcular las correlaciones bivariadas entre los motivos para procrastinar y las variables categóricas *sexo* y *nivel formativo de los progenitores* y el coeficiente de Pearson para *nota de acceso.*

Tabla 30. Correlaciones entre los Motivos para procrastinar (PASS) y las variables sociodemográficas y educativas

Motivos (PASS)	Sexo	Nivel formativo progenitores	Nota de acceso
Miedo al fracaso	-.119	.027	-.,099
Aversión a la tarea	.095	.152*	-.202**
Asunción de riesgos	.166*	-.009	-.180*

* $p < .05$; ** $p < .01$

En general, los resultados obtenidos para las correlaciones (Tabla 30) son bajos en magnitud aunque significativos para *aversión a la tarea* respecto a *nivel formativo de los progenitores* (r = .152, p < .05) y *nota de acceso* (r = -.202, p < .01) por una parte y *asunción de riesgos* respecto a *sexo* (r = .166, p < .05) y *nota de acceso* (r = -.180, p < .05) por otra. El *miedo al fracaso* no presenta ninguna correlación significativa.

7.4.2. Diferencias entre los motivos para procrastinar en función de las variables sociodemográficas y académicas.

Pruebas t para sexo y los motivos para procrastinar (PASS).

Se han realizado diferentes pruebas *t* para muestras independientes en función del sexo de los participantes. Los descriptivos para los motivos para procrastinar en función del *sexo* aparecen en la Tabla 31.

Tabla 31. Descriptivos básicos para motivos en función del sexo

Motivos (PASS)	Sexo	M	DT	N
Miedo al fracaso	M	2.49	0.94	177
	H	2.21	0.95	31
Aversión a la tarea	M	2.42	0.86	173
	H	2.74	1.08	31
Asunción de riesgos	M	1.25	0.55	177
	H	1.58	0.93	30

M = Mujer; H = Hombre

Únicamente para el motivo *miedo al fracaso* se ha cumplido el supuesto de homocedasticidad (F = .171, p = .68). No se han encontrado diferencias significativas en función del *sexo* en ningún motivo para procrastinar (Tabla 32). Al no haber cumplido el supuesto de homogeneidad de varianzas, las condiciones en que se realizaron los contrastes para los motivos *aversión a la ta*rea y *asunción de riesgos* fueron más restrictivas en cuanto a los grados de libertad. De haber podido asumir dicho supuesto, para *asunción de riesgos* si se hubiese rechazado el modelo asociado a la H_0.

Tabla 32. Prueba t (muestras independientes) para sexo y motivos (PASS)

Motivos (PASS)	*t*	g. l.	DM	p
Miedo al fracaso	1.59	206.00	.29	.114
Aversión a la tarea	-1.57	37.14	-.32	.126
Asunción de riesgos	-2.76	32.55	.34	.062

DM: Diferencia de Medias

MANOVA para el nivel formativo de los progenitores y motivos para procrastinar.

En la Tabla 33 se reflejan los descriptivos para el *nivel formativo de ambos progemitores* (recodificado en tres categorías) en función de los motivos para procrastinar.

Tabla 33. Descriptivos básicos para nivel formativo de ambos progenitores en conjunto y motivos (PASS)

Motivos (PASS)	Nivel formativo de ambos progenitores	M	DT	N
Miedo al fracaso	1	2.43	1.01	77
	2	2.45	0.94	66
	3	2.45	0.89	52
	Total	2.44	0.95	195
Aversión a la tarea	1	2.34	0.90	77
	2	2.52	0.80	66
	3	2.66	0.96	52
	Total	2.48	0.89	195
Asunción de riesgos	1	1.30	0.69	77
	2	1.33	0.65	66
	3	1.26	0.53	52
	Total	1.30	0.64	195

1= Estudios primarios ambos, o inferiores uno de ellos; 2= Estudios medios ambos, o uno de ellos; 3 = Estudios superiores ambos, o uno de ellos.

Los resultados globales del MANOVA no muestran diferencias significativas entre las condiciones del *nivel formativo de los progenitores* en ningún motivo para procrastinar (*Lambda de Wilks* = 0.98; $\hat{F}_{(6,380)} = 082,\ p = .558;\ \eta_p^2 = .013; 1 - \beta = .324$).

Tabla 34. Resultados univariados para nivel formativo de ambos progenitores en conjunto y motivos (PASS)

Motivos (PASS)	$F_{(2,192)}$	p	$\eta^2_{parcial}$	Potencia
Miedo al fracaso	.012	.988	.000	.052
Aversión a la tarea	2.193	.114	.022	.444
Asunción de riesgos	.160	.853	.002	.074

Los resultados univariados tampoco mostraron diferencias significativas (Tabla 34). Se concluye, consecuentemente, que el nivel formativo de los padres no afecta a los motivos que subyacen a la procrastinación de sus hijos con la presente muestra.

ANOVAS para nota de acceso y motivos para procrastinar.

El factor ha estado constituido en este caso por la *nota de acceso* a la universidad recodificada en tres categorías en función de los centiles 33 (6.5) y 66 (7.3).

Tabla 35. Descriptivos básicos para nota de acceso a la universidad y motivos para procrastinar (PASS)

Motivos (PASS)	Nota de acceso	M	DT	N
Miedo al fracaso	1	2.57	0.93	61
	2	2.47	0.87	62
	3	2.45	1.11	59
	Total	2.50	0.97	182
Aversión a la tarea	1	2.69	0.89	60
	2	2.56	0.92	61
	3	2.30	0.84	57
	Total	2.52	0.89	178
Asunción de riesgos	1	1.43	0.76	60
	2	1.25	0.60	63
	3	1.14	0.34	58
	Total	1.27	0.59	181

1 = 5 a 6.50; 2 = 6.51 a 7.30; 3 = 7.31 a 9.40

No se ha verificado el cumplimiento del supuesto de igualdad de matrices ($F_{(12, 27768.21)} = 3.68$, $p < .01$) por lo que se han planteado tres ANOVA unifactoriales entre-sujeto -uno por cada motivo para procrastinar- en lugar de un MANOVA. En la Tabla 35 se muestran los descriptivos para cada ANOVA realizado con la *nota de acceso*, cuya media ha sido 7.02 ($DT = 0.88$, rango entre 5 y 9.40). Los resultados para los análisis de varianza se reflejan en la Tabla 36. A nivel global se han detectado diferencias significativas únicamente para el motivo *asunción de riesgos*. ($F_{(2,178)} = 3.95$, $p = .021$).

Tabla 36. ANOVA entre-sujetos para nota de acceso y motivos para procrastinar (PASS)

Motivos (PASS)	g. l. (entre, error)	*F*	$\eta^2_{parcial}$	Potencia
Miedo al fracaso	2, 179	.28	.003	.093
Aversión a la tarea	2, 175	2.95	.033	.568
Asunción de riesgos	2, 178	3.95*	.043	.704

*p<.05

Los contrastes específicos realizados (DHS de Tukey) muestran dos diferencias significativas entre los grupos extremos en *nota de acceso*. Por una parte, respecto a *aversión a la tarea* (*DM* = .39, *p* < *.05*) y, por otra, en *asunción de riesgos* (*DM* = .30, *p* < *.05*). En ambos casos obtienen mayores puntuaciones los alumnos con menor nota de acceso. Los perfiles de las medias para dichos motivos aparecen en los gráficos 9 y 10.

Gráfico 9. Gráfico de perfil para nota de acceso (categorizada) y aversión a la tarea(motivos, PASS)

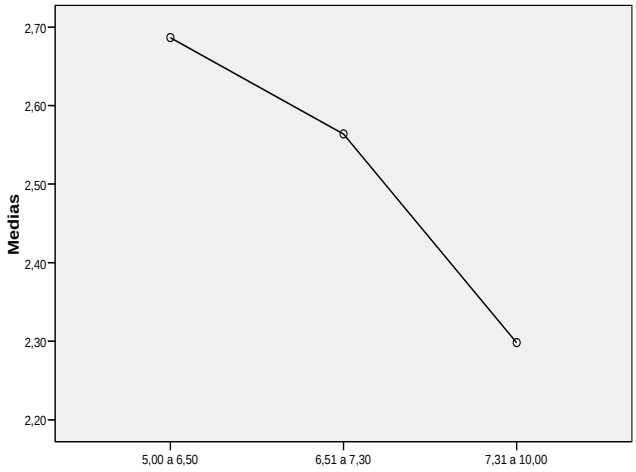
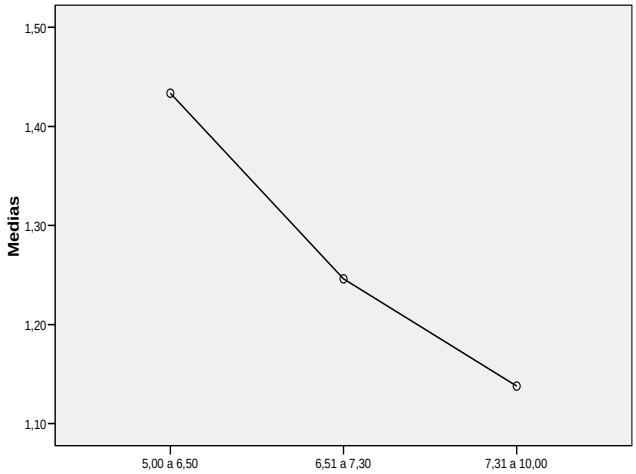


Gráfico 10. Gráfico de perfil para nota de acceso (categorizada) y asunción de riesgos (motivos, PASS)



7.5. CONCLUSIONES RESPECTO A LOS MOTIVOS PARA LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

El objetivo fundamental del presente capítulo ha sido validar la adaptación al castellano del apartado *motivos* para procrastinar de la PASS a través del análisis de su dimensionalidad y propiedades psicométricas. Adicionalmente se ha verificado la relación de dichos motivos con las variables sociodemográficas y académicas consideradas en el estudio. En primer lugar, se ha realizado mediante AFE exploratorio el análisis de la estructura de los motivos para la procrastinación académica, siguiendo las especificaciones del trabajo original de Solomon y Rothblum (1984) -extracción basada en factorización de ejes principales, rotación Varimax, saturaciones con valor ≥ |.50| tras la rotación y factores con autovalor ≥ 1.5-. La solución factorial obtenida presenta tres dimensiones que explican conjuntamente un 31.59% de la varianza total de las respuestas de los sujetos, estructura que se corresponde, con algunas salvedades, con la obtenida en el estudio original.

En concreto, la estructura factorial de la adaptación española coincide con alguna variación en la adscripción de los ítems respecto a los dos motivos principales informados en la escala original (*miedo al fracaso* y *aversión a la tarea*). Y, adicionalmente, como diferencia a destacar en especial respecto a la estructura original, en la presente adaptación aparece un tercer motivo para procrastinar relacionado con la tendencia a *asumir riesgos*, destacado teóricamente por Solomon y Rothblum (1984) pero que en su caso, sin embargo, no superó los criterios estadísticos considerados. Las características psicométricas de las tres dimensiones detectadas, así como las de los ítems que las integran han sido satisfactorias. El comportamiento de todos los elementos ha sido homogéneo en cuanto a su contribución a la fiabilidad de las subescalas que integran. Las fiabilidades de los tres motivos para procrastinar han sido adecuadas y de magnitud similar: .79 (*miedo al fracaso*), .76 (*aversión a la tarea*) y .77 (*asunción de riesgos*).

En segundo lugar, respecto al grado de asociación entre las dimensiones de la primera parte de la PASS (*frecuencia*, *problema* y *deseo de reducir*) y los tres motivos

mencionados obtenidos a través del AFE, los resultados indican relaciones de magnitud moderada, aunque significativas en un elevado porcentaje de casos. El *miedo al fracaso* aparece asociado al malestar psicológico (*problema* y *deseo de reducir*) de manera directa y significativa, mientras que la *asunción de riesgos* lo hace de manera inversa. La *frecuencia* de la procrastinación, por su parte, se relaciona significativamente con la *aversión a la tarea*.

En tercer lugar, se han evaluado las correlaciones entre los motivos para procrastinar y las variables sociodemográficas y académicas consideradas en el estudio. Los resultados han sido de escasa magnitud pero significativos en los casos de *aversión a la tarea* respecto a *nivel formativo de los progenitores* (sentido positivo) y *nota de acceso* (sentido negativo), así como para *asunción de riesgos* respecto a *sexo* (sentido positivo) y *nota de acceso* (sentido negativo). El motivo *miedo al fracaso* no ha mostrado ninguna asociación significativa con las variables sociodemográficas y académicas.

Por último, respecto a los análisis diferenciales realizados con estas últimas variables, no se ha detectado ninguna diferencia significativa entre los niveles de la variable *sexo* - pese a que Solomon y Rothblum (1984) informaron que las mujeres se motraron más propensas a temer al fracaso que los hombres - ni *nivel formativo de los progenitores* en ninguno de los motivos para procrastinar.

En el caso de la *nota de acceso* se han encontrado diferencias significativas entre los grupos extremos respecto a los motivos *aversión a la tarea* y *asunción de riesgos*, siendo en ambos casos los alumnos con menor nota los que han obtenido puntuaciones superiores en ambos motivos para procrastinar.

VIII. PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y GESTIÓN DEL TIEMPO

8.1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo tiene como objetivo evaluar la relación entre la procrastinación académica y las estrategias que utilizan los universitarios para gestionar su tiempo. ¿Es posible afirmar que la procrastinación es una variable más integrada dentro del constructo gestión del tiempo o resulta más adecuado admitir que constituye una variable independiente con entidad propia? Para dar respuesta a esta pregunta se evaluará el nivel de asociación entre la procrastinación y las habilidades de gestión de tiempo, medidas a través del TMBQ, instrumento basado en el modelo de cuatro factores de Macan et al. (1990).

Es indudable que aunque la procrastinación se asocie con características afectivas, conductuales y cognitivas que trascienden la gestión ineficiente del tiempo, se trata de un fenómeno que mantiene estrechos vínculos con el cumplimiento de plazos específicos dentro de un marco temporal. La ineficaz gestión del tiempo se ha sugerido como posible causa de la procrastinación. Si alguien posterga, podría suponerse que es a causa de una incapacidad de administrar el tiempo adecuadamente. Sin embargo, pese a que la procrastinación ha sido considerada en ocasiones casi exclusivamente como un problema de gestión del tiempo y asumiendo la evidente relevancia de este factor respecto a la dilación, existe escasa investigación que haya examinado estos vínculos en profundidad.

Las conclusiones de los estudios previos que han abordado esta cuestión señalan que ambos constructos están sin duda relacionados, pero en el presente estudio se mantiene además que la procrastinación constituye probablemente un fenómeno mucho más complejo que una ineficaz gestión del tiempo. Pese a ello, la etiología de la procrastinación ha sido con frecuencia ignorada y sólo se le ha aplicado tratamiento en términos de mejora de habilidades de gestión del tiempo y de técnicas de hábitos de estudio. Verificar la hipótesis acerca de esta asociación es el principal objetivo del presente capítulo. El primer paso será evaluar dicha asociación respecto a la primera parte de la PASS - incidencia y prevalencia de la procrastinación-. En segundo lugar se valorarán las relaciones de la gestión del tiempo respecto a la segunda parte de dicho instrumento: motivos para procrastinar-.

8.2. CAPACIDAD PREDICTIVA DE LAS DIMENSIONES DE LA GESTIÓN DEL TIEMPO (TMBQ) RESPECTO A LAS ÁREAS DE DEMORA (PASS)

En este apartado se pretende verificar si la gestión del tiempo respecto a las tareas académicas, evaluada a través del instrumento TMBQ, se relaciona con las áreas de demora de la PASS y por consiguiente permite predecir la *frecuencia* con la que los sujetos procrastinarán dichas tareas, el *problema* que les supondrá dicha demora o el *deseo de reducir* sus conductas procrastinadoras.

Se calcularán, en primer lugar, las correlaciones bivariadas entre las dimensiones de la escala TMBQ y las dimensiones de la 1ª parte de la PASS. En segundo lugar se realizará una serie de tres Análisis de Regresión Múltiple (ARM) donde las variables criterio, alternativamente, serán los promedios en cada uno de los tres factores de las áreas de demora de la PASS (*frecuencia*, *problema* y *deseo de reducir*) y las predictoras, en todos ellos, los promedios alcanzados por los sujetos en cada una de las cuatro dimensiones del TMBQ (*Herramientas para la gestión del tiempo*, *Establecimiento de objetivos y prioridades*, *Control percibido del tiempo* y *Preferencia por la desorganización*).

El método de regresión por el cual se ha optado, en todos los casos, es el que proporciona por defecto el paquete estadístico SPSS: *introducir*. Esta opción permite al investigador, frente a otras alternativas disponibles, decidir qué variables independientes incluir en el modelo.

Previamente a la aplicación de cada uno de los ARM se han verificado los supuestos de aplicación que garantizan la validez de sus resultados. En concreto, se ha comprobado el cumplimiento del supuesto de linealidad -es decir, que la relación entre las variables predictoras y la dependiente, en cada caso, fuera lineal frente a otras opciones- tanto a través de las estimaciones lineales y curvilíneas como a partir de la valoración de los diagramas de regresión parcial -relación entre la variable dependiente y cada una de las predictoras por separado-. En segundo lugar, se ha verificado la ausencia de colinealidad, mediante la valoración de las correlaciones bivariadas entre los predictores calculadas a través del coeficiente de Pearson tomando como criterio el valor de referencia el .80 (Lewis-Beck, 1980) y a través de la valoración de los índices de tolerancia y del factor de inflación de la varianza (FIV). Un criterio al respecto, citado por Kleinbaum**,** Kupper y Muller (1988), señala que se consideran adecuados valores de FIV próximos a 1 y no mayores que 10 y, dado que el FIV es la inversa de la tolerancia, aconseja valores para ésta próximos a la unidad y alejados de cero. En tercer lugar, la homocedasticidad se ha verificado a partir de la comprobación del diagrama de dispersión de los residuos tipificados de los pronósticos para las diferentes variables dependientes para constatar la independencia de residuos y pronósticos - es decir, que la nube de puntos resultante en los diagramas de dispersión no se ajustase a ninguna pauta de asociación-. En cuarto y último lugar, el supuesto de normalidad se ha verificado aplicando la prueba de Kolmogorov-Smirnov (KS) a los residuos tipificados.

8.2.1. Relaciones entre las dimensiones de la TMBQ y las dimensiones de la PASS (primera parte).

El cálculo de las correlaciones bivariadas entre las puntuaciones promedio en las dimensiones de la escala TMBQ y de las áreas de demora de la PASS, realizado

mediante el coeficiente de correlación de Pearson, proporciona los resultados que se muestran en la Tabla 37.

Tabla 37. Correlaciones bivariadas entre las dimensiones del TMBQ y la PASS (áreas de demora)

	PASS (áreas de demora)		
TMBQ	Frecuencia	Problema	Deseo de reducir
Establecimiento de objetivos.	-.490**	.129	-,023
Herramientas para la gestión.	-.397**	.183*	,003
Control percibido del tiempo.	.402**	.081	,220**
Preferencia por la desorganización.	.338**	-.147	,092

* $p<.05$; ** $p<.01$

Respecto a la *frecuencia* con que los estudiantes manifiestan procrastinar, se alcanzan relaciones significativas ($p < .01$) con todas las dimensiones del cuestionario TMB, siendo el sentido de la correlación negativo respecto a *Establecimiento de objetivos y prioridades* y *Herramientas para la gestión del tiempo* y positivo para *Preferencia por la desorganización* y *Control percibido del tiempo*[10], señalando en este último caso la relación obtenida que a menor percepción de control de tiempo, mayor frecuencia en sus demoras académicas presentará el sujeto.

En relación con la dimensión *problema*, únicamente una correlación es significativa -de sentido positivo y pequeña magnitud- con *Herramientas para la gestión*.

Por último, la dimensión de la PASS que se refiere al *deseo de reducir* la conducta procrastinadora, muestra una correlación significativa únicamente con la dimensión *Control percibido del tiempo*. Dado que los contenidos de esta dimensión están invertidos, la conclusión es que cuanto más percibe el sujeto ejercer un control sobre su tiempo, menor es su deseo de reducir su conducta procrastinadora.

[10] Recuérdese que todos los ítems que configuran esta dimensión, a excepción del número 10, cuyas puntuaciones han sido invertidas en los cálculos para que tuvieran el mismo sentido que el resto, presentan un enunciado negativo, por lo cual, "mayor" puntuación indica la tendencia a "menor" *control percibido del tiempo* y viceversa.

8.2.2. Capacidad predictiva de la gestión del tiempo sobre la prevalencia de la procrastinación.

Para comprobar la capacidad predictiva de las dimensiones de la gestión del tiempo sobre la prevalencia de la procrastinación (primera parte de la PASS) se realizarán tres ARM utilizando como variables predictoras las puntuaciones promedio en cada una de las cuatro dimensiones de la TMBQ y como variables criterio, alternativamente para cada análisis, los promedios en cada uno de los tres factores de la primera parte de la PASS. Los resultados de los ARM aparecen en la Tabla 38.

Tabla 38. Coeficientes de regresión y pruebas t para áreas de demora (PASS)

	Frecuencia		Problema		Deseo de reducir	
TMBQ	β	t	β	t	β	T
Establecimiento de objetivos.	-.237	-2.39*	.154	1.32	.157	1.33
Herramientas para la gestión.	-.169	-1.82	.100	0.91	-.053	-0.48
Control percibido del tiempo.	.236	2.99**	.224	2.40*	.291	3.11**
Preferencia por la desorganización.	.195	2.66**	-.171	-1.98*	.020	0.23

*p<.05; **p<.01.

Análisis de regresión múltiple para frecuencia.

En conjunto, los cuatro predictores de gestión del tiempo explican un 34.8% de la variabilidad de la *frecuencia* de la procrastinación, porcentaje estadísticamente significativo ($F_{(4,132)} = 17.62$, $p < .001$).

Las pendientes estandarizadas correspondientes a las dimensiones *Establecimiento de objetivos y prioridades*, *Control percibido del tiempo* y *Preferencia por la desorganización* indican que estas variables son predictores relevantes de la *frecuencia* con la que los sujetos procrastinan (ver Tabla 38). Sin embargo, mientras la predicción a partir de las dos últimas dimensiones del TMBQ es de sentido positivo, en el caso de *Establecimiento de objetivos y prioridades* la relación es inversa: en la medida en que los sujetos muestran una buena organización de metas y prioridades, menor es la frecuencia de procrastinación y viceversa.

Análisis de regresión múltiple para problema.

Los cuatro predictores de gestión del tiempo explican en conjunto un 9.3% de la variabilidad del *problema* que la demora supone para los sujetos, porcentaje de varianza estadísticamente significativo ($F_{(4,132)} = 3.38$, $p = .012$).

Las dimensiones *Control percibido del tiempo* y *Preferencia por la desorganización* se muestran como buenos predictores del *problema* que genera en los sujetos sus demoras académicas (ver Tabla 38). Cuanto menor es el *Control percibido del tiempo* o mayor la *Preferencia por la desorganización*, mayor es el *problema* que experimentan los sujetos a causa de su procrastinación.

Análisis de regresión múltiple para deseo de reducir.

En conjunto los cuatro predictores de la gestión del tiempo explican un 7.3 % de la variabilidad del *deseo de reducir* la conducta procrastinadora de los sujetos, porcentaje estadísticamente significativo ($F_{(4,137)} = 2.63$, $p = .037$).

La única dimensión que se muestra como predictor adecuado del *deseo de reducir* la conducta procrastinadora es *Control percibido del tiempo* (ver Tabla 38). En la medida en que los sujetos tienden a presentar mayor control percibido de su tiempo, la necesidad de cambiar su conducta procrastinadora disminuye.

8.3. CAPACIDAD PREDICTIVA DE LAS DIMENSIONES DE LA GESTIÓN DEL TIEMPO (TMBQ) SOBRE LOS MOTIVOS PARA PROCRASTINAR (PASS).

¿Es posible que las características de los sujetos en cuanto a su forma de gestionar su tiempo estén relacionadas y, consecuentemente, permitan pronosticar de manera significativa cuáles serán los motivos subyacentes a la demora de sus tareas académicas? Para comprobar esta hipótesis se calcularán en primer lugar las correlaciones bivariadas

entre las dimensiones de la escala TMBQ y las de los motivos para procrastinar (2ª parte de la PASS).

A continuación se realizará una serie de tres ARM donde las variables predictoras serán las cuatro dimensiones del TMBQ y las variables dependientes, para cada uno de los análisis alternativamente, las puntuaciones en cada uno de los tres motivos para procrastinar de la PASS. Al igual que en el caso de los ARM realizados para las áreas de demora en el apartado anterior, previamente a la aplicación de cada ARM se han verificado los supuestos de aplicación.

8.3.1. Análisis de las asociaciones entre las dimensiones de la TMBQ y las dimensiones de los motivos para procrastinar (PASS).

Los resultados obtenidos a través del cálculo de las correlaciones bivariadas mediante el coeficiente de correlación de Pearson entre las puntuaciones de las cuatro dimensiones de la escala TMBQ y los tres motivos para procrastinar de la PASS se reflejan en la Tabla 39.

Tabla 39. Correlaciones bivariadas entre las dimensiones del TMBQ y la PASS (motivos)

	PASS (Motivos)		
TMBQ	Miedo al fracaso	Aversión a la tarea	Asunción de riesgos
Establecimiento de objetivos.	.198*	-.330**	-.120
Herramientas para la gestión.	.306**	-.132	-.030
Control percibido del tiempo.	.146	.374**	-.048
Preferencia por la desorganización.	-.092	.268**	.241**

* $p<.05$; ** $p<.01$.

Respecto a la dimensión *miedo al fracaso*, integrada por ítems referidos a la ansiedad (preocupación en relación con las expectativas de satisfacer a otros) al perfeccionismo (preocupación sobre la satisfacción de los propios estándares), la falta de autoconfianza y la falta de asertividad, muestra relaciones significativas positivas con dos de las dimensiones del TMBQ: *Establecimiento de objetivos y prioridades* y *Herramientas para la gestión del tiempo*.

En segundo lugar, el motivo *aversión a la tarea* de la PASS, asociado con la pereza, la falta de energía, el desagrado por la tarea y, en la presente muestra también con la rebeldía frente al control, ha mostrado correlaciones significativas, aunque de magnitud moderada, con todas las dimensiones de la TMBQ salvo con *Herramientas para la gestión del tiempo*. En concreto, presenta una relación negativa con *Establecimiento de objetivos y prioridades* y positiva con *Control percibido del tiempo.*

Por último, el motivo *asunción de riesgos*, el cual se refiere a la emoción y el reto vinculado a posponer las tareas hasta el último momento, muestra una asociación negativa y significativa con *Establecimiento de objetivos* y positiva con *Preferencia por la desorganización.* Las correlaciones de *miedo al fracaso* con *Control percibido del tiempo* y *Preferencia por la desorganización* son prácticamente nulas.

8.3.2. Capacidad predictiva de las dimensiones de gestión del tiempo (TMBQ) sobre los motivos para procrastinar (PASS).

Para poner a prueba la capacidad predictiva del constructo gestión del tiempo (TMBQ) sobre los motivos para procrastinar de la PASS y siguiendo la misma secuencia analítica que en el caso de las áreas de demora, se han realizado tres ARM.

Tabla 40. Coeficientes de regresión y pruebas t para motivos (PASS)

	Miedo al fracaso		Aversión a la tarea		Asunción de riesgos	
TMBQ	β	t	β	t	β	T
Establecimiento de objetivos.	.133	1.20	-.259	-2.41*	-.222	-1.87
Herramientas para la gestión.	.279	2.67**	.110	1.09	.120	1.08
Control percibido del tiempo.	.330	3.74**	.275	3.21**	-.191	-2.04*
Preferencia por la desorganización.	-.097	-1.19	.193	2.43*	.263	3.03**

*p<.05; **p<.01.

En los tres análisis las variables predictoras han sido las cuatro dimensiones del TMBQ y las variables criterio, alternativamente, los promedios en cada uno de los tres motivos de la PASS. Los resultados de los ARM se reflejan en la Tabla 40.

Análisis de regresión múltiple para miedo al fracaso.

En conjunto, los cuatro predictores de gestión del tiempo explican un 18.3% de la variabilidad de *miedo al fracaso*, porcentaje de varianza estadísticamente significativo ($F_{(4,132)} = 7.403$, $p < .001$).

La dimensión *Control percibido del tiempo* es la que muestra mayor poder predictivo, seguida de *Herramientas para la gestión* (ver Tabla 42). El resto de predictores no contribuyen al ajuste del modelo. Por tanto, es posible predecir si el sujeto mostrará *miedo al fracaso* como motivo para procrastinar en la medida que su control percibido del tiempo sea menor y utilice en mayor medida herramientas para la gestión eficaz de su tiempo.

Análisis de regresión múltiple para aversión a la tarea.

Los cuatro predictores de gestión del tiempo de la TMBQ explican, en conjunto, un 23.7% de la variabilidad del motivo *aversión a la tarea*, porcentaje de varianza estadísticamente significativo ($F_{(4,130)} = 10.10$, $p < .001$).

La dimensión *Control percibido del tiempo* de nuevo, es la que más peso tiene en la ecuación de regresión, seguida de *Establecimiento de objetivos* y, por último, *Preferencia por la desorganización* (ver Tabla 42). *Herramientas para la gestión* no contribuye de forma significativa al ajuste del modelo ni predice la *aversión a la tarea*. Por tanto, el menor control percibido de su tiempo, la mayor preferencia por la desorganización y la menor capacidad de establecer metas y objetivos permiten predecir si el sujeto tenderá a mostrar *aversión a la tarea* como motivo para procrastinar.

Análisis de regresión múltiple para asunción de riesgos.

En conjunto, los cuatro predictores de gestión del tiempo explican un 9.5% de la variabilidad del motivo *asunción de riesgos*, porcentaje estadísticamente significativo ($F_{(4,131)} = 3.44$, $p = .010$).

La dimensión *Preferencia por la desorganización* es la que más poder predictivo presenta, seguida de *Control percibido del tiempo*. El resto de dimensiones no predicen significativamente la *asunción de riesgos* (ver Tabla 42). A partir de este último ARM se infiere que aquellos sujetos que procrastinan sus tareas académicas por su tendencia a asumir riesgos presentan por una parte mayor preferencia por la desorganización (dimensión con mayor peso específico en la ecuación de regresión y que incorpora ítems tan llamativos como, e.g., *Noto que puedo hacer un mejor trabajo si aplazo las tareas que no me gustan en lugar de intentar hacerlas por orden de importancia*) y, por otra, mayor tendencia a percibir que ejercen control sobre cómo gestionan su tiempo.

8.4. CONCLUSIONES RESPECTO A LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y LA GESTIÓN DEL TIEMPO.

Los resultados permiten concluir, en primer lugar, una asociación clara entre las dimensiones de la gestión del tiempo (TMBQ) y las de las áreas de demora (PASS). Y, simultáneamente, dada la magnitud de las relaciones obtenidas, que la procrastinación académica parece ser un fenómeno que trasciende la mera gestión del tiempo.

En concreto, se detecta una asociación significativa de la *frecuencia* con todos los factores de gestión del tiempo, aunque baja en ocasiones. La dimensión *problema* parece obedecer a otros factores (sólo aparece una relación significativa de baja magnitud con *Herramientas para la gestión*). Algo similar ocurre con la el *deseo de reducir*: existe una única relación significativa de baja magnitud con *Control percibido del tiempo.*

Efectivamente, la gestión del tiempo no “agota” la procrastinación. Si se considera en qué medida la predicen las dimensiones de la gestión del tiempo, sólo en el caso de la *frecuencia* el porcentaje de varianza explicado es apreciable (en torno a un 35%). No ocurre los mismo respecto al *problema* ni al *deseo de reducir*, (algo más de un 9% y alrededor de un 7%, respectivamente).

Respecto a la segunda parte de la PASS, las relaciones son de baja magnitud en comparación con las alcanzadas para la *frecuencia*, pero similares a las obtenidas para el malestar subjetivo. No obstante, alcanzan la significación estadística en el caso de *miedo al fracaso* respecto a *Establecimiento de objetivos…* y *Herramientas para la gestión. Aversión a la tarea* alcanza las correlaciones de mayor magnitud y muestra una asociación con todas las dimensiones del TMBQ, salvo con *Herramientas para la gestión* - y negativa en el caso de *Establecimiento de objetivos…*- Por último, *asunción de riesgos* sólo se asocia, positivamente, con *Preferencia por la desorganización.*

En cuanto a la capacidad predictiva de la gestión del tiempo en relación con los motivos para procrastinar, en cuanto al *miedo al fracaso* las dimensiones *Herramientas para la gestión* y *Control percibido del tiempo* se muestran como buenos predictores. En el caso de la *aversión a la tarea*, los resultados coinciden con los obtenidos a nivel correlacional: todas las dimensiones de la gestión del tiempo son buenos predictores de este motivo salvo *Herramientas para la gestión,* y en el caso de *Establecimiento de objetivos* la pendiente es de signo negativo. La predicción para el tercero de los motivos para procrastinar, *asunción de riesgos*, es significativa en el caso de *Control percibido del tiempo* y *Preferencia por la desorganización* - negativa en este último caso. Cabe destacar que la dimensión del TMBQ *Control percibido del tiempo* está siempre presente cuando se trata de predecir los tres principales motivos para procrastinar.

En resumen, con estos resultados se pone de manifiesto la relación y capacidad predictiva de la gestión del tiempo respecto a la *frecuencia* de la procrastinación, es decir, su dimensión más conductual, pero no con el malestar subjetivo que genera (*problema* y *deseo reducir*) con la cual la asociación y capacidad predictiva es, en este sentido y en cierta medida, endeble. Algo similar aparece respecto a las razones que inducen a la conducta dilatoria, aunque de hecho la gestión del tiempo es capaz de explicar un porcentaje de varianza significativo de los motivos más frecuentes para procrastinar: *miedo al fracaso* y *aversión a la tarea* (18.3% y 23.7%, respectivamente) así como, en menor medida, de la *asunción de riesgos* (9.5%).

IX. PROCRASTINACIÓN Y ESTRÉS ACADÉMICO

9.1. INTRODUCCIÓN

La mayoría de estudios coinciden en que la procrastinación académica tiene importantes consecuencias afectivas y emocionales. En concreto, existen investigaciones que han mostrado la asociación positiva entre la dilación y el estrés académico. Dado que interfiere en la voluntad de las personas y en su implicación y participación en las tareas, la procrastinación académica es posible que tenga como consecuencia un aumento de las reacciones de estrés caracterizadas por sentimientos negativos y pérdida de control sobre la propia vida. Sin embargo, la investigación se ha focalizado casi exclusivamente en el estrés vinculado a aquello que, en términos del *Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad* - CEAU -, se denomina *Obligaciones académicas*, ignorando con frecuencia otras dimensiones vinculadas al estrés que dicho instrumento también incorpora.

Asimismo, las investigaciones con frecuencia han hecho hincapié en el estrés que genera en los sujetos la *frecuencia* de la procrastinación pero son escasos, si no inexistentes, los estudios que han considerado los aspectos vinculados al *problema* que para los sujetos supone el procrastinar o su *deseo de reducir* dicha conducta en relación con el estrés académico. También destaca la ausencia de trabajos que hayan investigado sistemáticamente la relación entre los motivos para procrastinar y el estrés académico.

El objetivo del presente capítulo es analizar, desde una nueva perspectiva y de manera más precisa y exhaustiva, las relaciones existentes entre la procrastinación y el

estrés académico a través de las cuatro dimensiones que evalúa el CEAU. Más en concreto, el propósito es verificar la capacidad predictiva del estrés académico sobre las diferentes dimensiones de la procrastinación.

9.2. NIVEL DE ASOCIACIÓN Y CAPACIDAD PREDICTIVA DE LA PROCRASTINACIÓN (ÁREAS DE DEMORA DE LA PASS) SOBRE EL ESTRÉS ACADÉMICO

Para comprobar la capacidad predictiva de las dimensiones de la procrastinación académica según las conceptualiza la PASS sobre el estrés académico (dimensiones del CEAU) se calcularán, en primer lugar, las correlaciones bivariadas entre las dimensiones de ambos instrumentos. A continuación se realizará una serie de cuatro ARM donde las variables predictoras serán las tres dimensiones de las áreas de demora de la PASS y las variables criterio, en cada análisis de regresión, alternativamente, cada uno de los cuatro factores del instrumento CEAU.

Dichos factores, como se comentó previamente, son *Obligaciones académicas* (evalúa el estrés vinculado con la realización de tareas y pruebas de evaluación y con la falta de tiempo para desarrollar las actividades, la sobrecarga académica, el exceso de responsabilidades, las actividades relacionadas con el estudio y la realización de exámenes etc.); *Expediente y perspectivas de futuro* (relacionado con el estrés generado por la anticipación de situaciones o problemas académicos futuros tales como concluir los estudios dentro de plazo, conseguir calificaciones elevadas, mantener u obtener una beca, la elección de materias e itinerarios durante la carrera y la presión familiar); *Dificultades interpersonales* (mide el estrés generado por los problemas o conflictos con compañeros y profesores, competitividad con los pares etc.) y, por último la *Expresión y comunicación de ideas propias* (vinculada al estrés en situaciones que exigen la exposición y expresión de ideas propias, como la presentación de trabajos o informes, participación en actividades de clase, tratar con los profesores en horario de tutorías etc.).

Como es habitual, se ha utilizado en todos los casos para realizar los ARM el método *introducir* y previamente, para cada uno de ellos, se ha verificado el cumplimiento de los supuestos que garantizan su correcta aplicación.

9.2.1.- Relaciones entre las dimensiones del CEAU y las dimensiones de la PASS (áreas de demora).

Los resultados del cálculo de las correlaciones bivariadas entre las dimensiones del CEAU y de la PASS -a través del coeficiente de correlación de Pearson- aparecen reflejados en la Tabla 41. La gran mayoría de las correlaciones -con la única excepción de *frecuencia* respecto a *Obligaciones académicas*- son significativas, aunque de magnitud de moderada a baja.

Tabla 41. Correlaciones bivariadas entre las dimensiones del CEAU y la PASS (áreas de demora)

	PASS (áreas de demora)		
Dimensiones CEAU	Frecuencia	Problema	Deseo de reducir
Obligaciones académicas	-.109	.407**	.365**
Expediente y perspectivas de futuro	-.151*	.350**	.312**
Dificultades interpersonales	-.162*	.304**	.144*
Expresión y comunicación de ideas propias	.137*	.145*	.188**

* p<.05; ** p<.01

Las relaciones significativas más altas corresponden a la dimensión *Obligaciones académicas* con *problema* (r = .407, p < .01) y *deseo de reducir* (r = .365, p < .01), ambas positivas. Es decir, el mayor malestar psicológico derivado de las demoras académicas conlleva mayor estrés vinculado a los deberes y compromisos académicos. La dimensión *Expediente y perspectivas de futuro* presenta relaciones significativas con todas las áreas de demora de la PASS, si bien la asociación es negativa respecto a *frecuencia*. Las mismas conclusiones se extraen respecto a *Dificultades interpersonales*: se relaciona significativa y positivamente sólo con *problema* y *deseo de reducir* (es decir: con el malestar subjetivo) y negativamente con *frecuencia*. Por último, *Expresión y comunicación de ideas propias* muestra una relación significativa directa con todas las dimensiones de la primera parte de la PASS, si bien de magnitud baja.

9.2.2. Capacidad predictiva de la prevalencia de la procrastinación sobre el estrés académico.

Para verificar la capacidad predictiva de las dimensiones de las áreas de demora de la procrastinación sobre el estrés académico se han realizado cuatro ARM. Las variables predictoras han sido los promedios de las puntuaciones en cada una de las tres áreas de demora de la PASS y los criterios, alternativamente en cada análisis, los promedios en cada uno de los cuatro factores del instrumento CEAU. En la Tabla 42 se observan los resultados obtenidos.

Tabla 42. Coeficientes de regresión y pruebas t para las dimensiones del CEAU (predictoras, áreas de demora, PASS)

	Obligaciones académicas		Expediente y perspectivas de futuro		Dificultades Interpersonales		Expresión y comunicación de ideas propias	
PASS (áreas de demora)	*β*	*t*	*β*	*t*	*β*	*t*	*β*	*T*
Frecuencia	-.211	-3.23*	-.254	-3.84***	-.204	-2.93**	.111	1.53
Problema	.292	3.92***	.241	3.25**	.298	3.79***	.068	.84
Deseo de reducir	.262	3.39***	.266	3.43***	.053	0.65	.122	1.43

* p < .05; ** p<.01; *** p<.001

Análisis de regresión múltiple para Obligaciones académicas (CEAU) y áreas de demora (PASS).

En conjunto, los tres predictores de las áreas de demora de la procrastinación explican un 23.8% de la variabilidad del estrés vinculado a las *Obligaciones académicas*, porcentaje estadísticamente significativo ($F_{(3,195)} = 20.25$, $p < .001$). Respecto a las pendientes correspondientes a las tres dimensiones de las áreas de demora de la PASS (Tabla 42) todas se muestran buenas predictoras del estrés que los sujetos experimentan vinculado a sus *Obligaciones académicas.* No obstante, mientras la predicción de *problema* y *deseo de reducir* es directa - los sujetos que experimentan en mayor malestar psicológico vinculado a la procrastinación, más estrés padecen derivado de sus *Obligaciones académicas*-, en el caso de *frecuencia* la relación se invierte.

Análisis de regresión múltiple para Expediente y perspectivas de futuro (CEAU) y áreas de demora.

Los tres predictores de las áreas de demora de la procrastinación explican un 20.7% de la varianza del estrés académico asociado a la dimensión *Expediente y perspectivas de futuro* del CEAU, porcentaje de varianza significativo ($F_{(3,200)} = 17.41$, $p < .001$). En la Tabla 42 se observa, a partir de las pendientes tipificadas correspondientes a las tres dimensiones de las áreas demora de la PASS, que las tres son predictoras significativas del estrés vinculado al *Expediente y perspectivas de futuro*. Sin embargo, como en el caso de *Obligaciones académicas*, mientras la predicción por parte de *problema* y *deseo de reducir* es de sentido positivo, respecto a la *frecuencia* es negativa.

Análisis de regresión múltiple para Dificultades interpersonales (CEAU) y áreas de demora.

Los tres predictores de las áreas de demora de la PASS explican en conjunto un 13.2% de la variabilidad del estrés académico vinculado a las *Dificultades interpersonales*, porcentaje de varianza que es significativo ($F_{(3,198)} = 10$, $p < .001$). Dos de las pendientes correspondientes a las dimensiones de las áreas demora de la PASS (Tabla 42) son significativas y por tanto buenos predictores del estrés que los sujetos padecen asociado a dicha dimensión. En concreto se trata de *frecuencia* y *problema*. De nuevo la predicción que realiza *problema* es de sentido positivo mientras la *frecuencia* muestra una relación inversa con las *Dificultades interpersonales*.

Análisis de regresión múltiple para Expresión y comunicación de ideas propias (CEAU) y áreas de demora.

Los resultados del modelo de regresión señalan que los tres predictores de las áreas de demora de la PASS explican en conjunto una porción escasa (5%) de la variabilidad del estrés académico vinculado a la dimensión *Expresión y comunicación de ideas propias* del CEAU, aunque significativa ($F_{(3,200)} = 3.50$, $p = .016$). Ninguna de las pendientes alcanza la significación estadística respecto del estrés asociado a dicha dimensión del CEAU (Tabla 42). Por tanto, ninguna de las dimensiones de la primera

parte de la PASS, (*frecuencia*, *problema* y *deseo de reducir*) predice el estrés académico relacionado con situaciones que requieren la exposición y expresión de ideas propias.

9.3. NIVEL DE ASOCIACIÓN Y CAPACIDAD PREDICTIVA DE LA PROCRASTINACIÓN (MOTIVOS, PASS) SOBRE EL ESTRÉS ACADÉMICO

Para comprobar la capacidad predictiva de los motivos para procrastinar sobre el estrés académico se comenzará, como en el caso de las áreas de demora, por calcular las correlaciones entre las dimensiones de ambos instrumentos: PASS (motivos) y CEAU. En segundo lugar se aplicarán una serie de cuatro ARM.

9.3.1. Relaciones entre las dimensiones del CEAU y las dimensiones de la PASS (motivos).

El cálculo de las correlaciones bivariadas entre los motivos para procrastinar y las dimensiones de estrés académico (CEAU) se ha llevado a cabo a través del coeficiente de correlación de Pearson (Tabla 43).

Tabla 43. Correlaciones bivariadas entre las dimensiones del CEAU y la PASS (motivos)

	PASS (motivos)		
Dimensiones CEAU	*Miedo al fracaso*	*Aversión a la tarea*	*Asunción de riesgos*
Obligaciones académicas	.305**	.038	-.274**
Expediente y perspectivas de futuro	.377**	.055	-.128
Dificultades interpersonales	.300**	-.083	-.062
Expresión y comunicación de ideas propias	.303**	.249**	-.070

* p<.05; ** p<.01

Todas las correlaciones para *miedo al fracaso* son significativas respecto a cada uno de los factores del estrés académico (CEAU). El motivo *aversión a la tarea* sólo se relaciona significativa y positivamente con el estrés asociado a la *Expresión y comunicación de ideas propias* y la *asunción de riesgos* con *Obligaciones académicas*, en este caso con una relación de baja magnitud y de sentido negativo.

9.3.2. Capacidad predictiva de los motivos para procrastinar sobre el estrés académico.

Para verificar capacidad predictiva de las dimensiones de los motivos para procrastinar sobre las dimensiones del estrés académico se han realizado cuatro ARM en los cuales las variables independientes han sido los promedios de las puntuaciones en cada una de los tres motivos para procrastinar y las variables dependientes, en cada análisis de forma alternativa, los promedios en cada uno de los cuatro factores del CEAU. Los resultados obtenidos para dichos ARM se reflejan en la Tabla 44.

Tabla 44. Coeficientes de regresión y pruebas t para las dimensiones del CEAU (predictoras, motivos para procrastinar, PASS)

	Obligaciones académicas		Expediente y perspectivas de futuro		Dificultades Interpersonales		Expresión y comunicación de ideas propias	
PASS (motivos)	*β*	*t*	*β*	*t*	*β*	*t*	*β*	*T*
Miedo al fracaso	.275	3.98***	.373	5.48***	.336	4.82***	.255	3.68***
Aversión a la tarea	-.003	-0.04	-.028	-.41	-.167	-2.40*	.193	2.79**
Asunción de riesgos	-.248	-3.67***	-.089	-1.34	-.022	-0.33	-.052	-.77

* p < .05; ** p<.01; *** p<.001

Análisis de regresión múltiple para Obligaciones académicas (CEAU) y motivos para procrastinar.

Los tres motivos para procrastinar explican un 14.9% de la variabilidad del estrés académico relacionado con las *Obligaciones académicas*, porcentaje estadísticamente significativo ($F_{(3,191)} = 11.18$, $p < .001$). Los coeficientes tipificados correspondientes a las respectivas pendientes de regresión (Tabla 44) indican que de los tres motivos para procrastinar *miedo al fracaso* y *asunción de riesgos* son buenos predictores del estrés vinculado a las *Obligaciones académicas* (no *aversión a la tarea*). Sin embargo, mientras la predicción para *Obligaciones académicas* es positiva, en el caso de la *asunción de riesgos* es se sentido negativo.

Análisis de regresión múltiple para Expediente y perspectivas de futuro (CEAU) y motivos para procrastinar.

En conjunto, los tres predictores de los motivos para procrastinar explican un 15% de la variabilidad del estrés académico relacionado con el *Expediente y las perspectivas de futuro*, porcentaje que es estadísticamente significativo ($F_{(3,197)} = 11.56$, $p < .001$). En la Tabla 44 se observan los coeficientes tipificados de las respectivas pendientes de regresión. Sólo miedo al fracaso alcanza la significación estadística y se muestra como un buen predictor del estrés asociado al *Expediente y perspectivas de futuro* de los sujetos. Sólo cuando los sujetos procrastinan por miedo a fracasar es posible predecir el estrés que mostrará vinculado a dicha dimensión del CEAU.

Análisis de regresión múltiple para Dificultades interpersonales (CEAU) y motivos para procrastinar.

Los tres predictores del ARM constituidos por los motivos para procrastinar explican, en conjunto, un 11.7% de la variabilidad del estrés académico relacionado con las *Dificultades interpersonales*, porcentaje significativo ($F_{(3,195)} = 8.61$, $p < .001$). Respecto a los coeficientes tipificados correspondientes a los tres predictores (Tabla 44) tanto *miedo al fracaso* como *aversión a la tarea* alcanzan la significación estadística y se muestran buenos predictores del estrés vinculado a las *Dificultades interpersonales*. En concreto, los resultados señalan que cuando más peso tiene como motivo subyacente a la procrastinación el miedo a fracasar, mayor será el estrés del sujeto vinculado a sus *Dificultades interpersonales*. Sin embargo, el signo negativo de la pendiente de regresión de *aversión a la tarea* indica que cuanto más puntúa el sujeto en dicho motivo, menor estrés muestra vinculado a dicha dimensión CEAU.

Análisis de regresión múltiple para Expresión y comunicación de ideas propias (CEAU) y motivos para procrastinar.

En conjunto, los tres predictores de los motivos para procrastinar explican un 12.9% de la varianza del estrés relacionado con *la Expresión y comunicación de ideas propias*, porcentaje que es estadísticamente significativo ($F_{(3,196)} = 9.65$, $p < .001$). En la

Tabla 46 se observa, a partir de los coeficientes tipificados para las respectivas pendientes de regresión, que de los tres motivos para procrastinar, *miedo al fracaso* y *aversión a la tarea* son buenos predictores del estrés que los sujetos experimentan vinculado a la *Expresión y comunicación de ideas propias* (no así *asunción de riesgos*). En ambos casos, - *miedo al fracaso* y *aversión a la tarea*- los resultados indican que en la medida en que los sujetos puntúan más en uno de dichos motivos mayor es el estrés que experimentan vinculado a la *Expresión y comunicación de ideas propias*- situaciones que demandan expresar ideas propias, presentación de trabajos o informes, participación e intervención en actividades de clase etc.-

9.4. CONCLUSIONES RESPECTO A LA PROCRASTINACIÓN Y EL ESTRÉS ACADÉMICO

Como se ha comprobado, los tres predictores de las áreas de demora de la PASS explican en conjunto en torno a una cuarta parte (23.8%) de la variabilidad del estrés académico vinculado a las *Obligaciones académicas* y algo más de una quinta parte (20.7%) de la asociada al *Expediente y perspectivas de futuro*. Sin embargo, la cantidad de varianza explicada del estrés asociado a las *Dificultades interpersonales* y la *Expresión y comunicación de ideas propias* (en especial, de esta última dimensión) es escaso.

Los resultados señalan que el estrés académico se relaciona fundamentalmente con el malestar psicológico (*problema* y *deseo de reducir*) más que con la *frecuencia* de la procrastinación. Efectivamente, las tres dimensiones de las áreas de demora de la PASS se han incorporado a la ecuación de regresión como predictores relevantes del estrés que los sujetos experimentan vinculado a sus *Obligaciones académicas*. No obstante, si bien la predicción de *problema* y *deseo de reducir* es directa, en el caso de *frecuencia* es inversa. Igualmente, las tres áreas de demora de la PASS predicen la dimensión del CEAU *Expediente y perspectivas de futuro*. Sin embargo, de nuevo mientras la predicción que realizan *problema* y *deseo de reducir* es de sentido positivo, es negativa en relación con la *frecuencia*. Respecto a las *Dificultades interpersonales* únicamente son predictores significativos del estrés la *frecuencia* (sentido negativo) y el *problema* que supone la

procrastinación (sentido positivo). Por último, ninguna de las dimensiones de las áreas de demora de la PASS es capaz de predecir el estrés que los sujetos experimentan asociado a la dimensión *Expresión y comunicación de ideas propias* del CEAU.

En resumen, el estrés académico vinculado a las *Obligaciones académicas* y al *Expediente y perspectivas de futuro* se relaciona clara y directamente con el malestar psicológico que se deriva de la procrastinación, y también, pero inversamente, con la *frecuencia* de la procrastinación. Por último, sólo las dimensiones *problema* (de manera directa) y *frecuencia* (inversamente) son predictores significativos del estrés vinculado a las *Dificultades interpersonales.*

Respecto a los motivos para procrastinar de la PASS, los tres explican, un 14.9% de la variabilidad del estrés asociado a las *Obligaciones académicas*, un 15% de *Expediente y perspectivas de futuro*, un 11.7% de la dimensión *Dificultades interpersonales* y, por último, un 12.9% de la *Expresión y comunicación de ideas propias*. *Miedo al fracaso* y *asunción de riesgos* se han mostrado predictores significativos del estrés vinculado a las *Obligaciones académicas.* En el primer motivo el sentido de la predicción ha sido positivo, en el segundo, negativo. Sólo *miedo al fracaso* se muestra buen predictor del estrés vinculado al *Expediente y perspectivas de futuro*. Respecto a las *Dificultades interpersonales*, de nuevo *miedo al fracaso* y *aversión a la tarea* se muestran buenos predictores. En el caso del primero el signo de la predicción es positivo y en el caso de *aversión a la tarea* negativo. En cuanto a la *Expresión y comunicación de ideas propias*, vuelven a ser *miedo al fracaso* y *aversión a la tarea* los motivos que se han mostrado buenos predictores del estrés, ambos en sentido positivo.

En conclusión, el motivo *miedo al fracaso* es el más frecuentemente presente a la hora de predecir, en sentido positivo, el estrés académico. Este motivo para procrastinar subyace a las diferentes facetas de estrés que constituyen el instrumento CEAU. *Asunción de riesg*os sólo se asocia al estrés vinculado a las *Obligaciones académicas* y lo hace de manera inversa y, por último, *aversión a la tarea* muestra un buen pronóstico positivo respecto al estrés vinculado a la *Expresión y comunicación de ideas propias* y negativo respecto al estrés asociado a *Dificultades interpersonales*.

X. PROCRASTINACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

10.1. INTRODUCCIÓN

Numerosas investigaciones han destacado el impacto negativo de la procrastinación sobre el rendimiento académico de los alumnos en todos los niveles educativos, en especial en Educación Secundaria y en la Universidad. De acuerdo con la mayoría de estos trabajos, la procrastinación se asocia con un estilo de vida desadaptativo que refuerza en el estudiante los sentimientos de falta de competencia personal, constituyendo un problema que puede llegar a interferir muy negativamente en su rendimiento académico.

Diversos estudios (Beswick et al., 1988; Clariana et al., 2012; Ferrari y Özer, 2009; Lubbers, Van Der Werf, Kuyper y Hendriks, 2010; Rothblum et al., 1986; Steel, 2007; Steel y Ferrari ; 2013) han constatado que la procrastinación académica se asocia con resultados académicos negativos tales como la obtención de bajas calificaciones o el abandono de los estudios, aunque los resultados no son unívocos, ya que algunos estudiantes también informan que utilizan este comportamiento como estrategia para mejorar sus trabajos y obtener mejores resultados, argumentando que les ayuda a concentrar sus recursos cuando tienen que afrontar fechas límite.

A la hora de establecer la relación entre procrastinación y rendimiento académico, esta última variable se ha operacionalizado a través de diferentes medidas, prevaleciendo

las de tipo conductual, tales como las calificaciones a final de un curso o semestre, los plazos de entrega de trabajos o el tiempo dedicado a preparar o completar una tarea.

El objetivo principal de este capítulo es indagar si, efectivamente, la procrastinación afecta al rendimiento académico de los alumnos. Para ello se estudiarán las relaciones y capacidad predictiva de las dimensiones de la PASS sobre el *rendimiento académico*, operacionalizado a partir de los créditos aprobados por los sujetos, variable que se considera un índice conductual de procrastinación académica.

Además, se realizará un análisis de la validez incremental de la procrastinación respecto al resto de variables consideradas en el estudio. Para ello, se realizará un ARM jerárquico en el cual, en primer lugar, se introducirá el conjunto de variables sociodemográficas y educativas consideradas (s*exo*, *nivel educativo de los progenitores* y *nota de acceso* a la universidad) y, en un segundo paso, se incorporarán las dimensiones de la procrastinación que evalúa la PASS para verificar el posible incremento explicativo de las mismas sobre el *rendimiento académico*.

Por último, se llevarán a cabo una serie de análisis diferenciales entre los niveles de las áreas de demora (*frecuencia* y *malestar subjetivo*) y los motivos para procrastinar de la PASS, recodificada cada una de dichas variables en categorías, para verificar la posible existencia de diferencias significativas entre las condiciones de las mismas respecto al *rendimiento académico* de los participantes.

10.2. CAPACIDAD PREDICTIVA DE LA PROCRASTINACIÓN SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Para verificar la capacidad predictiva de las dimensiones de la PASS sobre el *rendimiento académico* se calcularán, en primer lugar, las correlaciones bivariadas entre las variables implicadas y en segundo lugar se aplicará un ARM jerárquico donde las variables predictoras serán las dimensiones de la PASS y la variable criterio el *rendimiento académico* (créditos aprobados) de los sujetos a lo largo del curso.

10.2.1. Análisis de las relaciones entre la procrastinación y el rendimiento académico.

El resultado de las correlaciones bivariadas - coeficiente de correlación de Pearson- entre las dimensiones de la PASS y el *rendimiento académico* es significativo para *frecuencia* (r = -.212, p < .01) y *problema* (r = .216, p < .01) como se observa en la Tabla 45. Ninguno de los motivos para procrastinar ha mostrado relaciones significativas con el *rendimiento académico*.

Tabla 45. Correlaciones bivariadas entre las dimensiones de la PASS y el rendimiento académico

PASS	Rendimiento académico
Áreas de demora	
Frecuencia	-.212**
Problema	.216*
Deseo de reducir	-.107
Motivos	
Miedo al fracaso	.113
Aversión a la tarea	-.029
Asunción de riesgos	-.076

* p<.05; **p<.01.

10.2.2. Capacidad predictiva de las dimensiones de la PASS sobre el rendimiento académico.

Para verificar la capacidad predictiva de la `procrastinación sobre el rendimiento académico de los sujetos se ha aplicado un ARM utilizando como predictores las dimensiones de la PASS (1ª y 2ª parte) y como criterio el *rendimiento académico*. Como es habitual, previamente se ha comprobado el cumplimiento de los supuestos que garantizan la correcta aplicación del ARM. El método para la inclusión de variables en el ARM ha sido *introducir*.

En conjunto, los seis predictores explican un 14.5% de la variabilidad del *rendimiento académico,* porcentaje de varianza estadísticamente significativo ($F_{(6,127)}$ = 3.58, p < .003). Los resultados señalan como buenos predictores del rendimiento de los

sujetos las tres dimensiones correspondientes a las áreas de demora de la PASS. En concreto, la pendiente es negativa para la *frecuencia* y el *deseo de reducir* y positiva para *problema*. Ninguno de los motivos para procrastinar se ha mostrado como buen predictor (Tabla 46), como ya se anticipaba a partir de las correlaciones obtenidas.

Tabla 46. Coeficientes de regresión y pruebas t para rendimiento académico y procrastinación (áreas de demora y motivos para procrastinar, PASS)

	Rendimiento académico	
PASS	*β*	*t*
Áreas de demora		
Frecuencia	-.226	-2.24*
Problema	.303	3.00**
Deseo de reducir	-.227	-2.26*
Motivos		
Miedo al fracaso	.056	.61
Aversión a la tarea	.079	.81
Asunción de riesgos	-.023	-.26

*p<.05; **p<.01.

10.3. VALIDEZ INCREMENTAL DE LA PROCRASTINACIÓN RESPECTO A LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y EDUCATIVAS SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.

En este apartado se analizará la validez incremental de la procrastinación respecto a las variables sociodemográficas y educativas consideradas, es decir, el grado en el que las nuevas variables incluidas en el modelo de regresión mejoran la predicción del criterio - el *rendimiento académico* - respecto del conjunto de medidas previas incorporadas (Haynes y Lench, 2003; Sechrest, 1963). Para ello se llevará a cabo un ARM jerárquico en el cual se introducirán una serie de bloques sucesivos de variables predictoras. En primer lugar, se incluirá el conjunto de variables sociodemográficas y educativas y en segundo los predictores cuya validez incremental se pretende evaluar: las dimensiones de la procrastinación. Dado que las variables introducidas inicialmente permanecerán constantes a lo largo del análisis y que todas ellas presentan correlaciones significativas con el *rendimiento académico*, funcionarán como "variables de control", permitiendo

verificar si incorporar las dimensiones de la procrastinación implican un cambio significativo en el modelo de regresión previo en cuanto a la capacidad explicativa del criterio.

Todas las variables sociodemográficas y educativas consideradas presentan una relación significativa con *rendimiento académico* (r = -.243, p < .05, respecto a *sexo*; r = .164, p < .05, respecto a *nivel formativo progenitores* y r = .415, p < .01 para *nota de acceso*). Cabe destacar por su magnitud la correlación con la *nota de acceso.* Las correlaciones respecto a las dimensiones de la PASS no se incluyen pues ya se reflejan en la Tabla 45 del presente capítulo. Sin embargo, recordar que sólo alcanzaron la significación estadística en relación al rendimiento las correlaciones respecto a *frecuencia* (r = -.212, p < .01) y *problema* (r = -.216, p < .01).

Tabla 47. Análisis de regresión jerárquico de las variables sociodemográficas, académicas y las dimensiones de la procrastinación sobre el rendimiento académico (créditos aprobados)

Modelo	Variables	β	t	R^2	ΔR^2	F
1				.204	.204	9.38***
	Sexo	-.169	-1.91			
	Nivel formativo progenitores	.123	1.43			
	Nota de acceso	.370	4.25**			
2				.310	.106	2.67*
	Sexo	-.150	-1.67			
	Nivel formativo progenitores	.126	1.51			
	Nota de acceso	.298	3.46***			
	Frecuencia	-.214	-2.11*			
	Problema	.242	2.39*			
	Deseo de reducir	-.222	-2.23*			
	Miedo al fracaso	.044	.485			
	Aversión a la tarea	.090	.94			
	Asunción de riesgos	.094	1.059			

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001.

Los resultados del modelo final del ARM jerárquico, tras verificar el cumplimiento de los supuestos de aplicación del mismo, aparecen en la Tabla 47. Si se atiende al cambio en R^2 a través de los dos modelos para determinar si la incorporación del nuevo bloque de variables predictoras (dimensiones de la procrastinación académica) añade información relevante a la explicación de la variabilidad del *rendimiento académico* se

observará que, efectivamente, dicha incorporación aporta un porcentaje de varianza significativo (ΔR^2 = .106, $F_{(6,104)}$ = 2.67*;* p = .019).

Por tanto, después de controlar los efectos de las variables *sexo*, *nivel formativo de los progenitores* y *nota de acceso*, las dimensiones de la procrastinación, en concreto las dimensiones de la procrastinación *frecuencia, problema* y *deseo reducir*, todavía consiguen añadir a la predicción un porcentaje significativo de la varianza del *rendimiento académico* de los alumnos, incrementando el poder explicativo del modelo de regresión. En este segundo modelo, la *nota de acceso* sigue estando incluida en la ecuación de regresión mostrando una importante capacidad predictiva sobre el rendimiento de los alumnos.

En definitiva, independientemente de las variables sociodemográficas y de índole educativa, las cuales *per se* explican una quinta parte de la varianza del *rendimiento* de los alumnos, es posible mejorar la predicción de esta última variable a partir de la procrastinación académica, más en concreto de la *frecuencia* con que procrastinan los sujetos y del *malestar subjetivo* que les supone-, añadiendo un porcentaje de varianza explicado significativo superior al 10%.

Adicionalmente, y tras verificar el cumplimiento de los supuestos para su correcta aplicación, se realizaron ARM jerárquicos con carácter exploratorio para verificar la validez incremental de la procrastinación respecto de las dimensiones de de la gestión del tiempo (TMBQ) y del estrés académico (CEAU). Los resultados indicaron que la inclusión de dichas dimensiones como bloques previos en el AR, dado su demostrado nivel de asociación con la procrastinación, no ponían de manifiesto la validez incremental de la dilación en la explicación del *rendimiento académico*.

En concreto, tras incluir el primer bloque de variables (dimensiones del TMBQ y del CEAU) se incorporaron al modelo de regresión las variables *Establecimiento de objetivos* (β =.287; t = 2.18; p = .031) y *Obligaciones académicas* (β = .237; t = 2.14; p = .035). Ambas dimensiones explicaron conjuntamente un 18.35% de la variabilidad del *rendimiento académico*, porcentaje estadísticamente significativo ($F_{(8,119)}$ = 3.12; p = .032).

En el modelo final, tras incluir las seis dimensiones de la PASS, de nuevo se mostró como predictor significativo del *rendimiento académico* la variable *Establecimiento de objetivos* (β =.311; t = 2.34; p = .021) y la dimensión *deseo de reducir* de la procrastinación, con signo negativo (β = -.283; t = -2.57; p = .012). Ninguna otra variable se mostró buen predictor del rendimiento de los alumnos y, como se ha dicho, los resultados evidenciaron que las dimensiones de la dilación no aportaban ninguna validez incremental sobre dicha variable académica (ΔR^2 = .071, $F_{(6,105)}$ = 1.66; p = .137).

Tampoco la inclusión de las dimensiones del TMBQ y del CEAU como un bloque sucesivo de variables tras analizar el efecto incremental de las dimensiones de la procrastinación respecto de las variables sociodemográficas y educativas consiguió mejorar el porcentaje de varianza explicado del criterio. El modelo final de regresión –con todas las variables citadas ya incorporadas - explicó un 38.4% de varianza del *rendimiento académico* y la única variable incluida en la ecuación de regresión fue el *deseo de reducir* la conducta procrastinadora (β = -.290; t = -2.48; p = .015).

En resumen, los resultados evidenciaron que las dimensiones de la gestión del tiempo (TMBQ) y del estrés (CEAU) no aportaban ninguna validez incremental sobre el *rendimiento académico* en el modelo de regresión final (ΔR^2 = .073, $F_{(8,85)}$ = 1.25; p = .280) tras incluir las variables sociodemográficas, académicas y de la procrastinación.

10.4. ANÁLISIS DIFERENCIALES PARA EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FUNCIÓN DE LAS ÁREAS DE DEMORA Y LOS MOTIVOS PARA PROCRASTINAR (PASS).

10.4.1. ANOVA para rendimiento académico y áreas de demora.

Se ha planteado una ANOVA factorial entre-sujetos 3x3 para verificar el posible efecto de las áreas de demora de la PASS sobre el *rendimiento académico* de los participantes. En concreto, se han considerado los factores *frecuencia* y *malestar subjetivo* (operacionalizado este último, como es habitual, como el promedio de

problema y el *deseo de reducir*) de la dilación académica, recategorizadas ambas variables previamente en tres niveles a partir de los centiles 25 y 75 (correspondientes a las puntuaciones 2.42 y 3.25 para *frecuencia* y 3.25 y 3.75, para *malestar*). En la Tabla 48 se presentan los descriptivos para *frecuencia* y *malestar subjetivo* así como los respectivos tamaños muestrales para cada condición de la interacción entre los dos factores en función del *rendimiento académico* (créditos aprobados) de los alumnos.

Tabla 48. Descriptivos (interacción y marginales) para el rendimiento académico (créditos aprobados) y áreas de demora (PASS)

Frecuencia	Malestar	M	DT	N
1	1	40.85	21.51	13
	2	42.02	22.58	19
	3	43.50	32.48	3
	Total	41.71	22.27	35
2	1	32.23	25.75	15
	2	26.34	22.47	35
	3	32.38	25.48	13
	Total	28.99	23.69	63
3	1	18.67	22.41	9
	2	31.22	23.83	18
	3	30.53	25.71	15
	Total	28.29	24.19	42
Total	1	31.96	24.42	37
	2	31.70	23.45	72
	3	32.56	25.55	31
	Total	31.96	24.01	140

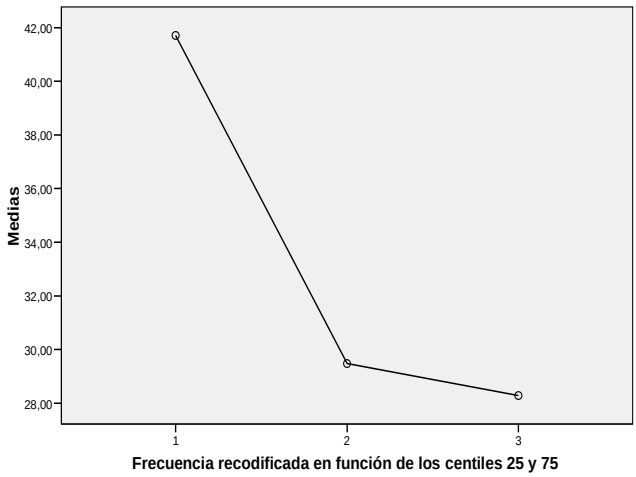
Tras verificar el cumplimiento del supuesto de homocedasticidad ($F_{(8,131)} = 1.04$, $p = .407$), los resultados del ANOVA no muestran ningún efecto estadísticamente significativo (Tabla 49) ni para la interacción *frecuencia* x *malestar subjetivo* ni para los efectos principales de cada una de dichas variables sobre el *rendimiento académico.*

Tabla 49. Resultados del ANOVA factorial para áreas de demora de la PASS (frecuencia y malestar subjetivo) y el rendimiento académico.

Áreas de demora (PASS)	g. l. (entre, error)	*F*	$\eta^2_{parcial}$	Potencia
Frecuencia x Malestar	4, 131	2.75	.040	.534
Frecuencia	2, 131	0.28	.004	.094
Malestar	2, 131	0.58	.017	.189

Los contrastes específicos realizados mediante la prueba *DHS* de Tukey a través de los niveles de *frecuencia* (no así de *malestar subjetivo*) señalan la existencia de diferencias significativas en *rendimiento académico* entre el grupo que menos frecuentemente procrastina frente al segundo (*DM* = 12.72, *p* = .033) y tercero (*DM* = 13.42, *p* = .039). No se detectan diferencias significativas entre el segundo y el tercero de los grupos (ver Gráfico 11).

Grafico 11. Perfil de medias para frecuencia y rendimiento académico



Por tanto, como se esperaba, se confirman aquí los resultados anticipados en apartados previos de este capítulo a nivel correlacional, siendo los sujetos que presentan mayor *rendimiento académico*, en tanto que número de créditos aprobados, los que tienden a mostrar menor frecuencia de dilación académica. Por otra parte, no se ha encontrado ningún efecto de interacción entre la frecuencia con la que procrastinan y el malestar que les produce la misma a la hora de explicar su rendimiento ni tampoco para el efecto principal del malestar que experimentan.

10.4.2. ANOVA para rendimiento académico y los motivos para procrastinar.

En este caso se han planteado tres ANOVA unifactoriales entre-sujetos para verificar el posible efecto de los diferentes motivos para procrastinar de la PASS sobre el

rendimiento académico de los alumnos. Se ha considerado, como es habitual, el *miedo al fracaso*, la *aversión a la tarea* y la *asunción de riesgos* como factores en cada uno de los ANOVA. Dichas variables se recategorizaron previamente en tres condiciones a partir de los centiles 25 y 75 (correspondientes, respectivamente, a las puntuaciones 1.80 y 3.20; 1.80 y 3.20 y 1.00 y 1.50). En la Tabla 50 se muestran los descriptivos para cada uno de los tres motivos para procrastinar (así como los respectivos tamaños muestrales para cada condición) en función del *rendimiento académico*.

Tabla 50. Descriptivos para el rendimiento académico (créditos aprobados) en función de cada uno de los motivos para procrastinar (PASS)

Motivo (PASS)	Condición	M	DT	N
Miedo al fracaso	1	27.32	23.27	33
	2	29.21	23.27	72
	3	42.49	23.83	36
	Total	32.16	24.04	141
Aversión a la tarea	1	34.86	23.43	40
	2	29.86	24.52	62
	3	32.43	24.09	36
	Total	31.98	24.01	138
Asunción de riesgos	1	33.76	23.90	97
	2	32.37	24.91	19
	3	27.17	24.32	23
	Total	32.48	24.05	139

Los resultados de los tres ANOVA realizados aparecen en la Tabla 51. En el caso de *miedo al fracaso*, tras verificar el cumplimiento de la homogeneidad de varianzas ($F_{(2,138)} = .01$, $p = .902$), los resultados indican la existencia de un efecto significativo global de dicho motivo para procrastinar sobre el *rendimiento académico*.

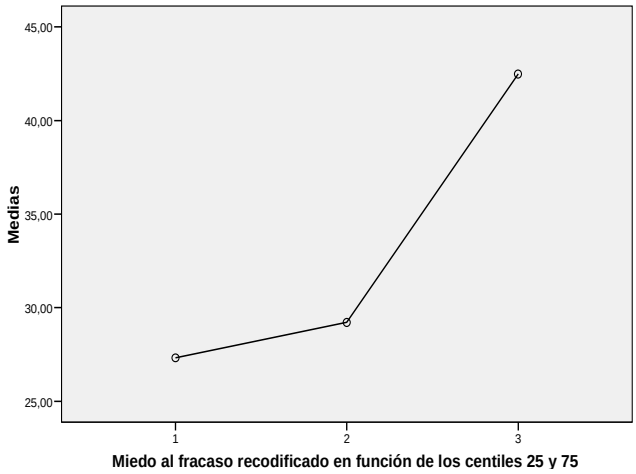
Tabla 51. Resultados de los ANOVA unifactoriales para los motivos para procrastinar (PASS) y el rendimiento académico.

Motivo (PASS)	g. l. (entre, error)	*F*	$\eta^2_{parcial}$	Potencia
Miedo al fracaso	2, 138	4.78**	.065	.787
Aversión a la tarea	2, 135	0.54	.008	.137
Asunción de riesgos	2, 136	0.69	.010	.165

***p*<.01.

Adicionalmente, los contrastes específicos realizados mediante la prueba *DHS* de Tukey entre los niveles de dicho motivo muestran diferencias significativas en *rendimiento académico* entre el grupo primero (el que menos puntúa en cuanto al temor a fracasar) y el tercero (DM = -15.17, p = .022) por una parte y entre el segundo y el tercero (DM = -13.27, p = .017), por otra. Es decir, en la medida que los sujetos más procrastinan según este motivo, menor es su *rendimiento académico* (ver Gráfico 12).

Grafico 12. Perfil de medias para miedo al fracaso y rendimiento académico



Respecto al motivo *aversión a la tarea*, los resultados señalan la inexistencia de un efecto significativo del mismo sobre el *rendimiento académico.* Los contrastes específicos realizados tampoco mostraron ninguna diferencia significativa.

Por último, en cuanto a la *asunción de riesgos*, los resultados apuntan en la misma dirección. No se ha encontrado ningún efecto significativo de dicho motivo para procrastinar sobre el *rendimiento académico,* ni respecto al efecto principal de dicho factor ni a través de los contrastes específicos realizados a posteriori entre sus niveles.

10.5 CONCLUSIONES SOBRE LAS RELACIONES ENTRE LA PROCRASTINACIÓN Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Respecto a la capacidad predictiva de la PASS sobre el *rendimiento académico* los resultados señalan que sólo las dimensiones de la primera parte de la PASS –*frecuencia*, *problema* y *deseo de reducir*- son buenos predictores de dicha variable académica. En el caso de la *frecuencia* y *deseo de cambio* la pendiente es negativa. Sin embargo, ninguno de los motivos que subyacen a la dilación predice significativamente el *rendimiento académico* del sujeto.

Estos resultados (relación significativa con la primera parte de la PASS, pero no con ningún motivo de la segunda y la relación positiva con *problema*) vienen a justificar, en cierta medida, las perspectivas divergentes sobre este tema. En concreto, las aquellos estudios que no han encontrado ninguna conexión entre ambos constructos frente a otros que, sin embargo, han detectado una correlación negativa de diferente intensidad y un impacto negativo de la procrastinación sobre el rendimiento, e incluso, en el polo opuesto, aquellos que han indicado que la dilación podría mejorar el rendimiento en la medida en que moviliza recursos para afrontar una fecha límite que se aproxima.

Por lo que respecta a la validez incremental de la procrastinación cuando se controla el efecto de las variables académicas y sociodemográficas consideradas en este trabajo, los resultados señalan que las tres dimensiones de las áreas de demora de la PASS *(frecuencia*, *problema* y *deseo reducir)* todavía consiguen predecir una parte significativa del *rendimiento académico* de los alumnos (incremento del 10.6%), mejorando significativamente la capacidad explicativa del modelo de regresión y manteniéndose la *nota de acceso* en la ecuación final resultante.

Los ARM jerárquicos para verificar la validez incremental de la procrastinación respecto de las variables académicas y sociodemográficas, de gestión del tiempo y de estrés académico previamente incluidas en el AR, mostraron que la dilación no conseguía incrementar el porcentaje de varianza explicado del *rendimiento académico*. Tampoco la inclusión de las dimensiones del TMBQ y del CEAU como un bloque sucesivo de variables tras analizar el efecto incremental de la PASS respecto de las variables

sociodemográficas consiguió mejorar significativamente el porcentaje de varianza explicado del *rendimiento académico*.

Los resultados del ANOVA factorial realizado para el *rendimiento académico* y las áreas de demora, a nivel global, no han mostrado ningún efecto significativo ni de segundo orden (*frecuencia* x *malestar subjetivo*) ni principal. Sin embargo, los contrastes par a par realizados a posteriori entre las condiciones de *frecuencia* (no así para el *malestar subjetivo*) han puesto de manifiesto diferencias significativas en *rendimiento académico* entre el grupo que menos procrastina frente al segundo y tercero.

Respecto al ANOVA realizado para rendimiento académico y los motivos para procrastinar, los tres análisis unifactoriales entre-sujetos planteados han mostrado únicamente como significativo el efecto global de *miedo al fracaso.* Las diferencias se han concretado entre el grupo primero (el que menos puntúa en cuanto al temor a fracasar) y el tercero, por una parte y entre el segundo y el tercero, por otra. Respecto a la *aversión a la tarea* y la *asunción de riesgos*, ningún efecto ha alcanzado la significación estadística.

XI. HACIA UNA TIPOLOGÍA DE LA PROCRASTINACIÓN: PERFILES LATENTES EN LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

11.1. INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos de este trabajo consiste en explorar la posible existencia de perfiles diferenciales de procrastinación entre los estudiantes universitarios ya que, aunque puede que se manifieste de forma similar entre sujetos, puede presentar niveles de prevalencia y malestar subjetivo muy dispares, o sustentarse en motivos claramente diferentes, e incluso no constituir un "problema", cuando se trata de una demora planificada. Hasta la fecha, los investigadores han focalizado sus esfuerzos en explorar la procrastinación académica - el tipo irracional y perjudicial de demora- y la posible existencia de distintos tipos de procrastinadores académicos (e.g., Lay, 1987). En el presente estudio se ha ampliado esta perspectiva para detectar diferentes perfiles latentes de alumnos en cuanto al retraso de sus tareas académicas.

McCown et al. (1987) aislaron mediante AFE tres perfiles de procrastinadores, a los que denominaron procrastinadores académicos -caracterizados por su impulsividad y preocupación por la pérdida de tiempo-, extrovertidos - con elevado nivel de energía y ligeramente ansiosos- y neuróticos -incapaces de gestionar adecuadamente la conclusión de las tareas y con una percepción del control de su tiempo escasa.

Desde otra perspectiva, McCown et al. (1989) se refieren a la procrastinación conductual -forma de retrasar una tarea de cara a proteger una autoestima vulnerable- y a la decisional -caracterizada por la incapacidad de tomar decisiones a tiempo o por el aplazamiento intencional en la toma de decisiones dentro de un marco temporal específico. La procrastinación decisional presentaría características distintas respecto a la conductual, tal como ocurre entre la procrastinación de la vida diaria y la académica.

Por su parte, Schouwenburg (2004) basa su taxonomía de procrastinadores sobre los rasgos de personalidad de la teoría de los cinco grandes de Costa y McCrae (1992) previamente mencionada, postulando cuatro tipos de procrastinadores, todos deficitarios en cuanto a responsabilidad y con un nivel de extroversión y neuroticismo a veces alto y en ocasiones bajo.

Recordemos también la distinción de Chu y Choi (2005) entre procrastinadores pasivos (que aunque no suelen tener intención de posponer las cosas, a menudo terminan haciéndolo a causa de su incapacidad para tomar decisiones y actuar de forma rápida) y procrastinadores activos (cuyas demoras están asociadas a su preferencia por trabajar bajo presión y por posponer intencionalmente el trabajo maximizando su motivación). En la misma línea, Grunschel et al. (2013) se refieren a dos tipos de retraso académico: el realizado a propósito o planificado y el irracional, de consecuencias perjudiciales.

Sin embargo, la tipología de procrastinadores más frecuentemente citada, establecida mediante AFE, sea probablemente la que parte del comentado modelo tripartito de Ferrari (1992). Según este modelo, la GPS (Lay, 1986) evalúa la dilación de excitación, procrastinación basada en la búsqueda de emociones como motivo y que se concreta en el retraso de las tareas para experimentar emociones bajo la creencia de que el trabajo se realizará mejor en condiciones de alta presión, mientras que la AIP (McCown y Johnson, 1989) evalúa la procrastinación de evitación, vinculada a la protección de la autoestima o el miedo a fracasar, categorías a las que el autor añadió con posterioridad la procrastinación decisional basándose en el DPQ (Mann, 1982).

Estos estudios, en definitiva, señalan la existencia de diferentes tipos de procrastinadores académicos. Sin embargo, no están exentos de críticas, como que

únicamente se hayan realizado en función de los motivos o razones que mueven al sujeto a procrastinar o de ciertos rasgos de personalidad. También se ha criticado que las tipologías se hayan establecido a partir de análisis de datos tales como el AFE, enfoques que analizan relaciones entre variables en lugar de clasificar a los individuos en subgrupos homogéneos, como hacen enfoques centrados en la persona (Grunschel et al. 2012), más adecuados respecto al objetivo que se pretende.

No obstante, resultan escasos si no inexistentes los estudios centrados en establecer una tipología de procrastinadores en función, simultáneamente, de la *frecuencia* con la que los sujetos llevan a cabo esta conducta, el *malestar subjetivo* que les genera y los motivos que subyacen a la misma. Se trata de un aspecto que, pese a estar poco investigado, resulta esencial cuando se trata mejorar la comprensión de la naturaleza de este fenómeno, realizar un diagnóstico eficaz del mismo y, una vez delimitadas las características de cada perfil o "tipo" de procrastinador académico, plantear posibles estrategias de intervención capaces de paliar sus potenciales consecuencias negativas.

Así pues, el objetivo del presente capítulo es explorar diferentes tipos latentes de sujetos que posponen sus actividades académicas, entre ellos los procrastinadores académicos, identificando empíricamente perfiles y sus características diferenciales, en función de las dimensiones de la procrastinación consideradas a lo largo del estudio. Una tipología de esta naturaleza puede ayudar a investigadores y profesionales a comprender mejor tanto la naturaleza de la procrastinación académica como del retraso planificado.

Para ello se aplicará un Análisis de Conglomerados (AC), técnica multivariante que permite clasificar a los sujetos en grupos homogéneos. Se trata de un procedimiento descriptivo y exploratorio aplicado comúnmente para identificar "tipologías" dentro de muestras de "casos". Estos casos (e.g., sujetos) se agrupan según su semejanza (o disimilaridad) en una serie de dimensiones, en función de las cuales se detecta el número óptimo de grupos que es posible diferenciar. El AC se ha empleado con frecuencia en la investigación, entre otras cosas, para identificar perfiles motivacionales entre estudiantes (e.g., Rodríguez Ayán, 2010; Valle et al. 2003), subgrupos clínicos de desordenes alimenticios (e.g., Turner, Bryant-Waugh y Peveler, 2010) o determinar tipologías de

pacientes clínicos a partir de rasgos personalidad normales (e.g., Sava y Popa, 2011). Por su parte, Grunschel et al. (2012) han aplicado este tipo de análisis "para superar las deficiencias metodológicas de las tipologías sobre procrastinadores académicos generados en investigaciones previas" (pp. 226) y detectar tipos de procrastinadores desde una perspectiva centrada en la persona.

11.2. TIPOS DE PROCRASTINADORES Y DIMENSIONES DE LA PASS

En los AC aplicados a partir de las puntuaciones de los estudiantes en las dimensiones de la PASS se han considerado diferentes medidas: a) la relativa a la *frecuencia* de la dilación académica y b) una segunda obtenida del promedio de las puntuaciones en *problema* y *deseo reducir*, la cual se interpretará como medida del *malestar subjetivo* que experimenta el sujeto a resultas de dicha conducta. Además, en cuanto a los motivos para procrastinar, se han utilizado las puntuaciones promedio en *miedo al fracaso*, *aversión a la tarea* y *asunción de riesgos*.

Posteriormente se analizará cómo varían las puntuaciones en las mencionadas dimensiones en función de la mejor solución alcanzada mediante AC. Para ello se realizan una serie de ANOVA utilizando como factor el *grupo* - número de conglomerados - y como variables dependientes, alternativamente, las puntuaciones alcanzadas por los sujetos en las diferentes dimensiones de la procrastinación.

11.2.1. Análisis de conglomerados jerárquicos.

Para evaluar las distancias entre los casos a agrupar en los AC jerárquicos se calculó la distancia euclídea -medida de disimilaridad entre dos elementos- la cual puede variar en función de la métrica de los datos y hace aconsejable en ocasiones transformar las puntuaciones. Sin embargo, dado que en este caso las variables utilizadas para realizar las agrupaciones –dimensiones de la procrastinación - han sido medidas según la misma escala, no se realizó ninguna transformación. Es decir, se utilizaron las puntuaciones directas según su métrica original, lo cual facilita la interpretación de los

resultados. Para definir la estructura jerárquica de los datos se empleó el método de conglomeración de Ward (1963).

Tabla 52. Medias y desviaciones típicas de las dimensiones de la PASS según conglomerado

	2 Conglomerados		3 Conglomerados			4 Conglomerados			
	1	2	1	2	3	1	2	3	4
N = 196	N = 112	N = 84	N = 36	N = 84	N = 76	N = 36	N = 75	N = 76	N = 9
Frecuencia	3.02	2.64	2.58	2.64	3.23	2.58	2.60	3.23	2.93
	(0.58)	(0.65)	(0.54)	(0.65)	(0.47)	(0.54)	(0.61)	(0.47)	(0.90)
Malestar	3.52	2.96	3.73	2.96	3.42	3.73	3.03	3.42	2.43
	(0.66)	(0.76)	(0.65)	(0.76)	(0.65)	(0.65)	(0.74)	(0.65)	(0.76)
Miedo al	2.96	1.74	3.36	1.74	2.77	3.36	1.78	2.77	1.40
fracaso	(0.82)	(0.56)	(0.60)	(0.56)	(0.84)	(0.60)	(0.56)	(0.84)	(0.49)
Aversión a	2.92	1.91	2.05	1.91	3.33	2.05	1.87	3.33	2.24
la tarea	(0.83)	(0.65)	(0.44)	(0.65)	(0.62)	(0.44)	(0.64)	(0.62)	(0.75)
Asunción	1.30	1.30	1.31	1.30	1.30	1.31	1.03	1.30	3.61
de riesgos	(0.43)	(0.84)	(0.45)	(0.84)	(0.43)	(0.45)	(0.11)	(0.43)	(0.64)

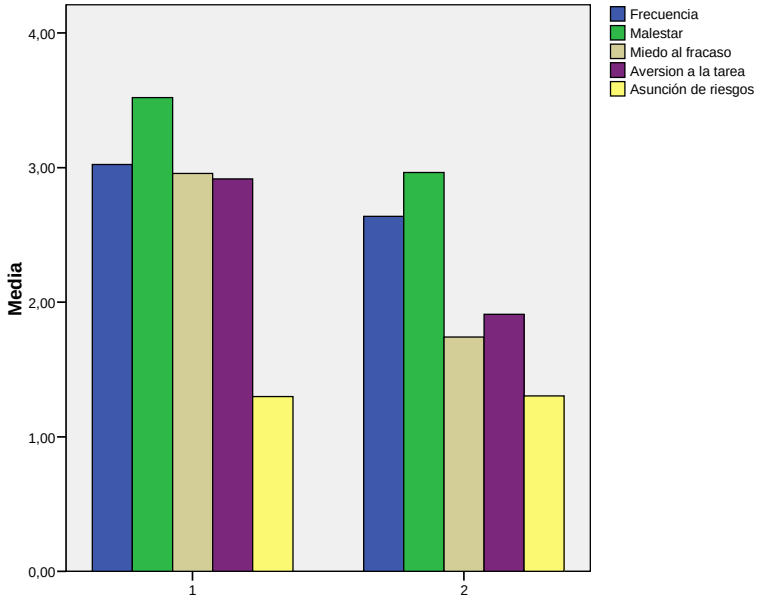
Valores entre paréntesis indican DT.

Se procesaron 196 sujetos (93.3% de la muestra total) al existir 14 (6.7%) con valores perdidos. Para valorar la solución más adecuada y el número óptimo de grupos, se consideraron las diferencias entre los niveles de las dimensiones de la procrastinación a partir de tres soluciones diferentes. En la Tabla 52 se muestran los descriptivos para dichas dimensiones para las soluciones de 2, 3 y 4 conglomerados[11]. La solución óptima de entre las tres – la de cuatro conglomerados - se determinó en función del examen del dendrograma y de la valoración de las distancias entre grupos en cada solución.

[11] Para una más clara interpretación de los descriptivos cabe recordar que la escala utilizada respecto a la primera parte de la PASS constaba de cinco anclajes, en concreto 1 (*nunca*), 2 (*casi nunca*), 3 (*a veces*), 4 (*casi siempre*) y 5 (*siempre*), mientras que respecto a la segunda parte (motivos) la escala constaba también de cinco puntos, pero graduados desde 1 (*No refleja mis motivos en absoluto*) pasando por el 3 (*Los refleja hasta cierto punto*) y por último el 5 (*Los refleja perfectamente*) a través de los cuales los sujetos valoraban los motivos por los que habían pospuesto una serie de tareas académicas que la prueba les proponía.

La solución de 2 conglomerados (Gráfico 13) distingue un primer grupo con un nivel de *malestar psicológico* alto (M > 3.50, es decir, próxima a la opción *casi siempre*) mientras en el resto de dimensiones el promedio se sitúa en torno a 3 (opción *a veces*), salvo en *asunción de riesgos*, (M = 1.30). Los motivos con mayor promedio son *miedo al fracaso* (M = 2.96) y *aversión a la tarea* (M = 2.92). En el 2º grupo, se observa una *frecuencia* y un *malestar subjetivo* inferiores respecto al primer conglomerado (M = 2.58 y M = 2.96 respectivamente) y ningún motivo para procrastinar destaca especialmente.

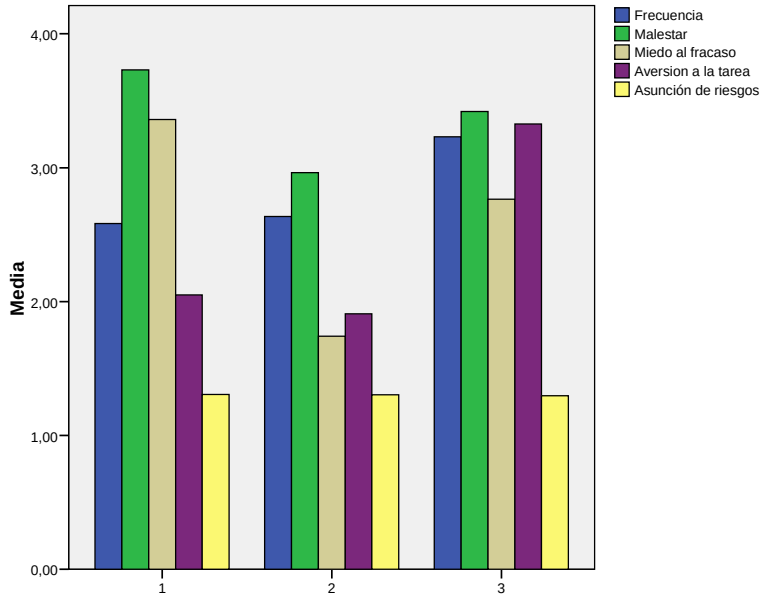
Gráfico 13. Perfiles procrastinadores para la solución de dos conglomerados



Al pasar a la solución de 3 conglomerados (Gráfico 14), el grupo 1º de la solución de 2 conglomerados se mantiene, si bien desciende su *frecuencia* (de M = 3.02 se pasa a M = 2.58) y el *malestar* aumenta levemente (de M = 3.52 a M = 3.73) destacando sobre todo el *miedo al fracaso* como motivo para procrastinar. El 2º conglomerado de la primera solución, por su parte, se desdobla en dos. El 1º de ellos con similar frecuencia pero menor *malestar* (de M = 3.73 se pasa a M = 2.96) y donde, al igual que en el 2º conglomerado de la primera solución, ningún motivo para procrastinar destaca. En el 2º (tercer conglomerado de la solución) se incrementa el *malestar* (M = 3.42) y prevalece como motivo la *aversión a la tarea* (M = 3.33). Aparece una tipología, por tanto, en la

solución de 3 conglomerados, caracterizada por la presencia de un primer grupo con alto *malestar* y *miedo a fracasar*, un segundo con menor *frecuencia* y *malestar*, donde ningún motivo destaca especialmente y, por último, un tercero donde se incrementa el *malestar* y la *frecuencia* (es la más alta de los tres) destacando la *aversión a la tarea* como motivo para procrastinar. En los 3 conglomerados, el motivo que siempre alcanza el menor -y similar- promedio es la *asunción de riesgos*.

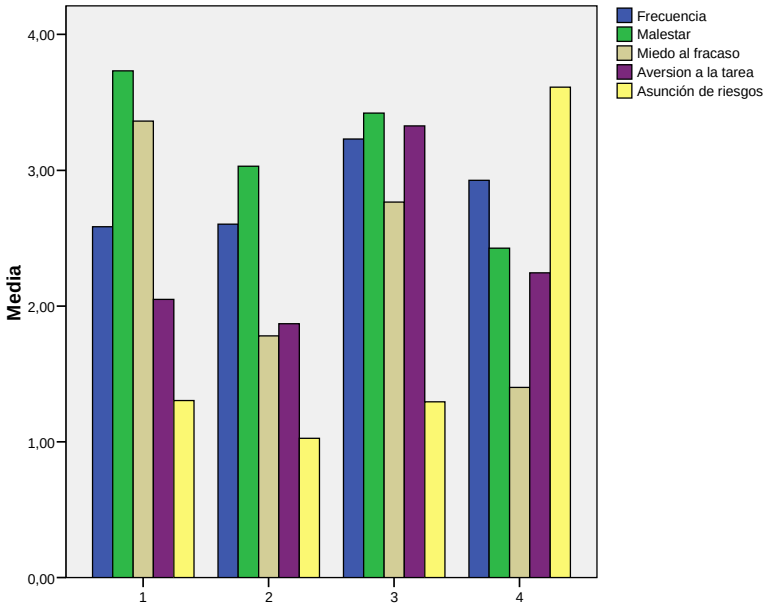
Gráfico 14. Perfiles procrastinadores para la solución de tres conglomerados



El paso de la solución de 3 a 4 conglomerados (Gráfico 15), muestra que los 3 primeros grupos se mantienen, aproximadamente, como en la solución previa -3 conglomerados-, pero surge un cuarto grupo con un número reducido de sujetos (n = 9; 4.59%), con el menor *malestar subjetivo* - puntuación inferior al promedio, es decir, a la opción *a veces* (M = 2.43) -, con una *frecuencia* mayor que el resto de grupos (excepto el tercero) y con la *asunción de riesgos* como motivo para procrastinar, destacando abrumadoramente (M = 3.61). En resumen, en la solución de 4 conglomerados se distingue un primer grupo con valores elevados en *malestar psicológico* y con *miedo al fracaso*, un segundo en el que existe indistintamente *miedo al fracaso* y *aversión a la tarea* -muy moderados ambos- como motivos para la dilación y una menor *frecuencia* y

malestar, un tercer grupo donde destaca la *aversión a la tarea* como motivo y se incrementa la *frecuencia* con la que el sujeto procrastina y, por último, un cuarto grupo que, siendo el que muestra la segunda mayor *frecuencia* presenta sin embargo la menor preocupación -*malestar subjetivo*- al respecto, destacando como motivo parea procrastinar, claramente, la *asunción de riesgos.*

Gráfico 15. Perfiles procrastinadores para la solución de cuatro conglomerados



Atendiendo a esta última solución, se puede hablar de cuatro perfiles latentes en cuanto a la dilación entre los participantes en el presente estudio, cuyas características más representativas aparecen sintetizadas en términos cualitativos en la Tabla 53 en base a tres categorías –alto, moderado y bajo-, con un propósito meramente descriptivo.

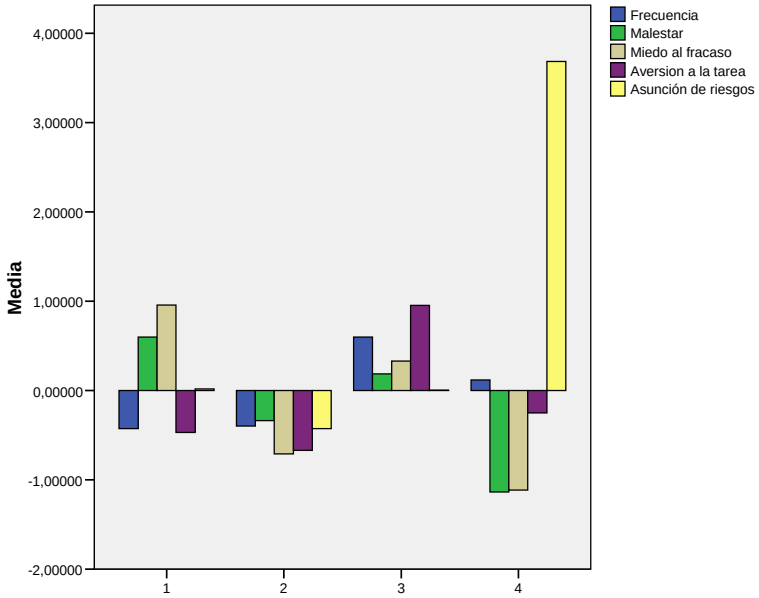
Tabla 53. Solución de cuatro conglomerados y características asociadas a cada uno en función de las variables de la PASS

C	Frecuencia	Malestar subjetivo	Miedo al fracaso	Aversión a la tarea	Asunción de riesgos
1º	M	A	A	B	B
2º	M	M	B	B	B
3º	A	A	M	A	B
4º	A	B	B	M	A

A: Alto; M: Moderado; B: Bajo. C: Conglomerado.

Para una mejor interpretación de los resultados obtenidos en esta última solución, la que mejor refleja la tipología subyacente a las puntuaciones de los sujetos en las diferentes dimensiones de la procrastinación, en el Gráfico 16 se reflejan los resultados con puntuaciones tipificadas.

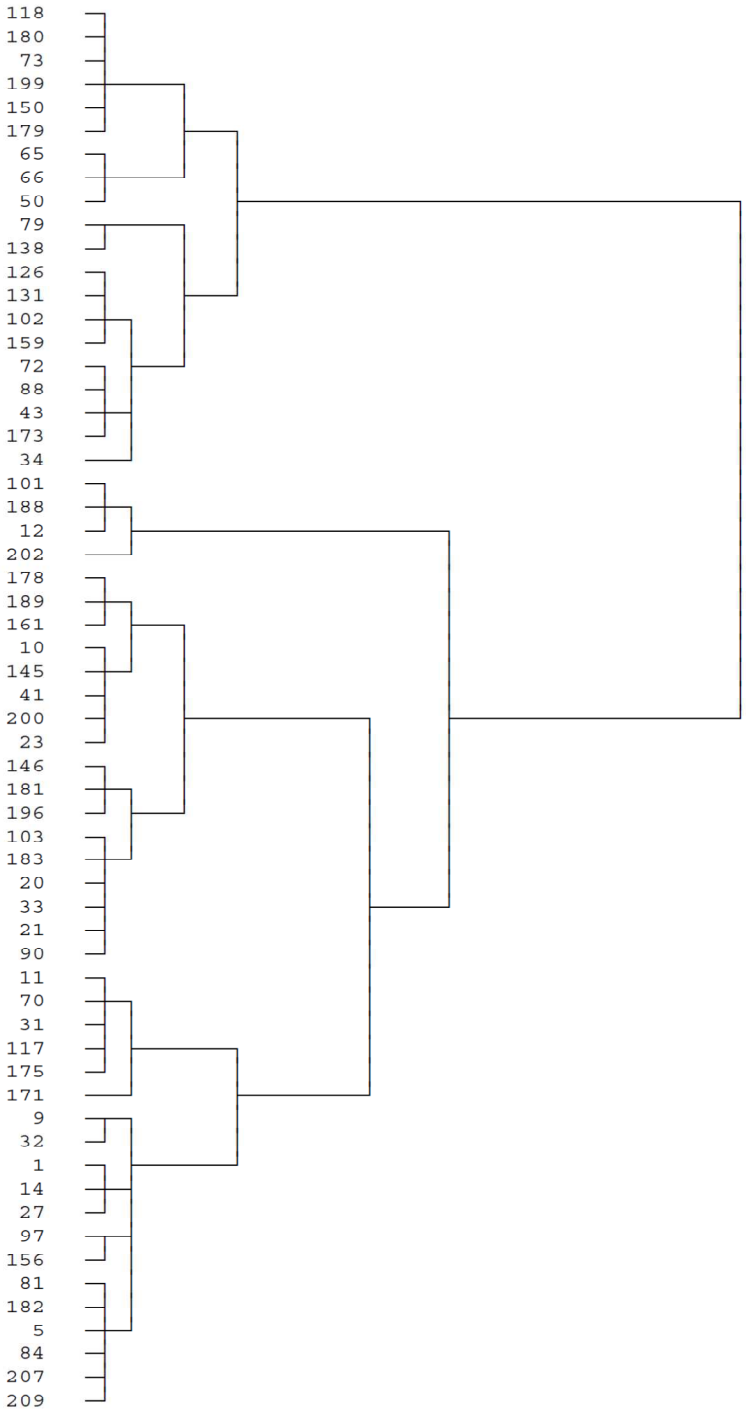
Gráfico 16. Perfiles procrastinadores (solución de cuatro conglomerados, puntuaciones tipificadas)



En la Figura 2 se muestra el dendrograma obtenido al realizar el AC jerárquico con una muestra aleatoria del 25% de los casos. Dicha figura representa, por una parte, las etapas del proceso de fusión - la primera aparece representada en el extremo izquierdo del dendrograma; la última en el derecho- y, por otra, las distancias entre los elementos fundidos, pero no en la métrica original sino en una escala estandarizada de 25 puntos[12].

[12] A partir de la tabla del *historial de conglomeración* se sabe que la mayor distancia entre conglomerados -para el 25% aleatorio de la muestra total representada en el dendrograma de la figura 2- fue 199,39 (entre el sujeto 1 y el 34) y la menor 0 (entre el sujeto 118 y el 180). Dado que las distancias representadas están re-escaladas (0 a 25) a la distancia mayor (199.39) le corresponde un valor de 25 y a la menor (0) un valor de 1.

Figura 2. Dendrograma, método de Ward (N = 25% aleatorio de la muestra Total)



Las líneas verticales identifican elementos fundidos mediante conglomerados y la posición de dichas líneas la distancia existente entre los mismos. Las fusiones próximas a la izquierda (origen de la escala) indican que el conglomerado formado es homogéneo. Y las que se producen en derecha (zona final de la escala) que el conglomerado formado es heterogéneo. Observar el dendrograma de derecha a izquierda permite valorar gráficamente el número idóneo de conglomerados. Prestando atención a las líneas verticales unidas al origen de la escala con trazos horizontales "no demasiado largos", basta con seguir cada línea horizontal hacia la izquierda para identificar los casos que componen cada conglomerado. La solución más idónea (recuérdese que se ha representado únicamente el 25% de la muestra total) es la de cuatro conglomerados.

11.2.2. Análisis de Varianza entre conglomerados.

Se ha realizado un ANOVA unifactorial *entre* para cada dimensión considerada de la procrastinación como variable dependiente y la variable *grupo* (número de conglomerados) como factor, con cuatro condiciones. El objetivo ha sido examinar las posibles diferencias entre los promedios de cada variable a través de los conglomerados detectados. Al no existir asignación aleatoria de los sujetos a los distintos conglomerados - dado que han sido elegidos para maximizar las diferencias entre casos - y que no se han corregido los niveles críticos, los resultados de los ANOVA no son interpretables en términos de contraste de la hipótesis nula de que los centros de los conglomerados son iguales: sólo se utilizan con finalidad descriptiva. En cualquier caso suponen una apreciable ayuda para valorar si los conglomerados son diferentes entre sí y qué variables contribuyen a establecer las diferencias. Las variables con grandes MC_{ERROR} - y, por tanto, menores valores del estadístico F - , son las que menos contribuyen a diferenciar entre grupos y las menos útiles para la clasificación de los casos (y viceversa). Se ha verificado previamente a cada análisis el cumplimiento de la normalidad en cada conglomerado a través de Kolmogorov-Smirnov (KS). Cuando dicha prueba resultó significativa se aplico el contraste no paramétrico Kruskal-Wallis (KW) en lugar del ANOVA. Si el resultado del ANOVA global ha sido significativo se han realizado comparaciones específicas (rango crítico entre medias) empleando el método de Tukey - o Games-Howell, en su caso, según la significación de la prueba de Levene -. Cuando se

ha aplicado KW, los contrastes específicos se han realizado mediante la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney (MW).

Análisis de Varianza entre conglomerados para frecuencia.

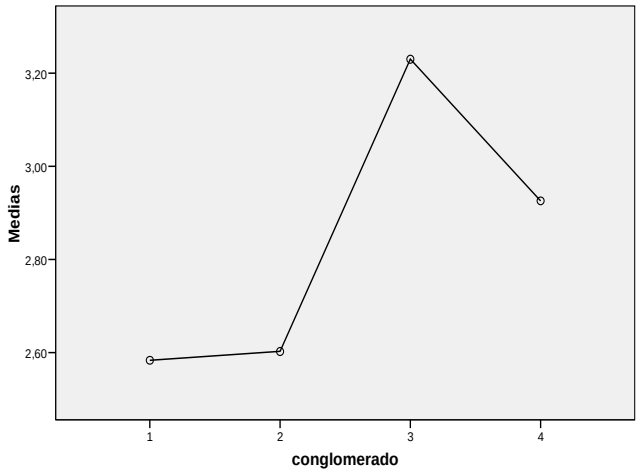
Se ha verificado el cumplimiento de la normalidad de los cuatro conglomerados respecto a la *frecuencia*, no la homocedasticidad ($F_{(3,192)} = 2.83$, $p = .040$). El resultado del ANOVA ($F_{(3,192)} = 19.03$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .223$) muestra diferencias significativas entre conglomerados respecto a la *frecuencia*. Las comparaciones específicas par a par (Tabla 54) muestran dos diferencias significativas -entre los grupos 1º y 3º, por una parte y 2º y 3º, por otra- siendo el grupo 3º el que destaca por su elevada *frecuencia*. En el Gráfico 17 aparece el perfil para las medias de cada conglomerado en *frecuencia*.

Tabla 54. Comparaciones específicas entre grupos (Games-Howell) para frecuencia

	C_1	C_2	C_3
C_2	-.02		
C_3	-.65**	-.63**	
C_4	-.35	-.32	-.30

**p< .001. Los valores corresponden a diferencias de medias

Gráfico 17. Perfil por conglomerados para frecuencia.



Análisis de Varianza entre conglomerados para malestar subjetivo.

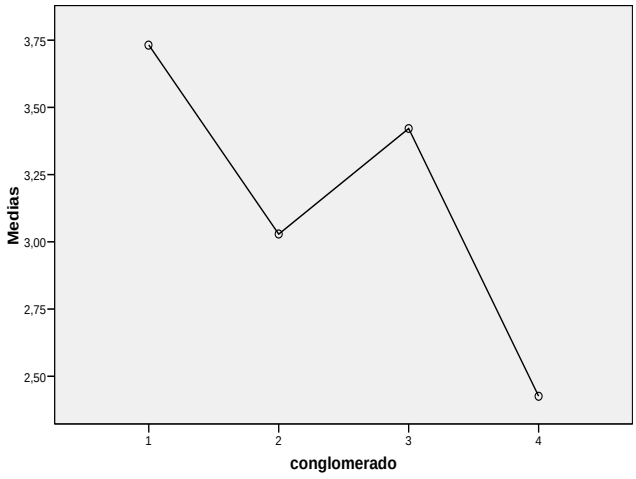
El resultado del ANOVA ($F_{(3,192)} = 14.06$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .180$) muestra diferencias significativas entre los grupos respecto al *malestar subjetivo*. Realizadas las comparaciones específicas (Tabla 55) aparecen diferencias significativas entre el grupo 1º respecto al 2º y 4º. El grupo 3º también presenta una media significativamente mayor respecto al 2º y al 4º. En resumen, los grupos 1º y 3º son los que padecen mayor *malestar subjetivo* sin que entre ambos existan diferencias al respecto. En el Gráfico 18 se observa el perfil para las medias de cada conglomerado en la variable *malestar subjetivo*.

Tabla 55. Comparaciones específicas entre grupos (Tukey) para malestar subjetivo

	C_1	C_2	C_3
C_2	.70**		
C_3	.31	-.39*	
C_4	1.31**	.60	1.00**

*p< .05; **p< .01. Los valores corresponden a diferencias de medias

Gráfico 18. Perfil por conglomerados para malestar subjetivo



Análisis de Varianza entre conglomerados para miedo al fracaso.

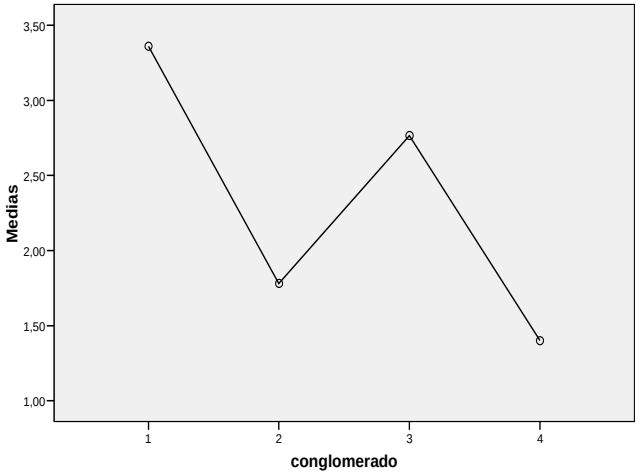
El resultado del ANOVA ($F_{(3,192)} = 56.89$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .471$) señala diferencias significativas entre conglomerados en la variable *miedo al fracaso*. Las comparaciones específicas (Tabla 56) muestran diferencias significativas entre el grupo 1º y el resto. Es pues éste el conglomerado donde el *miedo al fracaso* supone la principal razón para procrastinar frente al resto. Asimismo, también el grupo 3º presenta mayores niveles en este motivo que el 2º y que el 4º. Resumiendo, el grupo 1º es el que presenta el *miedo al fracaso* como motivo más importante para procrastinar, seguido del 3º. Recuérdese que eran estos también los grupos que presentaban mayor *malestar subjetivo*. En el Gráfico 19 se observa el perfil para las medias de cada conglomerado en la variable *miedo al fracaso*.

Tabla 56. Comparaciones específicas entre grupos (Tukey) para miedo al fracaso

	C_1	C_2	C_3
C_2	1.58**		
C_3	.60**	-.99**	
C_4	1.96**	.38	1.37**

***p*< .01. Los valores corresponden a diferencias de medias.

Gráfico 19. Perfil por conglomerados para miedo al fracaso



Análisis de Varianza entre conglomerados para aversión a la tarea.

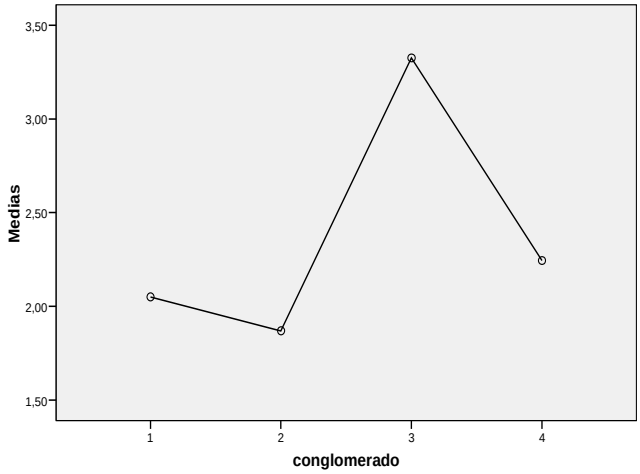
El resultado del ANOVA ($F_{(3,192)} = 81.55$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .560$) señala diferencias significativas entre los grupos respecto a la variable *aversión a la tarea* a nivel global. Las comparaciones específicas (Tabla 57) muestran diferencias significativas entre el grupo 3º respecto al resto. Es pues el grupo 3º aquél donde la *aversión a la tarea* supone la principal razón para la dilación académica frente al 1º, 2º y 4º. Ninguna otra diferencia ha sido significativa. En el Gráfico 20 se observa el perfil para las medias de cada conglomerado en la variable *aversión a la tarea*.

Tabla 57. Comparaciones específicas entre grupos (Tukey) para aversión a la tarea

	C_1	C_2	C_3
C_2	.18		
C_3	-1.27**	-1.46**	
C_4	-.19	-.38	1.08**

**p< .01. Los valores corresponden a diferencias de medias.

Gráfico 20. Perfil por conglomerados para aversión a la tarea



Análisis de Varianza entre conglomerados para asunción de riesgos.

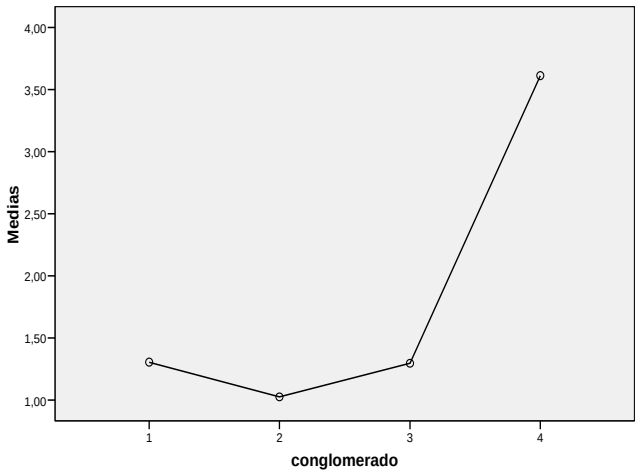
No se ha verificado en este caso el cumplimiento de homogeneidad de varianzas ($F_{(3,192)} = 43.73$, $p < .001$) y la normalidad sólo se cumple en el caso del 4º conglomerado. Consecuentemente se ha aplicado la prueba no paramétrica KW cuyo resultado ($\chi^2_{(3)} = 62.44$, $p < .001$) muestra diferencias significativas a nivel global para la variable *asunción de riesgos*. Los contrastes específicos realizados (Tabla 58) muestran diferencias significativas entre todos los grupos par a par salvo en el caso del conglomerado 1º respecto al 3º. No obstante, es el 4º el que destaca claramente por presentar una media muy elevada en esta dimensión ($M = 3.61$) mientras el resto la presenta muy baja. El Gráfico 21 muestra el perfil para las medias de cada conglomerado en la variable *asunción de riesgos*.

Tabla 58. Comparaciones específicas entre grupos (Kruskal-Wallis) para asunción de riesgos

	C_1	C_2	C_3
C_2	-4.34**		
C_3	.03	-4.97**	
C_4	-4.94**	-7.76**	-5.37**

**p< .01. Los valores corresponden a puntuaciones *Z*

Gráfico 21. Perfil por conglomerados para asunción de riesgos



11.3. TIPOS DE PROCRASTINADORES Y SU RELACIÓN CON LA GESTIÓN DEL TIEMPO, EL ESTRÉS Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

En el apartado anterior se ha establecido a través de AC una tipología de alumnos en función de las dimensiones de la PASS. Se ha analizado cómo varían los promedios en tales dimensiones en función de la mejor solución alcanzada -cuatro grupos- a través de una serie de ANOVA en los cuales el factor lo ha constituido el *grupo* -número de conglomerados- y las variables dependientes las puntuaciones alcanzadas por los sujetos en las diferentes dimensiones de la PASS.

En el presente apartado se analizará la relación existente entre estas categorías latentes de sujetos y el resto de variables sustantivas consideradas en el estudio: las dimensiones de gestión del tiempo, las del estrés y el *rendimiento académico*. Para ello se realizarán dos MANOVA donde la variable independiente estará constituida por el factor *grupo*, con cuatro condiciones, mientras que las variables dependientes serán, en el primero de ellos, las diferentes dimensiones de la gestión del tiempo (TMBQ) y en el segundo las del estrés académico (CEAU). La comprobación de la homocedasticidad multivariada se basará en la prueba de Box sobre la igualdad de las matrices de varianzas-covarianzas en todos los niveles del factor *grupo* - número de conglomerado- en cada MANOVA.

Por último, se aplicará un ANOVA utilizando como variable dependiente el *rendimiento académico* (número de créditos aprobados).

11.3.1. MANOVA para las dimensiones de la gestión del tiempo (TMBQ) entre tipos de procrastinadores.

Los descriptivos para las cuatro dimensiones de la gestión del tiempo en función de los conglomerados se reflejan en la Tabla 59[13].

[13] Recuérdese que el tamaño muestral se reduce a 149 sujetos en el caso del TMBQ, ya que sólo se administró al alumnado que iniciaba su segundo curso de carrera en el momento de la aplicación de la batería de pruebas.

Tabla 59. Descriptivos para las dimensiones del TMBQ en función del grupo de pertenencia (conglomerado)

Gestión del tiempo (TMBQ)	C	M	DT	N
Establecimiento de objetivos	1	3.83	0.53	26
	2	3.65	0.59	41
	3	3.37	0.52	59
	4	3.65	0.58	6
	Total	3.56	0.57	132
Herramientas para la gestión	1	3.12	0.83	26
	2	2.75	0.98	41
	3	2.59	0.77	59
	4	2.67	0.76	6
	Total	2.75	0.87	132
Control percibido del tiempo	1	2.41	0.46	26
	2	2.30	0.57	41
	3	2.72	0.51	59
	4	2.12	0.46	6
	Total	2.50	0.55	132
Preferencia por la desorganización	1	2.15	0.72	26
	2	2.08	0.76	41
	3	2.49	0.73	59
	4	3.03	0.69	6
	Total	2.32	0.77	132

C = Conglomerado.

Asumido el cumplimiento de la homocedasticidad multivariada, los resultados señalan diferencias significativas a nivel global entre tipos de procrastinadores en cuanto a la gestión del tiempo (*Lambda de Wilks* = .74, $F_{(12,331)} = 3.40$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .097$).

Tabla 60. Resultados univariados para número de conglomerados y gestión del tiempo (TMBQ)

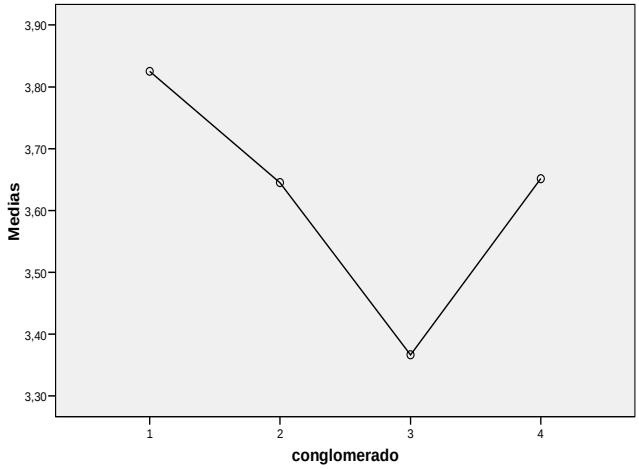
Gestión del tiempo (TMBQ)	$F_{(3.128)}$	$\eta^2_{parcial}$	Potencia
Establecimiento de objetivos.	4.85**	.102	.898
Herramientas para la gestión.	2.31	.051	.570
Control percibido del tiempo.	6.84***	.138	.974
Preferencia por la desorganización.	4.84**	.102	.898

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

Los resultados univariados para cada dimensión de la gestión del tiempo se reflejan en la Tabla 60. Como se observa, han sido significativos para todas ellas - aplicando la corrección de Bonferroni - salvo en el caso de *Herramientas para la gestión*.

Se han aplicado contrastes específicos entre los niveles de la variable *grupo* para las dimensiones de la gestión del tiempo mediante Tukey. Respecto a *Establecimiento de objetivos* los resultados indican diferencias significativas únicamente entre los grupos 1º y 3º (*DM* = 0.46, *p* = .003). Es decir, los sujetos que se caracterizan por una menor *frecuencia* de dilación y tener como motivo para procrastinar el *miedo al fracaso* frente a aquellos que muestran mayor *frecuencia* y predomina como motivo la *aversión a la tarea*, pese a mostrar niveles similares de *malestar subjetivo*, presentan mayor predisposición a priorizar apropiadamente las tareas necesarias para alcanzar sus objetivos académicos. El Gráfico 22 muestra el perfil para las medias de cada conglomerado en la variable *Establecimiento de objetivos*.

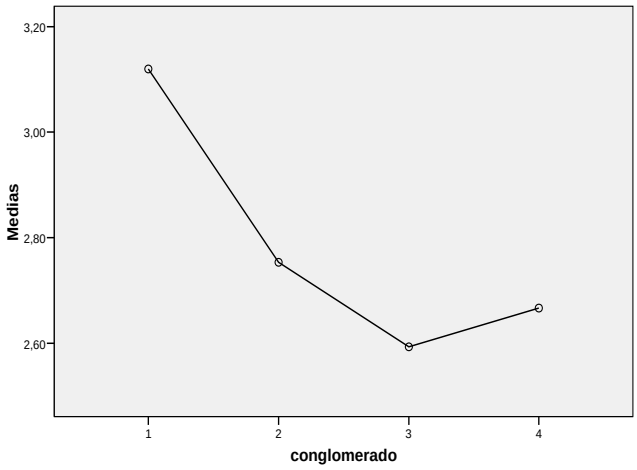
Gráfico 22. Perfil por conglomerados para Establecimiento de objetivos (TMBQ)



No ha habido resultados significativos univariados del MANOVA respecto a *Herramientas para la gestión*, aunque sí una diferencia significativa en el contraste específico realizado a posteriori entre los grupos 1º y 3º (*DM* = 0.53, *p* = .048). Es decir, al igual que ocurría con la dimensión *Establecimiento de objetivos*, los sujetos con baja *frecuencia* y cuyo motivo fundamental para procrastinar es el *miedo al fracaso* presentan más conductas asociadas con la gestión eficaz del tiempo - confeccionar listas, horarios, planificar…- frente a los que presentan mayor *frecuencia* y como principal motivo para procrastinar la *aversión a la tarea*.

El Gráfico 23 muestra el perfil para las medias de cada conglomerado en la variable *Herramientas para la gestión*.

Gráfico 23. Perfil por conglomerados para Herramientas para la gestión (TMBQ)



En la dimensión *Control percibido del tiempo* se han encontrado dos diferencias significativas. Entre los grupos 3º y 2º (*DM* = 0.42, *p* = .001) y 3º frente al 4º (*DM* = 0.60, *p* = .039). Recuérdese que los elementos que configuran esta dimensión, a excepción del número 10 -cuyas puntuaciones se usan invertidas en los cálculos- están enunciados negativamente: mayor puntuación señala, pues, tendencia a menor percepción de control del tiempo. Por tanto, los resultados indican que los sujetos del grupo 3º, con una elevada *frecuencia* y un alto *malestar subjetivo*, mantienen una creencia inferior respecto a los dos grupos mencionados en cuanto a su capacidad de incidir en cómo invierten y controlan su tiempo. No se han encontrado diferencias en esta dimensión entre el grupo 1º y el 3º. En el Gráfico 24 se muestra el perfil para las medias de cada conglomerado en la variable *Control percibido del tiempo*.

Por último, respecto a la *Preferencia por la desorganización*, los resultados indican la existencia de diferencias significativas entre los grupos 1º y 4º (*DM* = -0.88, *p* = .046), y 2º respecto a 3º (*DM* = -0.41, *p* = .034) y 4º (*DM* = -0.95, *p* = .019). Es decir, el grupo 4º, caracterizado por su tendencia a la *asunción de riesgos* como motivo para

procrastinar, muestra una tendencia a mantener un entorno de estudio menos planificado y más desordenado, es decir, por preferir la desorganización respecto a sus actividades académicas, respecto a los grupos 1º y 2º. El Gráfico 25 muestra el perfil para las medias de cada conglomerado en la dimensión *Preferencia por la desorganización*.

Gráfico 24. Perfil por conglomerados para Control percibido del tiempo (TMBQ)

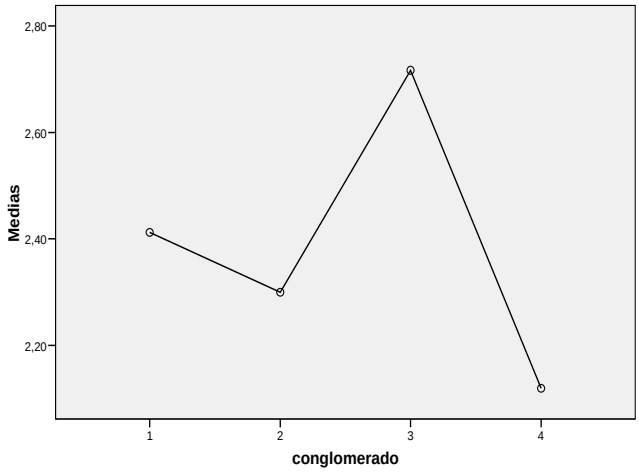
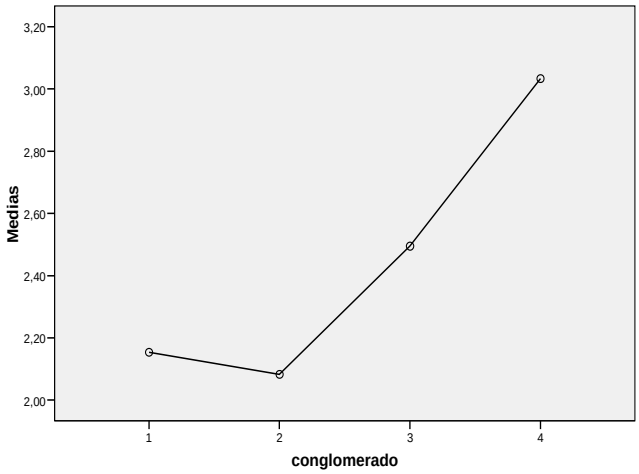
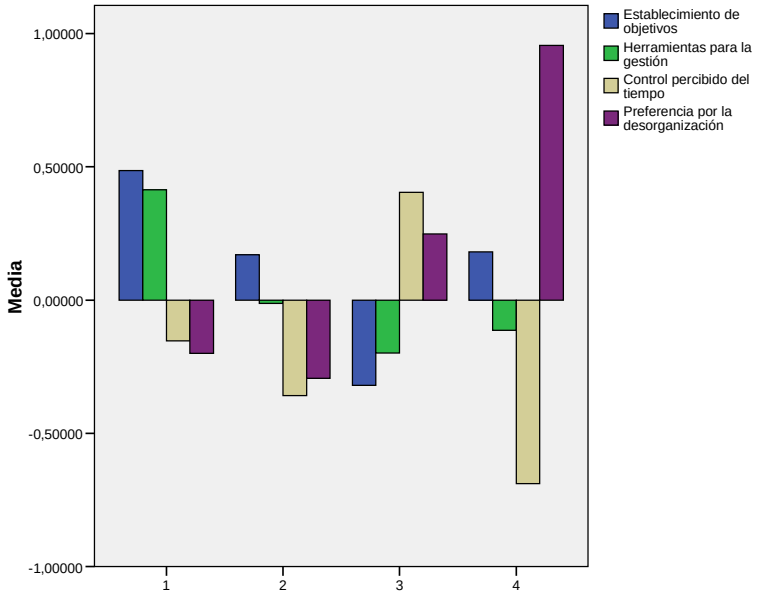


Gráfico 25. Perfil por conglomerados para Preferencia por la desorganización (TMBQ)



Para una mejor interpretación de los promedios obtenidos por los sujetos en las dimensiones de gestión del tiempo en cada conglomerado, el gráfico 26 refleja los resultados al respecto con puntuaciones tipificadas.

Gráfico 26. Perfiles procrastinadores y dimensiones de gestión del tiempo (Puntuaciones tipificadas)



11.3.2. MANOVA para las dimensiones del estrés académico (CEAU) entre tipos de procrastinadores.

Los descriptivos para las dimensiones del estrés académico (CEAU) se reflejan en la Tabla 61. Tras comprobar el cumplimiento de la homocedasticidad multivariada, los resultados señalan diferencias significativas entre los diferentes conglomerados en cuanto a su nivel de estrés (*Lambda de Wilks* = 0.73, $F_{(12,482)} = 3.40$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .098$).

Tabla 61. Descriptivos para las dimensiones del CEAU en función del grupo de pertenencia (conglomerado)

Estrés académico (CEAU)	C	M	DT	N
Obligaciones académicas	1	3.88	0.57	34
	2	3.38	0.76	73
	3	3.51	0.63	74
	4	2.70	0.65	8
	Total	3.50	0.71	189
Expediente y perspectivas de futuro	1	3.46	0.51	34
	2	2.71	0.84	73
	3	3.00	0.67	74
	4	2.19	0.79	8
	Total	2.94	0.78	189
Dificultades interpersonales	1	2.83	0.96	34
	2	2.38	0.80	73
	3	2.41	0.86	74
	4	2.00	0.69	8
	Total	2.46	0.86	189
Expresión y comunicación de ideas propias	1	3.45	0.76	34
	2	2.80	0.91	73
	3	3.35	0.78	74
	4	2.46	1.32	8
	Total	3.12	.90	189

C: Conglomerado.

Los resultados univariados para cada dimensión del estrés académico aparecen en la Tabla 62. Salvo para *Dificultades interpersonales*, dimensión que presenta el menor tamaño del efecto, han sido significativos para todas las dimensiones del CEAU tras aplicar la corrección de Bonferroni.

Tabla 62. Resultados univariados para grupo (conglomerado) y estrés académico (CEAU)

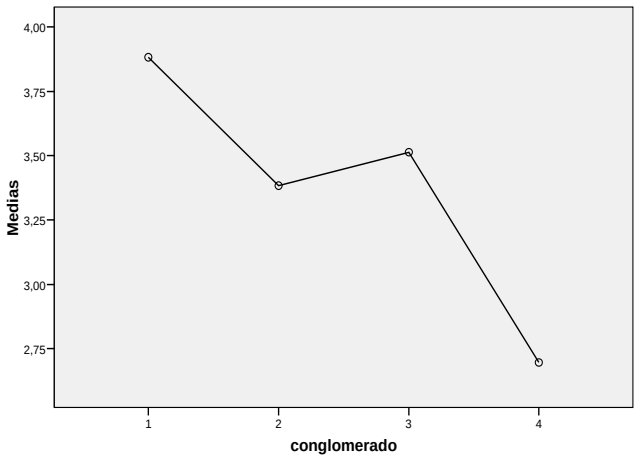
Estrés académico (CEAU)	$F_{(3,185)}$	$\eta^2_{parcial}$	Potencia
Obligaciones académicas	8.17***	.117	.991
Expediente y perspectivas de futuro	11.22***	.154	.999
Dificultades interpersonales	3.20*	.049	.732
Expresión y comunicación de ideas propias	8.34***	.119	.992

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

A continuación se reseñan los resultados de los contrastes específicos entre los niveles de la variable *grupo* (número de conglomerado) calculados a través del rango critico entre medias -DHS de Tukey- para cada variable dependiente considerada.

Respecto a *Obligaciones académicas* existen diferencias significativas entre el grupo 1º respecto a los grupos 2º, 3º y 4º (*DM* = 0.50, *p* = .003; *DM* = 0.37, *p* = .044 y *DM* = 1.19, *p* < .001, respectivamente). Asimismo, también se detectan diferencias significativas entre los grupos 4º respecto al 2º y 3º (*DM* = -0.69, *p* = .044 y *DM* = -0.82, *p* = .036, respectivamente). Tales resultados señalan, en primer lugar, que el grupo con reducida *frecuencia,* en el cual subyace como motivo prioritario para procrastinar el *miedo al fracaso* y con elevado *malestar subjetivo*, presenta mayor nivel de estrés respecto a la realización pruebas de evaluación y exámenes y una mayor tendencia a percibir falta de tiempo para desarrollar sus actividades académicas. A las mismas conclusiones se llega al considerar los grupos 2º y 3º respecto al 4º. Son los dos primeros los que muestran de manera significativamente superior las características mencionadas. En resumen, es el grupo 4º el que presenta menor tendencia a mostrar estrés académico en esta dimensión. El Gráfico 27 muestra el perfil para las medias de cada conglomerado respecto a la dimensión *Obligaciones académicas* del CEAU.

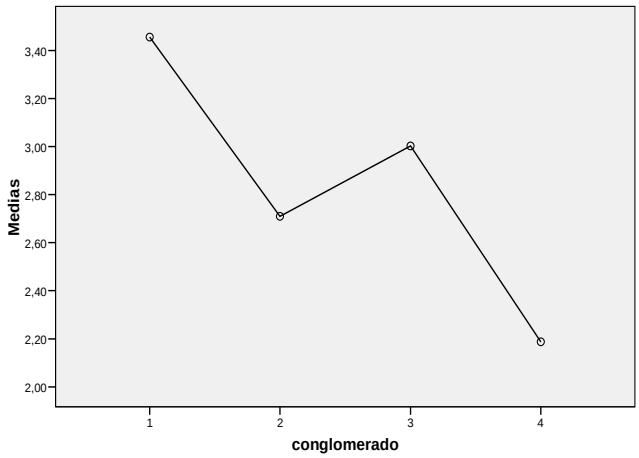
Gráfico 27. Perfil por conglomerados para Obligaciones académicas (CEAU)



En cuanto al *Expediente y perspectivas de futuro*, de nuevo los resultados señalan diferencias significativas del grupo 1º respecto al 2º, 3º y 4º (*DM* = 0.75, *p* < .001; *DM* = 0.45, *p* = .015 y *DM* = 1.27, *p* <..001, respectivamente). Estos resultados indican que el grupo 1º tiende a mostrar, frente al resto, mayor nivel de estrés vinculado a la anticipación de situaciones o problemas académicos futuros -concluir los estudios dentro de plazo,

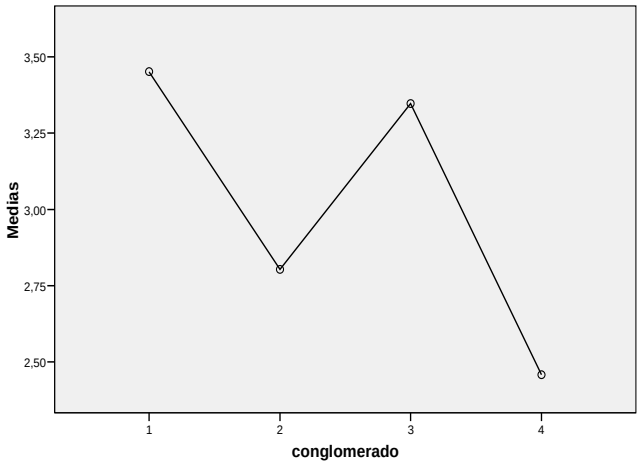
alcanzar altas calificaciones, lograr o mantener una beca, presión familiar por obtener buenos resultados…-. La diferencia entre los grupos 3º y 4º señala, en la misma línea, que el primero de ellos muestra una tendencia significativa a presentar un mayor nivel de estrés vinculado a la antelación de problemas académicos futuros. En el Gráfico 28 aparece el perfil para las medias de cada conglomerado respecto a la variable del estrés académico *Expediente y perspectivas de futuro*.

Gráfico 28. Perfil por conglomerados para Expediente y perspectivas de futuro (CEAU)



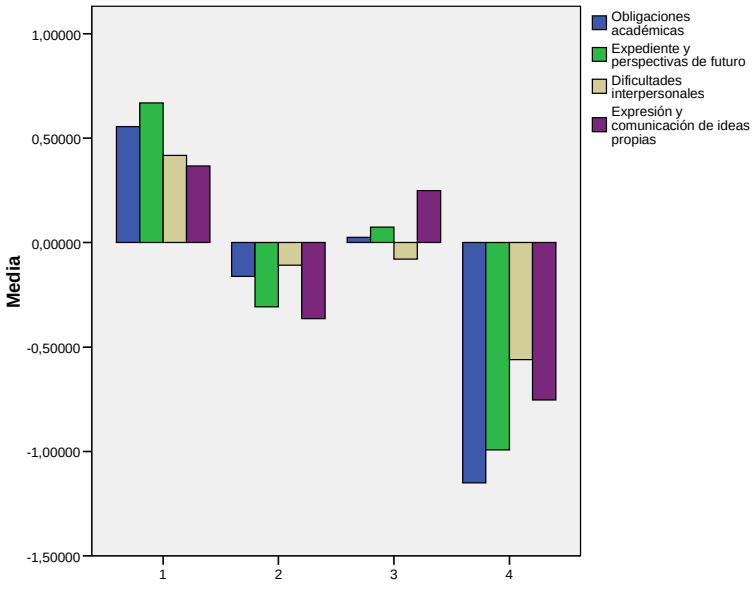
Respecto a la dimensión *Dificultades interpersonales*, la cual valora el nivel de estrés generado por los conflictos con compañeros y profesores, ninguna diferencia ha resultado significativa. Por último, en relación con la dimensión del CEAU *Expresión y comunicación de ideas propias*, los contrastes específicos realizados muestran diferencias significativas entre el grupo 1º respecto al 2º y al 4º (*DM* = 0.64 *p* = .002; *DM* = 0.99, *p* = .019, respectivamente). Además, se han encontrado diferencias significativas entre los conglomerados 2º y 3º (*DM* = 0.54, *p* = .001) y 3º y 4º (*DM* = -0.89, *p* = .302). Esta dimensión del CEAU, como se comentó, hace referencia al estrés vinculado a situaciones que exigen la exposición y expresión de ideas propias en relación a diferentes circunstancias académicas. El Gráfico 29 muestra el perfil para las medias de cada conglomerado respecto a esta variable.

Gráfico 29. Perfil por conglomerados para Expresión y comunicación de ideas propias (CEAU)



Para una mejor interpretación respecto a los promedios obtenidos por los sujetos en las dimensiones de estrés académico, en cada uno de los cuatro grupos, en el gráfico 30 se reflejan los resultados al respecto con puntuaciones tipificadas.

Gráfico 30. Perfiles procrastinadores y dimensiones de estrés académico (Puntuaciones tipificadas)



11.3.3. ANOVA unifactorial para el *rendimiento académico* entre conglomerados.

El ANOVA unifactorial realizado entre los niveles del factor *grupo* para la variable dependiente *rendimiento académico* operacionalizada en función de los créditos aprobados no ha mostrado ni a nivel global ($F_{(3,130)} = 0.30$, $p = .82$, $\eta_p^2 = .007$) ni a través de las diferentes comparaciones específicas realizadas a través de la prueba DHS de Tukey, ninguna diferencia estadísticamente significativa.

Tabla 63. Descriptivos para la variable rendimiento académico en función del grupo de pertenencia (conglomerado)

Rendimiento académico	C	M	DT	N
	1	34.61	25.51	28
	2	33.79	23.24	44
	3	30.05	23.98	56
	4	31.58	26.671	6
	Total	32.30	23.98	134

C: Conglomerado.

En la Tabla 63 se observan los estadísticos obtenidos para la variable *rendimiento académico* (créditos aprobados) en función de cada conglomerado.

11.4. A MODO DE CONCLUSIÓN

De las tres diferentes soluciones consideradas a través del AC (2, 3 y 4 conglomerados) la solución óptima, determinada en función del examen del dendrograma y de la valoración de las distancias entre grupos en cada solución, fue la de cuatro conglomerados. Atendiendo a esta última solución, se distinguen cuatro perfiles latentes cuyas características más representativas, en términos de las variables consideradas, son las siguientes. El primer grupo destaca por un elevado *malestar psicológico* y por *miedo al fracaso* como motivo para procrastinar*;* un segundo grupo en el que existe *miedo al fracaso* y *aversión a la tarea*, indistintamente, aunque muy moderados, y menor *frecuencia* y *malestar*, un tercero donde destaca con claridad como motivo la *aversión a la tarea* y se incrementa la *frecuencia* de esta conducta y, por último, un cuarto grupo

con la segunda mayor *frecuencia* pero la menor preocupación al respecto y cuyo motivo para procrastinar, claramente, es la *asunción de riesgos*.

Respecto a las diferencias entre las dimensiones de la PASS en función de la tipología de procrastinadores los resultados para la *frecuencia* de la procrastinación mostraron diferencias significativas entre conglomerados, en concreto entre los grupos 1º y 3º, por una parte y 2º y 3º, por otra. El grupo 3º ha destacado por su elevada *frecuencia.* También los resultados para *malestar subjetivo* han señalado diferencias significativas entre los grupos que, en resumen, indican que los grupos 1º y 3º son los que mayor *malestar subjetivo* experimentan sin que entre ambos existan diferencias al respecto.

Respecto a los motivos para procrastinar, los resultados han señalado diferencias significativas entre conglomerados en *miedo al fracaso,* siendo el grupo 1º el que presenta este motivo como razón sustancial para procrastinar, seguido del 3º. Se trata de los grupos que presentaban mayor *malestar subjetivo*. El miedo a fracasar se muestra, por tanto, como el motivo que mayor malestar y preocupación suscita entre los estudiantes universitarios. Los resultados también han sido significativos respecto al motivo *aversión a la tarea,* siendo en el grupo 3º donde ha supuesto la principal razón para la dilación. Para la *asunción de riesgos* los resultados también han resultado significativos, destacando con claridad el grupo 4º por presentar una media muy elevada en esta dimensión mientras el resto de grupos la presenta muy baja.

En cuanto a los tipos de procrastinadores y su relación con la gestión del tiempo, los resultados señalan diferencias significativas entre los diferentes tipos para todas las dimensiones del TMBQ salvo para *Herramientas para la gestión*. Respecto a *Establecimiento de objetivos* las diferencias se concretan únicamente entre los grupos 1º y 3º. Es decir, pese a mostrar niveles similares de *malestar subjetivo*, los sujetos que menos frecuentemente procrastinan y temen al fracaso (grupo 1º), frente a aquellos que muestran mayor *frecuencia* y en los que predomina la *aversión a la tarea*, (grupo 3º) presentan una tendencia más clara a anticipar las tareas necesarias para alcanzar sus metas. Aunque no ha habido resultados significativos globales respecto a *Herramientas para la gestión*, sí se localizó una diferencia significativa al comparar los grupos 1º y 3º, en la misma línea de

los comentados para *Establecimiento de objetivos:* los sujetos del grupo 1º muestran más conductas asociadas con la gestión eficaz del tiempo frente a los del grupo 3º. En cuanto al *Control percibido del tiempo* se han encontrado diferencias significativas entre los grupos 3º y 2º por una parte y 3º frente al 4º por otra. Tales resultados indican que los sujetos del grupo 3º -elevada *frecuencia* y alto *malestar subjetivo*- creen poder incidir en menor medida que los otros dos grupos mencionados en cuanto a su capacidad de controlar su tiempo. Por último, respecto a la *Preferencia por la desorganización*, los resultados señalan que el grupo 4º, caracterizado por su predisposición a asumir riesgos, muestra una tendencia a mantener un entorno de estudio más desordenado y desorganizado respecto a los grupos 1º y 2º.

En cuanto a los resultados para el estrés académico, han sido significativos para todas las dimensiones del CEAU, a excepción de *Dificultades interpersonales.* Respecto a *Obligaciones académicas* los resultados indican que el grupo 1º - reducida *frecuencia, miedo al fracaso* y elevado *malestar subjetivo*- muestra mayor nivel de estrés respecto a la realización de exámenes y una mayor tendencia a percibir falta de tiempo para desarrollar sus actividades académicas, siendo el grupo 4º el que presenta menor tendencia a mostrar estrés académico en esta dimensión. En cuanto al *Expediente y perspectivas de futuro*, de nuevo los resultados señalan diferencias significativas del grupo 1º respecto al 2º, 3º y 4º, indicando que el grupo 1º muestra, frente al resto, más estrés vinculado a la anticipación de situaciones o problemas académicos futuros. En la misma línea, existen diferencias entre los grupos 3º y 4º, indicando que el primero de ellos muestra mayor nivel de estrés vinculado a esta dimensión del CEAU. Respecto al estrés asociado a las *Dificultades interpersonales*, ninguna diferencia ha resultado estadísticamente significativa. Por último, respecto a la *Expresión y comunicación de ideas propias*, los resultados muestran una tendencia a mostrar más estrés vinculado la exposición y expresión de ideas propias en el grupo 1º mientras la menor corre a cargo, de nuevo, del grupo 4º.

Por último, respecto al *rendimiento académico* entre los diferentes perfiles latentes detectados, los análisis realizados no han mostrado ninguna diferencia estadísticamente significativa.

XII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo fundamental de este trabajo ha sido profundizar en el conocimiento de la procrastinación académica en contextos universitarios, así como comprender mejor por qué muchos estudiantes se implican en esta conducta pese a su naturaleza desadaptativa y al impacto negativo que frecuentemente tiene sobre sus resultados y sobre sus vidas. Como se ha podido comprobar en capítulos precedentes, los fundamentos teóricos y empíricos de la investigación sobre la dilación académica todavía dejan abiertas muchas cuestiones sin respuestas concluyentes, a pesar de que sea un fenómeno sumamente generalizado que puede afectar al bienestar psicológico y a la salud mental de los estudiantes universitarios.

Este objetivo general se ha concretado a través de tres vías complementarias: a) el análisis del fenómeno de la procrastinación académica en población universitaria española de primeros cursos de carrera; b) el contraste de sus interrelaciones con otros constructos psicoeducativos centrales en el ámbito universitario y, por último, c) la validación en nuestro contexto de un instrumento de evaluación de la procrastinación de utilidad en el análisis y planificación de propuestas de intervención en este ámbito.

En este capítulo final se resumen y discuten las principales conclusiones y resultados del estudio, así como su relación con las hipótesis previamente establecidas. También se comentan posibles líneas de trabajo que quedan abiertas, ofreciendo recomendaciones y sugerencias para la investigación futura.

En la exposición y discusión de las conclusiones se seguirá la secuencia utilizada en los capítulos metodológicos previos. Así pues, se comenzará por hacer referencia a los resultados relativos a la prevalencia de la procrastinación. En segundo lugar se discutirán los aspectos relacionados con los motivos de los alumnos para procrastinar, entre otros los resultados respecto a la validación de la adaptación al castellano de la PASS. A continuación se hará referencia a las relaciones de la procrastinación académica con las habilidades de gestión del tiempo evaluadas a través del TMBQ. En cuarto lugar se discutirán los resultados obtenidos al analizar las relaciones entre la procrastinación y el estrés académico evaluado con el CEAU. Seguidamente se hará referencia a la capacidad predictiva de la procrastinación sobre el rendimiento académico, así como a su validez incremental respecto a las variables sociodemográficas y educativas consideradas en el estudio. Por último, se comentarán y discutirán los resultados relativos a la tipología de perfiles de procrastinación obtenida en nuestro estudio, así como sus implicaciones en el ámbito académico.

Incidencia de la procrastinación: frecuencia, problemática y tipos de tarea.

El primer objetivo de este trabajo ha consistido en determinar la prevalencia de la procrastinación académica entre los estudiantes universitarios, así como el posible malestar psicológico que les provoca. Para ello se ha analizado la frecuencia con que los estudiantes indican demorar la realización de sus actividades académicas, el problema que señalan les supone y la medida en que manifiestan deseos de cambio al respecto. Adicionalmente, también se pretendía contrastar estos resultados con los obtenidos en estudios previos realizados fundamentalmente en contextos anglosajones. Recordar en este punto que la hipótesis de partida destacaba que la procrastinación mostraría niveles de frecuencia muy elevados, constituyendo una conducta problemática importante que llevaría a los participantes a manifestar un elevado malestar psicológico y deseo de reducirla.

En primer lugar, los resultados destacan con claridad que un gran porcentaje de estudiantes señala que procrastina con elevada frecuencia en diversas tareas académicas.

Y, además, que no solo resulta una conducta sumamente frecuente entre los estudiantes universitarios de primeros cursos de carrera, sino que también se experimenta como problemática en gran medida y se manifiestan evidentes deseos de cambio al respecto. Todo ello confirma las previsiones efectuadas en la hipótesis de partida.

Efectivamente, la frecuencia de la procrastinación autoinformada respecto al nivel en que los sujetos afirman posponer *siempre* o *casi siempre* tareas como *Escribir un trabajo al final del cuatrimestre / curso*, *Estudiar para exámenes* y *Mantenerse al día con lecturas / trabajos /actividades*, ha sido muy elevada, afectando a más de una tercera parte de la muestra. Esta elevada frecuencia probablemente se debe a que se trata de tareas con gran impacto sobre la vida académica de los estudiantes. De hecho, son las tareas cuya demora mayor malestar subjetivo les genera.

De forma más concreta, prácticamente la mitad de los sujetos manifiesta que posponer *Escribir un trabajo al final del cuatrimestre / curso* les supone *siempre* o *casi siempre* un problema, y más de un 70% declara que desea cambiar su conducta al respecto en la misma medida. Por otro lado, más de la mitad de sujetos considera que les supone un problema *siempre* o *casi siempre* demorar el *Estudiar para los exámenes*, y más de tres cuartas partes de los estudiantes informan de deseos de cambiar su conducta. Por último, prácticamente un 40% de sujetos informa experimentar como un problema demorar las actividades relacionadas con *Mantenerse al día con lecturas / trabajos /actividades* de las materias y un 67% manifiesta deseos de modificar su conducta al respecto *siempre* o *casi siempre*. Si se considera que experimentar la procrastinación como un *problema* junto con el *deseo de reducir* dicha conducta es un índice del malestar psicológico subjetivo que constituye para el sujeto la demora de determinada tarea, resulta evidente la gran molestia y preocupación que la procrastinación de las tres tareas mencionadas supone para los estudiantes.

Sin embargo, los resultados indican que las *tareas de asistencia* -tales como reunirse con el tutor, pedir una cita con un profesor, etc.-, las *actividades escolares en general* y las *tareas académicas administrativas* se posponen en mucha menor medida (sólo un 28.57%, 22.86 y 9.05% de sujetos señalan, respectivamente, posponerlas

siempre o *casi siempre*), tienden a consideran menos problemática su procrastinación y manifiestan una menor intención de cambio al respecto, lo vendría a indicar que son tareas a las que otorgan menor importancia en relación con sus estudios, por una parte, y por otra, a que se trata de tareas más puntuales en el tiempo, con fechas frecuentemente prefijadas. Una interpretación de estos resultados estaría vinculada al déficit en autorregulación presente en los procrastinadores. Así, las tareas más procrastinadas son aquellas que exigen del sujeto una planificación y monitorización a largo plazo frente a las reguladas externamente por el profesor o por el grupo.

Resumiendo, estos resultados permiten concluir que el fenómeno de la procrastinación académica presenta una elevada incidencia entre los estudiantes universitarios participantes en el estudio, constituyendo un problema muy extendido que alcanza cifras que podemos tildar de alarmantes. Además, genera un elevado malestar psicológico a los estudiantes, provocando una amplia preocupación y deseo de cambio al respecto. Por otra parte, la procrastinación se vincula con mayor intensidad a las actividades de naturaleza estrictamente académica, tanto respecto a su frecuencia como al malestar psicológico que suscita.

Por otro lado, aunque los estudios relativos a la prevalencia de la procrastinación crónica indican su elevada frecuencia en los países occidentales de habla inglesa, no existen investigaciones transculturales al respecto, cuestión que numerosos autores destacan como una importante laguna en este ámbito (Ferrari et al., 2005). Desde esta perspectiva, este trabajo también ofrece una pequeña aportación a los resultados de la investigación previa, respaldando en población universitaria española las conclusiones obtenidas en el ámbito anglosajón. De hecho, la comparación de la prevalencia de la procrastinación entre los universitarios de la presente muestra frente a la detectada en los de origen anglosajón, aporta resultados cualitativos muy semejantes. Sin embargo, a nivel cuantitativo existen diferencias estadísticamente significativas sustanciales entre los estudios efectuados en ambos contextos en cuanto a la *frecuencia* y el malestar psicológico que supone la procrastinación de ciertas tareas académicas, claramente superior entre los participantes en la presente investigación.

Por ejemplo, los resultados obtenidos son similares -e incluso superan- a los destacados por Beswick et al. (1988), según los cuales un 46% de sujetos manifestó procrastinar *casi siempre o siempre* la realización de trabajos escritos, un 31% estudiar para un examen y cerca de un 50% al llevar sus lecturas al día, mientras que un tercio describió sus conductas procrastinadoras como problemáticas y cerca de dos tercios manifestaron el deseo de reducir al respecto. Clark y Hill (1994), también a partir de la aplicación de la PASS, mencionan que más de una cuarta parte de participantes informó procrastinar *siempre* o *casi siempre* la preparación de exámenes y aproximadamente una tercera parte la presentación de trabajos escritos o mantenerse al día con sus lecturas. O'Brien (2002) encontró tasas de incidencia próximas al 80% de los casos, mientras que más del 95% manifestaron el deseo de reducir esta conducta. Onwuegbuzie (2004), destaca que entre un 40% y un 60% de universitarios informó procrastinar *siempre* o *casi siempre* sus trabajos escritos, la preparación de exámenes o completar sus lecturas y entre el 65 y el 75% de estudiantes de posgrado informó de su deseo de disminuir su procrastinación. Por su parte, Alexander y Onwuegbuzie (2007) encontraron una media total de procrastinación ligeramente inferior a la del estudio de Solomon y Rothblum (1994) por lo que concluyen que los participantes en su investigación presentan la misma propensión a procrastinar que los del de dichas autoras. Ferrari et al. (2004) y Schouwenburg et al. (2004), aportan resultados coincidentes con los comentados respecto a las tasas de prevalencia de la procrastinación. Investigaciones más recientes indican que al menos un tercio de la población considera la dilación académica como un grave problema (Steel, 2011; Hedin, 2012) mientras la mayoría considera su conducta procrastinadora como problemática (Day, Mensink y O'Sullivan, 2000).

Por último, respecto al grado de asociación entre las diferentes áreas que evalúa la primera parte de de la PASS, los resultados señalan que la *frecuencia* de la procrastinación académica se relaciona directa y significativamente con el malestar psicológico que dicha conducta genera (en términos de *problema* y *deseo de reducir*). *Problema* y *deseo de reducir* alcanzan entre sí, como se esperaba, un mayor grado de asociación ($r = .526$, $p < .01$) confirmando, como se ha destacado a lo largo del estudio, que ambas medidas en conjunto constituyen un índice del grado de *malestar psicológico subjetivo* que la demora académica supone para el sujeto.

Así pues, estos resultados confirman la hipótesis de partida, destacando que la procrastinación académica constituye un fenómeno complejo, muy común y arraigado entre los estudiantes universitarios pese a las consecuencias adversas que suele acarrear. No resulta extraño, pues, que sea experimentada y valorada por muchos estudiantes como un serio inconveniente en el desarrollo de sus actividades académicas y que manifiesten un elevado deseo de reducirla. Además, la prevalencia de la dilación alcanza niveles muy elevados entre los participantes en el estudio, significativamente superiores a los destacados en investigaciones previas. En concreto, respecto a las tareas *Escribir un trabajo…*, *Estudiar para exámenes* y *Mantenerse al día con lecturas…* tanto la *frecuencia* como el *problema* que supone para los alumnos y el *deseo de reducir* la conducta dilatoria, se alcanzan porcentajes que igualan y en muchos casos superan los aportados al respecto por otros trabajos en el ámbito anglosajón.

La evidencia sugiere que hay pocas dudas acerca de que la dilación provoca problemas significativos desde la perspectiva de los estudiantes, quienes la caracterizan como perjudicial y absurda. Parece incuestionable que es una conducta que, dentro de un plazo más o menos largo, termina siempre por cobrarse un tributo, pudiendo afectar no sólo a la calidad del aprendizaje y de las elaboraciones de los sujetos, y en consecuencia también a sus niveles de rendimiento académico, sino también a su bienestar psicológico con consecuencias que pueden llegar a resultar clínicamente significativas.

Prevalencia de la procrastinación, variables sociodemográficas y académicas.

El segundo objetivo de este trabajo se ha centrado en analizar las relaciones entre la prevalencia de la procrastinación y una serie de variables sociodemográficas y académicas relevantes en la investigación previa sobre los determinantes del éxito académico en la universidad. En concreto, se ha considerado el *sexo*, el *nivel formativo de los progenitores* y la *nota de acceso* a la universidad.

En base a la revisión teórica realizada, en cuanto al *sexo* el pronóstico era obtener diferencias significativas respecto a la *frecuencia* y el *problema* que suponía para los

sujetos la procrastinación. En concreto, que los varones superasen a las mujeres en *frecuencia* y que éstas puntuasen más en malestar psicológico. No se esperaba ninguna diferencia para el *nivel formativo de los progenitores*, aunque algunos resultados de la investigación previa destacan la relevancia de esta variable para predecir los resultados académicos y la permanencia en los estudios tras la incorporación a la universidad. Respecto a la *nota de acceso*, las conclusiones aportadas por la investigación previa no permitían establecer una hipótesis tan clara, aunque la expectativa era que se relacionara inversamente con la *frecuencia* de la procrastinación.

Coincidiendo con la hipótesis de partida, los resultados indican que los varones manifiestan procrastinar con mayor frecuencia que las mujeres, coincidiendo con las conclusiones de estudios previos (e.g., Milgram y Marshevsky, 1995; Steel, 2007, 2011, Steel y Ferrari, 2013 o van Eerde, 2003). Sin embargo, también indican que las mujeres señalan que las demoras les generan una *problemática* superior, tal como se destacaba en la hipótesis de trabajo. Es decir, las mujeres procrastinan con menor frecuencia pero informan "sufrir más" (experimentan mayor malestar psicológico), resultado que se anticipó a nivel correlacional y que tiene su explicación, probablemente, en términos de una mayor vulnerabilidad al estrés y una menor reactancia a admitir que determinadas situaciones les generan malestar psicológico.

Respecto a la *frecuencia*, según Steel y Ferrari (2013) la relación sexo- dilación está claramente establecida a través de dos estudios a gran escala. La primera, un meta-análisis de Steel (2007), efectuado a partir de más de trescientos trabajos, en que se concluye que las chicas se esfuerzan más que los chicos en el desarrollo de sus obligaciones académicas y que tienden a mostrar mayor control sobre sus esfuerzos académicos. El segundo, una encuesta realizada por Gröpel y Steel (2008), en que los hombres mostraron una mayor tendencia a procrastinar, que podría explicarse (e.g.., Steel y Ferrari; 2013 o Strüber, Lück y Roth, 2008) por una mayor impulsividad y menor autocontrol en los varones, ambos factores determinantes de la dilación. Clariana (2009), en nuestro entorno cultural, apunta en el mismo sentido al afirmar que las estudiantes catalanas tienden a ser significativamente más puntuales que sus compañeros en el desarrollo de sus tareas académicas. Bidjerano (2005) también observó diferencias

significativas en algunos elementos de autorregulación entre chicos y chicas, destacando que las primeras son más flexibles y se enfrentan con mayor apertura mental a las tareas y contextos de aprendizaje. En esta misma línea, Wolters (2003) enfatiza que las niñas utilizan más estrategias y presentan mayores niveles de control sobre su aprendizaje.

Sin embargo, contrariamente a los hallazgos del presente estudio, autores como Solomon y Rothblum (1984) o Kachgal et al. (2001) no encontraron diferencias significativas entre sexos para ningún área de demora de la procrastinación. Por su parte, Ferrari et al. (2005) informan de ausencia de diferencias entre adultos de ambos sexos y de diferentes países de habla inglesa. Clariana y Martín (2008), en nuestro entorno cultural, tampoco detectaron diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas. Por su parte, Ferrari y Özer (2009) informan de ausencia de efectos significativos del sexo y la edad sobre dilación crónica entre adultos turcos no estudiantes. Por su parte, Furlán et al. (2010), en un estudio con población argentina, tampoco obtuvieron diferencias significativas entre sexos en procrastinación académica. Por último, Wilson y Nguyen (2012) también concluyen que la dilación se distribuye uniformemente por sexos.

En síntesis, a partir de los estudios comentados, la influencia del sexo sobre la tendencia a procrastinar sigue siendo controvertida. Efectivamente, se necesita ampliar la investigación al respecto para llegar a conclusiones definitivas. No obstante, destacar de nuevo que los resultados del presente estudio señalan a los varones como más frecuentemente procrastinadores y a las chicas como más afectadas a causa de esta conducta. Se trata de aspectos relevantes que deberían ser considerados en la intervención en este campo y en estos niveles del sistema educativo. Por una parte, en los varones se debiera efectuar mayor énfasis en la frecuencia de la procrastinación, por otra, respecto a las mujeres, dado el mayor malestar psicológico que manifiestan, se contrastará más adelante si el mismo es congruente con su percepción del estrés académico.

Respecto al *nivel formativo de ambos progenitores*, como se esperaba, los resultados no manifiestan diferencias significativas entre los niveles considerados para

dicha variable en ninguna de las áreas de demora de la PASS (*frecuencia*, *problema* ni *deseo de reducir*). Por tanto, el *nivel formativo de los padres*, considerado en conjunto, no afecta al nivel de procrastinación de sus hijos. Estos resultados contradicen los informados por Rosário et al. (2009) respecto a población portuguesa de ambos sexos con una muestra de estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Los autores encontraron que la procrastinación disminuía según aumentaba el nivel educativo de los progenitores. Atribuyen esta relación inversa a que los padres de nivel educativo superior suelen ocupar puestos profesionales de mayor relevancia social, otorgan más valor a los estudios y aprendizaje de sus hijos -e intentan inculcar esta ética de trabajo en ellos- e incluso les proporcionan un apoyo mayor o de más calidad cuando estudian, lo cual podría prevenir la procrastinación académica. Sin embargo, la hipótesis planteada en el presente trabajo es que el hecho de que los padres de mayor nivel educativo suelan participar más en la vida escolar y en la educación de sus hijos y tengan mayores expectativas de futuro para ellos, no necesariamente redunda en un aumento de la responsabilidad de los mismos respecto al trabajo escolar y en la evitación de la procrastinación. Además, en secundaria probablemente aún exista ese seguimiento y apoyo familiar al que se refieren los citados autores, sin embargo, no es tan factible que esté presente entre estudiantes universitarios, donde lo que se prima es la autonomía.

Respecto a la *nota de acceso* los resultados señalan una asociación significativa inversa respecto a la *frecuencia* de la procrastinación. Los análisis diferenciales indican dos diferencias significativas entre los niveles de dicha variable. En concreto, entre el grupo de sujetos con menor *nota de acceso* respecto a los otros dos en cuanto a la *frecuencia* de la procrastinación. No se han encontrado diferencias sin embargo respecto al *malestar* que dicha conducta les produce (*problema* y *deseo reducir*). En definitiva, los estudiantes con un historial superior de resultados académicos previos procrastinan en menor grado, aunque muestran niveles de malestar psicológico similares a sus compañeros al posponer el desarrollo de sus actividades académicas.

Prevalencia de la procrastinación y tipo de tarea académica.

El tercer objetivo de la presente investigación consistió en analizar si los alumnos presentan por igual la misma frecuencia y malestar subjetivo ante todas las tareas académicas. Adicionalmente, se planteó evaluar hasta qué punto se podía o no otorgar a la procrastinación un carácter transituacional de forma que en la explicación de dicha conducta el énfasis recayese en la persona más que en la situación.

Los resultados respecto a la *frecuencia* y el malestar subjetivo de los sujetos ante las diferentes tareas académicas señalan que *Escribir un trabajo de final de cuatrimestre / curso, mantenerme al día con las lecturas / trabajos / actividades* y *estudiar para los exámenes* (es decir, las tareas netamente académicas) son las más frecuentemente demoradas - resultado que ya se anticipó a nivel descriptivo- mientras que las *académicas administrativas* son las que menos procrastinan los sujetos.

Estudiar para los exámenes es la tarea cuya demora los sujetos experimentan como más problemática, seguida de *escribir un trabajo de final de cuatrimestre / curso* y *mantenerme al día con las lecturas / trabajos / actividades* es decir, de nuevo las tareas de naturaleza más claramente académica de entre las que incluye la PASS.

Para *deseo de reducir* los resultados señalan que *escribir un trabajo de final de cuatrimestre / curso, estudiar para los exámenes* y *mantenerme al día con las lecturas / trabajos / actividades,* de nuevo son las tareas en que los sujetos preferirían reducir sus demoras en mayor medida. Tiene cierta lógica que si la primera de dichas tareas es la que los sujetos informan demorar más frecuentemente, sea también aquella frente a la cual manifiestan mayor intención de reducirla.

En conclusión, por tanto, los resultados son consistentes con los obtenidos a nivel descriptivo y confirman la hipótesis de trabajo, es decir, destacan que el nivel de procrastinación académica difiere según el tipo de tarea que afronta el sujeto, siendo la prevalencia y el malestar subjetivo superior cuando se enfrenta a tareas de naturaleza rigurosamente académica e inferior cuando se trata de actividades de tipo administrativo o relacionadas con la asistencia a reuniones. Estos resultados coinciden con los informados

en numerosos estudios previos (e.g, Alexander y Onwuegbuzie, 2007; Ferrari et al., 2004; Hedin, 2012; Kachgal et al., 2001; Schouwenburg et al., 2004; Solomon y Rothblum, 1984, 1986 o Steel, 2011).

El tercer objetivo de este trabajo también planteó analizar si en la explicación de la procrastinación tenía más peso específico la persona (es decir, considerar la procrastinación como "rasgo") o la situación concreta que afronta (o procrastinación en tanto que "estado"). De otro modo, se trataba de valorar la posible transituacionalidad frente a la especificidad conductual de este fenómeno. El pronóstico era que los sujetos más procrastinadores lo serían por igual ante cualquier tipo de situación o tarea académica, de modo que se respaldaba la transituacionalidad esperando que la procrastinación se mostrase como un rasgo hasta cierto punto estable. Los investigadores han tratado la procrastinación académica, generalmente, como un rasgo o disposición de personalidad inmutable (Ferrari et al, 1995; van Eerde, 2000) asumiendo su estabilidad a través del tiempo, tareas y contextos. No obstante, también se han desarrollado modelos teóricos que la conceptualizan como un comportamiento específico de la situación (Harris y Sutton, 1983; van Eerde, 2000) o han aportado apoyo empírico a su variabilidad temporal y situacional (e.g., Blunt y Pychyl, 2000; Moon y Illingworth, 2005; Pychyl et al., 2000; Senécal et al., 1997; Solomon y Rothblum, 1984).

En el presente trabajo, los resultados correlacionales entre las diferentes *tareas* respecto a *frecuencia, problema* y *deseo de reducir* han sido significativos en todos los casos, indicando una tendencia consistente a procrastinar por parte de los sujetos. En concreto, el malestar psicológico que experimentan a resultas de sus demoras (promedio de *problema* y *deseo de reducir*) se muestra vinculado a sus características personales, y también la *frecuencia,* aunque no con tanta claridad. De otro modo, los resultados apoyan la consideración de la procrastinación como un fenómeno transituacional, destacando la consistencia personal de las demoras a través de situaciones académicas, tanto en su *frecuencia* como en el malestar psicológico que provoca.

Adicionalmente, los resultados de los distintos AFE factoriales realizados evidencian que tanto la *frecuencia* como el *problema* y el *deseo de reducir* la

procrastinación académica muestran una única dimensión subyacente. La unidimensionalidad también respalda la tendencia a la consistencia transituacional de la procrastinación. En síntesis, a partir de los análisis realizados, la procrastinación se muestra como un comportamiento bastante estable a través de las diferentes condiciones estimulares, constituidas aquí por las diversas tareas a las que se enfrenta al sujeto. No obstante, se trata de una consistencia en términos de regularidad más que de inalterabilidad conductual y que se muestra con mayor claridad respecto al malestar psicológico que en relación a la *frecuencia* en las demoras académicas.

Pese a todo, tal como se ha destacado previamente, Moon e Illingworth (2005) informan de cambios intraindividuales en los niveles promedio de dilación a través del tiempo, sugiriendo que las explicaciones procrastinación-rasgo podrían no describir adecuadamente los mecanismos causales de esta conducta. A partir de estudios longitudinales -durante un semestre- la procrastinación académica se mostró, según estos autores, como una conducta dinámica que implicaba la interacción de diferentes variables - vinculadas al entorno académico, a procesos de enseñanza-aprendizaje o al tiempo pendiente para la fecha límite-. Este carácter dinámico se manifestó en una tendencia al incremento de la dilación, según transcurría el tiempo a partir del anuncio de la realización de una tarea, para decrecer radicalmente en la medida que se aproximó la fecha límite, ajustándose a una trayectoria curvilínea presente en mayor o menor medida en todos los estudiantes, con independencia de su nivel de procrastinación. Por tanto, según Moon e Illingworth (2005) no habría que interpretar la dilación como una pauta estable de conducta o característica inmutable de la personalidad. Sin embargo, tampoco descartan las explicaciones basadas en rasgos, aunque apuntan la necesidad de reformularlas para conseguir reflejar la compleja interacción personalidad - medio ambiente. Su idea general es que algunos contextos podrían limitar la expresión de la personalidad de forma que las diferencias individuales podrían prevalecer en ciertos tipos de procrastinación mientras que las restricciones situacionales predominarían en otros. Los resultados de estos autores sugieren, por tanto, que la dilación no es una disposición estable de personalidad sino un comportamiento dinámico que cambia con el tiempo dependiendo de la interacción de tareas y contextos.

Por último, algunos autores (e.g., Steel, 2007) mantienen que no existe suficiente investigación para responder a si la procrastinación académica se puede considerar un rasgo de personalidad. No obstante, los resultados existentes, entre los cuales cabe considerar los aportados por el presente estudio, sugieren generalmente que la dilación presenta una estabilidad suficiente, al menos a través de situaciones - tareas y contextos-, como para que la respuesta sea afirmativa en un elevado porcentaje de sujetos.

Análisis y evaluación de los motivos para la procrastinación académica.

El cuarto de los objetivos propuesto en la presente investigación fue validar la estructura factorial y dimensionalidad de los motivos para procrastinar, evaluados a través de la PASS, así como analizar las relaciones entre los mismos y las variables sociodemográficas y académicas consideradas en el estudio.

Los análisis efectuados evidencian una estructura subyacente de tres dimensiones, *miedo al fracaso* y *aversión a la tarea* – correspondientes con los destacados por Solomon y Rothblum (1984) -, junto con *asunción de riesgos.* En cuanto al porcentaje de varianza explicada por cada factor de los motivos para procrastinar, *miedo al fracaso* da cuenta de un 13.05%, *aversión a la tarea* de un 12.58% y, por último, *asunción de riesgos* de un 5.96%. En total, por tanto, un 31.59% de varianza de la procrastinación explicado en conjunto entre las tres dimensiones.

La primera dimensión integra elementos que hacen referencia al *miedo al fracaso*, principal motivo que aducen los estudiantes para procrastinar. Incorpora contenidos vinculados con la evaluación de ansiedad, el perfeccionismo y la autoconfianza. Aunque en su estudio original Solomon y Rothblum (1984) también obtienen esta dimensión, los resultados del presente trabajo no replican totalmente los destacados en el original, ya que algunos ítems no muestran una saturación suficiente para ser integrados en el mismo y, en cambio, se ve incorporado un ítem relacionado con “falta de asertividad”. El segundo factor, y segundo motivo más importante para procrastinar, incluye contenidos referidos a la *aversión a la tarea.* Los ítems de este factor se vinculan a la pereza, la falta

de energía y el desagrado por la tarea, incorporando también un elemento relacionado con la "rebeldía frente al control" - contrariedad que suponen las tareas ordenadas por otros-. Sin embargo, la novedad más importante en relación a la estructura factorial de los motivos para procrastinar es que si bien *miedo al fracaso* y *aversión a la tarea* son los dos motivos principales subyacentes a la dilación, también emerge una tercera dimensión vinculada al desafío y emoción que puede suponer posponer la realización de las tareas hasta el último momento. Dado su contenido se ha denominado a dicha dimensión *asunción de riesgos*.

Consecuentemente, la estructura obtenida para la población española coincide básicamente con la del instrumento original en la identificación del *miedo al fracaso* y de la *aversión a la tarea* como motivos principales para procrastinar. Sin embargo, también hay que destacar la importante aportación de un tercer motivo: la *asunción de riesgos*. Dicho motivo también estuvo previsto desde una perspectiva teórica en el trabajo original, pero fue desestimado por no alcanzar los criterios estadísticos exigidos. Por otra parte, constituye un factor relacionado con lo que actualmente se denomina "procrastinación activa".

Los resultados señalan, por tanto, que la procrastinación tiene un carácter multidimensional siendo el *miedo al fracaso,* la *aversión a la tarea* y la *asunción de riesgos* los principales motivos subyacentes a la misma. Estos motivos apoyan las perspectivas que enfatizan que la procrastinación académica descansa en una autoestima frágil, en el miedo a fracasar derivado de las expectativas generadas cuando el sujeto espera ser juzgado/evaluado, acerca de cómo será ese juicio - o incluso derivado del miedo a la propia autocrítica - y, consecuentemente, del intento de evitar una retroalimentación centrada en los aspectos negativos de su actividad académica. No hay que olvidar en este sentido el papel que puede desempeñar el perfeccionismo, característica claramente vinculada al miedo al fracaso. El perfeccionismo puede conducir al sujeto a focalizarse en fracasos anteriores y autoimponerse estándares irreales, lo cual incrementa la susceptibilidad ante potenciales evaluaciones negativas y una tendencia a evaluar su rendimiento distorsionadamente, atendiendo selectivamente al fracaso, mientras deprecia y minusvalora sus éxitos. El miedo a fracasar, a las

valoraciones negativas, a no alcanzar los objetivos y probablemente el perfeccionismo, es aquí el origen de la procrastinación.

La procrastinación académica vinculada al *miedo al fracaso* suele presentarse antes de iniciar la realización de la tarea, momento en que el alumno visualiza de manera más clara que quizás podrá obtener un resultado no deseado. El miedo puede convertirse entonces en problema, especialmente cuando el sujeto no se percibe con la capacidad suficiente y necesaria para realizar la tarea -cuando su autoeficacia es pobre-. De este modo, la intervención orientada a paliar este tipo de dilación debería centrarse en este momento inicial y tener como objetivo que el alumno inicie la tarea, ya que cuando esto ocurre el miedo y la ansiedad disminuyen sustancialmente (Ackerman y Gross, 2007). Cuando el motivo principal de la procrastinación es el *miedo al fracaso* la intervención también debiera centrarse en identificar y romper las falsas relaciones que el sujeto pudiera establecer entre su percepción de valía personal, su inteligencia y sus calificaciones académicas (Clariana, 2009), buscando optimizar sus características personales (e.g, establecer metas y objetivos personales, identificar conocimientos previos, determinar preferencias en la forma de afrontar las tareas) y fomentar un mejor análisis de las tareas a realizar (e.g., nivel de dificultad y exigencia, recursos disponibles, conocimientos/habilidades requeridos en su desarrollo). Adicionalmente, debieran considerarse entornos de aprendizaje que redujeran la ansiedad y miedo ante el error y el potencial fracaso, características propias de este tipo de procrastinadores.

La *evitación de la tarea*, segundo gran motivo que subyace a la procrastinación crónica, ha sido respaldada por multitud de estudios y autores (Ferrari, 1992; Ferrari y Díaz-Morales, 2007a; Ferrari y Díaz-Morales, 2007b). Los estudiantes evitan las tareas académicas en ocasiones, simplemente, porque no les gustan o les resultan desagradables, porque la tarea en sí misma lo es o porque la evaluación que realizan de la misma les lleve a percibirla de esa forma. Otras veces se debe a que no se sienten competentes para llevarla a cabo, relacionándose también entonces con el perfeccionismo, con la autoeficacia y con la necesidad de proteger una autoestima vulnerable.

Evitar la tarea constituye un mecanismo de afrontamiento desadaptativo que aparece cuando el sujeto percibe las actividades como adversas o cree que su posible falta de éxito puede ser valorada en términos de poca habilidad, en especial cuando espera obtener cierto nivel de rendimiento. Todo ello puede llevarle a implicarse en actividades menos amenazantes y más agradables. Como se comentó previamente, las respuestas de evitación tienden a generar menos ansiedad que las de afrontamiento, cuestión que puede explicar por qué la evitación llega a convertirse en habitual y la procrastinación en crónica: la procrastinación se convierte en una respuesta de evitación reforzante que suprime la ansiedad, preservando la autoestima, aunque sólo a corto plazo, provisionalmente.

Por último, el motivo *asunción de riesgos* refleja la existencia de personas que pueden retrasar la realización de sus tareas para crearse la necesidad de acelerar llegado el último minuto. La procrastinación puede convertirse así en una conducta relacionada con la excitación y con una experiencia placentera. Ferrari (1992), a partir de las bajas correlaciones que obtuvo entre los resultados de los sujetos participantes en el estudio en la GPS de Lay (1986) y el AIP de McCown y Johnson (1989), concluyó que ambos instrumentos evalúan tipos diferentes de procrastinación: mientras la primera valora la dilación de *excitación* -basada en la búsqueda de emociones- la segunda mide la procrastinación de *evitación*. Por otro lado, los procrastinadores que "asumen riesgos" pueden vincularse a los denominados *procrastinadores activos* - por oposición a los *pasivos* -, que prefieren trabajar bajo presión y utilizan demoran intencionalmente la realización de sus tareas como estrategia para maximizar su motivación (Chu y Choi, 2005; Choi y Moran, 2009). Además, aunque inician sus tareas en el último momento, suelen presentar habilidades adecuadas de gestión del tiempo y no tienen problemas para terminar sus tareas convenientemente y obtener resultados satisfactorios. Así, dada su intención de realizar las tareas a tiempo y su capacidad para hacerlo con buenos resultados, este tipo de sujetos se asemejan a los no procrastinadores e incluso podrían ser considerados como no procrastinadores, dado que sus retrasos no tienen un carácter irracional sino premeditado o intencional.

En otras ocasiones, por lo que respecta a la *asunción de riesgos*, la procrastinación se convierte en una forma de protesta por parte de sujetos muy independientes, creativos o críticos que se resisten a ser dirigidos y que deciden oponerse al orden jerárquico y al sistema (Burka y Yuen, 1983). Rebeldía y hostilidad son importantes aspirantes en tanto que antecedentes y desencadenantes de la procrastinación académica. Estos estudiantes interpretarían las normas sociales, los horarios, la autoridad del profesor, las normas de comportamiento etc. como imposiciones frente a las cuales muestran su oposición. Esta procrastinación -como respuesta frente a las normas establecidas- se acompaña frecuentemente de ausencia de ansiedad (frente al miedo al fracaso o la evitación de la tarea) incluso cuando la fecha límite ya es inminente. Son sujetos caracterizados por una tendencia al riesgo y una cierta incapacidad para valorar las consecuencias negativas que se pueden derivar de la demora. Proporcionar a estos sujetos un mayor nivel de responsabilidad y permitirles trabajar en entornos de aprendizaje con tareas que fomenten la autonomía y la elección personal de modo que perciban que disponen de capacidad de elección y de ajuste a sus preferencias de las tareas académicas (en cuanto a contenidos, recursos, formato de presentación…) redundaría sin duda en una disminución de su procrastinación en la medida en que perciban que no son "otros" los que establecen normas y deciden "cómo deben ser las cosas". De esta manera, las tareas podrían asumirse como consecuencia de las propias decisiones y autonomía más que como una imposición.

En lo que respecta a la fiabilidad y al comportamiento individual de los ítems que configuran cada subescala los resultados son similares a los descritos en otras investigaciones. Se ha obtenido una consistencia interna -α de Cronbach- de .79 respecto a *miedo al fracaso*, .76 respecto a *aversión a la tarea* y .77 para *asunción de riesgos*. Por otra parte, en relación a las frecuencias y porcentajes de sujetos que valoran con "1" (*No refleja mis motivos en absoluto*) ó "5" puntos (*los refleja perfectamente*) cada uno de los ítems que incorporan los motivos de la PASS, Solomon y Rothblum (1984) señalaron que los sujetos respaldaban con una puntuación máxima los ítems que constituyen el *miedo al fracaso* dentro de un rango de 6.3 a 14.1%. Respecto a los ítems que constituyen el factor *aversión a la tarea* el rango estuvo entre 19.4 y 47.0%. En el presente estudio los resultados correspondientes se sitúan, respectivamente, en un rango

de 2.38 a 15.79% y 3.86 y 13.46%, resultados similares respecto a la primera dimensión pero claramente inferiores respecto a la segunda. Obviamente, no se dispone de datos en este sentido respecto al motivo *asunción de riesgos.*

Un resultado que merece ser comentado es que los ítems relacionados con la gestión del tiempo de la escala original -e.g., el 22, *Tenías muchas otras cosas que hacer* o el 28, *Te sentías desbordado por la tarea*-, pese a ser valorados y respaldados con la puntuación máxima por un porcentaje de sujetos considerable -17.33% y 19.46%, respectivamente-, no consiguen saturar en ninguna de los tres motivos mencionados. La procrastinación, probablemente, es un fenómeno de mayor complejidad y que excede el simple déficit en cuanto a hábitos de estudio y organización de tiempo. Implica una compleja interacción de componentes conductuales, cognitivos y afectivos, por lo que su importancia relativa, para cada sujeto, puede estar mediada por el principal motivo que subyace a sus demoras académicas. En cualquier caso, esta relación entre la gestión del tiempo y la procrastinación sé analizará detalladamente en el siguiente apartado.

Por otra parte, los resultados relativos a las relaciones entre los motivos para procrastinar y las variables sociodemográficas y académicas consideradas en el estudio señalan, como se previó, que ninguna de estas variables se relaciona significativamente con el *miedo al fracaso*. Tales resultados respaldan los encontrados, entre otros, por Alexander y Onwuegbuzie (2007), haciéndose eco de estudios previos donde hombres y mujeres informaron de niveles similares de procrastinación académica en función de los motivos que les llevaban a procrastinar (e.g., Ferrari, 1989, 1991b). Sin embargo, Solomon y Rothblum (1984) encontraron que su muestra de mujeres pregraduadas informó de mayores niveles de *miedo al fracaso* que sus homólogos masculinos. En cambio, contrariamente a lo previsto, los sujetos que presentan como principal razón para procrastinar la *aversión a la tarea* muestran una tendencia a puntuar menos en *nota de acceso* mientras que el *nivel formativo* de sus padres tiende a ser mayor. En cuanto al motivo *asunción de riesgos*, la relación es también inversa con la *nota de acceso*.

Los resultados de los análisis diferenciales, como se esperaba, no muestran diferencias significativa entre los niveles de la variable *sexo* en función de ninguno de los

motivos para procrastinar. Sin embargo, como respecto a dicha variable no se verificó el cumplimiento de la homocedasticidad, los contrastes se realizan con los grados de libertad ajustados. De haber podido asumir dicho supuesto, para el motivo *asunción de riesgos* si hubiesen existido diferencias a favor de los varones. Respecto al *nivel formativo de los progenitores* los análisis realizados no aportan ninguna diferencia significativa en ninguno de los tres motivos para procrastinar: el nivel de formación académica de los padres no afecta al tipo de motivo que promueve la procrastinación académica de sus hijos en la presente muestra.

Procrastinación académica y gestión del tiempo.

El quinto objetivo del trabajo ha consistido en evaluar la relación y capacidad predictiva de las dimensiones del constructo gestión del tiempo, evaluado a través de una adaptación española del TMBQ (Macan et al., 1990), sobre las dimensiones de la PASS. En definitiva, aproximarnos al análisis sobre hasta qué punto la procrastinación puede llegar considerarse una dimensión integrada en el constructo "gestión del tiempo" o si bien trasciende las habilidades implicadas en la forma en que los sujetos organizan su tiempo académico.

En primer lugar, los resultados obtenidos a nivel correlacional muestran relaciones significativas entre las dimensiones de gestión del tiempo y las relativas a procrastinación, aunque las asociaciones son de baja magnitud, apuntando a que las demoras parecen constituir un fenómeno que se extiende más allá de la forma en que los sujetos gestionan su tiempo.

En concreto, la *frecuencia* con que los estudiantes procrastinan se relaciona significativamente con todas las dimensiones del TMBQ. El sentido de la correlación es negativo respecto a *Establecimiento de objetivos y prioridades* y *Herramientas para la gestión del tiempo* y positivo para *Preferencia por la desorganización* y *Control*

percibido del tiempo[14], indicando en este último caso que cuanto menor es la percepción de control de su tiempo por parte del sujeto, más frecuentemente procrastina. Por otro lado, la dimensión *problema* parece vincularse a otros factores (sólo aparece una relación significativa de baja magnitud con *Herramientas para la gestión*), ocurriendo algo similar con la el *deseo de reducir* la procrastinación, ya que existe una única relación significativa de baja magnitud con *Control percibido del tiempo*, es decir, el sujeto muestra deseo de reducir su conducta en la medida en que es consciente del uso ineficaz de su tiempo, lo cual vincula el fenómeno de la procrastinación con los procesos de autorregulación.

De este modo, las habilidades de gestión del tiempo no "agotan" la procrastinación. Y, al analizar la capacidad predictiva mostrada por las dimensiones de la gestión del tiempo sobre la prevalencia de la procrastinación, resulta relevante el porcentaje de varianza explicada para el caso de la *frecuencia* (alrededor del 35%) pero no tanto para *problema* y *deseo de reducir*, donde el porcentaje de varianza explicado es significativo aunque muy reducido (alrededor del 9% y 7%, respectivamente).

Más específicamente, tres dimensiones de gestión del tiempo académico se muestran como buenos predictores de la *frecuencia* con la que el sujeto procrastina: *Establecimiento de objetivos y prioridades*, *Percepción del control del tiempo* y *Preferencia por la desorganización*. Los resultados indican que los sujetos demoran más en la medida en que muestran menor predisposición a determinar los objetivos de las tareas académicas, a seleccionar/priorizar sus propias acciones para alcanzarlos, creencias de falta de capacidad para utilizar eficazmente su tiempo de trabajo y escasa sensibilidad a mantener su entorno de trabajo organizado y estructurar sus sesiones de trabajo.

En cuanto a la dimensión *problema*, sólo *Percepción del control del tiempo* - sentido positivo - y *Preferencia por la desorganización* - sentido negativo - predicen el malestar subjetivo que genera en los sujetos sus demoras. En la medida en que es menor

[14] Recuérdese que todos los ítems que configuran esta dimensión, salvo el número 10, cuyas puntuaciones han sido invertidas en los cálculos para que tuvieran el mismo sentido que el resto, presentan un enunciado negativo, por lo cual, "mayor" puntuación indica la tendencia a "menor" *Control percibido del tiempo* y viceversa.

la percepción de controlar su tiempo y más se decanta por la desorganización y la falta de planificación de su entorno de estudio, más problemáticas le resultan sus demoras.

Por último, respecto al *deseo de reducir* la conducta procrastinadora, únicamente la *Percepción del control del tiempo* constituye un predictor significativo - sentido positivo-. Es importante destacar que esta última dimensión, relacionada con la medida en que el sujeto cree poder incidir en cómo invierte su tiempo o tiene la sensación de perderlo o malgastarlo, está siempre presente a la hora de predecir las diferentes áreas de demora de la PASS (*frecuencia, problema* y *deseo de reducir*) por lo que cabe concluir que es el aspecto de la gestión del tiempo con mayor protagonismo en la dilación académica.

En cuanto a los motivos para procrastinar, los resultados correlacionales muestran una asociación positiva entre las dimensiones del TMBQ vinculadas al *Establecimiento de objetivos y prioridades* y la utilización de *Herramientas para la gestión* del tiempo y el motivo *miedo al fracaso,* sin embargo, no aparece ninguna asociación de este motivo con el *Control percibido del tiempo* ni con la *Preferencia por la desorganización.* La *aversión a la tarea* es el motivo que muestra mayor número de relaciones significativas: con todas las dimensiones de la gestión del tiempo (exceptuando *Herramientas para la gestión*) y negativa en el caso de *Establecimiento de objetivos y prioridades.* Por último, el tercero de los motivos para procrastinar, *asunción de riesgos*, aparece vinculado únicamente, de manera significativa y positiva, a la *Preferencia por la desorganización*.

Respecto a la capacidad predictiva de la gestión del tiempo sobre la segunda parte de la PASS, cabe resaltar una serie de interesantes aspectos vinculados a perfiles diferenciales respecto a los motivos que llevan a los sujetos a procrastinar en función de cómo gestionan su tiempo. Los resultados señalan que la *aversión a la tarea* es el motivo que mayor parte de varianza comparte con la gestión del tiempo (23.7%) seguida de *miedo al fracaso* (18.3) y, en último lugar, *asunción de riesgos* (9.5%).

En primer lugar, los estudiantes con elevadas puntuaciones en la utilización de herramientas y estrategias de gestión del tiempo y que, simultáneamente, perciben un escaso control en el uso del mismo, muestran como motivo fundamental para

procrastinar el *miedo al fracaso*. Así, pese a utilizar recursos para gestionar su tiempo, mantienen la creencia de ser incapaces en incidir eficazmente sobre cómo lo utilizan, cuestión que puede relacionarse con una autoconfianza académica baja y con un sentimiento de incapacidad para responder satisfactoriamente a las demandas y estándares de las tareas, viendo amenazada su autoestima. Y, como consecuencia, posponer sus tareas debido a la ansiedad y al miedo a fracasar.

Por su parte, los déficits en establecimiento de objetivos y prioridades, así como en la percepción del control del propio tiempo, junto con la preferencia por la desorganización, se muestran como características asociadas con *aversión a la tarea*. Este motivo para procrastinar, sin embargo, no parece vincularse a la predisposición hacia el uso de herramientas y estrategias para gestionar el tiempo. En consecuencia, los tres primeros aspectos destacados se relacionan con la demora de las actividades por desagrado - terminan por aborrecer y evitar las tareas -, por no encontrar la energía suficiente para su desarrollo y/o por evitar una retroalimentación negativa para su autoestima y rendimiento personal.

La dimensión *asunción de riesgos*, por su parte, ha sido predicha significativamente por las dimensiones *Preferencia por la desorganización* y *Percepción del Control del Tiempo*. De este modo, los sujetos caracterizados por asumir riesgos cuando procrastinan también muestran una tendencia hacia la desorganización en su entorno de trabajo y en sus sesiones de estudio aunque, sin embargo, también se perciben como eficaces en el control de su tiempo y en el uso eficaz del mismo. Estos resultados son congruentes, tal como se comentó en el apartado relativo a motivos, con lo que diversos autores denominan procrastinación activa, con una clara orientación hacia la emoción y la búsqueda de sensaciones, junto a la existencia de unas habilidades de gestión del tiempo y del estudio adecuadas.

En definitiva, tal como se preveía, en este trabajo se refrenda la idea de que los procrastinadores presentan dificultades para gestionar o estimar adecuadamente el tiempo, idea destacada con frecuencia en la investigación (e.g., Aitken, 1982; McCown et al., 1987; Ferrari y Díaz-Morales, 2007b). Efectivamente, los resultados sugieren que

los procrastinadores difieren de los no procrastinadores en cogniciones y conductas ligadas a la gestión del tiempo. Y, simultáneamente, los resultados de este trabajo también destacan que la procrastinación constituye un fenómeno más complejo. De otro modo, los resultados evidencian la relación entre ambos constructos y validan la hipótesis prevista, al menos parcialmente, en la medida en que la procrastinación académica presenta una relación, moderada y con matices, con las habilidades de gestión del tiempo, sin alcanzar a explicar el constructo en su totalidad. Más específicamente, la relación resulta evidente respecto a la *frecuencia* -dimensión más conductual- pero no respecto al malestar subjetivo (*problema* y *deseo reducir*), dimensión con la que la asociación y capacidad predictiva de las habilidades de gestión del tiempo resulta endeble. Algo similar ocurre en relación a los motivos que inducen a la conducta dilatoria, aunque la gestión del tiempo explica un porcentaje de varianza significativo de los motivos más recurrentes para procrastinar: *miedo al fracaso* y *aversión a la tarea*.

La *frecuencia* con la que los sujetos procrastinan es, por tanto, la dimensión que más claramente parece estar implicada en la gestión del tiempo. Un dato llamativo es que la *Percepción del control del tiempo* es la dimensión siempre presente cuando se predice cualquiera de las áreas de demora así como cualquiera de los tres motivos para procrastinar. Independientemente de la razón que mueve al sujeto a procrastinar, la percepción del control sobre el propio tiempo es un elemento siempre presente. Respecto a los motivos, en cuanto al *miedo al fracaso* y la *aversión a la tarea* lo que prevalece es la percepción de falta de control y en la *asunción de riesgo* todo lo contrario.

Estos resultados apoyan los destacados por Lay y Shouwenburg (1993) quienes encontraron relaciones significativas negativas entre la procrastinación y todas las dimensiones del TMBQ, concluyendo que los procrastinadores utilizaban menos frecuentemente estrategias de gestión del tiempo. García-Ros et al. (2011) analizaron la asociación de la frecuencia de la procrastinación conductual y decisional con la gestión del tiempo a través del TMBQ, mostrando ambos tipos de dilación una relación negativa con la percepción de control del tiempo y el mantenimiento de entonos de aprendizaje organizados (de mayor magnitud en el caso de la conductual). Adicionalmente, la procrastinación conductual mostró una asociación inversa con *Establecer objetivos y*

prioridades, evidenciando su relación con las dificultades en la autorregulación del aprendizaje y, más específicamente, con las habilidades de planificación académica. Por su parte, Ferrari y Díaz-Morales (2007b) también defienden la importancia que tiene la percepción y la gestión del tiempo en la explicación de la procrastinación.

En resumen, aunque las habilidades académicas relacionadas con la gestión del tiempo se relacionan inversamente con la tendencia a procrastinar –y, por tanto, debiera ser considerada su incorporación en las propuestas de intervención en este ámbito -, los resultados de este trabajo también señalan que la procrastinación trasciende esta cuestión y que no consiste en la simple gestión ineficaz del tiempo, en un mero déficit de hábitos de estudio o de organización. La procrastinación implica una interacción compleja de componentes conductuales, cognitivos y afectivos. Por tanto, será necesario diseñar pautas de intervención que consideren e integren dichos componentes, respondiendo también a la etiología -qué motivos subyacen en cada caso a la dilación académica- y no exclusivamente a la mejora de las habilidades de gestión del tiempo o los hábitos de estudio, práctica que ha sido la habitual.

Procrastinación y estrés académico.

El sexto objetivo ha consistido en analizar las relaciones y capacidad predictiva de la procrastinación sobre el estrés académico, evaluado a través del CEAU (García-Ros et al., 2012). En esta línea, congruentemente con las hipótesis de partida, diversos resultados destacados en apartados precedentes ya destacan que la procrastinación genera un elevado malestar psicológico en los estudiantes y, especialmente, en las tareas específicamente académicas que integra la PASS. En consecuencia, estos resultados previos ya permitían anticipar que la procrastinación mostraría una relación significativa con las dimensiones de estrés académico y, especialmente, las demoras relacionadas con la realización de tareas académicas complejas que requieren una dedicación y esfuerzo prolongado en el tiempo, tales como la realización de trabajos e informes, llevar al día las actividades propuestas en las aulas o estudiar para los exámenes.

Así, la práctica totalidad de las relaciones entre las dimensiones del estrés académico (CEAU) y las áreas de demora de la PASS han resultado estadísticamente significativas, a excepción de la relación entre *frecuencia* y *Obligaciones académicas.* Los niveles de asociación superiores las presentan la dimensión de estrés *Obligaciones académicas* con *problema* y *deseo de reducir* -en ambos casos de sentido positivo-, señalando que el malestar psicológico derivado de la procrastinación se relaciona claramente con el estrés vinculado a actividades como realizar exámenes y pruebas de evaluación, el exceso de responsabilidades o la sobrecarga académica.

Respecto a la capacidad predictiva de las áreas de demora de la procrastinación sobre las dimensiones del estrés académico, la mejor predicción se realiza sobre *Obligaciones académicas* (el 23.8% de varianza explicada) y sobre *Expediente y perspectivas de futuro* (20.7%). En cuanto a las dimensiones relativas a *Dificultades interpersonales* y *Expresión y comunicación de ideas propias*, las áreas de demora evaluadas por la PASS también resultan predictores significativos, aunque explicando una cantidad de varianza muy inferior (13.2% y 5%, respectivamente).

Efectivamente, las tres áreas de demora de la PASS se han mostrado predictores significativos del estrés relacionado con las *Obligaciones académicas*, destacando en sentido positivo la percepción de la procrastinación como un *problema* y el *deseo de reducirla* -es decir, el malestar subjetivo derivado de la dilación-, y *frecuencia* en sentido negativo. En definitiva, el mayor malestar experimentado por el sujeto como consecuencia de su procrastinación incrementa el estrés que sufre asociado a actividades como la realización de trabajos y exámenes o la sobrecarga académica. Sin embargo, cuanto más procrastina, el estrés asociado a estas actividades parece decrecer.

Los resultados para *Expediente y perspectivas de futuro* han sido similares a los de *Obligaciones académicas:* las tres áreas de demora de la PASS se han mostrado predictores significativos del estrés relacionado con dicha dimensión. Así pues, en la medida en que los sujetos experimentan más malestar vinculado a la dilación, tienden a experimentar mayor nivel de estrés respecto a la anticipación de problemas académicos futuros -concluir los estudios dentro de plazo, conseguir buenas calificaciones, mantener /

conseguir una beca…-. Sin embargo, cuanto más frecuentemente procrastinan menos estrés experimentan al respecto.

Respecto a la dimensión *Dificultades interpersonales*, sólo *frecuencia* y *problema* son predictores significativos del estrés que experimentan los sujetos vinculado a los conflictos con compañeros y profesores o con la competitividad con los pares. La capacidad predictiva de *problema* se produce en sentido positivo -cuanto mayor es la percepción del *problema* que suponen las demoras, mayor nivel de estrés manifiesta el sujeto -, mientras que la de *frecuencia* vuelve a presentarse de forma inversa.

Por último, ninguna de las áreas de demora de la PASS ha resultado un predictor significativo del estrés asociado a la *Expresión y comunicación de ideas propias* (e.g., exposición de trabajos y participación en clase).

En resumen, las tres áreas de demora de la PASS explican, en conjunto, en torno a una cuarta parte de la variabilidad del estrés académico vinculado a las *Obligaciones académicas* y algo más de una quinta del asociado al *Expediente y perspectivas de futuro*. Sin embargo, la cantidad de varianza explicada de *Dificultades interpersonales* y, en especial, de *Expresión y comunicación de ideas propias,* es escasa.

Los resultados señalan, en síntesis, que los sujetos informan manifestar menores niveles de estrés académico –a excepción de *Expresión y comunicación de ideas propias*- en la medida en que se incrementa la *frecuencia* con que procrastinan. Una explicación que puede encontrarse a la base de estos resultados corresponde al momento concreto en que se recogieron los datos: el inicio del segundo cuatrimestre, correspondiente a un periodo en que la realización y entrega de tareas no resulta apremiante, especialmente de aquellas cuya realización requiere mayor amplitud temporal y dedicación, sino que muy probablemente se percibe como muy lejana la fecha de entrega, con independencia de si el sujeto es o no un procrastinador. Sin embargo, la frecuencia de la dilación decrecería dramáticamente en la medida que se aproximara la fecha límite. Probablemente, el estrés experimentado por los sujetos hubiera sido mayor - y la dilación menor - si se hubiesen recogido los datos en etapas más avanzadas del cuatrimestre. En esta línea, Howell et al.

(2006) utilizando asignaciones informatizadas mostraron que los patrones de presentación de los estudiantes revelaron un patrón hiperbólico de descuento temporal, de manera que muy pocas asignaciones se presentaron mucho antes de la fecha límite y en cambio se aceleraron a ritmo creciente según la fecha límite se volvía inminente. Se trata de un aspecto que, sin duda requiere de mayor investigación, desde una perspectiva longitudinal. La conclusión es que la procrastinación parece desempeñar el papel de "antídoto" frente al estrés, al menos cuando los plazos de entrega se perciben lejanos en el tiempo.

Sin embargo, como se ha visto, los resultados señalan que experimentar como un *problema* las demoras o el *deseo de reducir* dicha conducta (es decir, el malestar psicológico subjetivo que supone para el sujeto) incrementa significativamente el estrés asociado al cumplimiento de las *Obligaciones académicas*, al *Expediente y perspectivas de futuro* y a las *Dificultades interpersonales* en el ámbito académico, si bien parece no influir sobre el estrés relacionado con la *Expresión y comunicación de las propias ideas.*

Es interesante destacar que García-Ros et al. (2012) señalan que los niveles superiores de estrés en el ámbito universitario se manifiestan en las dimensiones *Obligaciones académicas, Expresión y comunicación de ideas propias* y *Expediente y perspectivas de futuro,* por lo que aconsejan que **e**stas dimensiones debieran constituir los ejes centrales de los programas de intervención en este ámbito. En el presente estudio se observa, sin embargo, que cuando el estrés se pone en relación con la postergación académica, aunque sigue prevaleciendo la dimensión *Obligaciones académicas* y secundariamente el *Expediente y perspectivas de futuro*, la *Expresión y comunicación de ideas propias* desempeñan un escaso papel, aunque significativo.

En cuanto a los resultados relativos a los niveles de asociación entre los motivos para procrastinar y las dimensiones del estrés académico, se constató que todas las correlaciones eran significativas para *miedo al fracaso*. Sin embargo, *aversión a la tarea* sólo mostró una relación significativa con el estrés derivado de la *Expresión y comunicación de ideas propias* y el motivo *asunción de riesgos* únicamente respecto a *Obligaciones académicas* -en sentido negativo- Por tanto, el miedo a fracasar constituye

el motivo con mayor relación con los niveles elevados de estrés experimentado por los sujetos en una amplia variedad de actividades y situaciones académicas, mientras que tanto *aversión a la tarea* como *asunción de riesgos* parecen relacionarse con el estrés académico de forma más selectiva.

Sin embargo, aunque la capacidad predictiva de los motivos para procrastinar es significativa para las cuatro dimensiones del estrés académico evaluadas, no resulta menos cierto que su capacidad explicativa es reducida.

De este modo, los motivos para procrastinar explican en conjunto un 14.9% de la variabilidad del estrés relacionado con las *Obligaciones académicas*, mostrándose *miedo al fracaso* (en sentido positivo) y *asunción de riesgos* (en sentido negativo) como buenos predictores del nivel de estrés en esta dimensión. Al considerar las características asociadas a cada uno de estos motivos para procrastinar, los resultados son lógicos. En el caso de *miedo al fracaso*, se trataría del temor a las valoraciones negativas, a no alcanzar los objetivos, al perfeccionismo y a manifestar una frágil autoestima. En *asunción de riesgos* nos referimos a la excitación que supone acelerar llegado el último momento haciendo de la dilación una experiencia placentera, una maniobra automotivacional intencionada en aquellos estudiantes que requieren niveles intensos de estimulación (Ferrari, Johnson et al. 1995) y que no les impide concluir las tareas con éxito.

En segundo lugar, los motivos para procrastinar explican en conjunto un 15% de la variabilidad del estrés académico relacionado con el *Expediente y las perspectivas de futuro.* En este caso, sólo *miedo al fracaso* alcanza la significación estadística. En consecuencia, elevados niveles de estrés académico en esta dimensión relacionada con el temor y preocupación vinculada a situaciones académicas futuras se relacionan de forma directa con el miedo al fracaso, con el temor a no alcanzar los objetivos y la obtención de valoraciones negativas autoimpuestas o de los otros significativos.

Respecto a la dimensión del estrés *Dificultades interpersonales*, los motivos para procrastinar explican conjuntamente un 11.7% de su variabilidad. Tanto *miedo al fracaso* como *aversión a la tarea* alcanzan la significación estadística, mostrándose como buenos predictores de esta dimensión del estrés académico. En concreto, los resultados señalan

que cuando más peso tiene como motivo subyacente a la procrastinación el temor a fracasar, mayor será el estrés del sujeto vinculado a sus *Dificultades interpersonales*. Sin embargo, en el caso del motivo *aversión a la tarea* los resultados indican que cuanto más puntúa el sujeto en dicho motivo, menor estrés muestra vinculado a dicha dimensión.

Por último, los motivos que subyacen a la procrastinación explican conjuntamente un 12.9% de la varianza del estrés relacionado con *la Expresión y comunicación de ideas propias.* De los tres motivos para procrastinar, *miedo al fracaso* y *aversión a la tarea* se muestran de nuevo como buenos predictores de esta dimensión. Los resultados indican que en la medida en que los sujetos puntúan más en uno u otro de dichos motivos, mayor es el estrés que experimentan vinculado a la expresión de las propias ideas, la presentación de informes, la intervención en actividades de clase, etc.

En resumen, el *miedo al fracaso* constituye el motivo invariablemente presente al predecir las diferentes facetas del estrés académico consideradas en el estudio y siempre a través de relaciones positivas entre el temor a fracasar y los niveles de estrés manifestados por los sujetos. Sin embargo, *asunción de riesg*os sólo se asocia inversamente al estrés vinculado a las *Obligaciones académicas* y, por último, *aversión a la tarea* con el vinculado a la *Expresión y comunicación de ideas propias* en sentido positivo y a las *Dificultades interpersonales* en sentido negativo.

Procrastinación y rendimiento académico

El séptimo objetivo ha consistido en determinar la relación entre procrastinación y *rendimiento académico* y, adicionalmente, en analizar la potencial validez incremental de la procrastinación en la predicción del mismo respecto a las variables académicas y sociodemográficas consideradas, las dimensiones de gestión del tiempo y las del estrés académico.

En primer lugar destacar que *frecuencia* y *problema* presentan un grado de asociación significativo con el *rendimiento académico*, aunque de reducida magnitud. En

el primer caso la relación es negativa, es decir, una mayor reiteración en posponer la realización de las actividades se relaciona con niveles de rendimiento inferiores. En cambio, en la medida en que se experimenta la procrastinación como más problemática, el rendimiento tiende a incrementarse. Ni *deseo de reducir* la procrastinación ni ninguno de los motivos que subyacen a la misma muestran relaciones significativas con el *rendimiento académico*. Este tipo de relación significativa aunque moderada entre rendimiento y procrastinación ha sido detectada con frecuencia en investigaciones previas (Clariana y Martín, 2008). No obstante, la magnitud de la asociación constituye una cuestión que todavía genera polémica en la investigación, ya que diversos estudios muestran una correlación negativa de moderada a fuerte entre procrastinación y rendimiento académico (e.g., Beswick et al., 1988; Steel et al., 2001; Tice y Baumeister, 1997; van Eerde, 2003).

Respecto a la capacidad predictiva de la procrastinación, la totalidad de dimensiones que evalúa la PASS –primera y segunda parte- explican conjuntamente un 14.5% de la variabilidad del *rendimiento académico*. Las tres dimensiones correspondientes a las áreas de demora de la PASS se muestran buenos predictores del rendimiento, pero no ninguno de los motivos para procrastinar. En el caso de *frecuencia* y *deseo de reducir*, la predicción es de signo negativo, señalando que en la medida que los sujetos puntúan más en dichas dimensiones, peores resultados académicos obtienen. En el caso de *problema* la pendiente de regresión es positiva, destacando que cuanto mayor problema destaca el sujeto que le supone demorar la realización de sus tareas académicas mejores tienden a ser sus resultados, tal como ya señalaban los resultados correlacionales previos.

Diferentes autores han informado que la procrastinación puede ser causa de bajas calificaciones (Clariana et al., 2012). Rothblum et al. (1986) examinaron las diferencias cognitivas, conductuales y afectivas entre procrastinadores académicos y no procrastinadores y encontraron una relación negativa significativa entre la postergación académica y el promedio de calificaciones. Por su parte, Beswick et al. (1988) encontraron una relación negativa entre las conductas dilatorias y los logros académicos. Lubbers et al. (2010) informan de una relación negativa de la dilación con el rendimiento

académico en matemáticas. Apoyando estos resultados, Steel (2007) encontró una correlación significativa entre el desempeño académico y la dilación. Ferrari y Özer (2009), con una muestra de adultos turcos, también encontraron que los sujetos con mayores calificaciones académicas presentaban menor dilación.

Sin embargo, tal como se comentó previamente, el impacto de la procrastinación sobre el rendimiento académico constituye todavía en la actualidad una cuestión que centra el interés de la investigación. De este modo, y al margen de la magnitud de la asociación entre procrastinación y rendimiento destacada con anterioridad, junto a la constatación de que los procrastinadores se "bloquean" bajo presión regulando de forma ineficaz la rapidez y exactitud de su actuación (Baumeister, 1984; Ferrari, 2001), diversos estudios también constatan que algunos estudiantes demuestran sus habilidades para desarrollar eficientemente un amplio volumen de trabajo y de calidad en momentos muy próximos a las fecha límite de entrega de las tareas o de la realización de exámenes. (e.g., Corkin et al, 2011; Choi y Moran, 2009). Por otro lado, los resultados de la investigación (e.g., Ackerman y Gross 2007; Brent y Atkinson, 2011; Howell et al., 2006; Schraw et al., 2007) sugieren el papel de posibles variables mediadoras de la relación entre ambos constructos, en especial por lo que respecta a los motivos que subyacen a la dilación (e.g., la dificultad de la tarea, el nivel de exigencia, adversidades u obstáculos que se entrelazan con la realización de la tarea, la claridad de las instrucciones, la competencia y características del profesor, etc.).

Por otra parte, trabajos como el de Steel et al. (2001) cuestionan confiar en las medidas tipo autoinforme frente a las conductuales cuando se analiza la relación entre procrastinación y rendimiento. De forma más específica, estos autores encontraron que la dilación autoinformada no guarda relación, en general, con los indicadores de rendimiento académico. En contraste, las medidas conductuales sí predijeron significativamente el mismo. Moon e Illingworth (2005) informan en la misma dirección, dado que las medidas comportamentales de la dilación se mostraron mejores predictores de los resultados académicos que los autoinformes basados en rasgos, aconsejando profundizar en la investigación sobre este aspecto. Es cualquier caso, resulta paradójico que muchos estudiantes manifiesten necesitar ayuda para superar la procrastinación y que

haya descrita una amplia variedad de casos de estudiantes cuyo desempeño se ve afectado por la dilación (Burka y Yuen, 1983), mientras que el análisis de la relación entre la dilación y el *rendimiento académico* ha mostrado con frecuencia una correlación negativa reducida o incluso inexistente. Esto significa que debe haber una proporción considerable de estudiantes cuyo rendimiento sea adecuado a pesar de sus dilaciones, e incluso cabría hablar de sujetos no calificables como "procrastinadores" o, en todo caso, de procrastinadores que planifican sus demoras.

En síntesis, la dilación se muestra de nuevo como un constructo de gran complejidad, que trasciende no sólo la mera gestión del tiempo sino también los déficits en cuanto a hábitos de estudio. Los resultados del presente estudio están en consonancia con los aportados por gran parte de la investigación previa, sin embargo sería necesario dedicar más esfuerzos en este sentido, utilizando otro tipo de medidas complementarias que ayudasen a esclarecer las complejas relaciones entre la procrastinación crónica y el rendimiento académico de los alumnos en la universidad.

Por otro lado, en relación a la validez incremental de la procrastinación sobre el *rendimiento académico* en la universidad respecto a las variables sociodemográficas y educativas previas consideradas en el estudio (*sexo*, *nivel formativo de los progenitores* y *nota de acceso*), los resultados señalan que las dimensiones evaluadas por la PASS mejoran significativamente la capacidad explicativa sobre el rendimiento académico. Así, controlando los efectos de las tres variables destacadas, las dimensiones de las áreas de demora de la PASS –*frecuencia, problema* y *deseo de reducir* - todavía consiguen predecir una parte significativa del *rendimiento académico* de los alumnos, manteniéndose además la *nota de acceso* en la ecuación de regresión resultante y enfatizando, consecuentemente, su capacidad predictiva sobre el rendimiento académico en la universidad.

Sin embargo, al analizar la posible validez incremental de la procrastinación sobre el *rendimiento académico* en la universidad respecto al resto de variables y dimensiones consideradas en el estudio (sociodemográficas y académicas previas, dimensiones de gestión del tiempo y de estrés académico), los resultados no muestran que la dilación

incremente de forma significativa el porcentaje de varianza explicado del criterio. En cualquier caso, en el modelo final de regresión se incorporan exclusivamente la dimensión de gestión de tiempo *Establecimiento de objetivos y prioridades* (TMBQ) y la variable *deseo de reducir* de la dilación.

Por otra parte, la inclusión de las dimensiones del TMBQ y del CEAU como un bloque sucesivo tras analizar el efecto incremental de la PASS respecto de las variables sociodemográficas, tampoco ha conseguido mejorar significativamente la cantidad de varianza explicada del *rendimiento académico*. De otro modo, las dimensiones de gestión de tiempo y de estrés académico no incrementan de forme significativa la capacidad explicativa sobre el *rendimiento académico* proporcionada por las dimensiones evaluadas por la PASS junto a las variables sociodemográficas y educativas previas al acceso a la universidad consideradas en el estudio (*sexo, formación progenitores y nota de acceso*).

Adicionalmente, los resultados del ANOVA factorial realizado para el *rendimiento académico* entre los niveles de *frecuencia* y malestar de la dilación -ambas recodificadas en tres categorías- no muestran ningún efecto significativo (ni principal ni de interacción). No obstante, contrastes específicos ulteriores han permitido detectar diferencias significativas muy interesantes en *rendimiento académico* entre el grupo menos procrastinador respecto al segundo y al tercero. En concreto, los alumnos que con menor frecuencia posponen sus tareas académicas son los que muestran mayor *rendimiento académico*, conclusión hasta cierto punto lógica, aunque como ya se ha comentado, requiere de más investigación, pues los resultados aportados hasta la fecha no apuntan siempre en esta dirección.

En segundo lugar, y respecto a los análisis realizados para los motivos para procrastinar y el *rendimiento académico*, los resultados únicamente muestran como significativo el efecto global de *miedo al fracaso.* Las diferencias aparecen entre los grupos extremos en dicho motivo, así como entre el intermedio y el superior. Por tanto, de los tres motivos considerados, sólo el miedo a fracasar parece tener implicaciones en cuanto al *rendimiento académico* de los alumnos, afectándolo negativamente. Respecto

al resto de motivos, como se ha comentado -*aversión a la tarea* y *asunción de riesgos*- no se ha encontrado ninguna diferencia significativa en cuanto al rendimiento.

Hacia una tipología de la procrastinación: perfiles latentes en la procrastinación académica

El octavo y último objetivo de este trabajo ha consistido en indagar la posible existencia de perfiles diferenciales entre los alumnos respecto a la demora de sus tareas académicas. El propósito básico ha consistido en intentar identificar, y en su caso proponer, una posible tipología de procrastinadores y, adicionalmente, determinar si los distintos perfiles de procrastinación académica obtenidos también presentan niveles diferenciales en sus niveles de estrés académico, habilidades de gestión del tiempo y rendimiento académico.

En conjunto, los resultados destacan la existencia de cuatro grupos o perfiles diferenciales de estudiantes en relación a las dimensiones de procrastinación académica evaluadas a través de la PASS, cuyas características básicas se destacan a continuación.

El primer perfil no podría definirse como "procrastinador" dado que la *frecuencia* con que presenta esta conducta es reducida, inferior en promedio incluso a la opción *a veces*, aunque destaca por su elevado malestar psicológico cuando procrastina. Frente al resto de compañeros, estos sujetos presenta un gran *miedo al fracaso* y, pese a ser de estudiantes con adecuadas estrategias de gestión de tiempo, sus niveles de estrés académico son superiores al resto de grupos. No hay que olvidar que el miedo a fracasar integra aspectos como la ansiedad ante las evaluaciones o la baja autoestima y que es la variable que desempeña el papel más importante en el perfeccionismo negativo, caracterizado por una autoevaluación excesivamente crítica y una gran preocupación por no cometer errores.

El segundo perfil tampoco puede definirse como de procrastinadores ya que, al igual que en el grupo precedente, la *frecuencia* con la que procrastina es baja. Adicionalmente, no muestra problemas significativos ni en *malestar subjetivo*, ni en

gestión del tiempo, ni en estrés académico ni un perfil claro respecto a sus motivos para demorar.

El tercer perfil constituye el grupo más numeroso y representativo de la procrastinación académica típica o tradicional, según se aborda en la investigación. Este tipo se caracteriza por una alta *frecuencia* en sus demoras y por un elevado *malestar subjetivo* derivado de las mismas, destacando como motivo sustancial para procrastinar la *aversión a la tarea*. Además, se caracteriza por un déficit en habilidades de gestión del tiempo, especialmente en relación a la autorregulación y percepción de control del mismo. Sin embargo, no muestra un nivel especial de estrés académico -excepto en la expresión en público de sus creencias e ideas propias -, quizás porque sus respuestas de evitación le generan menores niveles de estrés que las de afrontamiento, de manera que la procrastinación incluso puede llegar a convertirse en reforzante y constituir un patrón de conducta duradero frente a desafíos considerados por el sujeto como difíciles de superar.

Por último, las características del cuarto perfil coindicen con las del procrastinador activo, positivo o "arriesgado". De forma más específica, su característica más definitoria es la tendencia a *asumir riesgos*, al margen de procrastinar con una *frecuencia* superior a la media, dejando la realización de tareas para el último momento porque es consciente de que será capaz de superarlas con éxito. En consecuencia, procrastinar le genera un reducido *malestar subjetivo* y presenta un nivel de estrés bajo respecto al cumplimiento de sus obligaciones académicas. Por otro lado, tampoco presenta *miedo al fracaso*, probablemente debido su percepción de capacidad para resolver sus actividades en el último momento. De forma congruente con estos aspectos, muestra una elevada percepción de control del tiempo y también una clara preferencia por la desorganización en su entorno y actividades de estudio. Así, este perfil parece asimilable al denominado "procrastinador activo" o "positivo" recientemente destacado en la investigación, coincidiendo tanto respecto al reducido volumen de sujetos que integra, como en los motivos básicos que les inducen a la dilación - asumir riesgos -, así como por su bajo nivel de estrés académico y sus adecuadas habilidades de gestión del

tiempo. Probablemente sus demoras se relacionan con sus preferencias a trabajar bajo presión y utilizan la procrastinación como una estrategia deliberada de automotivación.

En resumen, el tipo 2º muestra baja procrastinación académica y bajo malestar subjetivo en caso de demorar sus actividades académicas, es decir: no se han visto afectados negativamente por sus retrasos académicos cuando estos ocasionalmente suceden ni han mostrado estrés al respecto. No se trataría, por tanto, de sujetos procrastinadores.

El tipo 4º - el arriesgado, que probablemente prefiere trabajar y cree hacerlo mejor bajo condiciones de presión, característica de los procrastinadores de excitación y de los activos- destaca claramente por su alta frecuencia a la hora de procrastinar y porque el motivo que le lleva a hacerlo es la asunción de riesgos. Dadas estas características, cabe considerar a este 4º tipo como de "procrastinadores activos" o, en su caso, sujetos que cuando posponen sus actividades lo hacen planificadamente y de manera intencionada.

El tipo 1º está constituido por estudiantes que, sin ser procrastinadores – la frecuencia de su dilación es escasa- requieren la aplicación de estrategias de intervención específicas y adaptadas a sus peculiares circunstancias, relacionadas con su elevado malestar psicológico -en las pocas ocasiones que procrastina- y su gran temor a fracasar. En concreto, la intervención debería hacer hincapié en mejorar la gestión del estrés y del perfeccionismo negativo. Es decir, los esfuerzos se deben orientar a ayudarles a afrontar tanto el estrés como sus cogniciones irracionales excesivamente críticas, sus emociones negativas y su gran preocupación por cometer errores, probablemente a través de reestructuración cognitiva y ejercicios de relajación.

El caso del tipo 3º representa, dada su alta *frecuencia* de procrastinación, el elevado *malestar subjetivo* que les genera, la inadecuada gestión del tiempo y la *aversión a la tarea* como principal motivo para procrastinar, el que se podría denominar "procrastinador típico". La intervención debería focalizarse en este caso en un entrenamiento orientado a paliar o mitigar estas carencias. En ambos casos, - tipos 1º y 3º- dado que se trata de sujetos que se ven afectados negativamente por el retraso académico derivado del miedo al fracaso y/o de la aversión a la tarea, pueden

beneficiarse de intervenciones que mejoren sus habilidades de autorregulación, ya que como se comentó, la procrastinación sin duda hunde sus raíces en un fracaso en este tipo de habilidades, en estrecha relación a su vez con la motivación. El aprendizaje autorregulado en tanto que competencia básica permitiría a estos alumnos participar activamente en sus propios procesos de aprendizaje desde una perspectiva metacognitiva, motivacional y comportamental (Zimmerman, 1989). Más en concreto, ayudarles a establecer objetivos y seleccionar y utilizar estrategias de aprendizaje ajustadas a las demandas de las tareas, el mantenimiento de altos niveles de autoeficacia y la regulación, monitorización y evaluación de los propios niveles de ejecución académica.

En la línea de los resultados detectados en el presente estudio, Grunschel et al. (2012) exploraron diferentes tipos de procrastinadores, basándose en cuatro motivos diferentes –obtenidos a través de análisis factorial- para demorar sus actividades. El primero de los motivos fue la *falta de habilidades de estudio y de autogestión* que incluyó, entre otros, aspectos relativos a una baja automotivación y perseverancia, la falta de habilidades de estudio y déficits en gestión del tiempo. El segundo motivo fue la *preferencia por la presión y éxito en el pasado*, vinculado a las creencias del sujeto de trabajar mejor bajo condiciones de presión y a las experiencias pasadas de éxito en estas situaciones, muy próximo a la *asunción de riesgos* de este trabajo. El tercer motivo, relativo a la *preocupación y miedo*, integra aspectos relativos al perfeccionismo, la ansiedad y la baja autoestima, guardando notables semejanzas con el *miedo al fracaso*. Por último, el cuarto factor o motivo fue el *descontento con los estudios*, asociado a la percepción de falta de apoyo del profesorado, a la aversión a la tarea y a la incertidumbre acerca de los estudios, y relacionado por tanto la *aversión a la tarea*.

A través del análisis de perfiles latentes, partiendo de estos cuatro motivos mencionados y otras variables de validación, Grunschel et al. (2012) establecen una taxonomía con cuatro tipos de sujetos a los que denominaron (a) Discretos; (b) Buscadores de presión con éxito; (c) Preocupados / ansiosos y, (d) Descontentos con los estudios. Los dos primeros tipos mostraron una baja procrastinación académica, alta responsabilidad, puntuaciones positivas en variables de validación (e.g., alta satisfacción con los estudios y con la vida) y no se vieron afectados negativamente por sus retrasos

académicos. Según los autores, estas características llevarían a considerar a estos dos primeros tipos como procrastinadores intencionados o deliberados. Por otra parte, los dos últimos grupos presentaron elevados niveles de demoras y presión psicológica, mostrándose como procrastinadores académicos. Estos tipos destacaron como razones de sus retrasos, entre otras, la falta de habilidades de estudio y de autogestión, cuestión que apoyaría la idea de considerar la procrastinación académica como un fracaso en la autorregulación.

La taxonomía establecida en este trabajo, basada tanto en los principales motivos, como en la prevalencia y malestar psicológico que la procrastinación académica genera a los estudiantes, puede ayudar a mejorar y ampliar la comprensión de los fundamentos de diferentes tipos de dilación. Además, contituye un punto de referencia para ajustar la intervención a las necesidades y motivos específicos que llevan a los estudiantes a procrastinar. No obstante, dada la naturaleza exploratoria del estudio, investigaciones posteriores deben replicar y validar los resultados obtenidos de cara a reivindicar la existencia de los procrastinadores académicos típicos identificados en la investigación previa, pero también de otros tipos de sujetos que posponen sus tareas de manera planificada e intencional. En este sentido, un aspecto a considerar en investigaciones futuras es que el cuestionario utilizado en este trabajo – la PASS – quizás no detecte las principales razones de la demora cuando es planificada. Por tanto, estudios ulteriores debe investigar con mayor profundidad las posibles razones para la demora intencional y prestar mucha atención para no confundirla con la procrastinación académica (Grunschel et al. 2012) considerada en sentido estricto.

Limitaciones del trabajo.

Aunque esta investigación ha pretendido ahondar en el conocimiento y comprensión de los fundamentos de la procrastinación académica, así como de sus relaciones con variables de gran trascendencia en el ámbito educativo, somos conscientes que no está exenta de limitaciones.

En primer lugar, y en términos de validez interna, los resultados provienen mayoritariamente de datos basados en autoinformes, por lo que pueden presentar los sesgos asociados a este tipo de información. Sería recomendable replicar el presente estudio incorporando otras medidas comportamentales de procrastinación académica. Por ejemplo, en futuros estudios además de los créditos aprobados podría utilizarse otro tipo de variables adicionales, preferiblemente conductuales, como índice del *rendimiento académico,* para complementar la valoración del rendimiento general de los sujetos. También podrían usarse otras variables relacionadas con los retrasos en la entrega de trabajos o actividades, tales como las medidas que se pueden obtener a partir de la utilización de ambientes computarizados, que permiten al alumno la presentación de trabajos a su propio ritmo en cualquier momento dentro de un intervalo de tiempo y puede suponer un indicador objetivo de la procrastinación para un gran número de estudiantes.

En segundo lugar, la naturaleza correlacional del estudio impide interpretar los datos en términos de causalidad y aconseja tomar precauciones en este sentido. Es este un aspecto que sería interesante explorar en futuras investigaciones a través de estudios de naturaleza tanto experimental como longitudinal. La necesidad de aplicar estudios de medidas repetidas estaría justificada por la propia dinámica intraindividual de la procrastinación, por una parte, y por la maduración evolutiva de los sujetos, por otra. Aunque no es objeto del presente estudio, la relación entre la edad y la tendencia a la dilación ha sido establecida por diferentes autores. La maduración parece incrementar los niveles de responsabilidad (Roberts, Walton y Viechtbauer, 2006), rasgo fuertemente asociado con la dilación como se ha destacado a lo largo del presente estudio. Clariana (2009), Steel (2007) o van Eerde (2003) informan de una relación negativa entre la edad y la dilación de forma que los niveles más altos de procrastinación los presentan las personas más jóvenes y en la medida en que maduran esta pauta desadaptativa de conducta tiende a mejorar. En este sentido, según Clariana et al. (2012) los años de transición entre el bachillerato y la universidad serían los más críticos en cuanto a la tendencia a procrastinar. Sin embargo, como se ha destacado también en páginas previas, la procrastinación en el ámbito académico es un problema que afecta negativamente no sólo a los estudiantes universitarios, sino también a los ya graduados e incluso a los que se encuentran en proceso de culminar sus estudios de doctorado. Los estudios

longitudinales también permitirían realizar un seguimiento del comportamiento académico de los estudiantes desde secundaria hasta la universidad y confirmar, entre otras cosas, la posible existencia de un déficit de autorregulación.

Respecto a la validez externa, la investigación futura podría verse favorecida por la utilización de una muestra representativa más amplia y que garantizara una presencia equitativa por género y diversidad cultural. Efectivamente, dado que los participantes en el estudio eran estudiantes de psicología y magisterio de primer y segundo curso, los resultados no son extrapolables a estudiantes de otras titulaciones y cursos, o en todo caso hay que realizarlo con cautela. En síntesis, para ampliar las posibilidades de generalización de los resultados sería interesante replicar el estudio con una muestra más amplia y representativa de distintas universidades, titulaciones y cursos, así como de las distintos perfiles y modalidades de acceso a la universidad.

Implicaciones del trabajo y futuras líneas de investigación.

Sin embargo, este trabajo también presenta implicaciones importantes. Una valiosa aportación es la confirmación de que las asunciones acerca de la procrastinación no deben ser intuitivas ni pueden ser aplicables a todos los procrastinadores de forma general. Por ejemplo, aspectos tales como su vinculación con las estrategias de gestión del tiempo, relativas a los niveles de estrés concomitante o respecto a su relación con resultados académicos inferiores. Además, la investigación también apoya la complejidad de la procrastinación académica, subrayando la necesidad de explorar nuevas formas de considerar los diferentes tipos de procrastinadores, para profundizar más en su etiología y en los mecanismos de acción que subyacen a cada uno de ellos.

A nivel teórico, los modelos de dilación académica deben ser ampliados para enfatizar sus vínculos con el estrés académico, las habilidades de gestión del tiempo y otros problemas psicológicos. Así, verificar hasta qué punto las dimensiones motivacionales del estudiante afectan a su procrastinación académica puede mejorar

nuestra comprensión de la misma y, en última instancia, conducir a intervenciones más eficaces para reducir su impacto negativo sobre el aprendizaje.

Como se ha comprobado empíricamente, la comparación entre los resultados del presente estudio y los del trabajo original efectuado Solomon y Rothblum (1984) muestran con claridad una mayor frecuencia y preocupación actual por el problema de la procrastinación entre el alumnado universitario. Se trata de un aspecto en el que, evidentemente, habrá que profundizar, en relación también con la posible existencia de diferencias transculturales y a través de diferentes titulaciones y cursos. Aunque hace ya más de veinte años numerosos alumnos vienen manifestando la necesidad de ayuda con respecto a la dilación (de hecho probablemente sea la preocupación académica personal por la que más asiduamente solicitan ayuda) destacando su enorme frecuencia y la inquietud que genera, sólo recientemente los investigadores y clínicos han realizado esfuerzos concertados para comprender y mejorar e intentar paliar las consecuencias de este comportamiento.

A nivel práctico, las implicaciones del presente trabajo apuntan en la dirección de la mejora de los servicios de atención y consejo psicológico a los estudiantes en el contexto universitario, así como de la formación del profesorado en relación a las pautas instruccionales a considerar relacionadas con la prevención y evitación de la dilación académica. Sería muy importante identificar con rapidez a aquellos estudiantes que, bien por la frecuencia o por la severidad de sus problemas en este -y otros ámbitos-, se encuentren en situación de riesgo académico. Para ello, las universidades deben mostrarse sensibles hacia el diseño de proyectos de intervención dirigidos a facilitar la identificación, prevención y mejora de este tipo de problemas (e.g., programas de mentorías a través de pares, programas de tutela académica, programas de alerta para la identificación de sujetos en situación de riesgo académico, talleres y cursos de formación dirigidos a estudiantes con dificultades, seminarios específicos en los cursos de acceso a la universidad, programas de asesoramiento y consejo psicológico). En concreto, diseñar e integrar en la estructura universitaria una amplia diversidad de programas de intervención psicoeducativa adaptados a las necesidades específicas de cada alumno, que les ayude a mejorar sus habilidades en gestión del tiempo, su autoestima, su autoeficacia,

a afrontar el estrés académico de forma más adaptativa y en sus hábitos de estudio. En definitiva, una intervención dirigida tanto a ayudar a los estudiantes a regular sus emociones negativas como a aumentar sus niveles de organización y autorregulación de cara a alcanzar sus objetivos puede ser eficaz para disminuir sus tendencias dilatorias y mejorar su rendimiento académico.

Recapitulando, las expectativas son que el presente trabajo proporcione una mayor consciencia de la presencia, prevalencia y problemática asociada al fenómeno de la procrastinación académica en el entorno universitario, así como de sus implicaciones. Sin embargo, la prevención, el tratamiento o la eliminación de la dilación no es tarea fácil y no existen soluciones sencillas, como se infiere de los aspectos tratados a lo largo del presente trabajo. El problema, aunque a veces se manifiesta de forma similar, se sustenta en motivos diferentes según los individuos. A la vista de los costes psicológicos, económicos y sociales asociados a la dilación, no se puede discutir que se requiere más investigación al respecto, teniendo en cuenta además que, en la medida que la sociedad se vuelve más compleja a todos los niveles, incluido el tecnológico, con un ritmo de vida cada día más acelerado y un mundo más repleto de distracciones y entretenimientos, la dilación es seguro que se incrementará. Conviene tener presente, en este sentido, las posibilidades de procrastinar que se abren a través del uso de Internet, los teléfonos móviles inteligentes y las nuevas tecnologías emergentes, las cuales inauguran categorías completamente nuevas de dilación. Se trata de un tema trascendental y delicado porque hablamos de herramientas de uso cotidiano -también en los contextos de aprendizaje – y que ofrecen atractivas y tentadoras posibilidades de dilación disponibles en cualquier momento y lugar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achor, S. (2010). *The happiness advantage: The seven principles of positive psychology that fuel success and performance at work.* New York: Crown Business.

Ackerman, D. y Gross, B. L. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education 27* (5), 5-13.

Ackerman, D. y Gross, B. L. (2007). I can start that JME manuscript next week, can't I? The task characteristics behind why faculty procrastinate. *Journal of Marketing Education, 29,* 97–110.

Ainslie, G. (1975). Specious reward: A behavioral theory of impulsiveness and impulse control. *Psychological Bulletin*, *82*(4), 463-496.

Ainslie G. (1991). Derivation of Rational Economic Behavior from Hyperbolic Discount Curves. *American Economic Review, 81*, 334-340

Aitken, M. (1982). *A personality profile of the college student procrastinator.* Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh.

Akerlof, G. A. (1991). Procrastination and obedience. *American Economic Review, 81*(2), 1–19.

Alexander, E. S. y Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences, 42*, 1301-1310.

Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A motivational analysis. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (vol. 1, 177-207). New York: Academic Press.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.

Argumedo, D.; Díaz, K.; Calderón, A.; Díaz-Morales, J. F.; Ferrari, J. R. (2005); Assessment of the confiability and factorial structure of three scales measuring chronic procrastination. *Revista de Psicología; 23* (1) 113-138

Arvey, R. D., Rotundo, M., Johnson, W., y McGue, M. (2003). *The determinants of leadership: The role of genetics and personality.* Paper presented at the 18th Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Orlando, FL.

Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E. y Pulido-Martos, M. (2011). Inteligencia emocional percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria: propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *Revista de Psicología Social, 26,* 413-425.

Austin, J. T., y Klein, H. J. (1996). Work motivation and goal striving. In K. Murphy (Ed.), *Individual differences and behavior in organizations* (209-257). San Francisco: Jossey-Bass.

Avia, M.D. (2000). *Versión española del Inventario de Personalidad NEO Revisado (NEO-PI-R) de Costa y McCrae*. Departamento de Psicología Clínica, Universidad Complutense de Madrid.

Balkis, M. y Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationships with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education, 5(1),* 18–32.

Balkis, M.; Duru, E. y Bulus, M. (2012). Analysis of the relation between academic procrastination, academic rational/irrational beliefs, time preferences to study for exams, and academic achievement: a structural model. *European Journal of Psychology of Education*. DOI 10.1007/s10212-012-0142-5.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thoughts and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman and Company.

Bargh, J. A. y Barndollar, K. (1996). Automaticity in action: The unconscious as repository of chronic goals and motives. In P. M. Gollwitzer y J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 457–481). New York: Guilford Press.

Barra-Almagia, E. (2009). Influencia del estrés y el ánimo depresivo sobre la salud adolescente: análisis concurrente y prospectivo. *Universitas Psychologica, 8,* 175-182.

Barraza, A. (2005). *El estrés académico de los alumnos de Educación Media Superior.* Memoria del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Hermosillo, México.

Barraza, A. (2007). El campo de estudio del estrés: del Programa de Investigación Estímulo-Respuesta al Programa de Investigación Persona-Entorno. *Revista Internacional de Psicología, 8* (2).

Baumeister, R. (1984). Choking under pressure: Self-consciousness and paradoxical effects of incentives on skillfull performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 610-620.

Beck, B. L., Koons, S. R., y Milgram, D. L. (2000). Correlates and consequences of behavioural procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-steem and self-handicapping. In J. R. Ferrari y T. A: Pychyl (Eds.), *Procrastination: Current Issues and New Directions* (3 – 13).

Beck, A.T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock, J. y Erbaugh, J. (1961) An inventory for measuring depression. *Archives of general psychiatry, 4*, 561-571

Bedoya, S. A.; Perea, M.; Ormeño, R. (2006). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología. *Revista de Estomatología Herediana, 16*(1), 15 - 20.

Bernstein, P. (1998). *Against the gods: The remarkable story of risk*. New York: Wiley.

Beswick, G., Rothblum, E. D., y Mann, L. (1988). Psychological antecedents of procrastination student procrastination. *Australian Psychologist, 23*, 207-217.

Birner, L. (1993). Procrastination: Its role in transference and countertransference. *Psychoanalytic Review, 80*, 541-558.

Blatt, S. J., y Quinlan, P. (1967). Punctual and procrastinating students: A study of temporal parameters. *Journal of Consulting Psychology, 31*, 169-174.

Blunt, A., y Pychyl, T. (2000). Task aversiveness and procrastination: A multi-dimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Personality and Individual Differences, 28*, 153–167.

Blunt, A., y Pychyl, T. (2005). Project systems of procrastinators: A personal project-analytic and action control perspective. *Personality and Individual Differences, 38*, 1771-1780.

Boffelli, T. J. (2007) College students' personal epistemological beliefs as factors in academic procrastination. *A Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy.* Capella University.

Bond, M.J. y Feather, N.T. (1989), Some correlates of structure and purpose in the use of time. *Journal of Personality and Social Psychology 55* (2) 321-329.

Brent, E. y Atkisson, C. (2011). Accounting for cheating: An Evolving Theory and Emergent Themes. *Research in Higher Education, 52* (6), 640-658.

Brinthaupt, T. M., y Shin, C. M. (2001). The relationship of cramming to academic flow. *College Student Journal, 35,* 457–472.

Brownlow, S., y Reasinger, R. D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 15-34.

Bruinsma, M. y Jansen, E. (2009). When will I succeed in my first-year diploma? Survival analysis in Dutch higher education. *Higher Education Research and Development, 28(1),* 99–114.

Buehler, R., Griffin, D. W. y Ross, M (1993). Exploring the "planning fallacy" Why people underestimate their task completion times. *Journal of Personality and Social Psychology, 67,* (3), 366-381.

Buri, J. R. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment, 57,* 110-119

Burka, J., y Yuen, L. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Cambridge: Da Capo.

Burns, D. D. (1980). *Feeling good: The new mood therapy*. New York: The New American Library Inc.

Burt, C. D. B., y Kemp, S. (1994). Construction of activity duration and time management potential. *Applied Cognitive Psychology, 8,* 155–168.

Buss, A. R., y Craik, K. H. (1985) Why not measure that trait? Alternative criteria for identifying dispositions. *Journal of Personality and Social Psychology, 48,* (5), 934-946.

Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1963). Experimental and Quasi-experimental designs for research on teaching. In N. L. Gage (Ed.). *Handbook of research on teaching (pp. 171 – 246).* Chicago: Rand McNally.

Cao, L. (2012) Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 12, 2,* 39-64.

Carden, R., Bryant, C., y Moss, R. (2004). Locus of control, test anxiety, academic procrastination, and achievement among college students. *Psychological Reports, 95,* 581-582.

Carmines, E. y Zeller, R. (1979). *Reliability and validity assessment.* California. Sage.

Cicerón, M.T. *Catilinarias y Filípicas.* Edición de Pere J. Quetglas. (1994). Editorial Planeta, Barcelona.

Clariana, M. (2009). Procrastinació acadèmica. *Servei de publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.* 34-35.

Clariana, M. (2013). Personalidad, Procrastinación y Conducta Deshonesta en lumnado de Distintos Grados Universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 11*(2), 451-472.

Clariana, M. y Martín, M. (2008). Escala de Demora Académica (EDA) *Revista de Psicología General y Aplicada: Revista de la Sociedad Española de Asociaciones de Psicología 61*(1) 37-52.

Clariana, M.; Gotzens, C.; Badia M. y Cladellas, R. (2012). Procrastination and cheating from secondary school to university. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10* (2) 737-754.

Clark, J. L., y Hill, O. W. (1994). Academic procrastination among African-American college students. *Psychological Reports, 75,* 931-936.

Collins, K. M. T. y Veal, R. E. (2004). Off-campus adult learners' levels of library anxiety as a predictor of attitudes toward the Internet. *Library y Information Science Research, 26*(1), 5-14.

Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J. y Jiao, Q. G. (2008). Reading ability as a predictor of academic procrastination among African American graduate students. *Reading Psychology, 29(6),* 493–507.

Connor, M. J. (2003). Pupil stress and standard assessment test (SATS): an update. *Emotional and Behavioural Difficulties, 8,* 101-107.

Corkin, Yu y Lindt (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences. (21),* 602-606.

Costa, P.T. y McCrae, R.R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Cronbach, L. J. (1957). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist, 30,* 116-127.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience.* New York: HarperCollins.

Cumming, L. (2008). *To guide the human puppet: Behavioural economics, public policy and public service contracting.* Hampshire, UK: Serco Institute.

Charlebois, K.J. (2002) *Doing tomorrow what could be done today: An investigation of academic procrastination.* Submitted in partial fulfilment of the requeriments for the degree of Doctor of Psychology. (2007).

Chissom, B., y Iran-Nejad, A. (1992). Development of an instrument to assess learning strategies. *Psychological Reports, 71,* 1001–1002.

Choi, J. N., y Moran, S. V. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *The Journal of Social Psychology, 149*(2), 195-211.

Chu, A. H. C., y Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. Journal of Social Psychology, 145, 245–264.

Davis, R. A., Flett, G. L., y Besser, A. (2002). Validation of a new scale for measuring problematic Internet use: Implications for pre-employment screening. *CyberPsychology and Behavior, 5*, 331–345.

Day, V., Mensink, D., y O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning, 30*(2), 120–134.

Deci, E. L. y Ryan, R.M. (1991) A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: VOl 38.* Perspectives on motivation (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.

Delongis, A., Coyne, J. Dakof, G., Folkman, S., y Lazarus, R. (1982). Relationship of daily hassles, uplifts and major life events on health status. *Health Psychology, 1,* 119-136.

Dewitte, S., y Lens, W. (2000). Procrastinators lack a broad action perspective. *European Journal of Personality, 14,* 121-140.

Dewitte, S. y Schouwenburg, H. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present snd future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality, 16,* 469-489.

Deyermond, Alan (1985). Introduction. *Libro del Conde Lucanor*. Ed. Reinaldo Ayerbe-Chaux. Madrid: Alhambra.

Di Fabio, A. (2006). Decisional procrastination correlates: personality traits, self-esteem or perception of cognitive failure? *International Journal for Educational and Vocational Guidance 6:*109–122.

Díaz-Morales, J. F., Ferrari, J. R., y Cohen, J. R. (2008). Indecision and avoidant procrastination: The role of morningness-eveningness and time perspective in chronic delay lifestyles. *The Journal of General Psychology, 135*(3), 228-240.

Díaz-Morales, J. F; Ferrari, J. R.; Díaz, K. y Argumedo, D. (2006). Factorial Structure of Three Procrastination Scales with a Spanish Adult Population. *European Journal of Psychological Assessment, 22*(2), 132–137.

Donovan, J. M. (1995). Validation of a Portuguese form of Templer's Death Anxiety Scale. *Psychological Reports, 73,* 195-200.

Effert, B.R. y Ferrari, J.R. (1989). Decisional procrastination: Examining personality correlates. *Journal of Social Behavior and Personality, 4*, 151–161.

Elliot, A. (1997). Integrating the "classic" and "contemporany" approaches to achievement motivation: A hierarchical model of achievement motivation. In M. Maehr y P. Pintrich (Eds.) *Advances in motivation and achievement 10*, 243-279.

Elliot, A. J. (1999). Aproach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*(3), 169-189.

Elliot, A. J. y McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 501-519.

Elliot, R. (2002). A ten-year study of procrastination stability. Unpublished master's thesis, University of Louisiana, Monroe.

Ellis, A. y Knaus, W.J. (1977). *Overcoming procrastination.* New York: Institute for Rational-Emotive Therapy. (Paperback ed., New York: New American Library).

Ellis, A. y Knaus, W. J. (2002) *Overcoming procrastination* (Rev. ed.). NY: New American Library.

Epstein, S. (1997) This I have learned from over 40 years of Personality research. *Journal of Personality, 65:1*, 1-32,

Esopo / Babrio (2003). *Fábulas de Esopo; Vida de Esopo/ Fábulas de Babrio*. Traducción y notas de P. Bádenas y J. López Facal. Madrid. Gredos.

Farnham, B. R. (1997). *Roosevelt and the Munich crisis: A study of political decision-making.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Farran, B. (2004). *Predictors of academic procrastination in college students.* Unpublished doctoral dissertation, Fordham University, New York.

Fernie, B. A., y Spada, M. M. (2008). Metacognitions about procrastination: A preliminary investigation. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 36*, 359-364.

Fernie, B. A., Spada, M. M., Nikcevic, A. V., Georgiou, G. A. y Moneta, G. B. (2009). Metacognitive beliefs about procrastination: Development and concurrent validity of a selfreport questionnaire. *Journal of Cognitive Psychotherapy, 23*(4), 283-293.

Ferrari, J. R. (1989). Reliability of academic and dispositional measures of procrastination. *Psychological Reports, 64*, 1057-1058.

Ferrari, J. R. (1991a). Compulsive procrastinators some self reported characteristics. *Psychological Reports, 68*, 455-458.

Ferrari, J. R. (1991b). Self-handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, social-esteem, or both? *Journal of Research in Personality, 25*, 245-261.

Ferrari, J. R. (1992). Psychometric validation of two procrastination inventories for adults: Arousal and avoidance measures. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 14*, 97–110.

Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors. *Personality and Individual Differences, 17*, 673–679.

Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: EVects of cognitive load, selfawareness, and time limits on 'working best under pressure'. *European Journal of Personality, 15*, 391–406.

Ferrari, J. R. (2004). Trait procrastination in academic settings: An overview of students who engage in task delays. En H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl y J. R. Ferrari (Eds). *Counseling the procrastinator in academic settings* (19 – 27).

Ferrari, J. R. (2010). Still procrastinating? The no regrets guide to getting it done. New Jersey, NJ.: Wiley.

Ferrari, J. R. y Díaz-Morales, J.F. (2007a). Perceptions of selfconcept and self-presentation by procastinators: Further evidence. *The Spanish Journal of Psychology, 10,(1),* 91-96.

Ferrari, J. R. y Díaz-Morales, J.F. (2007b). Procrastination: Different time orientations reflect different motives. *Journal of Research in Personality 41*, 707–714.

Ferrari, J. R., Diaz-Morales, J. F., O'Callaghan, J., Diaz, K. y Argumendo, D. (2007). Frequent behavioral delay tendencies by adults: International prevalence rates of chronic procrastination. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 38,* 458–464.

Ferrari, J. R. y Dovidio, J. F. (2000). Examining behavioural processes in indecision: Decisional procrastination and decision-making style. *Journal of Research in Personality, 34,* 127–137.

Ferrari, J. R. y Emmons, R. A. (1994). Procrastination as Revenge: Do People Report Using Delays as a Strategy for Vengeance? *Personality and Individual Differences*, *17*(4), 539–544.

Ferrari, J. R. y Emmons, R. (1995). Methods of procrastination and their relation to self-control and self reinforcement. *Journal of Social Behaviour and Personality, 10,* 135-142.

Ferrari, J. R., Harriott, J. S. y Zimmerman, M. (1999). The social support networks of procrastinators: Friends or family in times of trouble? *Personality and Individual Differences, 26,* 321-331

Ferrari, J. R., Johnson, J.L. y McCown, W.G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment.* New York: Plenum Press.

Ferrari, J. R., Mason, C. y Hammer, C. (2006). Procrastination as a predictor of task perceptions: Examining delayed and non-delayed tasks across varied deadlines. *Individual Differences Research*, *4*(1), 28-36.

Ferrari, J. R. y McCown, W. (1994). Procrastination tendencies among obsessive-compulsives and their relatives. *Journal of Clinical Psychology, 50* (2), 162-167.

Ferrari, J. R., O'Callahan, J. y Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology, 7,* 1–6.

Ferrari, J. R. y Olivette, M.J. (1994). Parental Authority and the Development of Female Dysfunctional Procrastination. *Journal of Research in Personality, 28,* 87-100.

Ferrari, J. R. y Özer, B. U. (2009). Chronic Procrastination Among Turkish Adults: Exploring Decisional, Avoidant, and Arousal Styles. *The Journal of Social Psychology, 149*(3), 302–307.

Ferrari, J. R., Parker, J. T. y Ware, C. B. (1992). Academic Procrastination: Personality correlates with Myers-Briggs types, self-efficacy, and academic locus of control. *Journal of Social Behavior and Personality, 7,* 495-502.

Ferrari, J. R. y Pychyl, T.A. (2000). *Procrastination: Current issues and new directions.* Corte Madre, CA: Select Press.

Ferrari, J. R. y Pychyl, T. A. (2007). Regulating speed accuracy and judgment by indecisives: Effects of frequent choices on self-regulation depletion. *Personality and Individual Differences, 42,* 777–787.

Ferrari, J. R. y Tice, D. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality, 34,* 73-83.

Ferrari, J. R. y Tice, D. (2007). Perceptions of self-autoconcept and self presentation by procrastinators: Furher evidence. *The Spanish Journal Psychology, 1,* 91-96.

Ferrari, J. R., Wolfe, R. N., Wesley, J.C., Schoff, L. A., y Beck, B.L. (1995). Ego-identity and academic procrastination among universitary students. *Journal of College Student Development, 36,* 361-367.

Fiore, N. (1989). *The now habit: A strategic program for overcoming procrastination and enjoying guilt-free play.* New York: Penguin.

Flavell, J. H. (1979) Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist, 34,* 90-911.

Flett, G. L. y Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. En G. L. Flett y P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (5-13). Washington, DC: American Psychological Association.

Flett, G. L., Blankstein, K. R. y Martin, T. R. (1995). Procrastination, negative self-evaluation, and stressing depression and anxiety: A review and preliminary model. In Ferrari, J. R., Johnson, J. L., y McCown, W. G. (Eds.), *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment* (pp. 136-137). New York: Plenum Press.

Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., y Koledin, S. (1991). Dimensions of Perfectionism and Irrational Thinking. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 9,*185-201.

Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R. y Koledin, S. (1992). Components of Perfectionism and Procrastination in College Students. *Social Behavior and Personality, 20*(2), 85-94.

Flett, G. L., Hewitt, P.L y Martin, T. (1995). Dimensions of perfectionism and procrastination. In J. R. Ferrari, J. Johnson, y W. McCown, (Eds.), *Procrastination*

and task avoidance:Theory, research and practice, 113-136. New York: Plenum Press.

Flett, G. L, Stainton, M., Hewitt, P. L., Sherry, S. B. y Lay, C. (2012). Procrastination automatic thoughts as a personality construct: An analysis of the Procrastinatory Cognitions Inventory. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 30,* 223-236.

Freud, S. (1926). *Inhibitions, Symptoms, and Anxiety* (Standar Edition, 5, 509-630). London: Hogarth Press.

Fritzsche, B. A., Young, B. R. y Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences, 35,* 1549–1558.

Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. y Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research, 14,* 449-468.

Furlan, L.; Heredia, D.; Piemontesi, S.; Illbele, A. y Sánchez Rosas, J. (2010) Adaptación de la escala de procrastinación de Tuckman para estudiantes universitarios. Memorias II Congreso Internacional de Investigacióny Práctica Profesional en Psicología, Tomo IV, 450-451.

Furlan, L.; Heredia, D.; Piemontesi, S.; Tuckman, B.W. (2012). Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la escala de procrastinación de Tuckman (ATPS). *Perspectivas en Psicología. vol. 9,* 142 – 149.

Gafni, R. y Geri, N. (2010). Time management: Procrastination tendency in individual and collaborative tasks. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management, 5,* 115-125.

Gandhi, M. K., Strohmeier, J., y Nagler, M. N. (2000). *The Bhagavad Gita according to Gandhi.* Berkeley, CA: Berkeley Hills Books.

García, J. F.; Frías, M.D. y Pascual, J. (1999). *Los diseños de la investigación experimental. Comprobación de la hipótesis.* Universitat de Valencia.

García-Ros, R. y Pérez-González, F. (2012). The time management behavior questionnaire (TMBQ): spanish adaptation for University students. *Spanish Journal of Psychology, 15(3),* 1485-1494.

García-Ros, R., Pérez-González, F., Natividad, L. e Hinojosa, E. (2011). Procrastinación, Rendimiento Académico y Gestión del Tiempo en Educación Secundaria. *VI* Congreso Internacional de Psicología y Educación. Valladolid. Marzo-Abril 2011.

García-Ros, R.; Pérez-González, F.; Pérez-Blasco, J. y Natividad, L. A. (2012) Evaluación del estrés académico en estudiantes de nuevo acceso a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología, 44(2),* 143-154.

Gersick, C. J. G. (1989). Marking time: Predictable transitions in task groups. *Academy of Management Journal, 33,* 274–309.

Gröpel, P. y Steel, P. (2008). A mega-trial investigation of goal setting, interest enhancement, and energy on procrastination. *Personality and individual differences 45* (5), 406-411.

Grunschel, C., Patrzek, J. y Fries, S. (2012). Exploring different types of academic delayers: A latent profile analysis. *Learning and Individual Differences (23)* 225-233..

Grunschel, C., Patrzek, J. y Fries, S. (2013). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: an interview study. *European Journal of Psychology of Education. (28)* 841-861.

Guay, F., y Vallerand, R. J. (1997). Social context, estudents motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education, 1,* 211-233.

Haghbin, M., McCaffrey, A. y Pychyl, T. A. (2012). The complexity of the relation between fear of failure and procrastination. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy.*

Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology, 15,* 27-33.

Harriott, J. y Ferrari, J.R. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults. *Psychological Reports, 78,* 11–616.

Harris, N. N., y Sutton, R. I. (1983). Task procrastination in organizations: A framework for research. *Human Relations, 36,* 987–995.

Haycock, L. A., McCarthy, P. y Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling y Development, 76*(3), 317-324.

Haynes, S. y Lench, H. (2003). Incremental validity of new clinical assessment measures. *Psychological Assessment, 15,* 456-466.

Hedin, B. (2012) Teaching Procrastination - A Way of Helping Students to Improve their Study Habits. *Pedagogiska Inspirations Konferens.* Conference paper.

Hesíodo (2011). *Teogonía. Trabajos y días.* Madrid: Alianza Editorial.

Hewitt, P. L., y Flett, G. L. (1989). The Multidimensional Perfectionism Scale: Development and validation. *Canadian Psychology, 30,* 339.

Hewitt, P. L. y Flett, G. L. (1991). Perfectionism in self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of personality and Social Psychology, 60,* 456-470.

Hill, M., Hill, D., Chabot, A., y Barrall, J. (1978). A survey of college faculty ans student procrastination. College Student Journal, 12, 256-262.

Höcker A, Engberding M, Haferkamp R, Rist F. (2012). Wirksamkeit von Arbeitszeitrestriktion in der Prokrastinationsbehandlung. *Verhaltenstherapie* 22:doi:10.1159/000334970 (im Druck).

Holland, L., y Holland, E. (1977). Vocational indecision: More evidence and speculation. *Journal of Counseling Psychology, 27,* 469–477. *12*(3), 256-262.

Hollis, A.T. (2012) Cures for Procrastination in College Students. *A with Honors Projects.* Paper 68.

Howell, A. J. y Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A meditational analysis. *Learning and Individual Differences, 19*, 151-154.

Howell, A. J., y Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences, 43,* 167-178.

Howell, A. J., Watson, D. C., Powell, R. A. y Buro, K. (2006). Academic procrastination: The pattern of correlates of behavioural postponement. *Personality and Individual Differences, 40,* 1519-1530.

Janis, I. L., y Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment.* New York: Free Press.

Jiao, Q. G., DaRos-Voseles, D. A., Collins, K. M. T. y Onwuegbuzie, A. J. (2011). Academic procrastination and the performance of graduate-level cooperative groups in research methods courses. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 11*(1), 119-138.

Johnson, J., y Bloom, A. (1995). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. *Personality and Individual Differences, 18,* 127-133.

Johnson, E. M., Green, K. E., y Kluever, R. C. (2000). Psychometric characteristics of the revised procrastination inventory. *Research in Higher Education, 41*(2), 269- 279.

Jurado, M., & Rosselli, M. (2007). The elusive nature of executive functions: A review of our current understanding. *Neuropsychology Review, 17*(3), 213–233.

Kagan, M., Çakir, O, Ilhan, T. y Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive – compulsive and five factor personality traits. *Procedia Social and Behavioral Sciences 2*, 2121–2125.

Kahneman, D. y Tversky, A. (1979). Intuitive prediction: Biases and corrective procedures. *TIMS Studies in Management Sciencie, 12*, 313-317.

Kegley, C. W. (1989). The Bush administration and the future of American foreign policy: Pragmatism, or procrastination? *Presidential Studies Quarterly, 19*, 717–731.

Klassen, R. M., Ang, R. P., Chong, W. H., Krawchuk, L. L., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., y Yeo, L. S. (2010). Academic procrastination in two settings: Motivation correlates, behavioral patterns, and negative impact of procrastination in Canada and Singapore. *Applied Psychology: An International Review, 59* (3), 361-379.

Kleinbaum, D.G.; Kupper, L.L. y Muller, K.E. (1988) *Applied Regression Analysis and Other Multivariables Methods.* PWS-KENT Publishing Company.

Knaus, W. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of Social Behavior y Personality*, *15*(5), 153-166.

Kasper, G. (2004). *Tax procrastination: Survey finds 29% have yet to begin taxes.* A survey conducted by the Gail Kasper Consulting Group. Philadelphia, PA (PRWEB).

Kotler, S. (2009). Escape artists. *Psychology Today*, *42* (5), 72-79.

Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and selfregulation: The dynamics of personality systems interactions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of selfregulation* (pp. 111–169). San Diego, CA: Academic Press.

Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos.* Barcelona: Martínez-Roca.

Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality, 20*, 474–495.

Lay, C. H. (1987). A modal profile analysis of procrastinators: A search for types. *Personality and Individual Differences, 8,* 705-714.

Lay, C. H. (1994). Trait procrastination and affective experiences: Describing past study behavior and its relation to agitation and dejection. *Motivation and Emotion, 18,* 269–284.

Lay, C. H. (1995). Trait procrastination, agitation, dejection, and self-discrepancy. In *Procrastination and task avoidance: Theory, Research, and Treatment,* Ferrari J.R., Johnson, J. y McCown, W. (eds.) Plenum: New York; 97-112.

Lay, C. H. (1997). Explaining lower-order traits through higher order factors: The case of trait procrastination, conscientiousness, and the specificity dilemma. *European Journal of Personality, 11,* 267-278.

Lay, C. H., y Burns, P. (1991). Intentions and behaviour n studying for an examination: The role of trait procrastination and its interaction with optimism. *Journal of Social Behavior and Personality, 6,* 605-617.

Lay, C. H., y Schouwenburg, H. C. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of Social Behavior and Personality, 8,* 647–662.

Lay, C., y Silverman, S. (1996). Trait procrastination, anxiety, and dilatory behavior. *Personality and Individual Differences, 21,* 61-67.

Levy, Y. y Ramim, M.M. (2012) A Study of Online Exams Procrastination Using Data Analytics Techniques. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects. Vol. 8.* 97-113

Lewis-Beck, M. S. (1980) Applied regression: an introduction. Sage university papers series. Quantitative applications in the social sciences 07-022. Beverly Hills, California.

Locke, E. A., y Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

López-Valero, M. (2013). *Evaluación de las metas de logro en estudiantes de Educación Secundaria, y análisis de su relación con los resultados académicos y la ansiedad ante las evaluaciones.* Trabajo fin de Máster en Psicopedagogía no publicado. Facultat de Psicología. Universitat de València, Estudi General.

Lubbers, M.J., Van der Werf, M.P.C., Kuyper, H. y Hendriks, A.A.J. (2010). Does homework behavior mediate the relation between personality and academic performance? Learning and Individual Differences, 20, 203-208.

Macan, T.H., Shahani, C., Dipboye, R.L., y Phillips, A.P. (1990). College Students' Time Management: Correlations With Academic Performance and Stress. *Journal of Educational Psychology, 82*(4), 760-768.

Maehr, M. L. (1989). Thoughts about motivation. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3 Goals and cognitions). Orlando: Academic Press.

Mann, L. (1982). *Decision making questionnaire I and II*. Flinders University of South Australia, Bedford Park, South Australia.

Mann, L. (2000). Stili decisionali degli adolescenti: La procrastinazione [Adolescents' decisional style: The procrastination]. In S. Soresi (Ed.), *Orientamenti per l'orientamento* (pp. 67–79). Firenze: Giunti Organizzazioni Speciali.

Matlin, M. V. (1995). *Psychology (Second Edition).* Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.

McClure, S. M., Ericson, K. M., Laibson, D. I., Loewenstein, G., y Cohen, J. D. (2007). Time discounting for primary rewards. *Journal of Neuroscience, 27*(21), 5796-5804.

McCown, W., Blake, I., y Keiser, R. (2012). Content analyses of the beliefs of academic procrastinators. *Journal of Rational-Emotive y Cognitive-Behavior Therapy, 4,* 213–222.

McCown, W. y Johnson, J. (1989). *Validation of the Adult Inventory of Procrastination.* Paper presented at the 97th Annual Convention of the American Psychological Association, New Orleans, LA.

McCown, W. y Johnson, J., y Petzel, T. (1989). Procrastination: A principal components analysis. *Personality and Individual Differences, 10,* 197 – 2002.

McCown, W., Petzel, T. y Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. *Personality and Individual Differences, 8,* 781–786.

McCown, W. y Roberts, R. (1994). A study of academic and work-related dysfunctioning relevant to the college version of an indirect measure of impulsive behavior Procrastination. *Integra Technical Paper 94-28,* Radnor, PA: Integra, Inc.

McClelland, D. C. y Boyatzis, R. E. (1982). Leadership motive pattern and long-term success in management. *Journal of Applied Psychology, 67,* 737-743.

McGregor, H. A., y Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievementrelevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology, 94,* 381–395.

Midgley, C., y Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence, 15,* 389-411.

Milgram, N. (1991). Procrastination. In R. Dulbecco (Ed.). *Encyclopedia of human biology* (Vol. 6, pp. 149 - 1559 New York: Academic Press.

Milgram, N. (1992). El retraso: Una enfermedad de los tempos modernos [Procrastination: A malady of modern time]. *Boletin de Psicologia, 35,* 83–102.

Milgram, N., Batori, G. y Mowrer, D. (1993). Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology, 31,* 487-500.

Milgram, N. y Marshevsky, S. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness and task capability. *Journal of Psychology, 129,* 145-155.

Milgram, N., y Marshevsky, S., y Sadeh, C. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness, and task capability. *The Journal od Psychology, 129,* 145-155.

Milgram, N., Mey-Tal, G. y Levinson, Y. (1998). Procrastination generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences, 25,* 297-316.

Milgram, N., Sroloff, B., y Rosenbaum, M. (1988). The procrastination in everyday life. *Journal of Research in Personality, 22,* 197-212.

Milgram, N. y Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality, 14,* 141-156.

Missildine, H. (1963). *Your inner child of the past.* New York: Simon y Schuster.

Moon, S. M. y Illingworth, A. J. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: a latent growth curve analysis of academic procrastination. Personality and Individual Differences, *38,* 297–309.

Morris, E., Surber, C., y Bijou, S. (1978). Self- versus instructor-pacing: Achievement, evaluations, and retention. *Journal of Educational Psychology, 70,* 224-230.

Motie, H.; Heidari, M. y Sadeghi, M. A. (2012) Predicting Academic Procrastination during Self-Regulated Learning in Iranian first Grade High School Students *Procedia - Social and Behavioral Sciences 69,* 2299 – 2308.

Muszynski, S. Y. y Akamatsu, T. J. (1991) Delay in Completion of Doctoral Dissertations in Clinical Psychology. *Professional Psychology: Research and Practice 22* (2),119-123

Natividad, L. A. (2009). *Evaluación de la gestión del tiempo en estudiantes universitarios de nuevo acceso. Análisis y validación de la "Time Management Behaviour Scale"*. Trabajo de investigación no publicado. Facultat de Psicología. Universitat de València, Estudi General.

O'Brien, W. K. (2002). *Applying the transtheoretical model to academic procrastination.* Unpublished doctoral dissertation, University of Houston.

Onwuegbuzie, A. J. (2001). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*(5), 103-109.

Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment y Evaluation in Higher Education, 29*(1), 3-19.

Onwuegbuzie, A. J. y Jiao, Q. G. (2000). I`ll go to the library later: The relationship between academic procrastination and library anxiety. *College y Research Libraries, 61,* 45-54.

Özer, B. U. (2011). A Cross Sectional Study on Procrastination: Who Procrastinate More? *International Conference on Education, Research and Innovation, IPEDR, 18, 34-37.*

Özer, A. y Altun, E. (2011). The Reasons for academic procrastination among university students. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(21), 45-72.

Özer, B., Demir, A., y Ferrari, J. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: possible gender differences in prevalence and reasons. Journal of Social Psychology, 149(2), 241–257.

Pardo, A. y Sanmartín, R. (1998). *Análisis de datos en Psicología (II).* Ed. Pirámide. Madrid.

Park, S.W. y Sperling, R.A (2012). Academic Procrastinators and Their Self-Regulation. *Psychology* Vol.3, *(1)* 12-23.

Patzelt J, Opitz I (2005). Deutsche Version der Aitken Procrastination Scale (APS-d); in Glöckner-Rist A (Hrsg): ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente, Version 8.00. Mannheim, Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.

Pekrun, R., Elliot, A. J., y Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology, 101,* 115–135.

Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H. y Pelletier, S. T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: a longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology, 93,* 776–789.

Peterson, C. H., Casillas. A. y Robbins, S.B. (2006). The Student Readiness Inventory and the Big Five: Examining social desirability and college academic performance. *Personality and Individual Differences, 41,* 663-673.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). New York: Academic Press.

Pintrich, P. R., y DeGroot, E.V. (1990). Motivational and seld-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82,* 33-40.

Polo, A.; Hernández, J.M. y Poza, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés, 2-3,* 159-172.

Pollock, K. (1988). On the nature of social stress: the production of a modern mythology. *Social Science and Medicine, 26,* 381-392.

Putwain, D. (2007). Researching academics stress and anxiety in students: some methodological considerations. *British Educational Research Journal, 33,* 207-219.

Pychyl, T.A. y Flett, G.L. (2012). Procrastination and self-regulatory failure: An introduction to the special issue. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive – Behavior Therapy.* DOI: 10.1007/s10942-012-0149-5

Pychyl, T. A., Morin, R. W., y Salmon, B. R. (2000). Procrastination and planning fallacy: An examination of the study habits of university students. *Journal of Social Behavior and Personality, 15,* 135–150.

Pychyl, T. A., Lee, J. M., Thibodeau, R., y Blunt, A. (2000). Five days of emotion: An experience sampling study of undergraduate student procrastination. Journal of Social Behavior and Personality, 15, 239–254.

Rachlin, H. (2000). *The science of self-control.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Rassin, E., y Muris, P. (2005). Indecisiveness and the interpretation of ambiguous situations. *Personality and Individual Differences, 39,* 1285–1291.

Rassin, E.; Muris, P.; Booster, E. y Kolsloot, I. (2008). Indecisiveness and informational tunnel vision. *Personality and Individual Differences 45,* 96–102.

Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, 22.ª edición. Madrid: Espasa, 2001.

Reckase, M. (1979). Unifactor latent trait models applied to multifactor tests: Results and implications. *Journal of Educational Statistics, 4* (3), 207-230.

Rhodewalt, F., y Vohs, K. D. (2005). Defensive strategies, motivation, and the self: A self-regulatory process view. In A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation* (pp. 548- 565). New York, NY: The Guilford Press.

Roberts, B. W., Chernyshenko, O. S., Stark, S., y Goldberg, L. R. (2005). The structure of conscientiousness: An empirical investigation based on seven major personality questionnaires. *Personnel Psychology, 58,* 103–139.

Roberts, B. W., Walton, K. E. y Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the course: A metaanalysis of longitudinal Studies. *Psychological Bulletin 132*, 1–25

Rodríguez Ayán, M. N. (2010). Perfiles motivacionales definidos mediante análisis de conglomerados y su relación con la capacidad percibida y el rendimiento académico. *Anales de psicología 26*(2) *348-358.*

Rosenberg, M. (1979). Conceiving the Self. New York: Basic Books.

Rothblum, E. D. (1990) Fear of failure: The psychodynamic, need achievement, fear of success, and procrastination models. In H. Leitenberg (Ed.), *Handbook of Social and Evaluation Anxiety.* NY: Plenum Press.

Rothblum, E. D., Solomon, L. J., y Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology, 33*(4), 387-394.

Ryan, R. M., y Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*, 749-761.

Scher, S. J., y Osterman, N. M. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Personality in the Schools, 39*, 385–398.

Sabini, J. y Silver, M. (1982). *Moralities of Everyday Life*. London, Oxford University Press.

Saddler, C. D. y Sacks, L. (1993). Multidimensional perfectionism and academic procrastination: Relationships with depression in university students. *Psychological Reports, 73*, 863-871.

Saposnik, G. (2009). Acute stroke management: Avoiding procrastination, the best way to optimize care delivery. *European Journal of Neurology*, *16*(12), 1251–1252.

Sava, F. A. y Popa, R. I. (2011). Personality types based on the Big Five model. A cluster analisys over the romanian population. *Cognition, Brain and Behavior. 15*, 359-384.

Schouwenburg, H. C. (1992). Procrastinators, and fear of failure: an exploration of reasons for procrastination. *European Journal of Personality, 6*, 225-236.

Schouwenburg, H. C. (1995). Academic procrastination: Theoretical notions, measurement, and research. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson, yW. G. McCown (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment* (pp. 71–96). New York: Plenum Press.

Schouwenburg, H. C. (2004). Trait procrastination in academic settings: An overview of students who engage in task delays. En H.C. Schouwenburg, C. Lay, T. Pylchyl, y J. Ferrari, (Eds.), *Counselling the procrastinator in academic settings* (pp. 3-18). Washington DC: American Psychological Association.

Schouwenburg, H. C. y Groenewoud, J. T. (2001). Study motivation under social temptation: effects of trait procrastination. *Personality and Individual Differences, 30*, 229–240.

Schouwenburg, H. C., y Lay, C. H. (1995). Trait procrastination and the big-five factors of personality. *Personality and Individual Differences, 18*, 481–490.

Schouwenburg, H.C., Lay, C. H., Pychyl, T.A., y Ferrari, J.R. (2004). *Counseling the procrastinator in academic settings.* Washington, DC: APA.

Schraw, G.; Wadkins, T. y Olafson, L. (2007) Doing the Things We Do: A Grounded Theory of Academic Procrastination. *Journal of Educational Psychology. 99*, No. 1, 12–25.

Sechrest, L. (1963). Incremental validity: a recommendation. *Educational and Psychological Measurement, 23*, 153-158.

Semb, G., Glick, D. M., y Spencer, R. E. (1979). Student withdrawals and delayed work patterns in self-paced psychology courses. *Teaching of Psychology, 6,* 23 - 25.

Senécal, C., Julien, E., y Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: a self-determination perspective. European Journal of Social Psychology, 33(1), 135–145.

Senécal, C., Koestner, R., y Vallerand, R. J. (1995) Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135, 607-619.

Senécal, C., Lavoie, K., y Koestner, R. (1997). Trait and situational factors in procrastination: An interactional model. *Journal of Social Behavior y Personality, 12*(4), 889-903.

Seo, E. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior y Personality: An International Journal, 36*(6), 753-764.

Shanahan, M. J. y Pychyl T. A. (2007). An ego identity perspective on volitional action: Identity status, agency, and procrastination *Personality and Individual Differences 43*, 901–911.

Shoham-Saloman, V., Avner, R. y Neeman, R. (1989). You're changed if you do and changed if you don't: Mechanisms underlying paradoxical interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 57*, 590–598.

Silver, M., y Sabini, J. (1981). Procrastinating. *Journal for the Theory of Social Behavior, 11*, 207–221.

Sirois, F. M. (2007). "I'll look after my health, later": A replication and extension of the procrastination-health model with community-dwelling adults. *Personality y Individual Differences, 43*(1), 15-26.

Sirois, F. M. (2013): Procrastination and Stress: Exploring the Role of Self-compassion. *Self and Identity*, DOI: 10.1080 / 15298868. 2013. 763404.

Sirois, F. M., Melia-Gordon, M. L., y Pychyl, T. A. (2003). ‘‘I’ll look after my health later”: An investigation of procrastination and health. *Personality and Individual Differences, 35,* 1167–1184.

Sirois, F., Voth, J. y Pychyl, T.A. (2009). *I'll look after my health later": A prospective study of the linkages of procrastination to health and well-being in undergraduate students.* Paper presented at the 6th biennial conference on Counseling the Procrastinator in Academic Settings, Toronto, Ontario.

Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., y Ashby, J. S. (2001). The revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development,* 34, 130-145.

Solferino, N. (2012) Defining bad and good procrastination. Università Della Calabria. Working Paper n. 5.

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

Solomon, L. J. y Rothblum, E. D. (1988). Procrastinaction assessment scale-students. In M. Hersen y A.S. Bellack (Eds.), *Dictionary of Behavioral Assessment Tecniques* (358-360).

Solomon, L. J. y Rothblum, E. D. (1994). Instruments for practice: Academic procrastinaction: Procrastinaction assessment scale-students (PASS). In J. Fischer y K. Corcoran (Eds.), *Measures for Clinical Practice, 2,* (446 – 452).

Solomon, L. J. y Rothblum, E. D. y Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology, 33,* 387-392.

Sommer, W. G. (1990). Procrastination and cramming: How adept students ace the system. *Journal of American College Health, 39,* 5-10.

Sommer, L. y Haug, M. (2012). What Influences Implementation Intentions in an Academic Learning Context – The roles of Goal Intentions, Procrastination, and Experience. *International Journal of Higher Education. 1*(1), 32-61.

Spada, M. M., Hiou, K. y Nikcevic, A. V. (2006). Metacognitions, emotions, and procrastination. *Journal of Cognitive Psychotherapy, 20,* 319-326.

Stainton, M., Lay, C. H., y Flett, G. L. (2000). Trait procrastinators and behaviour / trait specific cognitions. *Journal of Social Behavior y Personality, 15*(5), 297-312.

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

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

Steel, P. (2011). *Procrastinación. Por qué dejamos para mañana lo que podemos hacer hoy.* Barcelona. Ed. Grijalbo.

Steel, P., Brothen, T., y Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual differences, 30*, 95-106.

Steel, P. y Ferrari, J. R. (2013). Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators's characteristics from a global sample. *European Journal of Personality,27*(1),51-58.

Stoeber, J. y Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review, 10,* 295-319.

Strüber, D., Lück, M. y Roth G. (2008). Sex, aggression and impulse control: An integrative account. *Neurocase, 14*(1), 93-121.

Tan, C., Ang, R., Klassen, R., Lay See, Y., Wong, I., Huan, V. et al. (2008). Correlates of academic procrastination and students' grade goals. *Current Psychology, 27*(2), 135-144.

Templer, D. J., (1969). Death Anxiety Scale. *Proceedings of the 77th Annual Convention of the American Psychological Association, 4* (737-738).

Terry-Short, L. A., Owens, R. G., Slade, P. D. y Dewey, M. E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences, 18,* 663-668.

Tice, D. M., y Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science, 8,* 454–458.

Tice, D. M., Bratslavsky, E. y Baumeister, R. F. (2001). Emotional distress regulation takes precedence over impulse control: If you feel bad, do it! *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(1), 53–67.

Tucídides (1990/1992). *Historia de la Guerra del Peloponeso*. Obra completa. Madrid: Gredos.

Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validation of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement, 51,* 473–480.

Tuckman, B. W. y Sexton, T. L. (1991). The effect of teacher encouragement on student self-efficacy and motivation for self-regulated performance. *Journal of Social Behavior and Personality, 6*, 137-146.

Tullier, M. (2000). *The complete idiot's guide to overcoming procrastination.* Indianapolis, IN: Alpha Books.

Turner, H; Bryant-Waugh, R.; Peveler, R. (2010). A new approach to clustering esating disorder patients: Assessing external validity and comparisons with DSM-IV diagnoses. *Eating Behaviors, 1*, 99-106.

Vacha, E. F. y McBride, M. J. (1993). Cramming: A barrier to student success, a way to beat the system, or an effective learning strategy? *College Student Journal, 27*, 2–11.

Valle, A., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González-Pienda, J., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2003). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology, 73*, 71-87.

Vallerand, R.J., Fortier, M., y Guay, F. (1997). Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting: Toward a Motivational Model of High School Dropout. *Journal of personality and Social Psychology, 72*, 1161-1176

Van Eerde, W. (2000). Procrastination: Self-regulation in initiating aversive goals. *Applied Psychology: An International Review, 49*, 372–389.

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

Van Hooft, E. A. J., Born, M. P., Taris, T. W., van der Flier, H., y Blonk, R. W. B. (2005). Bridging the gap between intentions and behavior: Implementation intentions, action control, and procrastination. *Journal of Vocational Behavior, 66*, 238–256.

Venti, S. (2006). Choice, behavior and retirement saving. In G. Clark, A. Munnell, y M. Orszag (Eds.), *Oxford handbook of pensions and retirement income* (Vol. *1*, pp. 21-30). Oxford: Oxford University Press.

Vodanovich, S. J., y Seib, H. M. (1997). Relationship between time structure and procrastination. *Psychological Reports, 80*, 211-215.

Vohs, K.D, y Baumeister, R.F. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. In R.F. Baumeister y K.D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation* (1-12). New York: Guilford Press.

Wang, Z. y Englander, F. (2010). A cross-disciplinary perspective on explaining student performance in introductory statistics - What is the relative impact of procrastination? *College Student Journal*, *44*(2), 458-471.

Ward, J. H., Jr. (1963). Hierarchical Grouping to Optimize an Objective Function, *Journal of the American Statistical Association*, *58*, 236–244.

Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences, 30*, 149–158.

Wells, A. (2000). *Emotional disorders and metacognition: Innovative cognitive therapy.* Chichester, UK: Wiley.

Wesley, J. C. (1994). Effects of ability, high-school achievement and procrastinatory behaviour on college performance. *Educational and Psychological Measurement, 54*, 404-408.

White, V. M., Wearing, A. J., y Hill, D. J. (1994). Is the conflict model of decision making applicable to the decision to be screened for cervical cancer? A field study. *Journal of Behavioral Decision Making, 7*, 57–72.

Williams, J., Stark, S. y Fost, E. (2008). The relationships among selfcompassion, motivation, and procrastination. *American Journal of psychological research, 4(1)*, 37-44.

Wilson, B. A. y Nguyen, T. D. (2012) Belonging to Tomorrow: An Overview of Procrastination. *International Journal of Psychological Studies 4*(1), 211 – 217.

Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a selfregulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology, 95*, 179 –187.

Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 236-25.

Zimbardo, P. G., y Boyd, N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable, individual-differences metric.*Journal of Personality and Social Psychology, 17*, 1271–1288.

Zimmerman, B. (1989). A social-cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*, 329-339.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A Social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2004). Sociocultural influence and students' development of academic self-regulation: A socialcognitive perspective. In D. M. McInerney y S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisted* (pp.139-164).Greenwhich, CT: Information Age.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., y Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting. *American Educational Research Journal, 29,* 663–676.

ANEXOS

ANEXO I: *CUESTIONARIO DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS*

Código: _____ **Sexo**: □ Mujer □ Hombre **Edad**: _____

Apellidos/Nombre: _____

Titulación: _____ Curso: _____

Nivel formación padre: □ Licenciado/Ingeniero □ Diplomado/Ingeniero Técnico □ Bachillerato/Técnico Especialista F.P. □ Graduado Escolar □ Otros: _____

Nivel formación madre: □ Licenciado/Ingeniero □ Diplomado/Ingeniero Técnico □ Bachillerato/Técnico Especialista F.P. □ Graduado Escolar □ Otros: _____

Créditos aprobados en primer curso de carrera: _____

Nota de acceso: _____

ANEXO II: *ESCALA DE PROCRASTINACIÓN PARA ESTUDIANTES (PASS)*

ESCALA DE PROCRASTINACIÓN PARA ESTUDIANTES

ÁREAS DE DEMORA

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

I. Escribir un trabajo de final de cuatrimestre/curso				
1. ¿Hasta qué punto pospones hacer esta tarea?				
1	*2*	*3*	*4*	*5*
Nunca	*Casi nunca*	*A veces*	*Casi siempre*	*Siempre*
2. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?				
1	*2*	*3*	*4*	*5*
Nunca	*Casi nunca*	*A veces*	*Casi siempre*	*Siempre*
3. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?				
1	*2*	*3*	*4*	*5*
No quiero reducirla		*Algo*		*Desde luego me gustaría reducirla*

II. Estudiar para los exámenes				
4. ¿Hasta qué punto pospones hacer esta tarea?				
1	*2*	*3*	*4*	*5*
Nunca	*Casi nunca*	*A veces*	*Casi siempre*	*Siempre*
5. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?				
1	*2*	*3*	*4*	*5*
Nunca	*Casi nunca*	*A veces*	*Casi siempre*	*Siempre*
6. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?				
1	*2*	*3*	*4*	*5*
No quiero reducirla		*Algo*		*Desde luego me gustaría reducirla*

III. Mantenerme al día con las lecturas/trabajos/actividades				
7. ¿Hasta qué punto pospones hacer esta tarea?				
1	*2*	*3*	*4*	*5*
Nunca	*Casi nunca*	*A veces*	*Casi siempre*	*Siempre*
8. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?				
1	*2*	*3*	*4*	*5*
Nunca	*Casi nunca*	*A veces*	*Casi siempre*	*Siempre*
9. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?				
1	*2*	*3*	*4*	*5*
No quiero reducirla		*Algo*		*Desde luego me gustaría reducirla*

IV. Tareas académicas administrativas: rellenar impresos, matricularse para las clases, conseguir tarjeta de identificación, etc.				
10. ¿Hasta qué punto pospones hacer esta tarea?				
1	*2*	*3*	*4*	*5*
Nunca	*Casi nunca*	*A veces*	*Casi siempre*	*Siempre*
11. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?				
1	*2*	*3*	*4*	*5*
Nunca	*Casi nunca*	*A veces*	*Casi siempre*	*Siempre*
12. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?				
1	*2*	*3*	*4*	*5*
No quiero reducirla		*Algo*		*Desde luego me gustaría reducirla*

V. Tareas de asistencia: reunirte con tu tutor, pedir una cita con un profesor, etc.				
13. ¿Hasta qué punto pospones hacer esta tarea?				
1	*2*	*3*	*4*	*5*
Nunca	*Casi nunca*	*A veces*	*Casi siempre*	*Siempre*
14. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?				
1	*2*	*3*	*4*	*5*
Nunca	*Casi nunca*	*A veces*	*Casi siempre*	*Siempre*
15. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?				
1	*2*	*3*	*4*	*5*
No quiero reducirla		*Algo*		*Desde luego me gustaría reducirla*

VI. Actividades escolares en general				
16. ¿Hasta qué punto pospones hacer esta tarea?				
1	*2*	*3*	*4*	*5*
Nunca	*Casi nunca*	*A veces*	*Casi siempre*	*Siempre*
17. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?				
1	*2*	*3*	*4*	*5*
Nunca	*Casi nunca*	*A veces*	*Casi siempre*	*Siempre*
18. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?				
1	*2*	*3*	*4*	*5*
No quiero reducirla		*Algo*		*Desde luego me gustaría reducirla*

MOTIVOS PARA PROCRASTINAR

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

1	*2*	*3*	*4*	*5*
No refleja mis motivos en absoluto		*Los refleja hasta cierto punto*		*Los refleja perfectamente*

19. Estabas preocupado de que al profesor no le gustara tu trabajo…..……..…...	1	2	3	4	5
20. Tenías dificultades en saber que incluir y que no incluir en tu trabajo……...	1	2	3	4	5
21. Esperaste hasta que un compañero hizo el suyo para que te pudiera aconsejar	1	2	3	4	5
22. Tenías muchas otras cosas que hacer…….....	1	2	3	4	5
23. Necesitabas pedir información al profesor pero no te sentías cómodo acercándote a el/ella…….....	1	2	3	4	5
24. Estabas preocupado de recibir una mala calificación…..……..	1	2	3	4	5
25. No te gustó tener que hacer trabajos "mandados" por otros……	1	2	3	4	5
26. Pensabas que no sabías lo suficiente para escribir el trabajo……...	1	2	3	4	5
27. No te gusta nada escribir trabajos extensos…..…….....	1	2	3	4	5
28. Te sentías desbordado por la tarea……	1	2	3	4	5
29. Tenías problemas en pedir información a otros…..…….	1	2	3	4	5
30. Tenías ganas de sentir la emoción de hacer esta tarea en el último momento..	1	2	3	4	5
31. No podías elegir entre todos los posibles temas……...	1	2	3	4	5
32. Estabas preocupado de que si lo hacías bien, tus compañeros te rechazaran...	1	2	3	4	5
33. No tenías confianza en ti mismo para hacer un buen trabajo……..…..	1	2	3	4	5
34. No tenías bastante energía para empezar la tarea……	1	2	3	4	5
35. Pensabas que cuesta demasiado tiempo escribir un trabajo de final de curso..	1	2	3	4	5
36. Te gustó el reto de esperar hasta la fecha de entrega..……...…....	1	2	3	4	5
37. Sabías que tus compañeros no habían empezado el trabajo tampoco……...	1	2	3	4	5
38. No te gustó que los demás te pusiesen plazos (fechas límites)……..……...	1	2	3	4	5
39. Estabas preocupado de no alcanzar tus propias expectativas...…….....	1	2	3	4	5
40. Estabas preocupado de que si recibías una buena nota la gente esperaría mucho de ti en el futuro ……..…….....	1	2	3	4	5
41. Esperaste a ver si el profesor te ofrecía más información sobre el trabajo…..	1	2	3	4	5
42. Te pusiste metas muy altas y te preocupaba no poder alcanzarlas…..…….	1	2	3	4	5
43. Te sentías demasiado perezoso para escribir un trabajo de final de curso…..	1	2	3	4	5
44. Tus amigos te presionaban para hacer otras cosas……..……..	1	2	3	4	5

ANEXO III: *CUESTIONARIO DE COMPORTAMIENTOS DE GESTIÓN DEL TIEMPO* (TMBQ)

¿Hasta qué punto describe cada una de las afirmaciones en las siguientes páginas tus actividades y experiencias en relación al estudio? Indica con qué exactitud cada frase te describe, eligiendo una de las alternativas de la siguiente escala. No hay respuestas correctas ni erróneas. Por favor, responde a todas las preguntas.

(1) nunca (2) pocas veces (3) algunas veces (4) habitualmente (5) siempre

1.- Cuando decido sobre mis objetivos a corto plazo, tengo en cuenta también mis objetivos a largo plazo……	1	2	3	4	5
2.- Cuando hago una lista de cosas que realizar, al final del día se me ha olvidado o lo he dejado de lado ……	1	2	3	4	5
3.- Llevo una libreta para apuntar notas e ideas ……	1	2	3	4	5
4.- Subestimo el tiempo necesario para cumplimentar tareas……	1	2	3	4	5
5.- Repaso mis objetivos para determinar si debo hacer cambios……	1	2	3	4	5
6.- Organizo mis actividades con al menos una semana de antelación……	1	2	3	4	5
7.- Divido proyectos complejos y difíciles en pequeñas tareas más manejables… ……	1	2	3	4	5
8.- Al final de cada día, dejo mi lugar de trabajo ordenado y bien organizado……	1	2	3	4	5
9.- Establezco objetivos a corto plazo para lo que quiero conseguir en pocos días o semanas.....	1	2	3	4	5
10.- Tengo la sensación de controlar mi tiempo……	1	2	3	4	5
11.- Cuando observo que tengo contacto frecuente con alguien, apunto su nombre, dirección y número de teléfono en un archivo especial ……	1	2	3	4	5
12.- Puedo encontrar las cosas que necesito para estudiar más fácilmente cuando mi lugar de trabajo está “patas arriba” y desordenado que cuando está ordenado y organizado..……..	1	2	3	4	5
13.- Me marco fechas límites cuando me propongo realizar una tarea……..	1	2	3	4	5
14.- Escribo notas para recordar lo que necesito hacer……..	1	2	3	4	5
15.- Tengo que emplear mucho tiempo en tareas sin importancia…….....	1	2	3	4	5
16.- El tiempo que empleo en gestionar y organizar mi jornada de trabajo es “tiempo perdido”…	1	2	3	4	5
17.- Busco maneras de incrementar la eficacia con que realizo las actividades relacionadas con mi trabajo ……	1	2	3	4	5
18.- Hago una lista de cosas que hacer cada día y pongo una señal al lado de cada tarea cuando la he cumplido ……....	1	2	3	4	5
19.- Encuentro que es difícil mantener un horario porque los demás me apartan de mi trabajo..	1	2	3	4	5
20.- Mis jornadas de trabajo son demasiado impredecibles como para planificar y gestionar mi tiempo ……	1	2	3	4	5
21.- Termino tareas de *alta prioridad* antes de realizar las menos importantes..……..	1	2	3	4	5
22.- Llevo una agenda conmigo……	1	2	3	4	5
23.- Cuando estoy desorganizado soy más capaz de adaptarme a acontecimientos inesperados	1	2	3	4	5

24.- Repaso mis actividades diarias para ver donde pierdo el tiempo…….…….	1	2	3	4	5
25.- Mantengo un diario de mis actividades realizadas……..……	1	2	3	4	5
26.- Tengo algunas de mis ideas más creativas cuando estoy desorganizado…….……..	1	2	3	4	5
27.- Durante un día de trabajo evalúo si estoy cumpliendo con el horario pre-establecido por mi mismo……..	1	2	3	4	5
28.- Utilizo un sistema de archivos para organizar la información……..…….	1	2	3	4	5
29.- Me doy cuenta de que estoy aplazando las tareas que no me gustan pero que son necesarias…	1	2	3	4	5
30.- Noto que puedo hacer un mejor trabajo si aplazo las tareas que no me gustan en lugar de intentar hacerlas por orden de importancia ……...……	1	2	3	4	5
31.- Establezco prioridades para determinar en que orden haré las tareas cada día……...	1	2	3	4	5
32.- Si sé que voy a disponer de un *"tiempo muerto"*, selecciono alguna tarea para realizar mientras tanto ……..	1	2	3	4	5
33.- Establezco bloques de tiempo en mi horario para actividades que hago habitualmente (compras, ocio, navegar por la web)……..…….....	1	2	3	4	5
34.- Encuentro lugares para trabajar donde puedo evitar interrupciones y distracciones. …...…	1	2	3	4	5

(1) nunca (2) pocas veces (3) algunas veces (4) habitualmente (5) siempre

ANEXO IV: *CUESTIONARIO DE ESTRÉS ACADÉMICO EN LA UNIVERSIDAD (CEAU)*

Este cuestionario se centra en un repertorio de situaciones académicas potencialmente generadoras de estrés en el ámbito académico. Debes responder puntuando entre 1 y 5 en cada casilla, en una escala en la que: *1 significa "Nada de estrés" y 5 "Mucho estrés"*.

(1) Nada de estrés (2)Poco estrés (3) Algo de estrés (4) Bastante estrés (5) Mucho estrés

SITUACIONES ACADÉMICAS	**Nivel de estrés**
1. Realización de un examen	1 2 3 4 5
2. Exposición de trabajos en clase	1 2 3 4 5
3. Intervención en el aula (responder o realizar preguntas, coloquios…)	1 2 3 4 5
4. Tratar con el profesor en su despacho (tutorías, consultas…)	1 2 3 4 5
5. Sobrecarga académica (excesivo número de créditos, trabajos obligatorios...)	1 2 3 4 5
6. Masificación en las aulas	1 2 3 4 5
7. Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas	1 2 3 4 5
8. Competitividad entre compañeros	1 2 3 4 5
9. Realización de trabajos obligatorios para aprobar la asignatura (búsqueda de material, redacción del trabajo)	1 2 3 4 5
10. La tarea de estudio	1 2 3 4 5
11. Trabajar en grupo	1 2 3 4 5
12. Problemas o conflictos con los profesores	1 2 3 4 5
13. Problemas o conflictos con compañeros	1 2 3 4 5
14. Poder asistir a todas las clases	1 2 3 4 5
15. Exceso de responsabilidad por cumplir mis obligaciones académicas	1 2 3 4 5
16. Obtener notas elevadas en las distintas asignaturas	1 2 3 4 5
17. Perspectivas profesionales futuras	1 2 3 4 5
18. Elección de materias durante la carrera	1 2 3 4 5
19. Mantener o conseguir una beca para estudiar	1 2 3 4 5
20. Acabar la carrera en los plazos estipulados	1 2 3 4 5
21. Presión familiar por obtener resultados académicos adecuados	1 2 3 4 5

(1) Nada de estrés (2)Poco estrés (3) Algo de estrés (4) Bastante estrés (5) Mucho estrés

Gracias por tu colaboración