

FACTORES PSICOLÓGICOS RELACIONADOS A LA PROCRASTINACIÓN Y LA
ANSIEDAD EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA CIUDAD DE CARTAGO Y
PEREIRA.

PRESENTADO POR

TATIANA GISED MONTES VALENCIA

UNIVERSIDAD ANTONIO NARINO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

X SEMESTRE

VALLE DEL CARTAGO

2021

FACTORES PSICOLÓGICOS RELACIONADOS A LA PROCRASTINACIÓN Y LA
ANSIEDAD EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA CIUDAD DE CARTAGO Y
PEREIRA.

PRESENTADO POR

TATIANA GISED MONTES VALENCIA

JHOANA MOLINA PARRA

Doctor. En Ciencias de la Educación

UNIVERSIDAD ANTONIO NARIÑO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

X SEMESTRE

VALLE DEL CARTAGO

2021

TABLA DE CONTENIDO

Resumen	7
Abstract.....	8
Introducción.....	9
El problema	10
Descripción y Delimitación:	10
Objetivos.....	13
Objetivo general.....	13
Objetivos específicos	13
Justificación.....	14
Antecedentes.....	15
Investigaciones internacionales	15
Investigaciones nacionales.....	17
Investigaciones locales	18
Marco teórico.....	19
¿Dejando todo para el último minuto! Enfoque de la procrastinación y su desarrollo conceptual.....	19
Conceptos y modelos explicativos de la procrastinación.....	20

Dos posibles efectos sobre la procrastinación.....	21
Procrastinación intencional y no intencional.	22
Metacogniciones en la procrastinación	23
Ansiedad	24
Prueba de ansiedad y "función ejecutiva autorreferencial"	24
Desorden de ansiedad social.	26
Modelo metacognitivo en los trastornos de ansiedad.	27
El MCM en ansiedad.....	28
Factores asociados con la procrastinación y ansiedad en el contexto académico	29
Motivaciones intrínsecas.....	29
Motivación extrínseca.	30
Metodología.....	42
Tipo de investigación.....	42
Criterio epistemológico.....	42
Alcances.....	43
Diseño	43
Línea de investigación	43
Población	45
Criterios para la selección de muestras:.....	47
Instrumentos	48

Construcción del cuestionario de datos Sociodemográficos.....	48
Escala de Procrastinación Académica en Estudiantes (PASS).....	49
Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE).....	49
Proceso	50
Fase de construcción teórica y metodológica	50
Fase de aplicación de instrumentos	50
Fase de análisis de información y resultados.....	51
Presentación de resultados.....	52
Datos sociodemográficos.....	52
Inventario de Ansiedad Rasgo – Estado (IDARE).	59
Escala de Procrastinación Académica en Estudiantes (PASS).....	74
Resultados IDARE.....	77
Resultados Procrastinación universitaria.	84
Discusión o Hallazgos.	87
¿Son los estudiantes Universitarios de la Ciudad de Cartago y Pereira Procrastinadores Involuntario?	87
¿Por qué prefieren los Estudiantes Universitarios de la Ciudad de Cartago y Pereira dejar todo para lo último?.....	92
Los Estudiantes Universitarios de la Ciudad de Cartago y Pereira ¿Experimentan altos niveles de ansiedad?	94

En conclusión, ¿Es la procrastinación académica el detonante de los niveles de ansiedad de los Estudiantes Universitarios de la Ciudad de Cartago y Pereira?.....	96
Conclusiones.....	100
Recomendaciones.....	102
Referencias bibliográficas.....	103
Anexos.....	123
Anexo 1. Cuestionario de datos Sociodemográficos	123
Consentimiento Informado Para Estudiantes:	123
Anexo 2. Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE).....	124
Inventario de Ansiedad Estado y Rasgo (IDARE).....	124
Inventario de Ansiedad Estado y Rasgo (IDARE) segunda parte.....	127
Anexo 3. Escala de Procrastinación Académica en Estudiantes (PASS).....	130
Escala de Procrastinación Académica (EPA)	130
Escala de Procrastinación Académica (EPA) Segunda Parte.....	133

Resumen

De acuerdo a la definición de Steel (2007), la procrastinación es un patrón de comportamientos que se caracteriza por retrasar o posponer la realización de una tarea asignada por otros o por uno mismo. Aunado a esto, se ha evidenciado ansiedad en los estudiantes universitarios que presentan procrastinación, especialmente de últimos semestres. En la presente investigación, el objetivo fue conocer los factores psicológicos relacionados con la procrastinación académica y la ansiedad en estudiantes universitarios de instituciones públicas y privadas de la Ciudad de Cartago y Pereira. Se realiza un estudio con un diseño no experimental con un corte transversal en el que se recogieron los datos en un solo momento. El muestreo fue probabilístico con una población universo total de 2875, un nivel de confianza del 90 % y un margen de error del 10%, lo que da un total de 68 estudiantes universitarios que completarán tres secciones del cuestionario: (1) Cuestionario sociodemográfico (2) Inventario de Ansiedad Estado y Ansiedad Rasgo (IDARE) y (3) Escala de Procrastinación Académica (PASS).

Palabras clave: Procrastinación académica - Ansiedad - Factores psicológicos.

Abstract

According to the definition of Steel (2007), procrastination is a pattern of behaviors that is characterized by delaying or postponing the performance of a task assigned by others or by oneself. Anxiety has also been evidenced in college students who show procrastination, especially in the last semesters. In the present research, the objective was to know the psychological factors related to academic procrastination and anxiety in university students from public and private institutions in the city of Cartago and Pereira. A study is carried out with a non-experimental design with a cross-section in which the data were collected in a single moment. The sampling was probabilistic with a total population of 2875, a confidence level of 90% and a margin of error of 10%, which gives a total of 68 students university students who will complete three sections of the questionnaire: (1) Sociodemographic Questionnaire. (2) Inventory of State Anxiety and Trait Anxiety (IDARE) and (3) Academic Procrastination Scale (PASS).

Key Words: Academic procrastination - Anxiety - Psychological factors.

Introducción

Según refiere, Steel (2007), la procrastinación es un patrón de comportamientos que se caracteriza por retrasar o posponer la realización de una tarea asignada por otros o por uno mismo. Esto resulta luego de la exitosa ejecución de una determinada tarea, debido a factores ambientales, la tarea se realiza con un tiempo acortado poco antes de la fecha de entrega estipulada y al no presentar ninguna consecuencia adversa en el área educativa del estudiante. Así pues, de acuerdo a Alba y Hernández (2013), el procrastinador interactúa en un juego en el que la recompensa se mezcla con la tensión y adrenalina que provoca el aplazamiento y la relajación tras completar la tarea en el último momento. Por otra parte, según expresa Moreno (2007), la persona prescinde de responsabilidad en la toma de decisiones sobre la actividad que se requiere realizar y este comportamiento puede consistir en un estilo de vida de continuo aplazamiento de tareas y decisiones que se deben tomar.

El siguiente proyecto de investigación tiene como objetivo conocer cuáles son los factores psicológicos asociados a la procrastinación y ansiedad académica en estudiantes universitarios de instituciones públicas y privadas de la Ciudad de Cartago y Pereira. Se aplicarán 2 instrumentos para medir la procrastinación académica, la ansiedad y 1 cuestionario Sociodemográfico. Además, el análisis de datos se realizará, con el Paquete Estadístico de Ciencias sociales (SPSS).

El problema

Descripción y Delimitación:

Dentro del sistema educativo se hace necesario la elaboración de tareas y ejercicios con el fin de dar cuenta la manera en cómo se está construyendo el proceso de aprendizaje de los alumnos, es por ello que estos al interior de la institución deben asumir una serie de responsabilidades durante su vida académica en función de introyectar los contenidos vistos al interior del aula. No obstante, en algunos casos se identifica que los educandos suelen aplazar el desarrollo de sus tareas, lo que suele ser conocido como procrastinación lo cual está relacionado con el dejarlo para mañana. (RAE, 2015). Según, Solomon y Rothblum (1984, p.23), ante la procrastinación expresan que: "el acto de retrasar innecesariamente las tareas hasta el punto de experimentar una incomodidad subjetiva"

Las razones por las que los estudiantes postergan sus responsabilidades aún no están muy claras. Sin embargo, aunque en la literatura se ha intentado comprender y definir las razones por las cuales las personas posponen el desarrollo de sus actividades, a pesar de que el sujeto conoce las consecuencias de tal postergación, se hace necesario identificar los factores que indiquen en estas conductas de acuerdo a un marco integral del problema, y relacionar una explicación coherente sobre el fenómeno. Algunas de las nociones que se han estudiado son los exámenes como factores que pueden contribuir a un aumento de la ansiedad, o la actitud de las familias relacionada con una mayor presión, e incluso mayor procrastinación. A esto se suma la ansiedad e inseguridad que se puede generar ante presentaciones que deben realizarse como parte de un plan académico; obras escritas; la presión de un buen desempeño académico; Relaciones conflictivas con compañeros y/o profesores. También aparecen otros factores que pueden influir

en la ansiedad y la procrastinación, como: la economía en el hogar, las responsabilidades laborales; Relaciones de pareja; conflictos con la familia; deficiencias de salud y otros.

Esto se relaciona con los enfoques de Solomon y Rothblum (1984), quienes sostienen que la procrastinación implica más que el tiempo dedicado a otras actividades además del estudio. Más bien, abarca ansiedad, indecisión, rebelión contra el control, etc. En un estudio posterior, Rothblum et al. (1986), afirman que la noción de procrastinación contiene componentes cognitivos y afectivos y tiene una relación significativa con la ansiedad.

La procrastinación también está estrechamente relacionada con el rendimiento académico, y en la literatura hay muchos estudios que tienen como objetivo explicar la regularidad y consecuencias de este hecho. Por ejemplo, Onwuegbuzie (2004), estimó que casi el 95% de los estudiantes universitarios posterga las tareas académicas. También Solomon y Rothblum (1984), afirmaron que los estudiantes de pregrado posponen tareas académicas como las asignaciones de fin de curso, se preparan para las pruebas y asignaciones de lectura dentro del rango del 27% al 46%. De manera similar, Onwuegbuzie (2004), en su estudio informa que el 41,7% de los estudiantes de posgrado casi siempre o siempre posponen la redacción de sus trabajos, el 39,3% de los estudiantes posponen la preparación para sus exámenes y finalmente el 60,0% de los estudiantes posponen la lectura semanalmente. Klassen y Kuzucu (2009), afirman que el 83% de los adolescentes posponen al menos una hora al día para las tareas de escritura.

Ahora bien, reconociendo que la procrastinación es entendida como aquellas conductas que realiza el individuo para aplazar la realización de sus tareas o responsabilidades, se hace necesario hacer un rastreo de este fenómeno y así dar cuenta que es lo que sucede para que las personas opten por procrastinar dentro de la educación superior, es por ello, que esta propuesta

de investigación busca dar cuenta sobre aquellos factores psicológicos los cuales están relacionados con la procrastinación y la ansiedad en estudiantes tanto de universidades públicas como privadas de la ciudad de Cartago y Pereira- Colombia entre el cuarto y noveno semestre en los programas de ciencias agropecuarias, salud , educación, humanas y sociales, económicas y administrativas, ingenierías y arquitecturas, debido a que puede traer consigo una disminución en el rendimiento académico, perdida de parciales, asignaturas, poca motivación, estrés, entre otros.

Con el fin de poder comprender el fenómeno de la procrastinación y sus factores asociados se formula la siguiente pregunta de investigación.

Formulación de la pregunta:

¿Cuáles son los factores psicológicos relacionados con la procrastinación y ansiedad en estudiantes universitarios de instituciones de la Ciudad de Cartago y Pereira?

Objetivos.

Objetivo general

- Conocer los factores psicológicos relacionados con la procrastinación y ansiedad en estudiantes universitarios de instituciones de la Ciudad de Cartago y Pereira.

Objetivos específicos

- Medir el nivel de procrastinación académica en estudiantes universitarios con la escala de Procrastinación Académica en Estudiantes (PASS).
- Identificar los componentes motivacionales de la procrastinación en el entorno del estudiante universitario a partir de la revisión teórica.
- Evaluar los niveles de ansiedad a los que están expuestos los estudiantes universitarios con el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE).
- Correlacionar la variable de ansiedad estado-rasgo y la procrastinación presentada en los estudiantes.

Justificación

La ansiedad, la depresión y otros trastornos mentales se han incrementado paulatinamente a lo largo de los años en la población colombiana, ya sea porque se está diagnosticando con más frecuencia que antes, o porque efectivamente han aumentado los casos, lo cierto es que hoy se habla más sobre el tema. En la población universitaria se producen dos fenómenos en particular: la ansiedad y la procrastinación.

Esta investigación es pertinente, pues permitirá conocer la prevalencia de ansiedad y procrastinación en estudiantes universitarios de Cartago, así como la relación con diferentes variables con las que se puede correlacionar, lo que nos permitirá emitir acciones más efectivas para, ya sea prevenir o intervenir según las pruebas encontradas.

Es novedoso, pues la literatura ha mostrado una relación entre ansiedad y procrastinación en el ámbito académico, delimitando una relación causal, sin embargo, los factores que pueden estar asociados no han sido claramente determinados, con el fin de poder predecir el desarrollo de alguno de estos fenómenos y así prevenirlo. Por tanto, la identificación de los factores psicológicos asociados a la procrastinación y la ansiedad contribuiría a un conocimiento más exhaustivo de estos fenómenos.

El estudio es útil, porque una vez identificados los factores psicológicos que se relacionan con la procrastinación y la ansiedad, se pueden generar mejores estrategias de intervención ante estos problemas, lo que a su vez aumentaría el rendimiento académico de los estudiantes y a su vez el prestigio de las universidades.

Antecedentes

Esta sección mencionará algunas de las contribuciones teóricas y de investigación que se han realizado sobre la ansiedad y la procrastinación; Por otro lado, se dividirá en tres secciones: investigaciones internacionales, investigaciones nacionales e investigaciones locales realizadas.

Investigaciones internacionales

Para empezar, Furlan, Ferrero, y Gallart (2014), llevan a cabo una investigación en Córdoba Argentina, denominada “Ansiedad ante los exámenes, procrastinación y síntomas mentales en estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba” cuyo principal objetivo fue analizar la ansiedad ante los exámenes, relacionándola con la procrastinación y síntomas mentales en estudiantes universitarios. La población objeto fueron 219 estudiantes de entre 18 y 51 años de diversas facultades de la Universidad de Córdoba, quienes completaron los siguientes instrumentos: Escala Cognitiva de Ansiedad ante las Pruebas (EA) para evaluar la ansiedad ante los exámenes; Escala de Procrastinación de Tuckman (A-TPS) para evaluar la procrastinación académica; y finalmente, el Cuestionario Epidemiológico de Síntomas Mentales (CESIM) para evaluar los síntomas mentales. De acuerdo a los resultados, se evidencian 4 grupos: un primer grupo de 75 personas con elevada Ansiedad ante los Exámenes y Procrastinación académica; un segundo grupo de 40 personas con elevada Ansiedad ante los Exámenes y baja Procrastinación académica; un tercer grupo con 38 personas, de elevada Procrastinación Académica y baja Ansiedad ante los exámenes; y finalmente, un grupo de 66 personas con baja ansiedad ante los exámenes y baja procrastinación académica.

De acuerdo a las discusiones de este estudio, se plantea que estudiantes con elevada Ansiedad ante los Exámenes y Procrastinación Académica tienen más probabilidad de presentar otros síntomas mentales y físicos que aquellos estudiantes que sólo presentan una de estas condiciones. En ese sentido, también se puede inferir que tanto ansiedad ante los Exámenes como Procrastinación Académica pueden ser indicadores de posibles síntomas mentales dentro de los trastornos ansiosos, del estado de ánimo y de la personalidad. Esta investigación es importante, en tanto que permite conocer las implicaciones de la ansiedad y la procrastinación en ámbitos académicos. Si bien sólo se relacionan a síntomas mentales, es importante destacar que los resultados marcan un camino hacia las siguientes investigaciones, como la que se está desarrollando en este momento, para relacionar los constructos de ansiedad y procrastinación a otras variables importantes.

Asimismo, Domínguez (2017), realizó una investigación en Perú, denominada “Procrastinación académica: afrontamiento de la ansiedad pre-examen y rendimiento académico en estudiantes de psicología: análisis preliminar”, cuyo objetivo era analizar la relación existente entre la procrastinación académica, el afrontamiento de la ansiedad previa al examen y como estos fenómenos anteriormente mencionados, se asocian con el desempeño académico de los estudiantes. Para la investigación, se utilizó una muestra de 178 estudiantes universitarios de la facultad de psicología de la universidad privada de Lima, con edades entre 18 y 30 años, quienes utilizaron los siguientes instrumentos: Afrontamiento de la Ansiedad e Incertidumbre Pre-Examen (COPEAU) y la Escala de procrastinación académica (EPA). Las hipótesis de este estudio fueron: (1) Existe relación directa entre la estrategia de afrontamiento pre-examen orientada a la tarea y la autorregulación académica, e inversa con la postergación de actividades; (2) Existe relación inversa entre las otras estrategias de afrontamiento pre-examen (evitación y

búsqueda de apoyo) y la autorregulación académica, y directa con la postergación de actividades; y (3) El rendimiento académico general se relaciona directamente con estrategia orientada a la tarea y la autorregulación académica, e inversamente con las demás.

Los resultados indicaron que las hipótesis fueron contrastadas, lo que concluye que estudiantes con adecuada autorregulación académica “elegirán estrategias que les permitan lidiar de forma más adaptativa con la situación pre-examen, no evitarán los contenidos del curso, y obtendrán buenos resultados en sus evaluaciones” (Dominguez S. , 2017, pág. 189)

Estos resultados indican que, a menor autorregulación académica, se colige mayor nivel de procrastinación, lo que permite comprender mejor uno de los fenómenos presentados, en este caso, procrastinación.

Investigaciones nacionales

Por otro lado, entre las investigación nacionales encontramos a Castellanos, Guarnizo y Salamanca (2011), quienes realizan en Medellín, el trabajo investigativo denominado, “Relación entre niveles de ansiedad y estrategias de afrontamiento en practicantes de psicología de una universidad colombiana”, cuyo objetivo fue determinar la relación entre la ansiedad y las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes de noveno semestre que inician sus prácticas profesionales en psicología de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. El estudio estuvo conformado por una muestra de 36 estudiantes, entre los 21 y 29 años de edad, quienes completaron los siguientes instrumentos: Escala Estrategias de Coping y la Escala Zung de Ansiedad en su versión en español. Los resultados indican que cerca de la mitad de los estudiantes presentan niveles de ansiedad altos y el porcentaje restante bajos niveles, con respecto a las estrategias de afrontamiento se halló que las estrategias empleadas con frecuencia

por lo estudiantes universitarios son la solución de problemas, reevaluación positiva y búsqueda de apoyo.

Investigaciones locales

Otra investigación encontrada de criterio local es la investigación de Toro (2016), titulada “ansiedad (rasgo-estado) previo a la presentación de las pruebas saber 11° en un grupo de estudiantes de dos instituciones educativas privadas de Cartago”, cuyo objetivo con esta investigación fue identificar los niveles de ansiedad estado-ansiedad rasgo en el grupo de estudiantes que desean ingresar a la educación superior y comprender las expectativas que tienen los estudiantes acerca de la Prueba Saber 11°, con respecto a su ingreso a la educación superior dentro de su proyecto de vida; La población objeto fueron 41 estudiantes que cursaba grado 11 ° en edades entre 15 y 18 años, el instrumento empleado en esta investigación fue, el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE), en esta investigación se confirma que existe una relación proporcional entre el nivel de ansiedad rasgo y ansiedad estado de estudiantes que cursa grado 11 ° y se encuentran previo a presentar los exámenes estatal pruebas saber, también esto muestra que así como estos jóvenes enfrentan ansiedad de bajo nivel en su vida diaria, también retienen esta ansiedad de bajo nivel para situaciones de evaluación como la prueba Saber 11. Según los resultados cuantitativos hallados por la investigadora (Toro, 2016) se presentó que la ansiedad rasgo obtuvo un resultado de 26.8% para el nivel alto, y un 73,2% para el puntaje Bajo. Por otra parte, la ansiedad estado obtuvo un porcentaje de 19,5% para los niveles altos y un 80,5% para un nivel Bajo.

Esta investigación es importante, en tanto que deja un precedente frente a la prevalencia de Ansiedad en estudiantes de la Ciudad de Cartago y Pereira, lo que brinda bases para el análisis de resultados de la presente investigación y poder contrastarlo con la investigación de Toro.

Marco teórico

En el siguiente Marco Teórico se desarrollarán los siguientes apartados: un primer capítulo dedicado a la procrastinación, definiendo sus tipos, y la conceptualización dada en los últimos años, concluyendo con la comprensión de la procrastinación intencional y no intencional. Un segundo capítulo dedicado a la ansiedad y la estructura metacognitiva en una persona con ansiedad, y finalmente relacionando la ansiedad con la procrastinación se encuentra que, desde un contexto clínico, la que más se asocia es la ansiedad social, por lo que esta sección final se explicará al respecto. El tercer capítulo explica el desarrollo teórico de algunas características psicológicas, donde se explicará cómo los diferentes factores individuales asociados a la conducta, emociones y cogniciones que rodean al sujeto influyen en el desarrollo de la procrastinación.

¡Dejando todo para el último minuto! Enfoque de la procrastinación y su desarrollo conceptual.

Algunos autores, como Ackerman y Gross (2005) definen el término de procrastinación como “el retraso de una tarea que está bajo el control de uno” (p. 5). Además, Steel (2007), junto con Gustavson y Miyake (2017) al definir el término, menciona la noción de voluntad. Por lo anterior, la procrastinación se puede entender como una elección voluntaria de una acción sobre las otras opciones. Del mismo modo, Shraw, Wadkins y Olafson (2007), describen el término como “retrasar o aplazar intencionalmente la finalización del trabajo” (pág. 12). En otras palabras, según expresa Rothblum, Solomon y Murakami (1986) es una “tendencia de autoinforme de posponer casi siempre o siempre las tareas académicas y casi siempre o siempre experimentar niveles problemáticos de ansiedad asociados con la procrastinación” (p. 387).

Conceptos y modelos explicativos de la procrastinación.

Se han propuesto varias conceptualizaciones y modelos diferentes de procrastinación en la literatura psicológica existente. Por ejemplo, los conductistas han utilizado el condicionamiento operante para explicar la procrastinación. Este enfoque postula el comportamiento de evitación en el papel de un factor de mantenimiento para la procrastinación (Ferrari & Emmons, 1995). La procrastinación se refuerza al evitar la exposición a estímulos aversivos (por ejemplo, preparar una exposición para el final de semestre). Esta perspectiva ha sido criticada por no tener en cuenta las diferencias individuales entre los procrastinadores (Ferrari & Emmons, 1995). Desde una perspectiva más cognitiva, algunos autores como Baumeister, Heatherton y Tice (1995), Tuckman y Sexton (1989) conceptualizaron la procrastinación como una falta de autorregulación. Del mismo modo, Ellis y Knauss (1977) también en su terapia racional-emocional postuló que la procrastinación era un comportamiento ilógico y no dirigido a objetivos, pero enfatizó el papel clave de las cogniciones irracionales. En el centro de esta perspectiva de la Terapia Racional-Emocional está la presencia de dos creencias irracionales: primero, los procrastinadores dudan de su capacidad para completar una tarea, y segundo, temen las posibles consecuencias sociales negativas de no completar bien una tarea. Otros estudios sugirieron que ciertas construcciones cognitivas están involucradas en la procrastinación. Por ejemplo, se ha demostrado que la dificultad percibida de una tarea en particular (es decir, su nivel de "aversión a la tarea") está asociada con la procrastinación (Solomon & Rothblum, 1984), así como creencias de autoeficacia (Haycock, McCarthy, & Skay, 1998), autoestima (Ferrari & Emmons, 1995) y perfeccionismo (Stöber & Joormann, 2001).

Más tarde, Steel y König (2006) presentaron un modelo de procrastinación al que denominaron Teoría de la Motivación Temporal (TMT) en un intento por sintetizar varias líneas

de investigación. El TMT se puede representar mediante una ecuación que tiene como objetivo calcular la percepción de utilidad atribuida al inicio, compromiso y / o finalización de una tarea, argumentando que esta es función de la probabilidad de que un individuo se retrase en una determinada situación. Al calcular la utilidad percibida, TMT utiliza varias variables, específicamente: valencia (es decir, la 'cantidad' de atracción o aversión que un individuo siente hacia la tarea: su nivel de aversión a la tarea), expectativa (es decir, una medida de probabilidad que un individuo cree que una tarea determinada producirá utilidad), retraso, es decir,

$$\text{Motivación} = \text{Expectativa} \times \text{Bonificación Valencia} \times \text{Retraso}$$

Podría decirse que todas estas variables se aprovechan de varios constructos cognitivos que han sido implicados en la procrastinación, a saber, aversión a las tareas, autoeficacia, autoestima y perfeccionismo. Sin embargo, la TMT (junto con otras conceptualizaciones tradicionales de la terapia cognitivo-conductual de la procrastinación que tienden a enfatizar el papel del contenido de las cogniciones) parece descuidar el posible papel clave de los procesos cognitivos y las estrategias de atención en este comportamiento.

Dos posibles efectos sobre la procrastinación.

Como se ha visto hasta ahora, la procrastinación puede tener un impacto negativo en el bienestar mental. Por ejemplo, está significativamente asociado con la ansiedad y la depresión. Sin embargo, la literatura ha demostrado que la procrastinación no siempre puede ser problemática; En cambio, puede reflejar una organización adaptativa de recursos y conducir a mejores resultados. Es por eso que la procrastinación se ha dividido de varias formas en dos subtipos: por ejemplo, funcional y disfuncional. (Ferrari & Emmons, 1995), activo y pasivo (Chu

& Choi, 2005) así como intencional y no intencional (Ferne, Bharucha, Nikcevic, & Spada, 2016).

Procrastinación intencional y no intencional.

Más recientemente, la procrastinación se ha dividido en dominios intencionales y no intencionales (Ferne, Bharucha, Nikcevic, & Spada, 2016). Así pues, Ferne et al (2016), refieren que, la procrastinación intencional (PI) se refiere a la participación deliberada y consciente en este comportamiento, mientras que la procrastinación no intencional (PNI) se refiere a situaciones en las que se percibe como involuntaria. Se ha demostrado que la PNI, pero no la PI, se asocia con un estado de ánimo bajo y ansiedad.

Además, Chu y Choi (2005), ya habían propuesto una división entre procrastinación: pasiva y activa. Se caracterizaron por un procrastinador pasivo en el sentido de que generalmente dejan las tareas para el último minuto a pesar de las buenas intenciones, lo que reduce el rendimiento. Mientras que los procrastinadores activos eligen retrasar el inicio o el final de la tarea, creyendo que esta estrategia puede optimizar el rendimiento. Esta delimitación entre procrastinadores activos y pasivos es similar a la distinción entre PI y PNI. Sin embargo, Ferne et al crean un modelo de procrastinación en el que los procrastinadores problemáticos participan tanto en PI como en PNI debido a la presencia de metacogniciones que activan procesos cognitivos desadaptativos, como la distracción, la rumia y la preocupación.

Ferne y col. (2016) proponen en su artículo que cuando se involucra en PI, un procrastinador problemático inicia una configuración cognitiva particular, que consiste en distracción, rumiación y preocupación, en un intento inútil de regular su comportamiento. Como resultado, la procrastinación involuntaria se vuelve inevitable y persistente porque estos procesos

cognitivos y estrategias de atención consumen importantes recursos mentales y son medios ineficientes para lograr metas específicas o completar actividades requeridas. En consecuencia, el procrastinador problemático tiene recursos mentales insuficientes para asignar al inicio y / o finalización de la tarea, en otras palabras, comienza una procrastinación no intencional.

Metacogniciones en la procrastinación

El concepto de metacogniciones se refiere al pensamiento de orden superior que incorpora creencias sobre procesos cognitivos, estrategias de atención, comportamientos y sensaciones físicas. Las metacogniciones juegan un papel central en el modelo de función ejecutiva autorreguladora (S-REF) propuesto por Wells y Matthews (1996). El modelo S-REF describe una arquitectura cognitiva, que consta de tres niveles de interacción que se delinean en un componente automático de bajo nivel (o de abajo hacia arriba), una etapa en línea que refleja procesos cognitivos conscientes y estrategias de atención, y un nivel superior que representa la memoria a largo plazo y es donde, según el modelo, se almacenan las creencias metacognitivas (o metacogniciones).

Cuando se habla desde una perspectiva metacognitiva, se refiere a procesos cognitivos (como distracción, rumiación y preocupación), conductas desadaptativas (por ejemplo, evitación) y estrategias de atención (por ejemplo, atención enfocada) que se rigen por creencias metacognitivas (por ejemplo, "Mi rumia es incontrolable" y "Mi preocupación me mantiene a salvo").

Ansiedad

La ansiedad es un fenómeno complejo que puede representar experiencias contextualmente diferentes para los individuos. Además, la definición de cuándo y por qué la ansiedad (que es adaptativa) se convierte en un trastorno de ansiedad (y, por lo tanto, desadaptativa) es el tema de gran parte de la literatura publicada. Los trastornos de ansiedad inducen un nivel de excitación desadaptativo que afecta todos los niveles de rendimiento y puede alterar el comportamiento. Con respecto al estudiantado, los niveles funcionalmente perjudiciales de ansiedad ante los exámenes, definidos como el miedo excesivo al bajo rendimiento y las autoevaluaciones negativas resultantes antes, durante y / o después de las situaciones de prueba (Barlow, Payne, White, Shear, Gorman, & Woods, 2010), son muy comunes entre los adultos.

Prueba de ansiedad y "función ejecutiva autorreferencial".

Según la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5; (Asociación Estadounidense de Psiquiatría, 2013), los miedos al desempeño tan intensos que se manifiestan en entornos académicos pueden diagnosticarse como un trastorno de ansiedad social con un especificador de "desempeño sólo "si se cumplen todos los criterios clínicos. Un estudio reciente demostró que los niveles clínicos de miedo al desempeño se pueden discriminar de manera confiable de los niveles no clínicos de ansiedad ante los exámenes (Herzer, Wendt, & Hamm, 2014).

Zeidner y Matthews (2007) propusieron un elaborado modelo teórico de ansiedad ante los exámenes basado en la teoría de la angustia emocional de la "función ejecutiva autorreferencial" (S-REF), teoría desarrollada por Wells y Matthews (1996). Según este modelo, el estado de ansiedad ante la prueba se evoca cuando una situación de prueba genera intrusiones de cogniciones amenazantes o imágenes centradas en pensamientos de fracaso. Estas intrusiones

luego activan el procesamiento ejecutivo con respecto al fracaso, los pensamientos negativos de autorreferencia (metacogniciones) y las consecuencias negativas futuras, estos procesos ejecutivos interactúan con un sistema de autoconocimiento caracterizado por creencias negativas en uno mismo y motivación de evitación.

Varios estudios apoyan una asociación entre la ansiedad ante los exámenes y los constructos que comprenden los dominios de autoconocimiento, procesamiento ejecutivo y conductas desadaptativas. En el dominio del autoconocimiento, se encontró que las personas ansiosas por las pruebas mostraban aspectos más disfuncionales de su autoconcepto académico, incluido el locus de control y la autoeficacia (Carden, Bryant, & Moss, 2004). Su motivación de logro tiende a estar dominada por metas de desempeño evitativas para prevenir el fracaso, en lugar de metas de dominio autodirigidas para aumentar la competencia propia (Herzer, Wendt, & Hamm, 2014). Los individuos ansiosos por las pruebas también muestran metacogniciones más disfuncionales (Spada, Hiou, & Nikcevic, 2006), lo que indica que estos individuos muestran un procesamiento ejecutivo desadaptativo, como predeciría el modelo. Además, se han investigado los estilos de afrontamiento que exacerban el estrés en situaciones de prueba. La evitación y la autoincriminación (Blankstein, Flett, & Watson, 1992), parecen ser estilos de afrontamiento desadaptativos relevantes para la escalada de ansiedad ante los exámenes. En términos de conductas desadaptativas asociadas con altos niveles de ansiedad ante los exámenes, los estudiantes ansiosos por los exámenes utilizan estrategias de aprendizaje menos efectivas o más superficiales (Entwistle, 1988). Además, la ansiedad ante los exámenes parece estar asociada con conductas de aprendizaje perfeccionistas (Accordino, Accordino, & Slaney, 2000).

En conjunto, hay mucho apoyo empírico para el modelo teórico de autorregulación de la ansiedad ante los exámenes propuesto por Zeidner y Matthews (2007). Sin embargo, la mayoría

de estos estudios se centraron en un solo constructo y su asociación con la ansiedad ante los exámenes, sin investigar las relaciones entre los diferentes constructos, su varianza compartida y específica en la predicción de diferentes niveles de ansiedad ante los exámenes.

Desorden de ansiedad social.

Desde 2004, solo ha habido cambios menores en los sistemas de clasificación de diagnóstico para el trastorno de ansiedad social, y los elementos clave de los criterios del DSM y la CIE siguen siendo relativamente consistentes. Según el DSM-5 (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013), las principales características que definen el TAS incluyen el miedo o la ansiedad en situaciones sociales en las que el individuo está expuesto a un posible escrutinio por parte de otros y el miedo a actuar de una forma que será valorada negativamente, por otros (ya sea como resultado de la propia conducta del individuo o mostrando síntomas de ansiedad como sonrojarse, temblar o sudar). Siempre que es posible, las situaciones sociales se evitan o se soportan con intensa ansiedad. El DSM-5 especifica además que el miedo debe ser desproporcionado a la amenaza real, que ha persistido durante más de 6 meses, no se debe a los efectos fisiológicos de una sustancia, otro trastorno mental o una condición médica, y que conduce a una incomodidad o deterioro clínicamente significativo en áreas importantes del funcionamiento social. Para un diagnóstico del DSM-5 en los jóvenes, la ansiedad debe incluir interacciones que involucren a los compañeros y que se puedan expresar a través del llanto, las rabietas, la congelación, el aferrarse, el encogerse o no hablar en situaciones sociales. Por lo general, las situaciones sociales temidas por los niños incluyen hablar frente a la clase, hacer una pregunta a un maestro, actuar frente a otros, conocer gente nueva, unirse a conversaciones, pedir ayuda en las tiendas o en la escuela e ir a fiestas o eventos sociales, eventos donde los pares están

presentes (Beidel & Turner, 2007) y que conduce a una incomodidad o deterioro clínicamente significativo en áreas importantes del funcionamiento social.

Modelo metacognitivo en los trastornos de ansiedad.

El modelo metacognitivo también se ha utilizado para explicar la ansiedad y la preocupación excesivas. Las exposiciones teóricas del desarrollo y mantenimiento de la preocupación se expresan generalmente en el contexto de la preocupación excesiva y su papel en el trastorno de ansiedad generalizada (TAG). Wells y Matthews (1996), enfatizan el papel que juegan procesos como las creencias metacognitivas, las evaluaciones metacognitivas y las estrategias de control del pensamiento en el mantenimiento de una preocupación excesiva e incontrolable en su Modelo Meta Cognitivo (MCM) de TAG. Según el MCM, los factores desencadenantes relacionados con las amenazas activan creencias metacognitivas positivas acerca de la preocupación como un medio eficaz para hacer frente a los eventos representados en estos pensamientos e imágenes intrusivos. (Wells & Matthews, 1996).

Cuando se enfrentan a una amenaza, las personas que tienen creencias positivas sobre la preocupación se inclinarán a iniciar cadenas de preguntas catastróficas intrusivas (por ejemplo, "¿Qué pasaría si hubiera hecho / dicho tal cosa?") En un intento de generar formas de lidiar con la amenaza. Desencadenantes relacionados. Este proceso respalda lo que se conoce como una preocupación de Tipo 1 (Wells A. , 2007). En general, la ansiedad se disipa una vez que un individuo percibe que ha generado suficientes opciones para hacer frente a la amenaza que enfrenta y, por tanto, puede desconectarse del proceso preocupante. Esto, a su vez, sirve para reforzar las creencias positivas sobre la preocupación como una estrategia de afrontamiento eficaz.

A diferencia de las creencias positivas sobre la preocupación, las creencias negativas sobre la preocupación giran en torno a cuestiones de preocupaciones como incontrolables y potencialmente peligrosas. La activación de creencias negativas sobre la preocupación da como resultado evaluaciones negativas de la preocupación, a lo que Wells (2007), se refiere como preocupación tipo 2 o meta preocupación. La preocupación de tipo 2 generalmente conduce a un aumento en la evaluación de la amenaza y, por lo tanto, a una intensificación de la ansiedad. La preocupación de tipo 2 sirve para prolongar los episodios de preocupación al interferir con las señales internas para desconectarse del proceso de preocupación. Este proceso se facilita principalmente a través de una variedad de conductas de evitación y estrategias de control del pensamiento (Wells A. , 2007).

El MCM en ansiedad.

Varios estudios han investigado MCM en poblaciones clínicas y no clínicas. Estos brindan soporte para los componentes principales del modelo. Se ha informado que las creencias positivas y negativas sobre la preocupación demuestran relaciones positivas con la ansiedad. (Cartwright-Hatton & Wells, 1997). Sin embargo, las creencias positivas sobre la preocupación parecen ser comunes a todos los que se preocupan, independientemente de la naturaleza o la calidad de la preocupación que experimenten, mientras que las creencias negativas sobre la preocupación parecen exclusivas de la preocupación excesiva e incontrolable, particularmente en el TAG (Cartwright-Hatton & Wells, 1997). A pesar de su aparente ineficacia para reducir la preocupación, el uso de estrategias de control del pensamiento parece común para la mayoría de los que sufren de ansiedad (Coles & Heimberg, 2005). Sin embargo, las personas que experimentan una preocupación excesiva e incontrolable parecen más propensas a utilizar

estrategias de control del pensamiento basadas en la preocupación y el castigo (Coles & Heimberg, 2005).

Factores asociados con la procrastinación y ansiedad en el contexto académico

Para el presente desarrollo del marco teórico, los factores psicológicos se dividirán en diferentes factores intrínsecos basados en la Escala de evaluación de la procrastinación del estudiante de Solomon y Rothblum (PASS) además de los hallazgos en la literatura que están asociados con la procrastinación y la ansiedad. A su vez, las motivaciones intrínsecas se categorizarán en tres apartados: motivaciones conductuales, afectivas y cognitivas. Por tanto, comenzaremos a hablar de factores intrínsecos o motivaciones, entre los que se encuentran: a) perfeccionismo, b) dificultad para tomar decisiones, c) evaluación de la ansiedad, d) dependencia y búsqueda de ayuda, e) aversión a la tarea y baja tolerancia a la frustración, f) falta de confianza en uno mismo, g) pereza, h) falta de asertividad, i) miedo al éxito, j) asunción de riesgos.

Motivaciones intrínsecas.

La motivación intrínseca se define como la voluntad de participar en una determinada tarea, porque la tarea en sí es una especie de disfrute y una recompensa en sí misma (Ryan & Deci, 2000). La literatura ha examinado que la autorregulación (Steel P. , 2007) y la motivación intrínseca (Klassen & Kuzucu, 2009), también son influencias significativas en la procrastinación académica. Por tanto, hablaremos desde aquellas motivaciones que parten del individuo como característica asociada a su hábito de postergar actividades.

Del mismo modo, Cruz, Pérez y Cantero (2011) ante la motivación intrínseca plantean que esta es una herramienta la cual permite trascender algunas barreras que inhabilitan el desarrollo de conocimiento entre las personas, es por ello, que esta surge desde la singularidad del individuo, debido a que es este quien lleva a cabo acciones las cuales le generan una

satisfacción, en consiguiente con lo anterior se puede decir que, conductas tales como la aprobación, agradecimiento, reconocimiento generan que la persona se sienta motivada a realizar tareas, es por este motivo, que se conoce como intrínseca dado que surge de manera espontánea sin la necesidad de una remuneración material.

Ante la motivación intrínseca en la educación, Toledo y Luque (2018) expresan:

Los alumnos pueden tener iniciativas personales o una vocación determinada aislada de su entorno inmediato. Entran en juego los propios gustos e intereses y deseo de crecer y desarrollarse intelectualmente, además de acceder a un puesto de trabajo que les enriquezca (p.4).

Motivación extrínseca.

La motivación extrínseca puede ser entendida como aquella que realiza la persona en el momento en que hay elementos externos que refuerzan de manera positiva o negativa la realización de la actividad, es decir, el sujeto se siente motivación a realizar las tareas o funciones que se le asignen dado a que encuentra una serie de refuerzos o incentivos que le impulsan. Cruz, Pérez y Cantero (2011) manifiestan que:

La motivación extrínseca se considera como el conjunto de recompensas monetarias, bien directas- pago de salarios, incentivos, complementos por méritos- o indirectas- tiempo no trabajado, programas de protección, pagos en especie, formación – que, a cambio de su trabajo, recibe un individuo (192).

En concordancia con lo anterior, se puede decir que este tipo de motivación emerge cuando hay un elemento de por medio bien sea a manera positiva o negativa que lleva a que la persona realice determinadas funciones o tareas.

Dentro del contexto educativo Toledo y Luque (2018) ante la motivación extrínseca manifiestan:

Los estudiantes pueden estar influenciados por un ambiente concreto, un aprendizaje previo o un entorno familiar determinado. La decisión que efectúa un joven está condicionada por factores como la oferta de plazas, la nota obtenida o las limitaciones sociales o económicas. También destaca la influencia del entorno, por ejemplo, de la actual crisis económica, que puede determinar su elección (192).

De esta manera, se puede decir que, tanto la motivación intrínseca y extrínseca permiten que la persona realice cualquier tipo de actividades o bien, mantener proyectos que este se propone.

Perfeccionismo

El perfeccionismo es un rasgo de la personalidad que se caracteriza por la búsqueda de la perfección y el establecimiento de estándares de desempeño excesivamente altos acompañados de evaluaciones demasiado críticas del comportamiento de uno (Frost R. O., Marten, Lahart, & Rosenblate, 1990). Una amplia evidencia sugiere que dos factores de orden superior subyacen y explican la variación compartida entre las dimensiones del perfeccionismo de orden inferior: los esfuerzos perfeccionistas y las preocupaciones perfeccionistas. (Stoeber & Otto, 2006). Los esfuerzos perfeccionistas abarcan una familia de rasgos que incorporan la tendencia a exigir la perfección de uno mismo (Hewitt & Flett, 1991) y según (Frost R. O., Marten, Lahart, & Rosenblate, 1990) a la propensión a tener expectativas personales elevadas y poco realistas, a los estándares personales. Las preocupaciones perfeccionistas comprenden una constelación de

rasgos que implican la tendencia a percibir a los demás como demandantes de perfección, perfeccionismo social prescrito, (Hewitt & Flett, 1991). Por otra parte, Según refiere, (Frost R. O., Marten, Lahart, & Rosenblate, 1990), tienen reacciones excesivamente negativas a los fracasos percibidos y dudas sobre las habilidades de desempeño. La afirmación de que el perfeccionismo y la procrastinación van de la mano es de larga data y está muy extendida. Además, muchas medidas de perfeccionismo, como Frost et al. Escala de perfeccionismo multidimensional. (1990), contienen elementos relacionados con el comportamiento procrastinado (por ejemplo, " (Hewitt & Flett, 1991).

Procrastinación y toma de decisiones.

La procrastinación de decisiones se considera generalmente como una forma específica de procrastinación que representa una variable individual estable caracterizada por retrasos en la toma de decisiones, particularmente en circunstancias estresantes (Ferrari J. , 2000) o como respuesta a un problema particular. (Di Fabio, 2006). La procrastinación de decisiones se comprende mejor en el marco del modelo de conflicto de toma de decisiones de Janis y Mann (1977), que propone un patrón adaptativo para enfrentar desafíos. Afirman que ante la necesidad de realizar una tarea o tomar una decisión, las personas evalúan si tienen los recursos para manejar la situación. Si perciben que sus recursos son inadecuados, hacen frente a la ansiedad percibida que sobreviene y evitan la situación posponiendo la tarea o decisión. Los procrastinadores de decisiones retrasan pensar en alternativas conflictivas y, a su vez, evitan confrontaciones estresantes (Ferrari J. , 2000). Se cree que esta tendencia a no poder tomar decisiones de manera oportuna es una fuerte predisposición que se relaciona con una identidad difusa, olvido, fallas en el procesamiento cognitivo, conductas autodestructivas y supresión de la ira (Di Fabio, 2006). Ferrari (2000), sostiene que el aplazamiento de las decisiones está asociado con el fracaso cognitivo. El individuo tiene un retraso en el procesamiento y evaluación de la información sobre opciones alternativas como consecuencia de la fragilidad, la no adquisición o los déficits de memoria de información compleja. Se informa que los procrastinadores de decisiones tienen mayor dificultad para tomar decisiones importantes en la vida; tener consecuencias negativas para la salud y una menor satisfacción con la vida (Patalano & LeClair, 2011).

Asunción de riesgos.

La asunción de riesgos es un concepto amplio y la literatura sobre el tema cubre diversos conceptos tales como: tendencia a asumir riesgos, por ejemplo, Byrnes et al, (1999) propensión a asumir riesgos, por ejemplo, (Brockhaus, 1980), actitudes de riesgo, por ejemplo (Blais & Weber, 2006), preferencias de riesgo, por ejemplo (Dave, Eckel, Johnson, & Rojas, 2010), aversión al riesgo, por ejemplo, (Holt & Laury, 2020), percepción del riesgo, por ejemplo, (Slovic, Fischhoff, & Lichtenstein, 1980) y evaluación del riesgo, por ejemplo, (Horvath & Zuckerman, 1993).

Algunos investigadores ya han sugerido tipologías de conceptos de toma de riesgos. Fox y Tannembaum (2011), propusieron distinguir el comportamiento de toma de riesgo, la preferencia de riesgo y la percepción de riesgo, coincidiendo estrechamente con un modelo anterior propuesto por Sitkin y Pablo (1992), que englobaba la distinción entre comportamiento de riesgo, propensión al riesgo y percepción de riesgo. Bran y Vaidis (2018) proponen otra tipología que se basa en estos modelos, pero va más allá al incluir un cuarto concepto central en la literatura sobre toma de riesgos: comportamiento de toma de riesgos, propensión a tomar riesgos, actitud de toma de riesgos y evaluación de riesgos.

Los comportamientos de riesgo se refieren a acciones o inacciones que implican riesgos potenciales; La propensión a asumir riesgos representa la tendencia constante de un individuo a participar o evitar comportamientos de riesgo cuando se enfrenta a situaciones de riesgo. La propensión a asumir riesgos puede ser general, como un rasgo general de asumir riesgos, o específica del dominio, como una propensión específica a asumir riesgos en las decisiones financieras; Las actitudes de asumir se definen como las “tendencias a evaluar una entidad con cierto grado de favor o desventaja, normalmente expresada en respuestas cognitivas, afectivas y

conductuales” (Eagly, 1993). El componente afectivo se refiere a los sentimientos y emociones evocados al tomar riesgos (por ejemplo, "Es divertido jugar"), el componente cognitivo se refiere a la información, el conocimiento o las creencias que uno tiene sobre asumir riesgos (por ejemplo, "una marca de hombría”) y el componente de comportamiento se refiere a la voluntad de asumir o evitar riesgos (por ejemplo, "quiero correr riesgos esta noche"). Y finalmente, la evaluación de riesgos es el último concepto y se refiere a la evaluación subjetiva del riesgo de una situación específica.

Búsqueda de ayuda y dependencia.

Otra línea de investigación influyente se ha centrado en la búsqueda de ayuda, intentando identificar variables personales y situacionales que predicen cuándo las personas recurrirán a otros y cuándo dependerán de sí mismas en entornos educativos (Nadler A. , 1997), amplió estas perspectivas y discutió las relaciones de ayuda, examinando los procesos psicológicos que conducen a un intercambio de ayuda, por ejemplo, Disposición a buscar ayuda (Nadler A. , 1997), así como las consecuencias después de ayudar a ambos para el proveedor de ayuda, por ejemplo el self, (Brown, Hoye, & Nicholson, 2012) y el receptor, por ejemplo, dependencia según (Nadler A. , 1997).

Por otra parte, obtener ayuda es una bendición mixta (Nadler & Fisher, 1986). La ayuda puede ser experimentada por el receptor como una expresión de pertenencia significativa compartida con el ayudante, provocando autopercepciones positivas y gratitud. Sin embargo, a menudo conduce a un estado de ineficacia aversiva en el que el receptor depende del ayudante más ingenioso (Nadler A. , 1997). Gran parte de la investigación sobre las consecuencias negativas de recibir ayuda se ha realizado en el marco del modelo de amenaza a la autoestima, que aborda las consecuencias a corto y largo plazo de recibir ayuda (Nadler & Fisher, 1986).

Este modelo postula que las características del ayudante, el receptor y el ayudante determinan conjuntamente si una interacción particular de ayudante será autosuficiente o auto amenazante para el ayudante. Así, por ejemplo, cuando el ayudante es un otro similar, la persona que recibe la ayuda tiene una alta autoestima y la tarea está centrada en el ego (por ejemplo, reflexionar sobre la inteligencia), la percepción de auto amenaza es probable y motiva a la que las personas se abstengan de buscar ayuda y respondan negativamente a su recepción (Nadler & Fisher, 1986).

La investigación sobre la búsqueda de ayuda plantea la posibilidad de varios tipos de ayuda que las personas pueden buscar cuando necesitan ayuda. 1. Las personas pueden encontrar una solución experta o 2. Encontrar herramientas para resolver el problema por su cuenta. Estos dos estilos de búsqueda de ayuda se han denominado búsqueda de ayuda orientada a la dependencia y a la autonomía, respectivamente, y tienen implicaciones significativamente diferentes para la interacción de ayuda (Nadler A. , 1997).

La búsqueda de ayuda orientada a la dependencia satisface las necesidades inmediatas de la persona a la que se ayuda, pero contribuye poco a su independencia futura para resolver este problema. Por el contrario, la búsqueda de ayuda orientada a la autonomía significa invertir más esfuerzo para resolver el problema en cuestión, pero a cambio equipa al destinatario con herramientas para resolver problemas similares en el futuro.

Aversión a la tarea y poca tolerancia a la frustración

Ferrari (Ferrari J. , 2000) identifica la "aversión a la tarea" como otra posible causa de postergación. Si bien se pueden desarrollar modelos sofisticados para explicar el concepto, la intuición es sencilla. En general, estamos menos dispuestos a hacer algo que no queremos, por lo que retrasamos la adopción de medidas para realizar la tarea. Buscamos cualquier cosa que hacer

excepto la tarea que deberíamos estar haciendo, jugar un juego más en la consola PlayStation o en la computadora, o incluso limpiar el refrigerador, podría ser divertido en comparación con una tarea no deseada. Asociado con la aversión a la tarea también está la incertidumbre.

La incertidumbre crea la necesidad de una planificación anticipada antes de que se pueda iniciar una tarea, como por ejemplo, en contextos académicos, si surge la incertidumbre sobre qué tema de investigación elegir o qué recursos se necesitarán o cuánto tiempo de estudio asignar, entonces, la incertidumbre sobre estos temas puede llevar al estudiante mejor intencionado a un momento incómodo y desagradable, obtienes algo que es muy aversivo y puede hacer que la gente quiera posponerlo.

Falta de confianza en uno mismo

Un concepto complejo es la confianza ya que hay poco consenso sobre su significado. Por ejemplo, White (2009), realizó un análisis de concepto e identificó varios atributos clave de la confianza en uno mismo. Éstas incluyen; creencia en el logro positivo, la persistencia y la autoconciencia. En su obra también cita a Walker y Avant (2005), donde explican que “un concepto debe tener no solo características por las que pueda ser definido, sino también incidentes que le preceden y siguen, los incidentes que vienen antes del concepto se llaman antecedentes y los eventos que son el resultado de los conceptos se llaman consecuencias” (p. 75). En su propia búsqueda de la definición de autoconfianza, encuentra que este concepto tiene 5 antecedentes: conocimiento, apoyo, experiencia, preparación y éxito, White (2009), afirma que “se puede tener conocimiento sobre un procedimiento, obtener un sistema de apoyo, practicar una habilidad (ganar experiencia) y estar adecuadamente preparado para situaciones (práctica), pero si no se logra el éxito, la confianza en uno mismo se estanca” (Pág. 111).

La definición, entonces, de autoconfianza, se puede ver en el Diccionario de la Real Academia

Española, donde la autoconfianza se define como "la creencia en uno mismo y en las propias capacidades"(2008). (Flannery & Grace, 1999) Profesan que es "el coraje para actuar derivado de la certeza sobre las propias capacidades, valores y metas" (p. 36). Además de su significado, atributos y antecedentes, hay que hacer otra determinación: las consecuencias de la autoconfianza.

En la construcción teórica de White (2009), es evidente que varios conceptos se repetían constantemente como resultado de tener confianza en uno mismo: mejor desempeño, asumir desafíos, desarrollar todo el potencial, colaboración, práctica exitosa, acción, cambio, asunción de riesgos., poder, motivar / tranquilizar a los demás, resultados positivos y autonomía. A partir de esto, se identificaron dos consecuencias generales de la autoconfianza: Retorno intrínseco: establecimiento de autonomía y retorno extrínseco: resultados positivos para los demás. El autor cree que la frase "establecer autonomía" ejemplifica mejor el resultado cuando se mezclan los 12 conceptos enumerados anteriormente. Los 12 conceptos recurrentes son productos poderosos de la confianza en uno mismo, que en combinación conducen a una práctica profesional más completa y autónoma.

Pereza académica y procrastinación.

La pereza como categoría de análisis se ha relacionado en la literatura como un factor que afecta el rendimiento académico. Por ejemplo, Chinasa, Chisom y Hope (2018), informaron factores como incompetencia pedagógica de los maestros, aulas / bibliotecas ruidosas e inapropiadas, influencias negativas de los amigos, falta de motivación e interés de los estudiantes, procrastinación, malos hábitos de estudio, pereza y distracciones., antecedentes socioeconómicos deficientes y presión de los padres por el bajo rendimiento de los estudiantes. Estos factores se categorizaron como escolares, de pares, personales y relacionados con el hogar.

La pereza estaba en factores personales. Asimismo, en el trabajo de (Grunschel, Patrzek, & Fries, 2013), se investigaron las razones y consecuencias de la procrastinación académica, cada una resumida en un sistema de categorías separado. Frente a las razones se dividió en dos categorías principales: razones internas y razones externas. A su vez, las razones internas se dividieron en 8 subcategorías: estados afectivos (por ejemplo, ansiedad), físicos y mentales (por ejemplo, enfermedad, fatiga), cognitivos (por ejemplo, rumia), creencias personales (por ejemplo, "Trabajo mejor bajo presión"), personalidad (por ejemplo, pereza), competencias (por ejemplo, falta de habilidades de estudio), experiencias aprendidas previas (por ejemplo, evitación) y características percibidas de la tarea (por ejemplo, difícil). La pereza, según su estudio, es parte de la personalidad de los estudiantes, y ocurre en paralelo con un autoconcepto negativo.

Falta de asertividad.

Un tipo importante de evitación social se trata del no asertividad Arrendel et al. (1999). La falta de asertividad puede deberse a problemas de autoestima, como la creencia de que otras personas son más valiosas y son lo primero (Hauck, 1991). Por ejemplo, Lange y Jakubowski (1976), mostraron que las creencias irracionales de los individuos no asertivos incluían una necesidad de aprobación absoluta ("Debo ser amado por todos los que me importan"), catastrofismo ("Terrible herir sus sentimientos"), y exige perfeccionistas ("necesito ser bueno en todo lo que hago"). Sin embargo, como sugirió la investigación de Alden y Safran (1978), no es la falta de conocimiento de la conducta asertiva lo que interfiere con el asertividad apropiado y aumenta la ansiedad, sino más bien la presencia de creencias irracionales. Pero, sin embargo, La falta de asertividad también puede surgir de creencias de intolerancia a la frustración, como la intolerancia a la angustia emocional o la intolerancia a los conflictos sociales incómodos. Es posible que los individuos tampoco sean apropiadamente asertivos, no debido a la evitación

pasiva, sino por ser demasiado agresivos en la búsqueda de sus demandas. Esta agresiva falta de asertividad, según (Robb, 1992), podría estar asociada con creencias sobre derechos, como la creencia en los “derechos perfectos”, como el derecho a expresarme libremente, sin importar la empatía o “ponerse en lo malo”, los zapatos de otros”, sino por ser demasiado agresivo en la persecución de sus demandas. Esta agresiva falta de asertividad.

Miedo al éxito.

El concepto de miedo al éxito fue examinado por primera vez por Matina Horner (1972), hace casi 40 años, cuando analizó los estereotipos y prejuicios que desanimaban tanto a hombres como a mujeres de seguir carreras en campos no tradicionales. En sus estudios, (Horner, 1972), examinó específicamente los estereotipos y prejuicios que desanimaban a las mujeres de seguir una carrera en medicina, un campo tradicionalmente orientado hacia los hombres. En el momento del estudio de Horner, menos del 10% de los médicos eran mujeres. Además, el número de mujeres aceptadas en la escuela de medicina se limitó al 10% / 15%. (Horner, 1972), concluyó que las mujeres tienen "un motivo para evitar el éxito o un 'miedo al éxito". Temían las consecuencias negativas de su éxito en dominios tradicionalmente masculinos. Tales miedos se basan en expectativas sociales. (Horner, 1972), identificó el miedo al éxito como una barrera psicológica para la participación y el avance de las mujeres en la fuerza laboral y en la sociedad en general. Según (Eagle, 2003), los hallazgos de Horner fueron considerados como una explicación psicológica del fracaso de las mujeres para lograr el éxito al mismo nivel que los hombres en la sociedad.

El éxito es un concepto multifacético que se puede percibir de varias formas: éxito financiero, éxito académico, éxito emocional o éxito en la vida con respecto a las habilidades interpersonales y las habilidades interrelacionales; o en términos culturales de inteligencia,

belleza y habilidad deportiva. La investigación de (Horner, 1972), sobre el miedo al éxito no examina claramente la naturaleza subjetiva del éxito.

(Pappo, 1983), definió el miedo al éxito como “un estado psicológico que resulta en parálisis, retraimiento o retraimiento observables en presencia de una meta subjetiva u objetiva conscientemente entendida que es percibida por el individuo en el momento del retraimiento” (p. 43).

Según (Law, 1998), las personas que temen el éxito a menudo experimentan reacciones afectivas negativas, repudian su competencia o motivación, sabotean sus esfuerzos hacia el logro, se preocupan por la evaluación y la competencia, tienen altos niveles de dudas y autoevaluaciones negativas, y tienen altos niveles de distracción y dificultad para concentrarse. En otras palabras, el miedo puede hacer que los estudiantes eviten el logro académico.

Metodología

Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo Cuantitativo, dada la naturaleza de la información a recolectar y el procesamiento de la misma. Además, según la definición de investigación de Sampieri (2010) La investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno; de esta manera, los procesos van tomando forma a partir del enfoque que se determina, y así se genera conocimiento” (p. 4). Por tanto, este trabajo se desarrollará en conjunto con la estadística, sumada a la interpretación psicológica del fenómeno de los factores relacionados con la procrastinación y ansiedad académica, a partir de los cuales se generará conocimiento a partir de un tipo de investigación cuantitativa.

Criterio epistemológico

Analítico empírico, ya que aborda la realidad de los hechos que son observables, cuantificables y medibles. Según Igor Akushevich y Anatoly Yashi (2017), el análisis empírico es un enfoque basado en la evidencia para el estudio y la interpretación de la información, se basa en datos, métricas y resultados del mundo real en lugar de teorías y conceptos.

El empirismo es la idea de que el conocimiento se recibe principalmente a través de la experiencia y se logra a través de los cinco sentidos. El empirismo contrasta con el racionalismo, la idea de que el conocimiento se logra en gran medida mediante la exploración de conceptos, la deducción, la intuición y la revelación.

Alcances

El presente estudio tendrá un alcance correlacional ya que se pretende conocer las relaciones que existen entre variables como factores psicológicos en relación a la procrastinación y ansiedad que pueden presentar los jóvenes universitarios y según la definición de Hernández (2010), el propósito de este tipo de estudios es conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto particular. En ocasiones solo se analiza la relación entre dos variables, pero frecuentemente en el estudio se encuentran vínculos entre tres, cuatro o más variables, como es el caso de la presente investigación, donde las variables a correlacionar son ansiedad, procrastinación y los diferentes factores psicológicos.

Diseño

El presente estudio pertenece a los tipos de investigación no experimental, ya que el estudio de los fenómenos en su medio natural se realizará sin manipular las variables y según Hernández (2010), esta investigación es de carácter Transeccional, ya que, según Hernández (2010), los datos se recopilan en un solo momento, en un solo tiempo. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Teniendo en cuenta que se está analizando la ansiedad, la procrastinación y los diferentes factores psicológicos en los estudiantes universitarios, se pretende recoger datos en un solo momento. Además, se realizará una modificación o manipulación de variables, pero la medición se realizará en su entorno natural.

Línea de investigación

La línea de investigación desde donde se está trabajando es “Resiliencia y contextos psicosociales”, la cual se encuentra en el grupo de investigación ESPERANZA Y VIDA, avalado

por el Ministerio de Ciencias, perteneciente a la categoría B, liderado por la Doctora Beatriz Eugenia Ramos Gonzalez, y donde se espera que se avance en el conocimiento específico desde la psicología y se provea una visión explicativa y comprensiva del fenómeno, generando así formas de apoyo donde se fortalezcan los factores resilientes para aumentar el bienestar de los individuos y las comunidades.

Componentes éticos

De acuerdo a la Ley 1090 del 2006 Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones, en su artículo 2, numeral 5, sobre la confidencialidad, plantea que “Los psicólogos tienen una obligación básica respecto a la confidencialidad de la información obtenida de las personas en el desarrollo de su trabajo como psicólogos. Revelarán tal información a los demás solo con el consentimiento de la persona o del representante legal de la persona, excepto en aquellas circunstancias particulares en que no hacerlo llevaría a un evidente daño a la persona u a otros. Los psicólogos informarán a sus usuarios de las limitaciones legales de la confidencialidad”, también en su numeral 6, en la misma norma habla sobre el Bienestar del usuario: “Los psicólogos respetarán la integridad y protegerán el bienestar de las personas y de los grupos con los cuales trabajan. Cuando se generan conflictos de intereses entre los usuarios y las instituciones que emplean psicólogos, los mismos psicólogos deben aclarar la naturaleza y la direccionalidad de su lealtad y responsabilidad y deben mantener a todas las partes informadas de sus compromisos. Los psicólogos mantendrán suficientemente informados a los usuarios tanto del propósito como de la naturaleza de las valoraciones, de las intervenciones educativas o de los procedimientos de entrenamiento y reconocerán la libertad de participación que tienen los usuarios, estudiantes o participantes de una investigación”. Finalmente, en el numeral 9, plantea acerca de la

investigación en participantes humanos, manifestando que “La decisión de acometer una investigación descansa sobre el juicio que hace cada psicólogo sobre cómo contribuir mejor al desarrollo de la Psicología y al bienestar humano. Tomada la decisión, para desarrollar la investigación el psicólogo considera las diferentes alternativas hacia las cuales puede dirigir los esfuerzos y los recursos. Sobre la base de esta consideración, el psicólogo aborda la investigación respetando la dignidad y el bienestar de las personas que participan y con pleno conocimiento de las normas legales y de los estándares profesionales que regulan la conducta de la investigación con participantes humanos”.

Cabe aclarar, que todos los principios presentados en el artículo 2 de la Ley 1090 de 2006 son importantes y tenidos en cuenta, no obstante, la presente investigación se basa principalmente en los principios mencionados anteriormente.

Población

La población está conformada por estudiantes que están instituciones superiores en universidad pública y privada de la Ciudad de Cartago y Pereira, según las estadísticas proporcionadas por el DANE, la Ciudad de Cartago y Pereira tiene un total de 2875 estudiantes universitarios, según sus estadísticas, la matrícula en universidad pública es de 1689 y privada 1186.

Muestreo probabilístico: Teniendo el dato de la población total, 2875, es posible, a través de una fórmula, seleccionar el tamaño de la muestra que se necesita. Dicha fórmula es la siguiente:

$$n = \frac{N \times Z^2 \times p \times (1 - p)}{(N - 1) \times e^2 + Z^2 \times p \times (1 - p)}$$

Dónde:

n = El tamaño de la muestra que queremos calcular

N = Tamaño de la población Total. Para este caso, los 2875 jóvenes de la Ciudad de Cartago y Pereira.

Z = Es la desviación del valor medio que se acepta para lograr el nivel de confianza deseado. En función del nivel de confianza que se busca, se usará un valor determinado que viene dado por la forma que tiene la distribución de Gauss¹. Los valores más frecuentes son:

Nivel de confianza 90% -> Z=1,645

Nivel de confianza 95% -> Z=1,96

Nivel de confianza 99% -> Z=2,575

Para la presente investigación se utilizará un nivel de confianza de 90 %.

e = Es el margen de error máximo que se admite. Para la presente investigación se comprenderá entonces como el 10 %.

p = Es la proporción que esperamos encontrar. Para este caso, la proporción a utilizar elegida por el investigador será 50%.

De este modo reemplazando los símbolos por sus números correspondientes el resultado es:

$$n = \frac{2875 \times 1,645^2 \times 0.5 \times (1 - 0.5)}{(2875 - 1) \times 0.1^2 + 1,645^2 \times 0.5 \times (1 - 0.5)}$$

¹ Para la ciencia estadística, según Wussing (1998), se llama distribución normal, distribución de Gauss, a una de las distribuciones de probabilidad de variable continua que con más frecuencia aparece aproximada en fenómenos reales y que en este caso se utiliza para hallar la Z, el nivel de confianza, en la fórmula para seleccionar el tamaño de la muestra.

Dando como resultado: 68 estudiantes.

Criterios para la selección de muestras:

- Alumnos que cursen estudios entre cuarto y noveno semestre.
- Cualquier universidad pública y privada ubicada en la Ciudad Cartago y Pereira.
- Alumnos de las siguientes Áreas del conocimiento como Ciencias agropecuarias, Ciencias de educación, Ciencias de la salud, Ciencias sociales y humanas, Ciencias económicas y administrativas, Ingenierías y arquitecturas.

Instrumentos

Construcción del cuestionario de datos Sociodemográficos.

Hasta el momento, se utilizará un cuestionario de datos sociodemográficos, para comprender la población a estudiar. Esta aplicación del instrumento se hará en línea, a través de la plataforma Google Forms y allí proponer el diseño del cuestionario, enviarlo, rastrear las respuestas, controlar la no respuesta y exportar los resultados, además esta plataforma permite exportar el cuestionario de datos a Excel y proporciona gráficas de acuerdo a las respuestas de los participantes en cada ítem.

Google Form para correlacionar información.

Este programa servirá para la recolección y proceso de la información, ya que es un programa que permite construir encuestas, recopilar y tomar información, además de construir graficas de datos de los diferentes métodos estadísticos. Este programa es de uso libre donde primero se realizará la pregunta y siguiente en el total de respuestas se construirá gráficos estadísticos, para complementar la explicación.

Escala de Procrastinación Académica en Estudiantes (PASS).

La Escala de evaluación de procrastinación en estudiantes (PASS por sus siglas en inglés) fue desarrollada por Solomon y Rothblum en 1984 y con 44 ítems. Consta de dos secciones. La primera sección de la prueba tiene 18 ítems y su objetivo es determinar con qué frecuencia se presenta la procrastinación y el grado en que esta se presenta en ansiedad. Además, divide la procrastinación por actividades académicas (por ejemplo, preparar un examen o un trabajo), además, indica cuánta molestia genera en el estudiante aplazar estas actividades. Las opciones de respuesta se dan en escala Likert con valores de 1 a 5 donde 1 es nunca, 2 casi nunca, 3 a veces, 4 casi siempre y 5 siempre. La segunda sección del PASS abarca desde el ítem 19 al 44. Estos ítems indagan sobre las razones cognitivo-conductuales para procrastinar. Las opciones de respuesta se presentan en escala Likert con valores de 1 a 5 donde 1 significa “no refleja mis motivos en absoluto”, 3 significa “los refleja hasta cierto punto” y 5 significa “los refleja perfectamente”.

Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE).

Fue construido por Spielberger, Gorsuch y Lushene en 1975 y ajustado para que la población española tuviera escalas para evaluar la ansiedad nacional (A-E) y evaluar la ansiedad rasgo (A-R). El primero contiene 20 elementos para evaluar el nivel de ansiedad de los jóvenes en un momento dado, y el segundo contiene otros 20 elementos para determinar los sentimientos generales del sujeto. Se utiliza para identificar a los estudiantes y profesionales que son propensos a la ansiedad y para evaluar en qué medida se ven afectados por la ansiedad neurótica. (Spielberger, 1975).

Proceso

Fase de construcción teórica y metodológica

En esta primera fase se realizará una construcción teórica del fenómeno a estudiar, que son los factores psicológicos relacionados con la procrastinación y ansiedad, se establece la metodología a utilizar, para tal fin se utilizará un método desde un enfoque cuantitativo, con un alcance Correlacional, y con un diseño no experimental de corte transeccional, ya que solo se pretende realizar una única medida, y no se intentará manipular variables y finalmente en esta fase se establecerán los instrumentos a través de los cuales se trabajará, los cuales Serán los siguientes tres instrumentos, el primero para medir la procrastinación académica, otro para medir la ansiedad.

Fase de aplicación de instrumentos

En esta fase la convocatoria de los participantes se realizará por medios virtuales, por lo tanto, la aplicación de los instrumentos se hará en línea donde a los participantes se les proporcionarán los enlaces donde se subirán los siguientes cuestionarios, Escala de Procrastinación Académica (PASS) desarrollada por Solomon & Rothblum y el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE) desarrollada por Charles Spielberger y Rogelio Díaz Guerrero, como estas pruebas son fáciles de emplear su aplicación y ejecutar su desarrollo, es pertinente aplicarlas de forma virtual.

Fase de análisis de información y resultados

Una vez que los datos se han codificado y guardado en un archivo, se analizan. Para ello, se realizará el análisis a través de la plataforma Google forms, por ser considerado el software más completo y utilizado en el análisis de procedimientos cuantitativos, al ejecutar el programa Google forms con los datos necesarios, se inicia la exploración de estos al mismo tiempo. Allí comienza a ser más claro, tomando en cuenta la pregunta de investigación, el alcance, las variables que se pretendía medir y, a su vez, datos estadísticos como distribución de frecuencias, medidas de tendencia central, medidas de variabilidad y los gráficos relevantes.

Presentación de resultados

Una vez recolectados los datos respectivos con cada instrumento, se realiza el proceso de análisis inicial, en el que se da lectura a los datos directos dados por los dos grupos de estudiantes, esta lectura se realiza con un análisis estadístico descriptivo, para posteriormente realizar la comparación entre los resultados arrojados dentro de este trabajo de investigación con relación a las teorías preexistentes y que han sido estudiadas en la construcción del marco teórico.

Antes de realizar el análisis estadístico de la información recolectada por medio de los instrumentos, es preciso hacer referencia a los datos sociodemográficos de la muestra elegida.

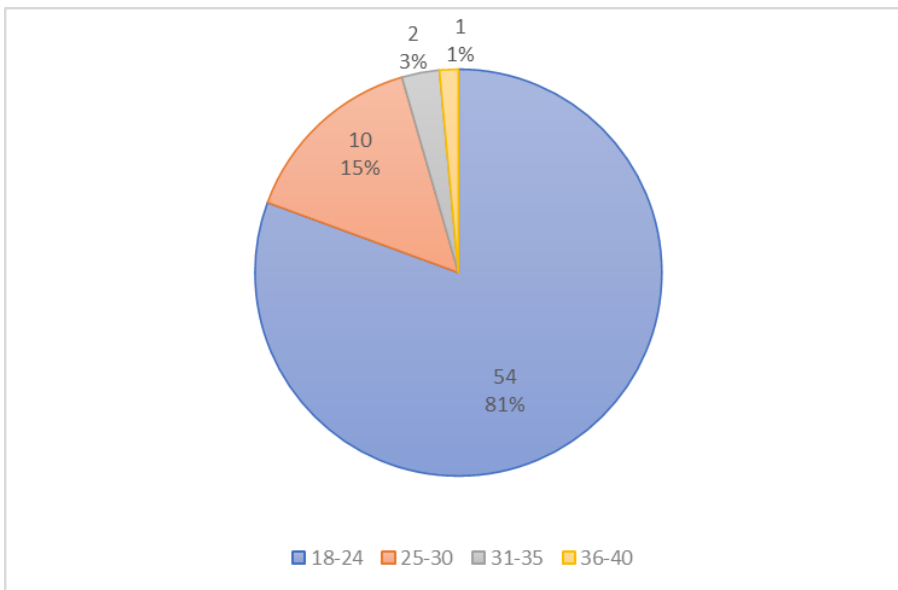
Datos sociodemográficos.

Así las cosas, se tiene que la muestra estuvo compuesta por 64 participantes. Los cuales en el 100% de los mismos dieron su consentimiento para participar de la investigación.

Tabla 1 Rango de edad de la población

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
18-24	54	81%	81%
25-30	10	15%	96%
31-35	2	3%	99%
36-40	1	1%	100%
Total	67	100%	

Gráfico 1 Rango de edad de la población

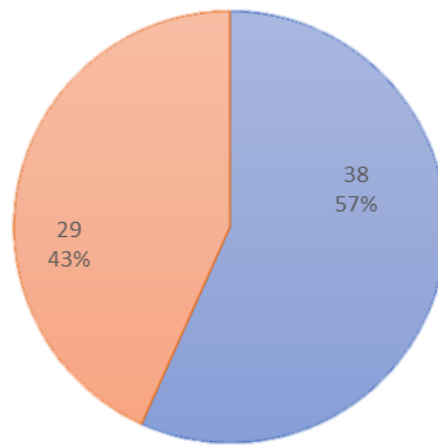


En la población de estudio con 67 participantes, se evidenció que, alrededor del 81% se encuentran en edades entre los 18 y 24 años de edad, esto suma un total de 54 personas, en segundo lugar el 15% se encuentra entre los 25 a 30 años, lo cual viene siendo 10, luego por el 3% de la población con 2 individuos estando ubicados entre los 31 a 35 años y solamente el 1% representando a 1 individuo, entre los 36 a 40 años, esto quiere decir que, en cuanto a la edad, se percibe que gran parte de la población, está compuesta por adultos jóvenes.

Tabla 2 Ocupación de la población

Ocupación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Estudio y Trabajo	38	57%	57%
Estudio	29	43%	100%
Total	67	100%	

Grafica 2 Ocupación de la población

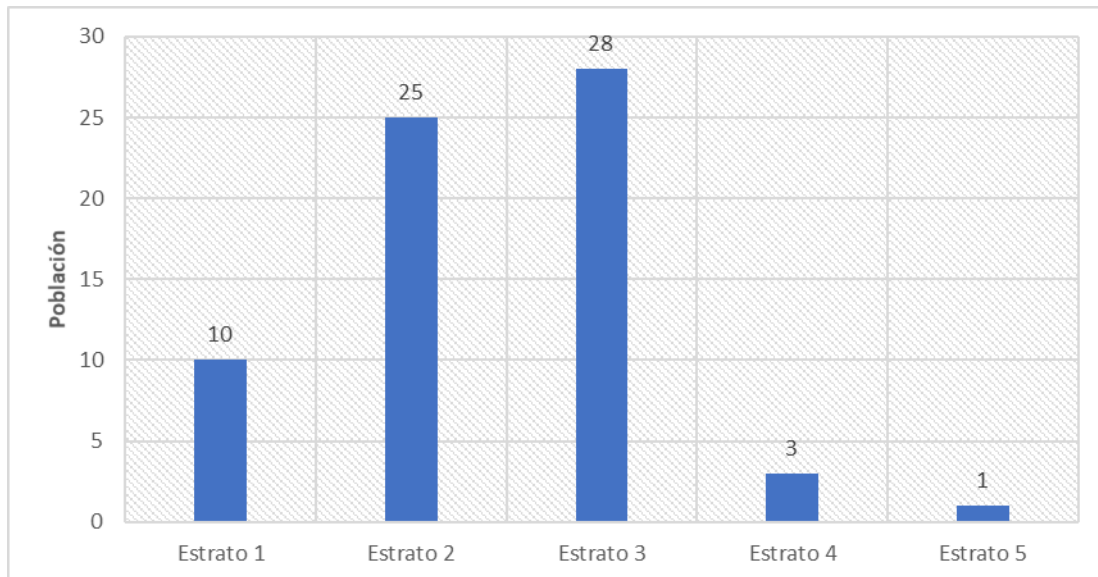


Dado la población de estudio son todos estudiantes, que bien estudian y trabajan o únicamente estudian, se realizó esta pregunta de tamiz para entender qué porcentaje de población estaba ubicada en cada actividad mencionada, de esta manera, se pudo evidenciar que existe una leve diferencia entre aquellos que tienen un trabajo y al mismo tiempo, se forman al interior de una Institución de educación superior, debido a que el 57% representando a 38 individuos manifiesta que labora, mientras que el 43% de los participantes expresan que solo dedican su tiempo a realizar actividades académicas.

Tabla 3 Estrato socioeconómico de la población

Estrato	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Estrato 1	10	15%	15%
Estrato 2	25	37%	52%
Estrato 3	28	42%	94%
Estrato 4	3	4%	99%
Estrato 5	1	1%	100%
Total	67	100%	

Grafica 3 Estrato socioeconómico de la población

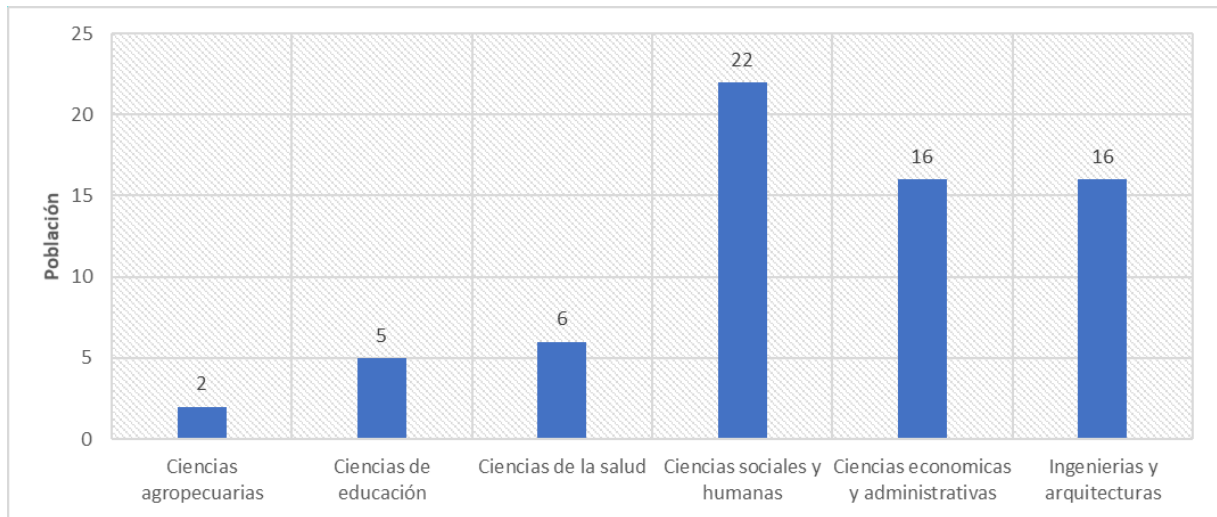


De esta manera, se puede identificar que alrededor del 79% de los participantes se encuentran en los estratos 2 y 3, lo cual es una diferencia significativa con los estratos 1, 4 y 5 debido a que son pocos los estudiantes que se encuentran en estos lugares.

Tabla 4 Áreas del conocimiento

Áreas del conocimiento	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Ciencias agropecuarias	2	3%	3%
Ciencias de educación	5	7%	10%
Ciencias de la salud	6	9%	19%
Ciencias sociales y humanas	22	33%	52%
Ciencias económicas y administrativas	16	24%	76%
Ingenierías y arquitecturas	16	24%	100%
Total	67	100%	

Grafica 4 Áreas del conocimiento



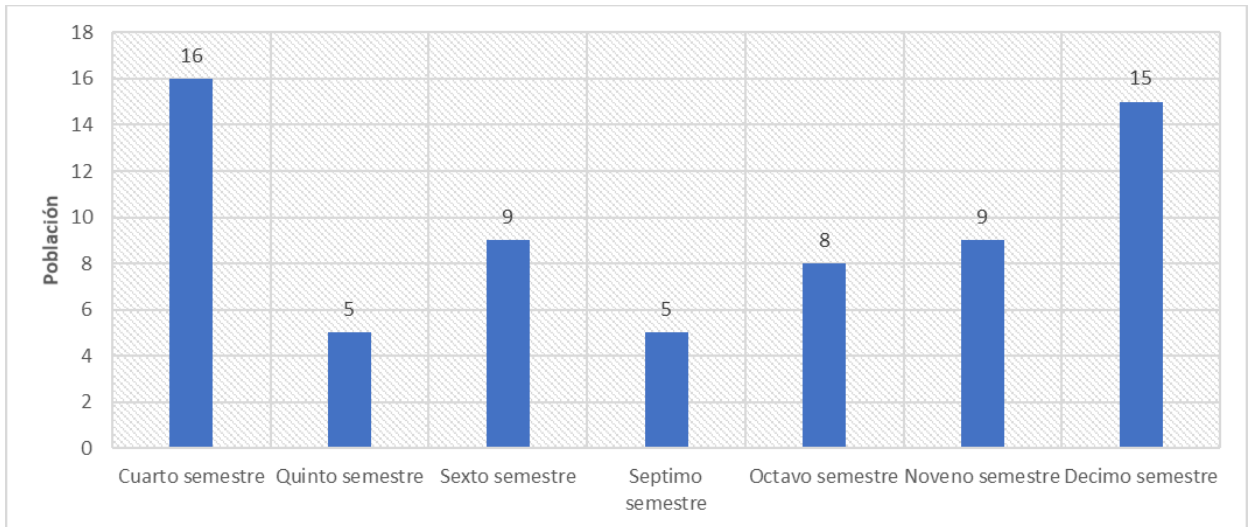
Ahora bien, en cuanto a los programas de estudio se percibió que el 33% de los participantes se están formando en ciencias humanas y sociales, el 24% se inclina por las ciencias económicas- administrativas, por la ingeniería y arquitectura, mientras que, en áreas de la educación, la salud y lo agropecuaria, se percibe que hay pocos estudiantes que orientan por estas áreas específicas del saber. No obstante, durante la selección de los participantes, los estudiantes de la salud conforman una población mayor, pero por motivos de tiempo tuvieron que desistir de esta investigación. Esto se relaciona con aquellas universidades tanto públicas como privadas que ofrecen estos programas, asimismo de la cantidad de cupos que se habilitan cada semestre en cuanto al proceso de admisión.

Tabla 5 Semestre cursado por la población

Semestre	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Cuarto semestre	16	24%	24%
Quinto semestre	5	7%	31%
Sexto semestre	9	13%	45%
Séptimo semestre	5	7%	52%
Octavo semestre	8	12%	64%

Noveno semestre	9	13%	78%
Decimo semestre	15	22%	100%
Total	67	100%	

Grafica 5 Semestre cursado por la población



En la población de estudio se identificó que existe una predominancia en semestres cursados de Cuarto semestre y Decimo semestre representando el 24% y 22% respectivamente, adicional que son cerca de dos cuartas partes del total de la población encuestada (46%) algo que llama la atención dentro de estas dos cuartas partes, se puede acumular el resto de semestres cursados, Quinto semestre, Sexto semestre, Séptimo semestre, Octavo semestre y Noveno semestre, representando el restante 54% del total de la población.

De esta manera, la mayoría de participantes de la muestra, correspondiente con 21,43% cada una, cursan 4 semestre o décimo semestre. El 48,58% de la muestra se encuentran cursando últimos semestres (8°, 9°, 10° semestre). De los 3 primeros semestres no hay representación alguna. El 51,43% son los participantes que cursan de 4 a 7 semestres.

Ahora bien, en cuanto a los instrumentos utilizados para la recolección de la información, se hizo uso del IDARE (inventario de ansiedad rasgo- estado) y la escala de procrastinación académica (EPA).

En cuanto a los resultados del inventario de ansiedad rasgo- estado, se puede decir que, los participantes en los ítems 4, 13, 14 y 18 en la mayoría de sus respuestas, tuvieron una inclinación por las categorías "un poco" y "bastante", es decir, sus respuestas estuvieron orientados hacia lo que se puede denominar como un estado medio o regular. Mientras que, en los ítems de la segunda parte del IDARE, es decir, los ítems del 21 al 40, los participantes ubican como respuesta preferentemente "algunas veces" y "frecuentemente".

Con relación al segundo instrumento, el EPA (Escala de Procrastinación Académica, se identificó que la gran mayoría de las respuestas estuvieron orientadas a la prevalencia de la postergación de las actividades, lo cual está por encima del 50% en la mayoría de los ítems, en cuanto a las opciones como "nunca" y "casi nunca" fueron poco representativas en las respuestas suministradas por los participantes.

En cuanto a aquellas preguntas la cuales indagan sobre postergar las actividades representa un problema para los participantes, se evidenció que el concepto de "nunca es algo poco usual" sin embargo, en los ítems 11 y 14, se encontró que esta respuesta es significativa para alrededor de 35 participantes, lo cual representa el 48% de la población total, de este modo, el 52% manifiesta que aunque si bien posponen sus actividades, esto no supone un gran reto dado que realizan lo que tienen que hacer en el tiempo adecuado.

En la mayoría de los ítems que indagan sobre la motivación del participante para modificar su conducta de posponer las actividades, la mayoría de participantes indican alta motivación para evitar su prevalencia.

Inventario de Ansiedad Rasgo – Estado (IDARE).

A continuación, se podrá observar el comportamiento de los participantes para cada ítem del instrumento IDARE.

Gráfico 6. ÍTEM 1. Me siento calmado

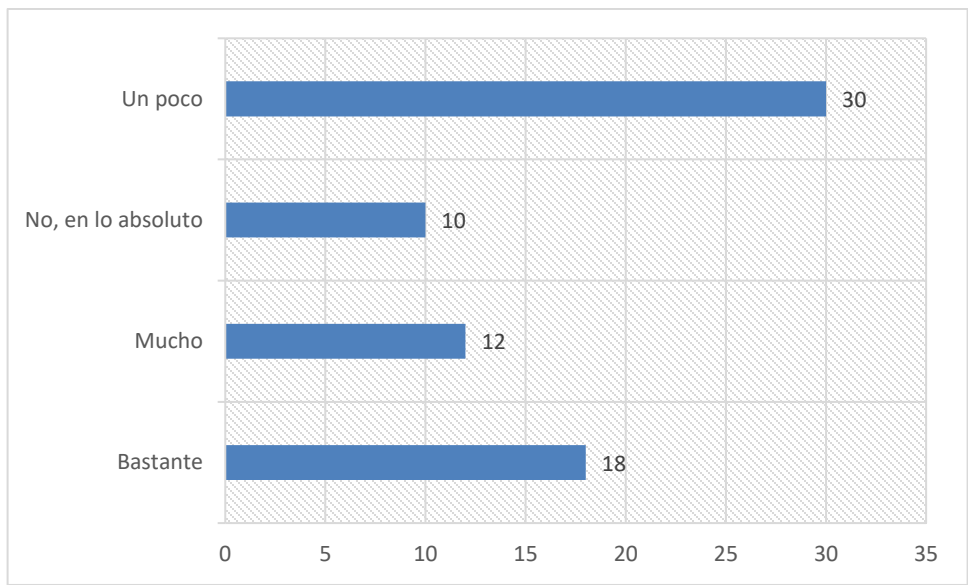


En cuanto a las respuestas de este Ítem, los participantes presentaron una mayor inclinación ante la respuesta “un poco” con un total del 57,1%, esto supone que hay una cantidad de ansiedad o estrés que moviliza a los estudiantes, seguido por el 21,4% de los participantes que puntuaron como bastante, un 12,9% Mucho y el 8,6% No, en lo absoluto.

Tabla 6. ITEM 2, Me siento seguro

Opción	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Un poco	30	43%	43%
No, en lo absoluto	10	14%	57%
Mucho	12	17%	74%
Bastante	18	26%	100%
Total	70	100%	

Gráfico 7. ITEM 2. Me siento seguro

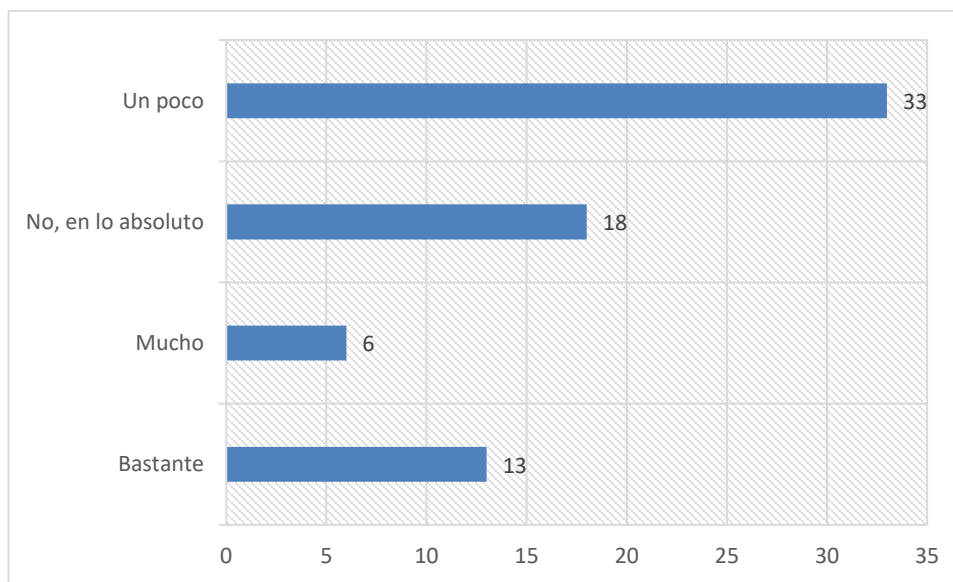


Para este ítem, los participantes eligieron “Un poco” como la respuesta más utilizada con 30 (43%) participantes, seguido por “Bastante” con 18 (26%) participantes, luego se encuentran 12 (17%) participantes que eligieron la opción “Mucho” y “No, en lo absoluto”, 10 (14%) participantes, de esta manera, se puede determinar que alrededor del 43% de los participantes, presentan poca seguridad. Mientras que el 57% dice tener un nivel más alto en cuanto a la seguridad.

Tabla 7. ITEM 3, Estoy tenso

Opción	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Un poco	34	49%	49%
No, en lo absoluto	18	26%	75%
Mucho	6	9%	84%
Bastante	12	16%	100%
Total	70	100%	

Gráfico 8. ITEM 3. Estoy tenso

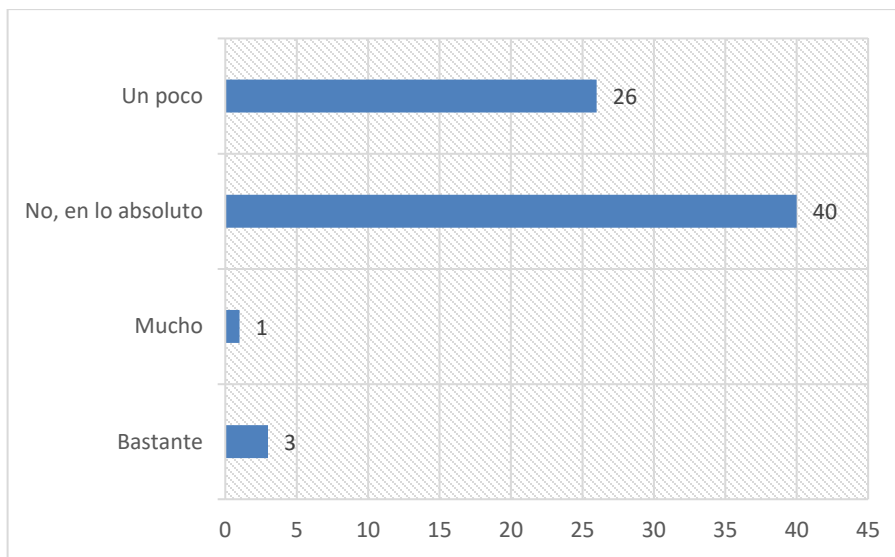


En este caso, los participantes eligieron para el ítem Estoy Tenso, la opción “Un poco” en 34 (49%) participantes; “No en lo absoluto” en 18 (26%) participantes, 12 (16%) dijeron “Bastante” y “Mucho” 6 (9%) personas. En cuanto a los resultados de este ítem no se percibe un cambio significativo, debido a que los participantes consideran estar tensos en algunos momentos, mientras que los otros, señalan que los sentimientos de tensión no son graves o algo de que preocuparse, por ello conciben que no se encuentran en ese estado y lo denominan como “normal” pero que pueden hacerle frente.

Tabla 8. ITEM 4, Estoy contrariado

Opción	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Un poco	26	38%	38%
No, en lo absoluto	40	57%	95%
Mucho	1	1%	96%
Bastante	3	4%	100%
Total	70	100%	

Gráfico 9. ITEM 4. Estoy contrariado

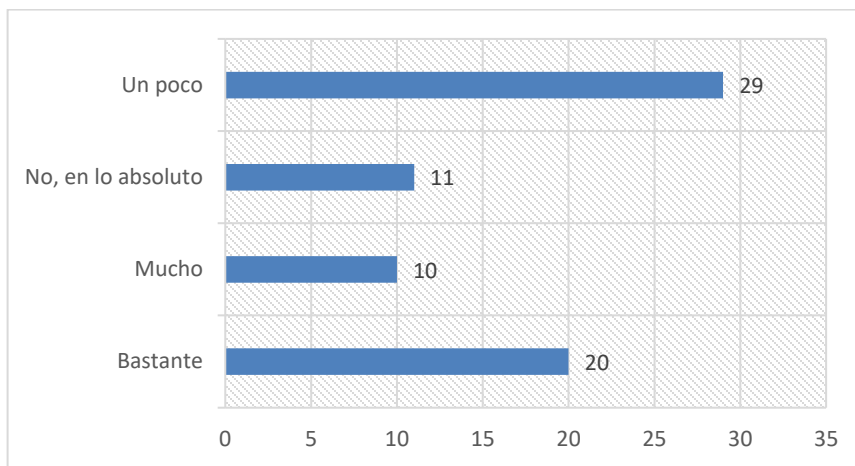


Con relación al cuarto ítem se puede decir que, al momento de la aplicación del instrumento IDARE, 40 de los 70 participantes de la investigación no se encontraban contrariados por alguna situación, representando cerca del 57.14% del total de la población, sin embargo, el restante 42.86 se representa de la siguiente manera, 26 (38%) dio como resultado Un poco, 1 (1%) respondió Mucho y el restante 3 (4%) respondió Bastante.

Tabla 9. ITEM 5, Me siento a gusto

Opción	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Un poco	29	41%	41%
No, en lo absoluto	11	16%	57%
Mucho	10	14%	71%
Bastante	20	29%	100%
Total	70	100%	

Gráfico 10. ITEM 5. Me siento a gusto

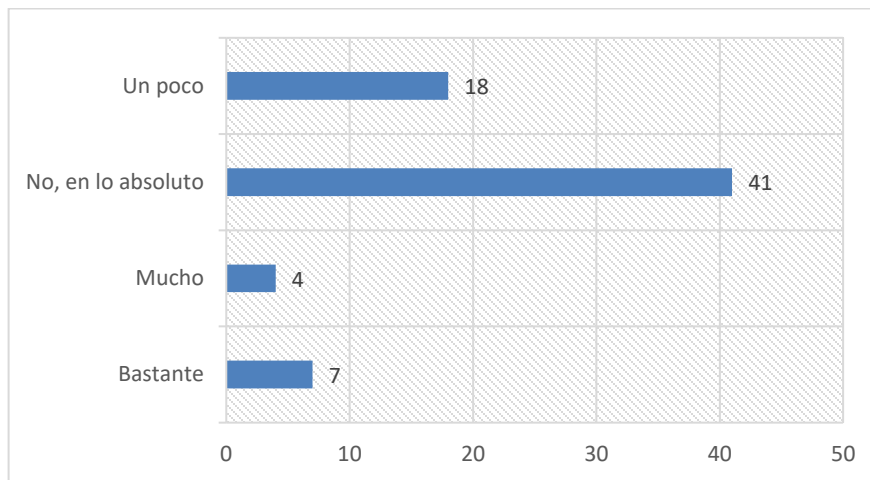


En cuanto a las respuestas de este ítem, se percibió que el (29%) de los participantes de la muestra indicaron estar “Bastante”; el (16%) dijeron estar “No, en lo absoluto”, (14%) brindaron como respuesta “Mucho” y finalmente los otros (41%) restantes mencionaron como respuesta “Un poco”, teniendo por lo tanto una mayor representación estar entre un poco a gusto y bastante a gusto, siendo un total del 70% de la población.

Tabla 10. ITEM 6, Me siento alterado

Opción	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Un poco	19	27%	27%
No, en lo absoluto	41	59%	86%
Mucho	4	6%	92%
Bastante	6	8%	100%
Total	70	100%	

Gráfico 11. ITEM 6. Me siento alterado

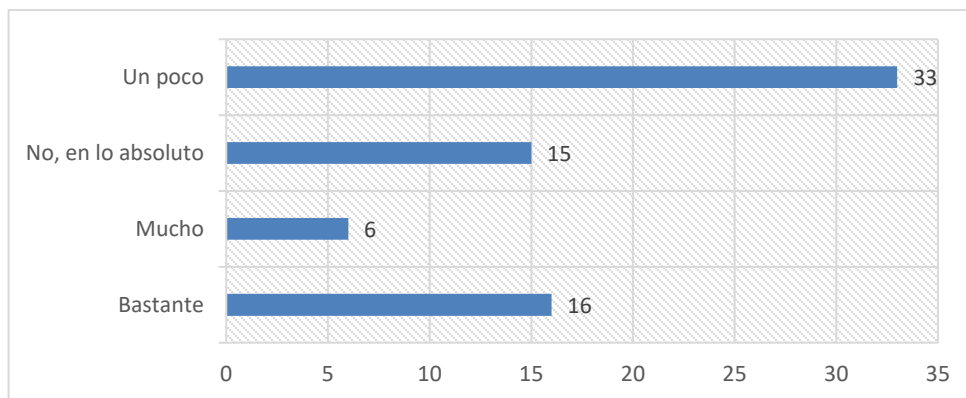


En cuanto a sentirse alterado Para 41 (59%) participantes de la muestra, su estado actual era “No, en lo absoluto” alterados, seguido por 19 (27%) participantes que se sentían solo “Un poco” alterado, 4 (6%) que se sentían “Muy” alterados y 6 (8%) que se sentían “Bastante” alterados, teniendo una población principalmente representada por no alterados en lo absoluto, siendo el 59% del total de la población, esto da a entender que aun si bien, la mayoría de los estudiantes manifestó no sentirse de esta manera, puede estar asociado a el hecho de que gran parte de ellos solo se dedican a estudiar, o no se encontraban con una alta demanda de responsabilidades tales como, exámenes, parciales, trabajos, entre otros. Mientras que aquellos que expresaron sentirse alterados, asociaron esto factores a temas laborales, familiares y personales.

Tabla 11. ITEM 7, Estoy preocupado actualmente por algún posible contratiempo

Opción	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Un poco	33	47%	47%
No, en lo absoluto	15	21%	68%
Mucho	6	9%	77%
Bastante	16	23%	100%
Total	70	100%	

Gráfico 12. ITEM 7, Estoy preocupado actualmente por algún posible contratiempo

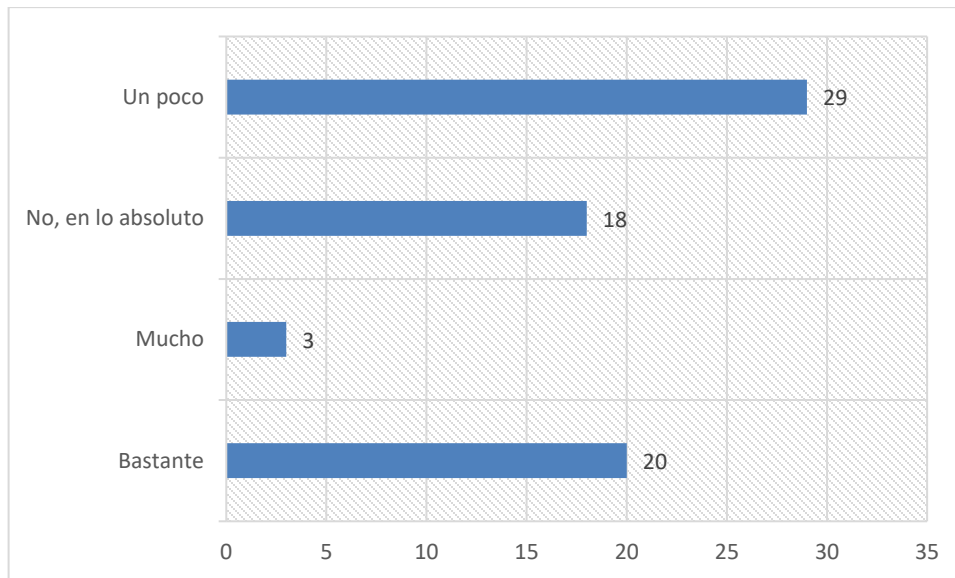


En las respuestas arrojadas en este ítem, se percibió que el (47%) de los participantes indicaron sentirse “Un poco” preocupados por algún contratiempo, seguido por “Bastante” con un total de (23%), después un(21%) manifestó que “No, se sentían en lo absoluto” preocupados por algún contratiempo y por último, el (9%) restante de la población señaló sentirse “Muy preocupados por algún contratiempo”, lo cual deja entrever como el 79% del total de la población presentaba algún tipo de preocupación por alguna eventualidad, dando una minoría del 21% como no presentaban ningún tipo de preocupación, siendo cerca de $\frac{1}{4}$ del total de la población.

Tabla 12. ITEM 8, Me siento descansado

Opción	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Un poco	29	41%	41%
No, en lo absoluto	18	26%	67%
Mucho	3	4%	71%
Bastante	20	29%	100%
Total	70	100%	

Gráfico 13. ITEM 8. Me siento descansado

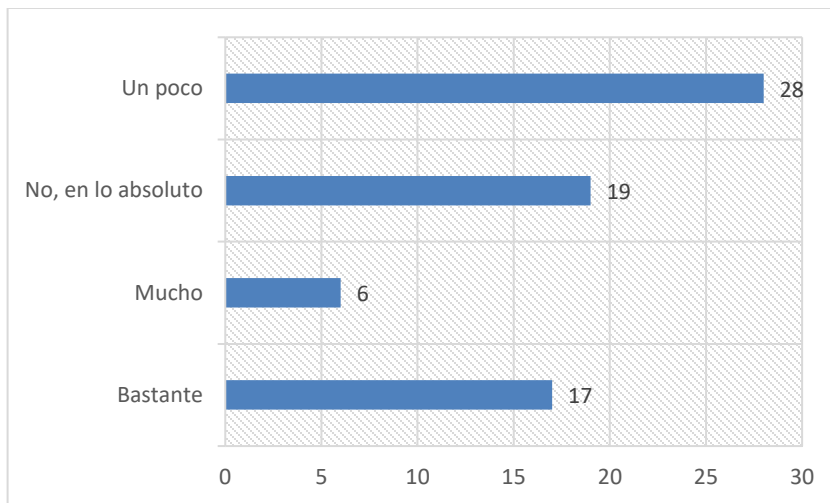


Con respecto al ítem denominado Me siento descansado, el 41% de los participantes indicaron la opción “Un poco”, seguido de “Bastante” el cual evidenció un 29%, posteriormente la opción de “No, en lo absoluto” con 26% participantes y finalmente en la opción de “Mucho” lo eligieron 4% participantes, teniendo una mayor representación opciones negativas, como lo son “Un poco” y “No, en lo absoluto” representando el 67% del total de la población, por lo tanto se identifica que algunos de los estudiantes expresan sentirse pocos descansados, esto se debe a que la mayoría de los estudiantes trabajan y estudian al mismo tiempo, lo cual implica una mayor carga.

Tabla 13. ITEM 9, Me siento ansioso

Opción	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Un poco	28	40%	40%
No, en lo absoluto	19	27%	67%
Mucho	6	9%	76%
Bastante	17	24%	100%
Total	70	100%	

Gráfico 14. ITEM 9. Me siento ansioso

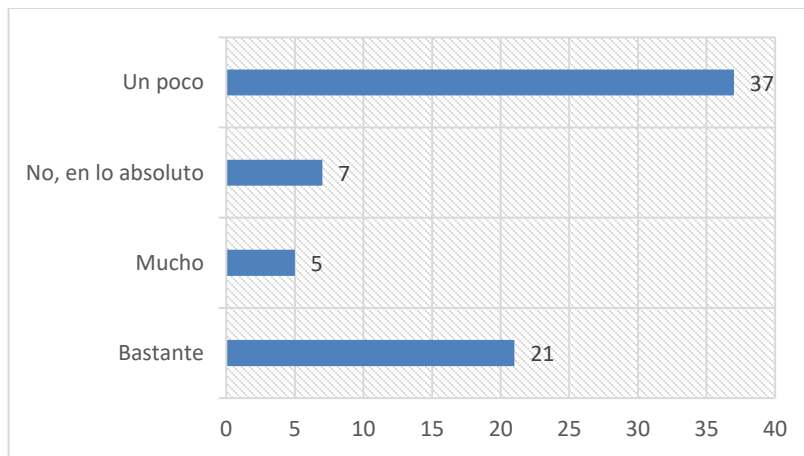


En este ítem, se identifica que el 40% de los participantes dicen sentirse poco ansiosos, seguidamente el 27% expresa “No, en absoluto”, mientras que el 24% de los participantes responde “Bastante” ansiosos y por último, el 9% concibe que se encuentran “Muy ansiosos”, estos factores pueden estar asociados a lo planteado por (Barlow, Payne, White, Shear, Gorman, y Woods, 2010), debido a que plantean que los niveles funcionalmente perjudiciales de ansiedad ante los exámenes, definidos como el miedo excesivo al bajo rendimiento y las autoevaluaciones negativas resultantes antes, durante y / o después de las situaciones de prueba.

Tabla 14. ITEM 10, Me siento cómodo

Opción	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Un poco	37	53%	53%
No, en lo absoluto	7	10%	63%
Mucho	5	7%	70%
Bastante	21	30%	100%
Total	70	100%	

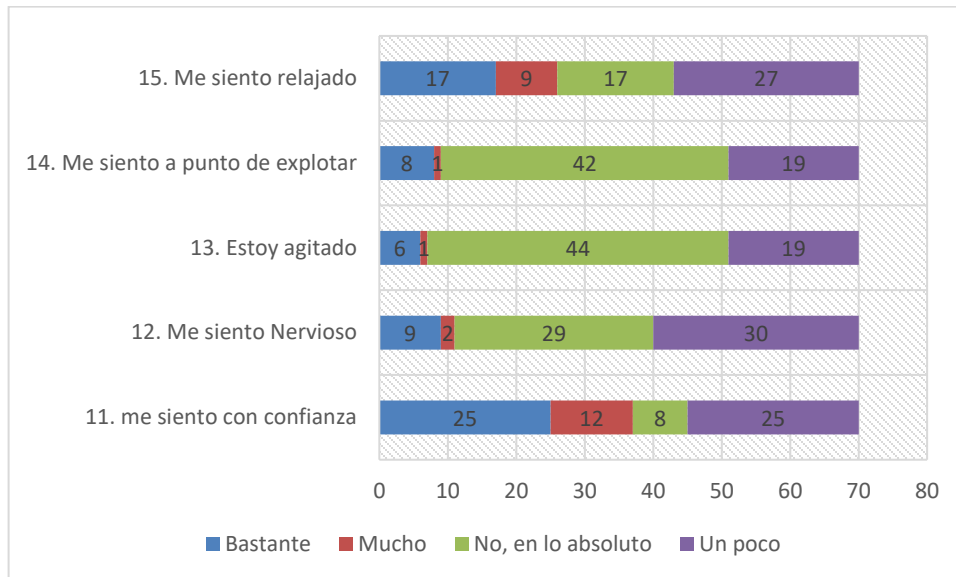
Gráfico 15. ITEM 10. Me siento cómodo



Ahora bien, en cuanto al ítem 10, el 53% de los estudiantes, expresan sentirse “un poco” ante la comodidad, seguido por el 30% quien manifiesta “Bastante”, posteriormente el 10% señala que se sienten “Bastante” cómodos y, por último, el 7% se encuentran en la categoría de “mucho”, de esta manera, concluye que la mayoría de los participantes encuentran algún tipo de comodidad mientras que el resto no.

El siguiente gráfico, permite observar las respuestas de los participantes de esta investigación para los ítems 11, 12, 13, 14 y 15; de esta manera se puede ver que, la opción de Mucho es poco representativa en las variables 11 a la 15; la categoría de un poco es la preferida para los participantes, seguida por no, en absoluto.

Gráfico 16. Agrupación de respuestas de los ítems 11, 12, 13, 14 y 15



La siguiente tabla muestra el comportamiento de la muestra para los ítems 16 – 20, para complementar los resultados de la primera parte del instrumento IDARE, el cual evalúa el nivel del Estado de ansiedad.

Tabla 15. Comportamiento de la muestra para los ítems 16 – 20

Ítems	Bastante	Mucho	No, en lo absoluto	Un poco
16) Me siento satisfecho	12	9	12	37
17) Estoy preocupado	17	4	16	33
18) Me siento muy preocupado y aturdido	6	8	34	22
19) Me siento alegre	24	7	6	33
20) Me siento bien	29	8	5	28

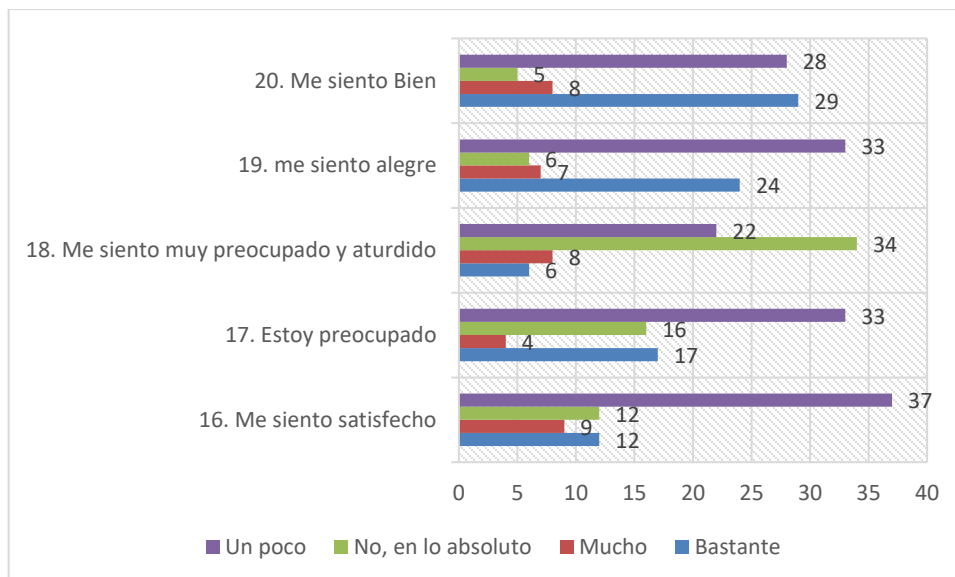
Así las cosas, se tiene que en el ítem 1, se indaga sobre si el participante se siente satisfecho a lo cual la mayoría 37 participantes dicen sentirse un poco a satisfecho, seguidos por bastante y no en absoluto.

En el caso de sentirse preocupado en el ítem 17, también la mayoría 33 participantes han indicado sentirse un poco preocupados. Pero en el caso del ítem 18, el cual indaga por sentirse

preocupado y aturdido la mayoría han planteado no en absoluto 34 participantes, esto quiere decir que el sentimiento de preocupación suele ser intermitente y que en algunos momentos emerge cuando hay factores que lo desencadenan como, por ejemplo, el no realizar de manera adecuada sus responsabilidades dentro de los tiempos correspondientes.

Las opciones bastante y un poco, han sido seleccionadas por 57 participantes para el ítem 19 de sentirse alegres. Para el ítem 20, un poco y bastante han sido la respuesta de 65 participantes que se sienten bien.

Gráfico 17. Agrupación de respuestas para los ítems 16-20



Frente a la segunda parte del IDARE, el cual evalúa el nivel de ansiedad para el rasgo. Las respuestas se pueden visualizar en la siguiente tabla.

Tabla 16. Respuestas de nivel de ansiedad rasgo.

Ítems	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Casi siempre
21) Me siento mal	19	36	14	1
22) Me canso rápidamente	10	41	14	5
23) Siento ganas de llorar	19	31	12	8
24) Quisiera ser tan feliz como otras personas parecen ser	20	25	18	7
25) Pierdo oportunidades por no poder decidirme	18	32	13	7
26) Me siento descansado	9	38	13	10
27) Soy una persona tranquila, serena y sosegada	6	31	19	14
28) Siento que las dificultades se me amontonan hasta el punto de no poder superarlas	26	29	10	5
29) Me preocupo demasiado por cosas sin importancia	16	23	23	8
30) Soy feliz	3	26	22	19
31) Tomo las cosas a pecho	19	27	16	8
32) Me falta confianza en mí mismo	17	28	11	14
33) Me siento seguro	8	32	21	9
34) Trato de sacarle el cuerpo a las crisis y dificultades	23	32	11	4
35) Me siento Melancólico	22	30	14	4
36) Me siento Satisfecho	8	38	16	8
37) Algunas ideas poco importantes pasan por mi mente	8	33	19	10
38) Me afectan tanto los engaños que no me los puedo quitar de la cabeza	16	28	20	6
39) Soy una persona estable	6	30	19	15
40) Cuando pienso en los asuntos que tengo entre manos me tenso y altero	15	32	21	2

Los anteriores ítems valoran la ansiedad como rasgo de la personalidad, la gran mayoría de los participantes tiende a seleccionar como respuesta preferente “casi nunca” y “algunas veces”. Es importante indicar en este punto que las conclusiones en este punto, son someras o superficiales, pues hasta este momento no se ha realizado la interpretación del test y con base en el principio de la integridad del test, no es posible realizar una interpretación de cada uno de los ítems, aún más cuando las normas de puntuación varían de ítem a ítem, pues el test está construido para puntuar de 1 – 4, pero en algunos ítems “casi nunca” corresponde a 1 y en otros las puntuaciones son regresivas y a esta categoría le corresponde la puntuación de 4. Esto guarda relación con lo planteado por Wellls y Matthews (1996), Según este modelo, el estado de ansiedad ante la prueba se evoca cuando una situación de prueba genera intrusiones de cogniciones amenazantes o imágenes centradas en pensamientos de fracaso. Estas intrusiones luego activan el procesamiento ejecutivo con respecto al fracaso, los pensamientos negativos de autorreferencia (metacogniciones) y las consecuencias negativas futuras, estos procesos ejecutivos interactúan con un sistema de autoconocimiento caracterizado por creencias negativas en uno mismo y motivación de evitación.

Escala de Procrastinación Académica en Estudiantes (PASS).

El instrumento de procrastinación en su manual de calificación e interpretación, informa que el mismo se encuentra dividido en dos partes, la primera constituida por 18 ítems (1- 18), posibilita evaluar el nivel de procrastinación para 6 tareas académicas. Esta puntuación se obtiene de otorgar una puntuación de 1 – 5 en los dos ítems iniciales (la que indaga por el posponer la actividad y el que posponer implique dificultades). De esta manera, se obtendrá el nivel de procrastinación.

De esta manera, la información arrojada por el test se evidencia en la siguiente tabla:

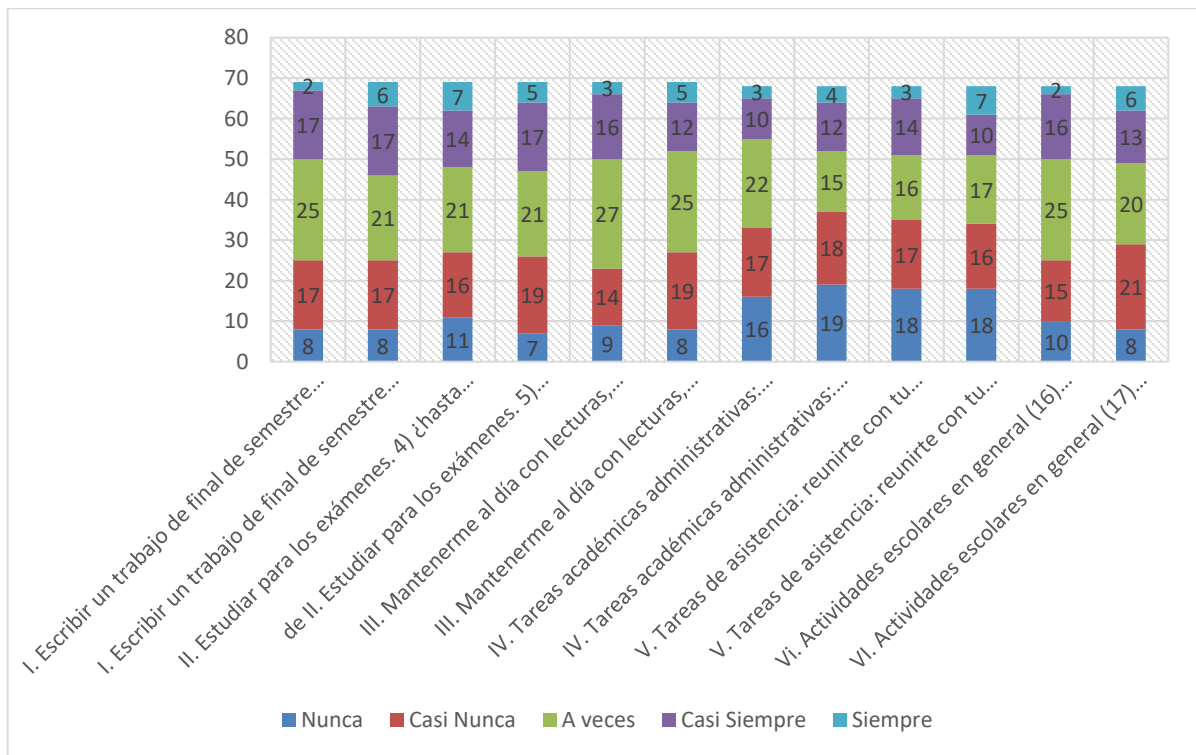
Tabla 17. Respuestas sobre indagatorias para posponer actividades y las dificultades que implican

Ítems	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Casi siempre	Siempre
1) Escribir un trabajo de final de semestre o de curso. ¿hasta qué punto pospones hacer esta tarea?	8	17	25	17	2
2) Escribir un trabajo de final de semestre o de curso. ¿hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?	8	17	21	17	6
3) Estudiar para los exámenes. ¿hasta qué punto pospones hacer esta tarea?	11	16	21	14	7
4) Estudiar para los exámenes. ¿hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?	7	19	21	17	5
5) Mantenerme al día con lecturas, trabajos,	9	14	27	16	3

actividades. ¿hasta qué punto pospones hacer esta tarea?					
6) Mantenerme al día con lecturas, trabajos, actividades. ¿hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?	8	19	25	12	5
7) Tareas académicas administrativas: rellenar impresos, matricularse para las clases, conseguir tarjeta de identificación, etc. ¿hasta qué punto pospones hacer esta tarea?	16	17	22	10	3
8) Tareas académicas administrativas: rellenar impresos, matricularse para las clases, conseguir tarjeta de identificación, etc. ¿hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?	19	18	15	12	4
9) Tareas de asistencia: reunirte con tu tutor, pedir una cita con un profesor, etc. ¿hasta qué punto pospones hacer esta tarea?	18	17	16	14	3
10) Tareas de asistencia: reunirte con tu tutor, pedir una cita con un profesor, etc. ¿hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?	18	16	17	10	7
11) Actividades escolares en general ¿hasta qué punto pospones hacer esta tarea?	10	15	25	16	2
12) Actividades escolares en general ¿hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?	8	21	20	13	6

En el inicio de la tabla, se identifica que los resultados arrojados por la muestra de 69 estudiantes, se concluye que solo uno de estos, tuvo la capacidad de completar el test (IDARE), además, a partir del ítem 10, la muestra disminuye a 68 participantes, pues el otro no concluyó el instrumento de procrastinación.

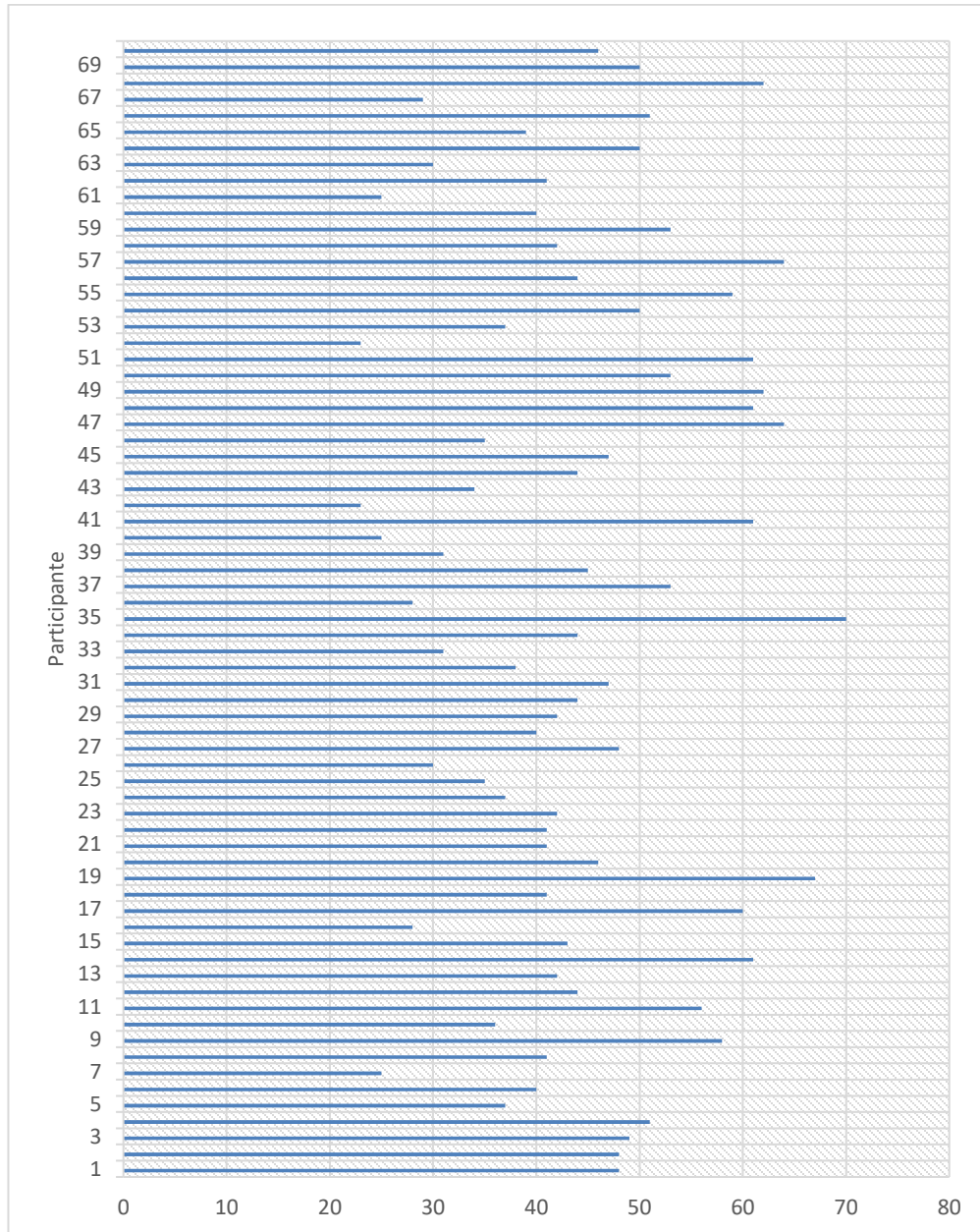
Grafica 18. Respuestas respecto sobre la procrastinación



Las opciones de “A veces” y “casi Nunca”, son las de mayor prevalencia en la muestra para todos los ítems.

Resultados IDARE

Grafica 19. Puntuación obtenida por cada participante frente a la Su-escala estado.



Se puede observar que la puntuación total de cada uno de los 68 participantes de este trabajo de investigación frente al instrumento IDARE, en la sub-escala de ESTADO, la ansiedad fue evaluada por puntos, aquellos que estuvieron por debajo de 30 se evaluó como mínima, aquellas entre 30 y 44 era media y aquellas por encima de 44 se le atribuyó como alta, de acuerdo con la gráfica se identificó que, la mayoría de los participantes marcaron estar entre un nivel medio y alto.

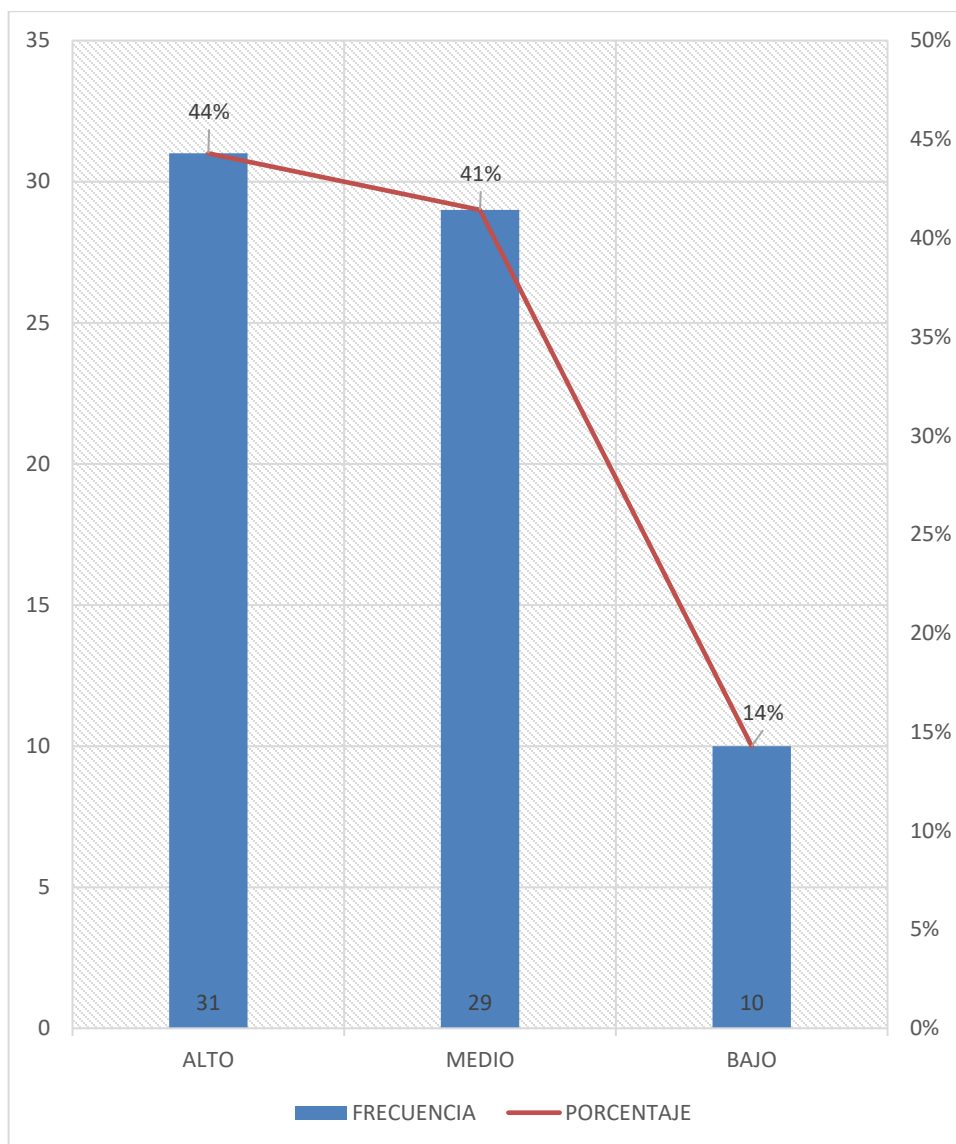
Así las cosas, se encuentran puntuaciones altas en los sujetos 2, 3, 9, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 28, 39, 32, 34, 38, 41, 46, 47, 48, 49, 50, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 66, 68, 69, 70.

Tabla 17. Nivel de ansiedad – estado

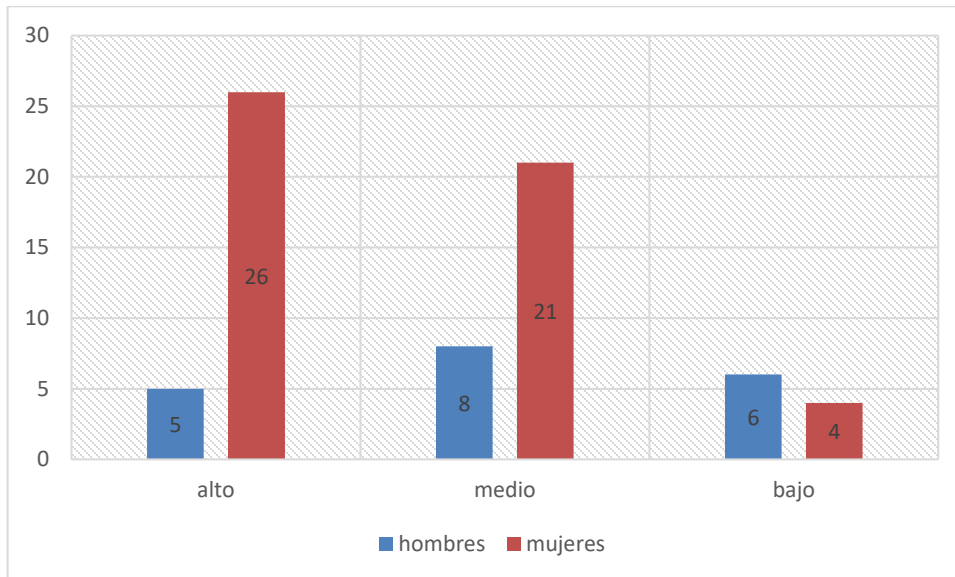
Nivel de ansiedad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Alto	31	44%	44%
Medio	29	42%	86%
Bajo	10	14%	100%
Total	70	100%	

Como se logra observar, el 44% de la muestra obtuvo una puntuación de Alto para nivel de ansiedad. Y sólo el 14% de la muestra refirió, un nivel bajo en ansiedad. Es decir, el 85% de la muestra obtuvo un puntaje que lleva a considerar un nivel de ansiedad catalogado como medio y alto.

Grafica 20. Nivel de ansiedad - estado

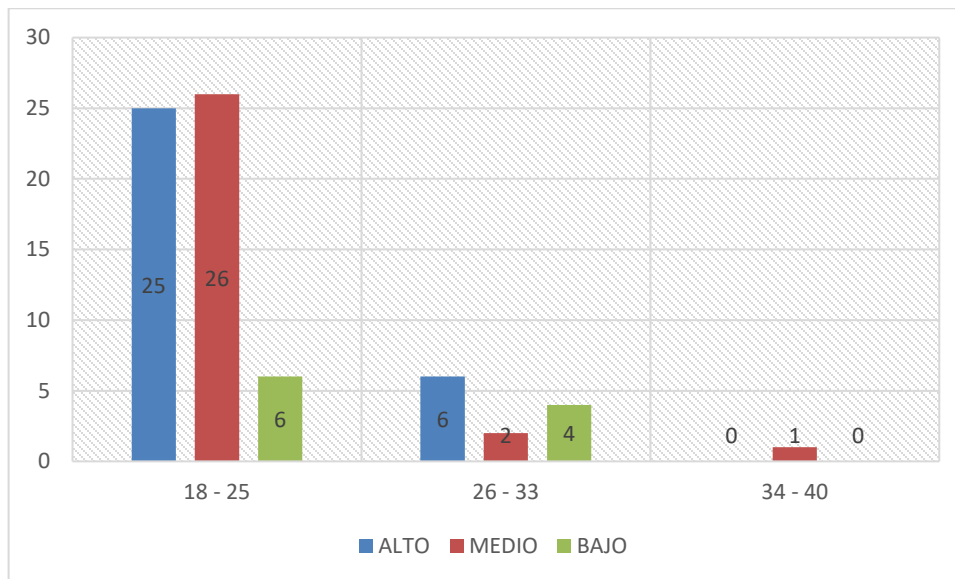


Grafica 21. Puntuación ansiedad con relación al genero



Los puntajes del instrumento IDARE – ESTADO con relación al género, se pueden observar en el siguiente gráfico. Teniendo en cuenta que la muestra se encuentra conformada por más mujeres que hombres, se observa la distribución de mayor cantidad de mujeres entre los niveles Alto y medio de ansiedad

Grafica 22. Puntuación IDARE – ESTADO según la edad.



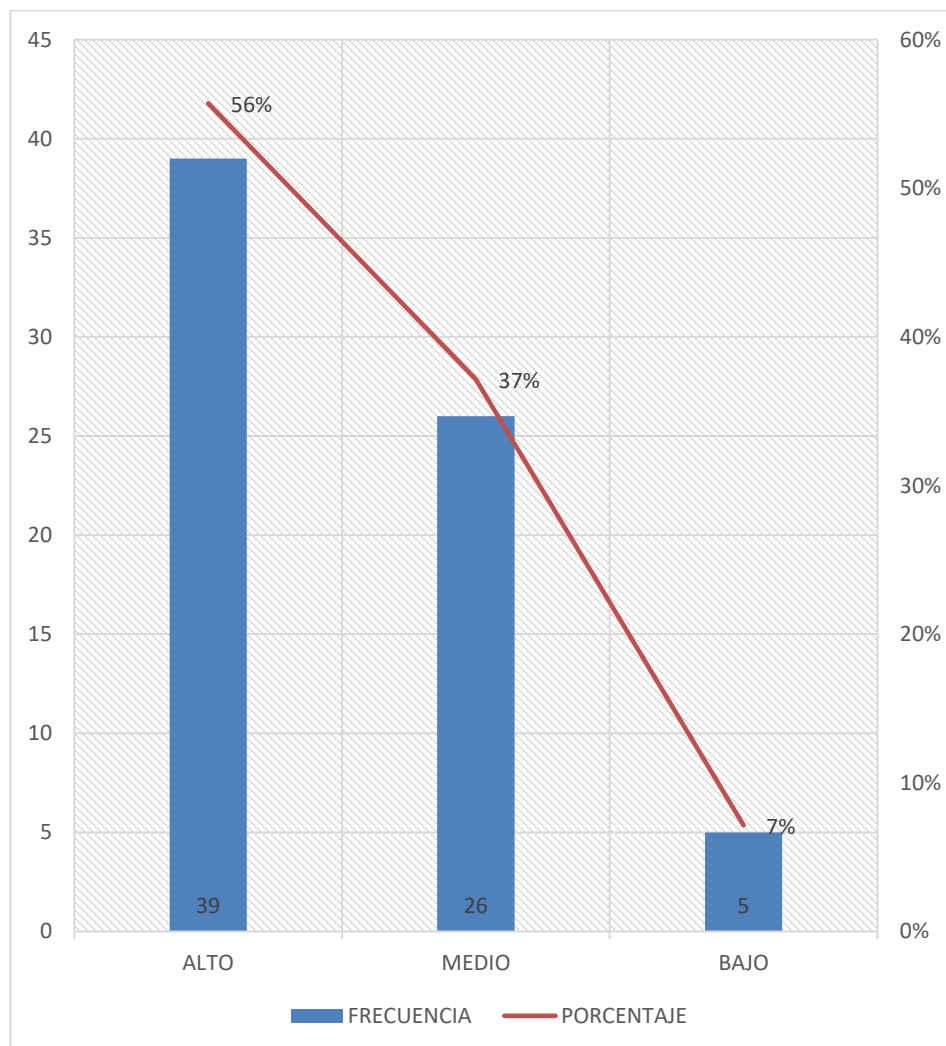
En el caso de la edad, se evidencia que los alumnos los cuales se encuentran en edades comprendidas entre 18 y 25 años, son más susceptibles a tener niveles altos, medios y bajos de ansiedad a comparación con otros rangos de edad esto está porque en durante estos años los estudiantes, apenas ingresan a la universidad y asumen una responsabilidad y una carga mayor a diferencia del colegio, del mismo modo algunos de ellos, solo se dedican a estudiar, los cual, termina siendo otro factor que incide en el aumento de la ansiedad. Por otro lado, la puntuación interpretada según el instrumento como alta, la participante de mayor edad, es decir de 39 años, ha obtenido un puntaje de nivel de ansiedad – Medio

IDARE – RASGO

El desempeño de la muestra en la segunda parte del instrumento IDARE, correspondiente con el nivel de ansiedad rasgo, se observa en el siguiente gráfico:

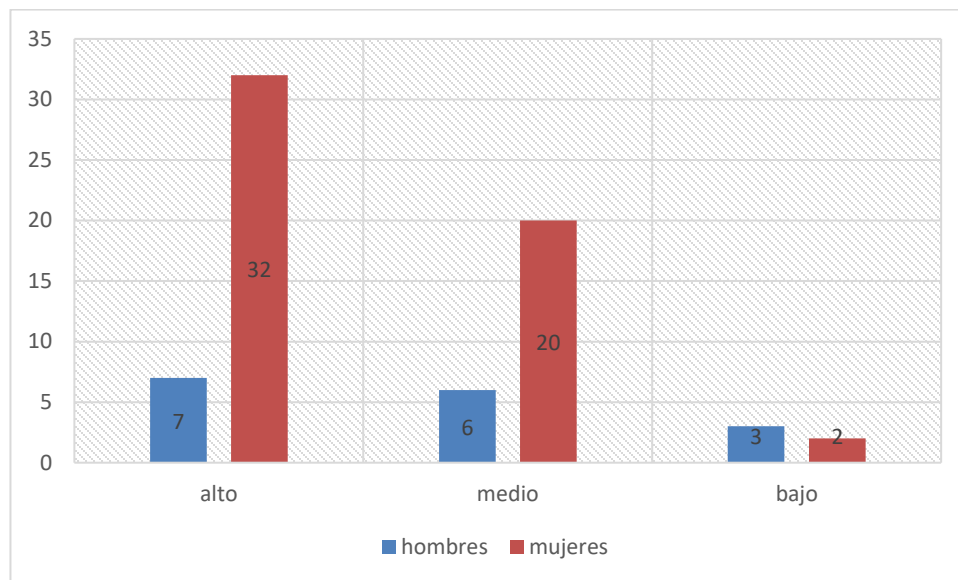
Para este caso, para la interpretación se toman como referencia los mismos niveles que el anterior, es decir, inferior a 30 (bajo), de 30 a 44 (medio) y, superior a 44 (alto), de esta manera, se percibe que los niveles de ansiedad de los participantes oscilan entre el medio y el alto, por lo tanto, se puede afirmar que los estudiantes en el desarrollo de sus actividades en su vida cotidiana presentan ansiedad.

Grafica 24. Puntuación en ansiedad rasgo



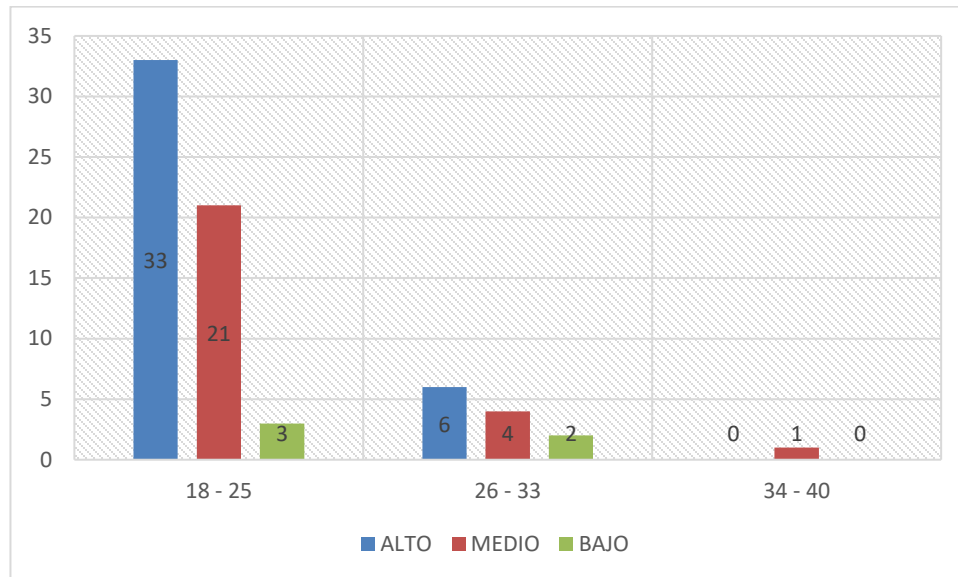
De acuerdo a esta gráfica, se evidencia que la puntuación más alta de ansiedad rasgo estuvo compuesta por 39 participantes, esto quiere decir que el 56% de la población total muestra un alto nivel de ansiedad., mientras que los demás participantes con un total de 37% están en un nivel medio y solo el 7% en un nivel bajo.

Grafica 26. Resultado ansiedad rasgo según el sexo



Ahora bien, en cuanto a los resultados por géneros, se evidencia que las mujeres son más susceptibles a desarrollar ansiedad rasgo en todos los niveles a diferencia de los hombres, esto puede estar asociado con el estado de ánimo del individuo durante el día.

Grafica 27. Resultados ansiedad rasgo según el sexo



Con relación a la edad, las puntuaciones altas para nivel de ansiedad (Rasgo) fueron obtenidas en su mayoría por los sujetos de 18 – 25 años.

En el 59% de la muestra los resultados obtenidos en nivel de ansiedad para Rasgo y para Estado coinciden, es decir, cuando en Estado obtuvieron Medio, en rasgo también; o cuando obtuvieron Alto, en rasgo, también puntuaron alto.

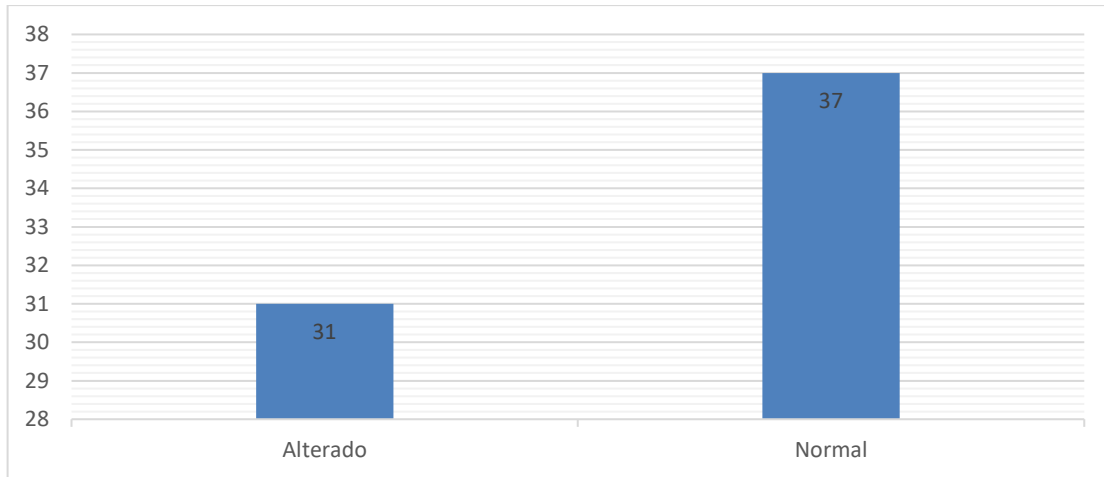
Resultados Procrastinación universitaria.

Ahora bien, es importante reconocer que los autores del instrumento no definieron un punto de corte, que pudiera identificar niveles de normalización o naturalización, por tanto, como dato de referencia indicado por las normas de interpretación del instrumento se ha definido como punto de corte 33, como promedio alcanzado por la muestra. Es decir, los puntajes superiores a 33 se entenderán como niveles altos de procrastinación.

Se identifica que los niveles de procrastinación por parte de los estudiantes, está orientados a la postergación de las actividades propias de la universidad, debido a que suelen ser vistas como tediosas o difíciles, por lo tanto, se puede decir que, estos niveles son considerados

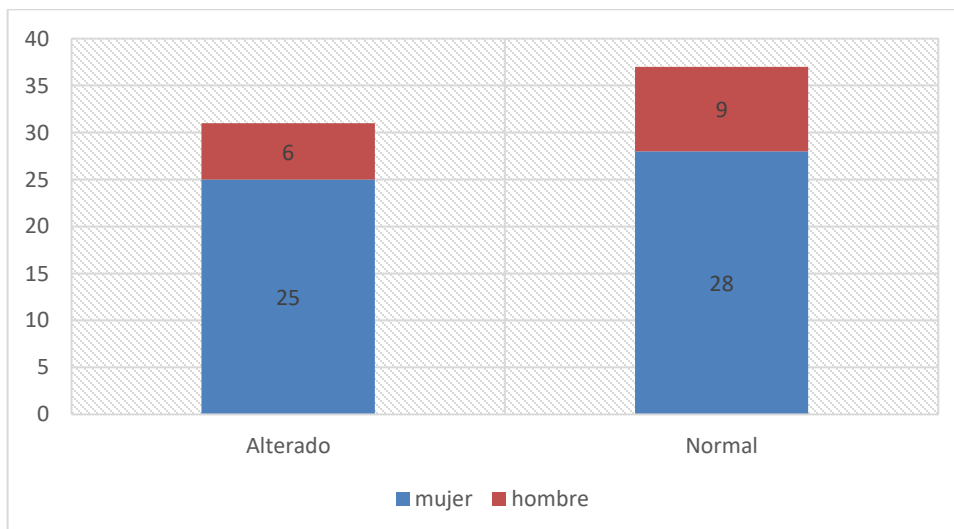
como algo normal debido a que no hay variaciones significativas tomando en tamaño de la muestra.

Grafica 29. Niveles de postergación de actividades académicas



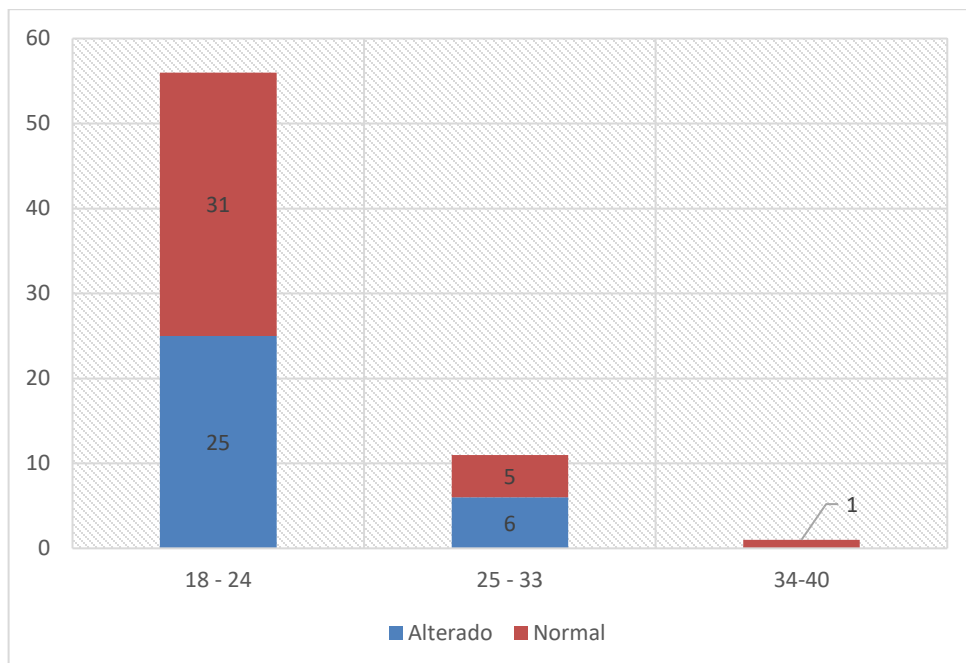
Con relación al género de los participantes, se encuentra que nuevamente, teniendo en cuenta que la muestra se encuentra conformada en su mayoría por mujeres, son las mujeres de la muestra que representan los mayores puntajes tanto normales como alterados.

Grafica 30. Procrastinación y genero



En cuanto a la edad, los mayores puntajes tanto de normalidad, como alterados han sido alcanzados por los participantes del rango de edad de 18-24 años de edad, de esta manera se identifica que los hombres son quienes más llevan a cabo la procrastinación ante asumir la responsabilidad de realizar sus tareas académicas, debido a que consideran que pueden dejarlo todo para al final y así terminarlo antes de tiempo, independientemente de que saquen una buena o una mala nota.

Grafica 31. Procrastinación y edad



Referente la procrastinación relacionada con la edad se evidencia una alta tendencia de estar en normalidad, algo también que cabe a destacar es el hecho que indiferente a la edad se mantiene una relación cercana al 50/50 entre alterado y normal.

Discusión o Hallazgos.

¿Son los estudiantes Universitarios de la Ciudad de Cartago y Pereira Procrastinadores Involuntario?

Antes de comenzar, cabe anotar que, con base en la información recolectada para la construcción del marco teórico de esta investigación, los estudios sobre Procrastinación Académica han estado cobijados por la normalidad, o naturalización de este conglomerado comportamental. Ya que como se observa en los diferentes conceptos, la Procrastinación es una conducta cotidiana de una gran mayoría de personas, pues esta conlleva a entender que la misma es la postergación de actividades académicas encomendadas, sin perjuicio que esto suponga el aplazamiento indefinido de la actividad, hasta el punto de incumplir las labores, situación que al modo de comprender del autor de esta investigación representaría la disfuncionalidad de la conducta frente a la cotidianidad del sujeto.

En cuanto a los resultados arrojados por el instrumento Test de Procrastinación Académica, según sus autores y el manual, no se identifica un punto de corte en la prueba que pudiera definir la puntuación que altere la normalidad del sujeto frente al uso de la procrastinación, se identifica que algunos estudiantes suelen postergar la realización de sus actividades académicas, debido a que las perciben como un elemento que es aburrido o que es tedioso de hacer, por estos motivos, suelen dejarlas para después.

Incluso en cuanto a esta prueba, plantea subsidiariamente el manual, que puede usarse el promedio aritmético de las puntuaciones obtenido por los participantes a punto de definir la normalidad y distinguirla de la No normalidad. Pero también cabría considerar los puntajes

significativamente inferiores, toda vez que, se ha comprendido desde las teorías Cognitivo – conductuales la procrastinación es una conducta donde concurren un sinnúmero de procesos cognitivos que permiten y mantienen la conducta de postergación de compromisos.

En consiguiente con lo anterior, la procrastinación académica en los estudiantes, suele traer alteraciones en los procesos cognitivos tales como poca atención, disminución en la atención al momento de recibir clase o realizar las responsabilidades que se les asigna, lo cual genera son la ansiedad, activación y la flexibilidad cognitiva, entre otros. Por consiguiente, es posible que los educandos tengan una mayor susceptibilidad a desarrollar trastornos mentales tales como obsesivos compulsivos o bien, desarrollar trastornos del estado del ánimo, lo cual podría ser contraproducente al momento de desarrollar las actividades y responsabilidades de la vida cotidiana, bien sea a manera académica o laboral (para aquellas personas que estudian y trabajan al mismo tiempo) generando así apatía, angustia, ansiedad y fatiga frente a la actividad realizada, podría estar asociada posiblemente a bajos niveles de uso de la postergación de actividades.

Haciéndose visible en este caso las concepciones de (Ferne, Bharucha, Nikcevic, y Spada, 2016), al considerar y diferenciar la procrastinación en intencionales y no intencionales. Indicando que la procrastinación intencional (PI) se refiere a las ocasiones en las que media la voluntad para aplazar realización de un compromiso académico; mientras que por su parte, en los casos que se plantean sobre la presencia de algún trastorno mental, se hará referencia a la procrastinación no intencional (PNI), que sugiere que en esos casos, actuaría como un síntoma que constituye el trastorno, pues no media la voluntad de postergar la realización de la labor encomendada sino que el sujeto experimenta el compromiso como un estímulo aversivo y lo que pretende es evitar su realización. Pues así lo planteaban los autores en su desarrollo teórico, al

encontrar en la PNI situaciones en las que se percibe la procrastinación como involuntaria y se asociaba con un estado de ánimo bajo y ansiedad.

De esta manera, se percibe que la procrastinación académica para las personas que se encuentran en las instituciones de educación superior, puede generar dificultades en el desarrollo de actividades de la vida cotidiana, debido a que lo que se evidenció en los resultados, algunos de ellos sentían sentirse cansados, tensos y en cierto punto hasta ansiosos, sin embargo, solían dejarlo pasar desapercibido ya que concebían esta situación como algo “normal”, esta situación en la que se observaría claramente una disfuncionalidad del comportamiento de procrastinación académica. Pues como se ha logrado observar hasta este momento la procrastinación académica es un comportamiento que permite aumentar la ansiedad y motivación frente a la realización de actividades académicas encomendadas, por lo tanto, se identifica que la procrastinación académica tiene la misma connotación frente a la postergación, y esta suele ser vista como una conducta la cual se le ve común en la mayoría de los estudiantes universitarios, ya que suelen llevarla a cabo con frecuencia dentro de su vida cotidiana.

Ahora bien, en el desarrollo de esta, se identificó que alrededor del 54% de los participantes, presentaron niveles inferiores o medios de conductas orientadas a la postergación al momento de la realización de las actividades académicas, mientras que, el 46% restante presenta altos niveles de estas conductas lo cual trae consigo una serie de consecuencias negativas, como la pérdida de interés por el estudio o el bajo rendimiento en las materias.

Por otro lado, cabe destacar que, la procrastinación académica no es un comportamiento desadaptativo como suele ser percibido por lo general, en este caso los estudiantes pueden utilizar estrategias como la clasificación de sus actividades o compromisos educativos y dependiendo del

puntaje que sea asignado por estos, construyen un horario para realizar el desarrollo de los mismos, esto tiene que ver con la carga, la dificultad y el tiempo de entrega.

Sumando a lo anterior, se puede decir que, estas acciones guardan relación con lo planteado por Ferrari & Emmons (1995) al indicar que la procrastinación académica podría llegar a reflejar una organización adaptativa de recursos y conducir a mejores resultados, siendo esta una concepción funcional de la procrastinación.

En cuanto al género de la muestra que obtuvo puntajes clasificados como normales para el instrumento de procrastinación académica se tiene que, corresponde a 28 mujeres y 9 hombres. Sin embargo, dentro de los antecedentes de investigaciones revisadas no se encontró punto de referencia frente a la diferencia de género en el uso de la postergación de actividades académicas.

Frente a la edad de los participantes, se identifica que aquellos que encuentran entre los 18 y 33 años de edad, son más propensos a utilizar la procrastinación como una estrategia de afrontamiento frente a sus responsabilidades académicas, en el caso de los estudiantes cuya edad trasciende los 39 años de edad, se encontró que la realización de estas conductas a postergar las responsabilidades de la universidad, suelen ser pocas. Sin embargo, teniendo en cuenta que, en este ejercicio académico solo una persona tenía 39 años de edad no puede realizarse conclusiones objetivas frente a la misma. Pero dentro del marco teórico revisado en esta investigación, los teóricos coinciden en considerar que la procrastinación es realizada más frecuentemente por los adultos; situación que permite agregar mayor credibilidad al hecho que, las personas con algún trastorno mental o inmaduros psicológicamente no harán uso frecuente de esta conducta.

Por esta razón, tomando en cuenta que los adultos jóvenes tienen una mayor susceptibilidad a generar la procrastinación como una manera de hacerle frente a las responsabilidades académicas, es preciso aclarar que, no se puede establecer inferencias razonables frente a diferenciar el uso de la procrastinación en relación con el género o la edad, y las otras variables de la encuesta sociodemográficas, pues no existen desde la construcción del Test de Procrastinación Académica, una puntuación normalizada, que permita desde la valoración definir la funcionalidad o no de la conducta. Como tampoco existe en las investigaciones disponibles, alguna que sugiera diferencia del género o la edad y el uso de la procrastinación académica.

Cabe anotar que la totalidad de los 68 participantes indicaron utilizar la procrastinación académica al momento de realizar un trabajo final de semestre, o los trabajos en grupo o incluso preparar un examen; en algunos casos por tener otras actividades previas que realizar, otros por preocupaciones por su desempeño en el producto final, otros porque se sentían abrumados frente a la tarea; pero esto lo trataremos en algunos párrafos más adelante. En todo caso, fuera por lo que sea la motivación de los participantes, todos y cada uno de ellos reportó hacer uso de la procrastinación académica. Por otro lado, cabe también indicar que todos los participantes se encontraban cursando semestres superiores al quinto semestre, por tanto, habrá que abonar que la procrastinación académica que han utilizado los participantes de esta investigación en los semestres previos ha sido voluntaria y funcional a juzgar por el avance en el nivel académico que han logrado hasta el momento.

¿Por qué prefieren los Estudiantes Universitarios de la Ciudad de Cartago y Pereira dejar todo para lo último?

En el acápite anterior se ha dejado claro que todos los participantes de esta investigación sobre estudiantes universitarios de la Ciudad de Cartago y Pereira, han utilizado la procrastinación académica frente a las actividades que se les ha encomendado, sean trabajos de final de semestre, exámenes, trabajos en grupo, lecturas, entre otras; pero ha llegado el momento de comprender cuáles son esos aspectos motivacionales que acompañan a los participantes en la decisión de postergar sus compromisos académicos, para emprender su cumplimiento en el último momento.

Del mismo modo, en cuanto al test de procrastinación académica, la información suministrada por parte de los estudiantes en relación con el marco teórico, se evidencia que esta conducta hace parte de los estudiantes universitarios del territorio colombiano dentro de su vida cotidiana, debido a que de alguna manera, hace parte incluso de la misma cultura, estas conductas de “dejar todo para lo último” tienen a ser normalizadas dentro de las personas, es por ello que al final, termina siendo un elemento más dentro del quehacer del estudiante.

Así las cosas, los resultados de esta investigación llevaron a concluir que las motivaciones relacionadas con ideas irracionales sobre la estima del producto final fueron las más recurrentes en los participantes dentro de las cuales se encuentran: “Estabas preocupado de que al profesor no le gustara tu trabajo” o “Estabas preocupado de recibir una mala calificación”; hallazgo que encuentra coherencia con lo planteado por Ellis y Knauss (1977), al considerar la procrastinación como un comportamiento ilógico, ya que obedece a cogniciones irracionales sobre las posibles consecuencias sociales negativas de no completar bien una tarea, generando emociones negativas de miedo.

En concordancia con lo expresado anteriormente, Chu y Choi (2005), hacen énfasis en que al dividir la procrastinación en pasiva y activa. Caracterizando a un procrastinador pasivo en el sentido de que generalmente dejan las tareas para el último minuto, lo que reduce el rendimiento. Mientras que los procrastinadores activos eligen retrasar el inicio o el final de la tarea, creyendo que esta estrategia puede optimizar el rendimiento.

Por lo tanto, se puede decir que, los autores conciben que otro elemento que está inmerso dentro de la procrastinación, parte del sentimiento de duda, la capacidad y la habilidad para realizar las tareas de manera eficiente, en este caso, se evidencia que, los estudiantes en relación a los elementos motivacionales, demuestran sentirse “preocupados por no alcanzar sus propias expectativas” o bien “sentirse desbordados por la realización de la tarea”

Agregando a lo anterior, los Estudiantes universitarios de la Ciudad de Cartago y Pereira que conformaron la muestra, puntuaron como motivación para procrastinar sus deberes académicos, la expresión “Tenías muchas otras cosas que hacer”, especialmente aquellos que tienen por ocupación el trabajo y el estudio.

Finalmente, también se observó que los participantes encontraron poca motivación para procrastinar situaciones como: “Estabas preocupado de que si recibías una buena nota la gente esperaría mucho de ti en el futuro”, “Tus amigos te presionaban para hacer otras cosas”, “No te gustó que los demás te pusiesen plazos (fechas límites)” y “Estabas preocupado de que si lo hacías bien, tus compañeros te rechazaran”; las cuales y aunque la primera, la segunda y la cuarta, traen un componente de estima frente al producto del compromiso académico, pero las consecuencias de esa estima tienden a ser positivas. Es decir, en la preocupación la estima que los participantes eligieron de mayor motivación para procrastinar, se encontraba presente la

valoración por el docente quien es en últimas quien evalúa el desempeño académico y otorga la calificación. En este caso los participantes no encuentran como motivación la estima social de sus compañeros. Es por ello, que este tipo de expresiones suelen generar presiones en los alumnos, lo cual hace que alguno de ellos, recurran a postergar sus tareas y responsabilidades académicas como una manera de combatir o afrontar esta situación.

En este sentido, cabe recordar a Fernie y col. (2016), quienes proponen en su artículo que cuando se involucra un procrastinador problemático inicia una configuración cognitiva particular, que consiste en distracción, rumiación y preocupación, en un intento inútil de regular su comportamiento. Por otro lado, el hecho de sentir molestia al establecerse límites o tiempos para realizarlo, no es una motivación para los estudiantes Universitarios de Cartago y Pereira que conformaron la muestra, ya que esta situación es continua en los espacios académicos.

En este orden de ideas, también se renueva los planteamientos presentados por Solomon y Rothblum (1984), cuando indicaban que la “aversión a la tarea”, contantemente se puede asociar con la procrastinación. O como lo indicaba (Ferrari y Emmons (1995), con relación a la autoestima, ya que ideas irracionales que versan sobre las habilidades y capacidades propias, llevan a los estudiantes a procrastinar sus deberes académicos.

Los Estudiantes Universitarios de la Ciudad de Cartago y Pereira ¿Experimentan altos niveles de ansiedad?

Al momento de iniciar esta investigación se tenían dos tópicos centrales para su desarrollo, el primero de ellos relacionado con la contingencia de la procrastinación académica en los Estudiantes Universitarios de la Ciudad de Cartago y Pereira; lo que llevó a la extensa discusión que entorno a la procrastinación se ha planteado con anterioridad, desde el uso de la misma en el contexto académico, hasta identificar los aspectos motivacionales de la misma. Durante la

investigación actual se valoró tanto la procrastinación académica como la ansiedad rasgo-estado, la ansiedad estado en esta investigación no se encontró asociada a una situación específica, contrario a que, en los antecedentes revisados el nivel de ansiedad fue valorado frente a momentos previos a una situación de evaluación.

Por otro lado, este estudio no determina que la ansiedad experimentada por parte de los alumnos, corresponda necesariamente a la ansiedad-estado, debido a que previamente a la respuesta de los instrumentos, los estudiantes ya se encontraban con una serie de situaciones las cuales pueden estar asociados con su estado de ánimo y a su vez con cada uno de sus rasgos de personalidad.

En la misma línea, la investigación realizada por Toro (2016), confluye nuevamente para acompañar, la consideración y el razonamiento que ha caracterizado esta discusión, pues recordar que en dicha investigación se valoró los niveles de ansiedad – rasgo y Estado, en un momento específico, definido como el espacio previo a la presentación de las pruebas Saber 11. Ya que se valora en este caso los niveles de ansiedad experimentados por los estudiantes de grado once, encontrando una correlación positiva entre los puntajes de ansiedad estado y ansiedad rasgo, al igual que en la presente investigación. Con la diferencia metodológica ya informada, en la que en la presente investigación no se tuvo en cuenta una situación específica de la vida académica de los participantes que permitiera identificar de manera diferenciada los puntajes de ansiedad – estado y ansiedad – rasgo.

En este orden de ideas, en la presente investigación se logra vislumbrar que el 56% de la muestra evaluada puntuó alto para Ansiedad – Rasgo, el 37% de la muestra obtuvo puntaje medio y sólo el 7% alcanzó un nivel bajo de ansiedad. En cuanto a la puntuación de Ansiedad –

estado, teniendo en cuenta que no se limitó a una situación específica los puntajes fueron iguales al de Ansiedad – Rasgo.

Situación que cabe revisar con cautela a la luz de lo indicado por Entwistle (1988) En términos de conductas desadaptativas asociadas con altos niveles de ansiedad ante los exámenes, los estudiantes ansiosos por los exámenes utilizan estrategias de aprendizaje menos efectivas o más superficiales.

De esta manera, se puede determinar que, los estudiantes Universitarios de la Ciudad de Cartago y Pereira presentan altos niveles de ansiedad, siendo las mujeres quienes más presentan niveles altos y los estudiantes de 18 a 25 años de edad, quienes se suman a estos niveles.

En conclusión, ¿Es la procrastinación académica el detonante de los niveles de ansiedad de los Estudiantes Universitarios de la Ciudad de Cartago y Pereira?

En primera instancia, los estudiantes Universitarios de la Ciudad de Cartago y Pereira, en los datos arrojados por las pruebas, estos presentan niveles altos de ansiedad, del mismo modo, se identifican que los jóvenes son quienes utilizan la procrastinación con más frecuencia, sin embargo, esto no es recurrente, debido a que tanto la ansiedad como la postergación académica aparece o emergen en situaciones particulares como, por ejemplo, la semana de parciales, exámenes, exposiciones, etc. teniendo en cuenta que algunos autores han indicado que la procrastinación académica produce niveles de ansiedad, pero también otros han encontrado que la ansiedad es un elemento motivador para la procrastinación; ha llegado el momento de definir si la ansiedad en este caso es producto de la procrastinación, o si por el contrario actúa en este caso como un motivador de la conducta de procrastinación académica.

Se logra observar con base en la correlación hallada entre las variables de Ansiedad – Estado y Ansiedad – Rasgo, que existe una correlación de Pearson positiva perfecta, es decir, en

concordancia de lo que se venía indicando, al no establecer una situación diferenciada de la cotidianidad, como puede ser en el caso de las investigaciones anteriores, el espacio previo a un examen, es posible que el nivel de ansiedad – rasgo se encuentre o se encubra simultáneamente con el puntaje de ansiedad –estado. Lo que nos lleva a concluir que un puntaje obtenido en ansiedad estado, corresponderá perfectamente con el puntaje de Ansiedad – Rasgo para todos y cada uno de los participantes de esta investigación.

Por otra parte, teniendo en cuenta la situación planteada con anterioridad y con base a que el coeficiente de correlación entre los puntajes Ansiedad – Estado y Rasgo, es de 1, es decir, son totalmente iguales, se procedió a calcular el coeficiente de correlación entre las variables Ansiedad – rasgo y Procrastinación académica, el cual es similar a Ansiedad-estado y Procrastinación académica. El coeficiente de correlación en tal caso es de 0,44; lo que lleva a concluir que existe una relación entre ambas variables, de manera positiva, lo que lleva a identificar a su vez que una puntuación alta en ansiedad- rasgo y ansiedad –estado, conllevará necesariamente a puntajes altos para procrastinación Académica. Y de la misma forma, puntajes bajos en procrastinación académica coincidirá con puntajes bajos de ansiedad estado y rasgo.

Por otra parte, en el auto-registro del test de procrastinación para los ítems de la segunda parte, los participantes puntuaron la prevalencia de algunas situaciones asociadas a la conducta de procrastinación, en los cuales, las más representativas fueron “Estar preocupado porque al profesor no le gustara tu trabajo”, “No saber que incluir o no dentro del trabajo”, “tener muchas otras cosas que hacer”, “estar preocupado por obtener una mala calificación”, “Sentirse desbordado por la tarea”, “Estar preocupado por no cumplir con las propias expectativas”. “Estaba preocupado de no alcanzar las metas planteadas, cuando éstas eran altas”.

En este caso, se evidenció que la mayoría de los aspectos que movilizó a los estudiantes frente a la postergar sus responsabilidades académicas, estuvo permeada por sentimientos de incapacidad, preocupación o por una presión excesiva de sacar buenas calificaciones o en algunos momentos, sentirse desbordados por la cantidad de actividades y tareas a desarrollar. Por lo tanto, se puede afirmar que, estas situaciones generan una serie de distorsiones cognitivas en el sujeto lo cual llevan a que este procrastine como estrategia de afrontamiento, lo cual guarda relación con los trabajos investigativos revisados en los antecedentes y marco teórico.

Pese a lo anterior, debe aclararse que la postergación o la procrastinación académica se llevaron a cabo por los participantes de esta investigación, se realizó o se llevó a cabo dentro del espacio temporal destinado para el desarrollo de la actividad

Esto en términos generales, con base en los antecedentes académicos encontrados a nivel internacional, nacional y local. En cuanto a los resultados de esta investigación es pertinente indicar que, todos y cada uno de los participantes de la muestra reportaron presentar procrastinación académica en algún momento para cada una de las actividades planteadas; lo que nos permite concluir que, todos los estudiantes universitarios de Cartago y Pereira han presentado alguna vez procrastinación académica.

También de los instrumentos utilizados dentro de esta investigación se puede concluir que, las actividades que mayormente tienden a ser postergadas, son las realizadas de manera individual, como trabajos, lecturas y estudiar para los exámenes, al igual que, los que tienen una fecha límite como es el caso de los trabajos de fin de semestre y las evaluaciones. Los trabajos que no presentan una prevalencia constante o común son las que implican la participación o

reunión con otros, como es el caso de las actividades administrativas y las reuniones con tutores o compañeros de trabajo.

Las valoraciones y las conclusiones que se pudieran derivar de variables de ansiedad – estado, ansiedad – rasgo y procrastinación académica, con relación al sexo y a la edad; no son significativos por las características de la muestra; pues en primer lugar la muestra se identifica ampliamente heterogénea; es decir, de los 70 participantes de la investigación 53 eran mujeres y sólo 17 eran hombres; para lo cual sería necesario que la muestra estuviera conformado por un número similar de hombres y mujeres que permitiera raciocinios como quienes presentan mayor niveles de ansiedad o de procrastinación, situación que no fue posible definir en esta investigación. Situación similar se presenta al analizar los resultados relacionados con la edad, pues la muestra estuvo conformada por personas con edades entre los 18 y 39 años, encontrándose sólo una persona con 39 años de edad, y los otros 69 participantes en edades comprendidas entre los 18 y 33 años; lo que hace compleja el análisis de los datos.

Conclusiones.

De esta manera, frente a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los factores psicológicos relacionados con la procrastinación académica y ansiedad de estudiantes Universitarios de Instituciones de la Ciudad de Cartago y Pereira, la cual orientó el desarrollo de esta investigación, se puede decir, que se logró identificar los factores que los estudiantes universitarios llevan a cabo al momento de la postergación o procrastinación académica, los cuales indican sentimientos tales como la presión por amigos, familiares ante sacar excelentes notas, sentirse incapacitados o insuficientes ante la dificultad que pueden presentar algunos trabajos, sentirse abrumados por el desarrollo de los mismo, la carga laboral, y que algunas estrategias de afrontamiento, es dejar pasar el tiempo o bien, llevar a cabo un proceso de selección y depuración ante aquellas actividades que implican una mayor o menor carga o exigencia.

Por otro lado, se concluye que la urgencia o el espacio temporal destinado para la realización de las actividades académicas encomendadas permiten que los estudiantes universitarios puedan ir realizando sus trabajos, encontrando una organización que va desde el más inmediato a entregar hasta el extremo más lejano. Además, esta conducta permite aumentar procesos cognitivos como ansiedad, motivación, activación y flexibilidad cognitiva.

Con relación a los objetivos específicos planteados dentro de esta investigación se indicará que, al aplicar el Test de Procrastinación Académica, a los 68 participantes de la muestra, se logró dar cumplimiento al objetivo, a pesar que sólo 68 de ellos completó los dos instrumentos.

Y permite concluir que la procrastinación académica se encuentra presente en la mayoría de estudiantes universitarios de la Ciudad de Cartago y Pereira.

En segundo lugar, es preciso referir a que, la mayor motivación de los estudiantes universitarios de Cartago y Pereira, para implementar la procrastinación académica depende de ideas irracionales frente a la estima y calificación del producto final académico.

Frente a los niveles de ansiedad de la muestra de esta investigación, cabe anotar que se encontró altos niveles de ansiedad – rasgo en los estudiantes Universitarios de Cartago y Pereira; no pudiéndose definir diferencias con ansiedad – estado, por falta de situaciones precipitantes definidas.

Finalmente, se ha encontrado una correlación positiva entre los niveles de ansiedad rasgo - estado y procrastinación académica, lo que nos lleva a comprender que hay una interrelación o dependencia directa entre estas dos variables.

Recomendaciones.

1. Parece importante que para futuras investigaciones pueda usarse un instrumento que valore la procrastinación académica que se encuentre normalizada, con el fin de poder ser más preciso en las conclusiones y presentación de resultados.
2. También es importante que se pueda realizar estudios de procrastinación académica y niveles de ansiedad, asociados a situaciones específicas como final de semestre, final de estudio profesional, o durante la construcción de la tesis de grado, para facilitar la comprensión y el logro de los objetivos en esta materia.
3. Para futuras investigaciones se recomienda llevar a cabo múltiples estrategias didácticas al interior de la educación que aborden la manera de como aumentar la motivación académica de los estudiantes al interior del aula de clases, contemplar la construcción de mesas de discusión y debates como un método el cual posibilita el aprendizaje y en esa medida, generar un ambiente integral que tome en cuenta la lectura de textos, la construcción de evaluaciones o exámenes y la perspectiva de los educandos como elementos que contribuyen en el proceso de enseñanza- aprendizaje.
4. Por último, es apropiado indagar por como el trabajo colaborativo y cooperativo brinda la posibilidad de que los estudiantes puedan desarrollar un aprendizaje significativo al interior del aula de clases, que permita replantar el modelo tradicional de enseñanza en

donde solo el estudiante se dedica a leer, sino más bien, reconocer la práctica pedagógica como un factor que favorece el desarrollo de la motivación y disminuye la procrastinación al interior del aula.

Referencias bibliográficas.

Accordino, D. B., Accordino, M. P., & Slaney, R. B. (2000). An investigation of perfectionism, mental health, achievement, and achievement motivation in adolescents. *Psychology in the Schools*, 535-545.

Ackerman, D., & Gross, B. (2005). My Instructor Made Me Do It: Task Characteristics of Procrastination. *Journal of Marketing Education* 27(1), 5-13. DOI: 10.1177/0273475304273842.

Akushevich, I., & Yashin, A. (2017). *Circulatory Diseases and Aging*. International Encyclopedia of Public Health.

Alba, L. A., & Hernández, F. J. (2013). Procrastinación académica en estudiantes de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia, UNAM. *Memorias TECNyMED*, 1-9.

Alden, L., & Safran, J. (1978). Irrational beliefs and nonassertive behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 357-364.

- Arrindel, W. (1999). the development of a short form of the EMBU: Its appraisal with students in Greece, Guatemala, Hungary and Italy. *Personality and Individual Differences*, 613-628.
- Asociación Americana de Psiquiatría. . (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*. Estados Unidos: Médica Panamericana.
- Balaguer, R. (2003). El hipocuerpo: una vivencia actual que la virtualidad aún no puede eludir. *Cibersociedad*.
- Barlow, D., Payne, L. A., White, K., Shear, K., Gorman, J., & Woods, S. (2010). *Cognitive-Behavior Therapy (CBT) for Panic Disorder: Relationship of Anxiety and Depression Comorbidity with Treatment Outcome*. 185-192: *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M. (1995). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. Academic Press.
- Beidel, D. C., & Turner, S. M. (2007). Anxiety disorders. *Adult psychopathology and diagnosis*, 349–409.
- Blais, A.-R., & Weber, E. U. (2006). A Domain-Specific Risk-Taking (DOSPERT) scale for adult populations. . *Judgment and Decision Making*., 33–47.
- Blankstein, K., Flett, G., & Watson, M. (1992). Coping and academic problem-solving ability in test anxiety. *Journal of Clinical Psychology*, 37-46.

- Bran, A., & Vaidis, D. C. (2018). Respectable Challenges to Respectable Theory: Cognitive Dissonance Theory Requires Conceptualization Clarification and Operational Tools. *Frontiers in Psychology*, 1- 12.
- Brockhaus, R. (1980). Risk Taking Propensity of Entrepreneurs. *Academy of Management Journal*, 509-520.
- Brod, C. (1984). *Technostress: The Human Cost of the Computer Revolution*. Adison-Wesley: Reading Mass.
- Brown, K. M., Hoye, R., & Nicholson, M. (2012). Self-esteem, self-efficacy, and social connectedness as mediators of the relationship between volunteering and well-being. *Journal of Social Service Research*, 468–483.
- Burbules, N. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. . Barcelona: Granica.
- Byrne, D., Bak, L., Bredie, W., Bertelsen, G., & Martens, M. (1999). Development of a sensory vocabulary for warmed-over flavor: Part I. *In porcine meat. J Sens Stud*, 47-65.
- Carbonell, X., Chamarro, A., Beranuy, M., Griffiths, M., Oberst, U., Cladellas, R., y otros. (2012). Problematic Internet and cell phone use in Spanish teenagers and young students. *Anales de Psicología*, 28 (3), , 789-796.
- Carbonell, X., Chamarro, A., Griffiths, M., Oberst, U., Cladellas, R., & Talam, A. (2012). Problematic internet use and cell phones use in Spanish teenager and young students. *Anales de psicología*, 789-796.

- Carden, R., Bryant, C., & Moss, R. (2004). Locus de control, ansiedad ante los exámenes, procrastinación académica y rendimiento entre estudiantes universitarios. *Psychological Reports*, 581–582.
- Carr, N. G. (2011). *Superficiales, ¿qué esta haciendo internet con nuestras mentes?* . Buenos Aires: Taurus.
- Cartwright-Hatton, S., & Wells, A. (1997). Beliefs about Worry and Intrusions: The Meta-Cognitions Questionnaire and its Correlates. *Journal of Anxiety Disorders*, 11(3), 279-296. doi: 10.1016/S0887-6185(97)00011-X.
- Cartwright-Hatton, S., & Wells, A. (1997). Beliefs about Worry and Intrusions: The Meta-Cognitions Questionnaire and Its Correlates. *Journal of Anxiety Disorders*, 279-296.
- Castellanos, C. M., Guarnizo, C. C., & Salamanca, C. (2011). Relación entre niveles de ansiedad y estrategias de afrontamiento en practicantes de psicología de una universidad colombiana. *International Journal of Psychological Research*, 50-57.
- Catalina García, B., López de Ayala López, M. C., & García Jiménez, A. (2014). Los riesgos de los adolescentes en internet: los menores como actores y víctimas de los peligros de internet. *Revista Latina de Comunicación Social*, núm. 69, 462-485.
- Ceyhan, A. A., & Ceyhan, E. (2009). Loneliness, depression, and computer self-efficacy as predictors of problematic internet use. . *Cyberpsychology & Behavior*, 699–701.
- Chang, M. K., & Law, S. (2008). Factor structure for Young's Internet Addiction: A confirmatory study. *Compute Human Behav*, 597-619.

- Chen, Y.-F., & Peng, S. S. (2008). University students' internet use and its relationship with academic performance, interpersonal relationship, psychosocial adjustment, and self-evaluation. *Cyberpsychology & Behavior*, 467-469.
- Chou, C. (2001). Internet Heavy Use and addiction among Taiwanese college students: an online interview survey. *Cyberpsychology & Behavior*, 573-585.
- Chu, A. H., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *J Soc Psychol*, 45(3), 245-264. doi: 10.3200/SOCP.145.3.245-264.
- Cía, A. H. (2013). Las adicciones no relacionadas a sustancias (DSM-5, APA, 2013): un primer paso hacia la inclusión de Adicciones conductuales a las clasificaciones categoriales vigentes. *Rev Neuropsiquiatr*.
- Coles, M., & Heimberg, R. (2005). Thought Control Strategies in Generalized Anxiety Disorder. *Cognitive Therapy and Research*, 47-56.
- Comunicaciones, M. d. (2010). *Percepción, usos y hábitos frente a las Tecnologías*. Obtenido de www.mintic.gov.co: http://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-article-2218.html
- Crenshaw, E. M., & Robison, K. K. (2006). Globalization and the Digital Divide: The Roles of Structural Conduciveness and Global Connection in Internet Diffusion. *SOCIAL SCIENCE QUARTERLY*, Volume 87, 190-207.
- Cruz, N, M. Pérez, V, M. Y Cantero, C, T. (2009). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca sobre la transmisión de conocimiento. el caso de una organización sin fines de lucro. <https://www.redalyc.org/pdf/174/17413043009.pdf>

- Dave, C., Eckel, C., Johnson, C., & Rojas, C. (2010). Eliciting risk preferences: When is simple better? *Journal of Risk and Uncertainty*, 219–243.
- Davis, R. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological internet use. *Computers in human behavior*, 187-195.
- Del Líbano, M., Llorens, S., Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2010). Validity of a brief workaholism scale. *Psicothema*, 143-150.
- Denniston, M., Swahn, H., Hertz, M., & Romero, L. (2011). Associations between electronic media use and involvement un violence, alcohol and drugs use amog United States high school students. *Western Journal of Emergency Medicine*, 310-315.
- 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.
- Domínguez Martín, C., Geijo Uribe, S., Sánchez Lorenzo, I., Imaz Roncero, C., & Cabús Piñol, G. (2012). Revisión de los mecanismos implicados en el uso problemático de internet. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq*; 32 (116),, 691-705.
- Domínguez Sánchez-Pinilla, M. (2003). Las tecnologías de la información y la comunicación sus opciones, sus limitaciones y sus efectos en la enseñanza. *Nómadas: revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, 1578-6730.
- Dominguez, L., & Sergio. (2017). Procrastinación académica, afrontamiento de la ansiedad pre-examen y rendimiento académico en estudiantes de psicología: análisis preliminar. *Cultura*, 181-193.

- Dominguez, S. (2017). Academic procrastination, coping with pre-exam anxiety and academic performance in psychology students: a preliminary analysis. *Cultura, vol 31* , 181-193 .
- Duart, J. M. (2008). El valor de las TIC en educación superior. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 1-2.
- Durkee, T., Kaess, M., Carli, V., Parzer, P., Wasserman, C., Floderus, B., y otros. (2012). Prevalence of pathological internet use among adolescents in Europe: demographic and social factors. *Addiction*, 2210-2222.
- Eagle, J. (2003). "Tear of Success" Revisited: A replication of Martina Homer's Study 30 Years Later. . *Paper presented at the annual meeting of American Educational Research in Chicagi.*, 21-25.
- Eagly, A. H. (1993). The psychology of attitudes. *The Handbook of Social Psychology* , 413-432.
- Echeburúa, E., & De Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22 (2), 91-96.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination: Or how to think and act rationally in spite of life's inevitable hassles*. Institute for Rational Living.
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. . *Motivational factors in students' approaches to learning, Perspectives on individual differences. Learning strategies and learning styles*, 21-51.
- Epstein, J. (2011). Adolescent computer use and alcohol use: What are the role of quantity and content of computer use? *Addictive Behaviors*, 520-522.

Estévez, L., Bayón, C., De-la-Cruz, J., & Fernández-Liria, a. e. (2009). *Uso y abuso de internet*. Madrid: Pirámide.

Fernández-Montalvo, J., Peñalva, A., & Irazabal, I. (2015). Internet Use Habits and Risk Behaviours. *Comunicar, n. 44, v. XXII*, , 113-120.

Fernie, B. A., Bharucha, Z., Nikcevic, A. V., & Spada, M. M. (2016). The Unintentional Procrastination Scale. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*.

Ferrari, J. (2000). Procrastination and attention: Factor analysis of attention deficit, boredomness, intelligence, self-esteem, and task delay frequencies. . *Journal of Social Behavior and Personality, 15*, , 185–196.

Ferrari, J. R., & Emmons, R. A. (1995). Methods of procrastination and their relation to self-control and self-reinforcement: An exploratory study. *Journal of Social Behavior and Personality, 10(1)*,, 135.

Flannery, P. T., & Grace, L. J. (1999). Managing Nursing Assets: A Primer on Maximizing Investment in People. *Nursing Administration Quarterly*,, 1 - 23.

Foucault, M. (1967). Los espacios otros. *Astrágalo*, 46-49.

Fox, C. R., & Tannenbaum, D. (2011). The elusive search for stable risk preferences. *Frontiers in Psychology*,, 4.

Frangos, C., Frangos, C., & Sotiropoulos, L. (2011). Problematic Internet Use among greek university students: an ordinal logistic regresion with risk factors of negative psychological beliefs, pornographic sites and online games. *Cyberpsychology, behavior, and social network*, 51-58.

Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research* volume 14, 449–468.

Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. . *Cognitive Therapy and Research*, 14, , 449–468.

Furlan, L. A., Ferrero, M. J., & Gallart, G. (2014). Ansiedad ante los exámenes, procrastinación y síntomas mentales en estudiantes de la Universidad de Córdoba. *Revista Argentina de Ciencias del comportamiento*, 31-39.

García, C. B., López de Ayala, M. C., & García Jiménez, A. (2014). Los riesgos de los adolescentes en internet: los menores como actores y víctimas de los peligros de internet. *Revista Latina de Comunicación Social*, núm. 69,, 462-485.

Garciandía Imaz, J. A. (2011). *Pensar sistémico: una introducción al pensamiento sistémico*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Gaudron, J. P., & Vignoli, E. (2002). Assessing computer anxiety with the interaction model of anxiety: Development and validation of the computer anxiety trait subscale. *Computers in Human Behavior*,, 315-325.

Ghassemzadeh, L., Shahraray, M., & Moradi, A. (2008). Prevalence of internet addiction and comparison of internet addicts and non-addicts in Iranian. *Cyberpsychology & Behavior*, 731–733.

Griffiths, M. (1995). Technological addictions. . *Clinical Psychology Forum*, 14–19.

- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: an interview study. *European Journal of Psychology of Education*, 841-861.
- Gustavson, D. E., & Miyake, A. (2017). Academic procrastination and goal accomplishment : A combined experimental and individual differences investigation. *Learning and Individual Differences*, 54, 160-172. doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.010.
- Hauck, P. A. (1991). *TAKE IT EASY! HOW TO OVERCOME FRUSTRATION AND ANGER*. Estados Unidos: Paperback.
- Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling & Development*, 76(3), 317-324.
- Heinz, M., Martin, P., Margrett, J. A., Yearns, M., Franke, W., Yang, H., y otros. (2013). Perceptions of technology among older adults. *Journal of Gerontological Nursing*, 42-51.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2010). *Metodología de la investigación*. D.F. México: Mc Graw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2010). *Metodología de la investigación*. D.F. México: Mc Graw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2010). *Metodología de la investigación*. D.F. México: Mc Graw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2010). *Metodología de la investigación*. D.F. México: Mc Graw-Hill.

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. (2010). *Metodología de la investigación*. D.F. México: Mc Graw-Hill.
- Herrera Santi, P. (1999). Principales factores de riesgo psicológicos y sociales en el adolescente. *Revista cubana de pediatría*, 39-42.
- Herrera, P. (1999). Principales factores de riesgo psicológicos y sociales en el adolescente. *Revista cubana de pediatría*, 39-42.
- Herzer, F., Wendt, J., & Hamm, A. (2014). Discriminación de las manifestaciones clínicas de las no clínicas de ansiedad ante las pruebas: un estudio de validación. *Terapia de comportamiento.*, 222-231.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, , 456-470.
- Holt, C., & Laury, S. K. (2020). Risk Aversion and Incentive Effects. *American Economic Association*, 1644-1655.
- Horner, M. (1972). Toward An Understanding of Achievement-Related Conflicts in Women. *Journal of Social Issues*, 157-175.
- Horvath, P., & Zuckerman, M. (1993). Sensation seeking, risk appraisal, and risky behavior. . *Personality and Individual Differences*, 41–52.
- Jafari, h., Dadipoor, S., Haghghi, H., Ghanbarnejad, A., Zarei, E., & Moradabi, A. (2014). The relationship between demographic variables and Internet addiction among Medical university students in Bandar Abbas. *Life science journal*, 122-126.

- Janis, I. L., & Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice,*.
New York: Free Press.
- Jelenchick, L., Becker, T., & Moreno, M. (2012). Assessing the psychometric properties of the
Internet Addiction Test (IAT) in US college students. *Psychiatry Res.*, 296-301.
- Kim, J., LaRose, R., & Peng, W. (2009). Loneliness as the Cause and the Effect of Problematic
Internet Use: The Relationship between Internet Use and Psychological Well-Being.
Cyberpsychology & Behavior, 451-455.
- Klassen, R., & Kuzucu, E. (2009). Procrastinación académica y motivación de los adolescentes
en Turquía. *Educational Psychology*, 69-81.
- Ko, C., Yen, J., Yen, C., Chen, C., Weng, C., & Chen, C. (2008). The Association between
internet Addiction and Problematic Alcohol Use in Adolescents: The Problem Behavior
Model. *CyberPsychology & Behavior*,, 571-576.
- Ko, C.-H., Yen, J.-Y., Yen, C. f., Chen, C.-C., & Chen, S.-H. (2007). Family Factors of Internet
Addiction and Substance Use Experience in Taiwanese Adolescents. *Cyberpsychology &
Behavior*, 323-329.
- Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukopadhyay, T., & Scherlis, W. (1998).
Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological
well being? *American Psychologist*, 1017–1031.
- Lange, A., & Jakubowski, P. (1976). *Comportamiento asertivo responsable: procedimientos
cognitivos / conductuales para capacitadores*. Estados Unidos: Research Press Inc.

- Law, M. C. (1998). *Client Centered Occupational Therapy*. Estados Unidos: SLACK Incorporated .
- Lee, Z. W., Cheung, C. M., & Thadani., D. R. (2012). An Investigation into the Problematic Use of Facebook. *IEEE*.
- Leiner, B. M., Cerf, V. G., Clark, D. D., Kahn, R. E., Kleinrock, L., Lynch, D. C., y otros. (1997). Brief History of the internet. *Internet Society*.
- Lewis, D. (1996). *Dying for information?* London, UK:: Reuters Business Information.
- Lin, F., Zhou, Y., Du, Y., Qin, L., Zhao, Z., Xu, J., y otros. (2012). Abnormal White Matter Integrity in Adolescents with Internet Addiction Disorder: A Tract-Based Spatial Statistics Study. *Plosone*, 1-9.
- Lin, X., Dong, G., Wang, Q., & Du, X. (2015). Abnormal gray matter and white matter volume in 'Internet Gaming Adiccts'. *Addictive Behaviors*, 137-143.
- Liu, L., Xie, S., Wan, X., Li, D., Zhang, C., & Hou, L. (2005). Incidence of addiction to the network of the students in Dalian University. . *Chinese Journal of Health Education*, 21,, 122–124.
- Luque, L. (2008). Uso abusivo y patológico de las tecnologías. Estudio descriptivo en jóvenes argentinos. *psicología.com*, 1-9.
- Meerkerk, G., Van den Eijnden, R., & Garretsen, H. (2006). Predicting Compulsive Internet Use: It's All about Sex! *CyberPsychology & Behavior*, 95-103.

- Milani, L., Osualdella, D., & Di Blasio, P. (2009). Quality of interpersonal relationships and problematic Internet use in adolescence. *Cyberpsychol Behav.*, 681-684.
- MinTIC. (2009). *Ley 1341*. Bogotá: Congreso de Colombia.
- Moreno, J. B. (2007). *Psicología de la personalidad: procesos*. España: Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Moreno, M., Jelenchick, L., & Christakis, D. (2013). Problematic internet use among older adolescents: A conceptual. *Computers in Human Behavior*, 29,, 1879–1887.
- Muñoz-Rivas, M., Fernández, L., & Gámez-Guadix, M. (2010). Analisis of the indicators of pathological Internet use in Spanish university students. *The spanish journal of psychologist*, 697-707.
- Nadler, A. (1997). Personality and help seeking: Autonomous versus dependent seeking of help. *Sourcebook of social support and personality.*, 379–407.
- Nadler, A., & Fisher, J. D. (1986). The Role of Threat to Self-Esteem and Perceived Control in Recipient Reaction to Help: Theory Development and Empirical Validation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 81-94.
- Oktan, V. (2015). An investigation of problematic internet use among adolescents in terms. *Children and Youth Services Review* 52 , 63–67.
- Oliva, C. (2012). Redes sociales y jóvenes: una intimidad cuestionada en internet. *Aposta*, 1-16.
- OMS. (1948). Constitución de la Organización Mundial de la Salud. *OMS*.
- OMS. (2005). *Informe mundial de la salud*. Ginebra: Organización Mundial de La Salud.

- Onwuegbuzie, A. (2004). Academic procrastination and statistics Anxiety. *Assessment and Evaluation in Higher Education.*, 3-19.
- Pappo, M. (1983). Fear of success: The construction and validation of a measuring instrument. *Journal of Personality Assessment.*, 36–41.
- Páramo, M. d. (2011). Factores de Riesgo y Factores de Protección en la Adolescencia: Análisis de Contenido a través de Grupos de Discusión. *Terapia Psicológica, Vol. 29.* , 85-95.
- Park, S. P. (2013). The effects of behavioral inhibition/approach system as predictors of internet addiction in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 7-11.
- Park, S., Kim, J., & Cho, C. (2008). Prevalence of Internet addictions and correlations with family factors among South Korean adolescents. *Adolescence*, 895-909.
- Patalano, A. L., & LeClair, Z. (2011). The influence of group decision making on indecisiveness-related decisional confidence. . *Judgment and Decision Making*, 6, , 163-175.
- Psiquiatría, A. E. (2013). *DSM-5; Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Estados Unidos.
- Puerta-Cortés, D. X., & Carbonell, X. (2014). El modelo de los cinco grandes factores de personalidad y el uso problemático de Internet en jóvenes colombianos. *Adicciones, vol. 26, núm. 1*, 54-61.
- Puerta-Cortés, D. X., Carbonell, X., & Chamarro, A. (2013b). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión en español del Internet Addiction Test. *Trastornos adictivos*, 99-104.

- Puerta-Cortés, X., & Carbonell, X. (2013a). Uso problemático de internet en una muestra de estudiantes universitarios colombianos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 31, núm. 3, 620-631.
- Pulido, M., Berrenchea, A., Hugues, J., Quiroz, F., Velazquez, M., & Yunes, C. (2013). Uso problemático de las nuevas tecnologías de información en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de tecnología Iztalaca*, 119-140.
- Ragu-Nathan, T. S., Tarafdar, M., Ragu-Nathan, B. S., & Tu, Q. (2008). The consequences of technostress for end users in organizations: Conceptual development and empirical validation. *Information Systems Research*, 417-433.
- Real Academia Española, R. (2012). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa libros.
- Rial, A., Gómez, P., Braña, T., & Varela, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega. *Anales de psicología*, 642-655.
- Robb, G. (1992). *Therapeutic Recreation: A Practical Approach*. . Waveland Press, 81-86.
- Rothblum, E. D. (1986). Diferencias afectivas, cognitivas y de comportamiento entre procrastinadores altos y bajos. *Journal of Counseling Psychology*, 387-394.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387–394. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. . *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

- Sahin, Y. L., & Coklar, A. N. (2009). Social networking users' views on technology and the determination of technostress levels . *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1437–1442.
- Salanova, M., Llorens, S., & Cifre, E. (2013). The dark side of technologies: Technostress among users of information and communication technologies. *International Journal of Psychology*, 422-436.
- Salazar, J. (2001). Identidad virtual: La “online persona”, el yo y sus propiedades. *Ciberpsicología*.
- Sanders, C., Field, T., Diego, M., & y Kaplan, M. (2000). The relationship of internet use to depression and social isolation among adolescents. *Adolescence*, 237.
- Santa-Ana, C. (2004). *Perversión e internet: un estudio acerca de la relación entre el uso de internet y los rasgos de perversión*. Santiago: Universidad de Chile.
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W., & Bakker, A. B. (2008). It takes two to tango: Workaholism is working excessively and working compulsively. En R. J. Burke, & C. L. Cooper, *The long work hours culture: Causes, consequences and choices* (págs. 203-226).
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12-25.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.12>.
- Sitkin, S., & Pablo, A. (1992). Reconceptualización de los determinantes del comportamiento de riesgo. *The Academy of Management Review*, 9-38.

- Slovic, P., Fischhoff, B., & Lichtenstein, S. (1980). Facts and Fears: Understanding Perceived Risk. *Societal Risk Assessment* , 181-216.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination - Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. Doi 10.1037//0022-0167.31.4.503.
- Spada, M., Hiou, K., & Nikcevic, A. (2006). Metacognitions, emotions, and Procrastination. . *Journal of Cognitive Psychotherapy:An International Quarterly*, 319-326.
- Spielberger, C. (1975). *Anxiety: State-trait-process*. . Nueva York: Wiley.: Stress and ansiedad (págs. 115-143).
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychol Bull* 133(1), 65-94. DOI: 10.1037/0033-2909.133.1.65.
- Steel, P., & König, C. J. (2006). Integrating theories of motivation. *Academy of Management Review*, 31(4),, 889-913.
- Stöber, J., & Joormann, J. (2001). Worry, procrastination, and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety, and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25(1),, 49-60.
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10, , 295–319.

- Toledo, L. D. Y Luque, T. M. (2018). La experiencia universitaria. Análisis de factores motivacionales y sociodemográficos. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v48n191/0185-2760-resu-48-191-1.pdf>
- Torninbeni, S. (2008). *Introducción a la psicometría*. Buenos Aires: Paidós.
- Toro, K. N. (2016). *ansiedad (rasgo-estado) previo a la presentación de las pruebas saber 11°, en un grupo de estudiantes de dos instituciones educativas privadas, de cartago valle*. Cartago, Valle del Cauca: UAN.
- Tuckman, B., & Sexton, T. (1989). *Effects of relative feedback in overcoming procrastination on academic tasks*. New Orleans: APA.
- Van den Eijnden, R., Spijkerman, R., & Vermulst, A. (2010). Compulsive Internet use among adolescents: bidirectional parent–child relationships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 77–89.
- Van der Kaay, C. D., & Young, W. (2012). Age-related differences in technology usage among community college faculty. . *Community College Journal of Research and Practice*, 570-579.
- Walker, L. O., & Avant, K. C. (2005). *Strategies for theory construction in nursing*. New Jersey: Pearson Education.
- Wells, A. (2007). The attention training technique: Theory, effects, and a metacognitive hypothesis on auditory hallucinations. *Cognitive and Behavioral Practice*, 134-138.
- Wells, A., & Matthews, G. (1996). Modelling cognition in emotional disorder: The SREF model. *Behav Res Ther*, 34(11), 881-888.

- White, K. A. (2009). Self-Confidence: A Concept Analysis. *Nursing Forum* 44(2), 103-114.
- Wilson, K., Fornasier, S., & White, K. M. (2012). Psychological predictors of young adults use of social networking sites. *Cyberpsychol, behavior and social networking* , 173-177.
- Wussing, H. (1998). *Lecciones de Historia de las Matemáticas*. España: Siglo XXI.
- Yen, J., Ko, C., Yen, C., Cheng, C., Weng, C., & y Chang, C. (2009). Multi-dimensional discriminative factors for Internet addiction among adolescents regarding gender and age. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 357–364.
- Young, K. (1996). Addictive use of the Internet: a case that breaks. *Psychol Rep*, 899-902.
- Young, K. (1998). Internet addiction: the emergence of a new clinical disorder. *Behavior & Psychology*, 237-244.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. (2007). Emotional intelligence: Consensus, controversies, and questions. *Oxford University Press.*, 3–46.

Anexos.

Anexo 1. Cuestionario de datos Sociodemográficos

Consentimiento Informado Para Estudiantes:

Autoriza que la información recolectada sea utilizada por el estudiante para fines académicos, dando claridad que estos datos serán confidenciales y que participar de este proyecto no acarrea ningún tipo de costo, más que la voluntad y el tiempo disponible para la fase de aplicación del instrumento.

a) Si.

b) No.

1. Edad:

a) 18-24

b) 25-30

c) 31-35

d) 36-40

2. Ocupación:

a) Estudio y Trabajo

b) Estudio

3. Estrato socioeconómico:

a) Estrato 1

b) Estrato 2

c) Estrato 3

d) Estrato 4

e) Estrato 5

4. Carrera que actualmente estoy cursando:

a) Psicología

b) Derecho

c) Trabajo social

d) Administración de empresas

- e) Contabilidad
 - f) Otra.
5. Semestre:
- a) Cuarto semestre
 - b) Quinto semestre
 - c) Sexto semestre
 - d) Séptimo semestre
 - e) Octavo semestre
 - f) Noveno semestre
 - g) Decimo semestre
6. Género:
- a) Mujer
 - b) Hombre
 - c) Prefiero no decirlo
 - d) Otro

Anexo 2. Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE).

Inventario de Ansiedad Estado y Rasgo (IDARE)

Instrucciones: Algunas expresiones que la gente usa para describirse aparecen abajo. Lea cada frase y marque la frase que indique como se siente en estos momentos. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero trate de dar la respuesta que mejor describa sus sentimientos ahora.

1. Me siento calmado:

- a) No, en lo absoluto
- b) Un poco
- c) Bastante
- d) Mucho

2. Me siento seguro:

- a) No, en lo absoluto
- b) Un poco
- c) Bastante
- d) Mucho

3. Estoy tenso:

- a) No, en lo absoluto
- b) Un poco

- c) Bastante
- d) Mucho

4. Estoy contrariado:

- a) No, en lo absoluto
- b) Un poco
- c) Bastante
- d) Mucho

5. Me siento a gusto:

- a) No, en lo absoluto
- b) Un poco
- c) Bastante
- d) Mucho

6. Me siento alterado:

- a) No, en lo absoluto
- b) Un poco
- c) Bastante
- d) Mucho

7. Estoy preocupado actualmente por algún posible contratiempo:

- a) No, en lo absoluto
- b) Un poco
- c) Bastante
- d) Mucho

8. Me siento descansado:

- a) No, en lo absoluto
- b) Un poco
- c) Bastante
- d) Mucho

9. Me siento ansioso:

- a) No, en lo absoluto
- b) Un poco
- c) Bastante
- d) Mucho

10. Me siento cómodo:

- a) No, en lo absoluto
- b) Un poco
- c) Bastante

d) Mucho

11. Me siento con confianza en mí mismo:

- a) No, en lo absoluto
- b) Un poco
- c) Bastante
- d) Mucho

12. Me siento nervioso:

- a) No, en lo absoluto
- b) Un poco
- c) Bastante
- d) Mucho

13. Estoy agitado:

- a) No, en lo absoluto
- b) Un poco
- c) Bastante
- d) Mucho

14. Me siento a punto de explotar:

- a) No, en lo absoluto
- b) Un poco
- c) Bastante
- d) Mucho

15. Me siento relajado:

- a) No, en lo absoluto
- b) Un poco
- c) Bastante
- d) Mucho

16. Me siento satisfecho:

- a) No, en lo absoluto
- b) Un poco
- c) Bastante
- d) Mucho

17. Estoy preocupado:

- a) No, en lo absoluto
- b) Un poco
- c) Bastante
- d) Mucho

18. Me siento muy preocupado y aturdido:

- a) No, en lo absoluto
- b) Un poco
- c) Bastante
- d) Mucho

19. Me siento alegre:

- a) No, en lo absoluto
- b) Un poco
- c) Bastante
- d) Mucho

20. Me siento bien:

- a) No, en lo absoluto
- b) Un poco
- c) Bastante
- d) Mucho

Inventario de Ansiedad Estado y Rasgo (IDARE) segunda parte.

Instrucciones: Algunas expresiones que la gente usa para describirse aparecen abajo.

Lea cada frase y marque la frase que indique como se siente generalmente, habitualmente.

21. Me siento mal:

- a) Casi nunca
- b) Algunas veces
- c) Frecuentemente
- d) Casi siempre

22. Me canso rápidamente:

- a) Casi nunca
- b) Algunas veces
- c) Frecuentemente
- d) Casi siempre

23. Siento ganas de llorar:

- a) Casi nunca
- b) Algunas veces
- c) Frecuentemente
- d) Casi siempre

24. Quisiera ser tan feliz como otras personas parecen ser:

- a) Casi nunca
- b) Algunas veces
- c) Frecuentemente
- d) Casi siempre

25. Pierdo oportunidades por no poder decidirme:

- a) Casi nunca
- b) Algunas veces
- c) Frecuentemente
- d) Casi siempre

26. Me siento descansado:

- a) Casi nunca
- b) Algunas veces
- c) Frecuentemente
- d) Casi siempre

27. Soy una persona tranquila, serena y sosegada:

- a) Casi nunca
- b) Algunas veces
- c) Frecuentemente
- d) Casi siempre

28. Siento que las dificultades se me amontonan al punto de no poder superarlas:

- a) Casi nunca
- b) Algunas veces
- c) Frecuentemente
- d) Casi siempre

29. Me preocupo demasiado por cosas sin importancia:

- a) Casi nunca
- b) Algunas veces
- c) Frecuentemente
- d) Casi siempre

30. Soy feliz:

- a) Casi nunca
- b) Algunas veces
- c) Frecuentemente
- d) Casi siempre

31. Tomo las cosas muy a pecho:

- a) Casi nunca

- b) Algunas veces
- c) Frecuentemente
- d) Casi siempre

32. Me falta confianza en mí mismo:

- a) Casi nunca
- b) Algunas veces
- c) Frecuentemente
- d) Casi siempre

33. Me siento seguro:

- a) Casi nunca
- b) Algunas veces
- c) Frecuentemente
- d) Casi siempre

34. Trato de sacarle el cuerpo a las crisis y dificultades:

- a) Casi nunca
- b) Algunas veces
- c) Frecuentemente
- d) Casi siempre

35. Me siento melancólico:

- a) Casi nunca
- b) Algunas veces
- c) Frecuentemente
- d) Casi siempre

36. Me siento satisfecho:

- a) Casi nunca
- b) Algunas veces
- c) Frecuentemente
- d) Casi siempre

37. Algunas ideas poco importantes pasan por mi mente:

- a) Casi nunca
- b) Algunas veces
- c) Frecuentemente
- d) Casi siempre

38. Me afectan tanto los desengaños que no me los puedo quitar de la cabeza:

- a) Casi nunca
- b) Algunas veces

- c) Frecuentemente
- d) Casi siempre

39. Soy una persona estable:

- a) Casi nunca
- b) Algunas veces
- c) Frecuentemente
- d) Casi siempre

40. Cuando pienso en los asuntos que tengo entre manos me tenso y alterado:

- a) Casi nunca
- b) Algunas veces
- c) Frecuentemente
- d) Casi siempre

Anexo 3. Escala de Procrastinación Académica en Estudiantes (PASS).

Escala de Procrastinación Académica (EPA)

Lee con atención los enunciados de las preguntas, para responder de la forma que más se asemeja o que mejor te describe. Recuerda que no hay preguntas correctas o incorrectas, sino que depende de cada participante.

I. Escribir un trabajo de final de semestre o de curso. 1) ¿hasta qué punto pospones hacer esta tarea?

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

I. Escribir un trabajo de final de semestre o de curso. 2) ¿hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?

- a) No quiero reducirla
- b) Algo
- c) Desde luego que me gustaría reducirla

II. Estudiar para los exámenes. 4) ¿hasta qué punto pospones hacer esta tarea?

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

II. Estudiar para los exámenes. 5) ¿hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?

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

II. Estudiar para los exámenes. 6) ¿hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?

- a) No quiero reducirla
- b) Algo
- c) Desde luego que me gustaría reducirla

III. Mantenerme al día con lecturas, trabajos, actividades. 7) ¿hasta qué punto pospones hacer esta tarea?

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

III. Mantenerme al día con lecturas, trabajos, actividades. 8) ¿hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?

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

III. Mantenerme al día con lecturas, trabajos, actividades. 9) ¿hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?

- a) No quiero reducirla
- b) Algo
- c) Desde luego que 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?

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

IV. Tareas académicas administrativas: rellenar impresos, matricularse para las clases, conseguir tarjeta de identificación, etc. 11) ¿hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?

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

IV. Tareas académicas administrativas: rellenar impresos, matricularse para las clases, conseguir tarjeta de identificación, etc. 12) ¿hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?

- a) No quiero reducirla
- b) Algo
- c) Desde luego que 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?

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

V. Tareas de asistencia: reunirte con tu tutor, pedir una cita con un profesor, etc. 14) ¿hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?

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

V. Tareas de asistencia: reunirte con tu tutor, pedir una cita con un profesor, etc. 15) ¿hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?

- a) No quiero reducirla

- b) Algo
- c) Desde luego que me gustaría reducirla

VI. Actividades escolares en general. 16) ¿hasta qué punto pospones hacer esta tarea?

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

VI. Actividades escolares en general. 17) ¿hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?

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

VI. Actividades escolares en general. 18) ¿hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?

- a) No quiero reducirla
- b) Algo
- c) Desde luego que me gustaría reducirla

Escala de Procrastinación Académica (EPA) Segunda Parte.

Recuerda cuando te ocurrió la siguiente situación por última vez: “... Es casi el final del Semestre. Pronto hay que entregar el trabajo asignado a principios del 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.

19. Estabas preocupado de que al profesor no le gustara tu trabajo *

1 2 3 4 5

No refleja mis motivos en absoluto

Los refleja perfectamente

20. Tenías dificultades en saber que incluir y que no incluir en tu trabajo *

1 2 3 4 5

No refleja mis motivos en absoluto

Los refleja perfectamente

21. Esperaste hasta que un compañero hizo el suyo para que te pudiera aconsejar *

1 2 3 4 5

No refleja mis motivos en absoluto

Los refleja perfectamente

22. Tenías muchas otras cosas que hacer *

1 2 3 4 5

No refleja mis motivos en absoluto

Los refleja perfectamente

23. Necesitabas pedir información al profesor pero no te sentias cómodo acercándote a él/ella *

1 2 3 4 5

No refleja mis motivos en absoluto

Los refleja perfectamente

24. Estabas preocupado de recibir una mala calificación *

1 2 3 4 5

No refleja mis motivos en absoluto

Los refleja perfectamente

25. No te gustó tener que hacer trabajos "mandados" por otros *

1 2 3 4 5

No refleja mis motivos en absoluto

Los refleja perfectamente

26. Pensabas que no sabías lo suficiente para escribir el trabajo *

1 2 3 4 5

No refleja mis motivos en absoluto

Los refleja perfectamente

27. No te gusta nada escribir trabajos extensos *

1 2 3 4 5

No refleja mis motivos en absoluto

Los refleja perfectamente

28. Te sentías desbordado por la tarea *

1 2 3 4 5

No refleja mis motivos en absoluto

Los refleja perfectamente

29. Tenías problemas en pedir información a otros *

1 2 3 4 5

No refleja mis motivos en absoluto

Los refleja perfectamente

30. Tenías ganas de sentir la emoción de hacer esta tarea en el último momento *

1 2 3 4 5

No refleja mis motivos en absoluto

Los refleja perfectamente

31. No podías elegir entre todos los posibles temas *

1 2 3 4 5

No refleja mis motivos en absoluto

Los refleja perfectamente

32. Estabas preocupado de que si lo hacías bien, tus compañeros te rechazaran *

1 2 3 4 5

No refleja mis motivos en absoluto

Los refleja perfectamente

33. No tenías confianza en ti mismo para hacer un buen trabajo *

1 2 3 4 5

No refleja mis motivos en absoluto

Los refleja perfectamente

34. No tenías bastante energía para empezar la tarea *

1 2 3 4 5

No refleja mis motivos en absoluto

Los refleja perfectamente

35. Pensabas que cuesta demasiado tiempo escribir un trabajo de final de curso *

1 2 3 4 5

No refleja mis motivos en absoluto

Los refleja perfectamente

36. Te gustó el reto de esperar hasta la fecha de entrega *

1 2 3 4 5

No refleja mis motivos en absoluto

Los refleja perfectamente

37. Sabías que tus compañeros no habían empezado el trabajo tampoco *

1 2 3 4 5
No refleja mis motivos en absoluto Los refleja perfectamente

38. No te gustó que los demás te pusiesen plazos (fechas límites) *

1 2 3 4 5
No refleja mis motivos en absoluto Los refleja perfectamente

39. Estabas preocupado de no alcanzar tus propias expectativas *

1 2 3 4 5
No refleja mis motivos en absoluto Los refleja perfectamente

40. Estabas preocupado de que si recibías una buena nota la gente esperaba mucho de ti en el futuro *

1 2 3 4 5
No refleja mis motivos en absoluto Los refleja perfectamente

41. Esperaste a ver si el profesor te ofrecía más información sobre el trabajo *

1 2 3 4 5
No refleja mis motivos en absoluto Los refleja perfectamente

42. Te pusiste metas muy altas y te preocupaba no poder alcanzarlas *

1 2 3 4 5

No refleja mis motivos en absoluto

Los refleja perfectamente

43. Te sentías demasiado perezoso para escribir un trabajo de final de curso *

1 2 3 4 5

No refleja mis motivos en absoluto

Los refleja perfectamente

44. Tus amigos te presionaban para hacer otras cosas *

1 2 3 4 5

No refleja mis motivos en absoluto

Los refleja perfectamente