

RELACIONES, DIFERENCIAS E INFLUENCIA DE LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y EL ESTRÉS ACADÉMICO

RELATIONSHIPS, DIFFERENCES, AND INFLUENCES OF PROCRASTINATION AND ACADEMIC STRESS

Juan Martell Muñoz, José Fernando Mora-Romo, Diego Cabral de la Cueva, Alejandra Hurtado Ramírez, Mónica Santos Ramos

Universidad Autónoma de Zacatecas, México
correspondencia: jmartellm@yahoo.com

RESUMEN

Se investigó en una población universitaria la relación, diferencias e influencia entre procrastinación académica y el estrés académico, incluyendo en este último, factores como estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. Por su parte, la procrastinación académica se consideró como la tendencia a dejar de hacer actividades académicas que ya deberían estar hechas en su momento. Para esto, se realizaron pruebas de correlación (correlación de Pearson) y de diferencias (t-Student para muestras independientes y ANOVA), así como modelos de regresión lineal. Los resultados muestran que las mujeres presentan mayor estrés, así como en aquellas personas con muy pocos, o muchos, ingresos económicos; se encontraron correlaciones entre procrastinación y los distintos factores del estrés, exceptuando a las estrategias de afrontamiento. Por último, debido a los modelos de regresión elaborados, se plantea que estrategias orientadas a la prevención de la procrastinación y el estrés académico pudieran aminorar los síntomas aversivos provocados por el estrés académico.

Palabras clave: Estrés académico, Procrastinación académica, Estrategias de afrontamiento, Educación, Psicología.

ABSTRACT

The relationship, differences and influence between academic procrastination and academic stress were investigated in a university population, including in the latter factors such as stressors, symptoms and coping strategies; while academic procrastination was understood as the tendency to stop doing academic activities that should already be done at that moment. Correlation (Pearson correlation) and difference tests (t-Student for independent samples and ANOVA) as well as linear regression were performed. The results show that women present greater stress, as well as people with low, or high, economic income; correlations between procrastination and the different stress factors were found, except for coping strategies. Finally, because of the regression models performed, it is suggested that preventing procrastination and academic stress can reduce the negative symptoms caused by academic stress.

Key words: Academic stress, Academic Procrastination, Coping strategies, Education, Psychology

ANTECEDENTES

Procrastinación

Uno de los valores e importancia del presente estudio estriba en el fenómeno que aquí se estudia. Dentro de la vida académica escolarizada y en general en diferentes aspectos de la cotidianidad la procrastinación y sus consecuencias estresantes se ven consumadas en una multiplicidad de realidades. Es por ello que se plantean los objetivos de mostrar las relaciones e influencias de la procrastinación con el estrés y con otros aspectos de la vida escolar académica.

El origen de la palabra procrastinación procede del latín procrastinare que quiere decir “dejar para mañana” por una falta de diligencia ya sea para empezarla, desarrollarla o finalizarla, cuyo proceso generalmente se acompaña de sentimientos de nerviosismo o inquietud y abatimiento, experimentando estados de ansiedad (Chan, 2011; Furlan et al., 2010; Alegre, 2013), habiéndose rastreado referencias sobre la procrastinación desde el año 800 A.C. (Sadeghi et al, 2011).

La consideración negativa de la procrastinación puede encontrarse desde puntos de vistas religiosos (Pardo et al, 2014) que cohesionan el sentido de obligación, como económicos (Quant y Sánchez, 2012) que prioriza el sentido utilitario-productivo.

La procrastinación (Angarita, 2014) se encuentra en relación a las expectativas del individuo de lograr satisfactoriamente una tarea teniendo el aplazamiento en la actividad una doble función: el reforzamiento de la evitación y la obstaculización para realizar la tarea.

Estrategias cognitivas para reducir la procrastinación se basarían en identificar y priorizar objetivos, gestionar el tiempo libre y los recursos disponibles (Jiao et. Al., 2011). Dentro del modelo teórico de Jiao et al, como fue puntualizado por Solomon y Rothblum (1984), se encuentran factores vinculados a la procrastinación como la depresión y la baja autoestima.

Dentro del fenómeno de la procrastinación han aparecido también distintas clasificaciones una de ellas es la que manejan Chun y Choi (2005 como se citó en Angarita, 2012), quienes hablan de posibles efectos beneficiosos de la procrastinación, a saber, ésta puede “activar” actitudes y conductas como autoeficacia y afrontamiento al estrés, dado el caso de que sean procrastinadores pasivos, los autores señalan que estos resultados dependen , en este caso, de las características de los individuos y sus actividades. Mientras que Furlan et al. (2010) incluye a los ocasionales o situacionales y a los cotidianos.

Miller (2007) diferencia entre la procrastinación social y la procrastinación personal, en donde los procrastinadores sociales suelen caracterizarse por tener la necesidad de cumplir con sus responsabilidades sociales dejando otras de lado mientras que los procrastinadores personales necesitan evitar aquello que afecte a sus propias vidas.

Schraw y Wadkins (2007) distingue entre adaptativos y mal-adaptativos, caracterizándose los primeros por considerar la procrastinación como una manera de incrementar la eficiencia cognitiva (maximiza el aprendizaje en un tiempo mínimo), desafío y fluidez (total involucramiento en una actividad que consume toda nuestra atención), mientras que los segundos son resultado de la pereza, miedo al fracaso y posponer el trabajo en términos no establecidos.

Finalmente, otra categoría encontrada es la de Takács (Pardo, et al., 2014) quien distingue entre 7 tipos de procrastinadores; el perfeccionista, el soñador, el preocupado, el generador de crisis, el desafiante, el ocupado y el relajado.

Procrastinación académica

La procrastinación académica se define como el posponer los deberes académicos al punto en que el desempeño se ve perjudicado, resultando en distrés psicológico. Solomon y Rothblum (1984) la definían como el “acto de innecesariamente retrasar deberes al punto de experimentar inconformidad”. Por su parte, Schraw y Wadkins (2007) la definían como el retraso intencionado y contraproducente de un trabajo que debe ser completado.

Para Sénécal et al (2003) esta comúnmente asociada con un bajo rendimiento académico, depresión, abatimiento, ausencia de puntualidad, dificultades para seguir órdenes o instrucciones y un incremento de problemas de salud. Sénécal et al (1995) argumentan que la procrastinación no solo es un fenómeno derivado de malos hábitos personales, sino, más bien, que este problema tiene que ver con conflictos internos y una visión vulnerable de la autoestima.

Onwuegbuzie (2004), reportaba que el 80% de los estudiantes graduados experimentaban niveles incómodos de ansiedad, lo que los hacía comenzar a realizar esta conducta que definió como “la postergación innecesaria del comienzo, o finalizado, de tareas”. Solomon y Rothblum (1984) mencionan que se produce una disminución en el desempeño académico, reflejándose en bajas calificaciones y aumentando esta tendencia de postergar los deberes académicos conforme se avanza de grado en la escuela, aseveración también apoyada por Schraw y Wadkins (2007). Se ha encontrado que diferentes factores contribuyen a la procrastinación en estudiantes universitarios como la falta de orientación y estímulo, la falta de compromiso, habilidades poco apropiadas para manejar el tiempo, el estrés emocional, problemas sociales, entre otros (Hussain y Sultan, 2010).

La procrastinación se ha encontrado a través de varios estudios vinculada a diferentes procesos y factores psicológicos como lo son el conflicto de roles, la autodeterminación, la inteligencia emocional, la influencia de género, el perfeccionismo, el autocontrol y autorregulación, la ansiedad y el estrés, la autoeficacia, el locus de control, la autoconfianza, la depresión y autoestima así como los estilos paternos y la motivación de logro.

En relación al conflicto de roles se ha encontrado una relación respecto a la procrastinación, donde, según Sénécal et al. (2003) el conflicto de roles puede ser definido como la cantidad de conflicto que existe entre dos identidades de uno mismo ya que un estudiante universitario, no solo desempeña este rol en su vida diaria, sino, que también desempeña otros. Por esto, los autores consideran importante reconocer que los estudiantes y sus roles “académico”

como de “relaciones interpersonales” sea incompatible, por lo cual se genera un conflicto de roles, que a su vez puede generar procrastinación académica.

Por su parte la autodeterminación se ha encontrado de igual manera en relación a la procrastinación (Sénécal et al., 2003). Según esta aproximación, las conductas son reguladas por cinco tipos de motivación que se basan en una determinación continua, los cinco tipos de motivación son clasificados de la siguiente manera: Motivación, Regulación externa, Regulación interna, Regulación identificada y Motivación intrínseca.

En cuanto a la inteligencia emocional se ha encontrado a través de diversas investigaciones que aquellas personas con una alta inteligencia emocional tienden menos a la procrastinación que aquellos que tienen una baja inteligencia emocional, encontrándose también una correlación negativa entre procrastinación y locus de control demostrando que los individuos con locus de control interno tienden menos a la procrastinación que aquellos con un locus de control externo, de igual manera se encontró una correlación positiva entre la procrastinación el estrés y la ansiedad (Reynolds, 2015).

También se encontró que los individuos con alta autoeficacia tienden menos a la procrastinación en comparación de aquellos que tienen baja autoeficacia siendo este punto apoyado por el estudio realizado por Alegre (2013) en el que se encuentra una correlación negativa entre autoeficacia y la procrastinación académica.

Respecto a la relación entre procrastinación y motivación se ha encontrado que aquellas personas con una orientación hacia el futuro y una mayor motivación intrínseca tienden menos a la procrastinación, de igual manera se ha encontrado que una baja motivación extrínseca, así como la atribución externa y un locus de control externo predicen la aparición de procrastinación en tareas académicas (Brownlow y Reasinger, 2000; Bosato, 2001).

La autorregulación es un proceso entendido en el que el sujeto mantiene un patrón comportamental en ausencia de estímulos o reforzadores (Rezk, 1976). Según Clariana et al. (2011) los estudiantes que postergan actividades cotidianamente son susceptibles a problemas de autorregulación del aprendizaje y utilización de estrategias metacognitivas.

Se ha encontrado que hay una correlación positiva entre la procrastinación y varios factores clínicos de depresión, ansiedad, pensamientos irracionales, así como una correlación negativa con la autoestima (Rothblum, Solomon y Murakami, 1986). Otros estudios de igual manera han reportado que las personas con creencias negativas sobre adecuación cognitiva

y dudas sobre sus propias habilidades para completar una tarea muestran un incremento en comportamientos de procrastinación (Sadeghi et al., 2011) así como que las personas con una baja autoestima tienen mayor tendencia a la procrastinación debido a las dudas sobre sus propias habilidades para completar una tarea (Miller, 2007).

El perfeccionismo es la tendencia por perseguir metas y estándares para sí mismo poco realistas, así como una autoevaluación muy crítica y una preocupación grande por no cometer errores (Flett y Hewitt, 2002; Frost et al., 1990; Hewitt y Flett, 1991; Stoeber y Otto, 2006 como se citó en Natividad, 2014). Por ello, varios estudios han encontrado que los procrastinadores tienen características cognitivas relacionadas al perfeccionismo como la tendencia a resaltar la importancia del siempre tener éxito y la imposición de exigencias poco realistas hacia sí mismo (Burka y Yuen, 1983; Ferrari, 1992, Flett et al., 2014; Flett et al, 2012; Hamacheck, 1978; Saddler y Sacks, 1993 citado por Natividad, 2014).

Se ha encontrado que la procrastinación tiene afinidad con la desidia y el perfeccionismo, se puede afirmar en las siguientes premisas: - La perfección influye en la procrastinación; - la procrastinación influye en el perfeccionismo; - perfeccionismo y procrastinación se relacionan recíprocamente (Chan, 2011).

Otros factores relacionados a la procrastinación son cambios, incomodidades, exigencias ambientales, repulsión al cumplimiento y además puede darse en distintos ámbitos como el académico, el ámbito familiar y el laboral (Pardo et al., 2014).

Finalmente, otro factor que se ha visto relacionado a la procrastinación, aunque de forma mínima, son los estilos parentales, ya que se ha mostrado en estudios realizados con adolescentes que los estilos parentales han jugado un papel dentro de las tendencias de procrastinación (Ferrari y Olivette, 1993; Pychyl et al., 2002 citado por Reynolds, 2015). Las conductas de postergación de actividades pueden ser originadas por influencia familiar temprana disfuncional que haya causado baja autoestima y tolerancia a la frustración (Rothblum, 1990 como se citó en Domínguez y Centeno, 2014).

Estrés

El estrés es un fenómeno multidimensional que ha sufrido diversos cambios de significado a lo largo del siglo pasado. El término se origina en la física antes de entrar en el argot psicológico o médico. Luego, en la década de 1930, se utiliza para definir una condición

médica; en 1950 comienza a atribuírsele una carga psicológica; para 1970, se orienta como problema relacionado con el ambiente de trabajo (Kirkegaard, 2014).

En la actualidad y en términos generales, el estrés puede ser considerado como el estado emocional producto de demandas excesivas, imprevistas o de difícil afrontamiento, las cuales son evaluadas por el individuo como una amenaza para su integridad y bienestar (Cassaretto *et al*, 2003).

Al fenómeno estrés psicológico, basándose en las aportaciones de Lazarus (2000), se asume como un proceso relacional (transaccional) y no como un cúmulo específico de estímulos externos que intervienen o promueven ciertos patrones de reacciones fisiológicas, conductuales o subjetivas (Krohne, 2002).

El modelo transaccional del estrés fue postulado por Lazarus y Folkman en 1986 y tiene como ejes vertebrales los conceptos de valoración o evaluación cognitiva (*appraisal*), es decir, la interpretación del acontecimiento estresante, y el de afrontamiento o esfuerzo. Lazarus y Folkman (1986) definen el estrés en términos de una transacción entre el individuo y su ambiente que es percibida por la persona como demandante o excesiva para sus recursos, de manera que su bienestar se ve afectado. Todas las situaciones son percibidas de manera diferenciada por las personas (Vollrath y Torgersen, 2000, en Spada et al., 2008) y para que algún evento se torne estresante, el individuo debe percibir que no cuenta con los recursos y respuestas necesarias al momento para lidiar con dicha situación, de modo que se utiliza el término estrés percibido para determinar el nivel de estrés del individuo. El estrés es un proceso que inicia cuando algún evento se percibe o interpreta como una imposición (Lazarus, 1999; Lazarus y Folkman, 1984 en Spada et al., 2008).

El modelo surge por la necesidad de explicar las diferencias psicofísicas mostradas por los individuos al responder ante los mismos estresores. Para hacerlo, se plantea que los individuos se relacionan de manera dinámica, recíproca y bidireccional con su ambiente. Así, es posible hablar del estrés como un proceso que surge de la transacción que el individuo y su ambiente mantienen. Dichas transacciones suceden internamente de manera ‘intuitiva’ y automática (Cassaretto *et al*, 2003), producto de estados emocionales. Un estímulo estresor es valorado como tal dada la intervención que las emociones tienen en los centros subcorticales y corticales, lo que produce una valoración subjetiva y consciente de la experiencia (Vales, 2012).

La evaluación cognitiva, es definida por Lazarus y Folkman (1986) como un proceso evaluativo que determina por qué y hasta qué punto una relación determinada o una serie de relaciones entre el individuo y el entorno es estresante. Todas las personas atribuyen un significado psicológico a un suceso ambiental -o de cualquier índole- el cual puede considerarse como la más próxima causa de la reacción de estrés y de las emociones producidas. Mientras que se denominan variables distales a aquellas grandes categorías sociales, por ejemplo, género o clase socioeconómica, que son demasiado globales como para otorgar una significativa predictibilidad en las formas en que una persona siente, piensa, reacciona y actúa, “el significado personal de lo que está sucediendo constituye la causa proximal de la reacción de estrés” (Lazarus, 2000, p. 68).

Lazarus y Folkman (1986) proponen tres clases de evaluación primaria: 1) irrelevante, 2) benigna-positiva y 3) estresante. En la primera no se establece interés alguno por la transacción o los resultados. En la segunda, las evaluaciones benigno-positivas indican al individuo que la situación no es potencialmente negativa para su integridad y bienestar. Y en la tercera, durante las evaluaciones estresantes, los individuos perciben negativamente la situación o que las circunstancias resultarán en detrimento de su bienestar.

El estrés percibido es, entonces, un reflejo del nivel de significancia (relevancia) y dificultad (implicaciones) otorgados a un evento, situación, problema o desafío, sea éste tanto de índole personal (individual) (Spada et al, 2008) como ambiental. Así, se tiene que, ante un mismo evento estresante, las personas afrontan de manera diferenciada dicha situación agobiante.

Existen tres componentes de la evaluación primaria en la teoría de las emociones de Lazarus: 1) la relevancia del objetivo indica si el suceso importa o no al individuo; 2) la congruencia del objetivo determina si el episodio coincide con las metas personales; 3) el tipo de implicación del ego denota los aspectos de compromiso personal como la autoestima, los valores morales, el ego-ideal, y el *ego-identity* (Krohne, 2002).

Una vez evaluada la situación como estresante, las “alternativas transaccionales” son daño/pérdida, amenaza o desafío (Lazarus, 2000). Así, El acto primario de valoración determina la magnitud de un evento, al tiempo que interactúa con un segundo proceso cognitivo-evaluador, definido como acto secundario de valoración.

Luego de la evaluación primaria ocurre la valoración de los propios recursos para afrontar la situación generadora de estrés. Estos recursos aluden a las propias habilidades de afrontamiento, apoyo social, oportunidades, recursos materiales necesarios para lidiar con tal

escenario. Dicha estimación ocurre *en relación a* la evaluación primaria, no necesariamente *después de ella* (Matthieu e Ivanof, 2006). Crespo y Labrador (2003) ejemplifican que en este punto el sujeto se pregunta “¿qué puedo hacer, si es que puedo hacer algo?”.

Lazarus (2000) se refiere al acto secundario de valoración como un “proceso cognitivo-evaluador que se centra en lo que puede hacer la persona sobre la relación estresante persona-medio, en términos de disponibilidad de recursos y habilidades de las que dispone la persona para lidiar con la situación productora de estrés.

Estrés académico

El estrés psicológico asociado con el ambiente escolar o académico como presentar exámenes, ejecutar tareas cognitivamente complejas o ser evaluados, se denomina estrés académico. Los problemas de orden académico constituyen la principal fuente de estrés, según reportes de los propios estudiantes (Akgun y Ciarrochi, 2003). Este tipo de estrés es relativamente predecible, puesto que las mayores fuentes de malestar se manifiestan en tiempos en que los alumnos deben estudiar para los exámenes y aplicarlos, así como en la competencia por calificaciones y la cantidad de contenido que debe comprenderse en poco tiempo (Abouserie, 1994, en Misra y Castillo, 2004).

Cuando estas situaciones se perciben como negativas y estresantes, pueden llevar efectos adversos tanto en el desempeño de los estudiantes, así como en su motivación; incluso, si se trata de una experiencia percibida como incontrolable o de difícil manejo, pueden elicitar sentimientos de impotencia, depresión y ansiedad (Ward, Perry y Verena, 2000). Asimismo, se ha determinado que conforme los estudiantes avanzan en sus estudios, el estrés académico aumenta (Suárez-Montes y Díaz-Subieta, 2015). Sangmin Jun, Eunsil Choi (2015) reportan que en Korea ha habido un incremento en los síntomas de depresión y los índices de suicidio debido al estrés académico, por lo que sugieren que este tipo de estrés representa un factor significativo en el desarrollo de problemas o trastornos psicológicos de los estudiantes.

El estrés académico conlleva un conjunto de reacciones físicas, conductuales y emocionales o psíquicas particulares. Dentro de las físicas destacan las palpitations cardíacas, incremento del pulso, aumento de la tensión muscular y transpiración, bruxismo, respiración entrecortada, pérdida de energía, trastornos del sueño, fatiga crónica, cefalea, problemas digestivos (Misra y Castillo, 2004). En cuanto a la conducta, se puede observar un deterioro del desempeño, aislamiento, desgane, tabaquismo, aumento o reducción del apetito, consumo excesivo de alcohol u otros estupefacientes, ausentismo, propensión a los accidentes, tics nerviosos e

incremento o disminución del sueño. Y respecto de las respuestas psicológicas se encuentran: ansiedad, depresión, inquietud, perturbación, irritabilidad, dificultad para tomar decisiones, pensamientos recurrentes, déficit atencional, incapacidad para concentrarse, pérdida de la propia confianza, preocupación excesiva (Suárez-Montes y Díaz-Subieta, 2015).

Así, un primer objetivo de este trabajo era conocer si existía una correlación entre las variables estudiadas (Procrastinación académica, Estrés Académico, Nivel de estrés percibido en el semestre, Síntomas fisiológicos y Afrontamiento). Como segundo objetivo se planteó conocer si existían diferencias significativas entre estas variables y aspectos sociodemográficos de los participantes. Y como último objetivo, fue conocer cómo influyen estas variables entre sí.

MÉTODO

Población y muestra

La población de estudio fueron estudiantes de licenciatura de dos carreras diferentes: 140 estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) y 145 de Psicología, dando una muestra de 285 participantes donde 67 fueron hombres y 218 mujeres por medio de un muestreo no probabilístico por conveniencia. La edad media fue de 20 años (D.E. 2.72), tratándose de abarcar todos los semestres disponibles.

Diseño de investigación

Se usó un diseño de investigación no experimental ya que no hubo manipulación de las variables por parte de los autores, y transversal debido a que la recogida de información se hizo en un solo momento.

Instrumentos de recolección de información

Para medir el estrés académico se utilizó el inventario SISCO SV-21 (Barraza-Macías 2018), que cuenta con tres dimensiones, la cual tiene configurada las opciones de respuestas en una escala tipo Likert de cinco tipos de respuestas que van de “Nunca” hasta “Siempre”. Antes de iniciar con los reactivos de las tres dimensiones que se describirán, el inventario presenta

una pregunta en la cual se busca indagar sobre la frecuencia en que el participante considera estresante el semestre. Por su parte, la primera dimensión, Estresores ($\alpha = .83$), cuenta con siete reactivos y permite identificar la frecuencia con que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores; la segunda dimensión, Síntomas ($\alpha = .87$), cuenta con siete reactivos y permite identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones ante un estímulo estresor; y la tercera dimensión, Estrategias de afrontamiento ($\alpha = .85$) con siete reactivos, permite conocer la frecuencia de uso de estrategias de afrontamiento.

Para medir la procrastinación académica, se utilizó la escala de procrastinación de Tuckman (Furlan et al 2012), la cual cuenta únicamente con un factor de 15 reactivos con un α de Cronbach de .94. Esta escala es una medida de autoinforme sobre la tendencia a perder el tiempo, postergar o dejar de hacer cosas que ya deberían estar hechas. Presenta cuatro opciones de respuestas en formato Likert que van de “Nunca” hasta “Siempre”.

De forma adicional, se les solicitó a los participantes que llenaran un formato de indicadores sociodemográficos antes de iniciar a contestar los dos instrumentos. En el formato se incluyeron aspectos como edad, sexo, religión, estado civil, licenciatura, semestre que se estaba cursando, ingresos económicos familiares mensuales e ingresos económicos individuales mensuales.

Análisis de datos

Se optó por utilizar pruebas estadísticas paramétricas. Así, mediante el *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versión 26, se llevaron a cabo las pruebas de correlación de Pearson, pruebas t-Student para muestras independientes, análisis de varianza (ANOVA) y modelos de regresión lineal simple. Además, se utilizó el software Jasp, versión 0.13.1, para calcular el Factor de Bayes de cada prueba estadística presentada, tanto para la hipótesis alternativa (FB_{10}) como para la hipótesis nula (FB_{01}).

Consideraciones éticas

Se consideró el artículo 60 del Código Ético del Psicólogo (2007) que establece que, al realizar una investigación, el psicólogo se abstiene de sacar conclusiones que no se deriven directa, objetiva y claramente de los resultados obtenidos. Además, con base al artículo 138, se informó a los participantes acerca de los usos académicos previsibles de la información generada por sus servicios.

Así mismo, basándonos en el código de conducta ética de la *American Psychological Association* (2017), se les informó a los participantes acerca del objetivo de la investigación, la duración

de la aplicación de instrumentos y los procedimientos relacionados; así como su derecho a no participar y abandonar la aplicación en el momento en que así lo consideren adecuado y a con quién acudir en caso de que surjan dudas durante la aplicación de los instrumentos.

RESULTADOS

Descriptivos

Los estadísticos descriptivos mostraron en promedio una edad de 20 años (D.E: 2.7), cursando el tercer semestre (D.E. 2.62), con un ingreso familiar mensual de \$8,500 a \$10,000, un ingreso personal de \$0 a \$1,900. Sobre el porcentaje del sexo de los participantes fueron hombres 23.5% y mujeres el 76.5%. Católicos (73%), cristianos (3.9%) y ateos (22.8%). El estado civil muestra solteros (89.5%), Casados (5.3%), Unión libre (2.8%) y sin especificar (2.5%). La ocupación de los participantes reportadas fueron cuanta con Trabajo (1.8%), Estudiante (78.9%), Ambas (18.9%) y Sin especificar (.4%). Por último, los participantes cursando el primer semestre fueron 27.7%, tercer semestre 31.2%, quinto semestre 20%, séptimo semestre 11.2% y noveno semestre 7.4%; a su vez hubo un 2.5% que no especificaron el semestre que se estaba cursando en ese momento.

Pruebas de correlación de Pearson

Los resultados de las pruebas de correlación se muestran en la tabla 1, observándose una falta de correlación entre el afrontamiento empleado con las variables relacionadas con el estrés y la procrastinación, así como entre la procrastinación y el estrés percibido en el semestre.

Tabla 1
Correlaciones

	Estrés percibido en el semestre	Procrastinación	Estrés Académico	Síntomas fisiológicos	Afrontamiento
Estrés percibido en el semestre	1	0.05 FB ₁₀ : 0.106 FB ₀₁ : 9.46	.340** FB ₁₀ : 14.65 FB ₀₁ : 4.31	.275** FB ₁₀ : 8.46 FB ₀₁ : 2.1	0.007 FB ₁₀ : 0.07 FB ₀₁ : 13.38
Procrastinación		1	.313** FB ₁₀ : 11.87 FB ₀₁ : 6.99	.442** FB ₁₀ : 27.86 FB ₀₁ : 7.87	0.025 FB ₁₀ : 0.08 FB ₀₁ : 12.37
Estrés Académico			1	.427** FB ₁₀ : 25.7 FB ₀₁ : 6.86	0.018 FB ₁₀ : 0.07 FB ₀₁ : 12.87
Síntomas fisiológicos				1	0.004 FB ₁₀ : 0.07 FB ₀₁ : 13.45
Afrontamiento					1

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

Fuente: Elaboración propia.

Pruebas de t-student para muestras independientes

Respecto a las pruebas t-Student, se usaron las variables Sexo y Licenciatura, dando únicamente resultados significativos la variable Sexo. Entre esta, las mujeres presentaron puntuaciones medias mayores que los hombres en Estrés percibido en el semestre, Estrés Académico y Síntomas (tabla 2).

Tabla 2

Prueba t-student para muestras independientes por sexo

	Sexo	Media	D.E.	p-valor	Factor de Bayes
Estrés percibido en el semestre	Hombre	3.08	1.086	0.009	FB ₁₀ : 3.19 FB ₀₁ : 0.31
	Mujer	3.43	0.914		
Procrastinación	Hombre	44.43	5.53	0.877	FB ₁₀ : 0.16 FB ₀₁ : 6.09
	Mujer	44.31	5.94		
Estrés Académico	Hombre	21.37	4.34	0.001	FB ₁₀ : 11.9 FB ₀₁ : 0.08
	Mujer	23.77	5.51		
Síntomas	Hombre	30.18	7.94	0.005	FB ₁₀ : 5.46 FB ₀₁ : 0.18
	Mujer	34.26	10.93		
Afrontamiento	Hombre	20.78	4.815	0.551	FB ₁₀ : 0.17 FB ₀₁ : 5.7
	Mujer	21.18	4.688		

Fuente: Elaboración propia.

Pruebas de ANOVA

Al realizar las pruebas de análisis de varianza, se encontraron resultados significativos únicamente para el semestre cursado y el estrés percibido en el semestre (tabla 3) y el monto de ingresos personales mensuales y estrés académico (tabla 4). En la primera, las puntuaciones medias más alta de este estrés está en el séptimo semestre, mientras que la más baja en el quinto semestre. Sin embargo, habría que ser cuidadosos con la interpretación debido a la falta de evidencia aportada por el FB para la hipótesis alternativa.

Tabla 3
ANOVA

	Media	D.E.	IC 95%		P	Factor de Bayes
			Inferior	Superior		
Estrés percibido en el semestre	primer semestre	3.24	0.895	3.04	3.44	FB ₁₀ : 0.06
	tercer semestre	3.57	1.03	3.36	3.79	FB ₀₁ : 15.59
	quinto semestre	2.96	0.906	2.72	3.21	0.003
	siete semestre	3.59	0.798	3.31	3.88	
	noveno semestre	3.52	1.03	3.05	3.99	
	sin especificar	3.5	0.837	2.62	4.38	

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, la puntuación más alta en estrés académico se observa en la categoría “Sin especificar”, y 0 a \$1,900, mientras que la más baja son los ingresos de \$4,000 – \$5,999; pero, al igual que en la tabla anterior, el FB no nos aporta la evidencia suficiente para optar en favor de la hipótesis alternativa sobre la nula. En la siguiente tabla se puede observar mayores niveles de estrés entre los estudiantes de bajos ingresos a diferencia de aquellos que expresaron mayores ingresos, aunque las diferencias son pequeñas.

Tabla 4

ANOVA de ingresos personales mensuales

	Media	D.E.	95% del intervalo de confianza para la media		P	Factor de Bayes
			Inferior	Superior		
Estrés Académico	0 a 1 900	22.06	4.83	19.39	24.74	0.026 FB ₁₀ : 0.26 FB ₀₁ : 3.72
	2000 o mas	21.36	5.69	19.01	23.7	
	4000 o mas	19.22	3.38	16.62	21.82	
	6 000 o mas	21.5	3.1	16.55	26.44	
	sin especificar	23.7	5.35	23	24.39	
	Total	23.23	5.36	22.61	23.86	

Fuente: Elaboración propia.

Modelos de regresión lineal simple

Se llevaron a cabo varios modelos de regresión lineal simple con la finalidad de conocer qué variables influían con mayor fuerza, mediante el coeficiente β en cada una de las variables. Así, por ejemplo, para la variable de Síntomas, se realizaron tres modelos de regresión para conocer cómo influía el estrés percibido en el semestre (modelo 1), la procrastinación académica (modelo 2) y el estrés académico (modelo 3). Por su parte, para la variable de Procrastinación, se realizaron dos modelos de regresión lineal simple para conocer la influencia del estrés académico (modelo 4) y los síntomas (modelo 5). No se presentan los resultados de los modelos de las otras variables debido a que la significancia estadística de cambio en F y la significancia estadística de los modelos no fueron significativos ($<.05$).

Así, en la tabla 5 observamos que, entre las tres variables mostradas, es el estrés percibido en el semestre el que influye más en la aparición de síntomas relacionados con el estrés.

Tabla 5

Modelo de regresión lineal con Síntomas como variable dependiente

Modelo	R	R ²	Error estándar	Cambio en F	β	Desv. Error	IC 95%		Factor de Bayes
							Inferior	Superior	
1	0.275	0.076	10.04	23.18					FB ₁₀ . 1.79
(Constante)					23.36	2.15	19.13	27.6	FB ₀₁ . 5869
Estrés percibido en el semestre					2.97	0.617	1.75	4.18	
2	0.442	0.195	9.37	68.53					FB ₁₀ . 9.1
(Constante)					-1.38	4.23	-9.71	6.94	FB ₀₁ . 1.09
Procrastinación					0.782	0.094	0.596	0.96	
3	0.427	0.182	9.44	63.158					FB ₁₀ . 7.69
(Constante)					36.4	1.47	33.49	39.31	FB ₀₁ . 1.29

Nota: Las variables usadas como independientes en los dos modelos fueron: Modelo 1 = Estrés percibido en el semestre. Modelo 2 = Procrastinación. Modelo 3 = Estrés Académico

Por su parte, el estrés académico es tomado como la variable que más influye en la aparición de la procrastinación académica; sin embargo, por la menor diferencia entre los IC, los síntomas podrían considerarse una variable más precisa sobre la procrastinación. Es decir, se aprecia una mayor influencia de la procrastinación en el estrés académico que en el estrés percibido en el semestre. De hecho, se supone una dialéctica entre procrastinación académica y estrés académico.

Tabla 6

Modelo de regresión lineal con Procrastinación como variable dependiente

Modelo	R	R ²	Error estándar	Cambio en F	β	Desv. Error	IC 95%		Factor de Bayes
							Inferior	Superior	
1	0.313	0.098	5.6	30.69					FB ₁₀ : 6.13
(Constante)					36.4	1.47	33.49	39.31	FB ₀₁ : 163071
Estrés académico					0.344	0.062	0.221	0.466	
2	0.442	0.195	5.29	68.53					FB ₁₀ : 7.69
(Constante)					36.08	1.05	34.01	38.15	FB ₀₁ : 1.09
Síntomas					0.249	0.03	0.19	0.309	

Nota: Las variables usadas como independientes en los dos modelos fueron: Modelo 1 = Estrés Académico. Modelo 2 = Síntomas.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

La correlaciones encontradas entre procrastinación y estrés percibido en el semestre y el estrés académico, nos muestran que, como mencionan Spada et al, (2008) que el estrés, al ser una respuesta ante la relevancia y dificultad de ciertas tareas a realizar, la procrastinación sería una manera de evitar estas situaciones. Sin embargo, al no encontrar modelos de regresión significativos sobre las estrategias de afrontamiento para reducir el estrés, no podríamos especular cómo éstas afectarían a la procrastinación.

El hecho de que las mujeres presentaran puntuaciones medias mayores en las variables relacionadas al estrés (tabla 2), supone la existencia de esquemas evaluativos que difieren según, más que el sexo de los participantes, de los roles y significado personal que atribuyen a las situaciones evaluadas (Lazarus, 2000) a través de lo que Lazarus llamó variables distales del estrés.

Otro resultado interesante, es el mostrado en la tabla 4 en donde pareciera que el estrés académico se acentúa en ambos casos extremos de ingresos económicos individuales. En este aspecto, cabría esperar que quienes reportan tener un menor ingreso sufrirían de mayor estrés debido a que no cuentan con los recursos económicos suficientes para hacer frente a las demandas que exige ser estudiante y poder aportar económicamente al hogar; mientras que en el caso extremo, cabría esperar que el estrés académico se suma a las condiciones laborales que supondría un trabajo que les permitiría gozar de un sueldo de \$6,000 o más al mes siendo estudiantes.

Algo que sí podríamos empezar a especular, es una primera aproximación respecto a la causalidad de las variables estudiadas. Al considerar el coeficiente β de las tablas 5 y 6, se observa que existe una mayor influencia cuando se considera a la procrastinación como causa (variable independiente) y los síntomas fisiológicos producto del estrés como efecto ($\beta = .782$)., Además, el coeficiente β que muestra el Modelo 1 de la tabla 5, nos permitiría hacer hipótesis sobre que el nivel de estrés que perciben los estudiantes debido a la percepción de dificultad del semestre que están cursando, sería un predictor para el surgimiento de síntomas fisiológicos adversos pero debido a los FB haría falta recabar más evidencia en favor de esta hipótesis. De igual manera, la presencia del estrés académico en ambos modelo nos plantea que ésta puede ser considerada como una variable predictora tanto de los síntomas fisiológicos como de la procrastinación, sin embargo, habría que ser cautelosos con esta última variable, puesto que a través del factor de Bayes no podemos considerar como evidencia estadística suficiente.

A manera de cierre, se encontró en los modelos de regresión evidencia para considerar que la prevención de la procrastinación y el estrés académico pudieran disminuir los síntomas fisiológicos causados por el estrés (Modelos 2 y 3, respectivamente, tabla 5), siendo posible que una disminución de este causaría, a su vez, una disminución en la procrastinación académica (Modelo 2, tabla 6). También, resulta importante la búsqueda de estrategias de afrontamiento significativas para la reducción de estas variables en estudiantes de licenciatura.

Partiendo de nuestros objetivos podemos observar que hay una relación e influencia de la procrastinación en el estrés percibido y el estrés académico, pero las correlaciones son de bajas a moderadas, y en los modelos de regresión no aparecen tampoco grandes diferencias estadísticas.

REFERENCIAS

- Akgun, S., & Ciarrochi, J. (2003). Learned Resourcefulness Moderates the Relationship between Academic Stress and Academic Performance. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 287-294.
- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 57-82.
- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologist and code of conduct*. Recuperado de: <https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>.
- Angarita, L. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 5(2), 85-94.
- Angarita, L. (2014). Algunas relaciones entre la procrastinación y los procesos básicos de motivación y memoria. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 7(1), 91- 101.
- Barraza, A. (2018). *Inventario SISCO SV-21 Inventario Sistemico Cognoscitivista, para el estudio del Estrés Académico. Segunda versión de 21 Ítems*. México: ECORFAN.
- Berrío, N., & Mazo, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología*, 65-82.
- Cassaretto, M., Chai, C., Oblitas, H., & Valdez, N. (2003). Estrés y afrontamiento en estudiantes de psicología. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 21(2), 363-392.
- Chan, L. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Temát. Psicol*, 7(1), 53-62.
- Clariana, M., Cladellas, R., Badía, M., Gotzens, C. (2011). La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 87-96.
- Crespo, M., & Labrador, F. J. (2003). *Estrés*. España: Editorial Síntesis, S. A.
- Domínguez, S. y Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *LIBERABIT*, 20(2), 293-304.
- Furlan, L., Heredia, D., Piemontesi, S., y Tuckman, B. (2012). Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la escala de procrastinación de Tuckman (ATPS). *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 9(3), 142-149.

- Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897- 1904.
- Jiao, Q., Daros-Voseles, D., Collins, K. y Onwuegbuzie, A. (2011). Academic procrastination and the performance of graduate-level cooperative groups in research methods courses. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11, (1), 110-138.
- Jun, S., & Choi, E. (2015). Academic stress and Internet addiction from general strain theory framework. *Computers in Human Behavior*, 49, 282-287.
- Kirkegaard, T. (2014). *Stress as a sociocultural phenomenon. Exploring the distributed nature of stress in an organizational context*. Aalborg: Aalborg University Press.
- Krohne, H. (2002). Stress and Coping Theories. Recuperado el 2018, de http://userpage.fu-berlin.de/schuez/foalien/Krohne_Stress.pdf
- Lazarus, R. S. (2000). Estrés y Emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud. España: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1986). *Estrés y Procesos Cognitivos*. Barcelona: Ediciones Roca.
- Matthieu, M. M., & Ivanoff, A. (2006). Using Stress, Appraisal, and Coping Theories in Clinical Practice: Assessments of Coping Strategies After Disasters. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 6(4), 337-348.
- Miller, C. (2007). *Procrastination and attention deficit hyperactivity disorder in the collage setting: The relationship between procrastination and anxiety*. Minnesota, USA: ProQuest.
- Misra, R., & Castillo, L. G. (2004). Academic Stress Among College Students: Comparison of American and International Students. *International Journal of Stress Management*, 132-148.
- Natividad, L. (2014). Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios. (Tesis doctoral, Universidad de Valencia, Valencia, España.) Recuperada de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/37168/Tesis%20Luis%20A.%20Natividad.pdf?sequence=1>
- Onwuegbuzie, A. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29, (1), 3-19.
- Pardo, D., Perilla, L., Salinas, C. (2014). Relación entre procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes de psicología. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 14(1), 31-44.

- Quant, D., y Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: conceptos e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(1), 45-59.
- Ramírez, M. T., & Hernández, R. L. (2006). Síntomas psicósomáticos y teoría transaccional del estrés. *Ansiedad y Estrés*, 45-61.
- Reynolds, J. (2015). *Factors Affecting Academic Procrastination* (Tesis, Western Kentucky University). Recuperada de <http://digitalcommons.wku.edu/theses/1511>
- Rothblum, E., Solomon, L., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387-394.
- Sadeghi, H., Hajloo, N., & Emami, F. (2011). The study of relationship between obsessive beliefs and procrastination among students of Mohagheghe ardabili and Maragheh universities. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 30, 292-296.
- Schraw, G. y Wadkins, T. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of educational psychology*, 99, (1), 12-25.
- Sénechal, C., Julien, E. y Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33, 135-145.
- Sénechal, C., Koestner, R., y Vallerand, R.J. (1995). Self-Regulation and Academic Procastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). *Código ético del psicólogo*. México, D.F: Trillas.
- Solomon, L. y Rothblum, E. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, (4), 503-509.
- Spada, M. M., Nikčević, A. V., Moneta, G. B., & Wells, A. (2008). Metacognition, perceived stress, and negative emotion. *Personality and Individual Differences*, 1172-1181.
- Struthers, C. W., Perry, R. P., & Menec, V. H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in Higher Education*, 41(5), 581-592.
- Suárez-Montes, N., & Díaz-Subieta, L. B. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública*, 17(2), 300-313.
- Vales, L. (2011). Psicobiología del estrés. En M. S. (coord.), *Manual de bases biológicas del comportamiento humano*. (pp. 179-184). Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.

Envió a dictamen: 9 septiembre 2022

Reenvió: 5 diciembre 2022

Aprobación: 5 enero 2023

Juan Martell Muñoz. Doctorado en Filosofía con Orientación en Trabajo Social y Políticas Comparadas de Bienestar Social por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma de Zacatecas, Maestro en Ciencias Sociales con orientación en Población y Desarrollo por la misma Universidad,

José Fernando Mora Romo. Maestro en Psicología Aplicada en el área de la Salud ambas por parte de la Universidad Autónoma de Zacatecas, Licenciado en Psicología en el área Social y actualmente estudiante del Doctorado de Psicología en el área de conocimiento de Psicología y Salud en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Diego Cabral de la Cueva. Licenciado en Psicología Social por la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas y actualmente trabajando en el campo de prevención del uso nocivo de alcohol y sustancias psicoactivas, certificado por la Corporación Nuevos Rumbos de Colombia en entrevista breve motivacional, también certificado por la OPS en la aplicación del manual mhGAP de detección de trastornos mentales, neurológicos y por uso de sustancias psicoactivas. Y el paquete AUDIT-DIT para el manejo de problemas causados por el uso de alcohol.

Alejandra Hurtado Ramírez. Licenciada en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Estudiante del programa de Maestría en Ciencia Política de la Unidad Académica de Ciencia Política de la Universidad Autónoma de Zacatecas y es becaria del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología dentro del Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Dentro del programa de maestría pertenece a la línea de investigación “Estado, regímenes políticos y conflictos sociales”.

Mónica Santos Ramos. Licenciada en Psicología Social por la Unidad Académica de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Encargada de Departamento de Desarrollo de Personal en el cluster minero de Sombrerete, Zacatecas.