

**RELACION ENTRE LOS NIVELES DE PROSCRASTINACION
ACADEMICA Y EL RENDIMIENTO EN ESTUDIANTES DE
PSICOLOGIA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA EN BOGOTA,
COLOMBIA**

Autores: Laureano David Angarita, Angélica Sánchez, Edith Barreiro de Motta

Exponente: Laureano David Angarita

Universidad Konrad Lorenz. Bogotá - Colombia

Investigación Educación



INTRODUCCIÓN

Esta investigación se centró en establecer relaciones entre los tipos y niveles de procrastinación y el rendimiento académico en 93 estudiantes de Psicología de una Universidad privada de Bogotá-Colombia. El diseño de investigación fue descriptivo correlacional. Se usó la Escala de Procrastinación Académica de Tuckman {1} (1991) y la Escala de valoración de procrastinación en estudiantes {2} (PASS, 1984), traducidas al idioma español. Se tomaron el promedio académico, pruebas sumativas, notas de asignaturas, cancelación y repitencia como medidas de rendimiento. Los estadísticos usados fueron índice de correlación de Pearson y Spearman. Los resultados establecen relaciones altas entre la procrastinación y rendimiento académico. Los procrastinadores generalmente fueron de tipo apático y presentaron miedo al fracaso y aversión a la tarea.

Palabras clave: Procrastinación académica, Niveles y tipos de procrastinación, Rendimiento académico, Deserción universitaria

DIAGNÓSTICO

Las investigaciones sobre los múltiples factores que inciden y se relacionan con el bajo rendimiento académico y la deserción académica son de suma importancia para las instituciones educativas tanto gubernamentales como privadas responsables del estudio y control de los mismos, dado que son aspectos que involucran y afectan amplios sectores de la población {3} (Universidad Nacional-Icfes, 2002). Tal y como lo mencionan estudios

como el de Cabrera, Bethencourt, Álvarez y González {4} (2006a) es fundamental determinar o clarificar las variables y factores que se asocian con el bajo rendimiento académico y más específicamente con el abandono de los estudios universitarios que según esta investigación la cual se hizo con una muestra universitaria hispano hablante, bordeó el 40%, o que en contextos europeos {5} (Takács, 2005) está alrededor del 33% lo cual contrasta con un 48.2% de deserción por cohortes en Colombia {6} (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

En particular dentro de la Institución privada de educación superior, Fundación Universitaria Konrad Lorenz (Bogotá-Colombia), luego de revisión documental no se evidencio a la fecha de la presentación del proyecto de investigación correspondiente a este estudio (2009) investigaciones sobre variables asociadas con la procrastinación académica o su relación con el rendimiento o la deserción académicos. De modo que se vio la necesidad no solo institucional sino el interés de los investigadores implicados para realizar un estudio sobre la relación en términos del nivel de asociación entre dos constructos relacionados con variables académicas, la procrastinación académica y el rendimiento académico entre estudiantes universitarios de psicología. A través de una estudio cuantitativo descriptivo-correlacional, que permitiera sentar las bases para la descripción y futura comprensión de las relaciones entre algunas de las más importantes variables asociadas con el rendimiento y la deserción de estudiantes y en este caso de estudiantes universitarios de una institución privada en Bogotá-Colombia.

FUNDAMENTACIÓN

En Colombia a la fecha hay escasos estudios sobre la relación específica entre variables vinculadas a la deserción académica universitaria así como sobre las asociaciones concretas entre la procrastinación académica y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. La mayoría de los Estudios realizados en el país, como los de Lopera {7} (2008), Riva {8} (2006), Ministerio de Educación Nacional {9} (2008), Universidad Nacional-ICFES {10} (2002), si bien hacen aportes importantes sobre el área de la educación y la procrastinación y otros más específicos sobre el fenómeno de deserción, no establecen asociaciones detalladas entre las variables de interés y en general reconocen que la deserción o el rendimiento universitarios son fenómenos multicausales que requieren atención de parte de la academia y las entidades responsables o interesadas ya que implica que por lo menos 4 de cada 10 universitarios en Colombia abandonan o postergan sus estudios, afectando no solo sus proyectos personales sino además familiares así como a las instituciones involucradas y a la sociedad misma {11} (Correa, 2009).

Es relevante anotar que la deserción académica no solo implica terminar definitivamente con los compromisos adquiridos, sino una amplia variedad de eventualidades relacionadas con la no culminación exitosa, a tiempo o dentro de los plazos inicialmente definidos para tales propósitos. Todo lo cual se relacionan directamente con el concepto de procrastinación académica {12} (Steel, 2007), en consecuencia este trabajo pretende aportar conocimiento empíricamente validado al respecto. Estudios sobre la realidad académica nacional {13} (Lopera, 2008), afirman que el conocimiento sobre los factores

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

que inciden en la deserción académica establecerían la base para elaborar políticas universitarias eficaces que contribuyan a disminuir las problemática y aumentar la retención estudiantil.

Para el caso de la Institución privada de educación superior, Fundación Universitaria Konrad Lorenz (Bogotá-Colombia), el estudio realizado estuvo adscrito dentro de la línea de Procesos Emocionales y Afectivos de la Maestría en Psicología Clínica del departamento de Posgrados de dicha Institución, en razón a que la procrastinación académica es uno de los fenómenos que se relacionan con los estados de ánimo dentro de muestras poblacionales universitarias {14} (Steel, Brothen y Wanbach, 2001); en consecuencia la investigación alrededor de esta problemática no solo permitirá describir más claramente el fenómeno de la procrastinación en el contexto académico, y su relación con otras variables como el rendimiento académico o la deserción académica sino también facilitara su comprensión con miras a lograr identificar resultados más favorables para quienes la padecen y así reducir el impacto no solo personal, sino familiar, institucional y social de este problema {15,16} (Tice & Baumeister, 1997; Binder, 2000).

De este modo se entiende que abrir nuevas líneas de investigación que además de describir el fenómeno de la procrastinación académica también promuevan su manejo a nivel preventivo y de intervención no solo aportará conceptos novedosos para el avance de la ciencia sino también permitirá desarrollar herramientas para trabajar en ambientes terapéuticos individuales o grupales y en contextos educativos que atiendan algunas de las variadas inquietudes de primera relevancia social planteadas sobre este tema por múltiples autores desde hace varios años {17,18,19} (Tedesco, 1985, Tice, & Baumeister, 1997, Solomon, & Rothblum, 1984), las cuales giran no solo en torno a la procrastinación académica como fenómeno que impacta en la población universitaria, sino también a sus relaciones con otros conceptos como salud, bienestar, rendimiento académico y deserción académica.

MARCO TEÓRICO

En cuanto al origen de la palabra se establece que el verbo inglés “*procrastinate*” combina el adverbio común “pro” que significa “hacia adelante” con la terminación “crastinus” que significa “para mañana”, de acuerdo a esto las definiciones más modernas, según Balkis & Duru {20} (2007) incluyen varias dimensiones como son: “a) una secuencia de comportamientos de aplazamiento; b) un comportamiento de afrontamiento deficiente; c) una tarea que es percibida por el procrastinador como importante de llevar a cabo y d) un malestar subjetivo por el aplazamiento”.

MODELOS COGNITIVO-CONDUCTUALES Y MOTIVACIONALES ASOCIADOS A LA PROCRASTINACIÓN

El modelo de autocontrol citado por Herrera {21} (2005), está compuesto por elementos como la auto observación, auto evaluación y auto reforzamiento, los cuales se han manejado hasta la actualidad de manera casi invariable. Para el caso del procrastinador la teoría plantea que antes de emitir la acción el sujeto observa su conducta, se evalúa e identifica fuentes de auto refuerzo previo a la decisión de emitir o no la conducta final.

Lamas {22} (2008) afirma que hay un número creciente de investigaciones que subrayan la importancia de la autorregulación del aprendizaje en el éxito y la autonomía escolar. Es decir que aquellos estudiantes mayormente procrastinadores, hipotéticamente podrían presentar una tendencia al locus de control externo, en vista de la relación directa entre el pobre rendimiento y la procrastinación, encontrada en varios estudios {23, 24, 25, 26} (Steel et al. 2001; Solomon y Rothblum, 1984, Rothblum et. al 1986 y Rothblum, 1990).

Dentro de los modelos cognitivo comportamentales que explican la procrastinación se encuentra el modelo de Solomon & Rothblum {27} (1984) en el que se hace explícita la relación de elementos como el tiempo para realizar la tarea, la ansiedad, las cogniciones disfuncionales vinculadas a la misma y la decisión de evitar la realización de tareas. Por otro lado Steel {28} (2007) afirma que la procrastinación también se asocia a variables como baja autoeficacia, aversividad de la tarea, demora en la tarea, impulsividad, distractibilidad, y organización y motivación al logro.

De manera complementaria autores como Howell & Watson {29} (2007) afirman que la procrastinación esta inversamente asociada con la orientación hacia la obtención de logros dado que esta última está asociada con procesos de adaptación auto regulatoria que influyen en la competencia percibida y la necesidad de logro. Respecto a este último punto Ferrari et al. {30} (1995) dicen que las personas procrastinan porque prefieren realizar actividades que tengan consecuencias positivas a corto plazo y no la realización de actividades que impliquen consecuencias demoradas.

Jackson, Weiss, Lundquist & Hooper {31} (2003) definen la procrastinación como una tendencia irracional de demorar las tareas que deberían ser completadas pero que al ser consideradas como tediosas, el sujeto prefiere aplazarlas y al hacer esto, el paso del tiempo obstaculiza o dificulta que se vuelva a pensar en la tarea como algo que estaba proyectado disminuyendo la motivación en su realización. Mientras que Pittman, Matthews, Tykocinsk, Sandman-keinan & Mattwes {32} (2007) afirman que cuando las personas procrastinan presentan un conflicto entre lo que deberían hacer y lo que quieren hacer, perdiéndose en este conflicto en vez de solucionarlo, por cuanto se quedan en el dilema de acercamiento – evitación.

Por otro lado, como lo menciona Fisher {33} (2001) refiriéndose a la demora en las tareas, cuando el acto de demorar innecesariamente llega al punto de provocar una experiencia subjetiva de malestar, es percibido por el sujeto como un problema en su comportamiento. Klassen et al. {34} (2007) sugieren que la procrastinación se explica en menor medida por variables motivacionales extrínsecas y en mayor medida por variables motivacionales

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

intrínsecas, es decir que el común de los sujetos que procrastinan lo hacen principalmente como función de bajos niveles de autorregulación.

PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

La procrastinación académica es un patrón conductual que es considerado como especialmente grave por las consecuencias que conlleva para el estudiante y su entorno escolar y familiar. Onwuegbuzie {35} (2004) lo considera como un “comportamiento disfuncional caracterizado por evitar; hacer promesas de hacer más tarde; excusar o justificar retrasos y evitar la culpa cuando el sujeto se encuentra frente a una tarea académica”.

Para Senecal, Julien & Guay {36} (2003) es una “tendencia irracional a demorar el inicio y/o realización de una tarea académica”. Se explica que dicha demora puede deberse a que los estudiantes pueden tener la intención de realizar una actividad académica dentro del plazo dado, pero no se motivan o no sienten el deseo de hacerlo por la aversión que les causa la tarea. Rothblum et al. {37} (1986) manifiestan que le tienen miedo al fracaso y aversión a la tarea; mientras que Klassen et al. {38} (2007) identifican baja capacidad de autorregulación o un alto nivel de ansiedad al desempeño.

Al relacionar la procrastinación académica con otros conceptos como el de las estrategias de aprendizaje, Howell & Watson {39} (2007) afirman que los resultados del aprendizaje están estrechamente vinculados con el uso adecuado de estrategias cognitivas y meta cognitivas que son las que convierten el material “enseñado” en material “aprendido”. Por tanto, una persona con procrastinación presenta bajo uso de estrategias cognitivas para resolver o realizar las tareas.

RENDIMIENTO, DESERCIÓN Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICOS

Al hablar sobre la relación entre el rendimiento académico y la procrastinación, Jackson et al. {40} (2003) afirman que la procrastinación es uno de los factores motivacionales y predictores más destacables del bajo rendimiento académico, en vista de que la procrastinación tiene relevancia directa sobre el grado de compromiso activo en las tareas. Así se afirma una relación inversa entre los conceptos de procrastinación y rendimiento académico. Steel {41} (2007) afirma que la procrastinación conduce a más pobre ejecución personal, cuya baja auto eficacia asociada, a su turno conduce a más procrastinación.

Onwuegbuzie {42} (2004) por otra parte, usó el promedio académico en el curso como una medida para el rendimiento de los estudiantes analizados, evidenciando que esa medida es complementariamente predictiva del rendimiento. Además González, Maytorena, Lohr & Carreño {43} (2006) mencionan que se han encontrado relaciones positivas entre las

habilidades de auto control y el promedio de calificaciones, así como entre la morosidad, la falta de interés y la deserción académica.

Sobre la relación entre los conceptos de procrastinación, rendimiento y deserción académica Cabrera et al. {44} (2006) plantean varias relaciones importantes entre los conceptos, como por ejemplo que la deserción no debe ser entendida como la simple cancelación o abandono definitivos de los programas académicos, ella puede ser mejor conceptualizada como el conjunto de varias modalidades de eventos posibles. Las cifras sobre deserción académica, más específicamente para la población universitaria en Colombia, son alarmantes. Según un estudio reciente, {45} (Ministerio de Educación Nacional, 2008), cerca del 85% de los jóvenes entre los 18 y los 25 años no se matriculan en universidades, y de los que se logran matricular cerca del 48%, ya en calidad de alumnos universitarios desertan, por cohorte. De modo que cualquier análisis sobre factores asociados a este fenómeno demanda interés y esfuerzo desde la academia o el estado.

Otros estudios {46} (Correa, 2009) afirman que en la actualidad se había registrado una medición similar a la registrada para el periodo de medición entre 1999 y el 2004, con una tasa de deserción de programas académicos de educación superior, fueran estos técnicos, tecnológicos o profesionales, de alrededor del 52%. El panorama, con respecto a la deserción académica durante los últimos años en Colombia, no deja de ser preocupante como también lo confirman otros estudios del Ministerio de Educación Nacional {47} (2006), en donde se afirma que aunque hubo una ligera tendencia a la recuperación comparando los periodos del primer semestre del 2003 al primero del 2005, muestran una tasa de deserción que paso del 16.5% al 13.4% respectivamente.

La situación en Colombia es preocupante y requiere ser considerada dentro de los análisis nacionales, en los espacios académicos o políticos, de los procesos sociales y las variables relativas a los mismos. Por ejemplo en un estudio del MEN {48} (2008) se afirma que los estudiantes con un puntaje de ICFES bajo, presentan una mayor tasa de deserción a lo largo de los semestres, como ejemplo se afirma que en el decimo semestre, el 66% de los estudiantes universitarios con puntajes bajos en el ICFES, habían abandonado su carrera, frente a un 43% de estudiantes con mejores puntajes que no habían abandonado. En todo caso y considerando la mejor cifra (43%), la tasa de deserción no es para nada insignificante y requiere todo el análisis necesario.

OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN

Estudiantes Universitarios de Psicología, de La Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Bogotá-Colombia.

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

OBJETIVOS

Objetivo General: Establecer la relación entre los niveles y tipos de procrastinación académica y el rendimiento académico de estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz.

Objetivos Específicos: a) identificar los niveles y tipos de procrastinación académica en estudiantes de psicología de la FUKL; b) identificar el rendimiento académico de la muestra seleccionada de acuerdo con las medidas establecidas; c) establecer las relaciones entre los niveles de procrastinación académica y el rendimiento académico y d) establecer las relaciones entre los tipos de procrastinación académica y el rendimiento académico.

Hipótesis

- a) Los niveles de procrastinación académica evidenciados con la pruebas Tuckman y PASS están relacionados significativa e inversamente con los resultados de la prueba sumativa, el promedio académico y las notas del 40% en las asignaturas de aprendizaje, investigación y cognición. b) Los niveles de procrastinación académica evidenciados con la pruebas Tuckman y PASS están relacionados significativa y directamente con el número de materias canceladas, repetidas y multirepetidas.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

DISEÑO

La investigación que se desarrolló es no experimental de tipo descriptivo correlacional la cual se caracteriza por describir e interpretar un conjunto de hechos relacionados con el fenómeno de estudio y por establecer asociaciones entre el fenómeno estudiado y otras variables {49} (Hernández, Fernández & Baptista (2006).

MUESTREO Y PARTICIPANTES

La población de esta investigación estuvo constituida por cerca de 500 estudiantes activos, hombres y mujeres, de la Facultad de Psicología de la Fundación universitaria Konrad Lorenz en las jornadas académicas diurna y nocturna. Se utilizó un muestreo a conveniencia de estudiantes de los semestres cuarto y quinto de psicología, que inicialmente permitió 187 participantes con muerte muestral de 94 sujetos debido fundamentalmente a falta de datos parciales requeridos la investigación, lo cual permitió una muestra final de 93 participantes, de los cuales el 83.9% fueron de sexo femenino y

16.1% de sexo masculino. La media de edad fue de 21,28 con una desviación típica de 4,07, con una edad mínima de 18 años y una máxima de 36 años.

INSTRUMENTOS Y MÉTODOS DE OBTENCIÓN DE DATOS

Para los tipos y niveles de procrastinación se usaron adaptaciones idiomáticas debidamente validadas por jueces expertos y autorizadas por los autores originales de las escalas de procrastinación PASS y Tuckman, descritas a continuación, las cuales evidenciaron en este estudio unas confiabilidades Alpha de Cronbach de 0.865 y 0.683 respectivamente. Para las medidas de rendimiento se usaron los promedios académicos generales de los participantes, los resultados de pruebas sumativas, el promedio de cursos correspondientes a los semestres de los estudiantes y los índices de cancelación, repitencia y multirepitencia de los cursos.

Academic procrastination Scale of Tuckman {50} (1991): Esta escala evalúa el nivel de procrastinación académica en general e identifica cinco tipos de procrastinación: la procrastinación como indiferencia, como hábito, como apatía, como inercia y como demora. Los estudios de validez y confiabilidad realizados por el autor de la prueba (Tuckman, 1991) indicaron un coeficiente Alpha de Cronbach de 0.90. En estudios de validación posteriores con población adolescente, el coeficiente Alpha de Cronbach fue de 0.92. {51} (Tuckman, 2002).

Procrastination Assessment Scale-Students (PASS): Instrumento diseñado por Solomon y Rothblum {52} (1984) para medir la frecuencia de antecedentes cognitivo-conductuales de la postergación. Los estudios de validez y confiabilidad realizados sobre esta escala {53} (Fischer, 2001) muestra una correlación test-retest de 0.74. Para la puntuación total, la correlación test-retest fue 0.80.

MÉTODOS DE ANÁLISIS DE DATOS

Para los análisis descriptivos se usaron índices estadísticos de tendencia central y dispersión a través del paquete estadístico SPSS 15.0. Para elegir la medida de asociación y obtener los datos correlacionales se usó la prueba de kolmogorov Smirnov. Se calculó la correlación para cada pareja de variables mediante el coeficiente de correlación de Pearson para variables con distribución normal y el coeficiente de Spearman para variables con distribución no normal. Lo cual se calculó a una confianza del 95%.

RESULTADOS

DESCRIPTIVOS MÁS RELEVANTES

Para los niveles y tipos de procrastinación según la escala de Tuckman se evidenció que del total de la muestra estudiada, el 93.5% de las personas se clasifica como no procrastinador, es decir que obtuvo una puntuación inferior a 48 de un total de 60 puntos como calificación máxima de la prueba. El 6.5% de la muestra se clasifica dentro del rango entre 34 a 49 puntos lo cual los clasifica en un nivel moderadamente alto de procrastinación. Para el grupo de jornada diurna diurna (67.7% de la muestra) la mayoría de participantes (63.40%) están clasificados como no procrastinadores, mientras que el 4.30% están clasificados como moderados procrastinadores. Para la jornada nocturna (32.3% del total de la muestra) se evidencia una situación similar, pues el 30.10% de los participantes de esta jornada se clasifican como no procrastinadores y el 2.20% se clasifica como moderados procrastinadores.

Según la escala PASS, se observó que el porcentaje de procrastinación académica crónica en la muestra estudiada es del 22.5%, mientras que el 78.5% no evidencia procrastinación y que para el caso de los procrastinadores el 22.5% de las personas que puntuaron en procrastinación académica crónica, usualmente el 13.9% utiliza como razones para justificar su comportamiento el miedo al fracaso y el 8.6% utiliza como razón la aversión a la tarea.

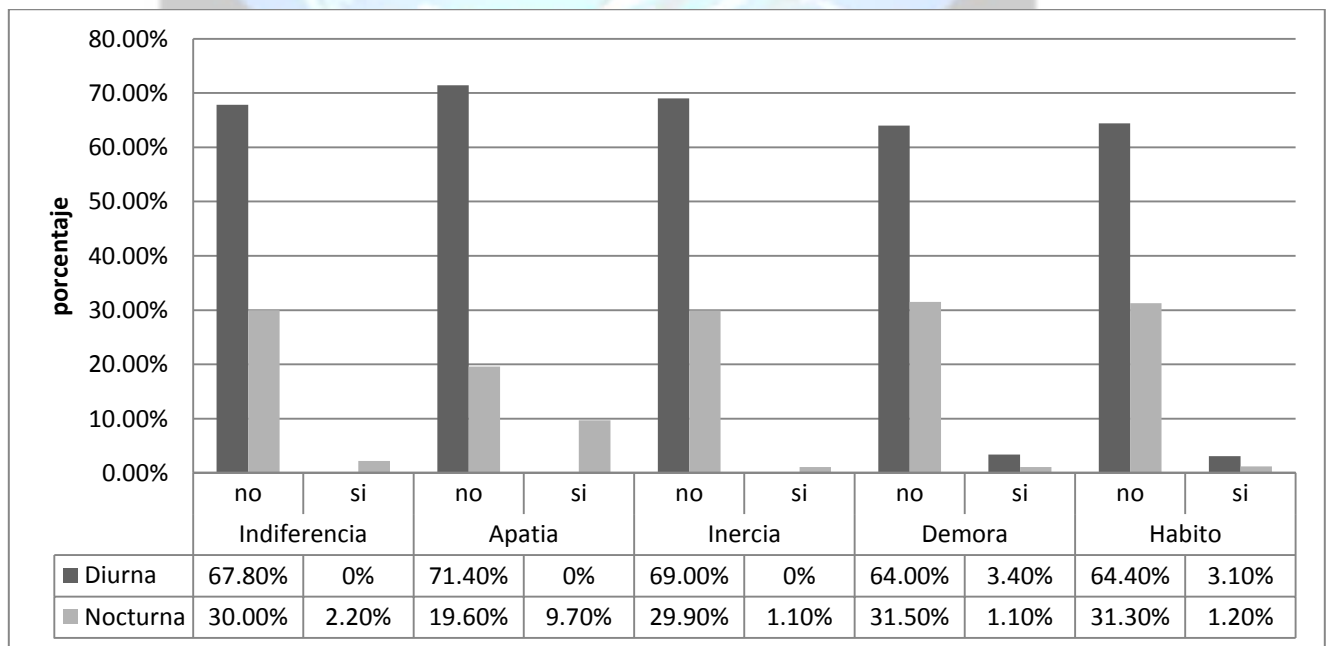


Figura 1.

Tipos de procrastinación evidenciados por la muestra total según la escala de procrastinación académica de Tuckman en cada una de las jornadas académicas.

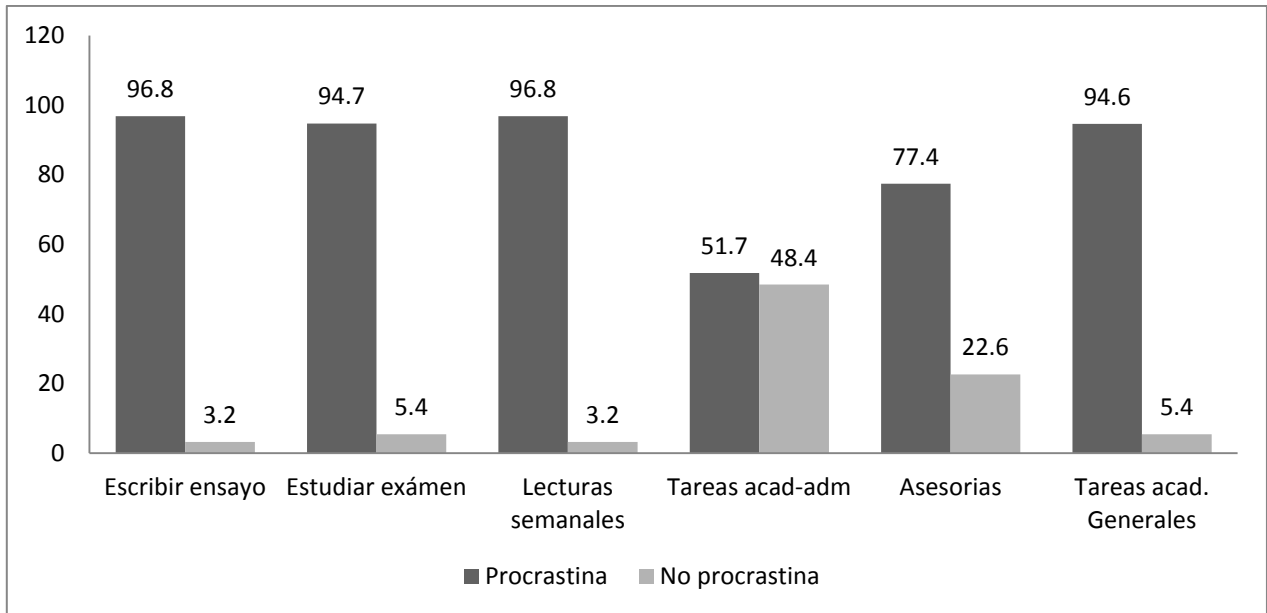


Figura 2.

Áreas en las que las personas de la muestra total, procrastinan, definidas por la escala de evaluación de la procrastinación académica (PASS)

ASOCIACIONES MÁS RELEVANTES ENTRE VARIABLES

Atendiendo el objetivo primordial de establecer asociaciones entre las variables de estudio, se evidenciaron a nivel general las siguientes correlaciones de forma estadísticamente significativa: a) se encontró correlación significativa inversa entre el nivel de procrastinación y dos de las medidas de rendimiento académico (resultados de pruebas sumativas y promedio académico); b) se encontró correlación significativa directa entre el tipo de procrastinación inercia y el número de materias repetidas; y c) los tipos de procrastinación que resultaron significativamente relacionados con medidas directas de rendimiento fueron el procrastinador por indiferencia y el procrastinador por inercia.

Tabla 1.

Correlación entre el nivel de procrastinación académica arrojados por la escala de Tuckman y las razones para procrastinar definidas por la escala PASS.

		Miedo fracaso	Aversión Tarea
Nivel de procrastinación	Corr. Pearson	0,409(**)	
	Sig. (bilateral)	0	
	Rho Spearman		0,400(**)
	Sig. (bilateral)		0
N		93	

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

CONCLUSIONES

Se identificaron elementos importantes para describir la conducta de procrastinación académica en una muestra de estudiantes universitarios bogotanos y se logró establecer la relación de esta variable con el bajo rendimiento académico, lo cual puede constituirse en la base para el diseño y evaluación de la efectividad de programas de intervención en los que los modelos de auto control conductual y motivacionales, sean definitivos para tratar de conceptualizar y articular efectivamente el concepto y los programas de intervención de la procrastinación y más específicamente de la procrastinación académica.

Por otro lado se pudo aportar significativamente al estudio de la procrastinación académica al avanzar en el proceso de traducción idiomática de dos instrumentos que resultaron de gran utilidad y que mostraron una adecuada consistencia interna para la muestra de este estudio.

DISCUSIÓN

Al describir los resultados obtenidos lo primero que llamó la atención es que según la prueba de Tuckman, 6 participantes del total de 93 (6.5%) procrastinaron, mientras que en la prueba PASS se arroja un resultado de 21 sujetos que se clasifican como procrastinadores crónicos (22.5%). Esta diferencia entre los resultados de los instrumentos podría estar explicada por varios factores como son: las implicaciones metodológicas y estadísticas de que existan diferencias entre la consistencia interna de las dos pruebas tanto en los estudios originales como en los resultados de este, en donde en general se evidencia un índice de confiabilidad (Alpha de Cronbach) más alto para la prueba PASS que para la prueba de Tuckman (0.865 vs. un 0.683), sin olvidar que las confiabilidades para los instrumentos usados fueron estadísticamente significativas en ambos momentos (durante el diseño original de las pruebas y en este estudio); autores como Muñiz {54} (1998) afirman que las diferencias neurobiológicas entre los individuos y las diferencias entre los entornos socioculturales de los mismos pueden provocar diferencias entre los resultados de las mediciones psicológicas que se apliquen.

Otros autores como Muñiz y Hambleton {55} (1996) sugieren que los constructos psicológicos están definidos de maneras específicamente diferentes entre unos y otros autores o estudios, es decir que el constructo de procrastinación académica en general si bien es similar y es compartido entre los autores que desarrollaron la prueba de Tuckman, no tiene que ser y de hecho no es exactamente el mismo de aquellos autores que desarrollaron la prueba PASS; y finalmente que en el proceso de construcción de cada instrumento que se usa para medir un constructo psicológico, la forma como se miden las muestras específicas de conducta asociadas con el constructo varían entre los autores e

instrumentos aplicados, es decir que la definición operacional entre los constructos aunque en principio similares, varía entre los procedimientos particulares al desarrollo de cada instrumento {56} (Conesa y Egea, 2000), todo lo cual implica naturales y esperadas variaciones entre los resultados de las mediciones de dos instrumentos usados para un mismo constructo.

Con respecto a los resultados según las jornadas de estudio de los universitarios (diurna y nocturna), no fue posible establecer datos concluyentes al respecto y que aportaran evidencia para investigación previa que asociara alguna jornada de estudio en particular con mayores índices de procrastinación, por cuanto el número de participantes de los dos grupos (diurnos y nocturnos) no es equiparable, ya que mientras la jornada diurna representaba el 67.7% de la muestra total, la jornada nocturna solo representaba el 32.3% de la muestra. No obstante que los participantes de la jornada diurna muestran un porcentaje más alto en las dos razones para procrastinar (miedo al fracaso, 9.60% y aversión a la tarea, 6,50%) según el PASS o que según la prueba de Tuckman el tipo de procrastinación por apatía se presenta más en la jornada nocturna (9.70%), mientras que los tipos de procrastinación por hábito (3,10%) y demora (3,40%) se presentan con un mayor porcentaje en la jornada diurna, todo lo cual permitiría sugerir aquí que la jornada académica que presenta mayor procrastinación y por hábito, demora y miedo al fracaso sea la jornada diurna, pero como se mencionó antes esto no soporta ninguna teoría previa en un sentido estricto, debido entre otros factores a que la muestra de jornada nocturna no es equiparable con la muestra diurna.

A cerca de los tipos de procrastinación evidenciados en la muestra, según la escala de Tuckman, se identifican principalmente procrastinadores de tipo apático, seguidos de procrastinadores por hábito y por demora, lo cual permite corroborar los resultados obtenidos en los estudios realizados por Takács {57} (2005), en los que se señala que la mayoría de procrastinadores en muestras de estudiantes universitarios evidencian un tipo de procrastinación que él llama “relajado”, y que además fueron seguidos por los de tipo “perfeccionista”. Teniendo en cuenta que las definiciones propuestas por Takács {58} (2005) y las usadas por Tuckman {59} (2002) acerca de esos tipos de procrastinadores, muestran similitud entre el tipo de procrastinación “apático” y el tipo “relajado”, el cual es asociado por Takács {60} (2008) con aquellos sujetos que buscan evitar fuentes de discomfort y pasan un “buen rato” antes de comprometerse con algo que les demande una movilización de acciones y recursos personales. Lo cual soporta principalmente los modelos motivacionales y de auto control, usados para tratar de entender o describir la conducta procrastinadora. Así cuando el sujeto que emite esa conducta lo hace para evitar el malestar asociado a la realización de la tarea o para alcanzar fuentes de reforzamiento inmediato, muestra no solo que se comporta para obtener un reforzador a corto plazo sino además que ha elegido demorar la acción, no obstante la existencia de consecuencias a largo plazo (obtener los beneficios sociales o personales por graduarse o terminar el curso), todo lo cual se relaciona principalmente con los modelos motivacionales y de autocontrol que buscan explicar la procrastinación.

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Tuckman, B. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and psychological measurement* 51 (2), 473-480.

Solomon, L. & Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503- 509.

Universidad Nacional-ICFES, (2002). Estudio de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia. Estado del arte. Universidad Nacional. Bogotá, Colombia.

Cabrera, L; Bethencourt, J; Álvarez, P y González, M. (2006a). Un estudio trasversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (1), 105-127.

Takács, I. (2005). The influence of the changing educational system on student behaviour. procrastination: symptom or...?. *Periodica Polytechnica Ser. Soc. Man. Sci*,13 (1): 77–85.

Ministerio de Educación Nacional. (2008). Diagnóstico de la deserción estudiantil en Colombia. Aportado por Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.

Lopera, C. (2008). Determinantes de la deserción universitaria en la Facultad de Economía Universidad del Rosario. Borradores de Investigación. Universidad del Rosario. Colombia.

Riva, M. (2006). Manejo Conductual-Cognoscitivo de un Déficit en Autocontrol, Caracterizado por Conductas de Procrastinación. Manuscrito no publicado. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Psicología. Colombia.

Correa, M. (2009). El problema de la educación superior. *El Observatorio de la universidad Colombiana*. En prensa.

Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*. American Psychological Association, 33, (1), 65 – 85.

Steel. P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30, 95-106.

Tice, D. & Baumeister, R. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8 (6) 18,454-458.

Binder, K. (2000). The Effects of an Academic Procrastination Treatment on Student Procrastination and Subjective Well-Being. Carleton University Ottawa, Ontario.

Tedesco, J. (1985). Calidad y democracia en Educación Superior. Documento del CRESALC, Unesco.

Balkis, M & Duru, E. (2007). The Evaluation of the Major Characteristics and Aspects of the Procrastination in the Framework of Psychological Counseling and Guidance. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 7 (1), 376-385.

Herrera, F. (2005). Tratamiento de la cognición-metacognición en un contexto educativo pluricultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 1-5.

Lamas, H. (2008). Aprendizaje autoregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14, 15-20.

Rothblum, E., Solomon, J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and Behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of counseling psychology*. Vol. 33, 387-394.

Rothblum, E. (1990). Fear of Failure. The psychodynamic, need achievement, fear of success, and procrastination models. *handbook of social and evaluation anxiety*. New York. Plenum Press. USA.

Howell, A. & Watson, D. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167–178.

Ferrari, J., Johnson, J., McCown, W. (1995). Procrastination and task avoidance: theory, research and treatment. New York: Plenum.

Jackson, T., Weiss, K., Lundquist, J. & Hooper, D. (2003). The impact of hope, procrastination and social activity on academic performance of midwestern college students. *Education*, 124 (2) 1-12.

Pittman, T., Matthews, P., Tykocinsk, O., Sandman-keinan, R. & Mattwes, P. (2007). When Bonuses Backfire: An Inaction Inertia Analysis of Procrastination Induced by a Missed Opportunity. *Journal of Behavioral Decision Making*. Published online in Wiley InterScience.

Fisher, C. (2001). Read this paper later: procrastination with time-consistent preferences. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 46, 249-269.

Klassen, R., Krawchuk, L., Lynch, L. & Rajani, S. (2007). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*.

Onwuegbuzie, A. (2004). Academic procrastination and statistics Anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29 (1), 3-19.

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Senecal, C., Julien, E. & Guay, A. (2003). Role conflict and academic procrastination: a self-determination perspective. *European journal of social psychology*: 33, 135 – 145.

González, D., Maytorena, M.A., Lohr, F. & Carreño, E. (2006). Influencia de la perspectiva temporal y la morosidad académica en estudiantes universitarios. *Revista Colombiana de Psicología*, 15, 15-24.

Cabrera, L., Bethencourt, J., Álvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve*, 12 (2), 171-203.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Acceder para quedarse: Cobertura con Permanencia. *Educación Superior - Boletín Estudiantil No. 6 – Ene/Mzo 2006*.

Hernández, C., Fernández, C. y Batipsta, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Tuckman, B. (2002). The Relationship of Academic Procrastination, Rationalizations, and Performance in a Web Course with Deadlines. Ponencia presentada en: Annual Meeting of the American Psychological Association: Chicago .

Muñiz, J. (1998). La Medición de Lo Psicológico. *Psicothema*. 10 (1), 12-25.

Muñiz, J., Hambleton, R. (1996). Directrices para la Traducción y Adaptación de los Tests. *Papeles del Psicólogo*, 66, p. 3-13.

Conesa, P., Egea P. (2000). Operativización de variables en la investigación psicológica. *Psicothema*: 12 (2) p. 157-162

Takács, I. (2008). What procrastination means in Hungarian higher education: the relationship between behavior and personality. Crossing internal and external borders: practices for and effective psychological counselling in the European higher education. *Compiladores: Giovazolias, T; Karademas, E; Kalanzi- Azizi. Hungría: Fedora- Pshique*.



PSYCHOLOGY INVESTIGATION

RELACIÓN ENTRE LOS NIVELES Y TIPOS DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA EN BOGOTÁ, COLOMBIA

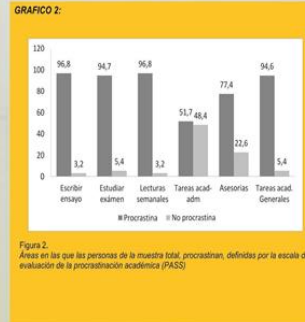
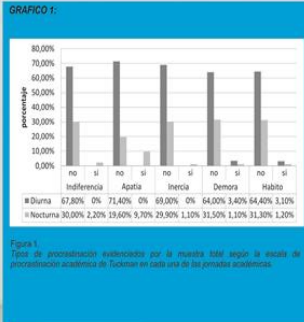
ANGARITA, DAVID. macroler@yahoo.com
 SÁNCHEZ, ANGÉLICA. amsanher@gmail.com
 BARREIRO DE MOTTA, EDITH. edimotta@hotmail.com
 F. U. KONRAD LORENZ, BOGOTÁ, COLOMBIA.

INTRODUCCIÓN:

Objetivo General: Establecer la relación entre los niveles y tipos de procrastinación académica y el rendimiento académico de estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz.

Objetivos Específicos: a) identificar los niveles y tipos de procrastinación académica en estudiantes de psicología de la FUKL; b) identificar el rendimiento académico de la muestra seleccionada de acuerdo con los medios establecidos; c) establecer las relaciones entre los niveles de procrastinación académica y el rendimiento académico y d) establecer las relaciones entre los tipos de procrastinación académica y el rendimiento académico.

La investigación que se desarrolló es de tipo descriptivo correlacional. La población de la investigación estuvo constituida por cerca de 500 estudiantes activos, hombres y mujeres, de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz en Bogotá, Colombia. Se usaron adaptaciones idiomáticas debidamente validadas por jueces expertos y autorizadas por los autores originales de las escalas de procrastinación PASS y de Tuckman.



TABLAS:

Correlación entre el nivel de procrastinación arrojado por la escala de procrastinación académica de Tuckman y las medidas de rendimiento académico del total de la muestra.

Nivel de procrastinación	Corr. Pearson	Promedio 2009 I	Prueba sumativa
	0,227(*)	-0,205(*)	
	Sig. (bilateral) 0,029	0,049	
N	93		

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Correlación entre los tipos de procrastinación definidos por la escala de Tuckman y las medidas de rendimiento académico del total de la muestra

Tipos	No. Mat. Repetidas	Promedio 2009 I	Prueba sumativa
Indiferencia	Rho de Spearman	-0,233(*)	
	Sig. (bilateral)	0,024	
Inercia	Rho de Spearman	,347(**)	-0,216(*)
	Sig. (bilateral)	0,001	0,004
		0,004	0,037

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
 ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

CONCLUSIONES:

Se identificaron elementos importantes para describir la conducta de procrastinación académica en una muestra de estudiantes universitarios bogotanos y se logró establecer la relación de esta variable con el bajo rendimiento académico, lo cual puede constituirse en la base para el diseño y evaluación de la efectividad de programas de intervención en los que los modelos de auto control conductual y motivacionales, sean definitivos para tratar de conceptualizar y articular efectivamente el concepto y los programas de intervención de la procrastinación y más específicamente de la procrastinación académica.

Por otro lado se pudo aportar significativamente al estudio de la procrastinación académica al avanzar en el proceso de traducción idiomática de dos instrumentos que resultaron de gran utilidad y que mostraron una adecuada consistencia interna para la muestra de este estudio.

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

RESEÑA EXPONENTE

LAUREANO DAVID ANGARITA BECERRA

Pontificia Universidad Javeriana, Cali/Colombia. 2010 – 2011. Docente Cátedra Pregrado y Postgrado (Especialización en Neuropsicología Infantil). Asignaturas acompañadas: Clínica I-Cognoscitivo-conductual, Psicofarmacología. Universidad Libre, Cali/Colombia. Cali/Colombia. 2011 a la fecha. Docente Cátedra y Medio Tiempo. Asignaturas acompañadas: Teorías de la Personalidad, Metodología de Investigación I, II y III, Aprendizaje, Procesos Cognitivos Memoria y Aprendizaje. Universidad Cooperativa De Colombia, Bogotá-Cali/Colombia. 2008- A la Fecha. Coordinador del Área Clínica, Líder del Grupo de Investigación del Área Clínica “estudios en Psicología Clínica”, Docente Tiempo completo, Docente medio Tiempo, docente catedrático, supervisor de prácticas profesionales. Asignaturas acompañadas: Memoria y Aprendizaje, Comportamiento anormal, Psicofarmacología, Psicometría, Metodología de investigación. Clínica, Estadística. Práctica profesional clínica. Central de Compresores & Cia. Ltda. Bogotá/Colombia. 2006. Asesor Psicológico en el Área Organizacional: Responsable de la gestión de los procesos organizacionales asignados, los cuales involucraron habilidades psicológicas básicas en el trabajo colectivo e individual orientado por los objetivos corporativos. Fundación Politécnica Sonría, Bogotá/Colombia. 2006. Asesor Psicológico en el Área Clínica: Responsable por la atención personalizada de estudiantes y administrativos, así como la aplicación de talleres y charlas psicoeducativas, para el tratamiento de las problemáticas individuales y colectivas. Magíster en Psicología Clínica. Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Bogotá/Colombia, 2010. Especialista en Evaluación Clínica y Tratamiento de Trastornos Emocionales y Afectivos. Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Bogotá D.C., 2008. Psicólogo. Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Bogotá D.C., 2007. **CURSOS Y CAPACITACION ADICIONAL:** Diplomado “Escribir para Publicar”. Universidad Cooperativa de Colombia. 2011-II; Curso “La Memoria, Aspectos Neuropsicológicos para la Evaluación clínica”. Universidad Libre, Cali/Colombia. 2011-II; Seminario de Actualización Introducción a la Psicosexología. Universidad Cooperativa de Colombia. Septiembre, 2010-II; Curso de Educación Avanzada en Evaluación y Diagnostico Neuropsicológico. Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Bogotá D.C., 2007; Spotlights – Curso Ingles. Centro Colombo Americano, Bogotá, D.C., 2002. **PRINCIPAL PRODUCCION ACADEMICA:** Tesis de Maestría titulada “Relación entre los niveles y tipos de Procrastinación Académica y Rendimiento Académico en Estudiantes de Psicología de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz”, sin editar. Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Colombia, 2010. Artículo de Opinión titulado “Que me pasa con la U”, Revista Insomnio. Colombia.2007. “Entrevista Semi-Estructurada para la Apreciación del Ejercicio Ético Profesional”. Colombia, 2010. Conferencia: “Relación entre los tipos y niveles de procrastinación académica y rendimiento académico en estudiantes de psicología”, Universidad Cooperativa de Colombia. Cali, 2010. Conversatorio: “Implicaciones para el ejercicio de la Psicología según las normativas de salud Vigentes”. Universidad Cooperativa de Colombia. Cali, 2011. Taller “Pruebas psicotécnicas –I”, Universidad Nacional a distancia, Ibagué. Colombia. 2008. Guía “Como prevenir el conflicto en tu noviazgo y asegurar el éxito como pareja ?– ¡ Una propuesta poderosa !. Bogotá/Colombia 2008. Manual “Manual Para Trastorno de Pánico con Agorafobia”. Bogotá/Colombia, 2008.