



Unas notas sobre la procrastinación en el año de acceso a la universidad

trobades
innovació
educativa
23-24/gener/2013

Luis Natividad, Rafael García-Ros, Francisco Pérez-González, Josefa Pérez-Blasco, Paz Viguer, José García-Valls, Gabriel Molina, María F. Rodrigo, Raúl Tárraga y María C. Fuentes (Grupo IQ-docent)

INTRODUCCION

Pese a que la procrastinación académica, definida como "el acto de retrasar innecesariamente las tareas académicas hasta el punto de generar malestar subjetivo" (Solomon y Rothblum, 1984), constituye un patrón conductual académico prevalente y desadaptativo, ha sido escasamente investigada en nuestro contexto. La investigación previa la relaciona con dificultades en la autorregulación del aprendizaje -SRL- y constata que presenta consecuencias negativas sobre el rendimiento y sobre el bienestar psicológico -e incluso físico- de los estudiantes.

Todavía resulta más sorprendente constatar los escasos estudios centrados en analizar la procrastinación en estudiantes de nuevo acceso a la universidad -pese a aglutinar la mitad de los casos de abandono-, con el objetivo de facilitar un mejor ajuste a la universidad y plantear propuestas de intervención eficaces.

En esta línea, los objetivos del trabajo son:

- 1.- Determinar su prevalencia en el año de acceso y el malestar psicológico que provoca.
- 2.- Identificar su relación con el estrés y con los resultados académicos .
- 3.- Destacar pautas de intervención en el seno de las titulaciones universitarias.

METODOLOGIA

Sujetos: 210 estudiantes de nuevo acceso en los títulos de Psicología y Magisterio

Instrumentos y variables: *Procrastination Assessment Scale* -frecuencia y malestar psicológico- (Solomon & Rothblum, 1984). *Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad* (García-Ros et al., 2012). Rendimiento a través *Créditos Superados* en el curso. *Variables sociopersonales* (Sexo, Formación Familiar y Nota Acceso).

Procedimiento: Aplicaciones en horario y aula ordinaria de los participantes. Se les informó del objetivo del estudio , destacando el carácter voluntario de su participación.

Análisis: Descriptivos básicos dimensiones procrastinación (frecuencia, malestar psicológico y transituacionalidad), así como nivel de asociación con estrés y rendimiento académico.

RESULTADOS

¿Cuánto y en qué se procrastina?

Pese a que es un fenómeno generalizado, su incidencia se sitúa en nivel medio -próximo a la media teórica (3.0) de la escala de respuesta-. Demoras superiores en "realizar los trabajos de final de cuatrimestre", "llevar las actividades/ lecturas al día " y "estudiar para los exámenes". En el polo opuesto, las "tareas administrativas".

	Trabajos/ Informes	Estudiar exámenes	Actividad aula/clases	Tareas administr.	Tareas asistencia	Otras tareas
Media	3.30	3.05	3.12	2.04	2.76	2.85
DT	.97	.94	.97	1.00	1.18	.95
Varianza	.94	.89	.93	1.00	1.40	.90
Asimetría	-.27	-.20	.07	.90	.25	.30
Curtosis	-.40	-.59	-.56	.43	-.85	-.24

Más del 45% de sujetos señala que demora *siempre o casi siempre* la realización de trabajos e informes, y más del 35% el llevar las actividades al día y estudiar para exámenes.

El malestar psicológico que genera también es mayor en las tareas en que más se procrastina. Más del 70% de los estudiantes señala que las demoras en la preparación de exámenes y realización de trabajos les generan problemas *siempre o casi siempre*, destacando la necesidad de reducirla. Estos resultados duplican los manifestados en estudios previos en el contexto anglosajón.

¿Hay relación entre frecuencia y malestar?

Su frecuencia se relaciona de forma directa con el malestar psicológico -de forma reducida con la problemática subjetiva que genera ($r = .19$, $p < .01$) y moderada con el deseo de reducirla ($r = .34$, $p < .001$), mostrándose una relación elevada entre estas últimas ($r = .55$, $p < .001$)

¿Es transituacional o específica?

Los resultados avalan su transituacionalidad, tanto en frecuencia ($r_{promedio} = .29$, rango .14-.50) como en malestar psicológico a través de las situaciones académicas ($r_{promedio} = .41$, rango .29-.62) .

¿Se relaciona con las variables sociopersonales y con el estrés académico?

Las mujeres destacan una percepción subjetiva de problemática significativamente superior a los varones, aunque no en frecuencia. No hay relación con el nivel formativo familiar.

La nota de acceso a la universidad se relaciona de forma inversa con la frecuencia en las demoras ($r = -.19$, $p < .05$), aunque no con el malestar psicológico ($r = .04$) .

No se obtiene relación significativa entre estrés académico y frecuencia en demorar la realización de tareas, aunque sí con el malestar psicológico subjetivo que genera ($r = .40$, $p < .001$).

¿Se relaciona la procrastinación con los resultados académicos?

Se obtienen relaciones significativas, aunque de carácter reducido. La relación de rendimiento con frecuencia es $-.22$ ($p < .01$), con percepción de problemática de $.21$ ($p < .01$) y con deseos de reducirla no alcanza significatividad ($r = -.09$).

Se obtienen diferencias en créditos superados entre grupos extremos en procrastinación, tanto al establecerlos en base a frecuencia como en base a percepción subjetiva de problemática.

	gl (entre error)	F	p	$\eta^2_{parcial}$	Potencia
Frecuencia	2, 129	4.085	.019	.060	.717
Problema	2, 129	3.838	.024	.056	.688
Deseo cambio	2, 130	1.021	.363	.015	.225

CONCLUSIONES

Los resultados son similares a los obtenidos en contextos anglosajones, aunque con una incidencia y malestar psicológico muy superior. Los servicios y centros deben diseñar acciones de orientación que posibiliten un rápido y mejor ajuste a las nuevas condiciones/tareas académicas en la universidad (extensión temporal, diversidad, nivel autonomía y grado de supervisión). Los servicios y programas relacionados con la incorporación a la universidad y los coordinadores/profesorado de primer curso han de considerar su importancia, respondiendo al grado de vulnerabilidad e impacto diferencial sobre distintos perfiles sociopersonales de los estudiantes. Las áreas de actuación básicas son (1) la promoción e intervención sobre las dimensiones de SRL (cognitivas, motivacionales, conductuales y contextuales) y, (2) diseñar entornos de aprendizaje que minimicen su incidencia e impacto (coordinación profesorado, distribución carga de trabajo entre materias y a lo largo curso, metodologías de evaluación continua, abundante supervisión y retroalimentación).

Referencias

García-Ros, R., Pérez-González, F.; Pérez-Blasco, J. & Natividad, L. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44, 143-154.
Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.