

EL RETRASO: UNA ENFERMEDAD DE LOS TIEMPOS MODERNOS

Nonnan (Noach) A Milgram
Universidad de Tel-Aviv

El retraso es una conducta desadaptada relacionada con un proceso principalmente cognitivo y ejecutivo -seleccionar una serie de tareas o cursos de acción de un conjunto innumerable de alternativas, establecer prioridades dentro de las tareas, determinar cuando y cómo se debe realizar una tarea concreta, y seguir las decisiones que uno ha tomado-o El retraso consiste en el fracaso o ineficacia de uno o más de estos cuatro pasos. Sin embargo, este fenómeno no es exclusivamente cognitivo, está asociado también con procesos actitudinales y perceptivos selectivos, así como con patrones motivacionales relevantes y con reacciones emocionales. Este artículo analiza varias distinciones conceptualmente importantes dentro del campo del retraso, formula una perspectiva integradora para comprender los distintos fenómenos subsumidos bajo ese término, examina las principales perspectivas etiológicas y de intervención, y resume las últimas investigaciones realizadas por el autor sobre este tema en Israel.

El Rompecabezas del Retraso

El retraso, popularmente definido como «no dejes para mañana lo que puedas hacer hoy», aunque muy frecuente es un auténtico rompecabezas. Puede resultar totalmente inocuo o ser tremendamente perjudicial. Por ejemplo, puede tomar la forma de indecisiones o de ser ineficaz a la hora de hacer una lista y ejecutar, a tiempo, las distintas tareas de la vida diaria (llegar a una cita, pagar las facturas, preparar la comida, lavar la ropa, atender a los compromisos sociales); este tipo de retraso resulta inofensivo, y probablemente tiene pocas consecuencias sobre la calidad de vida de una persona, sobre todo si ocurre ocasionalmente y sólo afecta a las

rutinas o decisiones poco importantes. Sin embargo, si se convierte en crónico, invasivo y penetrante, aumenta la intensidad del estrés de la vida diaria con el que uno debe enfrentarse y deteriora la capacidad que uno tiene para afrontar eficazmente los compromisos y metas vitales (Burka y Yuen, 1983).

En segundo lugar, la conducta de retraso crónica e invasiva puede convertirse en algo importante cuando afecta a un área vital específica; por ejemplo, a niveles educativos o laborales. Entre un 10-40% de los estudiantes de bachillerato de nivel medio y superior de los Estados Unidos presentan retraso académico, Le. fracasan en realizar sus tareas escolares a tiempo, preparan sus exámenes en el último minuto, si es que lo hacen, y como consecuencia de estas acciones van mal en la escuela.

En tercer lugar, puede tomar una forma más peligrosa, como la indecisión crónica acerca de los privilegios-responsabilidades del adulto (e.g., elección vocacional, búsqueda de trabajo, matrimonio, paternidad) y/o el fracaso en seguir las decisiones que uno ha tomado (Ellis y Knaus, 1975). Este artículo se centra sobre los dos primeros tipos de retraso, pero sus conclusiones también se pueden aplicar al tercer tipo.

¿Por qué mucha gente sufre de retraso a pesar de que sus consecuencias son contraproducentes y frustrantes? Una respuesta, que se da habitualmente cuando se intenta explicar cualquier error humano por comisión u omisión, es que el retraso, como cualquier mal hábito, gratifica alguna necesidad subyacente de quien lo realiza. Sin embargo, éste es un mal hábito muy peculiar. Por un lado, puede ser tan perjudicial para el bienestar personal como el beber, el fumar o el comer en exceso; por otro lado, no tiene una reputación social tan negativa como los anteriores: no es visto como incapacitante o vergonzoso. De hecho, algunas culturas disculpan e incluso proclaman que el retraso en la vida diaria es una norma deseable que debe ser imitada por los demás, las culturas del tiempo y las culturas de la tarea.

Una Enfermedad de los Tiempos Modernos

El retraso es una enfermedad de los tiempos modernos y no del período preindustrial. Únicamente es relevante en países tecnológicamente avanzados, sociedades que proporcionan educación formal a sus niños, que exigen y modifican las oportunidades laborales de sus jóvenes y adultos, y que necesitan prioritariamente de sus ciudadanos planificación y adherencia a un horario. El fenómeno no existe en países subdesarrollados cuyas gentes viven en un ambiente estable, coordinan sus actividades con la salida y puesta del sol y el paso de las estaciones, y tienen relativamente pocos compromisos, y esos compromisos, a su vez, no tienen un

tiempo límite. Se puede lograr una mejor comprensión del retraso como enfermedad moderna, comparando las definiciones legas y profesionales que se dan del fenómeno.

Cómo definen el retraso las personas legas

La definición lega de retraso se refiere normalmente a dos puntos en un marco temporal (Milgram, Sroloffy Rosenbaum, 1988). El marco temporal se puede definir como el espacio de tiempo cuyo punto de partida es cuando uno se da cuenta por primera vez de que ha de resolver un tema concreto, o de que ha de realizar una tarea determinada, y cuyo punto final es el tiempo límite que existe para realizarla. Un marco temporal puede ser objetivo (e.g., desde el día que se anuncia la fecha del examen hasta el día en que éste se realiza) o subjetivo (e.g., desde el momento que uno nota que tiene que ir a la lavandería hasta que uno se decide a hacerlo).

El retraso desciende hacia el final del marco temporal. Si uno toma una decisión y/o hace un horario sobre cuando ha de llevar a cabo una tarea específica, y la sigue rápida o inmediatamente después de que es consciente de la tarea, uno no tiene retraso. Si uno realiza esas conductas hacia el fin del marco temporal, en el último minuto, o después del tiempo límite, tiene retraso. Sin embargo, definir el retraso exclusivamente a partir del marco temporal es problemático por razones conceptuales y metodológicas.

Resulta difícil formular una definición operacional uniforme, en un marco temporal, para los puntos intermedios entre rápidamente y en el último minuto, para una determinada tarea y una persona específica, lo es menos para varias tareas y muchas personas. Algunas tareas tienen un comienzo y un final definido (e.g., presentar una solicitud, pasar un informe a máquina, prepararse para y hacer un examen, pagar los impuestos). Los marcos temporales de estas tareas son uniformes para una gran número de personas debido a que las fechas se establecen formalmente y se señala un plazo de cuando finalizan. Otras tareas tienen comienzos y finales menos definidos, y dos tareas no tienen necesariamente marcos temporales uniformes.

Algunas tareas tienen marcos temporales cortos. Por ejemplo, cuando me levanto por la mañana para ir a la escuela o al trabajo tiene un marco temporal que va de minutos a una o dos horas. Hacer la colada tiene un marco temporal que va desde varias horas a varios días, pero normalmente no dura varias semanas. Pedir una cita al dentista tiene un marco temporal más largo, semanas e incluso meses.

Más aún, la longitud del marco temporal para la misma tarea puede variar de persona a persona. El marco temporal para la cita con el dentista es diferente para las personas que tienen problemas dentales que para las que no los tienen. Una persona sin problemas dentales puede tardar seis meses sin ir al dentista impunemente; sin embargo, una persona con problemas dentales crónicos puede estar tres meses sin ir pero bajo su propio riesgo. De igual forma, los marcos temporales para decidir aceptar un determinado trabajo, alquilar un apartamento o casarse con una determinada persona, tienen una longitud temporal altamente idiosincrásica.

Por tanto, cuando la gente nos dice que hacen las cosas rápidamente, mucho antes de que finalice el plazo, o en el último minuto, debemos tener en cuenta sus palabras, y considerar equivalente el retraso temporal con su valoración subjetiva. Por esta razón, afirmamos que para la mayoría de las rutinas de la vida diaria el *retraso está en la mente del actor más que en el ojo del observador*.

Una definición Comprehensiva

Existe un obstáculo conceptual para utilizar las tasas comportamentales de un marco temporal como el único índice de retraso. Cuando una mujer decide tranquilamente hacer alguna tarea más tarde, dentro de un marco temporal determinado -porque la considera menos importante que otras tareas, o porque las otras tareas tienen una mayor presión temporal-, y al realizarla lo hace eficazmente, no tiene retraso, sino que simplemente estableció una serie de prioridades acerca de qué es lo que tenía que hacer y cuando, y las siguió tranquilamente. De igual forma, cuando una persona no tiene ninguna intención de hacer alguna cosa, y se dedica a dar mil disculpas en lugar de negarse abiertamente, está simplemente utilizando una estrategia social bien conocida para evitar discusiones desagradables. Como hemos visto, el retraso se define por una serie de criterios interrelacionados, algunos objetivos y otros subjetivos. Cuatro criterios relacionados entre sí se consideran necesarios para un diagnóstico comprehensivo del fenómeno tal y como fue descrito anteriormente.

1. *Proceso Comportamental Ineficaz*. Vivimos en un mundo en el que estamos perseguidos por innumerables tareas, grandes y pequeñas, inusuales y rutinarias. Estas tareas nos exigen que (a) tomemos decisiones acerca de si las hacemos o no, (b) establecer prioridades sobre cuando efectuarlas, (c) seleccionar estrategias de solución de problemas acerca de como realizarlas y (d) llevar a cabo nuestras decisiones. Nos comprometemos en esta toma de decisiones, determinamos prioridades y toma-

mos secuencias comportamentales de solución de problemas de una manera eficaz o podemos caer en el retraso.

El retraso es una secuencia conductual ineficaz de comienzos y paradas. El que se retrasa puede perder horas o días en un círculo vicioso en cualquiera de las fases, e.g. posponer decisiones, fracasar en seguirlas y reiterar la secuencia planificación-incumplimiento repetidamente. Este proceso comportamental ineficaz se puede aplicar tanto a la toma de decisiones y solución de problemas en los grandes temas y tareas importantes de la vida como a las principales rutinas cotidianas.

El retraso en la toma de decisiones y en la acción puede ser costoso, ya que al retrasarnos somos incapaces de tomar ventaja de una opción específica. Por ejemplo, alguien puede haber alquilado la casa que queríamos; al decidir tener un hijo, nos encontramos con que somos incapaces de tenerlo sin correr peligro; y así sucesivamente. Con el tiempo, alargar el proceso de toma de decisiones reduce la cantidad de tiempo y energía utilizable para la consecución de otras metas. Finalmente, el tratar ineficazmente con las rutinas de la vida diaria contribuye a producir un sentimiento de inutilidad, el sentimiento de que estamos perdidos en un mar de detalles, de que nunca tendremos ni el tiempo ni la oportunidad para hacer cosas realmente importantes. Este sentimiento de inutilidad contribuye a lo que se ha denominado un alto índice de esfuerzo (sentimiento de esfuerzo ante la vida), que es considerado, por algunos autores, como uno de los principales estresores de la vida moderna con una gran cantidad de efectos perjudiciales tanto para la salud mental como para la física.

2. *Producto Comportamental Inferior a lo Normal.* Como consecuencia de una planificación deficiente y del fracaso en adherirse a ella, muchas personas acaban las tareas en el último minuto, lo que tiene el precio de la calidad: las hacen peor. En otras palabras, una de las consecuencias de un proceso comportamental ineficaz es un producto comportamental inadecuado. El estudiar para un examen en el último momento, significa normalmente obtener una calificación más baja que si uno estudia desde el principio, lo que permite realizar todos los repasos que sean necesarios. Sin embargo, este criterio, producto inferior a lo normal, sólo se produce si la ejecución deficiente se debe a un proceso comportamental ineficaz. Si se obtiene una calificación baja por falta de aptitudes o falta de interés por el estudio, entonces se trata de un fenómeno distinto.

3. *Legitimidad Percibida de la Demanda de la Tarea.* La ineficacia comportamental y el producto comportamental asociado de "inferior a lo normal" no bastan por sí solos. El retraso se limita a tareas que deseamos hacer o que nos sentimos impulsados a hacer. Reconocemos que la tarea en cuestión reclama legítimamente nuestro tiempo y nuestro esfuerzo. Dos hombres pueden tener las mismas conductas de retraso sobre una tarea;

uno reconoce que debe llevar a cabo esa tarea concreta, y que debe hacerla bien, por lo que se pone a realizarla pero fracasa al hacerlo; el otro, ni desea ni tiene la intención de efectuar la tarea ni totalmente ni bien. El primero tiene retraso, el segundo está marchando al son de una melodía diferente.

4. Alteraciones Emocionales Consecuentes. La gente que tiene retraso presentan alteraciones comportamentales de diferente grado porque reconocen la legitimidad de la demanda de la tarea y son dolorosamente conscientes de que no han cumplido sus compromisos de una manera adecuada. La ineficacia, la improductividad y las conductas indisciplinadas son criticadas no sólo por los demás sino también por uno mismo, lo que tiene consecuencias negativas sobre el auto-concepto.

En resumen, se propone que una conceptualización comprehensiva del retraso supone el reconocirniento de que la tarea debe de efectuarse, de que al hacerla debe cumplir unas normas definidas social o personalmente y que debe completarse, razonablemente, antes de que finalice el plazo estipulado. Cuando no se cumple con esas condiciones, las personas se sienten alteradas.

Teorías acerca de la Etiología y Tratamiento del Retraso

Tres escuelas han tratado el tema del retraso: la psicodinámica o psicoanalítica, la conductista y la perspectiva de la modificación cognitiva de la conducta.

La perspectiva psicodinámica se basa sobre los principios psicoanalíticos de Sigmund Freud y subraya los acontecimientos psíquicos inconscientes, irracionales e irreales -deseos y miedos, y/o experiencias infantiles traumáticas- como responsables de las conductas de auto-frustración definidas como retraso. Por medio de interpretaciones profundas (encubiertas), los clientes llegan a ser conscientes de estos factores inconscientes, aprenden a evaluarlos de una forma más realista, los integran dentro de un auto-concepto cada vez más positivo, y finalmente prescinden de las conductas desadaptadas del retraso que estaban motivadas por esos acontecimientos psíquicos. Por ejemplo, una persona puede estar inconscientemente motivada por el miedo al éxito. El éxito le puede significar realizar actos agresivos e inaceptables en contra de sus padres o hermanos y arriesgarse a perder su amor o apoyo; por tanto, uno se esfuerza por evitar el éxito ya sea en la escuela o en el trabajo. Como consecuencia, realiza conductas ineficaces y evitativas, que hemos descrito anteriormente como retraso, garantizando, de este modo, el no tener éxito.

La perspectiva conductista se fundamenta en el trabajo de Ivan Pavlov, John Watson, S.F. Skinner y Joseph Wolpe. Según esta aproximación, se

desarrolla una conducta de retraso cuando un estímulo neutro adquiere propiedades aversivas porque ocurre en una contigüidad temporal y espacial a una estímulo aversivo genuino (condicionamiento clásico o pavloviano). Posteriormente, uno continua comportándose como si el episodio original aversivo fuese a ocurrir de nuevo cuando se expone al estímulo condicionado, por lo que se intentan evitar estas situaciones productoras-de-ansiedad (condicionamiento operante o Skinneriano). Las respuestas de evitación son menos provocadoras-de-ansiedad que las respuestas de confrontación, por lo que son por definición reforzantes: las conductas que reducen la ansiedad es más probable que se vuelvan a producir que las conductas que aumentan la ansiedad. Por ejemplo, un hombre puede haber sido condicionado a evitar experiencias dramáticas de fracaso por medio de la utilización de conductas evitativas de retraso. Dado que el fracaso se asocia normalmente con el fracaso en lograr los resultados que se desean por falta de aptitudes naturales, el que se retrasa se aísla de estas experiencias y, al mismo tiempo, debe atribuir sus logros por debajo de lo normal a la falta de tiempo para hacerlo mejor. El tratamiento consiste en analizar indicios situacionales y las contingencias que mantienen esos hábitos desadaptados; introducir nuevos indicios e incentivos que refuercen los hábitos adaptativos; y utilizar técnicas de entrenamiento en relajación y exposición gradual sistemática a la situaciones que provocan ansiedad para lograr una desensibilización que permita afrontar las situaciones estresantes aversivas.

La modificación cognitiva de la conducta se apoya en los trabajos de Albert Ellis, Donald Meichenbaum y Cyril Franks. Se centra en la identificación de aquellas actividades cognitivas -imágenes, ideas, expectativas y auto-verbalizaciones- que contribuyen a la adquisición y mantenimiento de hábitos negativos, tales como retrasarse. Por ejemplo, una joven pudo haber crecido en un hogar en el que la única forma de que fue capaz de afirmar su independencia, de cara a sus padres, fue a través de una resistencia indirecta, sutil, pasiva. Este estilo defensivo se generaliza, posteriormente, a las demandas rutinarias hechas por la sociedad en general, y a su jefe y su marido en especial. El retraso la lleva a una conducta admirablemente pasivo-agresiva. Al retrasarse no se niega a realizar una tarea específica, pero posteriormente asegura que no tuvo la oportunidad de hacerla todavía. Puede comenzar de nuevo, y de nuevo desea hacer lo que se le pidió, pero en el momento de llevarla a cabo nunca completa la tarea en cuestión. Sin embargo, su sentido de adecuación como persona está reforzado por su toma de decisiones por debajo de lo normal, por su resolución de problemas y por la calidad de su trabajo, ya que ella interpreta la situación en términos auto-assertivos: nadie hace nada por ayudarme.

Otro ejemplo de pensamiento contraproducente, relevante para el retraso, es la sobregeneralización de tópicos: "No vale la pena hacerlo, se hace (muy) bien o no se hace nada". Desde este punto de vista, lo opuesto también puede ser verdad. Hay muchas cosas que no se hacen por preferencia personal, sino porque reconocemos que se deben hacer por convención social o por otras demandas externas. En estas circunstancias, debemos hacerlas, pero no necesariamente poniendo en ellas nuestras mejores aptitudes, sino más bien cumpliendo con los requisitos mínimos de quienes nos las imponen. Más aún, dadas nuestras prioridades podemos asignar libremente a una tarea una baja prioridad y dedicarle un tiempo y unas aptitudes mínimas, siendo de este modo libres para dedicarle más tiempo a otras tareas. El tratamiento consiste en identificar estas generalizaciones exageradas, irreales y auto-frustrantes que uno se transmite a sí mismo, y sustituirlas por mensajes más apropiados que uno debe utilizar cuando tenga que tomar decisiones en un futuro o adherirse a una tarea.

Las tres perspectivas difieren en terminología, supuestos básicos y técnicas terapéuticas concretas, pero algunas de las diferencias son más aparentes que reales, especialmente en los dos últimos casos. Un terapeuta concreto o centrado en el tratamiento puede utilizar conceptos y técnicas de las tres, dependiendo del tipo de retraso particular que presenta el cliente. Cuando el retraso se limita a un aspecto determinado, como en el caso del retraso académico, se recomiendan intervenciones de grupo; es decir, grupos de trabajo y de estudio a los que se les proporciona instrucciones y se les anima a utilizar técnicas conductuales para reemplazar los malos hábitos de estudio por otros más adecuados. De igual modo, cuando el retraso se generaliza a muchas áreas e interrumpe el trabajo o las actividades caseras o ambas, la intervención debe de ser más profunda y debe de estar encaminada a descubrir las verbalizaciones encubiertas o las motivaciones inconscientes que contribuyen al retraso.

Integración de Conceptos Explicativos y de Intervenciones Adecuadas

Con el fin de integrar muchos de los conceptos relevantes al retraso señalados anteriormente, se ha propuesto un modelo 3x4, en el que se representa la fuente de la respuesta de evitación de la tarea en el eje vertical y la motivación hacia la tarea en el horizontal (Milgram, 1991). La fuente de evitación de la tarea se refiere al origen o causa de las conductas retardadoras de evitación de una persona determinada, proponiendo el modelo tres posibilidades:

(1) Rasgos o tendencias generalizadas de respuesta en el individuo (internas) que inducen a uno al retraso. Algunos de los correlatos citados

tanto en la bibliografía teórica como en la de investigación incluyen baja tolerancia a la frustración, afectividad disfórica generalizada, miedo generalizado al fracaso, descontento vital, orientación pesimista de la vida, y una tendencia de respuesta encubierta negativista hacia las reglas y normas. Estos rasgos nos permiten predecir conductas consistentes de los individuos a través de diferentes tipos de tareas.

(2) Características aversivas del estímulo de las tareas o tipos de tareas (externas) que llevan a la gente a evitarlas bien posponiéndolas o bien eludiéndolas totalmente y por completo. Algunas de las propiedades de estas tareas son la dificultad, el tedio y la monotonía. Medir las tareas nos permite predecir el grado de aversión relativo de diferentes tipos de tareas a través de distintos grupos o personas.

(3) La combinación de rasgos intemos personales-sociales y características aversivas externas de las tareas, nos permite predecir la consistencia comportamental de las personas en unas tareas y no en otras.

El eje horizontal hace referencia a la propia motivación hacia la tarea que uno se trae entre manos. La motivación o metas comportamentales pueden tomar una de las siguientes cuatro formas, en orden descendente respecto a la eficacia comportamental:

(1) Motivación para completar la tarea de una forma ejemplar (luchar por conseguir el éxito, dar lo mejor de uno mismo).

(2) Motivación para hacer menos de lo que sería necesario para lograr el éxito total en una tarea específica (evitación del éxito, hacer menos de lo que uno puede realmente hacer).

(3) Motivación para evitar el fracaso sin luchar por conseguir el éxito (evitación del fracaso, hacerlo un poco mejor de lo peor que lo puede hacer uno).

(4) Motivación para fracasar en una tarea concreta (búsqueda del fracaso, hacerlo lo peor que uno sabe).

Desde este punto de vista, esta claro que la evitación del éxito y la evitación del fracaso no son equivalentes, puesto que la primera está cercana al polo positivo de un continuo y la última al negativo.

Las tres fuentes de motivación y las cuatro metas motivacionales, abarcan prácticamente todas las posibilidades teóricas. Una persona sin tendencias retardatorias internas personales y/o sociales, por definición no se retrasa a través de distintas tareas. Una tarea que carece de las propiedades aversivas del estímulo no provoca respuestas retardatorias en la mayor parte de personas. Por último, la ausencia de cualquiera de las cuatro metas motivacionales con respecto a las tareas, significa que uno es totalmente indiferente hacia esas tareas. La indiferencia hacia las tareas sitúa la conducta subsecuente orientada hacia la tarea fuera del campo del retraso, puesto que no cumple con uno de los criterios postula-

dos por el retraso, la percepción y reconocimiento de legitimidad de la tarea en cuestión.

El modelo 3 x 4, descrito posteriormente en la Tabla 1, contiene 12 celdillas que representan, cada una de ellas, una diferente fuente de evitación x situaciones de motivación hacia la tarea. Predecimos que la menor conducta de retraso se producirá en las celdillas 1, 5 Y 9 Y la mayor en las 4, 8 Y 12. En las celdillas de la 5-8 aparecerán puntuaciones más altas en retraso que en las celdillas de 1-4 o de 9-12, debido a que la gente altamente evitadora se retrasa más en una tarea altamente aversiva que las personas que puntúan bajo en evitación, o que las personas altamente evitadoras en una tarea menos aversiva. El modelo permite investigar estas hipótesis y tiene distintas implicaciones a niveles de tratamiento o de intervención. El retraso determinado primariamente por la naturaleza aversiva de una tarea especifica se tratará mejor con una orientación conductista, mientras que el que está producido por rasgos generalizados dentro de la persona, es mejor

TABLA 1
MODELO DE RETRASO

MOTIVACION HACIA LA TAREA

Fuente de la Conducta de Evitación	Luchar por el Exito	Evitar el Exito	Evitar el Fracaso	Fracasar en la Lucha
Interna	1	2	3	4
Interna/Externa	5	6	7	8
Externa	9	10	11	12

tratarlo desde una perspectiva psicodinámica o cognitiva. Las diferencias de matiz entre evitación del éxito, evitación del fracaso y fracaso en la lucha tienen también distintas implicaciones respecto al tratamiento más apropiado.

Revisión de Investigaciones

Mucho de nuestro conocimiento acerca del retraso procede de entrevistas clínicas de clientes sometidos a terapia o a consejo psicológico. Nos encontramos con ciertas características personales-sociales, citadas anteriormente, que producían este fenómeno -miedo al fracaso, miedo al éxito o a lograr menos de lo que se espera, tendencias pasivo-agresivas

hacia la realización de tareas que son exigidas socialmente, baja tolerancia a la frustración, y hábitos de auto-regulación pobres. Los dos últimos términos hacen referencia a la dificultad que experimentan algunas personas al enfrentarse con decisiones o tareas que les resultan desagradables. A menudo la gente se enfrenta a dos alternativas poco atractivas, una difícil situación que se ha denominado conflicto de evitación-evitación. Más difícil resulta aún decidir entre dos o más alternativas caracterizadas ambas tanto por aspectos atractivos como desagradables. Consecuencia de ello es que la gente que se caracteriza por baja tolerancia ante la frustración y poca capacidad para controlar o regular sus sentimientos, con pensamientos obsesivos y actos impulsivos o desadaptados tiene un mayor riesgo de retraso.

Dada la amplitud de los distintos tipos de retraso (en rutinas triviales, áreas vitales de la vida, y decisiones importantes), señalaremos sólo como ilustración una docena de estudios empíricos que tienen que ver con alguna de estas categorías de retraso o con sus correlatos personales-sociales en particular. Todos estos estudios fueron realizados en los Estados Unidos y algunos ya fueron resumidos en otros trabajos míos. La revisión que se expone a continuación se realiza a partir de mis propias investigaciones con sujetos israelitas.

Las Relaciones de Cuándo y Cómo

Anteriormente hemos citado dos manifestaciones comportamentales del retraso: el retraso se define tanto por *cuando* se debe finalizar una tarea (un punto en un marco temporal) como por *cómo* hay que realizar la tarea (proceso de ineficacia comportamental). La pregunta que surge a continuación es si estos fenómenos comportamentales son independientes o están altamente correlacionados entre sí. Si lo primero es verdad, entonces un gran número de personas permanecen tranquilas al elegir hacer las cosas relativamente tarde o en el último momento de sus respectivos marcos temporales y, de hecho, se adhieren a su horario sin ninguna dificultad. A este respecto, en una muestra de 314 estudiantes universitarios israelitas, se obtuvieron las valoraciones, psicométricamente fiables, de los marcos temporales y del proceso de retraso con sus correlatos en una serie de rutinas cotidianas (Milgram, Sroloff y Rosenbaum, 1988). La alta correlación positiva entre los dos (cerca de .70), indica que cuanto antes completan las personas las tareas cotidianas en un marco temporal son más eficaces en seguir sus horarios y en adherirse a ellos; a la inversa, un menor número de personas que reconocen completar la tarea casi al final o en el último momento informan invariablemente que son incapaces de planificar un horario y seguirlo para esas tareas concretas.

A partir de ese estudio también aprendimos que el retraso persistente en las rutinas diarias se asocia con la percepción de esas tareas como impuestas de forma desagradable por fuentes externas. Por el contrario, la gente que no tiene retraso tiende a manifestar una alta satisfacción vital, tener una mayor cantidad de recursos aprendidos (habilidad para utilizar estrategias comportamentales para regular respuestas cognitivas y emocionales que interfieren con la tarea), y reconoce presiones temporales internas que les lleva a trabajar más rápidamente. Resultó muy interesante el comprobar que estas relaciones entre retraso y características de personalidad aparecían más en hombres que en mujeres, no porque las mujeres se retrasaran más que los hombres (de hecho, no existieron diferencias sexuales en ninguna de las medidas de retraso), sino probablemente porque las mujeres israelíes (al igual que las mujeres de otras sociedades orientales y occidentales) son parte de un contrato social implícito que les obliga a asumir la mayor parte de responsabilidades de la vida cotidiana sin tener en cuenta sus características personales o comportamentales específicas (Spencey Helmreich, 1978). Sin embargo, los hombres toman responsabilidades para la ejecución de tareas a partir de sus características individuales, y si ellos se retrasan o no depende de esas características.

Se analizaron dos aspectos del "cómo" del retraso -planificación y hacer un horario de cuándo se debe de realizar la tarea y seguir el horario establecido-, en una muestra de 77 estudiantes universitarios (Milgram, 1988). Para medir el retraso mediante auto-informes se utilizaron frases formuladas en forma positiva, para comprobar si los resultados sobre rapidez y eficacia comportamental eran similares a los obtenidos en estudios previos, en los que se habían analizado las conductas inversas de demora e ineficacia (Milgram, Sroloff y Rosebaum, 1988; Milgram, Batori y Mowrer, 1990; Milgram, Gehrman y Keinan, en prensa). Se encontró que estas características comportamentales estaban altamente correlacionadas (.83), por lo que se puede concluir que son inseparables. La planificación y el hacer un horario de forma rápida y eficiente se dan conjuntamente con adaptarse de forma rápida y eficaz a ese horario; a este respecto, los estudiantes se enfrentan más rápida y eficazmente a las tareas más importantes en comparación a las menos importantes. Esta relación entre conducta relacionada con la tarea e importancia de la tarea sólo aparece para tareas que son evaluadas como importantes por los propios estudiantes, pero no para aquellas valoradas de ese modo por otros (experimentador o normas sociales). En otras palabras, los estudiantes eran rápidos y eficaces al realizar tareas que pensaban que eran importantes, pero no necesariamente en aquellas tareas que otros consideraban más importantes. Las mujeres puntuaban más alto tanto en planificación como en la

realización de un horario y en su seguimiento que los hombres. Por último, las medidas de planificación-horario se asociaban débilmente con las medidas de estar bien, lo que sugiere que la gente que planifica las cosas con tiempo es más feliz y está mejor ajustada que la gente que no lo hace; o que la gente que es feliz y está bien adaptada desde el principio está más motivada para planificar las cosas con tiempo que las que no lo están. La bibliografía actual sobre los efectos temporales del esfuerzo en las rutinas de la vida diaria (OeLongis, et al., 1974; Kanner, et al., 1981) sugieren que la planificación rápida y eficaz es una conducta ventajosa que reduce el índice de esfuerzo y promueve el estar bien psicológicamente, más que lo inverso.

Diferentes Tipos entre los que Retrasan y los que No-Retrasan

Las últimas investigaciones sugieren que los que retrasan no tienen todos la misma personalidad, y que existen diferentes tipos entre los que retrasan así como entre los que no retrasan. Aunque el autor (Milgram, 1991) ha propuesto que los que retrasan "genuinos" presentan alteraciones emocionales manifiestas debido a su conducta ineficaz, a sus pobres resultados en el trabajo y a las consecuencias negativas de todos ello, también somos conscientes de que algunas personas que se comportan manifestando retraso no llegan a estar trastornadas. Estas personas tienen normas no-convencionales acerca del logro y/o rapidez y aceptan su conducta de retraso sin mostrar ningún tipo de trastorno o culpa por ello. También es posible que la gente que no retrasa como regla, se retrasen en unas pocas tareas, por lo que algunos pueden manifestar alteraciones emocionales al tratar ineficazmente con esas tareas, mientras que otros muestran una ecuanimidad relativa sobre sus lapsos de conducta eficaz.

También investigamos una segunda forma de alteración emocional, el trastorno emocional hipotético o *anticípatorio*. Este concepto hace referencia a las alteraciones emocionales que la gente dice que siente cuando piensa que puede retrasarse en una tarea que, de hecho, realizan rápidamente. Se supone que presentar un alto trastorno emocional anticipatorio está en función de los indicios aversivos que promueven una planificación rápida y la adherencia a esa planificación en aquellas tareas rutinarias con las que están asociados, y puede ser igual de alto en los que se retrasan como en los no.

En una muestra de 165 estudiantes universitarios israelitas, se analizaron las interrelaciones entre retraso en las rutinas cotidianas, la alteración emocional manifiesta, el trastorno emocional hipotético o anticipatorio y tres rasgos relevantes de la personalidad -ansiedad general, sensibilidad a las amenazas, y la creencia de que las cosas tienen que salir mal,

«pesimismo»- (Milgram, Gehrman y Keinan, en prensa). El análisis de perfiles confirmó que existen sujetos que se retrasan con baja alteración emocional manifiesta así como otros con alta, siendo en esta muestra el primer grupo más numeroso que el último. Existen también los de no retraso que llegan a estar trastornados debido a las pocas tareas en las que se retrasan y otros que mantienen su ecuanimidad.

Los resultados más interesantes de este estudio se obtienen en el grupo de estudiantes que siendo bajo en retraso comienza a presentar lo que puede ser un trastorno al enfrentarse con aquellas pocas tareas en las que se retrasan. Estos estudiantes, que constituyen el grupo más amplio del estudio, no se demoran en realizar las tareas rutinarias de la vida diaria, y experimentan una gran alteración emocional manifiesta cuando ocasionalmente lo hacen, y un alto trastorno anticipatorio al pensar que pueden retrasarse, aunque no lo hagan. Sin embargo, puntúan bajo en ansiedad general, son menos sensibles a la amenaza y creen que las cosas les van a salir bien en su vida. Estos descubrimientos están en contradicción con la creencia general de la sociedad de que las personas rápidas son ansiosas, neuróticas, impulsivas y espoleadas por la culpa. La gente rápida tiende a alterarse cuando no lo es (lo que ocurre raras veces), pero suele ser tranquila y estar mejor ajustada que los que se retrasan, probablemente porque disponen de rutinas cotidianas eficaces por lo que tienen tiempo y energía para perseguir otras metas más productivas.

Los estudiantes que puntuaban alto en retraso o que les producía alteraciones manifiestas eran más ansiosos en general y más sensibles a las amenazas que los que puntuaban alto en retraso pero no en alteraciones manifiestas. Los estudiantes del primer grupo tienen lo peor de los dos mundos, dado que ellos se retrasan en muchas rutinas, están frecuentemente más alterados que la gente que se retrasa en unas pocas, o que la gente que se retrasa más pero le importa menos. Dado que ellos están alterados, en comparación a los otros, la mayor parte del tiempo no es raro que también puntúen más alto en ansiedad en general y en sensibilidad a las amenazas.

Los estudiantes altos en retraso pero bajos en alteraciones emocionales son los más pesimistas acerca de cómo les irán las cosas en su vida. Puesto que creen que las cosas no les van a ir bien, pueden llegar a creer que no merece la pena hacer ningún esfuerzo o preocuparse por las consecuencias que tendrá la falta de esfuerzo.

¿Es el Retraso General o Específico? ¿Por qué dicen los estudiantes que se retrasan?

Hasta aquí hemos analizado diversos estudios sobre retraso al planificar y ejecutar lo planificado, sobre tareas relativamente triviales de la vida diaria. Sin embargo, no sabemos si los estudiantes que se retrasan en tareas sin importancia también lo hacen cuando éstas son importantes, como por ejemplo en el trabajo académico. Asimismo, tampoco sabemos si los estudiantes que se retrasan en un curso lo hacen también en otro; y sabemos muy poco acerca de las razones que emplean los estudiantes para su retraso académico, ni tampoco si cierto tipo de razones están más asociadas con el retraso académico que con cualquier otro tipo.

Solomon y Rothblum (1984) encontraron que las razones más utilizadas por 342 estudiantes americanos de bachiller superior, eran el miedo al fracaso, la dificultad y aversividad de la tarea, y el poco tiempo de preparación, explicando el primero las dos terceras partes del total de la varianza explicada en el retraso académico. Uno puede preguntarse si estos resultados se confirman en estudiantes del mismo nivel de otras sociedades occidentales, de ahí el presente estudio en estudiantes israelíes. Nuestras investigaciones previas (Milgram, 1991; Milgram, Gehrman y Keinan, en prensa) habían demostrado que los que se retrasan se diferencian en la medida en que presentan alteraciones emocionales debidas a su conducta incompetente. Nos preguntamos, por tanto, si algunas de las razones utilizadas para retrasarse están más asociadas que otras con las alteraciones emocionales, en la medida en que suponen una seria amenaza para la acción, mientras que las otras sirven para "salvar la cara" y hacer lo que uno quiere. De este modo, los estudiantes que conceden poco tiempo y esfuerzo a la resolución de la tarea, tienen pocas aspiraciones académicas, protestan y se resisten, sin justificación, por tener que hacer cosas que no les interesan, o se quejan de que no reciben la ayuda que necesitan de sus profesores y compañeros, es menos probable que estén alterados emocionalmente acerca de sus hábitos de trabajo ineficaces y su pobre logro académico que otros. Por el contrario, los estudiantes que dicen que les falta la habilidad necesaria para lograr sus metas, o que no pueden lograrlas por un miedo paralizante al fracaso, es más probable que presenten alteraciones. Estos problemas se investigarán en una muestra de 112 estudiantes universitarios (Milgram, Batoriy Mowrer, 1990).

Existe una relación pequeña entre la medida de retraso o ineficacia comportamental en una tarea académica determinada y la medida de malestar subjetivo acerca de la propia conducta en esa tarea: a mayor ineficacia comportamental sobre una tarea determinada, mayor es el grado de alteración emocional acerca de la propia conducta en esa tarea. Las correlaciones no fueron muy altas, lo que indica que algunos estudiantes

se retrasaron sin experimentar alteraciones emocionales acerca del retraso, mientras que otros pueden sentir una gran alteración emocional por el retraso, aunque no fuera mucho. Estos descubrimientos son similares a los que hemos comentado anteriormente sobre los tipos de retraso (Milgram, Gehrman y Keinan, en prensa).

Entre las siete razones más frecuentemente utilizadas -una tercera parte de un total de 22 razones-, tres hacían referencia al tratamiento ineficaz del tiempo ("pienso que puedo hacerlo en el último minuto"; "tengo demasiadas cosas que hacer"; "no se organizar muy bien mi tiempo"), lo que es consistente con la hipótesis de que los estudiantes recurren a razones periféricas, inestables, que amenazan muy poco su propia autoestima. Por otro lado, las razones que eran amenazantes para la autoestima también se encontraban entre las siete primeras, incluyendo dos razones de crítica hacia uno mismo ("no tengo suficiente fuerza para sentarme y estudiar" y "encuentro la materia muy difícil para mí") y una de amenaza intermedia ("me pongo nervioso cuando tengo que hacer algo que no me interesa"). Se considera que esta última razón es de amenaza intermedia para el yo, porque la persona se culpa a sí misma del retraso pero asigna el fracaso personal a una causa justificable, la falta de interés.

El análisis de las relaciones entre las distintas razones y el retraso académico, demuestra que las razones con una mayor poder discriminante (con correlaciones altamente independientes con el retraso), se encuentran entre las razones más frecuentemente citadas anteriormente, haciendo referencia algunas a la mala organización del tiempo y a la falta de ayuda por parte de los profesores, razones para "lavar la cara", y otras razones se relacionan con las fuentes de la ineficacia que son altamente amenazantes para el yo (e.g., bajas aspiraciones académicas). Estos descubrimientos no verifican la hipótesis de que una categoría determinada de razones explica la mayor parte de la varianza del retraso.

Existe una relación moderada entre retraso y número de razones: a más retraso, más razones consideradas como relevantes para esa conducta. Uno podría preguntarse si el malestar subjetivo afecta a esta relación. Se realizó un análisis de varianza de las razones, tomando como variables independientes del retraso académico, la incompetencia comportamental alta-baja y el malestar subjetivo alto-bajo. Los resultados ponen de manifiesto que los estudiantes con mucho retraso y alto malestar dan más razones para su conducta que los otros tres grupos, mientras que los estudiantes con alta incompetencia comportamental y bajo malestar no dan más razones que los estudiantes con baja incompetencia comportamental, independientemente del nivel de malestar. De lo que deducimos, por tanto, que los estudiantes dan más razones para una alta ineficacia

comportamental en el campo académico, sólo cuando se ven alterados por ello, pero no cuando esto no les produce ninguna alteración.

La especificidad-generalidad del retraso académico fue consistente con lo esperado. La incompetencia comportamental en un curso académico está moderadamente relacionada con la ineficacia en otros cursos. Además, la eficacia comportamental en una tarea académica está relacionada con la eficacia en otras tareas dentro del mismo curso, como se puso de manifiesto por la moderadamente alta consistencia interna de las escalas de retraso. Por otro lado, no existen relaciones entre retraso en tareas académicas y retraso en las tareas rutinarias de la vida diaria.

Una implicación importante de estos descubrimientos es que el consejero o psicólogo escolar debe tener en cuenta a la gran cantidad de estudiantes que desarrollan retraso académico, algunos con alteraciones emocionales y otros no, así como la amplia gama de razones que se ha encontrado que contribuyen al retraso académico, para así: (1) desarrollar estrategias de intervención primarias en el trabajo para todos los estudiantes; (2) aplicar intervenciones secundarias y terciarias, respectivamente, para los estudiantes de alto riesgo y para los estudiantes que tienen hábitos peligrosos de retraso.

Técnicas y Rasgos que afectan al Retraso Académico

Se diseñó un análogo experimental para simular el retraso académico y las variables situacionales que probablemente se relacionaban con él (Milgram, Dangoury Raviv, en prensa). Se instruyó a mujeres estudiantes israelíes ($N=112$) para que realizasen ciertas tareas en casa en un tiempo especificado en cuatro tardes consecutivas, y bajo distintas condiciones instruccionales: sí era el experimentador (análogo al profesor) o el estudiante quién decidía cuando se debía de realizar la tarea; sí el estudiante realizaba la tarea en el momento exacto en el que se le decía o si se le daba un margen de media hora para efectuarla; y sí se les daba una explicación adecuada o inadecuada acerca de la tarea que tenían que realizar. Se midieron como rasgos de personalidad, en todos los estudiantes, auto-regulación, ansiedad de prueba, y la tendencia de respuesta pasivo-agresiva.

Los estudiantes con alta ansiedad de prueba tendían a hacer sus tareas más tarde que los estudiantes con baja ansiedad de prueba, indicando que la ansiedad acerca de la ejecución académica (como ocurre en los tests) fortalece la respuesta de evitación a aquellos estímulos asociados con el logro académico (aunque sea en el hogar). Esta conducta de evitación aún fue mayor cuando se les daba el margen de media hora para retrasar el comienzo de la tarea. Este descubrimiento es impresionante porque ellos sabían que sus protocolos eran anónimos por lo

que su retraso en el tiempo de comienzo no podía perjudicarles de ninguna manera. En otras palabras, su conducta de retraso podría ser una conducta de evitación condicionada asociada con los estímulos académicos.

La rapidez de los estudiantes con baja ansiedad prueba fue aún más interesante: ellos comenzaban más pronto incluso cuando se les permitía hacerlo más tarde sin ningún tipo de penalización. Una explicación para este descubrimiento contra-intuitivo se basa en los conceptos que evalúan el yo y que se derivan de Lepper y Greene (1978) y Brehm (1966). La gente que tiene confianza en que puede dominar una situación determinada de una forma competente, puede considerar el margen de tiempo concedido como una gratificación o asistencia especial que no necesitan, y para probar esto último, realizan la tarea mejor que aquellas personas a las que no se les hizo esa concesión. En este sentido, los estudiantes caracterizados por una baja ansiedad de prueba a los que se les concedió discrecionalmente media hora de demora, pueden haber interpretado la oferta como significando que eran incapaces de comenzar a tiempo. El ofrecimiento pudo haber promovido su motivación de competencia, el deseo de demostrar que podían realizarlo de una forma consistentemente rápida. Puesto que la motivación de competencia es, probablemente, más fuerte que la de obediencia, estos sujetos en la condición que provocaba baja competencia, fueron más rápidos que los sujetos que estaban en la condición que producía fuerte obediencia.

Existe un segundo descubrimiento paradójico. El permitir a los sujetos que planificasen cuando querían realizar su tarea para cada una de las cuatro tardes, les hizo ser menos rápidos que cuando tenían una autoridad externa que decidía por ellos. Se puede suponer post hoc que el haberles permitido elegir su propia planificación, les pudo llevar a pensar que también se les permitía desviarse de la misma y realizarla cuando lo desearan. Dado que los sujetos tendían a aceptar las instrucciones del experimentador, podían considerar que el hacer su propia planificación connotaba una investigación menos seria y menos significativa que el seguir la planificación realizada por una figura de autoridad, y respondían siguiendo este criterio.

Recordemos que la auto-regulación hace referencia a un repertorio de hábitos cognitivos que nos capacitan para sobreponernos a reacciones emocionales adversas cuando uno está comprometido en completar una tarea pero tiene que hacer alguna otra cosa (Rosenbaum, 1983). Los estudiantes con baja auto-regulación eran tan rápidos como los otros en comenzar cuando tenían que realizar su tarea de por la tarde en un tiempo determinado, pero se retrasaban más que los otros en la condición de retraso discrecional, al igual que los estudiantes que puntuaban alto en

ansiedad de prueba. Este descubrimiento sugiere que los estudiantes con una auto-regulación pobre hacen mejor las tareas cuando se les dan instrucciones por una autoridad a la que respetan, en comparación a cuando tienen instrucciones permisivas.

La personalidad pasivo-agresiva está relacionada con el retraso en circunstancias especiales, concretamente en aquellas que promueven retraso. Por otro lado, estas circunstancias eran contrarrestadas por el experimentador, cuando era este el que decidía cuando se debían de realizar las pruebas en las cuatro sesiones de tarde. Además, demostraban su resentimiento sólo en la situación en la que se permitía a todos los estudiantes retrasarse media hora. Dado que el retraso o demora ya estaba permitido, los sujetos pasivo-agresivos lo que hacían era retrasarse más que los demás. Ellos no se demoraban en la situación de puntualidad severa porque manifestar públicamente su conducta negativista es inconsistente con el carácter encubierto de engaño hacia la autoridad, de su orientación subyacente pasivo-agresiva. La condición que combinaba planificación por parte del experimentador junto a desviaciones discrecionales de la misma, fue muy favorable para provocar la respuesta de retraso en los pasivo-agresivos.

La Importancia de la Investigación sobre el Retraso

El retraso no es únicamente una curiosa aberración humana, una de las muchas maneras en que la gente fracasa en la persecución de sus intereses de una manera eficiente y productiva. Representa una disfunción en las habilidades humanas que es importante, si no esencial, para tratar con los miles de tareas, grandes y pequeñas, que acumulamos en la vida diaria en nuestra mesa de despacho, en nuestra agendas o en nuestra mente. Cuando echamos una ojeada a esas tareas, establecemos un orden de prioridades para hacerlas, y las hacemos rápidamente, lo que aumenta nuestra calidad de vida. Cuando nos retrasamos, perdemos el tiempo, desaprovechamos oportunidades y no vivimos una vida auténtica. Comprender por qué y en qué circunstancias nos retrasamos es tener intracepción sobre un aspecto importante de nuestro funcionamiento. Esto se puede lograr sin necesidad del psicoanálisis ni de una psicoterapia extensa, y la intracepción conseguida nos permitirá tener un funcionamiento mucho más competente y encontramos bien psicológicamente.

Referencias

- Brahm, J. (1966): *A Theory of Psychological Reactance*. New York, Academic Press
- Burka, J.B.-Yuen, L.M. (1983): *Procrastination. Who you do it and what to do about it*. Reading, MA., Addison-Wesley
- Ellis, A.-Knaus, W.J. (1975): *Overcoming procrastination*. New York, Institute for Rational Living
- Lepper, M.R.-Greene, D. (1978): Divergent approaches to the study of rewards. En M.R. Lepper-D.Green (Eds): *The hidden costs of reward* (pp.217-244). Hillsdale, NJ., Erlbaum
- Milgram, N.A. (1988): Procrastination in daily living. *Psychological Reports*, 63, 752-754
- Milgram, N.A. (1991): Procrastination. En *Encyclopedia of human biology, volumen 6* (pp. 149-155). New York, Academic Press
- Milgram, N.A.-Sroloff, B.-Rosenbaum, M. (1988): The procrastination of everyday life. *Journal of Research in Personality*, 22, 197-212
- Milgram, N.A.-Batori, G.-Mowrer, D. (1990): *Correlates of academic procrastination*. Universidad de Tel-Aviv, Informa Técnico (no publicado)
- Milgram, N.A.-Dangour, W.-Rosenbaum, M. (en prensa): Personality correlates and situation determinants of academic procrastination. *Journal of General Psychology*
- Milgram, N.A.-Gahrman, T.-Keinan, G. (en prensa): Procrastination and emotional upset. A typological model. *Personality and Individual Differences*.
- Rosenbaum, M. (1983): Learned resourcefulness as a behavioral repertoire for the self-regulation of internal events. Issues and speculations. En M.Rosenbaum-C.M. Franks-Y.Jaffe (Eds): *Perspectives in behavior therapy in the eighties* (pp.54-73). New York, Springer
- Sotomon, L.J.-Rothblum, E.D. (1984): Academic procrastination. Frequency and cognitive-behavior correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.