

Ansiedad ante los exámenes y procrastinación académica en estudiantes universitarios
Ignacio Germán Guerra
Licenciatura en Psicología



Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

Autor: Ignacio Germán Guerra
Carrera: Licenciatura en Psicología
L.U:134.647

“Ansiedad ante los exámenes y procrastinación académica en
estudiantes universitarios”

Tutora: Dra. Mariel F. Musso

Índice

I.	Introducción	4
II.	Objetivos.....	5
	<i>Objetivo general</i>	5
	<i>Objetivos específicos</i>	5
	<i>Hipótesis general</i>	6
	<i>Hipótesis específicas</i>	6
III.	Estado del arte	7
IV.	Marco teórico	16
	<i>Procrastinación</i>	16
	<i>Ansiedad ante los exámenes</i>	35
	<i>Ansiedad ante los exámenes y procrastinación académica</i>	50
	<i>Modelo de afrontamiento de Lazarus</i>	51
V.	Método	55
	<i>Población</i>	55
	<i>Tipo de estudio</i>	55
	<i>Instrumentos de medición</i>	55
	<i>Procedimiento para la recolección de datos</i>	56
	<i>Procedimiento para el análisis de datos</i>	56
VI.	Resultados	58
	<i>Procrastinación y Ansiedad ante los exámenes: correlaciones</i>	58
	<i>Dimensiones de Ansiedad ante los exámenes y Procrastinación</i>	59
	<i>Género y Ansiedad ante los exámenes</i>	62
	<i>Género y Procrastinación</i>	65
	<i>Edad y Ansiedad ante los exámenes</i>	66
	<i>Edad y Procrastinación</i>	68
	<i>Diferencias en Procrastinación y ansiedad ante los exámenes según año de cursado</i>	68

<i>Diferencias en Procrastinación y ansiedad ante los exámenes según disciplina o carrera</i>	72
VII. Discusión	76
VIII. Referencias	85
IX. Anexo 1. Instrumentos de medición	94
Adaptación Argentina del Inventario Alemán de Ansiedad ante los exámenes (GTAI-AR).....	94
Escala de Procrastinación académica adaptada a la población Argentina (ATPS)..	96
X. Anexo 2.Tablas de resultados estadísticos	97

I. Introducción

La ansiedad frente a los exámenes y la procrastinación académica son manifestaciones habituales de los estudiantes durante el desarrollo de su carrera universitaria, esto ha desembocado en una diversidad de investigaciones dirigidas a indagar sobre su posible relación (Furlan, Piemontesi, Illbele, & Sánchez, 2010).

La procrastinación general se define como “un patrón cognitivo y conductual caracterizado por la intención de hacer una tarea y una falta de diligencia para comenzarla, desarrollarla o finalizarla, cuyo proceso se acompaña generalmente de sentimientos de ansiedad o inquietud y abatimiento” (Ferrari, Johnson & Mccown, 1995 citado en Furlan, Piemontesi & Tuckman, 2012, p.142). Su forma de manifestación más común y general es la “procrastinación académica”, que ocurre específicamente dentro del ámbito académico (Khan, Arif, Noor, & Muneer, 2014), y es definida como la acción de posponer tareas académicas primarias (por ejemplo, estudiar para un examen, preparar trabajos finales a término o preparar las lecturas semanales) y la experiencia de conflicto como consecuencia de dicho retraso (Solomon & Rothblum, 1984; Sirin, 2011). La procrastinación académica se distingue de la procrastinación general en que la primera involucra tareas exclusivamente académicas (Sirin, 2011).

La ansiedad ante los exámenes es definida como un rasgo específico-situacional, caracterizado por la predisposición a reaccionar con elevada ansiedad ante situaciones relacionadas específicamente con los exámenes y el rendimiento (Hodapp, Glazman & Laux, 1995; citado en Stöber, 2004) y a experimentar una elevada preocupación y activación fisiológica ante este tipo de situaciones (Piemontesi, Heredia & Furlan, 2012), presentando manifestaciones cognitivas, afectivas, fisiológicas y frecuentemente acompañada de procrastinación (Gallart, Ferrero & Furlan, 2013).

Los exámenes constituyen situaciones generalmente ansiógenas, por lo que se puede considerar que la ansiedad que manifiestan los estudiantes ante los exámenes promueve la conducta de procrastinación de presentarse a rendir, y también de las actividades de preparación necesarias, cuya realización potencialmente evoca la situación de evaluación (Furlan, Piemontesi, Illbele & Sánchez Rosas, 2010). Debido a que existen resultados contradictorios sobre la existencia de una relación entre estas variables, algunos estudios proponen continuar con el estudio de la relación entre la ansiedad ante los exámenes y la conducta de postergación (Rosário, Pérez, Salgado,

García, Valle, Joly & Gutiérrez, 2008). La replicación de estos hallazgos contribuiría con nuevo conocimiento a nivel local que puede ser útil para diseñar y revisar intervenciones en estudiantes con este tipo de dificultades (Furlan, Ferrero & Gallart, 2014).

De acuerdo a dicho planteo, este estudio busca analizar la relación entre la ansiedad ante los exámenes y la procrastinación académica teniendo en cuenta el modelo de afrontamiento al estrés de Lazarus resumido por Cañero (2002), con el objeto de aportar sustento empírico a las investigaciones actuales sobre estas variables.

Pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre la ansiedad frente a los exámenes y la procrastinación académica en estudiantes universitarios argentinos de universidades privadas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires?

II. Objetivos

Objetivo general

El objetivo general del presente trabajo es estudiar la relación entre la ansiedad frente a los exámenes y la procrastinación académica, en estudiantes universitarios argentinos que asisten a universidades privadas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Objetivos específicos

- 1- Analizar si existen diferencias en la ansiedad frente a los exámenes y en la procrastinación académica entre estudiantes universitarios según su año actual de cursado.
- 2- Evaluar si existen diferencias significativas en la ansiedad ante los exámenes y la procrastinación académica, entre hombres y mujeres.
- 3- Investigar si existen diferencias significativas en la ansiedad ante los exámenes y en la procrastinación según la edad del estudiante.

- 4- Indagar si existen diferencias significativas en la ansiedad ante los exámenes y en la procrastinación según la carrera universitaria del estudiante.

Hipótesis general

Aquellos estudiantes que manifiesten mayores niveles de ansiedad frente a los exámenes, serán más propensos a desarrollar una conducta de procrastinación en sus tareas académicas.

Contrariamente a esto, aquellos estudiantes que manifiesten menores niveles de ansiedad ante los exámenes, desarrollarán en menor medida el comportamiento de procrastinación de sus tareas académicas.

Hipótesis específicas

- 1- Aquellos estudiantes que se encuentren en el último año de su carrera demostrarán un menor nivel de ansiedad ante los exámenes y procrastinación que aquellos que se encuentran en el primer año de su carrera.
- 2- Las mujeres presentarán mayores niveles de ansiedad y procrastinación que los hombres.
- 3- A mayor edad, menores niveles de ansiedad ante los exámenes y procrastinación.
- 4- Los estudiantes del área de Psicología presentarán mayores niveles de ansiedad ante los exámenes y procrastinación que los estudiantes de Ciencias Contables.

III. Estado del arte

Se utilizaron las bases de datos Redalyc, Jstor, EBSCOHost, Dialnet, Scielo y el buscador virtual Google Académico. Las palabras clave aplicadas en la búsqueda fueron: Ansiedad ante los exámenes, Procrastinación Académica, Test anxiety y Procrastination. Se buscaron las investigaciones más recientes y relevantes de los últimos 5 años que contuvieran las variables estudiadas, siendo este el único criterio de recorte utilizado en la búsqueda. Se encontraron 16246 estudios en todo el mundo, de los cuales se seleccionaron únicamente aquellos que estudiaron la relación entre ambas variables, de ello resultaron seis investigaciones clave, las cuales fueron utilizadas para representar el estado del arte contemporáneo del presente estudio.

La relación entre las variables procrastinación y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios ha sido investigada por diversos autores en los últimos años (Rosário et al., 2008; Furlan et al., 2010; Furlan et al., 2014; Furlan, 2011; Furlan et al., 2012; Hashemi & Latifian, 2014). A su vez, se ha investigado dicha relación junto a otras variables como el perfeccionismo (Hashemi & Latifian, 2014), los síntomas mentales (Furlan et al., 2014), variables personales y familiares (Rosário et al., 2008) e inclusive se ha desarrollado un programa de intervención cognitivo conductual para disminuir los niveles de ansiedad ante los exámenes y la procrastinación (Furlan, 2011).

Ansiedad ante los exámenes y procrastinación en estudiantes

Las primeras investigaciones sobre su relación en territorios de habla hispana han sido realizadas en España, donde Rosário y col. (2008) indagaron sobre la existencia de una correlación entre estas. Los resultados obtenidos confirmaron que la ansiedad y la procrastinación están positiva y significativamente correlacionadas, lo que permite afirmar entonces que existe relación significativa y positiva entre ambas, aunque solo hasta un nivel medio de ansiedad. De hecho, los resultados del estudio indicaron que la relación es intensa hasta niveles de ansiedad moderados, ya que mayores niveles no producen cambios significativos en el comportamiento de procrastinación, sólo basta un nivel moderado de ansiedad para activar un elevado comportamiento de procrastinación.

Dos años más tarde, Furlan y col. (2010) buscaron replicar los estudios sobre la ansiedad ante exámenes y la procrastinación en estudiantes argentinos.

Específicamente se buscó conocer la relación de la Procrastinación con las dimensiones de la Ansiedad de Evaluación, considerando dicho constructo como multidimensional, integrado por cuatro dimensiones. Los resultados de este estudio reafirmaron a nivel local la existencia de una relación moderada y positiva entre las variables del estudio, pudiéndose interpretarse en dos sentidos, primero que la procrastinación es una conducta que se activa ante el aumento de la ansiedad ante los exámenes y que su fin es aliviarla, y segundo, que la procrastinación genera condiciones propicias para que el alumno ante la percepción de evaluación, aumente su ansiedad ante los exámenes. Estos resultados suponen que la preocupación como componente cognitivo y anticipatorio de la ansiedad ante los exámenes se correlaciona positivamente con la procrastinación, pero esto no tiene apoyo en los datos que se obtuvieron. Por lo que establecieron cómo explicación alternativa que estas variables covarían, siendo ambas manifestaciones de un desequilibrio en un proceso que las contiene, llamado autorregulación del aprendizaje. Entonces la preocupación desde esta perspectiva cumpliría la función de retroalimentación para que el alumno reajuste su estrategias de trabajo, informándole el desfasaje entre lo planeado y lo que se está cumpliendo. Si este proceso no sucede, aparecen la interferencia, la falta de confianza y la procrastinación, cómo señales de desequilibrio.

En 2012, Furlan y col. continuaron sus estudios en el tema, teniendo como objetivo verificar las propiedades psicométricas de la adaptación argentina de la Escala de Procrastinación de Tuckman (Tuckman, 1990) mediante análisis factorial confirmatorio. Los resultados permitieron afirmar que la adaptación argentina de dicha escala es una medida válida y fiable de la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios, y puede ser aplicada con fines investigativos. Esto se debe a que presentó un índice de consistencia interna óptimo ($\alpha=.94$). En relación a la validez de criterio de la correlación entre la procrastinación académica y la ansiedad ante los exámenes, se obtuvo una correlación positiva y estadísticamente significativa ($r=.430$, $p=$ menor a $.000$). Del análisis de la correlación parcial entre la procrastinación y la ansiedad ante los exámenes, se encontraron correlaciones estadísticamente significativas con la “interferencia” (0,314) y la “falta de confianza” (0,219), por lo que estas dimensiones parecen ser el componente negativo de la ansiedad ante los exámenes (Heredia et al, 2008; Furlan, Sánchez, Heredia, Piemontesi & Illbele, 2009).

Los resultados permitieron reafirmar y ampliar los obtenidos en el estudio previo. La procrastinación y la ansiedad frente a los exámenes, tomada como un constructo general, mantuvo una correlación moderada y positiva, y agregaron nuevos aportes a

las interpretaciones anteriormente realizadas. La procrastinación es considerada por los autores como una conducta “de evitación” que se activa ante a una tarea que genera ansiedad y, tiene como fin su alivio transitorio, mediante la demora de su realización. Por otro lado, esta conducta crea condiciones adecuadas para que el estudiante, al percibir la inminencia de la evaluación y u escasa o inadecuada preparación, incremente su estado de Ansiedad frente a la evaluación. Esta última interpretación supone que la preocupación como componente cognitivo y anticipatorio de la ansiedad ante los exámenes debe correlacionar positivamente con la Procrastinación, lo cual nuevamente no tuvo sustento en los datos obtenidos, ya que se advirtió que la Procrastinación se correlaciona moderadamente con la Interferencia y en menor forma con la Falta de Confianza, pero con la preocupación fue casi nula. La otra interpretación a la correlación entre ambas variables era que la Procrastinación y la Ansiedad ante los exámenes covarían debido a que ambas surgen de un desequilibrio en un proceso que las comprende, y este es el de la autorregulación del aprendizaje. Desde este enfoque, la preocupación es funcional, ya que permite que el estudiante pueda realizar ajustes necesarios en sus estrategias de trabajo, informándole la existencia de una discrepancia entre lo planeado y lo que está cumpliendo. Cuando el estudiante no cuenta con un repertorio adecuado de estrategias de aprendizaje, valora con poca realidad las demandas de la tarea, sobreestima sus futuros estados emocionales y tiene escasa flexibilidad para adaptarse a dificultades o imprevistos, el proceso de autorregulación experimentará dificultades importantes, que encontrarán su expresión a través de la Interferencia, la falta de confianza y la procrastinación.

Ansiedad ante los exámenes como mediador entre la procrastinación académica y el perfeccionismo

Hashemi y Latifian (2014) investigaron el posible rol mediador de la ansiedad ante los exámenes en la relación entre ambas formas de perfeccionismo (socialmente prescrito, y auto establecido) y la procrastinación. Ellos hipotetizaron que la ansiedad manifestada durante los exámenes mediará la relación entre las dos formas de perfeccionismo y la procrastinación. Los resultados apoyaron parcialmente dicha hipótesis. Ambas formas de perfeccionismo -socialmente prescrito y auto establecido- fueron predictivos de la ansiedad ante los exámenes y procrastinación académica. Por un lado el perfeccionismo auto establecido fue relacionado negativamente con la ansiedad ante los exámenes y la procrastinación de los exámenes, mientras que el perfeccionismo socialmente prescrito se relacionó positivamente con dichas variables.

Se comprobó que la ansiedad ante los exámenes es parcialmente mediadora de la relación entre ambas formas de perfeccionismo y la procrastinación académica. Este resultado sugirió que la ansiedad ante los exámenes es el mecanismo a través del cual ambos tipos de perfeccionismo se relacionan con la procrastinación de los exámenes, lo que es más, los resultados de este estudio sugirieron que el perfeccionismo auto establecido se acompaña de un bajo nivel de ansiedad ante los exámenes, el cual a su vez disminuye la procrastinación de los exámenes, mientras que el perfeccionismo socialmente prescrito ocurre con un alto nivel de ansiedad ante los exámenes, el cual a su vez incrementa el nivel de procrastinación de exámenes. Entonces el perfeccionismo podría ser adaptativo, funcional y tener beneficios potenciales en la reducción del comportamiento de procrastinación.

Ansiedad ante los exámenes, procrastinación y síntomas mentales

Se ha estudiado la ansiedad ante los exámenes, procrastinación y síntomas mentales en estudiantes universitarios con el fin de analizar las co-morbilidades de los síntomas mentales con la ansiedad ante los exámenes y la procrastinación. Las hipótesis indicaron que los estudiantes con puntajes elevados de ansiedad ante los exámenes y procrastinación presentarían mayor frecuencia de síntomas mentales en escalas correspondientes a trastornos de ansiedad (tensión, irritabilidad, falta de energía) y del estado de ánimo (negatividad, indecisión), en comparación con los que posean solo una de estas condiciones y con aquellos de bajos niveles de procrastinación y ansiedad ante los exámenes. Los resultados confirmaron que los estudiantes con elevada ansiedad ante los exámenes y procrastinación tienen mayores probabilidades de presentar otros síntomas mentales y físicos, que aquellos con una sola de estas condiciones, lo que significa que estos poseen una vulnerabilidad a presentar síntomas mentales propios de los desórdenes ansiosos, del estado del ánimo y de la personalidad. Niveles altos en ambas variables correspondieron con la presencia de mayor sintomatología en las escalas de manifestaciones de tensión, ansiedad, falta de energía, irritabilidad y perfeccionismo, la que evalúa la visión negativa de sí, sentimientos de inferioridad y la dificultad de tomar decisiones. A su vez, estos estudiantes presentaron niveles elevados en factores de ideación paranoide, suspicacia y alucinaciones (Furlan et al., 2014).

Ansiedad ante los exámenes: el impacto de las variables personales y familiares

Rosário y col. (2008) buscaron analizar mediante dos estudios el impacto de algunas variables sociopersonales sobre la ansiedad ante los exámenes y así conocer los determinantes de los comportamientos y estilos de vida de los jóvenes, condición necesaria para poder organizar estrategias preventivas adecuadas. Entre estas variables se estudió el impacto del género, cursos en suspenso, nivel de estudios del padre y la madre, número de hermanos y las notas en matemáticas sobre la ansiedad ante los exámenes. Los resultados indicaron que las diferencias observadas en la ansiedad como consecuencia del efecto de los diferentes niveles de las variables estudiadas, son estadísticamente significativas en los cinco casos. Respecto a la relación entre género y ansiedad ante los exámenes, se comprobó que las chicas se muestran significativamente más ansiosas ante exámenes que los chicos. Por otro lado, la ansiedad ante los exámenes disminuye al aumentar el nivel de estudios de los padres y las madres, lo que significaría que los padres y madres con niveles de estudios altos, son más conscientes de la importancia de apoyar a su hijo en sus tareas escolares, al revés de los padres que tienen niveles de estudios más bajos, lo que llevaría a que valorasen la situación de examen como amenazadora. Sin embargo, el estudio plantea una excepción, ya que los padres y madres con títulos de post-grado tienen hijos con altos niveles de ansiedad. No se obtuvo relación significativa entre el número de hermanos y la ansiedad ante los exámenes. Estos resultados manifiestan la relativa importancia de variables familiares sobre el nivel de ansiedad ante exámenes de los hijos. Respecto a la relación entre ansiedad ante los exámenes y variables relacionadas con el contexto escolar, como ser el número de cursos suspensos o el rendimiento académico actual en matemáticas, se obtuvo que la ansiedad ante exámenes aumenta después del primer curso suspenso y disminuye con el segundo. En lo que se refiere al rendimiento en matemáticas, los datos indicaron que aquellos estudiantes con notas más bajas presentan niveles más bajos de ansiedad. En resumen, los resultados de este estudio muestran cierta relación entre las variables personales, socios familiares y escolares y su impacto sobre la ansiedad ante los exámenes, por lo que todas las variables contempladas se han tomado como predictoras de la ansiedad ante exámenes, aunque únicamente explicaron un 16,8% de la varianza total de la ansiedad en el primer estudio, y un 12,6% en el segundo. Por esto, destacan que aun siendo importantes y predictoras estas variables, existen otros factores que no se contemplaron en estos estudios y que son importantes para explicar la ansiedad.

Ansiedad ante los exámenes y procrastinación: programa de intervención

Los estudios destacaron la necesidad de una intervención preventiva de la ansiedad ante los exámenes, desde el contexto escolar como familiar, y de utilizar los datos de estos estudios para reflexionar sobre la importancia de las prácticas educativas diferenciales y adecuadas a las necesidades del sujeto, no solo en el aula, sino también en casa. La existencia de una correlación entre ansiedad ante los exámenes y la procrastinación ha ofrecido pistas clave para la intervención, indicando que las tareas deberán estar diseñadas para que los estudiantes las perciban como exigencia académica pero no como generadoras de ansiedad (Rosário et al., 2008).

En ese sentido, como pionero en el estudio de estas variables, Furlan en 2011 estudió la eficacia de un programa cognitivo-integrativo para disminuir la ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios argentinos. Su objetivo fue desarrollar y estudiar la efectividad de un programa de intervención cognitivo-integrativo que contribuya a disminuir la Ansiedad frente a los exámenes de los estudiantes universitarios, y que mejore el afrontamiento y desempeño de estos en las evaluaciones académicas. Las hipótesis que se esperaban constatar post-tratamiento y en comparación con las medidas previas, fueron: una disminución de la Procrastinación, de la Ansiedad ante los exámenes general y en cada una de sus dimensiones, y un incremento de la Auto eficacia regulatoria, sumado a la hipótesis de que los alumnos que llevaban un período igual o superior a tres meses sin rendir, previo al inicio del tratamiento, se presentarán al menos a un examen. La metodología aplicada fue una intervención dividida en dos fases, la primera promovió la autorregulación de aprendizaje, con tareas de autoevaluación del conocimiento, establecimiento de metas de aprendizaje, selección de una estrategia, monitoreo de su implementación, y la puesta en marcha de acciones de regulación en caso de detectar desequilibrios entre lo planeado y lo ejecutado. La segunda fase incluyó psicoeducación sobre la Ansiedad ante exámenes, entrenamiento en respiración diafragmática, la identificación de pensamientos automáticos, discusión de creencias irracionales, auto instrucciones y el modelado de un guion alternativo de afrontamiento, combinando procedimientos vicarios y encubiertos. Por último, el programa contenía un ensayo anticipado de pruebas, estrategias para sortear dificultades, optimizar tiempos en la resolución de tareas, y a regular la interacción cara a cara con el evaluador. Se realizó una entrevista previa para obtener datos del historial académico, y sobre la existencia de indicadores de ansiedad ante los exámenes. En la Escala de Procrastinación, se obtuvieron diferencias

estadísticamente significativas, con un efecto moderado luego de la intervención. En la ansiedad ante los exámenes general, se vieron disminuciones significativas, como así también en sus dimensiones de "emocionalidad"; "preocupación" e "Interferencia", con grandes efectos de la intervención. Pero los cambios fueron de menor magnitud y no alcanzaron significatividad en "Falta de confianza". No así en auto eficacia regulatoria, que obtuvieron incrementos significativos con un tamaño del efecto grande. Respecto a las Conductas de Evitación, los resultados deben interpretarse solo de forma preliminar, ya que se consideraron respuestas descriptivas a preguntas abiertas. De los 19 participantes, solo 8 no habían rendido materias los 3 meses previos al programa propuesto, mientras que el resto lo había hecho. Como resultado, se obtuvo que de 8 que no habían rendido recientemente, 6 volvieron a presentarse y otros 2, a tres meses de finalizado el programa, aún no lo habían hecho, lo que apoyó la hipótesis del estudio. Quienes participaron a más encuentros, evolucionaron disminuyendo la Procrastinación en la mayoría de los casos. La respiración diafragmática y auto instrucciones, son alternativas de afrontamiento ante experiencias que aumentan la ansiedad ante exámenes, aunque es difícil de establecer cuanto aportó cada recurso. Se incrementó en pocos casos la Procrastinación, lo que sugiere que existen otros factores implicados o un posible efecto no deseado de la intervención. Los cambios en la ansiedad ante los exámenes se corresponden con las expectativas del estudio, con algunos matices según la dimensión de ansiedad ante los exámenes estudiada. En la Emocionalidad se observó la mayor disminución de la ansiedad, debido al uso de la respiración diafragmática o a la influencia indirecta de una mejora en la regulación del aprendizaje. En relación a la dimensión "Preocupación", la preocupación moderada resulta funcional en estudiantes que valoran el alto desempeño y esfuerzo. Para los que poseen menores competencias para el aprendizaje, o están dispuestos a invertir menores esfuerzos, la preocupación basada en análisis racional de la situación puede movilizar un mayor esfuerzo o llevar a una postergación estratégica para evitar un posible fracaso. Para disminuir la "Interferencia", que se asocia con labilidad atencional y baja motivación, se utilizó el contrato personal y la técnica de auto instrucciones. Funcionó para quienes lograron motivarse más con sus tareas, pero para otros no por la existencia de otras problemáticas vitales. La "falta de confianza" disminuyó en menor medida, producto a que los ítems de la escala expresan la convicción de poder enfrentar adecuadamente la evaluación, obteniendo un buen resultado y resolviendo eventuales contingencias. El incremento de la auto eficacia regulatoria puede atribuirse a la reformulación de metas y planes, y la incorporación de recursos para dirigir mejor la preparación y para

auto reforzar los logros parciales. La disminución de la evitación puede vincularse al apoyo emocional e instrumental del grupo, que complementa las técnicas específicamente utilizadas. Los resultados de la experiencia indicaron que la intervención es óptima aunque se debe seguir evaluando su uso mediante controles más rigurosos.

Se debe tener en cuenta que este tipo de dificultades académicas al cronificarse producen demoras en el egreso, abandono de carreras y elevado malestar psicológico, tanto a los estudiantes como a sus familiares. Es por esta razón que es necesaria la producción de nuevo conocimiento en el ámbito local, ya que es recurso para el diseño y revisión crítica de las intervenciones (Furlan et al., 2014).

Sintetizando el estado del arte, la relación entre las variables procrastinación y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios ha sido investigada por diversos autores en los últimos años (Rosário et al., 2008 ; Furlan et al., 2010; Furlan, 2011; Furlan et al., 2012 ; Furlan et al., 2014 ; Hashemi & Latifian , 2014), algunos de ellos han sido realizados a nivel local (Furlan et al ., 2010; Furlan, 2011; Furlan et al., 2012 ; Furlan et al., 2014). Se ha comprobado empíricamente que existe una relación estadísticamente significativa entre ambas variables (Rosário et al., 2008; Furlan et al., 2010; Furlan et al., 2012). De hecho, el comportamiento de procrastinación es activado por un nivel moderado de ansiedad, lo que indica que niveles altos de ansiedad no producen cambios en el comportamiento de procrastinación y solo es necesario un nivel suficiente de ansiedad para activarlo (Rosário et al., 2008). Por otro lado, se ha relacionado a la ansiedad frente a los exámenes y la procrastinación con variables como síntomas mentales, indicando que los estudiantes con elevada ansiedad ante los exámenes y procrastinación poseen mayores probabilidades de presentar síntomas mentales y físicos, que aquellos que solo manifiestan una de ambas variables (Furlan et al., 2014), así como la relación con el perfeccionismo, el cual se ha comprobado que es predictivo de la ansiedad ante los exámenes y la procrastinación académica (Hashemi & Latifian, 2014) y con variables personales y familiares, comprobando que las mujeres presentan mayor ansiedad ante los exámenes que los hombres y que las variables familiares como el nivel de estudio de los padres , el número de cursos en suspenso, número de hermanos y el rendimiento en matemática influyen en el nivel de ansiedad ante los exámenes (Rosário et al., 2008). Sin embargo, no se han encontrado investigaciones que hayan investigado recientemente si existen diferencias entre estudiantes en términos de años de cursado o según su carrera de estudio. Por último, se han obtenido resultados óptimos en la creación de un programa de

intervención cognitivo-conductual para disminuir la ansiedad ante los exámenes y la procrastinación (Furlan, 2011).

Pero si bien hay investigaciones que relacionan la ansiedad ante los exámenes con la procrastinación, la evidencia empírica no es concluyente en este punto (Tan, Ang, Klassen, Yeo, Wong, Huan & Chong, 2008) y el sentido de la relación resulta confuso, aunque existe un cierto consenso en considerar a la procrastinación como un comportamiento evitativo de afrontamiento dirigida a aliviar los estados de ansiedad (Furlan et al., 2010). Sumado a esto, existen publicaciones limitadas sobre el tema que hayan sido aplicadas a una muestra de estudiantes argentinos (por ejemplo: Furlan et al., 2010; Furlan, 2012; Furlan et al., 2014), por lo que el presente estudio busca aportar en este sentido, con más evidencia empírica acerca de la relación entre dichas variables.

IV. Marco teórico

Procrastinación: concepto. Procrastinación general y Académica.

El Diccionario de La Real Academia Española lo define como la “acción y efecto de procrastinar”. Es una palabra que se deriva del latín *procrastinatio*, *-ōnis*, y que a su vez, proviene del verbo en latín *procrastinare*, que significa “diferir o aplazar”. (Real Academia Española, 2015).

Procrastinación comprende dos términos derivados del latín, *pro* que es “a favor de” y *crastinare* “relativo al día de mañana”, lo que en resumen significa posponer, diferir o aplazar para mañana (García, 2008).

Las referencias sobre este constructo se remontan hasta la antigüedad. En la antigua Roma, en documentos militares griegos, y en textos religiosos, ya se hablaba de procrastinación; tal es así que se la podría considerar un reflejo de la condición humana. Su estudio ha sido aplicado en diversidad de campos cómo la Psicología, Sociología, las Ciencias Políticas y la Economía. (Steel, 2007).

La tendencia a retrasar o posponer las tareas necesarias para un desempeño óptimo, se denomina Procrastinación (Khan, Arif, Noor, & Muneer, 2014). Las personas posponen tareas que se suponen deben realizar y si bien esto lo experimentan como estresante, el retrasar una acción raramente resulta en un mayor sufrimiento psicológico. Sin embargo, en algunas personas, el aplazar lo que es necesario realizar puede convertirse en un patrón de comportamiento que persiste e interfiere en su vida diaria (Rozental & Carlbring, 2014).

A lo largo de los últimos 40 años, se han acumulado una gran cantidad de investigaciones sobre la procrastinación y en los últimos años estas han estado enfocadas en la procrastinación académica (Klingsieck, 2013). En la actualidad, la procrastinación es un fenómeno muy cotidiano en la vida de los estudiantes universitarios (Klingsieck, 2013). Ello se debe a que tienen una gran cantidad de tareas por realizar y tiempo limitado para llevarlas a cabo (Sirin, 2011).

Entre estas tareas, se pueden distinguir dos tipos, las tareas académicas y las tareas no académicas. Los estudiantes identifican como tareas académicas la asistencia a clase, las tareas diarias, escribir trabajos finales y reportes a término, estudiar, realizar tareas de lectura, dialogar o reunirse con un docente y la preparación para las clases. Mientras que por otro lado, identifican como tareas no académicas las tareas domésticas, hablar por teléfono, ejercitarse o hacer deportes, comer, tomar, socializar, entre otras actividades diarias. En relación a esto, por un lado se obtuvo evidencia empírica que comprueba que aquellas tareas que afrontan los estudiantes, sean de índole académica o no, son de igual manera completadas o procrastinadas por éstos (Scher & Ferrari, 2000). Pero por otro lado, se ha encontrado que las personas tienden a favorecer tareas percibidas como placenteras en el corto plazo, inclusive si éstas resultan displacenteras en el largo plazo, mientras que tienden a evitar realizar tareas displacenteras (Steel, 2007), por lo que las tareas consideradas placenteras se realizarían rápidamente mientras que las tareas que significan un mayor esfuerzo y que generan ansiedad -es decir displacenteras- serían postergadas para más adelante (Steel, 2007; Scher & Ferrari, 2000).

La palabra procrastinación no es un término reconocido, utilizado o inclusive nombrado en algún otro diccionario de español además del mencionado por la RAE (Bustinza, Cerna & García, 2005). A diferencia de ello, sí se puede encontrar una definición del término en inglés, el cual se denomina "Procrastination", y se define como el acto de postergar intencional y habitualmente la realización de algo que se debe hacer (Merriam-Webster, 2015). El término Procrastination no alude específicamente a la falta de finalización de una tarea, sino a la experiencia de la postergación de la misma, que trae como consecuencia en algunos casos el no terminarla, aunque en general se termina, pero tarde (Bustinza et al., 2005). Este fenómeno llega a afectar aproximadamente a una quinta parte de la población adulta y a la mitad de la población estudiantil y se lo considera un fracaso en la autorregulación (Rozental & Carlbring, 2014), convirtiéndose en un factor limitador del desarrollo personal y profesional (García, 2008).

Algunos estudiantes tienen este tipo de dificultades en la autorregulación de su aprendizaje, algo que comprende la gestión del tiempo y los esfuerzos en el estudio, ya que ello implica elaborar planes y estrategias de estudio, cumplir con lo planteado, implementarlos y ajustarlos de ser necesario, y la responsabilidad de estos procesos recae en el rol del estudiante. Estas dificultades a su vez, se derivan de la

postergación sistemática de iniciar o terminar con dichos planes y tareas (Furlan et al., 2010).

Es difícil encontrar un consenso definitivo sobre la definición de procrastinación (Sirin, 2011). Algunos autores definen a la procrastinación académica como un tipo de “anti motivación”, durante el cual los sujetos deciden no realizar y completar una tarea académica seleccionada (Tan et al., 2008), mientras que otros lo toman como un fracaso en la autorregulación como se mencionó anteriormente (Rozental & Carlbring, 2014, Tice & Baumeister, 1997), o bien como un problema muy común de bloqueo psicológico al cambio, definida así como una conducta de dejar para después lo que en nuestro mejor juicio concluimos que deberíamos realizar preferentemente ahora, y que al no hacerlo obtenemos consecuencias no deseadas (Neenan, 2008). Este autor en particular destaca que, primero debe distinguirse de la postergación planificada, que ocurre cuando existe una razón legítima para aplazar la acción (como ser obtener mayor información para tomar una decisión importante), pero que sin embargo se vuelve procrastinación cuando el sujeto se preocupa ante la posibilidad de tomar una mala decisión y equivocarse. Segundo, que es un error considerarla como pereza a actuar, ya que esto es una resistencia a realizar una acción, mientras que por otro lado, la procrastinación implica estar ocupado realizando otra actividad sustituta o trivial (por ejemplo, estar chateando) evitando así seguir con la actividad importante que requiere en ese momento que sea realizada (por ejemplo, estudiar para un oral) (Neenan, 2008). Continuando con otras definiciones, Ferrari y Tice (2000) la definen como la falta de tiempo dedicado a practicar antes de una próxima tarea objetivo, conceptualizándola como una auto-discapacidad conductual. La procrastinación para estos autores involucra la retención del comienzo de una tarea de forma tal que no se realice ningún esfuerzo por mejorar las posibilidades de éxito, es por ello que es un comportamiento auto-discapacitante que boicotea el propio éxito por lo que se le compara con una forma de auto-boicot. Este comportamiento es una técnica de auto-sabotaje utilizada tanto por hombres como por mujeres para retener los esfuerzos o el inicio de una tarea (Ferrari & Tice, 2000). Las personas utilizan diversas estrategias de auto-discapacidad o auto-boicot, como ser, el preferir los beneficios a corto plazo, los cuales a la larga terminan teniendo mayores costos y problemas de salud y estrés (Tice & Baumeister, 1997), por ende una de estas estrategias sería la procrastinación (Ferrari & Tice, 2000). Klingsieck (2013) la definió como posponer hasta mañana lo que se tenía la intención de hacer hoy. Para otros procrastinar es el comportamiento de posponer lo que se tiene la intención de hacer, como responder cartas, tardar en

levantarse por la mañana o dejar las compras importantes para lo último (Schouwenburg & Lay, 1995), a pesar de que dicho retraso tenga consecuencias negativas (Klingsieck en Rozental, 2014). Por último, es definido como un acto de retrasar voluntariamente lo que se pretende hacer, a pesar de las consecuencias de ello, y un comportamiento complejo de auto-debilitamiento que impacta en el desempeño y el bienestar del sujeto (Procee, Kamphorst, Meyer & Van Wissen, 2013).

Esta problemática en su definición radica en parte debido a que la procrastinación es un proceso intraindividual de evitación de la implementación de una intención, proceso que a su vez depende de normas internas acerca de las concepciones de qué es lo que significa actuar tarde, o cuándo se debería comenzar una tarea. La intención implica un comportamiento emocionalmente poco atractivo, pero cognitivamente importante ya que desemboca en resultados a largo plazo positivos, pero la evitación implica distraerse con actividades o pensamientos más atractivos que la intención (Van Eerde, 2000). Como respuesta a esta problemática, Steel y König (2006) desarrollaron una teoría motivacional para predecir y entender la procrastinación, la cual definen como un problema motivacional.

La procrastinación general se define como “un patrón cognitivo y conductual caracterizado por la intención de hacer una tarea y una falta de diligencia para comenzarla, desarrollarla o finalizarla, cuyo proceso se acompaña generalmente de sentimientos de ansiedad o inquietud y abatimiento” (Ferrari, Johnson & Mccown, 1995 citado en Furlan et al., 2012, p.142). Domina todas las áreas de comportamiento y acción, sin embargo su forma de manifestación más común y general es la abordada por este estudio, la “procrastinación académica”, la cual ocurre específicamente dentro del ámbito académico (Khan et al.,2014), y es definida como la acción de posponer tareas académicas primarias (por ejemplo, estudiar para un examen, preparar trabajos finales a término y preparar las lecturas semanales) y la experiencia de conflicto como consecuencia de dicho retraso (Solomon & Rothblum,1984; Sirin, 2011). Una diferencia fundamental entre ambos tipos de procrastinación es que la procrastinación académica involucra tareas exclusivamente académicas (Sirin, 2011).

La procrastinación académica entonces, es definida como la conducta de casi siempre o siempre postergar el inicio o conclusión de las tareas académicas, y casi siempre o siempre experimentar niveles problemáticos de ansiedad asociados a dicha postergación (Solomon & Rothblum, 1984). Los estudiantes reportan fuertes

tendencias a procrastinar en sus estudios: el 46% reporta procrastinar casi siempre o siempre al escribir un trabajo final, mientras que un 35% perciben esto como un problema personal y el 62 % quieren terminar con este habito, aunque no todos los estudiantes admiten que la procrastinación la ven como un problema, sino como una forma de motivación (Beswick, Rothblum & Mann, 1988). Por otro lado, cuando estudian para exámenes un 31% casi siempre o siempre procrastinan, y un 47% procrastina casi siempre o siempre las lecturas semanales obligatorias. (Beswick et al., 1988).

Se ha estudiado la procrastinación general como una variable predictiva de la procrastinación académica (Sirin, 2011), la cual específicamente está asociada con los plazos que faltan para presentar una tarea académica asignada y la postergación o retraso de las mismas (Scher & Ferrari, 2000).

El comportamiento de procrastinación académica se refleja en conductas tales como realizar tareas justo antes del plazo de entrega, devolver libros de la biblioteca pasado el vencimiento de la reserva, posponer escribir trabajos finales y perder el tiempo en otras tareas mientras los estudiantes se preparan para un examen (Schouwenburg & Lay,1995).

Respecto a si este comportamiento debe ser considerado positivo o negativo, las opiniones son diversas y algunos consideran este comportamiento como perjudicial, otros como inofensivo, e inclusive algunos indican que es beneficioso .Por un lado hay críticos de este comportamiento que la describen como un habito perezoso de posponer las tareas sin razón alguna, aunque por otro lado, los defensores de dicha práctica procrastinadora, indican que si una persona realiza el mismo esfuerzo de trabajo en un proyecto, no es importante el momento en que se realice la tarea, y que los procrastinadores tienen un mejor desempeño bajo la presión motivadora del plazo límite, pero que a su vez indica una pobre autorregulación y una dependencia en factores externos motivadores para trabajar (Tice & Baumeister,1997). Además, hay evidencia empírica de que los procrastinadores crónicos regulan ineficientemente su velocidad y precisión de rendimiento cuando trabajan bajo presión, definido esto último como una elevada carga cognitiva, tiempos límites establecidos y conciencia objetiva (Ferrari,2001).

Sumado a lo último, está comprobado que la procrastinación es un patrón de comportamiento contraproducente, determinado por beneficios a corto plazo pero a su vez con costos a largo plazo. Los beneficios en la salud son en el corto plazo, debido a que cuando las personas posponen una tarea con una fecha límite de plazo lejana, se sienten mejor y más saludables, Sin embargo, estos beneficios son opacados por los costos a largo plazo que dicho comportamiento tiene aparejado, y esto se debe a que los niveles de estrés y enfermedad sufridos por los procrastinadores es mayor y va en aumento progresivamente, desde el momento que postergan la acción hasta el plazo límite (Tice & Baumeister, 1997). Por ende, el posponer el trabajo no sería beneficioso como algunos creen, ni una forma inofensiva o neutral de administrar el tiempo, sino que puede llevar a sacrificios en términos de calidad de trabajo y desempeño, por lo que debería entenderse como un tipo de comportamiento autodestructivo, porque se privilegia la satisfacción a corto plazo y los costos a largo plazo (Tice & Baumeister, 1997). Tuckman, creador de la Escala de procrastinación utilizada en el presente estudio, en 1991 también apoyó la noción de que la procrastinación es un comportamiento desafortunado y contraproducente, y una tendencia común entre los estudiantes universitarios. De hecho, es un hábito destructivo que crea dificultades en el estudio, la carrera y la vida personal de un sujeto, quienes sufren estrés psicológico al esforzarse por alcanzar los plazos de tiempo, y se someten al dolor del fracaso y la crítica por fallar en alcanzarlos (Beswick et al., 1988).

Hay una inmensa cantidad de definiciones de “procrastinación”, pero muchas de ellas incluyen la existencia de un retraso irracional e innecesario, a la vez que como resultado de ello diversas consecuencias negativas (Procee et al., 2013).

Consecuencias de la procrastinación

La procrastinación tiene consecuencias internas (psicológicas) y externas. Dentro de las consecuencias internas negativas puede producir pensamientos no controlados como ser culpa, remordimiento, de defraudarse a uno mismo, entre otros, mientras que las consecuencias externas incluyen la afección sobre tres tipos de comportamiento: el rendimiento en la tarea, comportamientos adicionales a la tarea y el vínculo social, afectando a terceros debido al retraso en la tarea (Van Eerde, 2000).

Existe gran cantidad de evidencia que indica que la procrastinación se relaciona con resultados negativos en la salud mental (Tice & Baumeister, 1997), influyendo en

la personalidad, rendimiento académico y bienestar psicológico (Sirin, 2011), a la vez que aumenta el riesgo en la salud, como ser niveles elevados de ansiedad y baja autoestima (Solomon & Rothblum, 1984) lo que en su conjunto provoca un detrimento en el rendimiento académico (Tan et al., 2008, Beswick et al., 1988), de hecho, la procrastinación académica se relaciona negativamente con el rendimiento académico, es decir, a mayor nivel de procrastinación, menor rendimiento académico, y viceversa (Rothblum et al., 1986). Además de estas consecuencias, se relaciona con consecuencias académicas negativas, ya que los estudiantes con un nivel elevado de procrastinación experimentarían niveles altos y estables de ansiedad general a lo largo del tiempo, y también desarrollarían mayor ansiedad ante los exámenes (Rothblum et al., 1986). Pero las consecuencias negativas no se limitan únicamente a la actividad postergada, sino que además se relacionan con mayores niveles de estrés, enfermedad y niveles de desempeño inferiores en comparación a quienes no utilizan este tipo de comportamiento. (Tice & Baumeister, 1997)

El estudiante “procrastinador” sufre consecuencias importantes producto de la procrastinación académica, tanto a nivel académico como emocional. Entre las académicas están las calificaciones más bajas, mayor ausentismo, mayor incidencia a reprobar y tasas de deserción más elevadas. Entre las emocionales se encuentran el autodesprecio, la inadecuación personal, vergüenza, culpa, frustración y ansiedad (García, 2008).

Ferrari distingue entre “procrastinadores” frecuentes o crónicos y aquellos “no procrastinadores”, estableciendo que los primeros fracasan en la autorregulación de su rendimiento, ahogándose bajo presión y resultando así en resultados inferiores en comparación con los “no procrastinadores” (Ferrari, 2001). Muchas de las actividades que realizan y emprenden las personas son realizadas a voluntad, es decir bajo control o autorregulación de su rendimiento, por lo que la falta o ausencia de esta se puede denominar Procrastinación (Tuckman, 1991).

Rothblum y col. (1986) distinguieron entre estudiantes con mayores y menores niveles de procrastinación, comparándolos en términos de cognición y autocontrol de su conducta. En términos de cognición, los sujetos con elevados índices de procrastinación atribuyen su buen desempeño en los exámenes a factores externos e inestables, mientras que los sujetos con menores niveles de procrastinación atribuyen el éxito en el examen a factores propios, internos y estables. Sin embargo, en cuanto a

la atribución del fracaso en las tareas, no hay diferencia entre ambos tipos de sujetos. Por lo tanto, sus atribuciones son afectadas por evaluaciones negativas y factores obstaculizadores ante los exámenes, ya que los estudiantes pueden observar los exámenes como dificultosos, importantes y ansiógenos, obstaculizando su estudio óptimo debido al miedo a la evaluación negativa, el perfeccionismo y la baja autoeficacia, mientras que el rechazo a la tarea obstruye el hábito de estudio, pero estas condiciones negativas tienden a disminuir con el paso del tiempo. En términos de autocontrol, los sujetos con mayores niveles de procrastinación tienen menor control de su conducta, por lo que demuestran menos autoeficacia, menos retraso de la gratificación y pocas autoafirmaciones para sobreponerse a reacciones emocionales en comparación con los sujetos con menor procrastinación (Rothblum et al., 1986).

La procrastinación académica es extremadamente común y un detrimento para el desempeño académico, la integridad física y la salud emocional del sujeto en el rol de estudiante, y esta no es más que la punta del iceberg de problemas más serios, que requieren mayor profundización en el estudio del tema (García,2008).

Prevalencia del comportamiento

La procrastinación es un problema con un alto porcentaje de incidencia en estudiantes universitarios, el cual afecta una variedad de tareas académicas, siendo las más frecuentes a procrastinar: la elaboración de trabajos finales (46%), estudiar para los exámenes (27,6%) y preparar las lecturas obligatorias semanales (30,1%) (Onwuegbuzie, 2004). Ello se debe a que los estudiantes universitarios perciben estas tareas como importantes, por lo que dicho comportamiento es percibido como problemático y por ende, el 95% de quienes lo manifiestan desean reducirlo (Solomon & Rothblum, 1984; Onwuegbuzie, 2004). Sin embargo, en menor medida procrastinan tareas administrativas (10,6%), tareas de asistencia (23,0%) y otras actividades académicas en general (10,2%). Este problemático comportamiento se evidencia no solo en estudiantes, sino también en graduados. De hecho, una diferencia importante encontrada entre estas dos poblaciones estudiantiles es que la procrastinación académica es un comportamiento que se ve reflejado en mayor medida en los estudiantes graduados que en los estudiantes universitarios, algo que puede deberse a que los graduados que fueron procrastinadores de bajo nivel cuando eran estudiantes, una vez que se convierten en graduados, pasan a ser intimidados por los niveles elevados de complejidad académica y los estándares académicos que sean

estos reales o percibidos como tal por estos- los llevan a procrastinar más sus actividades. Es sorprendente que los estudiantes graduados son 3,5 veces más propensos a procrastinar que los estudiantes universitarios. (Onwuegbuzie, 2004).

De hecho la procrastinación en la población general tiene una prevalencia del 60%, y para el 25% de los encuestados es un problema discapacitante, pero en el caso de la procrastinación académica, el porcentaje es mayor. (García, 2008). En cuanto a prevalencia de la procrastinación académica, el 95 % de los estudiantes universitarios procrastina en mayor o menor medida , mientras que el 50% de estos lo realiza permanentemente (García,2009) ,por otro lado, más del 40 % de los estudiantes universitarios manifiestan niveles altos de procrastinación, los cuales indicaron que casi siempre o siempre procrastinan los exámenes y casi siempre o siempre experimentan ansiedad durante cada procrastinación (Rothblum, Solomon & Murakami, 1986).

El estudio de la procrastinación ha abarcado poblaciones de diversos países y continentes, como Singapur (Tan et al., 2008), Suecia (Rozental & Carlbring,2014), Estados Unidos (Rothblum & Solomon,1984; Onwuegbuzie,2004), Canadá (Steel,2007) Irán (Hashemi & Latifian, 2014), Alemania (Klingsieck,2013), Australia (Beswick et al., 1988) ,Turquía (Sirin, 2011), Holanda (Van Eerde,2000) y en contextos académicos y no académicos (Scher & Ferrari,2000) e inclusive en el territorio Argentino (Furlan et al., 2012) aunque todavía no se ha aplicado a la población de estudiantes universitarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, lo que impulsó en primer lugar el presente estudio. De hecho, investigaciones apoyan la idea de que es necesario que se generalicen los resultados en otras poblaciones de estudiantes (Tan et al., 2008).

Causas de la procrastinación

Las razones del comportamiento procrastinador son múltiples, y sus consecuencias llevan a veces a no entrar en acción sino hasta el último minuto posible, a entrar en acción cuando ya es tarde o a nunca entrar en acción (Sirin, 2011). Según los estudiantes universitarios, existen dos razones primarias independientes para procrastinar. Una de ellas es el Miedo al Fracaso, es decir, preocuparse por un mal rendimiento o no poder cumplir con las expectativas propias o de los demás, lo que lleva a procrastinar las tareas. Estos estudiantes también

manifiestan altos niveles de ansiedad –específicamente ansiedad de evaluación- y baja auto estima. Por otro lado, la otra razón es el sentimiento de rechazo o aversión a la tarea, esto es, la falta de energía y el disgusto por la tarea (Solomon & Rothblum, 1984). Entonces, la procrastinación no es sólo un déficit en los hábitos de estudio y la administración del tiempo, sino más bien un fenómeno que involucra una compleja interacción entre componentes cognitivos, conductuales y afectivos (Solomon & Rothblum, 1984; Onwuegbuzie, 2004). De hecho, la mayoría de los estudiantes , tienen una baja frecuencia de conductas de estudio en las semanas previas a los exámenes, encuentran dificultades en su estudio por el miedo al fracaso y el rechazo o aversión a la tarea, y perciben cognitivamente los exámenes como dificultosos (Rothblum et al., 1986). Por otro lado, los estudiantes universitarios pueden procrastinar en una variedad de tareas, y más aun si estas son percibidas como demandantes de un mayor esfuerzo por su parte y productoras de ansiedad (Scher & Ferrari, 2000). Según Solomon y Rothblum (1984), existirían dos grupos de procrastinadores, un grupo pequeño y homogéneo de estudiantes que procrastinan como consecuencia del Miedo al Fracaso, cuyos factores que lo componen incluye un ítem llamado “ansiedad de evaluación”, y un grupo más largo y heterogéneo de estudiantes, que procrastinan por consecuencia de la Aversión a la tarea que deben realizar.

Aquellas personas que se perciben como procrastinadores habituales, poseen mayores probabilidades de autodiscapacitarse mediante la procrastinación, es decir, tienen mayores probabilidades de evitar preparar una importante tarea antes de una evaluación (Ferrari & Tice, 2000).

Los sujetos recurren a la procrastinación cuando la tarea es catalogada por ellos como evaluativa y potencialmente amenazante, ya que cuando la misma tarea (por ejemplo un problema matemático) es definida como un divertido juego en vez de una tarea evaluativa, los sujetos procrastinadores crónicos no evitan la tarea. Esto comprueba que tanto la percepción del sujeto de sí mismo, como la característica de la tarea (evaluativa o de juego) influyen en la aparición o no de la procrastinación (Ferrari & Tice, 2000). Además, estos autores comprobaron que tanto hombres como mujeres no difieren en el tiempo dedicado a procrastinar (en otras tareas irrelevantes), y que ambos utilizan las conductas autodiscapacitantes, como ser la conducta de procrastinación, en igual medida.

Beswick y col. (1988) identificaron a la procrastinación como una estrategia de afrontamiento ante decisiones difíciles causada por el conflicto y la indecisión, ya que existe una relación significativa entre la decisión de procrastinar y el retraso en la entrega de trabajos académicos, además de considerarla una protección utilizada por sujetos con autoestima vulnerable debido a que existe una correlación negativa entre autoestima y la procrastinación autoreportada. Sumado a estos dos hallazgos, existe una pequeña pero significativa correlación entre las creencias de una persona y la procrastinación autoreportada, lo que indica que la procrastinación es causada en parte por creencias irracionales de los sujetos que comparan su autoestima con su desempeño en tareas. Por ende, la procrastinación posee un rol funcional en la medida que permite al estudiante afrontar el conflicto y la indecisión, y evitar su creencia irracional de que no es adecuado para la tarea, y a su vez, es funcional en el sentido que evitando la tarea protege su autoestima vulnerable.

Dentro de la disciplina de la psicología se han identificado variedad de factores que influyen sobre la procrastinación. Sin embargo, no hay teoría uniforme que los integre para poder comprender cómo estos factores interactúan e influyen la procrastinación, con excepción de un modelo conceptual presentado por Procee y su equipo de trabajo (Procee et al., 2013). Este modelo identifica los factores que influyen en la procrastinación y definen a los sujetos como “agentes” que pueden seleccionar realizar actividades que estén o no relacionadas con la tarea. Según este modelo integrador de Procee y col. (2013), los factores que influyen en la procrastinación se dividen en tres grandes grupos:

- a- Factores relacionados con la naturaleza de la tarea y cómo el agente la percibe (plazo de tiempo para realizar la tarea y estructura de ésta, autoeficacia, aburrimiento, significado personal, frustración y motivación autónoma).
- b- Factores relacionados con la personalidad (impulsividad, búsqueda de sensaciones, escrupulosidad, autoestima y miedo al fracaso).
- c- Otras variables externas o internas (estado de ánimo, agotamiento del ego, tentaciones y estrategias de afrontamiento).

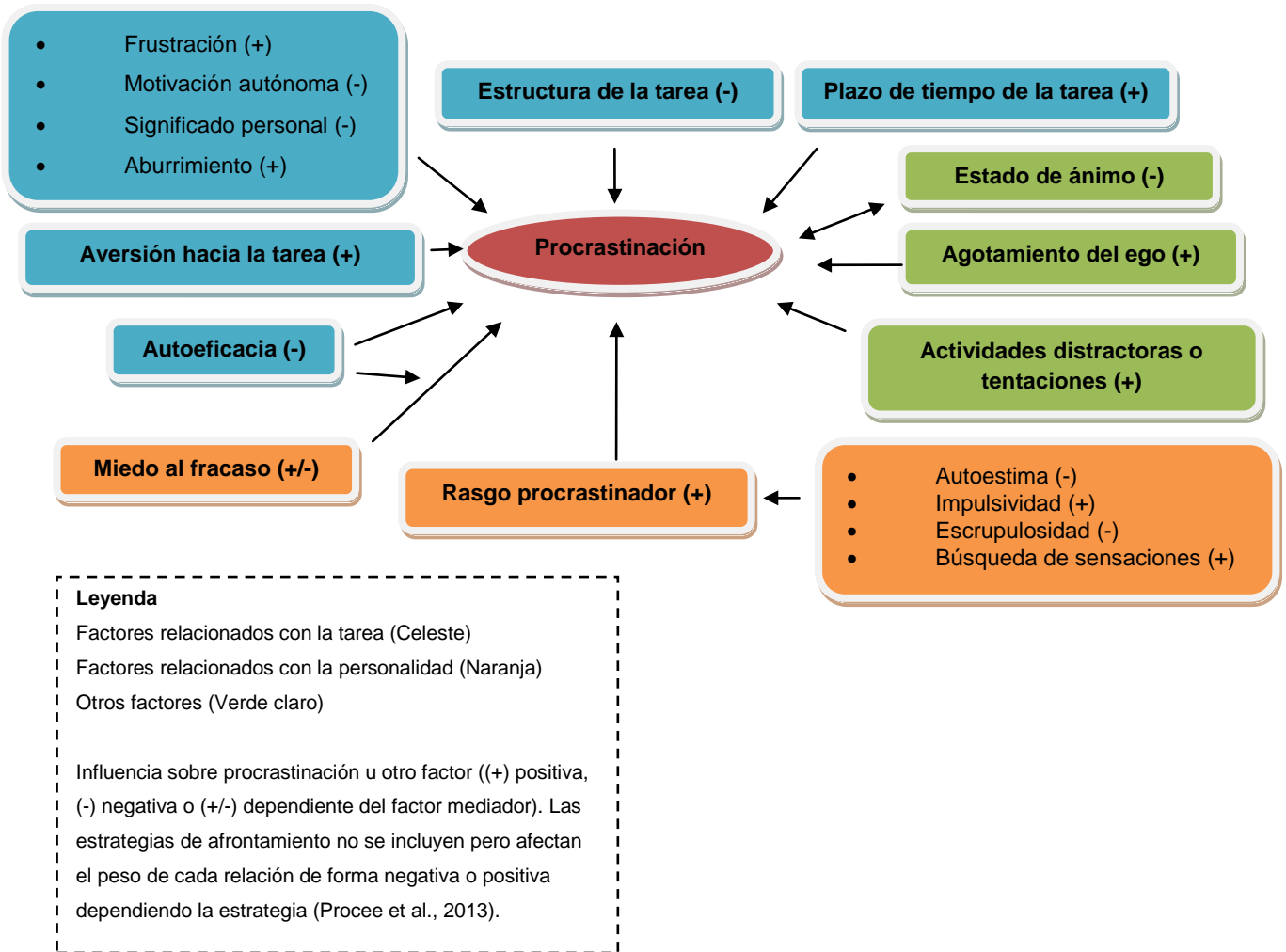


Figura 1.
 Diagrama del Modelo de Procee¹

Este modelo conceptual indica que un sujeto es un agente individual que tiene varios objetivos, los cuales se cumplen mediante una lista de tareas que comprenden actividades, el agente puede desempeñar actividades que pertenecen a tareas para alcanzar objetivos, o actividades que no pertenecen a ninguna tarea, las cuales son generadas por eventos. Cuando un agente hace una actividad generada por un evento, está procrastinando. La procrastinación estructurada ocurre cuando un agente realiza algo útil que está en la lista de tareas intencionadas, pero no es lo más importante ni prioritario (Procee et al., 2013). Este modelo identifica e incluye factores de la literatura psicológica que influyen en la procrastinación, algo que los otros modelos no aplican.

¹ Fuente: Elaboración propia basada en Figura 1 en Procee y col. (2013).

Por último, Van Eerde (2000) establece dos determinantes del proceso de procrastinación: por un lado la persona y su comportamiento de evitación, los cuales ocurren cuando éste percibe la situación como amenazante o no emocionalmente atractiva, y por otro la situación, entre ellas las características de la tarea (evitada porque resulta desafiante para el sujeto, o porque es demasiado sencilla y por lo tanto dejada para lo último para reservar energías).

Este fenómeno comportamental ha sobrevivido y permanecido a la sombra de la humanidad a lo largo de su historia. Es necesario explorar las áreas del comportamiento de procrastinación que influyen en el ámbito académico y en sus razones para procrastinar (Khan et al., 2014).

Relación entre procrastinación y otras variables

Se ha estudiado la procrastinación crónica y su relación con diversas variables socio demográficas, en particular los mecanismos subyacentes que pueden influir en su aparición (Rozental, 2014), variables socio demográficas tales como género, edad, nivel socioeconómico y el nivel de estudios, encontrando resultados varios (Rothblum et al., 1986; Beswick et al., 1988; Bustinza, Cerna, García, Díaz-Morales & Ferrari, 2005; Steel, 2007; Khan et al., 2014;) comprobando que algunos autores no han encontrado diferencias significativas en cuanto a género, es decir que tanto hombres como mujeres reportan niveles similares de procrastinación (Rothblum et al., 1986; Beswick et al., 1988; Scher & Ferrari, 2000; Bustinza et al., 2005; Onwuegbuzie, 2004), de hecho 44% de las mujeres y 31,6% de los hombres manifiestan niveles altos de procrastinación, mientras que el resto poseen bajos niveles (Rothblum et al., 1986) mientras que otros autores sí aunque en menor medida han encontrado diferencia significativa, demostrando algunos que los estudiantes hombres procrastinan más que las estudiantes mujeres (Khan et al., 2014). Estas diferencias en los resultados entre la relación procrastinación y género hacen que sea difícil generalizar los resultados (Onwuegbuzie, 2004). Por otro lado, en términos de edad, algunos autores no han encontrado diferencias que tengan un valor conceptual relevante (Bustinza et al., 2005) mientras que otros sí (Beswick et al., 1988; Khan et al., 2014;), han comprobado que los estudiantes menores de 20 años de edad tienden a procrastinar en mayor medida que los estudiantes mayores de 20 años, es decir que, los estudiantes más jóvenes procrastinan en mayor medida que los más viejos (Khan

et al., 2014), esto también está apoyado por los resultados que encontraron Beswick y col. en 1988, donde los estudiantes de edad madura procrastinan menos que los estudiantes más jóvenes, ya que los primeros poseen mayores destrezas psicológicas, de hecho los estudiantes mayores reportan una autoestima más elevada, son menos irracionales en sus creencias, menos indecisos y ansiosos, y menos depresivos que los estudiantes más jóvenes. En cuanto a las variables de nivel de estudios, no se encontraron diferencias significativas (aunque si se obtuvieron diferencias significativas en estudiantes de Latinoamérica en términos de nivel socioeconómico, ya que estos países presentan carencias económicas fuertes que pueden influir en su comportamiento, llevándolos a manifestar procrastinación motivada por la evitación de tareas y su percepción de estas como amenaza para su autoestima (Bustinza et al., 2005).



Figura 2.

Procrastinación y su relación con otras variables²

Otra variable relacionada con la procrastinación son las diferencias individuales o rasgos de personalidad. Aquellos sujetos que presentan comportamientos de procrastinación de manera habitual manifiestan un rasgo de procrastinación estable, que genera episodios repetitivos de dilación de tareas. Para comprobar esto, se buscaron relaciones entre el rasgo de procrastinación y los factores que componen la taxonomía del modelo de Los Cinco Grandes Factores de Personalidad o BIG FIVE encontrando que la procrastinación como rasgo se relaciona con el componente de falta de conciencia de la personalidad en mayor medida, y con el rasgo “neuroticismo” a un menor nivel (Schouwenburg & Lay, 1995). Esta correlación con el rasgo conciencia, indica que la procrastinación representa un bajo nivel de conciencia y

² Fuente: Elaboración propia

defectos en la autorregulación, lo que tiene como consecuencia distractibilidad, una pobre organización, baja motivación de logros y una brecha entre la intención y la acción en sí (Steel, 2007). Contrario a los resultados de Schouwenburg y Lay, dentro de los rasgos de personalidad, es el neuroticismo el más fuertemente ligado a la procrastinación, y es una fuente de procrastinación, ya que es un rasgo similar a la preocupación, los rasgos ansiosos o los afectos negativos, por lo que aquellos sujetos que presentan este rasgo, son más vulnerables al estrés y procrastinan en mayor medida, por ende, las personas altamente ansiosas pueden interpretar irracionalmente eventos benignos y postergar hasta pequeñas tareas (Steel, 2007)

Si bien esta evidencia previa sugiere que para algunos la procrastinación tiene estabilidad temporal suficiente para considerarla como rasgo (Steel, 2007; Schouwenburg & Lay; 1995), Klingsieck indica que esta estabilidad es parcialmente explicada por un factor de procrastinación que se incorpora en todos los ámbitos, mientras que la diferencia en la procrastinación por ámbito se debería a un factor ambiental de la misma. Entonces, existe un factor procrastinación (relacionado con la autorregulación, conciencia y motivación) que explica el rasgo estable de dicho comportamiento en el tiempo, mientras que las diferencias en la procrastinación se deben a un factor ambiental de la procrastinación (características de la tarea, imagen corporal, etc.) que son aspectos únicos del ámbito (Klingsieck, 2013).

También se la ha relacionado con la baja autoeficacia y baja autoestima (Steel, 2007) y ha sido asociada con las variables de ansiedad y depresión, ya que se encontró una correlación significativa entre estas y la procrastinación auto reportada (Beswick et al., 1988). Los estudiantes que tienen dificultad en ponerse a trabajar y entregar los trabajos a tiempo, tienden a tener una baja autoestima, ser indecisos y a mantener creencias irracionales sobre sí mismos y su desempeño, y son más ansiosos y deprimidos, resultando esto en bajas calificaciones y por ende a un bajo desempeño más allá de su edad (Beswick et al., 1988).

Un solo estudio ha investigado la procrastinación en diferentes ámbitos de la vida, para evaluar si esta se manifiesta de forma general en todos los ámbitos o es específica de cada uno. La procrastinación se comprobó en seis ámbitos de la vida (académico y laboral, rutinas y obligaciones diarias, salud, tiempo libre, familia y amistades y contactos sociales) siendo más común en los ámbitos laboral y académico, rutinas diarias y obligaciones, y de salud, más que en los ámbitos de

tiempo libre, familia y amistad y los contactos sociales, determinando de esta manera que la procrastinación es específica del ámbito en que ocurre, y que posee una frecuencia diferente en los distintos ámbitos de la vida diaria (Klingsieck, 2013).

Además de estas variables, Steel consideró que el estímulo ambiental influye en la procrastinación (Steel, 2007), y que aumenta con el año de publicación de cada investigación, lo que significa un posible aumento de la procrastinación global en la sociedad (Rozental & Carlbring, 2014).

Las creencias irracionales también se han relacionado con la procrastinación, es decir, supuestos básicos, creencias y pensamientos automáticos negativos pueden resultar a veces en postergación de compromisos (Rozental & Carlbring, 2014) dos de estas creencias podrían ser el perfeccionismo socialmente establecido y la otra el miedo al fracaso (Steel, 2007).

Otro factor influyente es la característica que posee la tarea, ya que la procrastinación implica una elección voluntaria de un comportamiento o tarea sobre otras opciones, y la naturaleza de la tarea tiene efectos sobre esta decisión. Es decir que dependiendo de si el sujeto experimenta la tarea como displacentera y la considere como exigente o ansiógena, es posible que estos tengan más probabilidades de procrastinarla (Steel, 2007).

Por otro lado, algunos autores relacionan la procrastinación académica con la autoeficacia en el aprendizaje autorregulado (Steel, 2007; Tan, et al., 2008; Rozental & Carlbring, 2014). Esta variable está fuertemente y consistentemente relacionada con la procrastinación académica. Lo que es más, se ha comprobado una correlación negativa entre la procrastinación académica y la autoeficacia en el aprendizaje autorregulado, es decir entonces que aquellos estudiantes que se perciben cómo capaces de regular y estructurar su propio aprendizaje, desarrollan en menor medida la procrastinación (Tan et al., 2008).

Se conoce la existencia de una relación entre la procrastinación y la ansiedad ante la estadística, pero para la cual no se conoce su dirección, es decir, si la procrastinación es producto de dicha ansiedad, o viceversa, o bien es una relación causal bidireccional (Onwuegbuzie, 2004).

Una variable que no se ha estudiado específicamente y que quizá esté relacionada con la procrastinación, es el estrés provocado por las expectativas, tanto personales como de los demás, ya que la ansiedad ante los exámenes y la ansiedad social han demostrado estar relacionadas (Tan et al., 2008).

Otros estudios relacionan la procrastinación académica con los años de cursado. Según indican Khan y col. (2014), los estudiantes universitarios se enfrentan en sus carreras a niveles de competencia y educación más elevados, lo que indicaría que los estudiantes de años superiores trabajen más duro para lograr un mejor desempeño en su carrera. Sumado a esto último, los estudiantes más jóvenes son quienes procrastinan más en términos de edad, lo que apoya esta hipótesis de que en años de cursado superiores se procrastina menos que en años inferiores (Khan et al., 2014). Esta declinación con el aumento de la edad y los años de cursado se debería según Beswick y col. (1988) a que los estudiantes más jóvenes procrastinan más que los mayores, porque estos últimos tienen mayores destrezas psicológicas, mayor autoestima, son menos indecisos, menos irracionales, menos depresivos y menos ansiosos, y los más jóvenes tienen una autoestima vulnerable y se protegen mediante la procrastinación. Entonces los estudiantes más viejos exhiben y reportan menos procrastinación que los estudiantes jóvenes, si bien en otras investigaciones se encontró lo contrario, que a medida que pasan más tiempo en la universidad los estudiantes aumentan su procrastinación (Semb, Glick & Spencer, 1979 en Beswick et al., 1988), esto puede quizá aplicarse solo a los estudiantes jóvenes, ya que los maduros y adultos tienen mayor cantidad de recursos como una elevada autoestima, motivación y mejores habilidades de decisión que contrarrestan su tendencia a procrastinar.

Sin embargo, otra investigación indica que la procrastinación académica es mayor en estudiantes graduados que en estudiantes no graduados, lo que indicaría que con más tiempo de cursado, la procrastinación aumenta debido a las dificultades y exigencias de niveles académicos superiores, de hecho se comprobó que los graduados procrastinan 3.5 veces más que los estudiantes (Onwuegbuzie, 2004). Teniendo en cuenta esta contradicción, es necesario una investigación que indique si los niveles de procrastinación académica se mantienen estables a lo largo de los años de cursado por los que atraviesa un estudiante hasta llegar a graduado, por lo que se deben evaluar los resultados para obtener una conclusión que clarifique dicha relación. Por otro lado, está comprobado que cada año en la sociedad aumenta la

procrastinación (Steel, 2007). Una posible explicación de ello es que hay una mayor conciencia y popularidad del constructo cómo fenómeno actual (Rozental & Carlbring, 2014).

Se ha comprobado que los puntajes de la procrastinación académica de los estudiantes de segundo y tercer año son mayores que los de los estudiantes de primer año. Por lo tanto, la tendencia a la procrastinación académica en estudiantes de primeros años de cursado es menor que los que asisten a los últimos años de cursado de su carrera. Esto significa que, a medida que se prolongan los años de cursado de los estudiantes universitarios, aumenta a su vez su procrastinación académica. (Sirin, 2011).

Un grupo de investigadores en Pakistán analizó la relación existente en términos de procrastinación académica, entre poblaciones de estudiantes escolares y universitarios, encontrando que los estudiantes escolares procrastinan más que los estudiantes universitarios. Esto se debería a que el nivel de competencia en las carreras universitarias es más elevado, y por ende, demandan mayor trabajo para desarrollar mejor su carrera (Khan et al., 2014). Esto podría llevar a pensar que los estudiantes universitarios que estén en años de cursado más elevados procrastinaran menos. Por otro lado, la tendencia a la procrastinación académica varía según el departamento de estudios al que asisten los estudiantes (Sirin, 2011).

Modelos teóricos

La procrastinación ha sido investigada principalmente desde la perspectiva de sus posibles predictores y mediadores, entre ellos la ansiedad ante exámenes (Hashemi & Latifian, 2014; Rozental & Carlbring, 2014). Por lo que teniendo en cuenta los antecedentes investigativos de dicha variable, este estudio intenta aportar mayor información empírica sobre los mecanismos mediadores o predictores de la procrastinación.

De hecho este comportamiento se ha estudiado desde diferentes teorías motivacionales, entre ellas la teoría del aprendizaje, la teoría de la autoeficacia y mediante sesgos y heurísticos. (Rozental & Carlbring, 2014).

Sin embargo, existen pocos modelos teóricos explicativos sobre la procrastinación, los cuales se dividen en modelos económicos –en su mayoría–, estos explican la dinámica de la procrastinación indicando que un agente (llamado ingenuo) prefiere el bienestar inmediato que a largo plazo ya que creen que la utilidad de la tarea será mayor luego que ahora, por lo que procrastinan ingenuamente y no están al tanto de sus problemas de autocontrol. Sin embargo, estos modelos no aclaran su relación con conceptos psicológicos relevantes. Una excepción a esta ausencia de un nexo con conceptos psicológicos se encuentra en el modelo integrador motivacional de la Teoría Motivacional Temporal (TMT), que integra conceptos económicos como ser el descuento hiperbólico, y conceptos psicológicos como la teoría de la expectativa y de la necesidad, con objeto de lograr una integración de las teorías de la motivación que explique la procrastinación (Procee et al., 2013).

Es un problema complejo que tiene múltiples causas interdependientes, por lo que existen teorías psicoanalíticas, conductistas y cognitivo-conductuales para comprender sus causas. Actualmente, el enfoque cognitivo-conductual tiene mayor aceptación en explicar las causas, mecanismos de auto perpetuación y tratamiento de la procrastinación. La premisa principal de este enfoque establece que todas las perturbaciones psicológicas tienen como denominador común una “distorsión del pensamiento”, que influye directamente sobre el estado emocional y el comportamiento del sujeto. (García, 2009).

Entre esos enfoques cognitivos conductuales destaca la Terapia Conductual Racional Emotiva de Albert Ellis, un modelo sencillo para explicar el origen, la dinámica y el tratamiento de trastornos emocionales como la procrastinación, este modelo se denomina “ABC”, y es útil para analizar y modificar creencias disfuncionales irracionales que llevan a las personas a desarrollar y mantener este comportamiento de procrastinación, de hecho, desde esta perspectiva cognitiva-conductual, es el sujeto quien genera sus alteraciones y la conducta de procrastinación, ya que es la persona la responsable de lo que piensa, siente y hace.(García,2009).

En este estudio se busca obtener mayor comprensión de la procrastinación académica revisada previamente, en estudiantes universitarios, y explorar el rol de las variables socio-demográficas de género, edad y años de cursado. A continuación se revisa el concepto de Ansiedad ante los exámenes, y luego se investigará la relación

entre la procrastinación y la ansiedad ante los exámenes, como una posible razón para procrastinar o no.

Ansiedad ante los exámenes

La angustia que suele acompañar a muchas enfermedades, en particular a ciertas neurosis, y que no permite sosiego a los enfermos es lo que se denomina Ansiedad, un estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo. La palabra proviene del latín *anxiētas, -ātis* (Real Academia Española, 2015) que significa “congoja o aflicción” (Sarudiansky, 2008). Ansiedad y angustia son términos que se utilizan indistintamente, aunque deben ser distinguidos, ya que la ansiedad refiere al estado psicofisiológico, mientras que la angustia se utiliza para denominar la manifestación emocional (Sarudiansky, 2008).

Es uno de los conceptos más discutidos en el campo de la psicología, sin embargo aún no se ha logrado un consenso sobre su definición ni sobre las facetas que lo componen. (Rost & Schermer, 1989), de hecho la sintomatología ansiosa es descripta desde diversos enfoques y áreas, como ser la psicología, la medicina o sociología, entre otras. (Sarudiansky, 2008).

La ansiedad se define comúnmente como un estado complejo de reacciones emocionales, conductuales y físicas (Sarason, 1984) y puede diferenciarse entre “rasgo” y “estado” de ansiedad, siendo el primero la tendencia a reaccionar emocionalmente con ansiedad ante determinado tipo de situación, por lo que se considera un patrón estable de respuesta del sujeto. El estado de ansiedad es de carácter transitorio, y se manifiesta mediante tres sistemas de respuesta: experiencia subjetiva, activación fisiológica y la conducta manifiesta (Furlan, 2006).

La ansiedad posee un rol significativo sobre la vida educacional de las personas, lo que hace suponer que el ámbito evaluativo genera ansiedad para algunos sujetos (Asghari, Kadir, Elias & Baba, 2012), Los exámenes son un proceso que se utiliza en los estudiantes para monitorear su progreso, diagnosticar problemas, realizar admisiones a universidades y ubicar a los estudiantes en cada curso, y en estas situaciones puede evidenciarse consecuencias de la ansiedad ante los exámenes. (Hembree, 1988).

La ansiedad ante los exámenes es definida como un rasgo específico-situacional, caracterizado por la predisposición a reaccionar con elevada ansiedad ante situaciones relacionadas específicamente con los exámenes y el rendimiento (Hodapp, Glazman & Laux, 1995; citado en Stöber, 2004) y a experimentar una elevada preocupación y activación fisiológica ante este tipo de situaciones (Piemontesi et al., 2012). Su aspecto central es la preocupación recurrente por el posible mal desempeño en la tarea, y sus consecuencias negativas sobre la autoestima, minusvaloración social y pérdida de algún beneficio esperado (Gutiérrez, Calvo & Averó, 1995). Por lo tanto es considerada un rasgo de personalidad que surge en situaciones amenazantes, específicamente cuando las personas son evaluadas (Sarason, 1984) y predispone a los sujetos a reaccionar negativamente ante los exámenes.

Es importante destacar que se debe distinguir entre la ansiedad ante los exámenes como rasgo específico situacional y la ansiedad rasgo en sí, ya que la última es la reacción negativa a cualquier estresor percibido como amenazante, mientras que la ansiedad ante los exámenes es la tendencia a reaccionar negativamente siempre a los exámenes en particular, percibidos tales como amenazantes, por lo que los sujetos con rasgos de ansiedad no necesariamente reaccionarán negativamente a los exámenes a menos que los perciban como una amenaza. (Keogh & French, 2001).

De hecho, algunos rasgos de ansiedad son específicos de la situación (como en el caso de la ansiedad ante los exámenes), por lo que la ansiedad estado se activa cuando el sujeto se enfrenta a una situación amenazante que concuerda con dicho rasgo de ansiedad específico, en tal sentido, cuando las personas con ansiedad ante los exámenes se enfrentan a una situación específica relacionada con los exámenes, se activa la ansiedad estado y manifiestan niveles elevados de preocupación, auto desprecio y activación ansiosa, es decir que las reacciones negativas a los exámenes se manifestaran cuando los sujetos perciben que se encuentran en una situación evaluativa. Por ejemplo, una persona con ansiedad ante los exámenes será propensa a manifestar un estado de ansiedad cuando esté ubicada frente a una situación de examen o evaluación potencial o real (Keogh & French, 2001).

Otros autores indican también que se trata de una reacción situacional al estrés, pero que es evocada por la percepción de un desequilibrio entre las demandas y las capacidades intelectuales, motivacionales y sociales del estudiante. (Rost & Schermer, 1989).

A su vez, este tipo de ansiedad se diferencia de otras ansiedades en que los sujetos que la padecen conocen con mayor tiempo de antelación cuándo ocurrirá la situación ansiógena, por ende, se pueden interpretar tres momentos de ella: antes, durante y después del examen (Muñoz & Escorial, 2012).

La ansiedad ante los exámenes está compuesta por facetas independientes, cognitivas, fisiológicas afectivas y conductuales. La faceta cognitiva está compuesta por la preocupación, la interferencia y los cogniciones sobre uno mismo, mientras que la faceta afectiva está compuesta por la activación autonómica (reacciones fisiológicas como molestias gástricas, náuseas, manos frías, etc.) y la emocionalidad (la interpretación subjetiva de dicha activación) (Muñoz & Escorial, 2012).

Otros autores ven la ansiedad en exámenes como un déficit de habilidades y de procesamiento, funcionando como una señal que se dispara al percibir poca preparación, es decir que los estudiantes con niveles elevados en comparación de los menos ansiosos, poseen menores habilidades para el estudio (Furlan et al., 2009).

La ansiedad ante los exámenes constituye un problema para los estudiantes y su vida estudiantil, se ubica dentro de las fobias sociales en el DSM IV (Asghari et al., 2012), y es considerada un problema de pensamientos intrusivos, que disminuyen la atención en la tarea actual, ya que los estudiantes que la padecen, experimentan distractores internos como ser preocupación, inseguridad y duda en situaciones evaluativas que disminuyen su atención en la tarea y disminuyen su rendimiento (Sarason, 1984).

Desarrollo del concepto “ansiedad frente a los exámenes”

Si bien los primeros estudios que hablaron sobre la ansiedad ante exámenes datan de hace más de noventa años -alrededor del año 1914- fueron Mandler y Sarason quienes iniciaron en 1952 en la Universidad de Yale la investigación sistemática de dicho constructo bajo el nombre de “Test anxiety” o Ansiedad ante los exámenes durante un curso introductorio de estudiantes de psicología, categorizando a estos en dos grupos según sus puntuaciones en el test de ansiedad, aquellos con ansiedad elevada y aquellos de ansiedad baja ante exámenes, determinando que los sujetos de ansiedad elevada se caracterizan por un elevado impulso ansioso en situación de

examen y son más propensos a reaccionar con respuestas no relevantes a la tarea, mientras que aquellos con ansiedad baja presentan menos impulsos ansiosos y mayores respuestas relevantes a la tarea. Dichos resultados se obtuvieron mediante la elaboración del primer instrumento de medición de la ansiedad ante exámenes llamado Test Anxiety Questionnaire (TAQ-Cuestionario de Ansiedad ante los exámenes), destacando la unidimensionalidad del constructo, y cuyo instrumento sentó las bases para escalas de medición futuras. (Mandler & Sarason, 1952; Furlan, 2006; Heredia et al., 2008; Stöber & Pekrun, 2004),

La concepción clásica consideraba la ansiedad ante los exámenes como un constructo unidimensional (Piemontesi et al., 2012) y la definía como una respuesta global y unitaria que incluía manifestaciones cognitivas, somáticas y conductuales (Heredia et al., 2008), además de ser tomada como un rasgo relativamente estable (Rost & Schermer, 1989).

Entre los años sesenta y principios de los setenta, sucedieron dos grandes avances conceptuales en el estudio de ansiedad ante los exámenes, uno de ellos fue la distinción entre Ansiedad Rasgo y Ansiedad estado (Stöber & Pekrun, 2004) del cual se desprenderá la noción de ansiedad rasgo específico-situacional (Furlan, 2006). El segundo fue en 1967, cuando se desarrolló una investigación en la Universidad de Vanderbilt de Estados Unidos, en la cual se identificaron dos factores que se desprendían del cuestionario elaborado por Mandler y Sarason, por un lado se distinguieron factores cognitivos catalogados bajo el término de "Preocupación", y por otro lado factores referidos a diversos índices de activación autonómica, llamado "Emocionalidad", el primero se conceptualizó como una expresión cognitiva de preocupación sobre el rendimiento propio y sobre las consecuencias de fracasar, mientras que el segundo son reacciones autonómicas que tienden a ocurrir durante el estrés de la evaluación. Por lo tanto a partir de dicho año se comenzó a distinguir dos dimensiones que comprendían el constructo, pasando a concebir una visión del constructo bidimensional, estas dimensiones fueron "Preocupación y Emocionalidad", distinguiendo entre componentes cognitivos y afectivos (Liebert & Morris, 1967) o fisiológicos de la ansiedad ante exámenes (Asghari et al., 2012), siendo el primero la atención enfocada sobre pensamientos irrelevantes para la tarea, como centrarse en las consecuencias de fracasar, y el segundo la percepción subjetiva de activaciones fisiológicas y del estado afectivo, como ser tensión, sudoración, aumento de la frecuencia cardíaca, etc. (Furlan, 2006).

Estos dos hallazgos inspiraron a construir dos instrumentos de medición clave, la Escala de ansiedad ante los exámenes de Sarason en 1978, y el Inventario de Ansiedad ante los exámenes de Spielberger (1980), empezando a definir a la ansiedad ante los exámenes como un rasgo personal específico y situacional, comprendiendo que existe una predisposición relativamente estable del sujeto a reaccionar con determinados niveles de ansiedad ante la situación específica de evaluación (Furlan, 2006).

A partir de la década del 80, se comenzaron a realizar algunas investigaciones que aportaron evidencia empírica de la multidimensionalidad de esta variable (Heredia et al., 2008) y se empezaron a crear instrumentos de medición con un mayor número de subescalas (Furlan, 2006). En este marco, Hodapp utiliza el Inventario de Ansiedad ante los exámenes de Spielberger, adaptándolo a la población alemana, cuyos resultados fueron concluyentes y apoyaron la multidimensionalidad de la ansiedad frente a los exámenes (Hodapp & Benson, 1996; Heredia et al., 2008). Más tarde, a finales de la década del noventa, se desarrolló un instrumento multidimensional que distingue cuatro aspectos de la ansiedad ante los exámenes: las condiciones iniciales, las manifestaciones de ansiedad, las estrategias de afrontamiento y los aspectos que refuerzan la ansiedad ante evaluación. (Rost & Schermer, 1989). Por lo que a partir de la década del noventa se desarrollaron nuevos instrumentos e investigaciones que demostraron la naturaleza multidimensional del constructo (Stöber, 2004).

Actualmente las investigaciones sobre la ansiedad ante los exámenes se concentran en múltiples componentes del constructo (por ejemplo: Asghari et al., 2012; Furlan et al., 2009; Furlan et al., 2010; Piemontesi et al., 2012). Los instrumentos para medir la ansiedad ante exámenes se componen de varias subescalas diseñadas para evaluar múltiples componentes de la ansiedad ante exámenes, entre ellos destaca el Inventario Alemán de Ansiedad ante Exámenes (TAI-G) desarrollado por Hodapp (Hodapp, 1991), compuesto por cuatro subescalas: Emocionalidad (se refiere a percepciones de la activación fisiológica) Preocupación (pensamientos sobre las consecuencias negativas de fracasar) Falta de confianza (creencias negativas de la capacidad propia de rendir adecuadamente el examen) e Interferencia (pensamientos que provocan distracción y bloqueo cognitivo) (Piemontesi et al., 2012), este autor asume la noción de que la ansiedad es un rasgo específico-situacional, y agregó dos dimensiones a las establecidas de preocupación y emocionalidad por Liebert y Morris,

llamadas “Interferencia” y “Falta de confianza”, la primera dimensión es un componente cognitivo -desarrollado por Sarason en 1984 producto de la influencia del Modelo de Interferencia Cognitiva , quien en un trabajo realizado en la Universidad de Washington , creó un instrumento de medición llamado “Reactions to Test Questionnaire” y distinguió entre dos componentes cognitivos de la ansiedad ante los exámenes, “preocupación” y “pensamiento irrelevante al examen” (interferencia cognitiva), el primero haciendo referencia a preocupaciones generales sobre posibles fracasos y sus consecuencias negativas ,y el segundo haciendo referencia a distracciones y bloqueos cognitivos que perturban o interrumpen el rendimiento durante los exámenes, definiendo la interferencia cognitiva como pensamientos intrusivos que impiden que el sujeto enfoque su total atención en la tarea actual, y destacando la importancia de esta como factor dentro de la ansiedad ante los exámenes ya que este es un problema de pensamientos intrusivos, y plantea que los estudiantes con niveles elevados de ansiedad ante los exámenes enfocan su atención hacia pensamientos irrelevantes al examen, lo que disminuye su concentración en tareas de estudio y en la preparación del examen -y la segunda dimensión fue desarrollada por Carve y Scheirer en 1984,la cual se vincula al concepto de autoeficacia de Albert Bandura (Furlan,2006 ; Stöber,2004) y es la creencia de ser capaz de controlar las demandas del ambiente, es decir la confianza en la propia capacidad y habilidades para afrontar una situación o tarea desafiante (Hodapp & Benson,1996).

Este instrumento fue adaptado al español por investigadores de la Universidad de Córdoba en colaboración con el autor del TAI-G, debido a la necesidad de contar con un instrumento multidimensional que evalué la ansiedad ante los exámenes para su empleo en estudiantes universitarios argentinos,(Heredia et al.,2008).

Piemontesi y col. desarrollaron una revisión del instrumento en el año 2012, para evaluar la estructura interna del GTAI-A en estudiantes universitarios, para lo cual utilizaron análisis factorial exploratorio y confirmatorio mediante parcelación de ítems, resultando en que dicha revisión ha demostrado validez y fiabilidad para evaluar las múltiples dimensiones del constructo.

Este instrumento fue seleccionado para el presente estudio, debido a que demuestra validez y confiabilidad para evaluar las múltiples dimensiones de la Ansiedad ante los exámenes (Piemontesi et al., 2012) , ha sido adaptado al español

hablado en Argentina y aplicado en diversos estudios locales (Furlan et al., 2010; Heredia et al., 2012, Piemontesi et al., 2012;) y debido a que mide los cuatro factores ya mencionados que comprenden el constructo, y un factor más general, que es la ansiedad ante los exámenes como respuesta holística y global, así como indicaron en 1952 Mandler y Sarason, la cual se compone de cuatro subescalas: Preocupación, Emocionalidad, Interferencia y Falta de Confianza. (Furlan, 2006).

Dimensiones de la Ansiedad ante los exámenes y estrategias de afrontamiento

La **dimensión Preocupación** se considera que está asociada al uso de estrategias de afrontamiento orientadas a aprovechar el tiempo, administrar el esfuerzo y fijar conocimientos (Piemontesi et al., 2012). Esta dimensión se relaciona negativamente con el nivel de expectativa de rendimiento que tienen los estudiantes universitarios, ya que en situación donde se espera tener éxito, la preocupación disminuye, por lo contrario, cuando se espera un bajo rendimiento la preocupación aumenta (Liebert & Morris, 1967).

Respecto a su relación con la procrastinación, no se ha comprobado correlación con esta dimensión (Furlan et al., 2010). Por otro lado, las estrategias de afrontamiento que se asocian positivamente a esta dimensión son la aproximación ya que es un afrontamiento adaptativo que favorece la preparación y el estudio (Piemontesi et al., 2012). Específicamente, se relaciona con la estrategia de “orientación a la tarea y preparación”, y negativamente con “evitación cognitiva” en las estudiantes mujeres, es decir que los niveles elevados de preocupación indicarían un nivel bajo de evitación cognitiva (Stöber, 2004).

La preocupación se correlaciona positivamente con las estrategias de aprendizaje de repetición y regulación del esfuerzo y tiempo en ambos géneros y con la búsqueda de ayuda solo en varones. De forma que al aumentar la preocupación, aumenta el uso de estrategias de regulación del tiempo y el esfuerzo, fijar conocimientos y resolver dudas, lo que indica que la preocupación moviliza recursos positivos en el estudio (Furlan et al., 2009).

Al contrario de lo anterior, **la dimensión Falta de Confianza** se correlaciona negativamente con la disminución en el uso general de estrategias de estudio

reflexivo, de regulación del tiempo y esfuerzo, y promueve de alguna forma conductas de evitación y procrastinación, correlacionando de forma positiva con esta última (Furlan et al., 2009; Furlan et al., 2010). De hecho, los estudiantes que presentan niveles elevados en la dimensión “falta de confianza” manifiestan una disminución en el uso de estrategias de aprendizaje y un aumento en la evitación y la procrastinación (Furlan, Rosas, Heredia, Illbele & Martínez, 2012).

Por otro lado, esta dimensión se asocia a la falta de confianza en la propia capacidad, por lo que los sujetos con ansiedad elevada realizan actividades auxiliares de procesamiento como retrocesos y relecturas, con el fin de asegurarse que han realizado bien la tarea (Gutiérrez Calvo & Averó, 1995). Otro estudio la vincula con estilos de afrontamiento más disfuncionales, como la “evitación” y baja “Orientación y preparación” (Stöber, 2004), engaño o distracción-burla (Piemontesi et al., 2012)

La dimensión Emocionalidad no tiene relación comprobada significativa con la expectativa de rendimiento (Liebert & Morris, 1967), pero si se relaciona aunque levemente con algunas estrategias de aprendizaje en mujeres (Furlan et al., 2009). No correlaciona significativamente con la Procrastinación (Furlan et al., 2010). En relación a las estrategias de afrontamiento, se relaciona positivamente con “Orientación a la tarea y preparación” en estudiantes hombres, y con “Búsqueda de apoyo social” en mujeres (Stöber, 2004).

La dimensión Interferencia correlaciona negativamente con la regulación del tiempo y esfuerzo, es decir que cuando es elevada se asocia a dificultades para aprovechar el tiempo, sostener el esfuerzo, y correlaciona positivamente en varones con estrategias de repetición, lo que significa que cuando es elevada a su vez aumenta las estrategias superficiales como la repetición en varones (Furlan et al., 2009). Por otro lado, los estudiantes con niveles elevados de interferencia cognitiva reportan altos niveles de ansiedad ante los exámenes, lo que reduce su rendimiento y la atención en situaciones evaluativas (Sarason, 1984).

Furlan y col. (2010) encontraron que la interferencia correlaciona positiva y moderadamente con la Procrastinación, y Piemontesi y col. (2012) comprobaron que se relaciona con estilos de afrontamientos menos adaptativos, como la evitación-engaño o la distracción-burla, o la evitación. Además, Stöber (2004) confirmó una relación directa entre esta dimensión y la estrategia de “Evitación”, y una relación

negativa con la estrategia de “Orientación a la tarea y preparación”, lo que indica que la interferencia se relaciona con baja “Orientación a la tarea y preparación” y mayor “evitación”, lo cual se comprobó en ambos géneros.

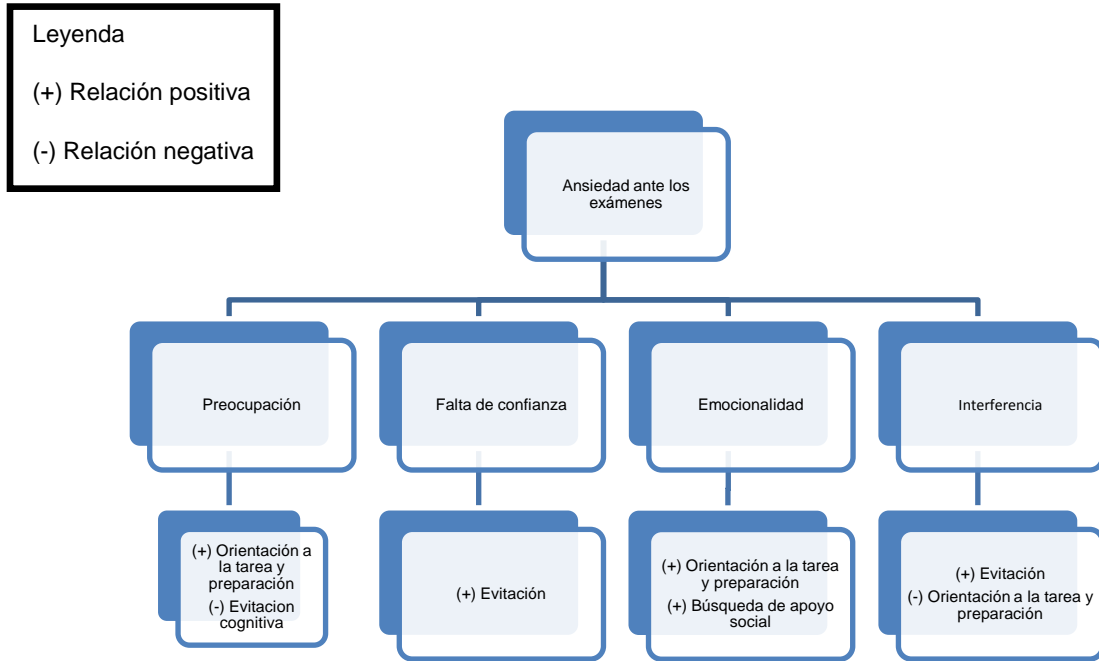


Figura 3.
Dimensiones de la Ansiedad ante los exámenes y estrategias de afrontamiento³

Causas de la ansiedad ante los exámenes

Rost y Schermer (1989) describieron aquellos factores que producen la ansiedad en los exámenes, estos serían: la incertidumbre del repertorio de habilidades y técnicas personales del sujeto (cuya fuente de origen es el sujeto), la falta de conocimiento para cumplir con las demandas de logro en evaluaciones, y las situaciones de presentación ante un público (como consecuencia del miedo al fracaso ante los demás y cómo reacción anticipada ante una posible amenaza a la autoestima, sin la necesaria presencia de dicho público crítico).

Hembree realizó en Michigan, Estados Unidos, un meta análisis integrando los resultados de 562 estudios sobre la ansiedad ante los exámenes, y encontró que entre

³ Fuente: Elaboración propia.

las condiciones y causas de los diferentes niveles de ansiedad ante exámenes se incluyen las habilidades del estudiante, el género y sus años de cursado (Hembree, 1988).

Por otro lado, Bonaccio y Reeve en 2010 estudiaron los factores que los estudiantes perciben como influyentes en el aumento de su ansiedad ante los exámenes, e identificaron siete tipos de percepciones principales precursoras para estos de su ansiedad ante los exámenes, agrupándolas en tres dominios generales: el primero grupo comprende las percepciones sobre el examen, el segundo grupo comprende las percepciones sobre sí mismos y el tercer grupo incluye las percepciones de la situación de examen. Por último indicaron que las dos fuentes percibidas de ansiedad ante los exámenes principales son: la situación de examen y la persona que se enfrenta al examen.

Consecuencias de la ansiedad ante los exámenes

Los exámenes son utilizados como principal medio de evaluación en el ámbito educacional y como tales, sus consecuencias pueden impactar en muchos aspectos de la vida adulta, por ende existe una presión a rendir adecuadamente los exámenes, que provoca estrés por el examen e ideación suicida en casos extremos (Keogh & French, 2001). Esta presión suele tener efectos sobre el estudiante que tiende a manifestar exagerada ansiedad ante exámenes, ya que esto puede llevarlos a fracaso innecesarios y a desembocar en un verdadero problema de salud mental (Kohan, 2009), presión que aumenta con la edad de estos, lo que a su vez incrementa los niveles de ansiedad en cada ciclo de estudio que atraviesan (Hill & Wigfield, 1984).

Entre las consecuencias negativas de la ansiedad ante los exámenes además está el estrés que genera que el sistema de educación utilice los exámenes como medio exclusivo para evaluar, valorar y comparar, por lo que la experiencia negativa del examen se vuelve dolorosa y amenazadora de la autoestima y la motivación del estudiante (Asghari et al., 2012).

La elevada ansiedad ante exámenes es motivo de consulta frecuente en psicoterapia y orientación, suele presentarse junto a síntomas mentales que se corresponden con trastorno clínicos, entre los cuales se observan frecuentemente el cansancio y las ganas de dormir, sentir que todo es un esfuerzo, incapacidad de

terminar las cosas, inquietud y nerviosismo, dispersión atencional, tensión y dificultad para aceptar los fracasos, considerándose así como una expresión sintomática de una vulnerabilidad para trastornos clínicos ansiosos y del estado del ánimo (Gallart, Ferrero & Furlan, 2013).

Específicamente, un nivel elevado de ansiedad ante exámenes es acompañado de manifestaciones cognitivas, fisiológicas y afectivas, y frecuentemente se acompaña de la procrastinación, es decir, de la experiencia de postergar una tarea. Cuando estos comportamientos de evitación se vuelven recurrentes, se producen dificultades en el logro de las metas académicas y pueden aparecer otros malestares psicológicos como depresión o baja autoestima (Gallart et al., 2013). Entre las manifestaciones cognitivas se encuentra la "Preocupación", mientras que dentro de las fisiológicas están la sudoración, náuseas, temblores, etc., y manifestaciones emocionales como ganas de llorar, sentimientos de inutilidad, etc. (Rost & Schermer, 1989).

Los efectos de la ansiedad ante los exámenes son diversos, y existe evidencia que entre estos está que inclusive puede suprimir la función del sistema inmunológico, pero la consecuencia principal es su efecto detrimental sobre el rendimiento cognitivo. Esto se debe a que la ansiedad ante los exámenes es un rasgo específico situacional que predispone a los sujetos a ser susceptibles a la distracción e interferencia cognitiva cuando se enfrentan a los exámenes, debido a factores internos como ser la preocupación, o a factores externos como información irrelevante a la tarea (Keogh & French, 2001).

Existen aspectos que estabilizan o incuban la ansiedad ante los exámenes, Pueden identificarse dos tipos de consecuencias reforzantes: internas (experiencias previas que han provocado ansiedad, pudiéndose convertirse en un hábito) y externas (reacciones ansiosas causadas por otros significativos, quienes les proveen entendimiento y favorecen el desarrollo de conductas evitativas del logro, compensando el fracaso actual o anticipado) (Rost & Schermer, 1989).

La ansiedad ante los exámenes influye en la lectura y en la utilización de estrategias auxiliares de procesamiento por parte de los sujetos ansiosos, como por ejemplo los retrocesos y tiempo de lectura. Por un lado, los sujetos con elevada ansiedad emplean retrocesos y tiempo adicional de lectura con frecuencia. La utilización de retrocesos se explica debido a una falta de confianza en la propia

capacidad, por la cual se reaseguran que han comprendido la lectura adecuadamente, y el tiempo adicional se explica debido a un déficit de procesamiento, y cumple un rol compensatorio de la pérdida transitoria de la capacidad de la memoria operativa, para evitar así que la lectura sea perjudicada (Gutiérrez Calvo & Averó, 1995).

La ansiedad ante los exámenes puede ser específica de un área en concreto, y por lo tanto, tener otras consecuencias derivadas de ello. Onwuegbuzie en 2004 destacó que los estudiantes con niveles elevados de ansiedad ante los exámenes de estadística, tienden a presentar bajos niveles en su rendimiento que aquellos estudiantes con bajo nivel de ansiedad ante estos exámenes.

Por último, la ansiedad ante exámenes causa empobrecimiento en el rendimiento, y tiene relación inversa con la autoestima y directa con el miedo a la evaluación negativa, la indefensión, disgusto por los exámenes y otras formas de ansiedad. (Hembree, 1988).

Prevalencia de la ansiedad ante los exámenes

Se han hecho diversos estudios sobre la ansiedad ante los exámenes en todo el mundo, los cuales demuestran su prevalencia a nivel global y temporal, como ser Malaysia, México, Alemania, Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, etc. (Asghari et al., 2012; Gutiérrez Calvo & Averó, 1995; Stöber, 2004; Sarason, 1984; Keogh & French, 2001; Bonaccio & Reeve, 2010).

Un dato importante para el presente estudio es que la prevalencia de la ansiedad ante los exámenes en las mujeres es mayor en comparación con los hombres (Rothblum et al., 1986).

Por último, cuanto a la prevalencia de manifestaciones de ansiedad ante los exámenes, un estudio llevado a cabo en la provincia de Mendoza comprobó que el 22,5 % de los estudiantes presentan manifestaciones cognitivas, mientras que un porcentaje de 18,5% presentan manifestaciones fisiológicas y motrices de ansiedad. De entre estas manifestaciones, los síntomas más prevalentes entre universitarios son las preocupaciones, el miedo y los pensamientos negativos. (Ávila-Toscano, Pacheco, González & Polo, 2011)

Modelos teóricos de la ansiedad ante los exámenes

Entre los modelos teóricos que explican la ansiedad ante los exámenes están el modelo cognitivo, el modelo conductual, el modelo del aprendizaje social (Muñoz & Escorial, 2012), el modelo motivacional, el modelo de déficits cognitivos, la teoría de la autorregulación y el modelo transaccional (Kohan, 2009). Las teorías cognitivas abordan la ansiedad ante los exámenes cómo un constructo multidimensional, sin embargo no hay una teoría que integre los diferentes aspectos de este constructo y sus relaciones, a excepción del esquema evaluativo propuesto por Rost y Schermer. (1989).

Es destacable que la ansiedad ante los exámenes continua siendo un objeto de estudio importante en el campo de la psicología aplicada a la salud, educación, entre otros, e inclusive su investigación se encuentra ampliada e integrada en otros constructos (Stöber & Pekrun, 2004).

Ansiedad ante los exámenes y su relación con otras variables

Se ha investigado la relación entre la ansiedad ante los exámenes y sus escalas con otras variables cómo género, rendimiento y estrategias de afrontamiento (Heredia et al., 2008) y estilos de afrontamiento al estrés (Piemontesi et al., 2012). Los resultados demostraron una correlación negativa baja o moderada entre las escalas de interferencia y falta de confianza con el rendimiento académico, pero no se encontraron relaciones significativas entre la escala de Preocupación y rendimiento (Heredia et al., 2008).

En cuanto a la relación entre la ansiedad ante los exámenes global y sus dimensiones con el género, se encontró que las mujeres demuestran mayores niveles de ansiedad que los hombres en la ansiedad total y en todas sus dimensiones excepto en Interferencia, al igual que la diferencia de género encontrada por la investigación de Hodapp en Alemania, indicando que las diferencias de género se mantienen estableces en diferentes contextos (Heredia et al., 2008). De hecho, Stöber coincidió con estos autores en que las mujeres puntúan más alto en la ansiedad total, y en todas sus dimensiones a excepción de la dimensión interferencia, ya que en esta dimensión no se comprobó diferencia significativa entre géneros (Stöber, 2004).

Sumado a estos resultados, estudios indican que las mujeres de primer año de universidad experimentan mayor ansiedad ante los exámenes que los estudiantes hombres (Asghari et al., 2012), y de hecho se comprobó que a lo largo del cursado escolar y universitario las mujeres exhiben mayores niveles de ansiedad ante exámenes que los hombres (Hembre, 1988) una explicación de ello podría ser que se preocupan más que los hombres por sus insuficiencias, por lo que experimentan mayores niveles de preocupación en situaciones de evaluación (Asghari et al., 2012).

Contrario a los estudios detallados, de acuerdo a la investigación de Casari, Anglada y Daher realizada en el año 2014, ambos géneros manifiestan niveles bajos de ansiedad ante los exámenes.

Sin embargo, es importante destacar que otros estudios no han encontrado relación significativa entre el género y la ansiedad ante los exámenes (Montaña, 2011; Ávila-Toscano et al., 2011), así como tampoco entre esta última y el rango etario o la carrera universitaria (Ávila-Toscano et al., 2011; Oladipo & Ogungbamila, 2013), aunque algunos autores confirman que la edad guarda relación con la ansiedad ante exámenes, confirmando que ésta disminuye a medida que las personas son mayores (Oladipo & Ogungbamila, 2013).

Respecto a los años de cursado, en un trabajo de tesis realizado por Montaña en 2011, se investigó la existencia de diferencias significativas en la ansiedad ante los exámenes entre estudiantes universitarios de primero y quinto año de cursado, resolviendo que no existe diferencia significativa entre ambos grupos en la ansiedad ante los exámenes así como tampoco en las dimensiones que la integran. Contrario a esto, Casari y col. (2011) obtuvieron datos a favor de la existencia de una diferencia estadísticamente significativa entre estudiantes de primero y último año de cursado ($p=.000$, $M_{\text{Primero}}= 32.66$; $M_{\text{Último}}=29.78$), indicando que los estudiantes de primer año tienen mayores niveles de ansiedad ante los exámenes que aquellos que se encuentran en su último año de carrera. Estos autores indican que los niveles de ansiedad disminuyen según los años, por lo que a medida que esto sucede, los alumnos irían disminuyendo su ansiedad ante los exámenes.

En cuanto a la variable carrera universitaria, se han encontrado diferencias significativas entre estudiantes de diferentes carreras universitarias en la ansiedad ante evaluaciones (Furlan, Kohan, Piemontesi & Heredia, 2008; Álvarez, Aguilar &

Lorenzo, 2012). Por un lado se encontró una diferencia entre los estudiantes de las áreas de Humanidades y Ciencias Exactas, manifestándose una tendencia mayor de los estudiantes de Ingeniería a presentar ansiedad ante los exámenes, que los estudiantes de Psicología (Furlan et al., 2008), mientras que por otro lado, los estudiantes de carreras de Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la salud (entre las que se encuentra Psicología) y las Técnicas serían los que más ansiedad ante exámenes manifiestan (Álvarez et al., 2012).

Se ha estudiado la relación existente entre la ansiedad ante los exámenes y las estrategias de aprendizaje, encontrando que el uso de estrategias de repetición para estudiar es mayor en las personas con niveles de ansiedad elevados que en aquellos de niveles medios o bajos, mientras que las estrategias de estudio reflexivo son frecuentes en quienes poseen niveles bajos de ansiedad (Furlan et al., 2009).

Respecto a la relación de la ansiedad ante los exámenes y el afrontamiento ante el estrés, Piemontesi exploró las diferencias en el afrontamiento ante el estrés académico en 816 estudiantes universitarios con elevada, media y baja ansiedad ante exámenes, y las relaciones entre cada estilo de afrontamiento y las 4 dimensiones de la ansiedad ante los exámenes, encontrando que los estudiantes con mayor ansiedad ante los exámenes se caracterizan por estilos disfuncionales de afrontamiento de autoculpa y rumiación autofocalizada, caracterizadas por uso de críticas negativas a uno mismo, pesimismo y pensamientos negativos sobre el problema y los menos ansiosos por estilos de aproximación y acomodación, caracterizados por el uso frecuente de actividades de distracción, aceptación y mantenimiento del optimismo, es decir, afectivos y adaptativos (Piemontesi et al., 2012).

Entre las estrategias de afrontamiento ante la ansiedad de examen se encuentran el control del peligro (temprana aplicación de los esfuerzos de aprendizaje y mejora de conductas de estudio), represión de la ansiedad (negar la situación provocadora de ansiedad, como respuesta paliativa de alivio temporal, ya que las causas de la ansiedad no son afrontadas) control de la ansiedad (estrategias de reducción de síntomas psíquicos y somáticos de la ansiedad, como ser la relajación autonómica y la anticipación cognitiva del estímulo que evoca la ansiedad ante el examen) y el control de la situación (evasión directa o indirecta de las demandas del examen durante la fase de confrontación del mismo, es decir durante el examen, como ser hacer trampa, evadir o procrastinar la situación de evaluación), esta evitación significa evadir el

afrontamiento, por lo que no se logra encontrar una solución, a excepción de la trampa (Rost & Schermer, 1989). En relación al afrontamiento, Stöber investigó su relación con la ansiedad ante los exámenes, ya que es un tópico central, y son numerosas las investigaciones sobre ambas variables, cuyos resultados indican que en los niveles altos de ansiedad ante exámenes predominan el afrontamiento enfocado en las emociones y el afrontamiento evitativo (Stöber, 2004).

Stöber trabajó con el modelo de cuatro dimensiones de Hodapp y ha investigado la relación entre sus subescalas, las estrategias de afrontamiento que utilizan los estudiantes ante la ansiedad pre-examen y la incertidumbre, encontrando que las diferentes dimensiones de ansiedad ante los exámenes propuestas por Hodapp poseen relaciones específicas con las diferentes maneras de afrontamiento, estas son: orientado a la tarea, de evitación, búsqueda de apoyo social, y demostraron que existen diferencias de género significativas, donde las mujeres manifestaron puntajes elevados en las dimensiones de preocupación y emocionalidad y falta de confianza en comparación con los hombres, y mayores niveles de ansiedad ante los exámenes en general que estos (Stöber, 2004).

Ansiedad ante los exámenes y procrastinación académica

La tendencia a dejar para más adelante los compromisos propuestos llamada procrastinación, es frecuentemente relacionada con la ansiedad de examen y se realiza para obtener un alivio tranquilizador temporal, pero si esta evitación se prolonga en el tiempo hasta convertirse en hábito, se vuelve devastadora para el sujeto, quien posiblemente fracase en sus objetivos y crea que no cumplió como se lo propuso, impactando esto en su autoestima e idea de autoeficacia. (Kohan, 2009).

Las evaluaciones son situaciones que producen ansiedad, debido a ello se entiende que esta puede promover la conducta de procrastinación a rendir el examen y a las actividades de preparación previas, ya que estas evocan potencialmente la situación ansiógena de evaluación (Furlan et al., 2010). De hecho se comprobó una relación moderada y positiva entre ambos constructos, la cual se explicó como una manifestación de un desequilibrio en la autorregulación del aprendizaje (Furlan et al., 2010). Además, se investigó la relación entre la procrastinación y la ansiedad ante los exámenes específicamente de "Estadística". Los resultados apoyan empíricamente que la procrastinación derivada del miedo al fracaso y la aversión a la tarea se

relacionan significativamente con variables como la ansiedad ante los exámenes y las clases, específicamente de estadística, dando soporte a una relación entre la procrastinación y la ansiedad específica ante los exámenes (Onwuegbuzie, 2004).

De hecho, 154 estudiantes universitarios de un grupo de 379 personas (40%) manifestaron niveles altos de procrastinación, indicando que casi siempre o siempre procrastinan los exámenes y casi siempre o siempre experimentan ansiedad durante cada procrastinación, corroborando dicha relación entre variables (Rothblum, Solomon & Murakami, 1986). Los sujetos con elevados niveles de procrastinación reportan mayor ansiedad ante los exámenes en general, lo que confirma la existencia de una relación entre la ansiedad ante los exámenes y la postergación de estos (Rothblum et al., 1986).

Ya en 1952 se encontró una relación entre ambos constructos basada en que la situación de examen estimula un impulso situacional ansioso centrado en uno mismo y no en terminar con la tarea. Básicamente dicha situación evaluativa funciona como un estímulo situacional que puede evocar dos tipos de impulsos ante dicha situación: A) impulsos aprendidos: necesidad de logro y necesidad de terminar la tarea (estos evocan respuestas orientadas a completar la tarea) o B) impulsos ansiosos aprendidos: reacción ansiosa aprendida en otras situaciones de examen (puede evocar respuestas ansiosas relevantes para la tarea –centradas en completar la tarea -o no relevantes –respuestas centradas en uno mismo y no a terminar la tarea, como ser reacciones somáticas, pérdida de autoestima o estatus, intentos implícitos de abandonar el examen, etc.-) (Mandler & Sarason, 1952).

Modelo de afrontamiento de Lazarus

Este modelo cognitivo fue seleccionado debido a que otorga un marco heurístico que permite comprender teóricamente la conducta de los sujetos en su medio ambiente, en el presente estudio se utiliza como referencia el aporte de Lazarus citado y resumido por Cañero (2002).

Este modelo se centra en la interacción del sujeto con su entorno y en cómo este enfrenta las demandas de su medio. La clave de dicha interacción sujeto-entorno reside en la atribución cognitiva que realiza el sujeto de su medio, es decir, la valoración de la situación, la cual le da sentido a su conducta. Es decir, los sujetos

evalúan las situaciones mediante sus cogniciones, las cuales determinan la significancia o no de la situación para estos, y por lo tanto el modo en que se sentirán comprometidos con estas, desplegando conductas para enfrentarla (Cañero, 2002).

Estas cogniciones de atribución resultan de un proceso que integra los patrones de relación interpersonal de una persona, así como el aprendizaje de patrones culturales y la elaboración de la propia imagen o valoración de uno mismo (Cañero, 2002).

El esquema del modelo se resume en dos pasos (Cañero, 2002):

1. *Evaluación de la demanda del medio como compromiso*: Puede resultar en relevante o irrelevante. Si es irrelevante no afecta al sujeto y no significa un compromiso físico, social o personal, por lo tanto no se genera una respuesta del orden emocional, dando como resultado indiferencia ante la situación. Pero si es relevante, la situación novedosa en el medio constituye un compromiso, altera el equilibrio homeostático del sujeto (en lo físico, personal o social) y constituye una situación de estrés para el sujeto, fijando la atención en la situación y dando lugar al proceso de evaluación y preparación para dar una respuesta de adaptación.

2. *Proceso de evaluación de la situación estresante*: durante dicho proceso el sujeto realiza dos evaluaciones:

○ *Evaluación primaria (ocurre en paralelo a la evaluación de la demanda)*: El sujeto valora la situación como tal (de riesgo, de compromiso a su bienestar, o de supervivencia), la cual está ligada a la...

○ *Evaluación secundaria*: El sujeto evalúa los recursos que posee (personales, sociales, económicos o institucionales), para conocer si es capaz de enfrentar la demanda del medio.

Estas dos evaluaciones determinan la valoración de la situación como:

1. *Desafío o reto*: El sujeto considera que posee los recursos suficientes para enfrentar la demanda de la situación. Esta moviliza sus recursos y produce sentimientos de logro y eficacia.

2. *Amenaza*: El sujeto considera que no posee los recursos necesarios para ser capaz de enfrentar la demanda de la situación, sintiéndose desbordado. Genera respuestas de ansiedad y deteriora su actividad de afrontamiento, la cual va desde

una actividad caótica, frenética y poco organizada, a la inactividad. El deterioro de las funciones de evaluación se vuelve significativo, y se produce una regresión hacia patrones de conducta primitivos y menos elaborados, situándose aquí la patología, ansiosa o depresiva. Para el modelo de afrontamiento, la respuesta ansiosa es una respuesta de anticipación, mediada cognitivamente, en la cual el sujeto anticipa la amenaza y la incapacidad de enfrentarla. El modelo indica que el elemento clave para entender la patología ansiosa es la percepción de incapacidad de control, es decir, no se teme a la situación sino al sentimiento de falta de control. Esto vincula el estrés (percepción de una demanda al organismo) con angustia y ansiedad.

Este proceso de evaluación es mantenido por el sujeto, ya que un fracaso previo deteriora la expectativa de afrontamiento (valoración de los recursos propios), por lo que el sujeto considera que no lograra el control de la situación con sus recursos (expectativa de resultado), con esto aumenta la evaluación de la situación como amenaza, lo que a su vez disminuye la capacidad de afrontamiento y aparecen mecanismos menos eficaces, vinculados a la presencia de patología (por ejemplo evitación o desesperanza) en función de los esquemas aprendidos de afrontamiento (Cañero, 2002).

Por otro lado, existen dos formas de afrontamiento diferentes y complementarias (Cañero, 2002):

1. *Dirigido al problema*: este afrontamiento está dirigido al cambio, busca modificar la situación, hacia otra que no suponga amenaza. De superar estas situaciones, el sujeto obtendrá un aumento de la capacidad de ajuste, sentimientos de goce y alegría y orientara la autoevaluación hacia la auto eficacia.

2. *Dirigido a la emoción*: No modifica la situación porque considera que no le es posible en ese momento o en ningún momento. Está presente en patologías donde se busca evitar el afrontamiento de la situación problemática y busca un alejamiento o manejo ilusorio (no funcional), el cual a veces es manipulativo y otras de negación o de transferencia de responsabilidad a otros o de atribución de intenciones.

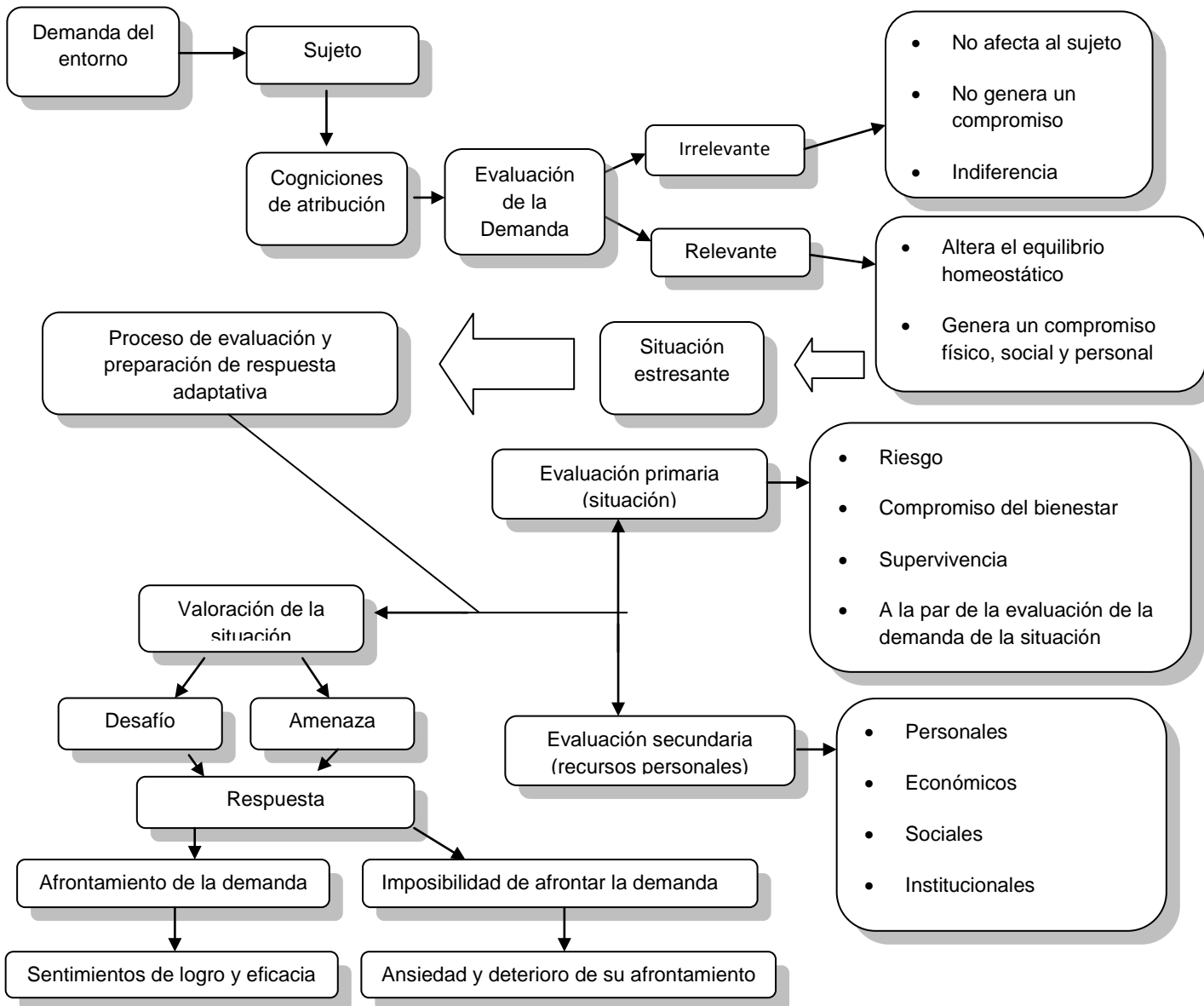


Figura 4.
 Diagrama de afrontamiento de Lazarus⁴

⁴ Fuente: Elaboración propia

V. Método

Población: estudiantes universitarios argentinos, de ambos sexos, de entre 18 y 35 años de edad.

Muestra: se seleccionó una muestra no aleatoria y accidental, de 149 estudiantes universitarios de ambos sexos, de entre 18 a 35 años de edad, que asistían a universidades privadas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (C.A.B.A), y que se encuentran en el primer y último año de la carrera.

Tipo de estudio: la presente investigación fue descriptiva y correlacional. El diseño fue *expost-facto* porque las variables independientes ya se encontraban asignadas a la población. La variable dependiente del estudio fue la Procrastinación Académica, mientras que la Ansiedad ante los exámenes fue tratada como variable independiente.

Instrumentos de medición

a) Un **cuestionario socio-demográfico** elaborado para obtener información sobre las variables socio-demográficas; edad, sexo, carrera universitaria, año de cursado en que se encuentra actualmente cursando y duración de la carrera,

b) La **Escala de Procrastinación de Tuckman** adaptada a la población Argentina (ATPS, Furlan, Heredia, Piemontesi, Illbele & Sánchez ,2010). Es una medida unidimensional de 15 ítems de la tendencia a perder el tiempo, postergar o hacer cosas que ya tendrían que haber realizado. Los ítems que la integran son de codificación directa (“Pospongo el comenzar con cosas que no me gusta hacer”) e inversa (“Empiezo a trabajar de inmediato, incluso en actividades que me resultan displacenteras”), con cinco opciones de respuesta tipo Likert, que van desde 1 = “nunca” a 5=“siempre”. El instrumento presenta consistencia interna adecuada, con un alpha de Cronbach de .87, y posee una estructura unidimensional respaldada en evidencias obtenidas por Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio (Furlan et al., 2012). Puede predecir y detectar la inclinación a procrastinar (Tuckman, 1991).

c) La adaptación Argentina del **Inventario Alemán de Ansiedad ante los exámenes en su versión revisada** (GTAI-AR, Heredia, Piemontesi & Furlan, 2012). Es una medida multidimensional de autoinforme que incluye 29 ítems con cinco opciones de respuesta que van desde 1= “nunca” a 5= “siempre”. Posee elevada consistencia interna ($\alpha= 0.91$) y validez de criterio para cada una de las cuatro escalas relacionadas con las dimensiones de la ansiedad frente a los exámenes expuestas por Hodapp (Hodapp, 1991): Emocionalidad (8 ítems, $\alpha= 0.87$), Preocupación (9 ítems, $\alpha= 0.82$), Falta de confianza (6 ítems de codificación inversa, $\alpha=0.89$) e Interferencia (6 ítems, $\alpha= 0.87$). Al poseer consistencia interna y estructura factorial clara, se lo considera un instrumento útil para explorar las distintas manifestaciones de la ansiedad ante los exámenes en los estudiantes universitarios argentinos (Piemontesi et al., 2012).

Procedimiento para la recolección de datos

Estudiantes universitarios argentinos de universidades privadas de la C.A.B.A fueron invitados a participar en el estudio a través de canales de comunicación como el envío de cadenas de mails, y personalmente mediante la distribución de encuestas en papel.

Los instrumentos de medición utilizados fueron administrados de manera individual y en forma de auto-reporte. A su vez, fueron completados de forma anónima, previa firma de consentimiento informado, utilizando por un lado el sistema informático de administración de encuestas “Google Docs”, y por otro lado, de manera escrita en el caso de las encuestas en formato lápiz-papel.

Procedimiento para el análisis de datos

Se procesaron los datos con el programa estadístico para Ciencias Sociales SPSS 20.0.

En primer lugar, se efectuó un análisis de correlación de Pearson para determinar la relación entre Procrastinación y Ansiedad ante los exámenes.

Se utilizaron los percentiles 33 y 66 de las distribuciones correspondientes a cada dimensión de las variables “Ansiedad antes los exámenes” para conformar los tres niveles “bajo”, “moderado” y “alto”. Luego se llevaron a cabo análisis univariados de varianza (ANOVAs) para evaluar la influencia de cada dimensión de Ansiedad ante los

exámenes sobre la Procrastinación. Además, se realizaron ANOVAs para determinar si existían diferencias significativas en la Procrastinación en términos de edad (para lo cual se dividieron los estudiantes según rangos etarios), género, años de cursado y carreras universitarias. Para investigar esta última variable, se agruparon las carreras por disciplina de estudio, ya que en algunos casos no se contaron con suficientes estudiantes por carrera. Para esta agrupación se utilizó la tabla de disciplinas y subdisciplinas publicada en la página web de la CONEAU (2015)⁵, resultando en las siguientes categorías de disciplina:

- Administración: Comprende las carreras de Administración de empresas, Comercialización, Recursos Humanos, Administración de Sistemas y Empresas, Comercio Internacional.
- Ciencias Contables: Contador Público
- Psicología
- Otras: Abogacía, Marketing, Hotelería y Turismo, Medicina, Periodismo Deportivo, Diseño multimedia, Diseño textil y de indumentaria, Comercio Exterior.

⁵ Información obtenida de página web:

<http://www.coneau.gov.ar/archivos/form09posg/5aConvocatoria1aEtapaHumanas110915.pdf>

VI. Resultados

Procrastinación y Ansiedad ante los exámenes: correlaciones

Se ha encontrado una correlación positiva y estadísticamente significativa entre Procrastinación y la dimensión de Interferencia de Ansiedad frente a los exámenes (r de Pearson = .665; $p = .000$) (Tabla 1). El peso de esta correlación fue moderada a alta, explicando el 43% de la variancia. Es decir, a mayor interferencia mayor procrastinación. Por otro lado, se halló una correlación positiva moderada entre procrastinación y falta de confianza ($r = .399$; $p = .000$) y entre procrastinación y emocionalidad ($r = .402$; $p = .000$). La correlación hallada entre procrastinación y preocupación fue estadísticamente significativa pero baja ($r = .246$; $p = .002$).

Tabla 1.

Correlaciones entre las dimensiones de la Ansiedad ante los exámenes y la Procrastinación

		Falta de Confianza	Emocionalidad	Preocupación	Interferencia	Procrastinación
Falta de Confianza	Correlación de Pearson	1	,620**	,453**	,395**	,399**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000
Emocionalidad	Correlación de Pearson	,620**	1	,485**	,468**	,402**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000
Preocupación	Correlación de Pearson	,453**	,485**	1	,207*	,246**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,011	,002
Interferencia	Correlación de Pearson	,395**	,468**	,207*	1	,665**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,011		,000
Procrastinación	Correlación de Pearson	,399**	,402**	,246**	,665**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,002	,000	

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

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

Dimensiones de Ansiedad ante los exámenes y Procrastinación

Nivel de confianza y Procrastinación

El nivel de confianza como “dimensión de ansiedad ante los exámenes” influye en la procrastinación ($F(2,146) = 8.531$; $p = .000$; $\eta^2 = .105$) (Véase Tabla 2 en Anexo 2). Por lo tanto, se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre el nivel bajo y moderado de confianza ($p = .004$; $M_{Bajo} = 42,140$; $M_{Moderado} = 47,654$) y entre el nivel bajo y alto ($p = .000$; $M_{Alto} = 48,759$), de acuerdo a las pruebas post-hoc de Bonferroni (Véase Tabla 3 en Anexo 2)

Tabla 4.

Medias estimadas de los Niveles falta de confianza

Variable dependiente: Procrastinación

Niveles falta de confianza	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Bajo	42,140	1,259	39,652	44,627
Moderado	47,654	1,145	45,392	49,916
Alto	48,759	1,123	46,540	50,979

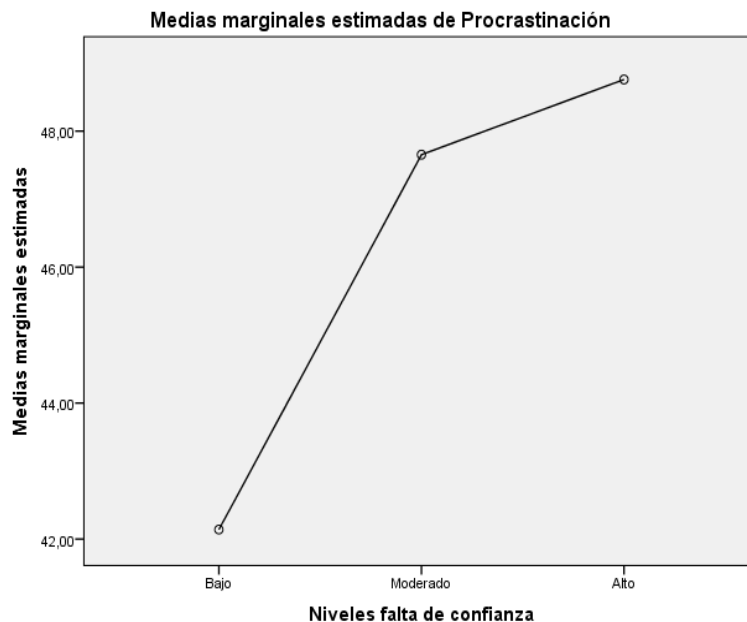


Figura 5.

Medias estimadas de procrastinación según nivel de confianza

Nivel de Emocionalidad y Procrastinación

El nivel de Emocionalidad como dimensión de la ansiedad ante los exámenes influye sobre la Procrastinación ($F(2,146)=18.184$; $p=.000$; $\eta^2=.199$) (Véase Tabla 5 en Anexo 2). Por lo tanto se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre el nivel bajo y moderado ($p=.003$; $M_{Bajo}=41.136$; $M_{Moderado}=46,540$), entre moderado y alto ($p=.023$; $M_{Alto}=50,655$) y entre bajo y alto ($p=.000$), de acuerdo a las pruebas post-hoc de Bonferroni (Véase Tabla 6 en Anexo 2).

Tabla 7.

Medias estimadas de los Niveles emocionalidad

Variable dependiente: Procrastinación

Niveles emocionalidad	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Bajo	41,136	1,177	38,811	43,462
Moderado	46,540	1,104	44,359	48,721
Alto	50,655	1,052	48,575	52,734

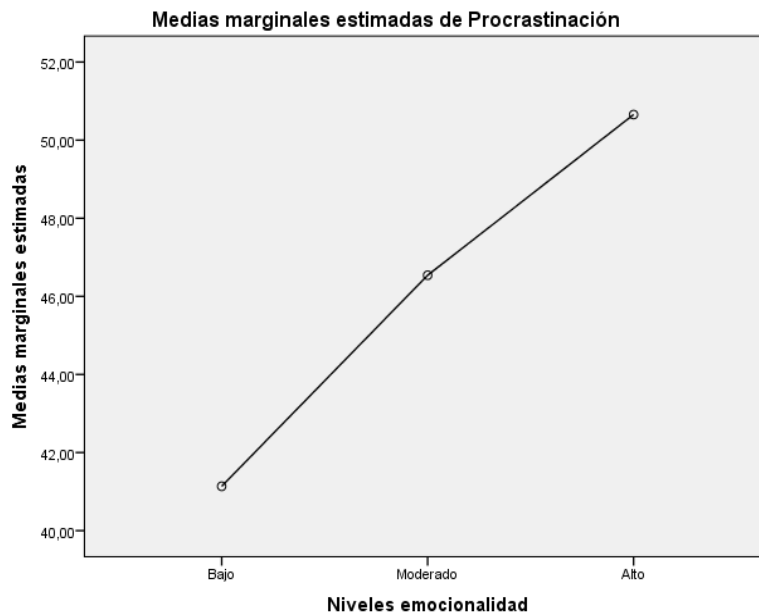


Figura 6.

Medias estimadas de procrastinación según nivel de emocionalidad

Nivel de Preocupación y Procrastinación

El nivel de preocupación como dimensión de la ansiedad ante los exámenes, influye sobre la Procrastinación ($F(2,146)=6.973$; $p=.001$; $\eta^2=.087$) (Véase Tabla 8 en Anexo 2). Las diferencias significativas se observaron entre los niveles bajo y alto ($p=.001$; $M_{Bajo}=43,556$; $M_{Alto}=49,589$) y entre moderado y alto ($p=.044$; $M_{Moderado}=45,542$) (Véase Tabla 9 en Anexo 2).

Tabla 10.

Medias estimadas de los niveles preocupación

Variable dependiente: Procrastinación

Niveles preocupación	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Bajo	43,556	1,242	41,100	46,011
Moderado	45,542	1,203	43,165	47,919
Alto	49,589	1,114	47,388	51,790

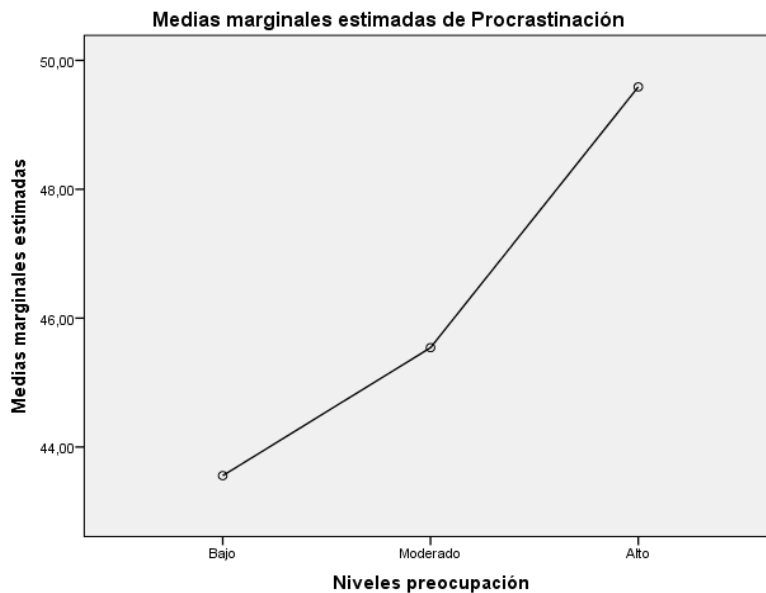


Figura 7.

Medias estimadas de procrastinación según nivel de preocupación

Nivel de Interferencia y Procrastinación

Por último, el nivel de Interferencia como dimensión de la ansiedad ante los exámenes influye en la Procrastinación ($F(2,146)=54.816$; $p=.000$; $\eta^2=.429$) (Véase Tabla 11 en Anexo 2). Se encontraron diferencias significativas entre el nivel bajo y moderado ($p=.000$; $M_{Bajo}=38,683$; $M_{Moderado}=45,479$), entre el nivel bajo y alto ($p=.000$;

$M_{Alto}=52,567$) y entre moderado y alto ($p=.000$) (Véase Tabla 12 en Anexo 2). En este análisis se observa una mayor proporción de la variancia explicada en la variable dependiente procrastinación, por parte del nivel de interferencia (43%).

Tabla 13.

Medias estimadas de los niveles de interferencia

Variable dependiente: Procrastinación

Niveles interferencia	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Bajo	38,683	1,029	36,648	40,717
Moderado	45,479	,951	43,599	47,359
Alto	52,567	,851	50,885	54,248

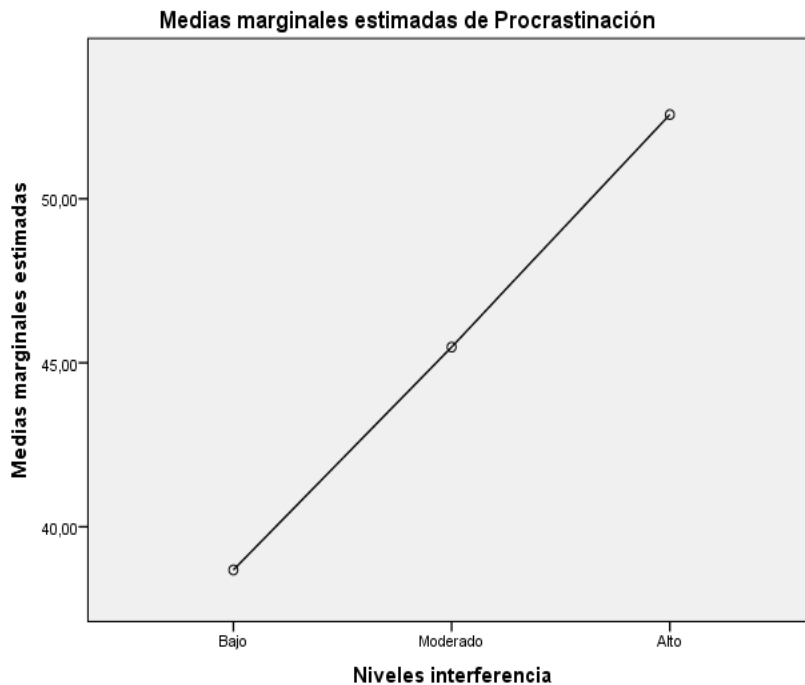


Figura 8.

Medias estimadas de procrastinación según nivel de interferencia

Género y Ansiedad ante los exámenes

Respecto a la variable género, se encontró un efecto significativo de esta variable sobre la dimensión “falta de confianza” de la ansiedad ante los exámenes ($F(1,147)=8.122$; $p=.005$; $\eta^2=.052$) (Véase Tabla 14 en Anexo 2). Por otro lado, existe una diferencia estadísticamente significativa entre género masculino y femenino, en la

falta de confianza ($p=.005$; $M_{Femenino}=16,700$; $M_{Masculino}=14,085$) (Véase Tabla 15 en Anexo 2). Por lo tanto, las mujeres manifiestan mayores niveles de falta de confianza.

Tabla 16.

Medias estimadas de Falta de confianza según género

Variable dependiente: Falta_de_Confianza

Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Femenino	16,700	,577	15,559	17,841
Masculino	14,085	,713	12,675	15,494

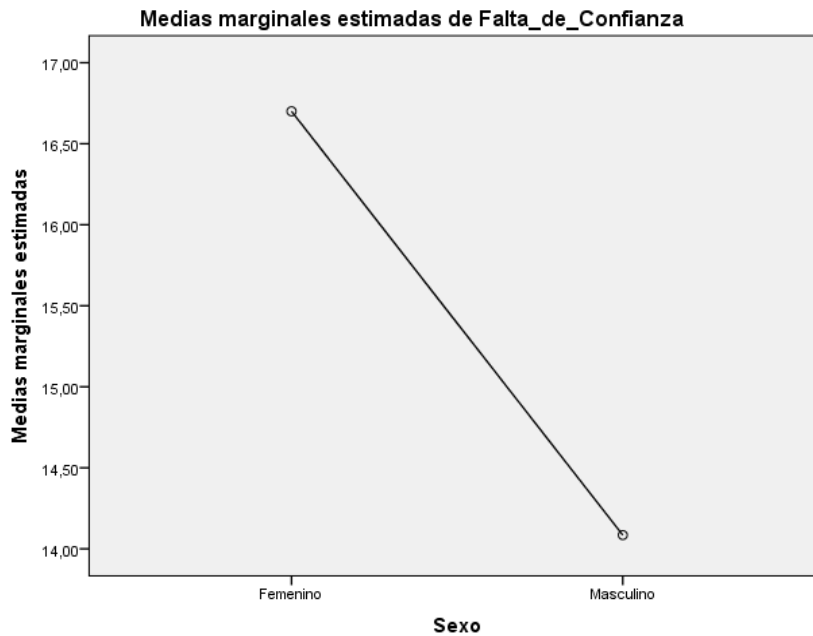


Figura 9.

Medias estimadas de la dimensión confianza según género

El sexo influye significativamente en la dimensión preocupación ($F(1,147)=13.979$; $p=.000$; $\eta^2=.087$) (Véase Tabla 17 en Anexo 2). Se encontró una diferencia significativa entre hombres y mujeres en esta dimensión ($p=.000$; $M_{Masculino}=29,271$; $M_{Femenino}=33,967$) (Véase Tabla 18 en Anexo 2), es decir que las mujeres poseen niveles elevados de esta dimensión, comparado con los hombres.

Tabla 19.

Medias estimadas de Preocupación según género

Variable dependiente: Preocupación

Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Femenino	33,967	,790	32,405	35,528
Masculino	29,271	,976	27,342	31,200

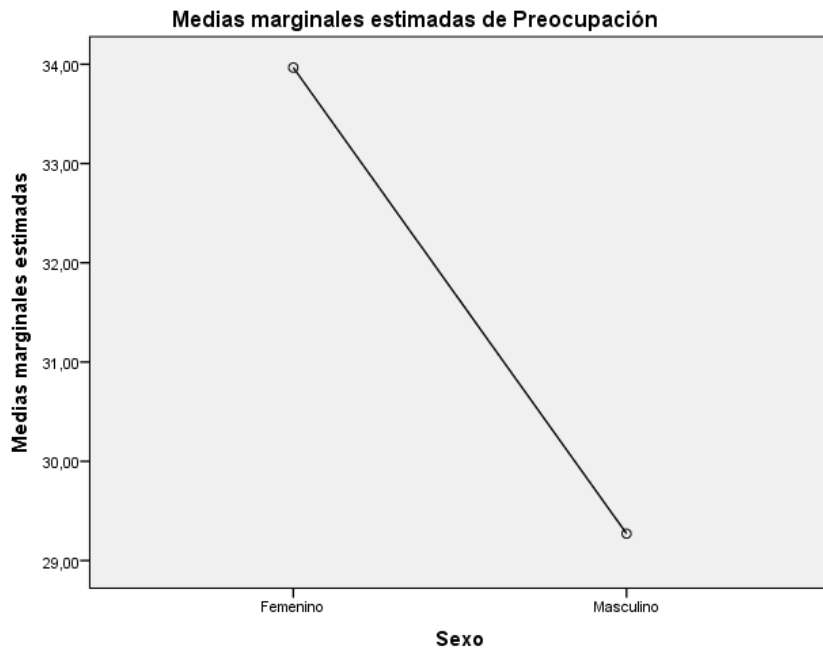


Figura 10.

Medias estimadas de la dimensión preocupación según género

El género influye en la dimensión interferencia ($F(1,147)=4.539$; $p=.035$; $\eta^2=.030$) (Véase Tabla 20 en Anexo 2), y existe una diferencia significativa entre hombres y mujeres ($p=.035$; $M_{Femenino}=14,600$; $M_{Masculino}=16,712$) (Véase Tabla 21 en Anexo 2), por lo tanto los hombres poseen mayores niveles de interferencia que las mujeres.

Tabla 22.

Medias estimadas de interferencia según género

Variable dependiente: Interferencia

Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Femenino	14,600	,624	13,367	15,833
Masculino	16,712	,770	15,189	18,234

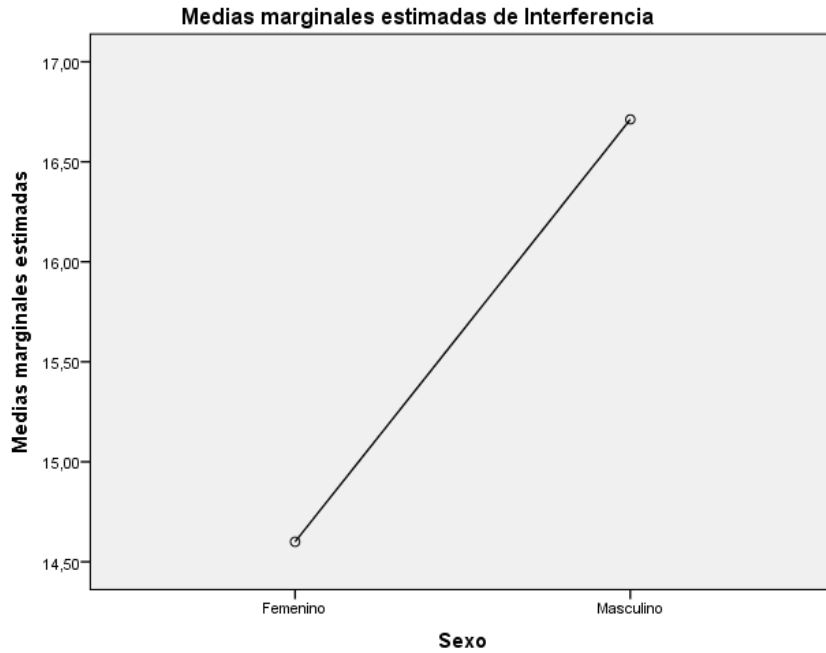


Figura 11.

Medias estimadas de la dimensión interferencia según género

Por último, el género no influye significativamente sobre la dimensión emocionalidad de la ansiedad ante los exámenes ($F(1,147)=3.203$; $p=.076$; $\eta^2=.021$) (Véase Tabla 23 en Anexo 2). No hay diferencia entre géneros en esta dimensión ($p=.076$; $M_{Femenino}=23,633$; $M_{Masculino}=21,525$) (Véase Tabla 24 en Anexo 2).

Género y Procrastinación

No se presentó un efecto significativo del género sobre la Procrastinación ($F(1,147)=.060$; $p=.807$; $\eta^2=.000$) (Véase Tabla 26 en Anexo 2). Por lo tanto, no existe diferencia estadísticamente significativa en la Procrastinación entre los géneros masculino y femenino ($p=.807$; $M_{Femenino}=46,322$; $M_{Masculino}=46,678$) (Véase Tabla 27 en Anexo 2).

Edad y Ansiedad ante los exámenes

Se halló una diferencia estadísticamente significativa entre grupos de edad en la dimensión de falta confianza de ansiedad ante los exámenes ($F(2,146) = 3.754$; $p = .026$; $\eta^2 = .049$) (Véase Tabla 29 en Anexo 2). Específicamente, las pruebas post-hoc de Bonferroni señalan una diferencia significativa entre los estudiantes de 18 a 24 años y los estudiantes de 30 a 35 años ($p = .029$; $M_{18-24 \text{ años}} = 16,421$; $M_{30-35 \text{ años}} = 12,400$) (Véase Tabla 30 en Anexo 2). Esto indica que la diferencia entre rangos etarios es significativa únicamente entre los estudiantes más jóvenes y los adultos.

Tabla 31.

Medias estimadas de Falta de confianza según rango etario

Variable dependiente: Falta_de_Confianza

Rango etario	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Entre 18 y 24 años	16,421	,565	15,304	17,538
Entre 25 y 29 años	15,077	,882	13,334	16,820
Entre 30 y 35 años	12,400	1,422	9,590	15,210

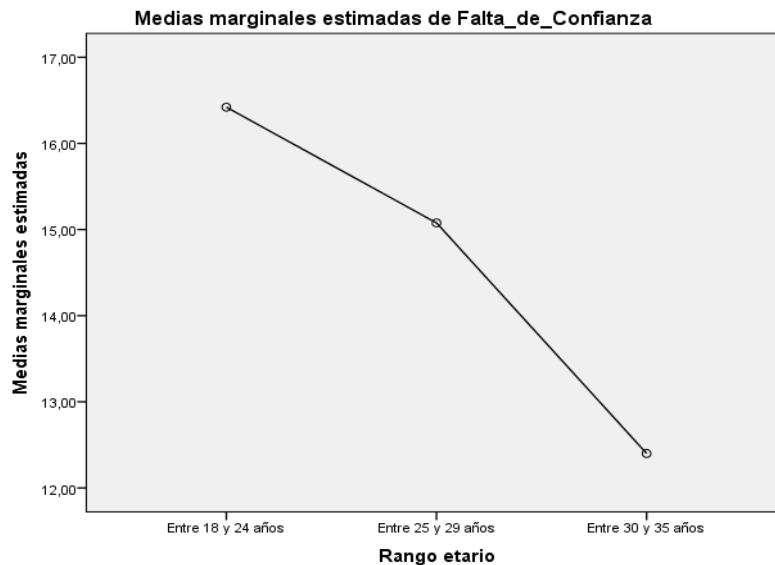


Figura 12.

Medias estimadas de la dimensión confianza según rango etario

Por otro lado, el rango etario influye a nivel general sobre la dimensión Preocupación ($F(2,146) = 3.629$; $p = .029$; $\eta^2 = .047$) (Véase Tabla 32 en Anexo 2).

Sin embargo, al observar las diferencias entre grupos de edad (pruebas post-hoc) existe solo una tendencia a la significación entre el grupo más joven (18-24 años) y el de adultos (30- 35 años) ($p=.065$; $M_{18-24 \text{ años}}=33,295$; $M_{30-35 \text{ años}}=28,333$) (Véase Tabla 33 en Anexo 2).

Tabla 34.

Medias estimadas de la Preocupación según rango etario

Variable dependiente: Preocupación

Rango etario	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Entre 18 y 24 años	33,295	,788	31,737	34,853
Entre 25 y 29 años	30,667	1,230	28,235	33,098
Entre 30 y 35 años	28,333	1,984	24,412	32,254

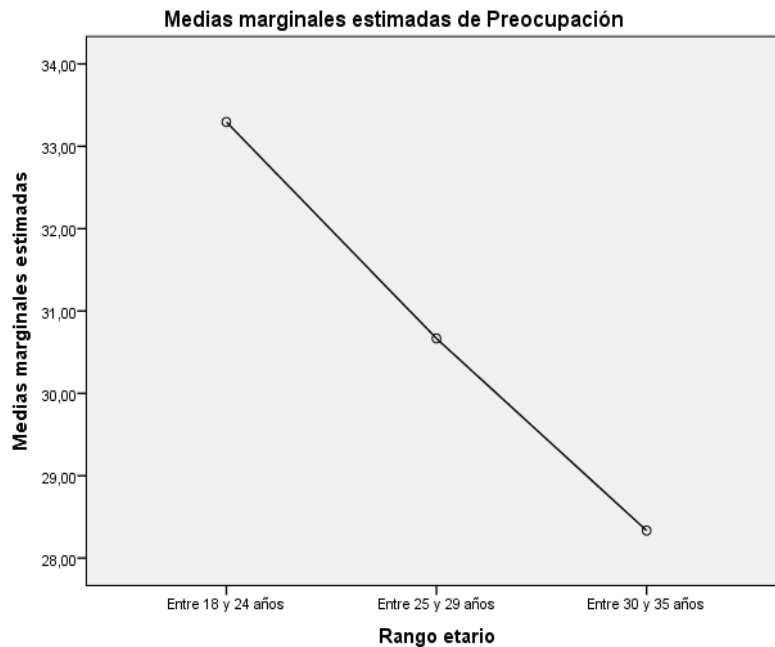


Figura 13.

Medias estimadas de la dimensión preocupación según rango etario

Contrario a lo anterior, el rango etario no influye en la dimensión de Emocionalidad de la ansiedad ante los exámenes ($F(2,146) = 2.131$; $p = .122$; $\eta^2 = .028$) (Véase Tabla 35 en Anexo 2) ni sobre la dimensión interferencia ($F(2,146) = 3.629$; $p = .029$; $\eta^2 = .047$) (Véase Tabla 36 en Anexo). Tampoco se encontraron diferencias significativas entre grupos de edad en cuanto a las dimensiones de Emocionalidad (Véase Tabla 37 en Anexo 2) e interferencia (Véase Tabla 39 en Anexo 2).

Edad y Procrastinación

Por último, el rango de edad no influyó significativamente en la procrastinación ($F(2,146) = 1.706$; $p = .185$; $\eta^2 = .023$) (Véase Tabla 41 en Anexo 2), por lo tanto no existen diferencias significativas en procrastinación entre los rangos de edad (Véase Tabla 42 en Anexo 2).

Diferencias en Procrastinación y ansiedad ante los exámenes según año de cursado

El año de cursado de los estudiantes influye en el nivel de procrastinación ($F(1,147) = 20.234$; $p = .000$; $\eta^2 = .121$) (Véase Tabla 44 en Anexo 2). Se halló una diferencia estadísticamente significativa en procrastinación muy significativa entre los estudiantes que cursan el primer año de carrera y aquellos que cursan su último año. ($p = .000$; $M_{\text{Primero}} = 49,486$; $M_{\text{Último}} = 43,480$) (Véase Tabla 45 en Anexo 2).

Tabla 46.

Medias estimadas de procrastinación según año de cursado

Variable dependiente: Procrastinación

Año en el que se encuentre cursando actualmente	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Primero	49,486	,947	47,614	51,359
Último	43,480	,941	41,620	45,340

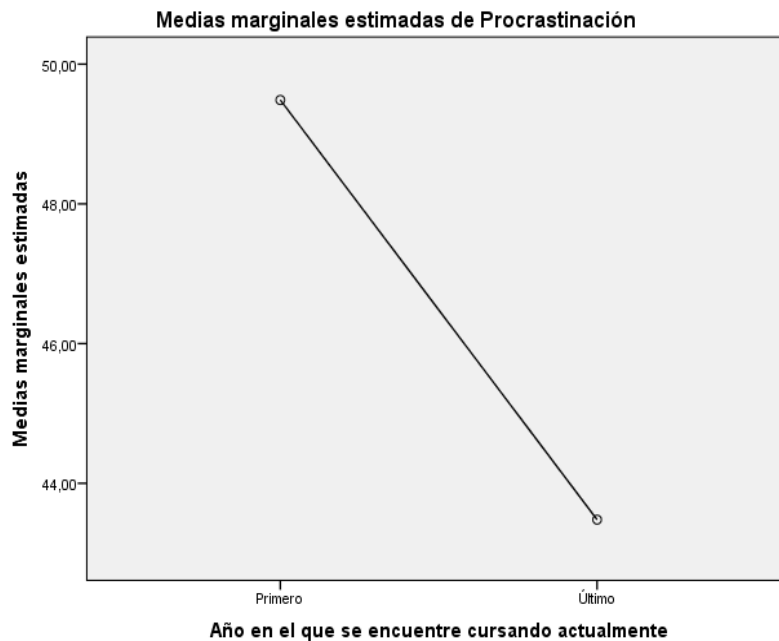


Figura 14.

Medias estimadas de procrastinación según año de cursado

En relación a las dimensiones de ansiedad ante los exámenes, el año de cursado actual influye significativamente en la falta de confianza percibida por los estudiantes ($F(1,147) = 21.529$; $p = .000$; $\eta^2 = .128$) (Véase Tabla 47 en Anexo 2). Por lo tanto, se presentó una diferencia estadísticamente significativa en la falta de confianza entre los estudiantes del primer año de carrera y aquellos que cursan su último año ($p = .000$; $M_{\text{Primero}} = 17,676$; $M_{\text{Último}} = 13,680$) (Véase Tabla 48 en Anexo 2).

Tabla 49.

Medias estimadas de la falta de confianza según año de cursado

Variable dependiente: Falta_de_Confianza

Año en el que se encuentre cursando actualmente	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Primero	17,676	,611	16,468	18,883
Último	13,680	,607	12,481	14,879

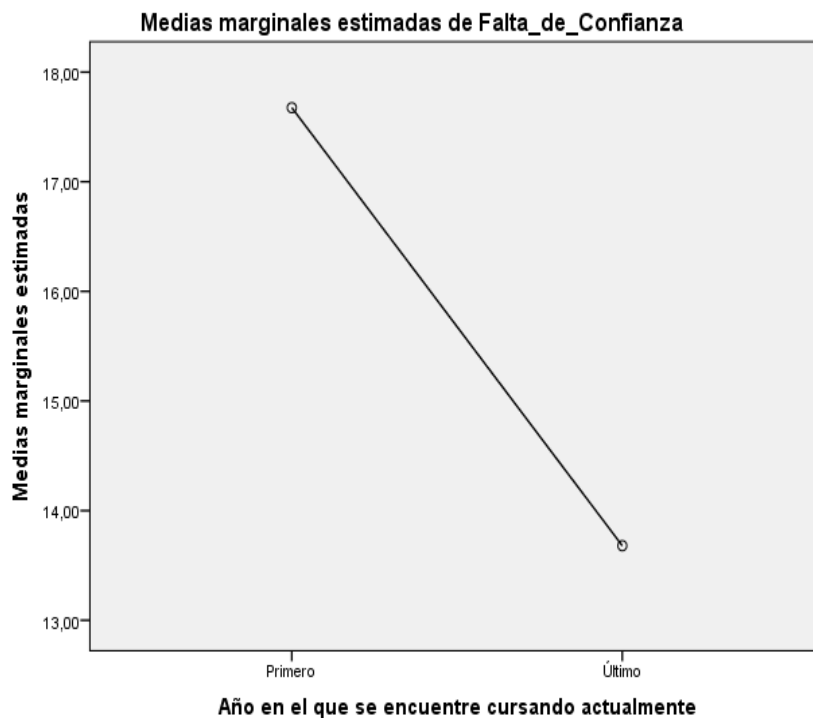


Figura 15.

Medias estimadas de la falta de confianza según año de cursado

Por otro lado, el año de cursado influye en la emocionalidad ($F(1,147) = 17.128$; $p = .000$; $\eta^2 = .104$) (Véase Tabla 50 en Anexo 2). Existe una diferencia significativa en la dimensión emocionalidad entre los estudiantes del primer año de carrera y aquellos

de último año ($p = .000$; $M_{\text{Primero}} = 25,095$; $M_{\text{Último}} = 20,533$) (Véase Tabla 51 en Anexo 2).

Tabla 52.

Medias estimadas de Emocionalidad según el año de cursado

Variable dependiente: Emocionalidad

Año en el que se encuentre cursando actualmente	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Primero	25,095	,782	23,549	26,640
Último	20,533	,777	18,998	22,068

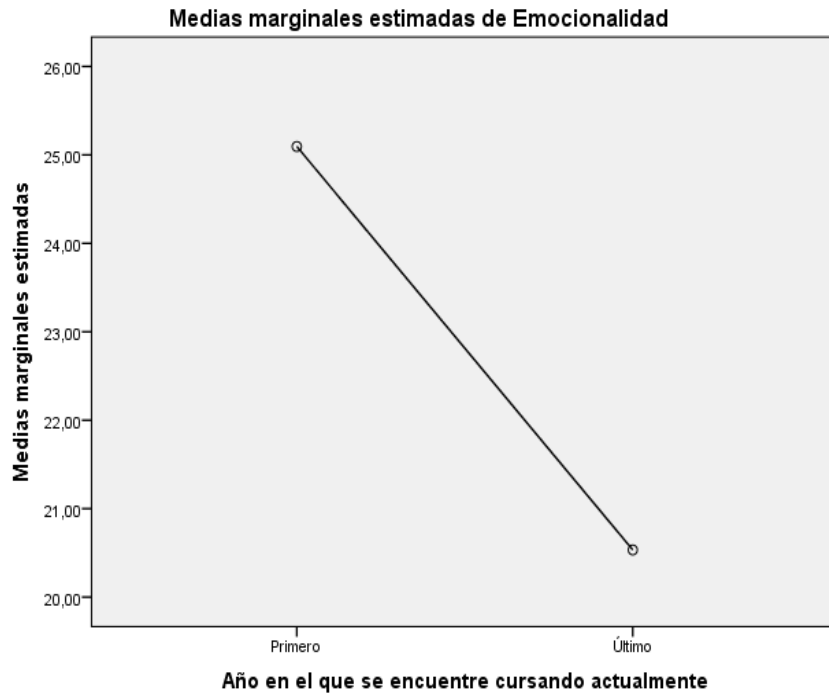


Figura 16.

Medias estimadas de Emocionalidad según el año de cursado

El año de cursado influye en la dimensión preocupación de la ansiedad ante los exámenes ($F(1,147) = 19.808$; $p = .000$; $\eta^2 = .119$) (Véase Tabla 53 en Anexo 2). Es decir, se presenta una diferencia significativa en la dimensión Preocupación entre los estudiantes del primer año de carrera y aquellos de último año. ($p = .000$; $M_{\text{Primero}} = 34,811$; $M_{\text{Último}} = 29,440$) (Véase Tabla 54 en Anexo 2).

Tabla 55.

Medias estimadas de Preocupación según año de cursado

Variable dependiente: Preocupación

Año en el que se encuentre cursando actualmente	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Primero	34,811	,856	33,119	36,503
Último	29,440	,850	27,759	31,121

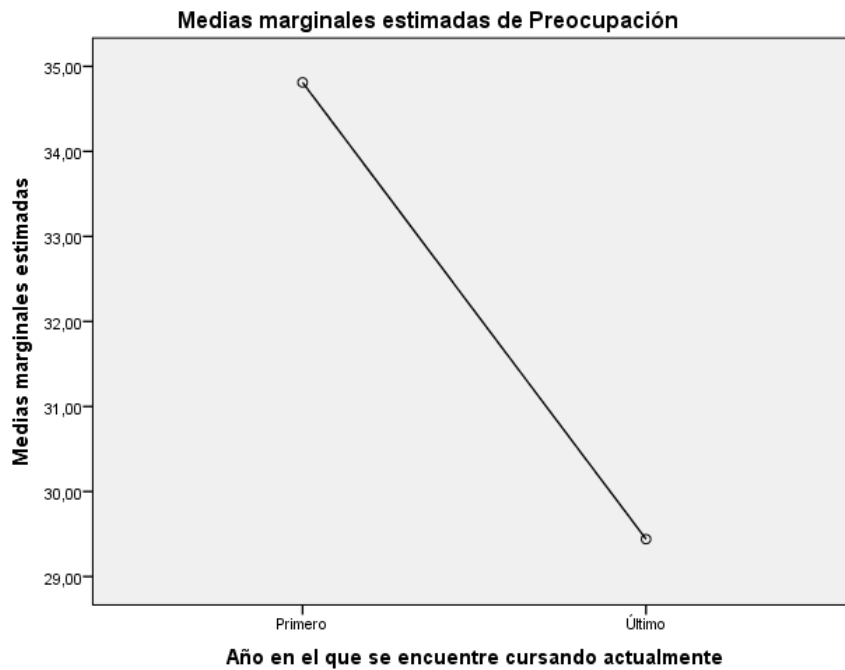


Figura 17.

Medias estimadas de Preocupación según año de cursado

Por último, se halló una diferencia estadísticamente significativa en la dimensión Interferencia de la ansiedad ante los exámenes según el año de cursado ($F(1,147) = 7.302$; $p = .008$; $\eta^2 = .047$; $M_{\text{Primero}} = 16,743$; $M_{\text{Último}} = 14,147$) (Véanse tablas 56 y 57 en Anexo 2).

Tabla 58.

Medias estimadas de Interferencia según el año de cursado

Variable dependiente: Interferencia

Año en el que se encuentre cursando actualmente	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Primero	16,743	,682	15,396	18,090
Último	14,147	,677	12,808	15,485

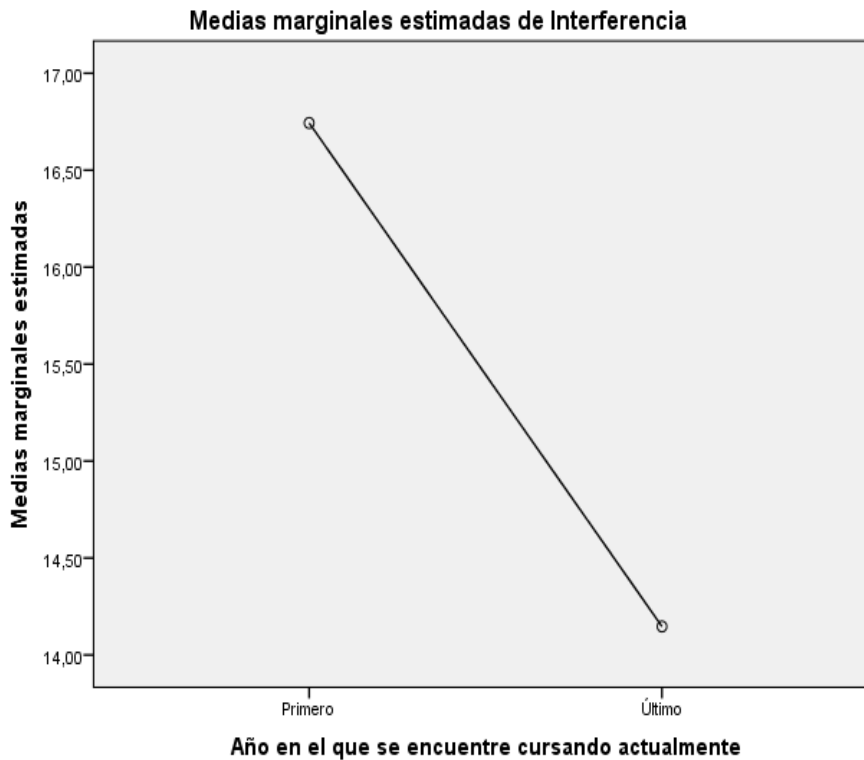


Figura 18.

Medias estimadas de Interferencia según el año de cursado

Diferencias en Procrastinación y ansiedad ante los exámenes según disciplina o carrera

Se halló una diferencia estadísticamente significativa en el nivel de procrastinación entre estudiantes de distintas carreras ($F(3,145) = 4.444$; $p = .005$; $\eta^2 = .084$) (Véase Tabla 59 en Anexo 2). Estas diferencias, según las pruebas post hoc de Bonferroni se presentaron entre (Véase Tabla 60 en Anexo 2):

Administración y Ciencias Contables ($p = .009$; $M_{Administración} = 46,793$; $M_{Ccontables} = 38,692$),

Ciencias Contables y Otras ($p= .004$; $M_{Otras}=48,864$) y

Ciencias Contables y Psicología ($p=.019$; $M_{Psicología}=47,185$).

Tabla 61.

Medias estimadas de la Procrastinación según Disciplina

Variable dependiente: Procrastinación

Disciplina	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Administración	46,793	,898	45,018	48,568
Ciencias Contables	38,692	2,323	34,101	43,284
Otras	48,864	1,786	45,334	52,393
Psicología	47,185	1,612	43,999	50,371

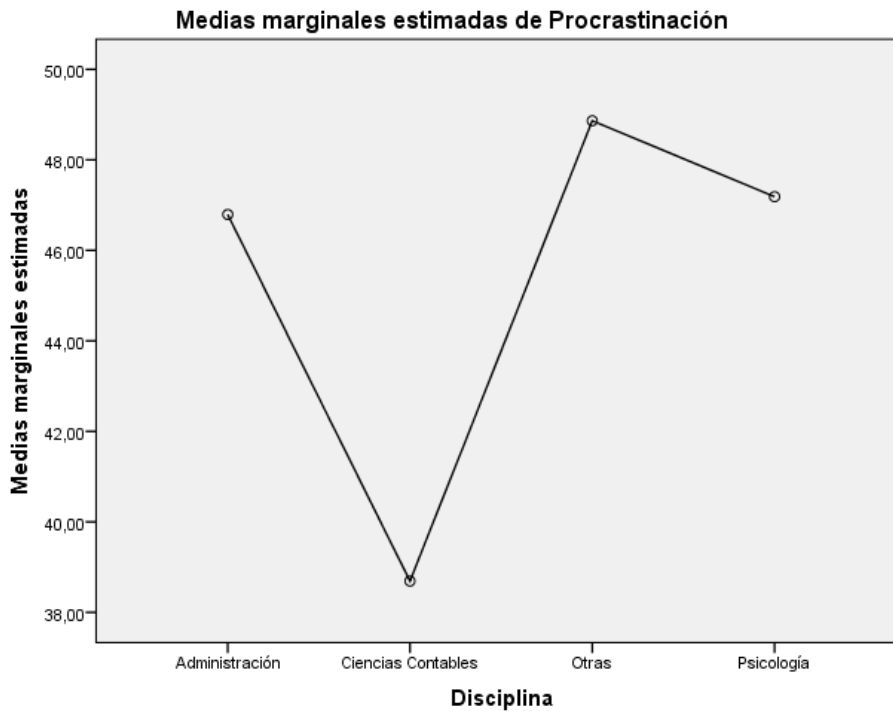


Figura 19.

Medias estimadas de la Procrastinación según Disciplina

Respecto a las dimensiones de ansiedad ante los exámenes y la influencia de la disciplina de estudio sobre ella, se halló una influencia significativa sobre la dimensión Preocupación de la ansiedad ante los exámenes ($F(3,145) = 3.535$; $p = .016$; $\eta^2 = .068$) (Véase Tabla 62 en Anexo 2). Por lo tanto, se encontraron diferencias significativas en Preocupación entre las disciplinas Administración y Psicología ($p=.018$; $M_{Administración}=32,920$; $M_{Psicología}=27,852$) y entre Psicología y Otras ($p=.041$; $M_{Otras}=33,864$) (Véase Tabla 63 en Anexo 2).

Tabla 64.

Medias estimadas de Preocupación según disciplina

Variable dependiente: Preocupación

Disciplina	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Administración	32,920	,818	31,304	34,535
Ciencias Contables	32,538	2,115	28,358	36,719
Otras	33,864	1,626	30,650	37,077
Psicología	27,852	1,468	24,951	30,752

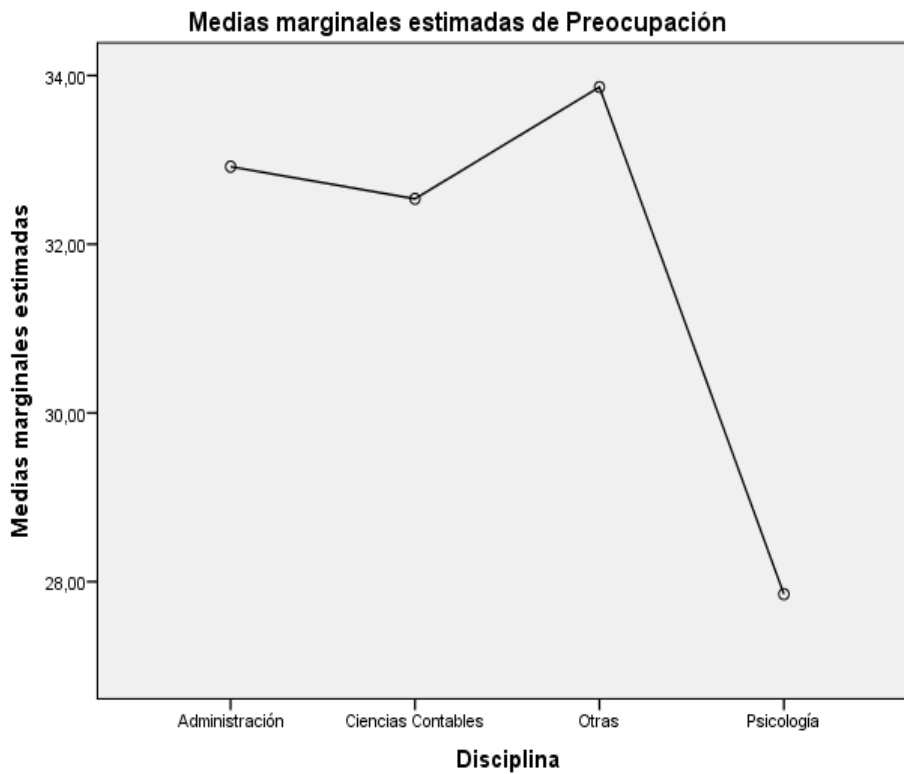


Figura 20.

Medias estimadas de Preocupación según disciplina

Por último, la disciplina de estudio del estudiante influye sobre la dimensión interferencia de la ansiedad ante los exámenes ($F(3,145) = 4.695$; $p = .004$; $\eta^2 = .089$) (Véase Tabla 65 en Anexo 2). Por lo tanto, existen diferencias significativas en Interferencia entre las disciplinas de estudio de Administración y Psicología ($p = .015$; $M_{Administración} = 14,713$; $M_{Psicología} = 18,630$) y Ciencias Contables y Psicología ($p = .008$; $M_{Contables} = 12,231$) (Véase Tabla 66 en Anexo 2).

Tabla 67.

Medias estimadas de Interferencia según disciplina

Variable dependiente: Interferencia

Disciplina	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Administración	14,713	,619	13,489	15,936
Ciencias Contables	12,231	1,602	9,065	15,397
Otras	16,273	1,231	13,839	18,706
Psicología	18,630	1,112	16,433	20,826

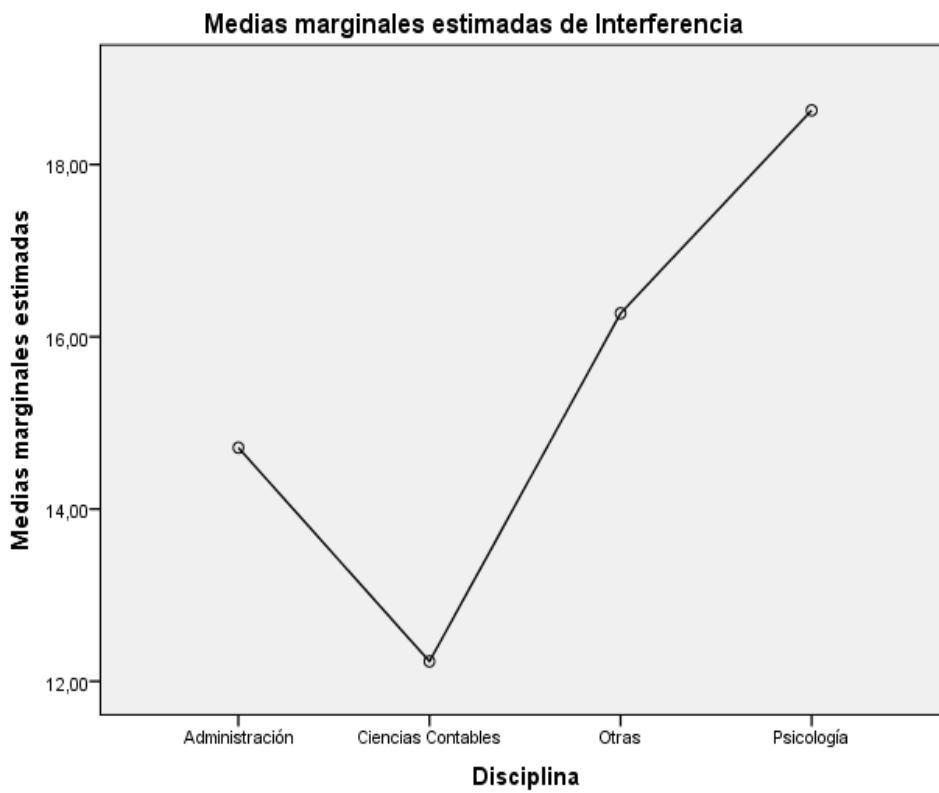


Figura 21.

Medias estimadas de Interferencia según disciplina

Aunque por otro lado, no se encontraron influencias significativas de las disciplinas de estudio sobre las restantes dimensiones de Falta de confianza ($F(3,145) = .834$; $p = .477$; $\eta^2 = .017$) (Véase Tabla 68 en Anexo 2) y Emocionalidad ($F(3,145) = 1.102$; $p = .350$; $\eta^2 = .022$) (Véase Tabla 69 en Anexo 2), por lo tanto no se hallaron diferencias significativas entre disciplinas de estudio en los niveles de Falta de Confianza (Véase Tabla 70 en Anexo 2) y Emocionalidad (Véase Tabla 72 en Anexo 2).

VII. Discusión

La ansiedad ante los exámenes y la procrastinación académica son variables que se encuentran positiva y significativamente correlacionadas. Esto concuerda con los resultados encontrados por Rosário y col. (2008) y por Furlan y col. (2010, 2012). La dimensión de Interferencia de la ansiedad ante los exámenes correlaciona de forma moderada a alta con la Procrastinación, similar a las evidencias que obtuvieron Furlan y col. (2012). Falta de confianza y Emocionalidad se correlacionan moderadamente, mientras que Preocupación correlaciona de forma significativa pero baja, coincidiendo parcialmente con el estudio de Furlan y col. (2010), quienes encontraron una correlación significativa baja entre procrastinación y Falta de Confianza, pero no entre las dimensiones Emocionalidad y Preocupación, al igual que en el estudio realizado por Furlan y col. en 2012.

De hecho, la ansiedad ante los exámenes influye significativamente sobre la conducta de Procrastinación, ya que los estudiantes con niveles elevados y bajos en las dimensiones de la ansiedad se diferencian significativamente en este aspecto. Estos resultados indican que los estudiantes que poseen mayores niveles de Ansiedad ante los exámenes procrastinan más que aquellos que poseen niveles bajos o moderados.

Desde el Modelo de Afrontamiento de Lazarus (Cañero, 2002), esta conducta podría explicarse debido a que los estudiantes evalúan mediante sus propias cogniciones de atribución, la situación de examen como demanda, determinando que estas situaciones son relevantes para ellos y significan un compromiso, alterando de esta manera su equilibrio homeostático a nivel físico, personal o social, y llevándolos a desplegar conductas de afrontamiento. Luego de esta evaluación de la demanda del examen, el sujeto realizaría una evaluación primaria, es decir, de la situación como riesgo, de bienestar o supervivencia, y una secundaria, es decir, de sus recursos para hacerle frente. En este caso, los estudiantes percibirían la situación como amenaza, es decir, que no poseen los recursos para enfrentarla y se ven desbordados. Esto generaría ansiedad al sentirse incapaz de enfrentar el examen, lo que los llevaría a desplegar un afrontamiento de evitación de la situación, procrastinando el examen. De hecho, otros estudios encontraron que la dimensión Interferencia de la Ansiedad ante los exámenes, está ligada a estilos de afrontamiento menos adaptativos como la evitación (Furlan et al., 2010).

Por otro lado, los resultados significativos de la correlación entre la dimensión Preocupación y la Procrastinación permiten apoyar una de las interpretaciones de Furlan y col. (2010) que en su estudio no pudo ser sustentada empíricamente, la cual indicaría que la procrastinación generaría condiciones para que el alumno al percibir la situación de evaluación, aumente su ansiedad ante los exámenes. Entonces según dicho autor, la preocupación sería un componente cognitivo anticipatorio de ansiedad ante el examen.

La elevada correlación significativa encontrada entre la Interferencia y la Procrastinación, así como la moderada correlación entre esta última y la Falta de Confianza, indicarían que cuando la ansiedad ante los exámenes alcanza a interferir a nivel cognitivo (lo cual desde el modelo de afrontamiento de Lazarus significaría que el sujeto considera que no posee recursos para enfrentar la demanda de la situación de examen y esta lo desborda) se correlaciona con una mayor postergación. A su vez, al evitar enfrentar la situación continúan sosteniéndose estas atribuciones cognitivas de incapacidad de afrontamiento, por lo que seguirá aplicando un afrontamiento dirigido a la emoción y evitación del problema, en lugar de enfrentarlo. En otras palabras, se mantiene un proceso de evaluación de la situación como amenaza, y evaluación de los propios recursos como insuficientes para enfrentar dicha situación estresante, reiterándose un círculo vicioso.

Esta situación de evitación y evaluación del examen como amenaza lleva al estudiante a priorizar la utilización de estrategias de afrontamiento menos adaptativas y disfuncionales, como por ejemplo la evitación, engaño o la distracción-burla. (Piemontesi et al., 2012), baja orientación a la tarea (Stöber, 2004) y a que no se esfuerce ni tampoco utilice otras estrategias cognitivas de afrontamiento como la aproximación. Esta última favorecería la preparación y el estudio en el ámbito académico (Piemontesi et al, 2012), un afrontamiento dirigido al problema (Cañero, 2002) o la búsqueda de apoyo social y estrategias orientadas al problema (Stöber, 2004).

Contrario a lo resuelto por Rosário y col. (2008), acerca que la procrastinación se activa con un nivel medio de ansiedad ante los exámenes y que al aumentar ésta no se producen cambios significativos en el comportamiento de procrastinación, los niveles en las dimensiones de ansiedad ante los exámenes influyeron significativamente sobre la procrastinación, indicando que los estudiantes de niveles

altos en las dimensiones de ansiedad ante los exámenes procrastinan más que los de nivel bajo y medio. Esto a su vez se sustenta con las hipótesis de Furlan y col. (2010) que indicaron que la procrastinación sería una conducta activada por el aumento de la ansiedad ante los exámenes, por lo tanto una explicación posible sería que a medida que aumentan los niveles en las dimensiones de ansiedad ante los exámenes, aumenta la procrastinación, y si los niveles en cada dimensión son menores, disminuiría la procrastinación. De hecho, esto fue confirmado por Furlan y col. (2012) al confirmar que los estudiantes con niveles elevados en la dimensión “falta de confianza” privilegian la disminución del uso de estrategias de aprendizaje y promueven la evitación y la procrastinación, lo que confirma que ante un aumento en los niveles de ansiedad se producen cambios significativos en el comportamiento procrastinador.

En cuanto al género, cabe destacar que esta variable influye sobre la ansiedad ante los exámenes, resultado que coincide con los estudios realizados por Hembree (1988) y Rosário y col. (2008). Esto indica que existen diferencias significativas entre estudiantes hombres y mujeres, lo cual es congruente con la afirmación de Stöber (2004). Las mujeres manifiestan mayores niveles significativos en las dimensiones de Preocupación y Falta de Confianza, mientras que los hombres presentan mayor nivel de Interferencia. Estos resultados concuerdan sólo parcialmente con otros estudios que indican que las mujeres manifiestan mayores niveles de ansiedad ante los exámenes en las dimensiones de Preocupación, Emocionalidad y Falta de Confianza que los hombres (Heredia et al., 2008; Stöber, 2004). No hubo diferencias en cuanto al componente Emocionalidad de la ansiedad ante los exámenes, ya que ésta no se encuentra influida por el género del estudiante, contrario a otros estudios que indican que existe una diferencia en esta dimensión (Heredia et al., 2008; Stöber, 2004).

Los resultados obtenidos en el presente estudio indican que no existe influencia significativa del género sobre la Procrastinación, lo cual indicaría que ambos procrastinan en igual medida, tal como indicaron Ferrari y Tice (2000) y Casari y col. (2014). Estos resultados son consistentes y apoyan los resultados de estudios previos (Rothblum et al., 1986, Beswick et al., 1988; Scher & Ferrari, 2000; Onwuegbuzie, 2004; Bustinza et al., 2005; Ávila-Toscano et al., 2011). Estos hallazgos obtenidos indicarían que las mujeres, si bien se caracterizan por manifestar pensamientos sobre las consecuencias de fracasar y creencias negativas sobre sus capacidades de enfrentar la situación de examen (Piemontesi et al., 2012), no necesariamente

postergan los exámenes más que los estudiantes varones. Por lo tanto, la relación entre género, ansiedad frente a los exámenes (falta de confianza, interferencia y preocupación) y procrastinación no se trata de una relación lineal. Serían necesarios más estudios analizando otras variables mediadoras (por ejemplo: el perfeccionismo auto-establecido o socialmente prescrito (Hashemi & Latifian, 2014), normas internas y concepciones personales acerca del significado de actuar tarde o cuando hacer una tarea (Van Eerde, 2000), autocontrol de la conducta (Rothblum et al., 1986), el miedo al fracaso y la aversión a la tarea (Solomon & Rothblum, 1984), la percepción del sujeto de sí mismo y la característica de la tarea (Ferrari & Tice, 2000), creencias irracionales y baja autoestima (Beswick et al., 1988), la naturaleza de la tarea y como la percibe el estudiante, rasgos de personalidad, estado de ánimo, tentaciones, el ego (Procee et al., 2003), falta de conciencia y neuroticismo como rasgos de personalidad influyentes (Steel, 2007), autoeficacia en el aprendizaje autorregulado y las expectativas propias y de otros (Tan et al., 2008), estrategias de aprendizaje (Stöber, 2004) y de afrontamiento (Procee et al., 2003 ;Stöber, 2004) y la autorregulación del aprendizaje (Furlan et al., 2010)) para saber a través de qué mecanismos la ansiedad frente a los exámenes tiene su efecto.

Sin embargo, esta ausencia de una diferencia en la procrastinación mayor en las mujeres, se podría explicar debido a que las mujeres puntuaron niveles mayores de Preocupación que los hombres, y la dimensión preocupación se correlaciona positivamente con las estrategias de aprendizaje de repetición y regulación del esfuerzo y tiempo, es decir que al aumentar la preocupación, aumentaría el uso de estrategias de regulación del tiempo y el esfuerzo, movilizandolos recursos positivos para el estudio (Furlan et al., 2009). Entonces la preocupación desde esta perspectiva cumpliría la función de retroalimentación por la cual las mujeres reajustan sus estrategias de trabajo, disminuyendo de esa manera los niveles de procrastinación.

El rango de edad que posea el estudiante influye sobre la ansiedad ante los exámenes, aunque únicamente sobre las dimensiones de Preocupación y Falta de Confianza, no así sobre la Emocionalidad e Interferencia. Las diferencias entre las medias de los rangos de edad obtenidas comprueban que los estudiantes jóvenes tienden a manifestar niveles más elevados en las dimensiones mencionadas que los estudiantes adultos. Estos resultados parciales a favor de una relación entre ansiedad ante los exámenes y la edad del estudiante concuerdan con la literatura revisada por Oladipo y Ogunbamila (2013) pero contradicen otros estudios revisados a priori, los

cuales no han encontrado relación significativa entre la ansiedad ante los exámenes y el rango etario (Ávila-Toscano, Hoyos, González & Cabrales, 2011,). Esta diferencia ocurriría debido a que los estudiantes mayores poseerían mayores recursos personales, económicos, sociales e institucionales que los estudiantes jóvenes, lo que les permitiría percibir las situaciones de examen como un desafío o reto para su persona, a diferencia de los jóvenes que al tener menos experiencia se verían más propensos a anticipar la amenaza de la situación y la incapacidad para enfrentarla, respondiendo con ansiedad ante el examen. Esta percepción de falta de recursos influye sobre las dimensiones de Preocupación y falta de confianza, debido a que ambas se refieren a pensamientos negativos sobre las consecuencias de fracasar y sobre la capacidad propia de rendir adecuadamente un examen, por lo que estas dimensiones de ansiedad predominarían en los estudiantes jóvenes, quienes anticipan su incapacidad de control de la situación de examen y un bajo rendimiento, lo que a su vez provoca el aumento de su preocupación. La falta de confianza podría activar conductas de evitación, aunque por otro lado la preocupación les permitiría activar estrategias de afrontamiento orientadas a la tarea y la preparación, y ligadas a la gestión del tiempo, el esfuerzo y la fijación de conocimiento, siendo esto último un aspecto positivo de la presencia de dicho aumento, ya que les permite reajustar sus estrategias de estudio y evitar las conductas de procrastinación.

En relación a la Procrastinación, los niveles de esta variable no difieren significativamente entre rangos etarios de los estudiantes universitarios, siendo esto consistente con el resultado de otra investigación que tampoco encontró diferencias significativas entre la edad y la procrastinación (Bustinza et al., 2005).

Respecto a las diferencias en la ansiedad ante los exámenes entre los alumnos de primero y último año de su carrera, el año en el cual se encuentran los alumnos cursando influye en las dimensiones de ansiedad ante los exámenes, lo que es consistente con las afirmaciones de Hembree (1988). Es decir, los estudiantes de primer año manifiestan mayores niveles en las cuatro dimensiones que componen el constructo de ansiedad frente a los exámenes en comparación con los alumnos de último año. Estos resultados son consistentes con los obtenidos por Casari y col. (2011), quienes indican que a medida que transcurren los años, el nivel de ansiedad de los estudiantes va disminuyendo, lo que explicaría esta diferencia entre ambos grupos.

El comportamiento de Procrastinación también se ve influido por el año de cursado, de hecho los estudiantes del grupo de último año presentan menores niveles de procrastinación en contraste con el grupo de estudiantes de primer año, lo cual indica que estos últimos procrastinan en mayor medida que los primeros. Esto contradice los resultados obtenidos en investigaciones que indican que la procrastinación aumenta a medida que los estudiantes pasan más tiempo cursando en la universidad (Semb et al., en Beswick et al., 1988), esta diferencia radicaría en que los estudiantes de mayor edad poseen mayores destrezas psicológicas que los estudiantes jóvenes (Beswick et al., 1988) por lo que los estudiantes de últimos años de cursado probablemente tengan mayor edad que los estudiantes de primer año y procrastinen en menor medida que ellos. De hecho, esto se apoya en las afirmaciones de Khan y col. (2014) , quienes indican que los niveles de educación superiores exigen mayor trabajo y demanda, obligando a los estudiantes a trabajar más duro para desarrollar óptimamente su carrera, lo que los llevaría a procrastinar menos que los estudiantes de niveles de educación inferiores.

Los estudiantes de diferentes disciplinas universitarias presentan diferencias significativas en los niveles de procrastinación, siendo las carreras que integran la disciplina de Ciencias Contables los que menos procrastinan, mientras que otras carreras como Abogacía, Comercio Exterior, Diseño Multimedial, Medicina, Marketing, Diseño textil y de Indumentaria, Hotelería y Turismo, Periodismo Deportivo y Psicología son las que más recurren a este comportamiento de postergación. La existencia de diferencias es consistente en cierta medida con los hallazgos de Sirin (2011) quien encontró una diferencia entre los estudiantes que asisten a los departamentos de Recreación y Gestión del Deporte.

Por último, existe una relación entre las dimensiones de Preocupación e Interferencia de la ansiedad ante los exámenes y la disciplina de estudio que comprende su carrera, lo que no es consistente con el estudio de Ávila-Toscano y col. (2011). Ellos no habían hallado una relación significativa entre las carreras universitarias y la ansiedad ante exámenes. En nuestro estudio, los estudiantes de las carreras de Abogacía, Comercio Exterior, Diseño Multimedial, Medicina, Marketing, Diseño textil y de Indumentaria, Hotelería y Turismo, Periodismo Deportivo manifiestan mayores niveles de Preocupación en los exámenes, en contraste con los alumnos de las carreras de Psicología, aunque estos últimos son quienes puntúan más alto en los niveles de Interferencia cognitiva, mientras que por otro lado los estudiantes de las

carreras de Ciencias Contables presentan el nivel más bajo en esta dimensión. Si los estudiantes de la carrera de Psicología se caracterizan por ser más propensos a tener pensamientos distractores y al bloqueo cognitivo que el resto, resultarían a su vez más propensos a enfrentar con estrategias de afrontamiento de evitación. Por otro lado, los estudiantes de las carreras de Abogacía, Comercio Exterior, Diseño Multimedial, Medicina, Marketing, Diseño textil y de Indumentaria, Hotelería y Turismo, Periodismo Deportivo, si bien recurren a la procrastinación como los estudiantes de Psicología, tienden a pensamientos que los llevan a focalizar sobre las posibles consecuencias negativas de fracasar. En consecuencia, esta dimensión de la ansiedad frente a los exámenes sería funcional para los estudiantes de dichas carreras movilizándolo estrategias de aproximación en lugar de evitación, y de esta manera, darían lugar a una menor procrastinación.

Limitaciones del estudio

Una limitación de la presente investigación derivada de la metodología implementada es que, tanto la procrastinación académica, como la ansiedad ante los exámenes fueron evaluados mediante medidas de autoreporte, en lugar de evaluar experimentalmente el comportamiento, lo cual puede derivar en respuestas socialmente esperables por parte de los estudiantes encuestados. Esto dificultaría por ejemplo, distinguir entre procrastinación crónica y severa, de procrastinación ocasional en algunas tareas (Rozenal & Carlbring, 2014). Por otro lado, existen múltiples variables además de la ansiedad ante los exámenes que resultan influyentes en la conducta de postergación, las cuales sólo se han tenido en cuenta en la revisión teórica, no así en el análisis y recolección de datos. Esto se debe a la falta de una teoría unificadora de los factores que influyen en este comportamiento de procrastinación.

Implicancias teórico-prácticas

Entre las implicancias del estudio, la ansiedad ante exámenes es una condición de salud mental que debe ser objeto de atención en las universidades, ya que ésta puede tener fuertes implicaciones sobre el desempeño de los estudiantes (Ávila-Toscano et al., 2011). Con este fin, es recomendable implementar programas de intervención de la ansiedad ante los exámenes en las universidades, que podrían basarse en el

programa aplicado por Furlan (2011) con éxito moderado en disminuir la ansiedad y procrastinación.

Por otro lado, la existencia de diferencias entre estudiantes de diferentes carreras en la ansiedad ante los exámenes y la procrastinación de sus tareas y exámenes, abriría un canal de estudio no investigado en profundidad, y que puede dar a luz algunos interrogantes sobre esta problemática. Por lo tanto, se recomienda enfocar futuros estudios con estas variables para obtener evidencia de una población más amplia de estudiantes acerca de estas diferencias.

Por último, la ausencia de diferencias de género en los niveles de procrastinación a pesar de que las mujeres manifiestan mayor ansiedad ante los exámenes, indica que podría existir una variable mediadora no estudiada en las mujeres que mantendría su nivel de procrastinación, a pesar de su elevada ansiedad. Futuros estudios se recomiendan en este aspecto para evaluar la razón por la cual los niveles de procrastinación se mantienen iguales en ambos sujetos.

Conclusiones

Los resultados obtenidos respecto a los objetivos de este estudio fueron en general satisfactorios.

El objetivo general del presente trabajo fue estudiar la relación entre la ansiedad frente a los exámenes y la procrastinación académica, en estudiantes universitarios argentinos que asisten a universidades privadas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Se encontró evidencia empírica que indica que a mayor nivel en las dimensiones de ansiedad ante los exámenes, mayor procrastinación, lo que aporta evidencia a favor de nuestra hipótesis general de que aquellos estudiantes que manifiesten mayores niveles de ansiedad frente a los exámenes, serán más propensos a desarrollar una conducta de procrastinación en sus tareas académicas, contrario a aquellos estudiantes que manifiesten menores niveles de ansiedad ante los exámenes.

Para responder al primer objetivo específico, se analizó la existencia de diferencias en la ansiedad ante los exámenes y la procrastinación entre estudiantes según el año de cursado. Respecto a esto, se obtuvo evidencia a favor de la hipótesis de que los estudiantes del último año de cursado manifiestan menores niveles de ansiedad ante los exámenes y procrastinación que aquellos que se encuentran en su primer año de estudio.

Respecto al segundo objetivo, se evaluó la existencia de diferencias significativas en la ansiedad ante los exámenes y la procrastinación académica, en términos de género. Se comprobó parcialmente la hipótesis de que las mujeres presentan mayores niveles de ansiedad ante los exámenes y la procrastinación, ya que sólo se encontró evidencia a favor de que las mujeres manifiestan mayores niveles de ansiedad ante los exámenes, no así en el caso de la procrastinación.

Para responder al tercer objetivo se investigó la existencia de diferencias significativas en la ansiedad ante los exámenes y la procrastinación entre estudiantes según su edad. La hipótesis planteada de que a mayor edad, menores niveles de ansiedad ante los exámenes y procrastinación fue sustentada parcialmente, debido a que sólo se obtuvo evidencia que indica que a mayor edad, menores niveles de ansiedad ante los exámenes, mientras que en el caso del nivel de procrastinación no se encontraron diferencias.

Por último, se indagó acerca de si existen diferencias en la ansiedad ante los exámenes y la procrastinación entre estudiantes de diferentes carreras universitarias. Esto fue comprobado y se encontró evidencia empírica a favor de la hipótesis de que los estudiantes de diferentes carreras diferían entre ellos en los niveles de ansiedad frente a los exámenes y en la procrastinación.

VIII. Referencias

Álvarez, J., Aguilar, J.M., y Lorenzo, J.J. (2012). La ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios: Relaciones con variables personales y académicas *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26), 333-354. Recuperado de URL: https://www.researchgate.net/profile/Jose_Aguilar-Parra/publication/280736633_La_Ansiedad_ante_los_Exmenes_en_Estudiantes_Universitarios_Relaciones_con_variables_personales_y_academicas/links/55c47f2f08aeb97567406bfa.pdf

Asghari, A., Kadir, R.A., Elias, H., & Baba, M. (2012). Test anxiety and its related concepts: a brief review. *GESJ: Education science and psychology*, 3 (22), 3-8. Recuperado de URL: <http://gesj.internet-academy.org.ge/download.php?id=2051.pdf>

Ávila-Toscano, J. H., Pacheco, S. L. H., González, D. P., y Polo, A.C. (2011). Relación entre ansiedad ante los exámenes, tipos de prueba y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14(26), 255-268. Recuperado de URL: <http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.php/psicogente>.

Beswick, G., Rothblum, E.D & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 27 (2), 207-217. Recuperado de URL: http://rothblum.sdsu.edu/doc_pdf/procrastination/Psychological_Antecedents_Student_Procrastination.pdf

Bonaccio, S. & Reeve, C.L. (2010). The nature and relative importance of student's perceptions of the sources of test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 617-625. Recuperado de URL: <http://rlrw.bnu.edu.cn/NewsImage/2012514132728.pdf>

Bustinza, D.A.; Cerna, K.D., García, A.C., Díaz-Morales, J.F., y Ferrari, J.R. (2005). Evaluación de la confiabilidad y la estructura factorial de tres escalas de procrastinación crónica. *Revista de Psicología*, 23 (1), 114-138. Recuperado de URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337829529004>

Cañero, F.D.C. (2002). Modelo de afrontamiento de Lazarus como heurístico de las intervenciones psicoterapéuticas. *Apuntes de Psicología*, 20 (3): 403-414. Recuperado de URL: <http://bddoc.csic.es:8080/detalles.html?id=459820&bd=PSICOLO&tabla=docu>

Casari, L.M., Anglada, J. y Daher, C. (2014). Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 32 (2), 243-269. Recuperado de URL: <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v32n2/a03v32n2.pdf>

Ferrari, J.R., & Tice, D.M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*, 34(1), 73-83. Recuperado de URL: https://www.researchgate.net/publication/222701514_Procrastination_as_a_Self-Handicap_for_Men_and_Women_A_Task_Avoidance_Strategy_in_a_Laboratory_Setting

Ferrari, J.R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on "working best under pressure". *European Journal of Personality*, 15(5), 391-406. Recuperado de URL: http://www.researchgate.net/publication/227975323_Procrastination_as_Self-regulation_Failure_of_Performance_Effects_of_Cognitive_Load_Self-awareness_and_Time_Limits_on_'Working_Best_Under_Pressure'

Furlan, L., Heredia, D.E., Piemontesi, S.E., y Tuckman, B.W. (2012). Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la escala de procrastinación de Tuckman (ATPS). *Perspectivas en Psicología*, 9 (3), 142-149. Recuperado de URL: <http://www.seadpsi.com.ar/~seadpsi/revistas/index.php/pep/article/view/111/57>

Furlan, L., Kohan, C.A., Piemontesi, S.E., y Heredia, D.E. (2008). *Autorregulación de la atención, afrontamiento y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios*. Ponencia presentada en las XV Jornadas de Investigación y IV Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de URL: <http://www.aacademica.org/000-032/306>

Furlan, L., Rosas, J. S., Heredia, D., Illbele, A., & Martínez, M. (2012). Estrategias de aprendizaje y afrontamiento en estudiantes con elevada ansiedad frente a los exámenes. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 1(1), 130-141. Recuperado de URL: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/2903/2779>

Furlan, L.A., Ferrero, M.J., y Gallart, G. (2014). Ansiedad ante los exámenes, procrastinación y síntomas mentales en estudiantes universitarios. *Revista Argentina*

de *Ciencias del Comportamiento*, 6(3),31-39. Recuperado de URL:
<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/racc/article/view/8726/Furlan>

Furlan, Luis (2011). *Eficacia de un programa cognitivo-integrativo para disminuir la ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios*. Ponencia presentada en las XVIII Jornadas de Investigación VII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de URL:
<http://www.aacademica.org/000-052/476.pdf>

Furlan, L.(2006).Ansiedad ante los exámenes. ¿Qué se evalúa y cómo?. *Revista Evaluar*, 6, 32-51.
Recuperado de URL: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/533>

Furlan, L., Piemontesi, S.E., Illbele, A. y Sánchez Rosas, J. (2010). *Procrastinación y ansiedad frente a los exámenes en estudiantes de psicología de la UNC*. Ponencia presentada en las XVII Jornadas de Investigación VI Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de URL:
<http://www.aacademica.org/000-031/416>

Furlan,L.A, Sánchez R.J, Heredia,D.,Piemontesi,S. y Illbele,A. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento psicológico*, 5 (12) ,117-123.
Recuperado de URL: <http://www.redalyc.org/pdf/801/80111899009.pdf>

Gallart, G.D.V., Ferrero, M.J.y Furlan, L. (2013). *Comorbilidades de la ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios*. Ponencia presentada en las XX Jornadas de Investigación IX Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de URL: <http://www.aacademica.com/000-054/432.pdf>

García-Ayala,C.A,(2008).Si eres de los que deja “todo para mañana” probablemente sufres de procrastinación. *Gaceta de la Escuela de Medicina Justo Sierra*, 1(1),3-11. Recuperado de URL:
https://www.researchgate.net/publication/264420968_Si_eres_de_los_que_deja_todo_para_manana_probablemente_sufres_de_PROCRASTINACION

García-Ayala, C.A. (2009). Comprendiendo la procrastinación con el modelo de Albert Ellis. *Gaceta de la Escuela de Medicina Justo Sierra*, 2 (1), 4-5. Recuperado de URL: http://www.justo-sierra.com.mx/universidad/medicina/pdf/GACETA_5.pdf

Gutiérrez Calvo, M., y Avero, P. (1995) Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora: déficit de procesamiento vs falta de confianza. *Psicothema*, 7 (3), 569-578. Recuperado de URL: <http://www.psicothema.com/pdf/1003.pdf>

Hashemi, L., & Latifian, M. (2014). Test anxiety as a mediator between Perfectionism and Academic Procrastination. *Journal of Teaching and Education*, 3 (3), 509-520. Recuperado de URL: https://www.researchgate.net/publication/282573158_TEST_ANXIETY_AS_A_MEDIATOR_BETWEEN_PERFECTIONISM_AND_ACADEMIC_PROCRASTINATION

Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47-77. Recuperado de URL: <http://rer.sagepub.com/content/58/1/47>

Heredia, D., Piemontesi, S., Furlan, L. y Hodapp, V. (2008). Adaptación del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes: GTAI-A. *Evaluar*, 8, 46-60. Recuperado de URL: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/504>

Hill, K.T. & Wigfield, A. (1984). Test Anxiety: A major educational problem and what can be done about it. *The Elementary School Journal*, 85(1), 105-126. Recuperado de URL: <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/hill84.pdf>

Hodapp, V. & Benson, J. (1996). The multidimensionality of test anxiety: A test of different models. *Anxiety, Stress, and Coping*, 10 (3), 219-244. Recuperado de URL: https://www.researchgate.net/publication/247496733_The_multidimensionality_of_test_anxiety_A_test_of_different_models

Keogh, E. & French, C.C. (2001). Test anxiety, evaluative stress, and susceptibility to distraction from threat. *European Journal of Personality*, 15(2), 123-141. Recuperado de URL: <http://web.a.ebscohost.com.digitalbd.uade.edu.ar/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=34371843-aa7f-4d6f-9385-ed551458fe70%40sessionmgr4002&hid=4212>

Khan, M.J., Arif, H., Noor, S.S., & Muneer, S. (2014). Academic Procrastination among Male and Female University and College Students. *FWU Journal of Social Sciences*, 8 (2), 65-70. Recuperado de URL: <http://sbbwu.edu.pk/journal/FWUJournal,Winter%202014%20Vol.8,No.2/9.%20Academic%20Procrastination%20among%20.pdf>

Klingsieck, K.B. (2013). Procrastination in different life-domains: Is procrastination domain specific?. *Current Psychology*, 32(2), 175-185. Recuperado de URL: <http://web.b.ebscohost.com/digitalbd.uade.edu.ar/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=4ee5d2e2-f852-4bad-8701-7be52a9841d5%40sessionmgr198&hid=118>

Kohan, C.A. (2009). *La ansiedad frente a los exámenes: enfoques teóricos*. Ponencia presentada en las XVI Jornadas de Investigación V Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de URL: <http://www.aacademica.com/000-020/137.pdf>

Liebert, R.M. & Morris, L.W. (1967), Cognitive and emotional components of Test Anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20(3), 975-978. Recuperado de URL: <http://www.amsciepub.com/doi/pdf/10.2466/pr0.1967.20.3.975>

Mandler, G., & Sarason, S.B. (1952). A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47(2), 166-173. Recuperado de URL: <http://psycnet.apa.org/sci-hub.org/journals/abn/47/2/166.pdf>

Merriam-Webster, (2015) Definición de procrastination encontrada el 26 de Julio de 2015 en. <http://www.merriam-webster.com/dictionary/procrastination>

Montaña, L. A. (2011). *Ansiedad en situación de examen y estrategias de afrontamiento en alumnos universitarios de 1º y 5º año*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires. Recuperado de URL: <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC104092.pdf>

Muñoz, F.M. y Escorial, I.H. (2012). La ansiedad ante los exámenes. *Sociedad Española para el estudio de la ansiedad y el estrés (SEAS)*. 36, 1-14. Recuperado de URL: http://www.ansiedadyestres.org/sites/default/files/boletines/bo_36_mar_2012.pdf

Neenan, M. (2008). Tackling procrastination: An REBT perspective for coaches. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior*. 26 (1), 53-62. Recuperado de URL: <http://www.choixdecariere.com/pdf/5671/21.pdf>

Oladipo, S. & Ogungbamila, A. (2013). Demographic predictors of test anxiety among undergraduates. *International Journal of Learning & Development*. 3 (1), 62-66. Recuperado de URL: https://www.researchgate.net/publication/259080274_Demographic_Predictors_of_Test_Anxiety_among_Undergraduates

Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19. Recuperado de URL: <http://anitacrawley.net/Articles/Onwuegbuziestatisticsanxiety.pdf>

Piemontesi, S. E.; Heredia, D. E.; Furlan, L. A.; Sánchez Rosas, J., y Martínez, M. (2012). Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 28(1), 89-96. Recuperado de URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723161011>

Piemontesi, S. E., Heredia, D. E. y Furlan, L. A. (2012). Propiedades psicométricas de la versión en español revisada del Inventario Alemán de Ansiedad ante Exámenes (GTAI-AR) en universitarios argentinos. *Universitas Psychologica*, 11(1), 177-186. Recuperado de URL: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewFile/780/1557>

Procee, R., Kamphorst, B., Meyer, J. J., & Van Wissen, A. (2013). A formal model of Procrastination. Ponencia presentada en la XXV Benelux Conference on Artificial Intelligence, Delft University of Technology. Recuperado de URL: http://bnaic2013.tudelft.nl/proceedings/papers/paper_50.pdf

Real Academia Española (2015). Encontrado en <http://lema.rae.es/drae/?val=procrastinar>

Real Academia Española (2015). Encontrado en <http://lema.rae.es/drae/?val=procrastinacion>

Real Academia Española (2015). Encontrado en <http://lema.rae.es/drae/?val=ansiedad>

Rosário, P., Pérez, J. C. N., Salgado, A., García, J.A.G.P., Valle, A. G., Joly, C., y Gutiérrez, A. B. B. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20(4), 563-570. Recuperado de URL: <http://www.psicothema.com/pdf/3523.pdf>

Rost, D.H., & Schermer, F.J. (1989). The various facets of test anxiety: A subcomponent model of test anxiety measurement. En R. Schwarter, H.M. Van der Ploeg & C.d. Spielberger (Eds), *Advances in test anxiety research*, 6 (37-52). Lisse: Swets & Zeitlinger. Recuperado de URL: https://www.researchgate.net/publication/266390429_The_Various_Facets_of_Test_Anxiety_A_Subcomponent_Model_of_Test_Anxiety_Research

Rothblum, E.D., Solomon, L.J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394. Recuperado de URL: http://rothblum.sdsu.edu/doc_pdf/procrastination/Affective_Cognitive.pdf

Rozental, A. & Carlbring, P. (2014). Understanding and treating procrastination: A review of a common self-regulatory failure. *Psychology*, 5(13), 1488-1502. Recuperado de URL: http://file.scirp.org/pdf/PSYCH_2014091715410990.pdf

Sarason, I.G. (1984). Stress, anxiety, and Cognitive Interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (4), 929-938. Recuperado de URL: <http://www.psych.uw.edu/research/sarason/files/ReactionsToTests.pdf>

Scher, S.J. & Ferrari, J.R. (2000). Toward an understanding of academic and nonacademic tasks procrastinated by students: The use of daily logs. *Psychology in the Schools*, 37 (4), 359-366. Recuperado de URL: http://thekeep.eiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1027&context=psych_fac

Sirin, E.F. (2011). Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 6 (5), 447-

455. Recuperado de URL:
http://www.academicjournals.org/article/article1379690340_Sirin.pdf

Solomon, L.J. & Rothblum, E.D. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitiv-behavioural correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4),504-510.
Recuperado de URL:
http://rothblum.sdsu.edu/doc_pdf/procrastination/AcademicProcrastinationFrequency.pdf

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, 133(1), 65-94.
Recuperado de URL:
http://studiemetro.au.dk/fileadmin/www.studiemetro.au.dk/Procrastination_2.pdf

Steel,P. & König,C.J. (2006). Integrating theories of motivation. *Academy of Management Review*, 31(4), 889-913. Recuperado de URL:
http://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341_Readings/Motivation/Steel_%26_Konig_2006_Integrating_theories_of_motivation.pdf

Stöber, J. (2004). Dimensions of test anxiety: Relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress, & Coping*, 17, 213-226. Recuperado de URL: https://kar.kent.ac.uk/4467/1/Stoeber_Dimensions_2004.pdf

Stöber,J. & Pekrun,R. (2004) Advances in test anxiety research. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(3), 205-211. Recuperado de URL:
https://kar.kent.ac.uk/4483/1/Stoeber_advances_test_anxiety_research.pdf

Tan, C.X.,Ang, R.P., Klassen, R.M., Yeo, L.S., Wong, I.Y.F, Huan, V.S.,& Chong, W.H., (2008). Correlates of academic procrastination and student's grade goals. *Current psychology*, 27 (2), 135-144. Recuperado de URL:
<http://www.anitacrawley.net/Articles/TanGradeGoals.pdf>

Tice,D.M., & Baumeister, R.F.(1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological science*, 8 (6), 454-458. Recuperado de URL:
<https://www.amherst.edu/media/view/230062/original/procrastinating.pdf>

Tuckman,B.W.(1991).The development and concurrent validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473-480.
Recuperado de URL: <http://epm.sagepub.com.sci-hub.club/content/51/2/473.short>

Van Eerde,W.(2000).Procrastination:Self-regulation in Initiating Aversive Goals. *Applied Psychology*, 49(3), 372-389. Recuperado de URL: http://www.researchgate.net/profile/Wendelien_Eerde/publication/227630625_Procrastination_Selfregulation_in_Initiating_Aversive_Goals/links/0912f509b55535a17e000000.pdf

IX. Anexo 1. Instrumentos de medición

Adaptación Argentina del Inventario Alemán de Ansiedad ante los exámenes (GTAI-AR)

Las siguientes frases hacen referencia a pensamientos y sentimientos que manifiestan los estudiantes universitarios al enfrentarse a situaciones de examen. Indica con qué frecuencia esto te ocurre, empleando una escala de **1="Nunca"** a **5="Siempre"**.

- 1- Tengo seguridad en mi capacidad
- 2- Pienso en la importancia que tiene el examen para mi
- 3- Tengo una sensación rara en mi estómago
- 4- Se me cruzan pensamientos por la cabeza que me bloquean
- 5- Me preocupa si podré hacer bien el examen
- 6- Siento mi cuerpo tensionado
- 7- Tengo confianza en mi propio desempeño
- 8- Pienso en las consecuencias de fracasar
- 9- Me pregunto si mi rendimiento será lo suficientemente bueno
- 10- Pienso en cualquier cosa y me distraigo
- 11- Me siento intranquilo
- 12- Sé que puedo confiar en mí mismo
- 13- Pienso en lo mucho que me importa obtener un buen resultado
- 14- Fácilmente pierdo el hilo de mis pensamientos
- 15- Siento que mi corazón late fuerte
- 16- Me preocupa el resultado de mi examen
- 17- Me siento ansioso
- 18- Otros problemas me interfieren y no puedo recordar las cosas
- 19- Me siento conforme conmigo mismo
- 20- Me preocupa cómo se verá mi calificación
- 21- Tiemblo de nerviosismo
- 22- Me preocupa que algo pueda salirme mal
- 23- Me llama la atención algo de poca importancia que interrumpe mi razonamiento
- 24- Tengo una sensación de angustia
- 25- Confío que lograré hacerlo todo
- 26- Pienso en lo que pasará si me va mal

27- Me siento nervioso

28- Estoy convencido de que haré bien el examen

29- Me invade cualquier pensamiento haciendo difícil que me concentre

Escala de Procrastinación académica adaptada a la población Argentina (ATPS)

Durante su carrera un estudiante debe cumplir diferentes actividades de aprendizaje, como leer textos, resolver ejercicios, prepararse para rendir, redactar y presentar trabajos, etc.; y las siguientes frases describen algunas cosas que les pasan a los estudiantes cuando deben realizarlas. Indica con qué frecuencia esto te ocurre, empleando la escala de **1=“Nunca me ocurre”** a **5=“Siempre me ocurre”**.

- 1- Demoro innecesariamente en terminar trabajos, incluso cuando son importantes
- 2- Pospongo el comenzar con cosas que no me gusta hacer
- 3- Cuando tengo una fecha límite, espero hasta el último minuto
- 4- Sigo posponiendo el mejorar mis hábitos de trabajo
- 5- Empiezo a trabajar de inmediato, incluso en actividades que me resultan displacenteras
- 6- Me las arreglo para encontrar excusas para no hacer algunas cosas
- 7- Destino el tiempo necesario a las actividades aunque me resulten aburridas
- 8- Derrocho mucho tiempo y me parece que no puedo hacer nada al respecto
- 9- Cuando algo me resulta muy difícil de abordar, pienso en postergarlo
- 10- Me propongo que haré algo y luego no logro comenzar o terminarlo
- 11- Siempre que hago un plan de acción, lo sigo
- 12- Desearía encontrar una forma fácil de ponerme en movimiento
- 13- Aunque me enoje conmigo cuando no hago las cosas, no logro motivarme
- 14- Siempre termino las actividades importantes con tiempo de sobra
- 15- Aunque sé que es importante comenzar con una actividad, me cuesta arrancar

X. Anexo 2. Tablas de resultados estadísticos

Tabla 2.

Influencia del nivel de falta de confianza en la procrastinación

Variable dependiente: Procrastinación

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Potencia observada ^b
Modelo corregido	1162,245 ^a	2	581,122	8,531	,000	,105	17,063	,964
Intersección	314675,881	1	314675,881	4619,768	,000	,969	4619,768	1,000
Niveles_falta_confianza	1162,245	2	581,122	8,531	,000	,105	17,063	,964
Error	9944,802	146	68,115					
Total	332771,000	149						
Total corregida	11107,047	148						

a. R cuadrado = ,105 (R cuadrado corregida = ,092)

b. Calculado con alfa = ,05

Tabla 3.

Diferencias en la procrastinación entre los niveles de falta de confianza

Variable dependiente: Procrastinación

Bonferroni

(I)Niveles falta de confianza	(J)Niveles falta de confianza	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Bajo	Moderado	-5,5143 [*]	1,70117	,004	-9,6343	-1,3943
	Alto	-6,6197 [*]	1,68685	,000	-10,7051	-2,5344
Moderado	Bajo	5,5143 [*]	1,70117	,004	1,3943	9,6343
	Alto	-1,1054	1,60353	1,000	-4,9890	2,7781
Alto	Bajo	6,6197 [*]	1,68685	,000	2,5344	10,7051
	Moderado	1,1054	1,60353	1,000	-2,7781	4,9890

Basadas en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 68,115.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Tabla 5.

Influencia del nivel de emocionalidad en la procrastinación

Variable dependiente: Procrastinación

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Potencia observada ^b
Modelo corregido	2215,009 ^a	2	1107,504	18,184	,000	,199	36,369	1,000
Intersección	314163,947	1	314163,947	5158,315	,000	,972	5158,315	1,000
Niveles_emocionalidad	2215,009	2	1107,504	18,184	,000	,199	36,369	1,000
Error	8892,038	146	60,904					
Total	332771,000	149						
Total corregida	11107,047	148						

a. R cuadrado = ,199 (R cuadrado corregida = ,188)

b. Calculado con alfa = ,05

Tabla 6.

Diferencias en la procrastinación entre los niveles de emocionalidad

Variable dependiente: Procrastinación

Bonferroni

(I)Niveles emocionalidad	(J)Niveles emocionalidad	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Bajo	Moderado	-5,4036 [*]	1,61316	,003	-9,3105	-1,4968
	Alto	-9,5182 [*]	1,57846	,000	-13,3410	-5,6953
Moderado	Bajo	5,4036 [*]	1,61316	,003	1,4968	9,3105
	Alto	-4,1145 [*]	1,52494	,023	-7,8078	-,4213
Alto	Bajo	9,5182 [*]	1,57846	,000	5,6953	13,3410
	Moderado	4,1145 [*]	1,52494	,023	-,4213	7,8078

Basadas en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 60,904.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Tabla 8.

Influencia del nivel de preocupación en la procrastinación

Variable dependiente: Procrastinación

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Potencia observada ^b
Modelo corregido	968,466 ^a	2	484,233	6,973	,001	,087	13,946	,922
Intersección	315762,525	1	315762,525	4547,118	,000	,969	4547,118	1,000
Niveles_preocupación	968,466	2	484,233	6,973	,001	,087	13,946	,922
Error	10138,581	146	69,442					
Total	332771,000	149						
Total corregida	11107,047	148						

a. R cuadrado = ,087 (R cuadrado corregida = ,075)

b. Calculado con alfa = ,05

Tabla 9.

Diferencias en la procrastinación entre los niveles de preocupación

Variable dependiente: Procrastinación

Bonferroni

(I)Niveles preocupación	(J)Niveles preocupación	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Bajo	Moderado	-1,9861	1,72913	,758	-6,1738	2,2016
	Alto	-6,0337*	1,66829	,001	-10,0741	-1,9933
Moderado	Bajo	1,9861	1,72913	,758	-2,2016	6,1738
	Alto	-4,0476*	1,63913	,044	-8,0174	-,0778
Alto	Bajo	6,0337*	1,66829	,001	1,9933	10,0741
	Moderado	4,0476*	1,63913	,044	,0778	8,0174

Basadas en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 69,442.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Tabla 11.

Influencia del nivel de interferencia en la procrastinación

Variable dependiente: Procrastinación

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Potencia observada ^b
Modelo corregido	4763,456 ^a	2	2381,728	54,816	,000	,429	109,633	1,000
Intersección	302063,018	1	302063,018	6952,088	,000	,979	6952,088	1,000
Niveles_Interferencia	4763,456	2	2381,728	54,816	,000	,429	109,633	1,000
Error	6343,591	146	43,449					
Total	332771,000	149						
Total corregida	11107,047	148						

a. R cuadrado = ,429 (R cuadrado corregida = ,421)

b. Calculado con alfa = ,05

Tabla 12.

Diferencias en la procrastinación entre los niveles de interferencia

Variable dependiente: Procrastinación

Bonferroni

(I)Niveles interferencia	(J)Niveles interferencia	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Bajo	Moderado	-6,7962 [*]	1,40176	,000	-10,1911	-3,4013
	Alto	-13,8837 [*]	1,33562	,000	-17,1185	-10,6490
Moderado	Bajo	6,7962 [*]	1,40176	,000	3,4013	10,1911
	Alto	-7,0875 [*]	1,27646	,000	-10,1789	-3,9961
Alto	Bajo	13,8837 [*]	1,33562	,000	10,6490	17,1185
	Moderado	7,0875 [*]	1,27646	,000	3,9961	10,1789

Basadas en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 43,449.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Tabla 14.

Influencia del género sobre la falta de confianza

Variable dependiente: Falta_de_Confianza

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^b
Modelo corregido	243,745 ^a	1	243,745	8,122	,005	,052	8,122	,808
Intersección	33773,759	1	33773,759	1125,415	,000	,884	1125,415	1,000
Sexo	243,745	1	243,745	8,122	,005	,052	8,122	,808
Error	4411,476	147	30,010					
Total	41216,000	149						
Total corregida	4655,221	148						

a. R cuadrado = ,052 (R cuadrado corregida = ,046)

b. Calculado con alfa = ,05

Tabla 15.

Diferencias en la Falta de confianza según género

Variable dependiente: Falta_de_Confianza

(I)Sexo	(J)Sexo	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^b	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^b	
				Límite inferior		Límite superior
Femenino	Masculino	2,615 [*]	,918	,005	,802	4,429
Masculino	Femenino	-2,615 [*]	,918	,005	-4,429	-,802

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

b. Ajuste para comparaciones múltiples: Diferencia menos significativa (equivalente a la ausencia de ajuste).

Tabla 17.

Influencia del género sobre la preocupación

Variable dependiente: Preocupación

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^b
Modelo corregido	785,721 ^a	1	785,721	13,979	,000	,087	13,979	,960
Intersección	142515,627	1	142515,627	2535,509	,000	,945	2535,509	1,000
Sexo	785,721	1	785,721	13,979	,000	,087	13,979	,960
Error	8262,561	147	56,208					
Total	162650,000	149						
Total corregida	9048,282	148						

a. R cuadrado = ,087 (R cuadrado corregida = ,081)

b. Calculado con alfa = ,05

Tabla 18.

Diferencias en la Preocupación según género

Variable dependiente: Preocupación

(I)Sexo	(J)Sexo	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^b	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^b	
				Límite inferior		Límite superior
Femenino	Masculino	4,695*	1,256	,000	2,214	7,177
Masculino	Femenino	-4,695*	1,256	,000	-7,177	-2,214

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

b. Ajuste para comparaciones múltiples: Diferencia menos significativa (equivalente a la ausencia de ajuste).

Tabla 20.

Influencia del género sobre la Interferencia

Variable dependiente: Interferencia

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^b
Modelo corregido	158,943 ^a	1	158,943	4,539	,035	,030	4,539	,562
Intersección	34940,258	1	34940,258	997,769	,000	,872	997,769	1,000
Sexo	158,943	1	158,943	4,539	,035	,030	4,539	,562
Error	5147,702	147	35,018					
Total	40810,000	149						
Total corregida	5306,644	148						

a. R cuadrado = ,030 (R cuadrado corregida = ,023)

b. Calculado con alfa = ,05

Tabla 21.

Diferencias en la Interferencia según género

Variable dependiente: Interferencia

(I)Sexo	(J)Sexo	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^b	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^b	
					Límite inferior	Límite superior
Femenino	Masculino	-2,112 [*]	,991	,035	-4,071	-,153
Masculino	Femenino	2,112 [*]	,991	,035	,153	4,071

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

b. Ajuste para comparaciones múltiples: Diferencia menos significativa (equivalente a la ausencia de ajuste).

Tabla 23.

Influencia del género en la Emocionalidad

Variable dependiente: Emocionalidad

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^b
Modelo corregido	158,348 ^a	1	158,348	3,203	,076	,021	3,203	,428
Intersección	72676,200	1	72676,200	1470,002	,000	,909	1470,002	1,000
Sexo	158,348	1	158,348	3,203	,076	,021	3,203	,428
Error	7267,612	147	49,440					
Total	84873,000	149						
Total corregida	7425,960	148						

a. R cuadrado = ,021 (R cuadrado corregida = ,015)

b. Calculado con alfa = ,05

Tabla 24.

Diferencias en la Emocionalidad según género

Variable dependiente: Emocionalidad

(I)Sexo	(J)Sexo	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
Femenino	Masculino	2,108	1,178	,076	-,220	4,436
Masculino	Femenino	-2,108	1,178	,076	-4,436	,220

Basadas en las medias marginales estimadas.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Diferencia menos significativa (equivalente a la ausencia de ajuste).

Tabla 25.

Medias estimadas de la Emocionalidad según género

Variable dependiente: Emocionalidad

Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Femenino	23,633	,741	22,169	25,098
Masculino	21,525	,915	19,716	23,334

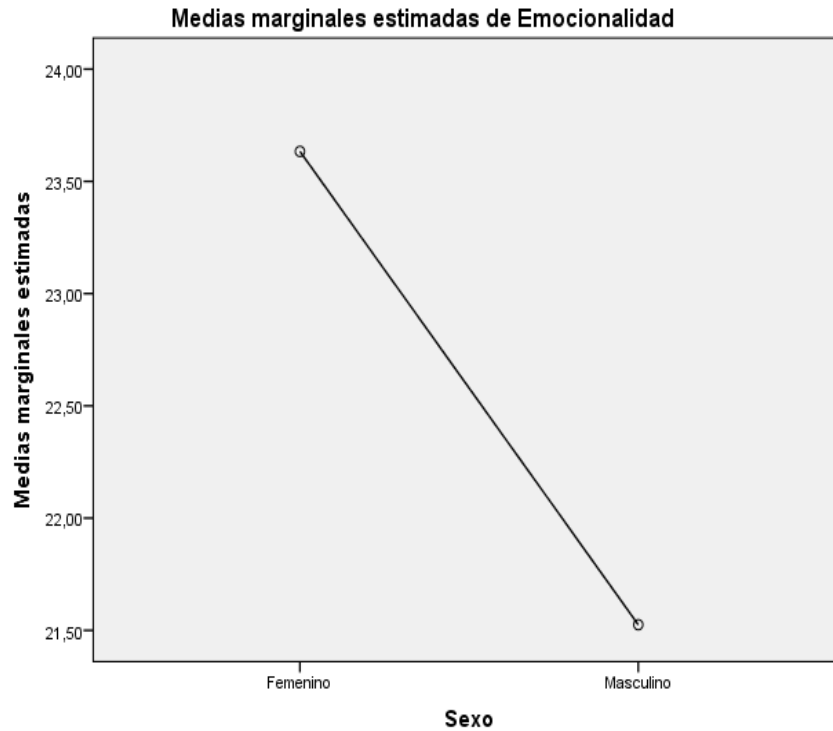


Figura 22.

Medias estimadas de emocionalidad según género

Tabla 26.

Influencia del género en la procrastinación

Variable dependiente: Procrastinación

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^b
Modelo corregido	4,510 ^a	1	4,510	,060	,807	,000	,060	,057
Intersección	308230,711	1	308230,711	4081,042	,000	,965	4081,042	1,000
Sexo	4,510	1	4,510	,060	,807	,000	,060	,057
Error	11102,537	147	75,527					
Total	332771,000	149						
Total corregida	11107,047	148						

a. R cuadrado = ,000 (R cuadrado corregida = -,006)

b. Calculado con alfa = ,05

Tabla 27.

Diferencias en la procrastinación según género

Variable dependiente: Procrastinación

(I)Sexo	(J)Sexo	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
Femenino	Masculino	-,356	1,456	,807	-3,233	2,521
Masculino	Femenino	,356	1,456	,807	-2,521	3,233

Basadas en las medias marginales estimadas.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Diferencia menos significativa (equivalente a la ausencia de ajuste).

Tabla 28.

Medias estimadas de procrastinación según género

Variable dependiente: Procrastinación

Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Femenino	46,322	,916	44,512	48,133
Masculino	46,678	1,131	44,442	48,914

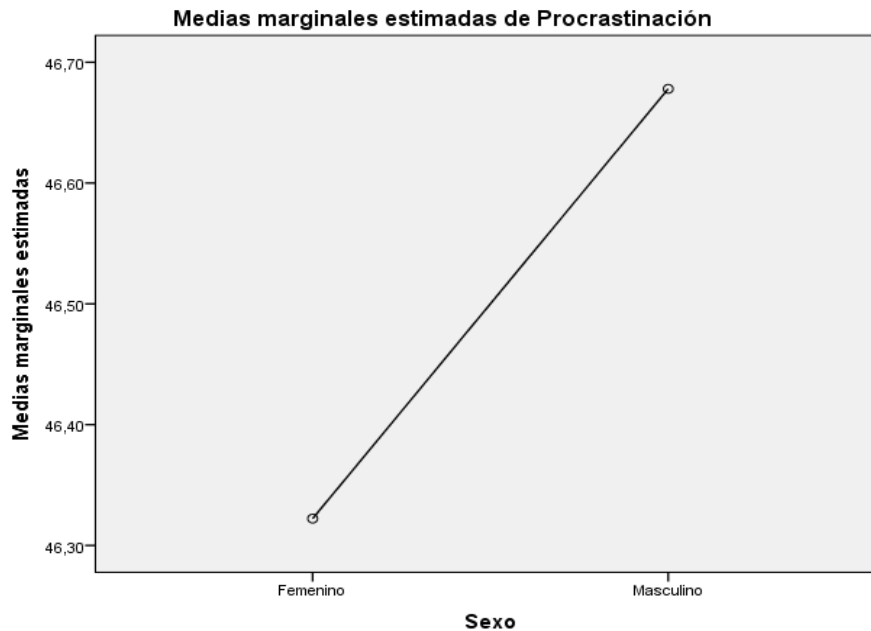


Figura 23.

Medias estimadas de procrastinación según género

Tabla 29.

Influencia de la edad en la Falta de Confianza

Variable dependiente: Falta_de_Confianza

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^b
Modelo corregido	227,694 ^a	2	113,847	3,754	,026	,049	7,508	,679
Intersección	18739,251	1	18739,251	617,937	,000	,809	617,937	1,000
Rango_etario	227,694	2	113,847	3,754	,026	,049	7,508	,679
Error	4427,527	146	30,326					
Total	41216,000	149						
Total corregida	4655,221	148						

a. R cuadrado = ,049 (R cuadrado corregida = ,036)

b. Calculado con alfa = ,05

Tabla 30.

Diferencias en la Falta de confianza según la edad

Variable dependiente: Falta_de_Confianza

Bonferroni

(I)Rango etario	(J)Rango etario	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Entre 18 y 24 años	Entre 25 y 29 años	1,3441	1,04728	,604	-1,1923	3,8805
	Entre 30 y 35 años	4,0211 [*]	1,53001	,029	,3156	7,7265
Entre 25 y 29 años	Entre 18 y 24 años	-1,3441	1,04728	,604	-3,8805	1,1923
	Entre 30 y 35 años	2,6769	1,67310	,335	-1,3751	6,7290
Entre 30 y 35 años	Entre 18 y 24 años	-4,0211 [*]	1,53001	,029	-7,7265	-,3156
	Entre 25 y 29 años	-2,6769	1,67310	,335	-6,7290	1,3751

Basadas en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 30,326.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Tabla 32.

Influencia de la edad sobre la Preocupación

Variable dependiente: Preocupación

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^b
Modelo corregido	428,535 ^a	2	214,267	3,629	,029	,047	7,258	,663
Intersección	82835,616	1	82835,616	1403,057	,000	,906	1403,057	1,000
Rango_etario	428,535	2	214,267	3,629	,029	,047	7,258	,663
Error	8619,747	146	59,039					
Total	162650,000	149						
Total corregida	9048,282	148						

a. R cuadrado = ,047 (R cuadrado corregida = ,034)

b. Calculado con alfa = ,05

Tabla 33.

Diferencias en la Preocupación según la edad

Variable dependiente: Preocupación

Bonferroni

(I)Rango etario	(J)Rango etario	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Entre 18 y 24 años	Entre 25 y 29 años	2,6281	1,46127	,222	-,9109	6,1671
	Entre 30 y 35 años	4,9614	2,13481	,065	-,2089	10,1317
Entre 25 y 29 años	Entre 18 y 24 años	-2,6281	1,46127	,222	-6,1671	,9109
	Entre 30 y 35 años	2,3333	2,33448	,958	-3,3205	7,9872
Entre 30 y 35 años	Entre 18 y 24 años	-4,9614	2,13481	,065	-10,1317	,2089
	Entre 25 y 29 años	-2,3333	2,33448	,958	-7,9872	3,3205

Basadas en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 59,039.

Tabla 35.

Influencia de la edad sobre la Emocionalidad

Variable dependiente: Emocionalidad

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^b
Modelo corregido	210,603 ^a	2	105,301	2,131	,122	,028	4,261	,431
Intersección	42963,460	1	42963,460	869,349	,000	,856	869,349	1,000
Rango_etario	210,603	2	105,301	2,131	,122	,028	4,261	,431
Error	7215,357	146	49,420					
Total	84873,000	149						
Total	7425,960	148						

a. R cuadrado = ,028 (R cuadrado corregida = ,015)

b. Calculado con alfa = ,05

Tabla 36.

Influencia de la edad sobre la Interferencia

Variable dependiente: Interferencia

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^b
Modelo corregido	12,430 ^a	2	6,215	,171	,843	,002	,343	,076
Intersección	21411,456	1	21411,456	590,470	,000	,802	590,470	1,000
Rango_etario	12,430	2	6,215	,171	,843	,002	,343	,076
Error	5294,214	146	36,262					
Total	40810,000	149						
Total	5306,644	148						

a. R cuadrado = ,002 (R cuadrado corregida = -,011)

b. Calculado con alfa = ,05

Tabla 37.

Diferencias de Emocionalidad según la edad

Variable dependiente: Emocionalidad

Bonferroni

(I)Rango etario	(J)Rango etario	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Entre 18 y 24 años	Entre 25 y 29 años	2,6329	1,33694	,152	-,6050	5,8708
	Entre 30 y 35 años	1,9509	1,95318	,959	-2,7795	6,6812
Entre 25 y 29 años	Entre 18 y 24 años	-2,6329	1,33694	,152	-5,8708	,6050
	Entre 30 y 35 años	-,6821	2,13585	1,000	-5,8548	4,4907
Entre 30 y 35 años	Entre 18 y 24 años	-1,9509	1,95318	,959	-6,6812	2,7795
	Entre 25 y 29 años	,6821	2,13585	1,000	-4,4907	5,8548

Basadas en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 49,420.

Tabla 38.

Medias estimadas de emocionalidad según rango etario

Variable dependiente: Emocionalidad

Rango etario	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Entre 18 y 24 años	23,684	,721	22,259	25,110
Entre 25 y 29 años	21,051	1,126	18,827	23,276
Entre 30 y 35 años	21,733	1,815	18,146	25,321

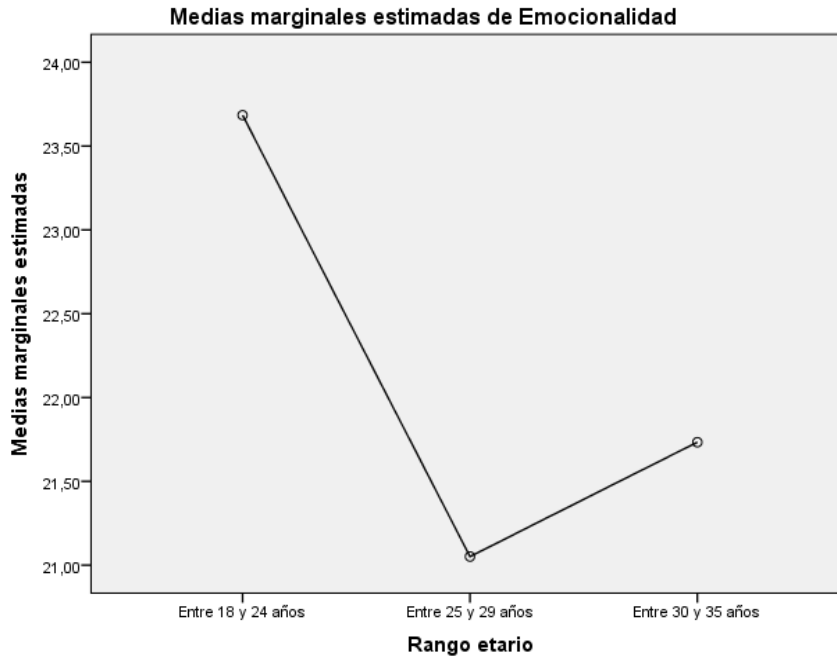


Figura 24.
 Medias estimadas de Emocionalidad según rango etario

Tabla 39.
Diferencias en la Interferencia según la edad
 Variable dependiente: Interferencia

Bonferroni

(I)Rango etario	(J)Rango etario	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Entre 18 y 24 años	Entre 25 y 29 años	-,5482	1,14520	1,000	-3,3217	2,2254
	Entre 30 y 35 años	-,7123	1,67307	1,000	-4,7642	3,3397
Entre 25 y 29 años	Entre 18 y 24 años	,5482	1,14520	1,000	-2,2254	3,3217
	Entre 30 y 35 años	-,1641	1,82955	1,000	-4,5950	4,2668
Entre 30 y 35 años	Entre 18 y 24 años	,7123	1,67307	1,000	-3,3397	4,7642
	Entre 25 y 29 años	,1641	1,82955	1,000	-4,2668	4,5950

Basadas en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 36,262.

Tabla 40.

Medias estimadas de Interferencia según rango etario

Variable dependiente: Interferencia

Rango etario	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Entre 18 y 24 años	15,221	,618	14,000	16,442
Entre 25 y 29 años	15,769	,964	13,864	17,675
Entre 30 y 35 años	15,933	1,555	12,860	19,006

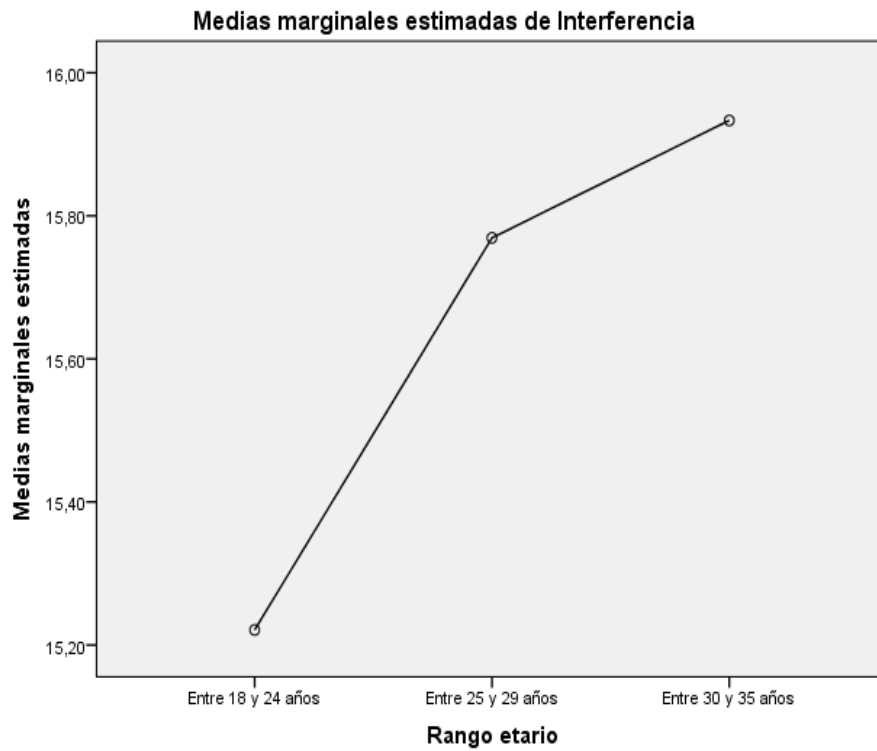


Figura 25.

Medias estimadas de Interferencia según rango etario

Tabla 41.

Influencia de la edad sobre la procrastinación

Variable dependiente: Procrastinación

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^b
Modelo corregido	253,656 ^a	2	126,828	1,706	,185	,023	3,412	,354
Intersección	181755,927	1	181755,927	2444,984	,000	,944	2444,984	1,000
Rango_etario	253,656	2	126,828	1,706	,185	,023	3,412	,354
Error	10853,391	146	74,338					
Total	332771,000	149						
Total corregida	11107,047	148						

a. R cuadrado = ,023 (R cuadrado corregida = ,009)

b. Calculado con alfa = ,05

Tabla 42.

Diferencias en la procrastinación según la edad

Variable dependiente: Procrastinación

Bonferroni

(I)Rango etario	(J)Rango etario	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Entre 18 y 24 años	Entre 25 y 29 años	2,5703	1,63970	,357	-1,4008	6,5415
	Entre 30 y 35 años	3,0421	2,39549	,618	-2,7595	8,8437
Entre 25 y 29 años	Entre 18 y 24 años	-2,5703	1,63970	,357	-6,5415	1,4008
	Entre 30 y 35 años	,4718	2,61954	1,000	-5,8724	6,8160
Entre 30 y 35 años	Entre 18 y 24 años	-3,0421	2,39549	,618	-8,8437	2,7595
	Entre 25 y 29 años	-,4718	2,61954	1,000	-6,8160	5,8724

Basadas en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 74,338.

Tabla 43.

Medias estimadas de procrastinación según rango etario

Variable dependiente: Procrastinación

Rango etario	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Entre 18 y 24 años	47,442	,885	45,694	49,190
Entre 25 y 29 años	44,872	1,381	42,143	47,600
Entre 30 y 35 años	44,400	2,226	40,000	48,800

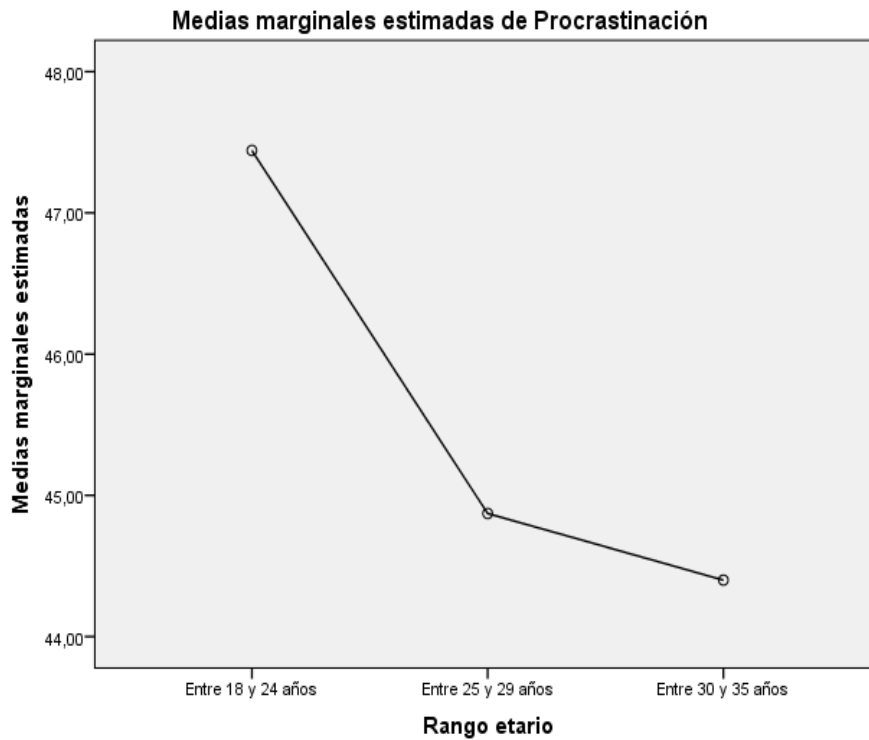


Figura 26.

Medias estimadas de procrastinación según rango etario

Tabla 44.

Influencia del año de cursado sobre la procrastinación

Variable dependiente: Procrastinación

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de centralidad	Potencia observada ^b
Modelo corregido	1343,840 ^a	1	1343,840	20,234	,000	,121	20,234	,994
Intersección	321928,592	1	321928,592	4847,127	,000	,971	4847,127	1,000
Año de cursado actual	1343,840	1	1343,840	20,234	,000	,121	20,234	,994
Error	9763,206	147	66,416					
Total	332771,000	149						
Total corregida	11107,047	148						

a. R cuadrado = ,121 (R cuadrado corregida = ,115)

b. Calculado con alfa = ,05

Tabla 45.

Diferencia en la procrastinación según año de cursado

Variable dependiente: Procrastinación

(I) Año en el que se encuentra cursando actualmente	(J) Año en el que se encuentra cursando actualmente	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^b	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^b	
					Límite inferior	Límite superior
Primero	Último	6,006 [*]	1,335	,000	3,368	8,645
Último	Primero	-6,006 [*]	1,335	,000	-8,645	-3,368

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

b. Ajuste para comparaciones múltiples: Diferencia menos significativa (equivalente a la ausencia de ajuste).

Tabla 47.

Influencia del año de cursado sobre la falta de confianza

Variable dependiente: Falta_de_Confianza

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^b
Modelo corregido	594,685 ^a	1	594,685	21,529	,000	,128	21,529	,996
Intersección	36621,746	1	36621,746	1325,785	,000	,900	1325,785	1,000
Año de cursado actual	594,685	1	594,685	21,529	,000	,128	21,529	,996
Error	4060,536	147	27,623					
Total	41216,000	149						
Total corregida	4655,221	148						

a. R cuadrado = ,128 (R cuadrado corregida = ,122)

b. Calculado con alfa = ,05

Tabla 48.

Diferencia en la falta de confianza según año de cursado

Variable dependiente: Falta_de_Confianza

(I)Año en el que se encuentre cursando actualmente	(J)Año en el que se encuentre cursando actualmente	Diferencia de medias (I- J)	Error típ.	Sig. ^b	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^b	
					Límite inferior	Límite superior
Primero	Último	3,996 [*]	,861	,000	2,294	5,698
Último	Primero	-3,996 [*]	,861	,000	-5,698	-2,294

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

b. Ajuste para comparaciones múltiples: Diferencia menos significativa (equivalente a la ausencia de ajuste).

Tabla 50.

Influencia del año de cursado sobre la emocionalidad

Variable dependiente: Emocionalidad

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^b
Modelo corregido	774,955 ^a	1	774,955	17,128	,000	,104	17,128	,984
Intersección	77547,573	1	77547,573	1713,951	,000	,921	1713,951	1,000
Año de cursado actual	774,955	1	774,955	17,128	,000	,104	17,128	,984
Error	6651,005	147	45,245					
Total	84873,000	149						
Total corregida	7425,960	148						

a. R cuadrado = ,104 (R cuadrado corregida = ,098)

b. Calculado con alfa = ,05

Tabla 51.

Diferencias en la Emocionalidad según el año de cursado

Variable dependiente: Emocionalidad

(I) Año en el que se encuentre cursando actualmente	(J) Año en el que se encuentre cursando actualmente	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^b	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^b	
					Límite inferior	Límite superior
Primero	Último	4,561 [*]	1,102	,000	2,383	6,739
Último	Primero	-4,561 [*]	1,102	,000	-6,739	-2,383

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

b. Ajuste para comparaciones múltiples: Diferencia menos significativa (equivalente a la ausencia de ajuste).

Tabla 53.

Influencia del año de cursado sobre la Preocupación

Variable dependiente: Preocupación

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^b
Modelo corregido	1074,451 ^a	1	1074,451	19,808	,000	,119	19,808	,993
Intersección	153767,283	1	153767,283	2834,747	,000	,951	2834,747	1,000
Año de cursado actual	1074,451	1	1074,451	19,808	,000	,119	19,808	,993
Error	7973,831	147	54,244					
Total	162650,000	149						
Total corregida	9048,282	148						

a. R cuadrado = ,119 (R cuadrado corregida = ,113)

b. Calculado con alfa = ,05

Tabla 54.

Diferencia en la Preocupación según año de cursado

Variable dependiente: Preocupación

(I) Año en el que se encuentre cursando actualmente	(J) Año en el que se encuentre cursando actualmente	Diferencia de medias (I- J)	Error típ.	Sig. ^b	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^b	
					Límite inferior	Límite superior
Primero	Último	5,371 [*]	1,207	,000	2,986	7,756
Último	Primero	-5,371 [*]	1,207	,000	-7,756	-2,986

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

b. Ajuste para comparaciones múltiples: Diferencia menos significativa (equivalente a la ausencia de ajuste).

Tabla 56.

Influencia del año de cursado sobre la Interferencia

Variable dependiente: Interferencia

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^b
Modelo corregido	251,136 ^a	1	251,136	7,302	,008	,047	7,302	,766
Intersección	35541,847	1	35541,847	1033,457	,000	,875	1033,457	1,000
Año de cursado actual	251,136	1	251,136	7,302	,008	,047	7,302	,766
Error	5055,508	147	34,391					
Total	40810,000	149						
Total corregida	5306,644	148						

a. R cuadrado = ,047 (R cuadrado corregida = ,041)

b. Calculado con alfa = ,05

Tabla 57.

Diferencia en la Interferencia según el año de cursado

Variable dependiente: Interferencia

(I) Año en el que se encuentre cursando actualmente	(J) Año en el que se encuentre cursando actualmente	Diferencia de medias (I-J)	Error típic.	Sig. ^b	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^b	
					Límite inferior	Límite superior
Primero	Último	2,597 [*]	,961	,008	,698	4,496
Último	Primero	-2,597 [*]	,961	,008	-4,496	-,698

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

b. Ajuste para comparaciones múltiples: Diferencia menos significativa (equivalente a la ausencia de ajuste).

Tabla 59.

Influencia de la disciplina de estudio sobre la procrastinación

Variable dependiente: Procrastinación

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^b
Modelo corregido	935,337 ^a	3	311,779	4,444	,005	,084	13,333	,870
Intersección	192820,124	1	192820,124	2748,694	,000	,950	2748,694	1,000
Disciplina	935,337	3	311,779	4,444	,005	,084	13,333	,870
Error	10171,710	145	70,150					
Total	332771,000	149						
Total corregida	11107,047	148						

a. R cuadrado = ,084 (R cuadrado corregida = ,065)

b. Calculado con alfa = ,05

Tabla 60.

Diferencias en la procrastinación según disciplinas de estudio

Variable dependiente: Procrastinación

Bonferroni

(I)Disciplina	(J)Disciplina	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Administración	Cs. Contables	8,1008 [*]	2,49047	,009	1,4389	14,7627
	Otras	-2,0705	1,99874	1,000	-7,4170	3,2760
	Psicología	-,3921	1,84512	1,000	-5,3277	4,5435
Ciencias Contables	Administración	-8,1008 [*]	2,49047	,009	-14,7627	-1,4389
	Otras	-10,1713 [*]	2,92998	,004	-18,0088	-2,3338
	Psicología	-8,4929 [*]	2,82741	,019	-16,0560	-,9297
Otras	Administración	2,0705	1,99874	1,000	-3,2760	7,4170
	Cs. Contables	10,1713 [*]	2,92998	,004	2,3338	18,0088
	Psicología	1,6785	2,40557	1,000	-4,7563	8,1132
Psicología	Administración	,3921	1,84512	1,000	-4,5435	5,3277
	Cs. Contables	8,4929 [*]	2,82741	,019	,9297	16,0560
	Otras	-1,6785	2,40557	1,000	-8,1132	4,7563

Basadas en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 70,150.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Tabla 62.

Influencia de la disciplina de estudio sobre la Preocupación

Variable dependiente: Preocupación

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^b
Modelo corregido	616,616 ^a	3	205,539	3,535	,016	,068	10,604	,776
Intersección	94629,919	1	94629,919	1627,358	,000	,918	1627,358	1,000
Disciplina	616,616	3	205,539	3,535	,016	,068	10,604	,776
Error	8431,666	145	58,149					
Total	162650,000	149						
Total corregida	9048,282	148						

a. R cuadrado = ,068 (R cuadrado corregida = ,049)

b. Calculado con alfa = ,05

Tabla 63.

Diferencias en la preocupación según disciplinas de estudio

Variable dependiente: Preocupación

Bonferroni

(I)Disciplina	(J)Disciplina	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Administración	Cs. Contables	,3811	2,26747	1,000	-5,6843	6,4464
	Otras	-,9441	1,81976	1,000	-5,8119	3,9237
	Psicología	5,0677*	1,67990	,018	,5741	9,5613
Ciencias Contables	Administración	-,3811	2,26747	1,000	-6,4464	5,6843
	Otras	-1,3252	2,66762	1,000	-8,4609	5,8105
	Psicología	4,6866	2,57424	,424	-2,1993	11,5725
Otras	Administración	,9441	1,81976	1,000	-3,9237	5,8119
	Cs. Contables	1,3252	2,66762	1,000	-5,8105	8,4609
	Psicología	6,0118*	2,19017	,041	,1532	11,8703
Psicología	Administración	-5,0677*	1,67990	,018	-9,5613	-,5741
	Cs. Contables	-4,6866	2,57424	,424	-11,5725	2,1993
	Otras	-6,0118*	2,19017	,041	-11,8703	-,1532

Basadas en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 58,149.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Tabla 65.

Influencia de la disciplina de estudio sobre la Interferencia

Variable dependiente: Interferencia

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Potencia observada ^b
Modelo corregido	469,861 ^a	3	156,620	4,695	,004	,089	14,086	,889
Intersección	22379,753	1	22379,753	670,914	,000	,822	670,914	1,000
Disciplina	469,861	3	156,620	4,695	,004	,089	14,086	,889
Error	4836,784	145	33,357					
Total	40810,000	149						
Total corregida	5306,644	148						

a. R cuadrado = ,089 (R cuadrado corregida = ,070)

b. Calculado con alfa = ,05

Tabla 66.

Diferencias en la Interferencia según disciplina de estudio

Variable dependiente: Interferencia

Bonferroni

(I)Disciplina	(J)Disciplina	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Administración	Cs. Contables	2,4819	1,71737	,903	-2,1120	7,0757
	Otras	-1,5601	1,37828	1,000	-5,2469	2,1267
	Psicología	-3,9170*	1,27235	,015	-7,3204	-,5135
Ciencias Contables	Administración	-2,4819	1,71737	,903	-7,0757	2,1120
	Otras	-4,0420	2,02044	,284	-9,4465	1,3626
	Psicología	-6,3989*	1,94971	,008	-11,6142	-1,1835
Otras	Administración	1,5601	1,37828	1,000	-2,1267	5,2469
	Cs. Contables	4,0420	2,02044	,284	-1,3626	9,4465
	Psicología	-2,3569	1,65882	,945	-6,7941	2,0803
Psicología	Administración	3,9170*	1,27235	,015	-,5135	7,3204
	Cs. Contables	6,3989*	1,94971	,008	1,1835	11,6142
	Otras	2,3569	1,65882	,945	-2,0803	6,7941

Basadas en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 33,357.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Tabla 68.

Influencia de la disciplina de estudio sobre la Falta de confianza

Variable dependiente: Falta_de_Confianza

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Potencia observada ^b
Parámetro								
Modelo corregido	78,940 ^a	3	26,313	,834	,477	,017	2,501	,228
Intersección	22666,426	1	22666,426	718,188	,000	,832	718,188	1,000
Disciplina	78,940	3	26,313	,834	,477	,017	2,501	,228
Error	4576,281	145	31,561					
Total	41216,000	149						
Total corregida	4655,221	148						

a. R cuadrado = ,017 (R cuadrado corregida = -,003)

b. Calculado con alfa = ,05

Tabla 69.

Influencia de la disciplina de estudio sobre la Emocionalidad

Variable dependiente: Emocionalidad

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Potencia observada ^b
Parámetro								
Modelo corregido	165,582 ^a	3	55,194	1,102	,350	,022	3,307	,293
Intersección	45526,130	1	45526,130	909,221	,000	,862	909,221	1,000
Disciplina	165,582	3	55,194	1,102	,350	,022	3,307	,293
Error	7260,378	145	50,072					
Total	84873,000	149						
Total corregida	7425,960	148						

a. R cuadrado = ,022 (R cuadrado corregida = ,002)

b. Calculado con alfa = ,05

Tabla 70.

Diferencias en la Falta de Confianza según disciplina de estudio

Variable dependiente: Falta_de_Confianza

Bonferroni

(I)Disciplina	(J)Disciplina	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Administración	Cs. Contables	-,8002	1,67048	1,000	-5,2686	3,6683
	Otras	1,3642	1,34065	1,000	-2,2220	4,9503
	Psicología	1,3793	1,23761	1,000	-1,9312	4,6898
Ciencias Contables	Administración	,8002	1,67048	1,000	-3,6683	5,2686
	Otras	2,1643	1,96528	1,000	-3,0927	7,4213
	Psicología	2,1795	1,89648	1,000	-2,8935	7,2525
Otras	Administración	-1,3642	1,34065	1,000	-4,9503	2,2220
	Cs. Contables	-2,1643	1,96528	1,000	-7,4213	3,0927
	Psicología	,0152	1,61353	1,000	-4,3009	4,3312
Psicología	Administración	-1,3793	1,23761	1,000	-4,6898	1,9312
	Cs. Contables	-2,1795	1,89648	1,000	-7,2525	2,8935
	Otras	-,0152	1,61353	1,000	-4,3312	4,3009

Basadas en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 31,561.

Tabla 71.

Medias estimadas de la Falta de confianza según disciplina de estudio

Variable dependiente: Falta_de_Confianza

Disciplina	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Administración	16,046	,602	14,856	17,236
Ciencias Contables	16,846	1,558	13,767	19,926
Otras	14,682	1,198	12,315	17,049
Psicología	14,667	1,081	12,530	16,804

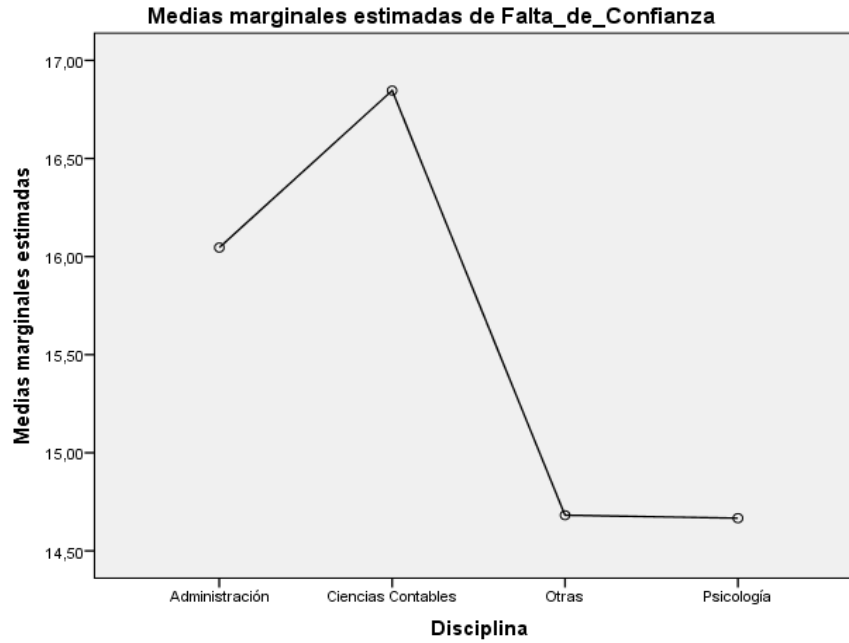


Figura 27.

Medias estimadas de confianza según disciplina de estudio

Tabla 72.

Diferencia en la Emocionalidad según disciplina de estudio

Variable dependiente: Emocionalidad

Bonferroni

(I)Disciplina	(J)Disciplina	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Administración	Cs. Contables	2,8789	2,10409	1,000	-2,7494	8,5072
	Otras	2,3579	1,68864	,989	-2,1591	6,8749
	Psicología	,5313	1,55886	1,000	-3,6386	4,7011
Ciencias Contables	Administración	-2,8789	2,10409	1,000	-8,5072	2,7494
	Otras	-,5210	2,47541	1,000	-7,1425	6,1006
	Psicología	-2,3476	2,38876	1,000	-8,7374	4,0422
Otras	Administración	-2,3579	1,68864	,989	-6,8749	2,1591
	Cs. Contables	,5210	2,47541	1,000	-6,1006	7,1425
	Psicología	-1,8266	2,03236	1,000	-7,2630	3,6098
Psicología	Administración	-,5313	1,55886	1,000	-4,7011	3,6386
	Cs. Contables	2,3476	2,38876	1,000	-4,0422	8,7374
	Otras	1,8266	2,03236	1,000	-3,6098	7,2630

Basadas en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 50,072.

Tabla 73.

Medias estimadas de Emocionalidad según disciplina de estudio

Variable dependiente: Emocionalidad

Disciplina	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Administración	23,494	,759	21,995	24,994
Ciencias Contables	20,615	1,963	16,736	24,494
Otras	21,136	1,509	18,155	24,118
Psicología	22,963	1,362	20,271	25,655

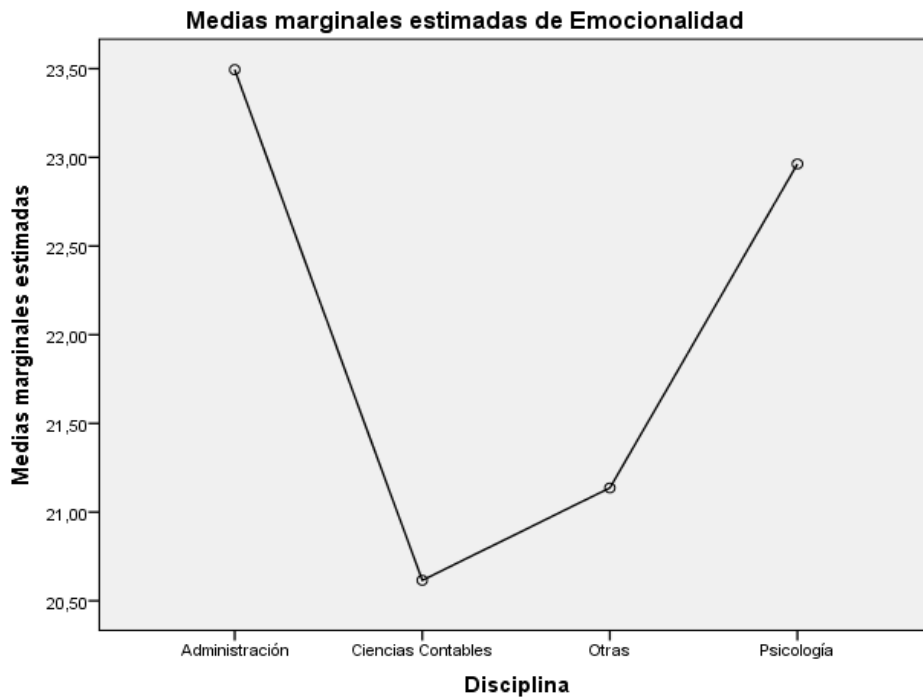


Figura 28.

Medias estimadas de emocionalidad según disciplina de estudio