



## **FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

ESTILOS DE AFRONTAMIENTO Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN  
ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA METROPOLITANA

**Línea de investigación:**

**Psicología de los procesos básicos y psicología educativa**

Tesis para optar el título profesional Licenciada en Psicología con mención  
en Psicología Clínica

**Autora:**

Vasquez Ramirez, Fiorella Sorayma

**Asesora:**

Aguirre Morales, Marivel

(ORCID: 0000-0002-0680-2616)

**Jurado:**

Castillo Gomez, Gorqui

Mendoza Huaman, Vicente

Henostroza Mota, Carmela

**Lima - Perú**

**2022**

**Referencia:**

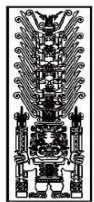
Vasquez, F. (2022). *Estilos de afrontamiento y procrastinación académica en estudiantes de una universidad pública de Lima Metropolitana*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio Institucional UNFV. <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/5845>



**Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada (CC BY-NC-ND)**

El autor sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede generar obras derivadas ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Universidad Nacional  
**Federico Villarreal**

**VRIN** | VICERRECTORADO  
DE INVESTIGACIÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

ESTILOS DE AFRONTAMIENTO Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN  
ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA METROPOLITANA

Línea de investigación:

Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el título profesional en Psicología con mención en Psicología Clínica

Autora:

Vasquez Ramirez, Fiorella Sorayma

Asesora

Aguirre Morales, Marivel  
(ORCID: 0000-0002-0680-2616)

Jurado:

Castillo Gomez, Gorqui  
Mendoza Huaman, Vicente  
Henostroza Mota, Carmela

Lima – Perú

2022

“Para empezar un gran proyecto, hace falta valentía. Para terminar un gran proyecto, hace falta perseverancia”.

Carlos Cuauhtémoc Sánchez

### **Dedicatoria**

La labor y esfuerzo puestos en este trabajo de investigación son dedicados a mi abuela, mi ángel en el cielo, quien me enseñó el valor de la perseverancia y quien sigue siendo mi gran inspiración para conseguir mis sueños.

## **Agradecimientos**

Mi gratitud en primer lugar a Dios, por haberme colmado de bendiciones en la vida y haber sido mi socorro y soporte en momentos de angustia.

Mis agradecimientos a mis padres, incansables luchadores de la vida, a quienes debo todo lo que soy y lo que seré.

Gracias a la Psicología, por permitir encontrarme, crecer y madurar; y por darme la oportunidad de contribuir con mi granito de arena a la sociedad.

Gracias a mi casa de estudios, mi querida Universidad Nacional Federico Villareal, por forjarme como profesional, por las enseñanzas y aprendizajes, por las amistades que allí encontré y por los gratos recuerdos gestados en salones, pasillos y festivales que llevare siempre conmigo.

Y mi más sinceras gracias a mis maestros, mis primeros referentes profesionales, quienes acompañaron mi madurar universitario y compartieron conmigo sus enseñanzas académicas y de vida.

## Índice

Dedicatoria.....	3
Agradecimientos.....	4
Índice.....	5
Resumen.....	7
Abstract.....	8
<b>I. INTRODUCCIÓN</b>	<b>9</b>
1.1. Descripción y formulación del problema.....	11
1.2. Antecedentes .....	14
1.2.1. Nacionales .....	14
1.2.2. Internacionales .....	23
1.3. Objetivos .....	26
1.3.1. Objetivo General .....	26
1.3.2. Objetivos Específicos.....	26
1.4. Justificación.....	27
1.5. Hipótesis.....	28
1.5.1. Hipótesis General .....	28
1.5.2. Hipótesis Específicas .....	28
<b>II. MARCO TEÓRICO</b>	<b>29</b>
2.1. Bases teóricas sobre el estrés .....	29
2.1.1. Afrontamiento .....	32
2.1.2. Estilos de afrontamiento.....	34
2.2. Bases teóricas sobre procrastinación.....	39
2.2.1. Tipos de procrastinación .....	41
2.2.2. Modelos explicativos de procrastinación .....	42
2.2.3. Procrastinación Académica .....	45
2.2.4. Procrastinación académica como estrategia de afrontamiento.....	47
2.2.5. Estilos de afrontamiento y procrastinación académica en universitarios.....	48
<b>III. MÉTODO</b>	<b>50</b>
3.1. Tipo de investigación .....	50

3.2. Ámbito temporal y espacial .....	50
3.3. Variables .....	50
3.3.1. Estilos de afrontamiento.....	50
3.3.2. Procrastinación académica .....	52
3.4. Población y muestra .....	53
3.5. Instrumentos.....	54
3.5.1. Cuestionario de modos de afrontamiento al estrés (COPE).....	54
3.5.2. Escala de procrastinación académica .....	55
3.6. Procedimientos.....	56
3.7. Análisis de datos .....	56
3.8. Consideraciones éticas .....	57
IV. RESULTADOS	59
4.1. Análisis psicométrico .....	59
4.2. Análisis descriptivo.....	63
4.3. Análisis de diferencias de medias .....	69
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	77
VI. CONCLUSIONES	85
VII. RECOMENDACIONES	86
VIII. REFERENCIAS	87
IX. ANEXOS	98

## Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar si existe diferencias en las puntuaciones de procrastinación académica según el estilo de afrontamiento utilizado por estudiantes de la facultad de Psicología de una Universidad Pública de Lima Metropolitana. El diseño empleado fue no experimental de tipo descriptivo y la muestra de estudio estuvo conformada por 200 estudiantes de primer y segundo año de la carrera de psicología. Los instrumentos de evaluación fueron el Cuestionario de Modos de Afrontamiento al estrés (COPE) de Carver et al., adaptado por Casuso (1996) y la Escala de Procrastinación Académica de Gonzales (2014) elaborada y adaptada para universitarios de Lima. Los resultados confirmaron la hipótesis planteada, mostrando que si existe diferencias significativas entre los puntajes de procrastinación según los estilos de afrontamiento ( $p < .05$ ), siendo los estudiantes con estilo de afronte evitativo los que presentan mayores niveles de procrastinación académica. Asimismo, se halló que los estudiantes utilizan en mayor proporción el Estilo de afrontamiento basado en el problema (64%), y que el 93% de la muestra presenta niveles medios y altos de procrastinación. Finalmente, no se hallaron diferencias significativas en ambas variables de la investigación según género y año de estudio; empero se reportan diferencias en el uso de algunas de las estrategias de afronte según sexo y en la dimensión estímulo demandante según año.

*Palabras clave:* afrontamiento, procrastinación académica, psicología, universitarios

### **Abstract**

The objective of this research was to determine if there are differences in academic procrastination scores according to the coping style used by students of the Faculty of Psychology of a Public University of Metropolitan Lima. The design used was non-experimental of a descriptive type and the study sample consisted of 200 first and second year psychology students. The assessment instruments were the Coping Modes of Stress Questionnaire (COPE) by Carver et al., adapted by Casuso (1996) and the Gonzales Academic Procrastination Scale (2014) developed and adapted for university students from Lima. The results confirmed the proposed hypothesis, showing that there are significant differences between the procrastination scores according to the coping styles ( $p < .05$ ), with students with an avoidant coping style being those with higher levels of academic procrastination. Likewise, it was found that students use the problem-based coping style in a higher proportion (64%), and that 93% of them present medium and high levels of procrastination. Finally, no significant differences were found in both research variables according to gender and year of study; However, differences are reported in the use of some of the coping strategies according to sex and in the stimulus demanding dimension according to year.

*Keywords:* coping, academic procrastination, psychology, college students

## I. INTRODUCCIÓN

La etapa universitaria y los retos que esta conlleva, hacen de ella un escenario interesante para el estudio de diversas variables que repercuten no solo en el desenvolvimiento actual sino también a futuro del estudiante; dentro de las más estudiadas en esta población podemos mencionar a la procrastinación, acción de dejar las cosas para después; y al afrontamiento, forma de responder a demandas y problemas; ambas con un margen importante de repercusión en el éxito académico. Pese a la diversa bibliografía en esta materia; son realmente limitados los estudios con ambas variables en simultaneo; ya sea porque se conciben como fenómenos parte de un mismo espectro o porque los investigadores se han inclinado por la asociación con otras variables de interés.

En respuesta a la escena anterior, el presente trabajo de tesis tiene como objetivo central determinar la diferencia en los niveles de procrastinación académica según el estilo de afrontamiento que usan los universitarios de los primeros años de la carrera de psicología de una universidad pública. Se hace relevante la información obtenida, con fines bibliográficos; ya que suma a los antecedentes previos y motiva el estudio en otras poblaciones; con fines prácticos, a miras de la creación de programas que apunten al fomento de estilos de afronte saludables y a la disminución de la procrastinación en las aulas; y con fines metodológicos, ya que se utiliza un instrumento peruano que conceptualiza a la procrastinación de manera multidimensional según el motivo para esta dilación.

Tras abarcar la relevancia del actual trabajo, pasemos a la explicación de cómo se abordó y organizó la información obtenida de la revisión teórica y empírica; para ello se ha dividido en capítulos:

En el capítulo I se abarca la formulación del problema y la pregunta de investigación; de la mano con los antecedentes nacionales e internacionales; se plantea también el objetivo

principal, los específicos y la hipótesis, finalizando por ampliar la importancia del estudio consignada en la justificación.

En el capítulo II se da un repaso de las bases teóricas sobre las variables de estudio; abarcando su definición y modelos explicativos; dando énfasis en las dimensiones desde el modelo de los instrumentos utilizados; finalizando con el postulado principal de investigación, abarcando a la procrastinación académica como una estrategia de afrontamiento evitativo.

El capítulo III esta designado para explicar la metodología, contiene el diseño y tipo de investigación, la aproximación conceptual y operacional de ambas variables, las características de la población y muestra de estudio; la descripción de los instrumentos para la recolección de datos y el proceso del análisis posterior.

Los resultados son presentados en el capítulo IV; organizados en tablas con sus respectivas descripciones y señalando los datos más relevantes, se consigna primero la información sobre las propiedades psicométricas de los instrumentos, los resultados descriptivos y finalmente los datos relacionados a la hipótesis general.

En el capítulo V se discute e interpreta la información hallada, contrastándola con los antecedentes y sumándole profundidad en el análisis cualitativo; además de relacionar los diferentes resultados con el objetivo central de la investigación.

Finalmente, en los capítulos VI y VII se presentan las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

### **1.1. Descripción y formulación del problema**

Los años de universidad son, sin duda, los más significativos en la vida de un futuro profesional, ya que no solo es la etapa donde se alcanza mayor independencia; sino también, es un periodo lleno de retos y demandas; los cuales pueden convertirse en potenciales fuentes de estrés, ante ellos, el ingresante tendrá que desplegar diversas estrategias que le permitan adaptarse y avanzar en su proyecto de vida; este conjunto de esfuerzos cognitivos, emocionales y conductuales que se ponen en práctica ante problemas y dificultades ha sido denominado afrontamiento; y será de vital importancia para el estudiante a la hora de sortear diversos obstáculos en su paso por la universidad (Lazarus, 1996 citado en Cassaretto, 2009; Lazarus y Folkman, 1986).

Entre los retos a superar en la etapa universitaria, podemos mencionar la realización de deberes y proyectos en plazos previamente establecidos; lo que conlleva a que el estudiante debe tener la capacidad de gestionar y organizar de forma eficiente su tiempo; de lo contrario, puede incurrir en conductas desadaptativas que involucren postergar de manera voluntaria el inicio o finalización de diversas tareas y actividades; causando malestar y acarreando consecuencias negativas a futuro; a este fenómeno se le ha denominado procrastinación académica; y alude a la postergación de las cosas en el ámbito estudiantil (Dominguez, 2016; Dominguez, 2017; Ferrari y Tice, 2007 citados en Quant y Sánchez, 2012).

Para entender el alcance de esta problemática, basta con una breve revisión de estudios previos, los cuales muestran que 1 de cada 3 universitarios peruanos presentan niveles moderados de procrastinación, tendencia que se mantiene al margen del tipo de institución (pública o privada) y lugar de procedencia, además, es el estilo de afrontamiento demorado el que prevalece en esta población, siendo los estudiantes de los primeros años los más propensos

a estresarse por labores académicas, a aplazar su ejecución y a sufrir sus consecuencias (Rico, 2015; Yarlaque et al., 2016; Marquina et al., 2016; Medrano, 2017; Quant y Sánchez, 2012).

Entre las consecuencias que acarrea este fenómeno a nivel físico, encontramos el agotamiento y las alteraciones en las horas de sueño, relacionadas a las amanecidas para terminar tareas y exposiciones; (Durand y Cucho, 2016; Del Toro et al., 2011), en la esfera académica se puede presentar pérdida de interés por las materias; baja productividad, improvisación, bajo rendimiento y deserción de la carrera (Martínez y Pérez, 2014; Dominguez, 2017; Marquina et al., 2016); en la esfera emocional, puede conllevar sentimientos de desesperanza, desmotivación y merma en la autoconfianza, comprometiendo no solo el desenvolvimiento académico sino también el bienestar psicológico y el desarrollo personal (Chan, 2011; Yarlaque et al., 2016; Wood y Bandura, 1989 citados en Durand y Cucho, 2016).

Las causas que llevan a los universitarios a incurrir en estas conductas dilatorias son diversas; entre ellas se mencionan la poca o nula motivación con la tarea, bajos niveles de autoeficacia, baja tolerancia a la ansiedad para empezar un proyecto, preferencia por actividades de mayor disfrute y percepción de no contar con adecuadas habilidades de gestión de tiempo (Argumedo et al., 2005; Chan, 2011; Ramos et al., 2017).

La multicausalidad de la problemática sugiere la posibilidad de la existencia de varios tipos de procrastinadores según el motivo de base, por ello, no solo se hace importante conocer los niveles en los que un estudiante procrastina, sino también su motivación para hacerlo; a miras de un mejor estudio y por ende de un mejor abordaje; esto ha sido poco factible en muchas de las investigaciones precursoras debido a la naturaleza de los instrumentos utilizados, en su mayoría escalas bidimensionales centradas en puntajes totales; el presente estudio busca ampliar este análisis; haciendo uso de un instrumento basado en cuatro dimensiones relacionadas a los motivos subyacentes que tienen los universitarios para procrastinar.

Otra de las posibilidades que se deriva del estudio de la procrastinación académica, es su injerencia y extrapolación a los demás ámbitos extraacadémicos ; de ser así; estas conductas no se presentarían como un fenómeno aislado; sino que responderían a un estilo de afrontamiento desadaptativo, enmarcado en la evitación de responsabilidades y frustraciones, siendo los estudiantes, que han configurado previamente un patrón de afronte evitativo, los más propensos a caer en conductas de postergación.

La anterior conjetura parece lógicamente posible, sin embargo, la falta de estudios que analicen estas variables en conjunto, no ha permitido aportar el suficiente sustento empírico y por ende no se ha explorado la posibilidad de que, al fomentar el desarrollo de estilos y estrategias de afrontamiento adaptativas, estas actuarían también como factor protector para las conductas procrastinadoras, y por ende para todas aquellas afectaciones negativas que conllevan en la vida actual y futura del estudiante.

Buscando dar respuesta a las diversas implicaciones de la problemática expuesta, se formula la siguiente interrogante de investigación:

¿Existe diferencias en los niveles de procrastinación académica según el estilo de afrontamiento utilizado por estudiantes de los primeros años de la facultad de Psicología de una Universidad Pública de Lima Metropolitana?

## 1.2. Antecedentes

### 1.2.1. Nacionales

Entre las investigaciones respecto a la variable de procrastinación académica en el Perú, podemos mencionar la realizada por Lujan et al. (2016), quienes estudiaron la incidencia de la procrastinación en 310 estudiantes, pertenecientes a las facultades de Ciencias de la Salud y Ciencias sociales de una universidad privada de Lima Metropolitana, a través de la Escala de Procrastinación General (EPG). Los resultados indican que más del tercio de los estudiantes (37.7%) con frecuencia realiza sus tareas con retraso, un cuarto de ellos (25%) se demora en comenzar a realizar sus labores en reiteradas ocasiones y solo el 9.4% inicia una tarea al poco tiempo de haber sido asignada.

Quispe (2018) en su estudio describió como se presentaba la procrastinación académica en 428 estudiantes de los tres primeros semestres de la Universidad Andina del Cusco; para ello hizo uso de la Escala de Procrastinación Académica de Gonzales (2014). Los resultados mostraron que existe un nivel moderado de procrastinación académica global en la muestra; asimismo, se evidencio niveles moderados en la dimensión crónico-emocional (66.2%), niveles altos en la dimensión estímulo demandante (46.6%) y niveles bajos en aversión a la tarea (44.1%). Finalmente, no se reportaron diferencias significativas en la variable según sexo, ciclo de estudios y edades.

Dominguez (2017) se propuso estudiar la prevalencia de la procrastinación académica en 517 universitarios de la carrera de psicología de dos universidades privadas de Lima, haciendo uso de la Escala de Procrastinación de Busko. los resultados señalaron que el 47% de la muestra presenta niveles entre medios y altos de conductas dilatorias, no encontrándose diferencias significativas según el género ( $t = 1.270$ ;  $p = .0205$ ), asimismo, se halló una correlación inversa, débil y significativa entre la edad ( $r = -.105$ ,  $p = .017$ ); y mayores niveles

de procrastinación en estudiantes que no laboran ( $t = -2.229$ ,  $p = .004$ ), de lo anterior el autor señala que la proporción elevada de mujeres en la muestra puede haber influido en los resultados según sexo; y que el doble rol que cumpliría un estudiante que también labora, probablemente lo impulse a aprovechar y organizar mejor su poco tiempo libre, facilitando el cumplimiento de tareas dentro de los plazos correspondientes.

Durand y Cucho (2016) se plantearon el objetivo de estudiar la relación entre procrastinación y ansiedad en el ámbito académico, para ello recolectaron información de 306 estudiantes (164 mujeres y 142 varones) de una universidad privada de Lima, pertenecientes a las carreras de ciencias de la salud, ciencias empresariales y teología, los instrumentos usados fueron la Escala de Procrastinación Académica de Gonzales y el Inventario de Ansiedad de Beck (BAI); se reportó correlación positiva entre ambas variables de estudio ( $Rho = .220$ ;  $p < .001$ ), lo que sugiere que a mayores niveles de postergación, el estudiante presentara mayores niveles de ansiedad, esta tendencia se mantuvo en las cuatro dimensiones de procrastinación: crónico emocional ( $Rho = .139$ ;  $p = .015$ ), estímulo demandante ( $Rho = .213$ ,  $p < .001$ ); incompetencia personal ( $Rho = .340$ ,  $p = .000$ ) y aversión a la tarea ( $Rho = .169$ ;  $p = .003$ ). Respecto a la prevalencia, se encontró que un 52% de la muestra presentaba niveles moderados y un 26.5% niveles altos de procrastinación, siendo las dimensiones crónico emocional e incompetencia personal las de mayor frecuencia en estos grupos respectivamente. En el análisis según año de estudios, se encontró que los estudiantes de segundo año presentan niveles más altos de conductas dilatorias (40.5% en nivel alto) respecto a los de primer año (29.5% en nivel alto); teniendo ambos grupos a la dimensión crónico emocional como una de las más prevalentes. respecto al género, no se encontraron diferencias en los puntajes. Para finalizar los autores recomiendan que en el futuro se amplié el estudio de otros factores relacionados a este fenómeno académico.

En la misma línea de investigación, Mamani (2017) buscó determinar la correlación entre procrastinación académica y ansiedad de rasgo en 200 estudiantes limeños de primer año asistentes a una universidad privada; para ello hizo uso de la Escala de Procrastinación Académica de Busko y el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE). Los resultados indicaron que ambas variables se relacionan débilmente ( $ACC=.068$ ); además, se estableció que las mujeres tendrían niveles más altos de procrastinación en la dimensión Autorregulación Académica en relación a los varones ( $U=2889$ ;  $p =.041$ ), y que esta problemática no mostraba diferencia significativa en relación a las edades de los estudiantes ( $p > 0.05$ ).

Por su parte Córdova (2016), en su estudio analizó la relación entre la procrastinación y el estrés académico, para ello recolectó información de 258 estudiantes de la Universidad Nacional de Ingeniería de Lima; a través de la Escala de Procrastinación de Gonzales (2014) y el Inventario SISCO de Estrés Académico de Barraza (2006). Los resultados mostraron que existe relación positiva entre el estrés académico y la procrastinación ( $Rho=0.456$ ;  $p < .05$ ). Asimismo, se halló correlación negativa entre la dimensión frecuencia de uso de estrategias frente al estrés y procrastinación ( $Rho= -0.238$ ;  $p < 0.05$ ), lo que sugiere que los estudiantes que ponen en práctica respuestas activas frente a las demandas académicas tienen menor predisposición a caer en conductas dilatorias. Respecto al análisis descriptivo, un 75% de los encuestados evidenció niveles medios y altos de procrastinación general; en cuanto a sus dimensiones, la prevalencia en el nivel moderado estuvo distribuida de la siguiente forma: crónico emocional (51.6%), estímulo demandante (52,3%), aversión a la tarea (48,1%) e incompetencia personal (40,3%), encontrándose que los varones tienden a procrastinar en niveles más altos cuando perciben al estímulo altamente demandante (18,8% presenta niveles altos) en relación a las mujeres (0%).

Chacaltana (2018), se dio a la tarea de investigar la relación entre procrastinación académica, adaptación universitaria y bienestar psicológico en 170 (30 varones y 140 mujeres) estudiantes de los primeros ciclos de Psicología de una Universidad Nacional de Ica, utilizando la Escala de Procrastinación de Busko, el Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA-R) y la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff. Los resultados mostraron la existencia de una relación significativa entre las tres variables de estudio, enfatizando la relación positiva entre procrastinación y la baja autoaceptación personal ( $Rho=.392$ ;  $p < .001$ ) e inversa con la concepción del presente ( $Rho= -.170$ ;  $p =0.26$ ). Asimismo, tras el análisis de regresión lineal, se encontró que la adaptación al estudio, la adaptación personal, el crecimiento personal, la madurez, y la baja autoaceptación son los mejores predictores de la procrastinación académica ( $F=26,301$ ;  $p < .001$ ;  $R=.0667$ ); finalmente, no se reportaron diferencias significativas en los puntajes de procrastinación según el sexo, ciclo académico y ocupación.

Por otro lado, algunos autores se interesaron por estudiar el perfil de personalidad de los universitarios y su injerencia en la procrastinación, como es el caso de Cerquera et al. (2016) quienes estudiaron la relación entre las dimensiones de la personalidad y la procrastinación en 344 universitarios de las escuelas de profesionales de psicología, enfermería, tecnología médica y obstetricia de una universidad en la ciudad de Chimbote; los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de Personalidad de Eysenck (EPQ-R) y la Escala de Procrastinación General y Académica de Busko. Los resultados indican la existencia de relación entre la procrastinación académica y la dimensión Neuroticismo ( $\chi^2=38,861$ ;  $p < .05$ ), lo que sugiere que las características propias del perfil neurótico, como reactividad emocional, ansiedad y tendencias evitativas configuran también una predisposición a postergar la realización de las tareas académicas. Además, se halló que el 75.6% de la muestra se encuentra en el nivel medio y alto de procrastinación general y el 72.7% en nivel medio y alto de procrastinación académica.

Un año más tarde Bastidas (2017) estudio la relación en las mismas variables en 371 universitarios de 1° a 5° año de una Universidad Privada de Lima, pertenecientes a las facultades de Ciencias de la salud, Ingeniería, Arquitectura y Ciencias humanas; para ello utilizó la Escala de Procrastinación de Gonzales y el Cuestionario de Personalidad de Eysenck (EPQ-R). Los resultados obtenidos señalan que el 79.5% de la muestra procrastinan en niveles medios y altos; respecto a las dimensiones se halló que un 65.2%, 50.9% y 46.6% presentan niveles moderados en el tipo crónico emocional, estímulo demandante e incompetencia personal respectivamente. Asimismo, se evidenció una relación significativa entre procrastinación y los rasgos de neuroticismo y psicoticismo ( $Rho = 0.477$  y  $Rho = 0.416$ ;  $p = .00$ ) y una relación inversa significativa con la dimensión de extraversión ( $Rho = -0.105$ ;  $p = 0.044$ ), de lo anterior el autor sugiere que el perfil de una persona extrovertida, con capacidades de comprensión de sus deseos y metas, así como con recursos para lograrlas, contribuye en su forma eficaz para planificar el tiempo, presentando por ende menor tendencia a la postergación de actividades.

Paz et al. (2014) basaron su estudio de corte cualitativo en describir los niveles y causas de la procrastinación; para ello entrevistaron a 4 estudiantes de psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos mediante una guía temática y emplearon la técnica del mural, donde los demás estudiantes manifestaron sus opiniones en base a tres preguntas relacionadas a la procrastinación. Tras el análisis de la información a través del programa Atlas.ti v.6; se evidenció que, entre las causas para la postergación de labores se encuentran la inadecuada planificación del tiempo, la percepción negativa de la tarea, la motivación intrínseca, la baja capacidad de autorregulación y la priorización de la tarea, asimismo, las razones para procrastinar se agruparon en cinco categorías: atracción por la tarea, amor al trabajo, incertidumbre sobre la tarea, miedo al fracaso en la tarea y el perfeccionismo.

Entre las investigaciones centradas en los estilos de afrontamiento en nuestro país, podemos citar la realizada por Cassaretto en el 2009, quien se propuso estudiar la relación entre afrontamiento y personalidad en 342 estudiantes preuniversitarios, quienes se encontraban preparándose para postular a una universidad privada de Lima; para ello utilizó el Inventario de Modos de Afrontamiento COPE de Carver et al. (1989) y el Inventario de Personalidad NEO-R de Costa y Mc Crae (1992). Los resultados descriptivos indicaron que el estilo de afrontamiento centrado en el problema fue el utilizado con mayor frecuencia por la muestra ( $M=51.4$ ), seguido por el estilo centrado en la emoción ( $M=48.09$ ), dejando al estilo basado en la evitación como el menos recurrente ( $M=42$ ). Respecto a las estrategias más utilizadas, estas fueron reinterpretación positiva ( $M=11.78$ ), búsqueda de soporte por razones instrumentales ( $M=11.17$ ) y planificación ( $M=10.89$ ); mientras que las menos utilizadas fueron negación ( $M=7.03$ ), desentendimiento conductual ( $M=6.77$ ) y acudir a la religión ( $M=8.88$ ). Por otro lado, se reportaron diferencias significativas entre el estilo basado en la emoción según sexo ( $t=3.02$ ;  $p < .001$ ); siendo las mujeres las que alcanzaron puntajes más altos en el estilo en general y en las estrategias de búsqueda apoyo social ( $t=3.77$ ;  $p < .001$ ) y acudir a la religión ( $t=2.45$ ;  $p = .01$ ); por el contrario los varones utilizaban en mayor proporción estrategias basadas en el problema; como afrontamiento activo ( $t= -3.15$ ;  $p < .001$ ) y supresión de actividades competentes ( $t= -2.13$ ;  $p = .03$ ). Finalmente, hallaron que la dimensión Neuroticismo correlaciona positivamente con el estilo de afrontamiento evitativo ( $r = 0.46$ ,  $p < .01$ ) y negativamente con las estrategias de afrontamiento centrado en el problema ( $r = -0.26$ ,  $p < .01$ ), lo anterior propone que los estudiantes con rasgos neuróticos, tendrán también predisposición a desentenderse del estresor, optando por distraerse y evitar buscar soluciones.

Lunahuana (2018) estudió la relación entre los estilos de afrontamiento al estrés y la inteligencia emocional en una muestra de 160 estudiantes de una universidad privada de Lima, haciendo uso del Cuestionario de Estilos de Afrontamiento CSQ elaborado por Rogers et al.

(1993) y la Escala de Inteligencia Emocional de Wong-Law (2002). Los resultados mostraron que los participantes utilizaban frecuentemente afrontamiento de tipo racional (80% de la muestra) y afrontamiento por desapego (78% de la muestra total) dejando al afrontamiento evitativo como el de menor uso (76% de la muestra total). Asimismo, no se reportaron diferencias significativas en el uso de estos estilos según sexo. Finalmente, se halló que la inteligencia emocional correlaciona de forma significativa y positiva con el estilo de afrontamiento racional ( $r = 0.578$ ;  $p < .01$ ) y negativamente con el estilo de afrontamiento emocional ( $r = -0.375$ ;  $p < .01$ ), lo anterior, según el autor, sugiere que los estudiantes que presentan mayores índices de inteligencia emocional tienden a tener una visión objetiva y lógica de los problemas logrando poner en práctica estrategias que involucran la búsqueda de soluciones; más que solo mitigar las emociones negativas que estos problemas acarrearán.

Matalinares et al. (2016) en su estudio analizaron la relación entre los modos de afrontamiento al estrés y el bienestar psicológico, para ello evaluaron a 934 estudiantes con edades entre 16 y 24 años; procedentes de universidades públicas (535) y privadas (399) de Lima y Huancayo, a través de la Escala de Modos de Afrontamiento de estrés (COPE) y la Escala de Bienestar Psicológico (SPWB), propuesta por Carol Ryff (1989). Los resultados mostraron que los estudiantes limeños utilizan en su mayoría un estilo de afrontamiento centrado en el problema ( $M=34.17$ ), seguido del estilo basado en la emoción ( $M=31.59$ ) y por último el estilo basado en la evitación ( $M=16.99$ ). En cuanto a los resultados correlacionales, se evidenció que existe relación positiva entre el bienestar psicológico y el afrontamiento centrado en el problema ( $\rho=0.118$ ,  $p < .01$ ) y el estilo centrado en la emoción ( $\rho=0.024$ ,  $p > .01$ ), lo que implicaría que un mayor uso de estrategias de actuación y de manejo emocional conlleva a tener mayores niveles de bienestar. Mientras que otros estilos de afrontamiento (evitación y distracción) se correlaciona de forma negativa con el bienestar psicológico ( $\rho= -0.292$ ,  $p < .01$ ). Finalmente, se halló que los universitarios utilizan en nivel promedio estrategias de los

tres estilos de afrontamiento, siendo las mujeres las que utilizan en mayor medida el estilo centrado en el problema ( $t=-2,407$ ;  $p < .05$ ), pero también usan mayores estrategias de otros estilos ( $t= -2,100$ ;  $p < .05$ ).

Respecto a investigaciones con ambas variables del presente estudio, podemos citar la realizada por Yarlaque et al. (2016) quienes estudiaron la relación entre procrastinación, afrontamiento al estrés y bienestar psicológico en 1006 estudiantes de diferentes institutos y universidades (públicas y privadas) ubicadas en Lima y Huancayo, los instrumentos utilizados fueron la Escala de Procrastinación propuesta por Iparraguirre et al. (2014); el Cuestionario de modos de Afrontamiento del Estrés de Salazar y Sánchez (1993) y la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (1989). Los resultados mostraron que no existe relación significativa entre las tres variables de estudio ( $Rp= -0.19$ ;  $p > .05$ ); asimismo, no se hallaron diferencias significativas en los estilos de afrontamiento utilizados según los niveles de procrastinación ( $t=1,96$ ;  $p > .05$ ), empero, se halló diferencias significativas respecto al bienestar psicológico en estudiantes con niveles bajos y altos de procrastinación ( $t=1,96$ ;  $p < .05$ ). Asimismo, se reportó que el 42,26% de la muestra procrastina en niveles bajos, 36.9% se encuentra en un nivel medio, y el 20.63% presenta niveles alto, esto indica, según el autor, que por lo menos un quinto de la población universitaria tiende a evitar tareas largas o desconocidas; registrándose este fenómeno tanto en estudiantes de instituciones públicas como privadas. Respecto a la variable de afrontamiento, se evidencia que la mayoría de los estudiantes (77.6%) declara emplear estrategias de afronte según las circunstancias, y en lo posible prefieren demorar el despliegue de estas estrategias (15.5%). De igual manera, en lo concerniente a la tercera variable, los alumnos se ubican en su mayoría en un nivel medio de bienestar psicológico (66.4%), lo que indica un adecuado funcionamiento y satisfacción en sus roles de universitarios.

Dominguez (2017), tuvo como objetivo determinar la relación entre las dimensiones de la procrastinación académica, las estrategias de afrontamiento pre-examen y el rendimiento académico general en 178 estudiantes del primer al tercer año de la carrera de psicología de una Universidad Privada de Lima. Los instrumentos utilizados fueron el Coping with Pre-Examen Anxiety and Uncertainty –COPEAU de Stober y la Escala de Procrastinación Académica de Busko. Los resultados mostraron que la práctica de un estilo de afrontamiento enfocado en la tarea se relaciona directamente con la autorregulación académica ( $r=0.589$ ,  $p<.01$ ) y con un adecuado rendimiento ( $r=0.334$ ,  $p<.01$ ), mientras que la práctica de un estilo evitativo correlacionaba de manera directa con conductas de postergación de actividades ( $r=0.129$ ,  $p<.01$ ), de lo anterior el autor concluyó que los estudiantes con adecuados niveles de autorregulación académica y bajos niveles de procrastinación pondrán en marcha estrategias adaptativas frente a los exámenes, logrando buenos resultados en sus calificaciones.

Ostos et al. (2012) en su estudio buscaron establecer el comportamiento de la procrastinación en función de los estilos de afrontamiento al estrés en 98 docentes y 73 trabajadores administrativos de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco, utilizando como instrumentos la Escala de Procrastinación General de Busko, adaptada por Álvarez y el Cuestionario de Modos de Afrontamiento del Estrés (COPE) de Carver et al. En los resultados se encontró que las personas que optan por el estilo centrado en el problema presentan también altos puntajes en procrastinación (60% de ellos se encuentran en niveles medios altos) lo que indica, según los autores, que quienes utilizan este estilo no solo se enfocan en la situación o tarea, sino también en el estrés que esta les produce, optando por postergar su realización. Asimismo, se halló que los docentes y administrativos que ponen en práctica estrategias del estilo evitativo como la negación, conductas inadecuadas y la distracción también incurren en altos niveles de procrastinación (57% de ellos se encuentra en niveles

medios altos), encontrándose diferencias significativas entre los puntajes en este grupo ( $F=4.685$ ;  $p=.004$ ).

### **1.2.2. Internacionales**

Morales (2018) evaluó las estrategias de afrontamiento usadas por 169 universitarios de la carrera de educación de una universidad de España; haciendo uso de la Escala de Afrontamiento para Adolescentes ACS de Frydenberg y Lewis. Los resultados mostraron que las estrategias usadas con mayor frecuencia por los estudiantes fueron las pertenecientes a los estilos centrados en el problema y en la emoción; teniendo a preocuparse ( $M=20.3$ ), Concentrarse en resolver un problema ( $M=19.2$ ); y esforzarse y tener éxito ( $M=18.6$ ) como las de mayor puntaje; dejando a las estrategias del estilo improductivo como las menos usadas; Ignorar el problema ( $M=6.8$ ) y acción social ( $M=7.6$ ).

Beleau y Cocoradă (2015), se propusieron estudiar la relación entre procrastinación, estrés y afrontamiento en 48 estudiantes y 86 trabajadores de una zona urbana de Rumania a través de the General Procrastination Scale; the Perceived Stress Scale; the Proactive Coping Inventory y the Utrecht Proactive Coping Competence Scale. Como resultados obtuvieron que los participantes que tendían frecuentemente a procrastinar eran más vulnerables a presentar altos niveles de estrés ( $r = 0.5$ ;  $p < .001$ ), usaban menos los estilos de afrontamientos proactivos ( $r = -0.39$ ,  $p < .001$ ) y optaban por la práctica de un estilo evitativo ( $r = 0.27$ ,  $p < .001$ ); de lo anterior los autores concluyen que las personas que procrastinan lo hacen en respuesta a los beneficios a corto plazo de esta postergación, como evitar el estrés de realizar las labores, mientras ignoran los costos a largo plazo.

Burns et al. (2012) en su investigación en la Universidad Estatal de Grand Valley estudiaron la relación entre procrastinación académica, perfeccionismo, control y los estilos de afrontamiento vigilante y evitativo en 157 estudiantes de pregrado inscritos en un curso de

psicología introductoria, utilizando The Possitive and Negative Perfectionism Scale (PNP) de Terry-Short y col., The Desire for Control Scale (DC) de Burger y Cooper, The Spheres of Control Scale (SOC-3) de Paulhus y Van Selst, The Tuckman Procrastination Scale (TPS) de Tuckman y The Mainz Coping Inventori (MCI) de Krohne. Los resultados mostraron que existe una correlación negativa entre la procrastinación académica y el afrontamiento evitativo ( $r = -0.16, p < .05$ ), lo anterior lleva a los autores al supuesto de que la procrastinación, desde una perspectiva de afrontamiento, sería una respuesta centrada en la emoción ante la ansiedad generada por una baja expectativa de autoeficacia y que no necesariamente sería desadaptativa, por lo que sugieren realizar investigaciones a futuro centradas en determinar si la evitación es funcionalmente adaptativa en diferentes contextos. Por otro lado, se halló correlación positiva entre perfeccionismo y afrontamiento vigilante ( $r = 0.20, p < .05$ ), así como entre el deseo generalizado de control y el afrontamiento evitativo ( $r = 0.21, p < .01$ ). Finalmente, los resultados sugieren que la procrastinación, el perfeccionismo y el control juegan un rol importante en el empleo de los estilos de afrontamiento estudiados.

Kandemir (2014) en su estudio tuvo como objetivo analizar en qué medida el afrontamiento al estrés, la adicción al internet y la motivación académica en universitarios explica sus conductas procrastinadoras; desde un modelo de encuesta relacional; para ello recopiló información de 497 estudiantes de las Facultades de Educación y de Ciencias y letras de la Universidad Kirikkale en Turquía; a través de The Aitken Academic Procrastination Scale, The Coping with Stress Scale de Özbay, The Internet Addiction Scale y The Academic Motivation Scale de Bozanoglu. Los resultados mostraron que la procrastinación académica correlacionaba de forma directa y significativa con el afrontamiento evitativo emocional-operacional ( $r = 0.15, p < .01$ ) y con el afrontamiento evitativo bioquímico ( $r = 0.17, p < .01$ ), de acuerdo a esto los estudiantes que usan estrategias del estilo evitativo (emocional-operacional y/o bioquímico) postergan sus actividades como medio de supresión temporal de

la fuente de estrés, obteniendo relajación como beneficio a corto plazo. Finalmente, la investigación también reveló que la procrastinación mantiene una relación directa con la pérdida de control en la adicción al internet ( $r= 0.23, p < .01$ ) y una relación negativa con la motivación ( $r= -0.34, p < .01$ ), siendo esta última variable la de mayor importancia como predictor de las conductas dilatorias.

En Colombia, Cardona (2015) estudio la relación entre el estrés y la procrastinación académica en 198 estudiantes de las facultades de ciencias médicas, ciencias sociales y ciencias naturales de la Universidad de Antioquia; a través del Inventario de Estrés Académico SISCO y la Escala de Procrastinación Académica PASS. Los resultados mostraron que la conducta procrastinadora se correlacionaba significativamente con algunas reacciones a nivel físico ( $r=0.321$ ), psicológico ( $r =0.358$ ) y conductual ( $r =0.432$ ) del estrés académico, como la fatiga, cefaleas, somnolencia, sentimientos de tristeza, ansiedad, angustia, irritabilidad, dificultades en la concentración y falta de energía para empezar tareas. Asimismo, entre las razones más frecuentes que los estudiantes señalaban como motivos para postergar actividades se agruparon en 2 categorías: sentirse desbordado por la tarea percibiendo no ser capaz de realizarla y la falta de motivación y energía para realizar los deberes.

Rico (2015) se interesó por estudiar la relación entre la procrastinación y la motivación en 367 estudiantes pertenecientes a las carreras de enfermería y psicología de la Universidad del Bío Bío de Chile. La información fue recolectada haciendo uso de la Escala de Procrastinación General de Busko y el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (MSLQ) adaptada por Burgos y Sánchez. Los resultados revelaron que la motivación se correlaciona de forma negativa y significativa con la procrastinación académica ( $r= -0.395, p < .01$ ), y con la procrastinación general ( $r= -0.367, p < .01$ ). Asimismo, existe una relación directa y significativa entre las variables procrastinación general y procrastinación

académica ( $r= 0.751, p < .01$ ). A nivel comparativo se halló que los estudiantes más jóvenes (edades entre 18 y 19 años) tienden a presentar mayores niveles de procrastinación académica respecto a los estudiantes mayores (edades entre 22 y 41 años) ( $M_1=2.45, M_2=2.70; p < .05$ ), por lo que el autor sugiere que se investigue en un futuro cuales son los factores que influyen en este fenómeno.

### **1.3. Objetivos**

#### ***1.3.1. Objetivo General***

Determinar si existe diferencias en los niveles de procrastinación académica según el estilo de afrontamiento utilizado por estudiantes de los primeros años de la facultad de Psicología de una Universidad Pública de Lima Metropolitana.

#### ***1.3.2. Objetivos Específicos***

1. Determinar la validez y confiabilidad de Inventario de Afrontamiento al estrés (COPE) y la Escala de Procrastinación Académica de Lima.
2. Identificar y describir los estilos de afrontamiento usados por estudiantes de los primeros años de la facultad de Psicología de una Universidad Pública de Lima Metropolitana según año de estudios y sexo.
3. Identificar y describir los niveles de procrastinación académica general y sus 4 dimensiones en estudiantes de los primeros años de la facultad de Psicología de una Universidad Pública de Lima Metropolitana según año de estudios y sexo.
4. Determinar si existe diferencias en los estilos y estrategias de afrontamiento usados por los estudiantes de los primeros años de la facultad de Psicología de una Universidad Pública de Lima Metropolitana según año de estudios y sexo.

5. Determinar si existe diferencias en las puntuaciones de procrastinación académica y sus cuatro dimensiones en estudiantes de los primeros años de la facultad de Psicología de una Universidad Pública de Lima Metropolitana según año de estudios y sexo.

#### **1.4. Justificación**

La presente investigación cobra relevancia teórica ya que busca aportar conocimiento sobre el comportamiento de dos variables individuales importantes en el ámbito universitario, como lo son los estilos de afrontamiento y la procrastinación académica, es importante mencionar que si bien en nuestro medio ambas variables han sido estudiadas de manera aislada o en correlato con otras variables, no se cuenta con mucha bibliografía sobre su estudio en conjunto; por lo que la información recopilada servirá como antecedente y fuente de referencia para futuros estudios.

Asimismo, la investigación se hace conveniente a nivel práctico, puesto que, en función de los resultados se posibilita el diseño e implementación de talleres preventivos y programas orientados a la disminución de conductas dilatorias y al desarrollo de estrategias de afrontamiento adaptativas, que favorezcan y contribuyan a lograr el éxito de los estudiantes en la institución donde se realizará la investigación. Adicionalmente, podemos señalar que la información recogida en este estudio, podrá ser utilizada también como referencia para el establecimiento de acciones preventivas y/o de intervención en poblaciones similares.

Finalmente, el estudio es relevante a nivel metodológico, ya que se busca estudiar la variable procrastinación académica desde un instrumento basado en 4 dimensiones, a diferencia del tradicional enfoque bidimensional de Busko, lo que permitiría una mejor descripción y análisis de la variable, al identificar y categorizar los motivos de la conducta dilatoria y su relación con los estilos de afrontamiento en universitarios, lo anterior podría

sugerir que el instrumento utilizado sería una opción conveniente para emplearse con mayor frecuencia en investigaciones futuras en nuestro medio.

## **1.5. Hipótesis**

### ***1.5.1. Hipótesis General***

H<sub>i</sub>: Existe diferencias en los niveles de procrastinación académica según el estilo de afrontamiento utilizado por estudiantes de los primeros años de la facultad de Psicología de una Universidad Pública de Lima Metropolitana.

### ***1.5.2. Hipótesis Específicas***

h<sub>1</sub>: Existe diferencias en los estilos y estrategias de afrontamiento usados por los estudiantes de los primeros años de la facultad de Psicología de una Universidad Pública de Lima Metropolitana según sexo.

h<sub>2</sub>: Existe diferencias en los estilos y estrategias de afrontamiento usados por los estudiantes de los primeros años de la facultad de Psicología de una Universidad Pública de Lima Metropolitana según año de estudios

h<sub>3</sub>: Existe diferencias en las puntuaciones de procrastinación académica en estudiantes de los primeros años de la facultad de Psicología de una Universidad Pública de Lima Metropolitana según sexo.

h<sub>4</sub>: Existe diferencias en las puntuaciones de procrastinación académica en estudiantes de los primeros años de la facultad de Psicología de una Universidad Pública de Lima Metropolitana según año de estudios.

## II. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Bases teóricas sobre el estrés

Concepto que ha sido ampliamente estudiado, sin embargo, su importancia mantiene vigencia dado que la presencia de retos y obstáculos durante la vida del ser humano, trasciende épocas, contextos y culturas. El estrés ha sido definido como un estado de malestar que atenta contra el bienestar y el equilibrio del individuo, producto de demandas excesivas o inusuales que superan los recursos de afronte, arrastrando consigo consecuencias de diferente gravedad y compromiso en las esferas física y psicológica (Selye, 1956 citado en Lazarus y Folkman, 1986; Cassaretto, 2009).

Selye, desde su modelo basado en la respuesta, propone que, ante la percepción de estrés, se activa un mecanismo fisiólogo-cognitivo denominado como “Síndrome de Adaptación General”. Este proceso tiene como función la recuperación del equilibrio inicial, y se compone de 3 fases ulteriores:

✚ *Fase de alarma:* la persona percibe y cataloga a un estímulo como nocivo generando un estado inicial de activación, se presentan síntomas a nivel fisiológico, cognitivo y conductual, lo que lleva a la movilización de recursos para enfrentar la posible amenaza, esta fase es de alta intensidad y corta duración (Selye, 1956 citado en Lazarus y Folkman, 1986).

✚ *Fase de Resistencia:* donde el individuo busca estrategias en post de adaptarse al estímulo estresor, manteniendo un estado de alerta y una mejora en la capacidad de respuesta física, aquí también remiten los síntomas de la primera fase (Selye, 1956 citado en Lazarus y Folkman, 1986).

✚ *Fase de Agotamiento:* caracterizada por la reaparición de los síntomas iniciales debido a que no se ha podido lidiar con el estresor inicial de forma adecuada, por lo que sigue constituyendo

una fuente de estrés en la vida de la persona, pudiendo ser la causa de trastornos psicofisiológicos (Lazarus y Folkman, 1986; Sandín, 1995; Levano, 2003).

Por otro lado, el enfoque basado en el estímulo concibe al estrés como un ente externo a los individuos asociado a situaciones y sucesos vitales que sobrepasan la capacidad de tolerancia, denominando a estos sucesos como “estresores”, los cuales suelen ser múltiples y estar enmarcados en la singularidad del contexto e historial de experiencias de un sujeto (Rahe y Holmes, 1967; Arévalo, 2007; Levano, 2003), sin embargo, existe también un conjunto de estímulos que, por sus características objetivas, son catalogados como estresores potenciales y significan fuentes de estrés para la mayoría de personas, clasificándose en:

✚ Sucesos vitales mayores, los cuales hacen referencia a eventos que originan cambios significativos en la vida de un individuo, requiriendo que este se adapte a un nuevo contexto; podemos citar como ejemplos a los cambios en las etapas evolutivas que traen consigo nuevas rutinas y responsabilidades: terminar la escuela, ingresar a la universidad, obtener o cesar de un empleo, contraer matrimonio, tener un hijo, cambios de residencia, jubilarse, etc., y acontecimientos inherentes a la condición humana: alejamiento de los hijos del hogar, enfermedades, muerte de un ser querido, etc. (Labrador y Crespo, 1994).

✚ Molestias y alegrías diarias, se refieren a hechos o situaciones simples que requieren que la persona realice pequeñas acciones para adaptarse a su día a día, estos ajustes son importantes ya que el efecto sumativo de constantes pérdidas en el equilibrio psicofísico de una persona puede repercutir en la salud y desenvolvimiento a posteriori. Podemos citar como ejemplos el tráfico vehicular, olvidar algún objeto importante en casa, visitas inesperadas o inoportunas, recibir una mala atención en algún servicio solicitado, etc. (Labrador y Crespo, 1994).

✚ Situaciones aversivas de duración prolongada, que, debido a su característica principal de extensión en el tiempo, pueden acarrear consecuencias a largo plazo, aquí podemos mencionar

a precarias condiciones de vivienda, ingresos bajos, condiciones laborales insatisfactorias, relaciones familiares negativas, enfermedades crónicas, etc. (Cassaretto, 2009; Nieto et al., 2004; Reeve, 1994).

Lazarus y Folkman (1986) en su modelo transaccional, desde el cual se explica al estrés en función de las interacciones entre el individuo y su entorno, resaltan la importancia de los factores psicológicos como mediadores entre los estímulos y las respuestas; los eventos o situaciones no serían entonces los causantes directos de la experimentación de estrés, sino los pensamientos y evaluaciones que hace el sujeto de ellos, de allí que los estímulos potencialmente “estresantes” serán fuentes de molestia solo cuando son percibidos como excedentes a los recursos que se tiene para enfrentarlos (Cassaretto, 2009, Lazarus y Folkman, 1986). Este proceso de evaluación psicológica, que constantemente realiza una persona en su actuar cotidiano, se puede dividir en 3 fases:

1. Evaluación primaria: valoración y respuesta inicial frente a una situación o evento para dotarlo de significado, este significado puede responder a cuatro modalidades: 1. valoración de amenaza (se prevé un posible peligro y/o daño, cuya ocurrencia es inminente), 2. valoración de desafío (el sujeto anticipa una amenaza que implica también una ganancia, concientizando que tiene recursos para sortearla adecuadamente), 3. valoración de pérdida o daño (el sujeto ha sufrido un perjuicio físico, como una enfermedad o lesión, un perjuicio psicológico, como una afrenta a su dignidad y autoestima, o ha sufrido alguna pérdida de una persona allegada) (Sandín, 2009).

2. Evaluación secundaria: el sujeto analiza de que capacidades y estrategias dispone para hacer frente al estímulo estresor, para ello se apoyará en su historial de experiencia previa, el cual le dictará que recursos han sido los más eficiente en el pasado; aquí toma relevancia también las variables individuales como las habilidades sociales (resolución de problemas), la capacidad

de tolerancia, el optimismo, la autoconfianza, entre otras (Lazarus y Folkman, 1986; Sandín, 2009).

3. Reevaluación: en esta etapa, el medio retroalimenta la puesta en marcha de los diferentes recursos de afronte, este feedback permite cambiar o corregir las estrategias afrontativas según lo requiera las demandas del estímulo estresor (Nieto et al., 2004).

La evolución en los estudios y concepción del estrés, han dejado vista de que el impacto y las repercusiones de este en la vida cotidiana, se ven mitigadas o agravadas en función a los recursos, habilidades y estrategias que se despliegan en respuesta al estímulo estresor; este proceso que implica desde la percepción hasta la respuesta al estímulo se le ha denominado afrontamiento.

### ***2.1.1. Afrontamiento***

Se refiere a la puesta en marcha de esfuerzos cognitivos y comportamentales del individuo para responder a las demandas (intrínsecas o extrínsecas) percibidas como estímulos que exceden a sus recursos y al malestar emocional que estas generan (Lazarus y Folkman, 1986; Lazarus, 1993). Asimismo, como sucedió en el estudio sobre el estrés, la concepción de afrontamiento ha tomado aproximaciones distintas, teniendo dos vertientes principales:

a) El afrontamiento como un estilo personal relativamente estable (carácter disposicional), desde esta postura, las personas optan por estrategias preferidas que configuran tipos o estilos de afrontamiento, estos estilos cuentan con relativa estabilidad temporal y circunstancial; y responden a disposiciones personales o incluso a rasgos de carácter; lo que indicaría que una persona esta predispuesta a preferir y/o descartar determinadas estrategias según su tipo de personalidad, previamente configurado (Carver y Scheier, 1994; Cassaretto, 2009).

b) El afrontamiento como proceso en función de la situación (carácter situacional), esta postura sostiene que las múltiples estrategias de afronte que se despliegan ante una situación

(considerada “estresante”) son dinámicas y varían según los cambios que se produzcan en la relación sujeto-medio; es decir, que los recursos que utilice una persona, lejos de estar determinados por rasgos de personalidad, responden a las circunstancias y a los requerimientos específicos del estímulo estresor (Lazarus y Folkman, 1986). Sandín nos pone un ejemplo para comprender esta postura

Cuando una persona afronta el problema del cáncer, la estrategia de afrontamiento depende de que, en un momento dado, aquélla esté tratando con una u otra de las diferentes amenazas generadas por la enfermedad. Según esto, puede resultar engañoso decir que un individuo afronta el cáncer de una u otra forma (Sandín, 2009, p. 20).

Esta disparidad entre ambas visiones sobre la naturaleza del afrontamiento no es necesariamente excluyente (Krohne, 1993 citado en Casareto, 2009), ya que si analizamos cada postura, encontraremos que ambas señalan la existencia de estrategias de afronte, las cuales podemos definir como procesos concretos y flexibles puestos en marcha en diferentes escenarios y situaciones, sensibles a ser cambiadas según lo requiera el estímulo estresor (Carver y Scheier, 1994 ; Fernández-Abascal, 2002), estas estrategias pueden ser entendidas tanto en términos disposicionales como en términos situacionales dependiendo del contexto; para que se comprenda esta idea se plantea el siguiente ejemplo: supongamos que una persona se enfrenta por primera vez a un proyecto académico complicado, debido a que no ha tenido alguna experiencia similar previa, es más factible que despliegue estrategias basadas principalmente en la información y demanda del estímulo estresor, y conforme sus acciones vayan dando resultados o no, realizara diferentes ajustes (aquí el sujeto ha optado por un afrontamiento de tipo situacional); ahora supongamos que la misma persona meses más tarde se vuelve a ver inmerso en un proyecto académico, debido a que cuenta con experiencia previa, esta vez decide optar por las estrategias que antes le dieron mejor resultado, haciendo que sus

recursos de afronte no se basan principalmente en las características del estímulo estresor, sino en la predisposición y predilección a usar recursos que le significaron el éxito en el pasado, configurando así un “estilo” de afronte (aquí el sujeto opta por un afrontamiento de tipo disposicional).

### **2.1.2. Estilos de afrontamiento**

Los estilos de afrontamiento se pueden conceptualizar como un conjunto determinado de estrategias (cognitivas y conductuales), que tienen características afines; por las cuales opta una persona para hacer frente a los estresores; en otras palabras, los estilos de afrontamiento dictan las preferencias en las estrategias a utilizar, acercándonos a una concepción de estructura relativamente estable (Carver y Scheier, 1994). Desde el enfoque de Lazarus y Folkman (1986), se plantea dos estilos de afrontamiento:

🚦 Estilo centrado en el problema: el sujeto cumple un rol activo, ya que en la evaluación de las circunstancias percibe que puede realizar acciones en post de cambiar la relación entre él y el medio estresor; buscando aminorar o eliminar el impacto de la amenaza presente. Una persona que opta por este estilo tendrá como principal alternativa buscar soluciones, desplegando estrategias de búsqueda de información, elaboración de planes, toma de decisiones, resolución de problemas, entre otras.

🚦 Estilo centrado en la emoción: este estilo se configura a partir de una valoración en la que el sujeto se percibe incapaz de cambiar las condiciones aversivas del estresor, recurriendo a estrategias (preferentemente cognitivas y no conductuales) que disminuyan el impacto del malestar emocional que causa dicho estresor; la minimización, atención selectiva, distanciamiento, comparaciones positivas, extracción positiva de los sucesos negativos, expresión de emociones y búsqueda de apoyo son algunas de las tácticas de afronte por las cuales opta una persona con este estilo.

Los estilos de afrontamiento propuestos anteriormente dieron pie a la elaboración de un instrumento cuyo objetivo principal era evaluar las dimensiones (estrategias) que configuran estos estilos, creándose así el Cuestionario de Modos de Afrontamiento (Folkman y Lazarus, 1988 citado en Nava et al., 2010) conformado por ocho escalas que responden al estilo basado en el problema (resolución de problemas planificado, confrontación, aceptación de responsabilidad, autocontrol); al estilo basado en la emoción (búsqueda de apoyo social y reevaluación positiva); además de dos escalas: escape-evitación y distanciamiento que han sido catalogadas por distintos autores como pertenecientes a un tercer estilo enfocado en la evitación o replanteamiento, la persona que opta por este estilo utiliza estrategias (cognitivas o conductuales) que le permiten escapar o evitar el estímulo estresor y las emociones desagradables, lo que puede responder a la necesidad de organizar sus recursos antes de desplegar alguna acción (Endler y Parker, 1990 citados en Belloch et al., 2009; Carr, 2007; Macias et al., 2013).

Contemporáneo a la aparición del cuestionario de Lazarus y Folkman (1984); un grupo de investigadores encabezados por Carver, quienes eran partidarios del enfoque disposicional del afrontamiento, tras analizar diferentes estudios e instrumentos relacionados a esta variable, llegan a la conclusión de que ninguno de ellos abarca en su totalidad los tipos de afrontamiento existentes, por lo que deciden diseñar su propio instrumento llamado The Coping Estimation (COPE por sus siglas en inglés) traducido a nuestro idioma como el Cuestionario de modos de afrontamiento al estrés, basado en lo planteado anteriormente por Lazarus y Folkman, con la diferencia que reagrupa y adiciona estrategias, presentando así la versión final con trece escalas organizadas en tres estilos de afrontamiento (Carver et al., 1989):

a) Estilo centrado en el problema

Considerado como el más útil y adecuado para sortear problemas que están dentro de nuestro control y el que se relaciona en mayor medida con el bienestar físico de la persona (Carver y Scheier, 1994; Kleinke, 2007 en Cassareto, 2009), presenta las siguientes estrategias:

✚ Afrontamiento activo: utilizar los recursos con los que se cuenta para realizar acciones directas en post de eliminar o minorizar el impacto de las características aversivas del estímulo estresor.

✚ Planificación: basada en la generación de alternativas de solución y organización de los recursos con los que se cuenta para hacer frente al estresor; es común el diseño de planes de acción y la evaluación de posibilidades.

✚ Supresión de actividades: estar enfocado en cómo manejar la situación estresante, dejando de lado actividades que puedan ser distractoras del objetivo meta.

✚ Postergación del afrontamiento (afrontamiento por restricción): evitar desplegar acciones prematuras e ineficaces, optando por demorar la respuesta hasta que se perciba que es el momento ideal para actuar, así el sujeto piensa que sus acciones tendrán mayor eficacia ante el estímulo estresor en un determinado tiempo.

✚ Búsqueda de apoyo social por razones instrumentales: estrategia basada en recurrir a los otros para que nos brinden información y nos orienten en la solución del problema, por lo general el sujeto busca personas que considere con experiencia en situaciones similares o a las que perciba como idóneas para dar consejos.

b) Estilo centrado en la emoción:

Considerado el más adecuado para enfrentar estresores fuera de nuestro control, su función paliativa mitiga las emociones negativas que estas acarrearán (Lazarus y Lazarus, 2000), este estilo se compone de las siguientes estrategias:

✚ Búsqueda de apoyo social por razones emocionales: a diferencia de la estrategia con similar denominación (clasificada dentro del estilo centrado en el problema), en esta estrategia se recurre a los otros con el fin de obtener comprensión, contención y empatía; en post de aliviar el malestar emocional causado por la situación o estímulo estresor.

✚ Reinterpretación positiva y crecimiento: revalorar la situación o problema atribuyéndole aspectos positivos, percibiéndola por ejemplo como fuente de aprendizaje o como experiencia de vida.

✚ Aceptación: Consiste en dos procesos, primero en aceptar la existencia de un problema o estímulo estresor, y la segunda tras haber concientizado la fuente de estrés, aceptar que no se puede hacer mucho para combatirla y que seguirá estando presente en el tiempo.

✚ Enfocar y liberar emociones: estrategia que consiste en convertir a las emociones negativas (productos del estímulo estresor) el foco de toda la atención, expresándolas abiertamente; esto de alguna manera hace que el sujeto al prestar solo atención a su estado emocional; omite realizar acciones dirigidas para solucionar el problema.

✚ Acudir a la religión: se recorre a la práctica de actividades de fe, a fin de encontrar consuelo en un ser supremo (la concepción de este ser dependerá del grupo religioso al que se integre la persona).

c) Estilo basado en la evitación:

Las estrategias consignadas en este estilo son consideradas generalmente como inadecuadas para manejar el estrés (Carver et al., 1989).

✚ Negación: estrategia basada en esfuerzos cognitivos en post de suprimir el estímulo estresor, actuando como si el estímulo no existiera o radicalmente rehusándose a creer que realmente exista.

✚ Desentendimiento conductual: dejar de prestar atención y de realizar acciones frente al estímulo estresor; el sujeto que opta por esta estrategia presenta una actitud pasiva ante los problemas y ante las consecuencias que estos acarrearían en su vida.

✚ Desentendimiento mental: implica que la persona realiza o permite que otras actividades le distraigan de la evaluación y análisis del problema, lo que ocasiona también que no realiza ninguna acción para solucionarlo.

Carver et al. (1989) tras haber planteado su propuesta sobre los estilos de afrontamiento, adicionaron dos escalas: el uso del humor y recurrir al consumo de alcohol y drogas (escalas ya adaptadas a nuestro medio por Cassaretto y Chau en el 2016); además, consideraron aceptar los dos aspectos de la concepción del afrontamiento, creando así dos versiones del COPE, la primera versión mide el afrontamiento disposicional, orientado a obtener respuestas de lo que usualmente hace la persona en situaciones de estrés; y la segunda versión mide el afrontamiento situacional, orientado a obtener respuestas de como la persona enfrenta el estrés en situaciones específicas. El instrumento, su formato y su composición para estas dos versiones es la misma, lo que varía son las instrucciones para su aplicación. En la presente investigación se utilizó la versión disposicional del COPE.

Como último punto importante a mencionar sobre el afrontamiento, es que, a pesar de ser un tema reiteradamente estudiado, se ha llegado solo a un consenso a medias sobre las estrategias y su agrupamiento en los distintos estilos; por un lado si bien diversos autores concuerdan con la existencia de tres tipos de afronte, haciendo referencia al basado en el problema, en la emoción y en la evitación (Zeidner y Endler, 1996); aún no se ha llegado a un consenso general sobre la distribución de las estrategias en cada uno de ellos; lo que se ve reflejado en las diferentes propuestas de distribución de dichas estrategias en los tres factores primarios.

Para dar respuesta al anterior dilema, Cassaretto y Chau (2016), realizaron un estudio que tuvo como objetivo el análisis de las estructuras de los estilos de afrontamiento planteadas por diversos autores, llegando a la conclusión de que la evidencia era insuficiente para afirmar que alguno de estos modelos debe ser usados definitivamente, sin embargo, también refirieron su inclinación por el modelo de Carver y colaboradores.

Se hace necesario señalar que, si bien aún no existe acuerdo en la agrupación de estrategias, es claro que el uso de un estilo en particular, no excluye la utilización de estrategias de otro, ya que, como se ha mencionado anteriormente, al ser el estrés y el despliegue de recursos de afronte procesos dinámicos relativamente estables en el tiempo, estos se retroalimentan constantemente, configurándose así el uso de nuevas o diferentes estrategias según las repercusiones que tengan sobre el medio, o más concretamente sobre el estímulo estresor.

## **2.2. Bases teóricas sobre procrastinación**

Es entendida como un patrón de comportamiento que se caracteriza por aplazar voluntariamente la realización de actividades que deben ser entregadas en un tiempo establecido (Ferrari y Tice, 2000), esta tendencia dilatoria suele conllevar a la experimentación de malestar subjetivo, ya que interfiere con los planes y por ende con el cumplimiento de metas en diferentes ámbitos de la vida de una persona, además, puede comprometer su imagen y/o reputación, dado que los atrasos para cumplir con las actividades o deberes, en una sociedad progresista y competitiva como la nuestra, son catalogados como sinónimos de poca responsabilidad, escasa motivación, falta de persistencia y ausencia de capacidad para trabajar metódicamente (Lay, 1986; Schouwenburg et al., 2004; Diaz, 2019).

La procrastinación, lejos de ser un constructo simple como se concibe a primera vista, abarca diversos aspectos motivacionales y subjetivos que se deben tomar en cuenta a la hora

de establecer si una persona incurre en reales conductas procrastinadoras; ya que la procrastinación va más allá de la postergación de actividades de un plan formulado, en este escenario se deben analizar dos aspectos fundamentales, el primero involucra la sensación de malestar que se genera tras la postergación y el segundo implica la interferencia que la conducta dilatoria tenga con los objetivos planteados. Así, cuando la postergación de alguna tarea o deber se realiza con un propósito, por ejemplo, realizar alguna otra actividad de mayor prioridad, la persona no ve afectado su bienestar y en la mayoría de ocasiones este aplazamiento lejos de comprometer el cumplimiento de metas, lo facilita; en contraposición, hablamos de procrastinación cuando las conductas dilatorias le significan a la persona malestar emocional y dificultan o sabotean el cumplimiento de sus objetivos (Díaz, 2019; Van Eerde, 2003).

El perfil de una persona procrastinadora la define como alguien poco orientado hacia el futuro y en contraparte muy enfocado al presente, con dificultades para la gestión de tiempo y prioridades, lo que implica una preferencia a realizar actividades placenteras que signifiquen gratificación inmediata, dejando de lado labores que representan refuerzo a largo plazo o que son percibidas como aversivas (Alva y Cuzcano, 2017).

El sujeto procrastinador tiende a tener creencias irracionales de perfeccionismo, pensamientos catastróficos y a justificar sus conductas dilatorias haciendo uso de sesgos cognitivos, (infravaloraciones, racionalizaciones) que sustentan la brecha entre la intención y la acción de empezar, proseguir y/o finalizar una tarea (Ellis y Knaus, 1977; Knaus, 2002 citados en Manzanares, 2018). Respecto al perfil de personalidad, diversos estudios mencionan que los rasgos comunes en personas que procrastinan se relacionan con baja autoconfianza, poca tolerancia a la frustración, déficit en el control de impulsos, rigidez cognitiva y niveles bajos de motivación intrínseca; además, se han encontrado correlaciones con altas puntuaciones en neuroticismo y con bajas en sentido de responsabilidad y autodisciplina

(Knaus, 1997; Ferrari y Díaz, 2007; Díaz et al., 2006 ; Ferrari y Pychyl, 2000; Schouwenberg y Lay, 1995).

Resumiendo lo anterior podemos afirmar que la procrastinación involucra déficits de autorregulación tanto en el plano cognitivo (sesgos cognitivos), emocional (sentimiento de infravaloración y poca tolerancia a la frustración) y conductual (conductas distractoras y de autosabotaje) (Lay, 1986; Diaz, 2019).

### ***2.2.1. Tipos de procrastinación***

Diversos autores plantean tipos de procrastinación basados en categorías y características distintas; de allí la diferencia en sus planteamientos; podemos comenzar esta sección referenciando a Alonso et al. (1995, citados en Ruiz y Cuzcano, 2018), quienes proponen la existencia de dos tipos de procrastinadores basados en la estabilidad de sus conductas dilatorias en el tiempo:

✚ *Procrastinadores ocasionales*: incurren en conductas de postergación siempre que el medio o circunstancia le orille a ello; se ven envueltos en una constante retroalimentación para redirigir sus conductas de postergación; pudiendo ajustar sus prioridades y tiempo en otros contextos de su vida.

✚ *Procrastinadores cotidianos*: siguen un patrón indiscriminado de conductas dilatorias ante diversas situaciones; viendo mermado su desempeño en los diferentes ámbitos de su vida (académico, laboral, personal, etc.); este patrón conductual ha sido desarrollado desde edades tempranas (Quant y Sanchez, 2012).

En contraposición al enfoque anterior, Ferrari (1992 citado por Bastidas, 2017) basa su planteamiento en las motivaciones subyacentes de las conductas procrastinadoras, estableciendo 3 tipos o modos de procrastinar:

✚ *Por Indecisión:* se presentan cogniciones relacionadas a la justificación voluntaria de demorar la decisión de empezar o terminar una determinada tarea (“primero saco a pasear a mi perro antes de continuar”, “mi amiga me necesita, mejor voy a verla primero”), se presentan también conductas de autosabotaje (“mi computador está fallando mejor no lo uso, y espero a llevarlo al técnico) y percepciones infravaloradas de las propias capacidades (“para que empiezo si no creo ser capaz de hacerlo bien”).

✚ *Por Evitación:* se remarca la tendencia a evitar realizar la tarea o exponerse a situaciones que le signifiquen malestar a la persona; este malestar puede estar relacionado a la aversión por la tarea o al temor a fracasar.

✚ *Por búsqueda de activación:* se busca generar sensaciones de aumento de adrenalina relacionadas a situaciones límites, por lo que realizar actividades a última hora le significan a la persona un aumento de aquella sensación y la percepción de un falso control sobre la tarea, estas conductas se sostienen bajo la creencia “trabajo mejor bajo presión”.

Siguiendo la línea de Ferrari, para comprender el estudio de los tipos o formas de procrastinación, se hace necesario la contextualización de los factores que motiven estas conductas; así como las variables (extrínsecas o intrínsecas) a las cuales responden; esto se aborda mejor en el siguiente apartado.

### **2.2.2. Modelos explicativos de procrastinación**

Según la literatura, la procrastinación ha sido abordada y estudiada desde diversos enfoques, aquí los principales:

✚ *Modelo motivacional:* se plantea que la motivación del logro es un rasgo estable en el individuo orientado a actuar en post de conseguir sus objetivos, por tanto un sujeto puede optar por una de estas dos posturas: la esperanza de alcanzar el éxito vs el temor a fracasar; la procrastinación es entendida entonces en términos de miedo al fracaso, por lo que la

persona prefiere realizar actividades alternativas a la tarea en la que se tiene miedo fallar, configurándose así una motivación orientada más a la gratificación inmediata de la reducción de ansiedad que le genera el postergar enfrentarse a dicha tarea (McClelland, 1953 citado en Rothblum, 1990; Quant y Sánchez, 2012).

✚ *Modelo conductual*: se dota de importancia a la ley del efecto, sosteniéndose que las personas procrastinan debido a que sus conductas dilatorias han sido reforzadas anteriormente; a través de refuerzo negativo (reducir la ansiedad y el estrés que implica empezar o terminar una tarea, más cuando esta es percibida como difícil de realizar), y mantenidas por el refuerzo positivo de otras conductas más gratificantes (la gratificación de hacer otras actividades en vez de la tarea en cuestión, salir con amigos, estar en redes sociales, ver una película, etc.). Además, se resalta la tendencia humana a la elección de refuerzos a corto plazo, lo que estaría sustentado por la condición de contingencia en la teoría conductual, un estímulo será más reforzante si el tiempo de contingencia entre la conducta y la entrega de dicho estímulo reforzador es menor (Skinner, 1977 citado en Durand y Cucho 2016; Ainslie, 1975; Gonzales, 2014).

✚ *Modelo cognitivo*: se plantea que la persona realiza un proceso de la información erróneo, al que se suman esquemas desadaptativos y creencias irracionales relacionados al perfeccionismo, miedo al fracaso y autopercepciones de incapacidad (Ellis y Knaus, 1977; Wolters citado en Durand y Cucho 2016). Se plantea, además, que la persona procrastinadora se compromete a realizar una tarea en un plazo de tiempo determinado; sin embargo, en el proceso surgen pensamientos automáticos negativos relacionados con la dificultad de la tarea y con la capacidad que se tiene para realizarla; lo que genere malestar subjetivo; haciendo que la persona prefiera postergar o abandonar dicha tarea (Quant y Sánchez, 2012).

✚ *Modelo teórico de Ferrari*: el autor retoma su planteamiento anterior respecto a los modos de procrastinar y suma las propuestas descritas anteriormente para plantear su modelo

explicativo basado en la existencia de cuatro tipos de procrastinadores, los cuales se diferencian según el factor al que responden sus conductas dilatorias (Ferrari et al., 1995)

*-Procrastinadores crónicos emocionales:* personas que postergan tareas por realizar otras que les signifiquen gratificación inmediata, además, responden al modo de procrastinación por búsqueda de activación, por lo que la sensación de adrenalina de dejar todo para la última hora (“el trabajar mejor bajo presión”) y el éxito de lograrlas (si consiguen buenos resultados) refuerzan sus conductas procrastinatoras (Gonzales, 2014)

*-Procrastinadores por aversión a la tarea:* la persona percibe las tareas a realizar como aversivas o desagradables por lo que se resiste a empezarlas; responden al modo de procrastinación por indecisión y por evitación; lo que genera que pospongan la decisión de realizarlas; se puede decir que estos procrastinadores basan sus conductas dilatorias en las características del estímulo externo (la tarea), dejando en un segundo plano variables intrínsecas, como la autoeficacia y autopercepción de capacidades (Ferrari et al., 2007).

*-Procrastinadores por incompetencia personal:* estos sujetos procrastinan enfocándose en aspectos internos, percibiéndose incapaces de lograr realizar con éxito una tarea planteada, este tipo de personas se explican a la perfección desde el modelo cognitivo; debido a que sus pensamientos disfuncionales relacionados a su incapacidad y miedo al fracaso son los principales motores que conllevan a sus conductas dilatorias (Wolters, 2003 citado en Durand y Cucho 2016).

*-Procrastinadores por estímulo demandante:* estas personas postergan sus responsabilidades debido a la percepción de que la tarea sobrepasa sus recursos, experimentando malestar subjetivo; la definición anterior calza con la establecida para el fenómeno del estrés; lo que podría sugerir que, en este tipo de procrastinadores, las conductas dilatorias que responden a

un modo de procrastinación evitativo; estén configuradas como estrategias de afrontamiento (Schouwenburg, 2004).

La presente investigación tiene al modelo de Ferrari como sustento teórico principal para el abordaje de la variable Procrastinación académica; ya que el instrumento utilizado basa sus dimensiones en este modelo explicativo.

### ***2.2.3. Procrastinación Académica***

Solomon y Rothblum (1984) la definen como la conducta estable y frecuente de postergar el inicio o conclusión de las tareas académicas, lo que genera el incremento de ansiedad en el estudiante asociado a esa postergación. Esta tendencia, al igual que la procrastinación general, respondería a disfunciones a nivel cognitivo, emocional y comportamental, expresadas en racionalizaciones de retrasos, miedo al fracaso, pobre gestión de tiempo, intolerancia a tareas desagradables y finalmente en conductas distractoras y/o de autosabotaje. Es importante mencionar que la procrastinación académica no en todos los casos implica dejar de cumplir con las tareas y deberes, sino que está más relacionada a postergarlos para el último momento, bordeando las fechas límites de entrega, lo que genera para el estudiante elevados niveles de estrés (Hsin Chun Chu y Nam Choi, 2005 citados por Alegre, 2013).

Para Gonzales (2014 citado en Durand y Cucho, 2016), la procrastinación académica es entendida como la conducta que consiste en dilatar, postergar o suspender la realización de tareas o actividades por considerarlas desagradables o por preferir actividades de mayor disfrute, este aplazamiento de deberes genera malestar y merma el desenvolvimiento académico del estudiante. El autor toma el modelo de Ferrari para la elaboración de su instrumento “La Escala de Procrastinación Académica”, la cual está constituida por cuatro

dimensiones correspondientes a los cuatro tipos de procrastinadores: crónico emocional; estímulo demandante, aversión a la tarea e incompetencia personal.

Busko (1998) define a la procrastinación académica como parte de la procrastinación general; expresada en contextos escolares y universitarios; desde su perspectiva la conceptúa como un tipo de procrastinación ocasional que responde a un rasgo más estable (este rasgo sería la procrastinación general); por lo que ambos fenómenos tendrían un comportamiento dependiente y similar en un mismo sujeto; sin embargo, investigaciones como la realizada por Álvarez (2010); quien reporto una correlación débil y negativa entre estas variables, dejan aun cabos sueltos acerca de la naturaleza de las conductas dilatorias en contextos educativos; lo anterior sumaria la interrogante de si el medio podría tener algún efecto facilitador para la postergación. Estudios realizados en Europa han mostrado que en población adulta no estudiante se presentan niveles más bajos de procrastinación en relación a población universitaria (Díaz, et al. 2006; Steel y Ferrari, 2013 citados en Díaz, 2019); lo que puede sugerir, por un lado, que las conductas dilatorias tienden a disminuir con el paso de los años o que la etapa de educación superior (con las responsabilidades que esta conlleva) signifique un factor coadyuvante para incurrir en conductas dilatorias.

Siguiendo la línea de análisis anterior, si el contexto juega un papel importante en el despliegue de conductas procrastinadoras; éstas actuarían como respuestas frente a demandas del medio (que en etapas estudiantiles aumentan y se enmarcan en plazos de tiempo); definición que converge con las estrategias de afrontamiento; develando la idea de que la procrastinación académica podría conceptuarse desde una variable más compleja y de mayor dimensión como lo es el afrontamiento.

#### ***2.2.4. Procrastinación académica como estrategia de afrontamiento***

Uno de los aspectos a tener en cuenta referente a la procrastinación académica es que, la persona que posterga sus deberes en el ámbito educativo, podría ser capaz de llevar a cabo con diligencia actividades en otros contextos, como realizar tareas en el hogar, cumplir con sus obligaciones laborales, llevar un horario de rutinas sociales y de ocio, practicar deporte, asistir regularmente al gimnasio y acudir a reuniones acordadas previamente, lo anterior estaría enmarcando a la procrastinación académica como una variable de tipo situacional (Díaz, 2019; Harris y Stutto, 1983 citados por Cerqueira et al., 2016), volviéndose a formular la disyuntiva de si la procrastinación solo se puede dar en un contexto como una conducta aislada o por el contrario es más estable y generalizable en el tiempo, equiparándose a un estilo de afrontamiento disposicional desplegado en el ámbito de la escuela.

Retomando el concepto de estrategia de afrontamiento, comprendida como la acción concreta frente a un estímulo estresor; la procrastinación académica podría entenderse como un conjunto de estrategias (cognitivas y conductuales) que el estudiante despliega frente a la situación de estrés específica de realizar tareas y deberes en plazos determinados. Asimismo, si buscamos enmarcar las conductas dilatorias dentro de uno de los estilos de afrontamiento estudiados previamente, sería el estilo centrado en la evitación el más acertado para ello; ya que comparten la connotación desadaptativa para enfrentar un estímulo estresor y la puesta en marcha de acciones cognitivas y comportamentales (desentendimiento conductual y cognitivo) como distracciones para no enfrentar el problema o tarea (Mistry, 2017 citado en Buendía, 2020; Steel 2007 citado en Ruiz y Cuzcano, 2017).

### ***2.2.5. Estilos de afrontamiento y procrastinación académica en universitarios***

Cómo se ha mencionado en apartados anteriores, la etapa universitaria es crucial para afianzar diversas capacidades y habilidades; en este proceso también se encuentra inmersa la puesta en marcha de estrategias de afrontamiento que trae consigo el estudiante; así como, la regulación de conductas no adaptativas, entre ellas la procrastinación; fenómeno que parece ir en aumento en estos últimos años; investigaciones en el continente americano revelan que el 40% de la población universitaria se percibe como procrastinadora crónica; realidad que se asemeja al contexto latino; y que se está convirtiendo en un problema para la salud psicológica y para la futura calidad profesional de los universitarios (Sánchez, 2010; Ruiz y Cuzcano, 2017; Chacaltana, 2019).

Sandman-Keinan y Mattwes (citados en Sánchez, 2007) aseveran que, al procrastinar, se activa en el estudiante un conflicto entre lo que debe hacer y lo que en realidad quiere hacer; si sumamos a ello algunas de las características propias de esta etapa, como la propensión hacia recompensas inmediatas y habilidades de tolerancia a la frustración aun en desarrollo; podemos entender a la procrastinación, particularmente en esta población, como la expresión de un déficit en la regulación emocional vinculada a niveles altos de ansiedad y estrés (Eisenbeck et al., 2019 citados en Chacaltana, 2019).

Los niveles de estrés juegan en los universitarios procrastinadores un rol de doble efecto; si bien por un lado pueden mermar el bienestar y el desempeño en la tarea aplazada; por otro le otorga al estudiante una especie de “sensación” de control sobre estas emociones desagradables; ya que al dilatar la tarea también logran *controlar* la ansiedad que estas le generan en el momento (Ruiz y Cuzcano, 2017); convirtiéndose este falso control, en fuente de refuerzo de estas conductas; a pesar de sus consecuencias negativas a largo plazo.

Los estudiantes que procrastinan en la mayoría de los casos manifiestan su deseo de poder cambiar; ya que reportan, conforme se van acercando las fechas de entrega, incrementos en sus niveles de frustración, desasosiego y culpabilidad; sin embargo, no saben cómo hacerlo y necesitan más que su esfuerzo individual y sus ganas de mejorar (Ruiz y Cuzcano, 2017); es por ello que autores como Kitsantas et. al. (2008), recomiendan la implementación de medidas pedagógicas en las aulas universitarias (talleres, programas) dirigidos a fomentar adecuadas estrategias de ajuste, no solo en la gestión de tiempo; sino también en habilidades sociales en déficits; lo que nos lleva de nuevo al punto de un abordaje multifactorial; que puede tener al estilo de afrontamiento del estudiante como uno de los principales focos de intervención.

### III. MÉTODO

#### 3.1. Tipo de investigación

Para el desarrollo de la presente investigación se utilizó un diseño no experimental, de tipo descriptivo. Según Hernández et al. (2014) no experimental porque no se manipularon las variables deliberadamente, y se observó los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural; de tipo descriptivo ya que tuvo como objetivo indagar la incidencia y los valores en los que se manifiesta las variables estilos de afrontamiento y procrastinación académica, así como establecer diferencias en los puntajes obtenidos por universitarios de 1° y 2° año de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal de Lima.

#### 3.2. Ámbito temporal y espacial

La investigación se realizó en la facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, ubicada en Av. Oscar Benavides 450-Cercado de Lima, durante los meses de agosto a diciembre del año 2019.

#### 3.3. Variables

Las variables elegidas para esta investigación fueron: Estilos de Afrontamiento y Procrastinación Académica.

##### 3.3.1. Estilos de afrontamiento

*Definición conceptual:* Conjunto determinado de estrategias (cognitivas y conductuales) por las cuales opta una persona para hacer frente a las demandas de una situación percibida como desbordante a sus recursos (Carver y Scheier, 1994).

*Definición operacional:* Los estilos de afrontamiento se definen a través de las puntuaciones obtenidas a partir del Cuestionario de Modos de Afrontamiento al estrés (COPE) de Carver et al., 1989 adaptada en población universitaria de Lima por Casuso (1996).

**Tabla 1***Definición operacional de la variable Estilos de Afrontamiento*

Estilos de afrontamiento	Estrategias	Ítems	/	Niveles y rangos
	Afrontamiento activo	1,14,27,40		
	Planificación	2,15,28,41		
Estilo enfocado en el problema	Supresión de otras actividades	3,16,29,42		
	Postergación del afrontamiento	4,17,30,43		25 puntos: muy pocas veces se emplea la estrategia
	Búsqueda del apoyo social	5,18,31,44		
	Búsqueda de soporte emocional	6,19,32,45	Las respuestas están en formato de tipo Likert casi nunca lo hago=1 a veces lo hago=2 usualmente lo hago=3 hago esto con mucha frecuencia=4	50-75 puntos: Depende de las circunstancias.
Reinterpretación positiva y desarrollo personal	7,20,33,46	100 puntos: Estrategia frecuente de afrontar el estrés		
Aceptación	8,21,34,47			
Acudir a la religión	9,22,35,48			
Estilo enfocado en la emoción	Análisis de emociones	10, 23, 36,49		
	Negación	11,24,37,50		
Estilo enfocado en evitación	Conductas inadecuadas	12,25,38,51		
	Distracción	13,26,39,52		

### 3.3.2. Procrastinación académica

*Definición conceptual:* conducta que consiste en dilatar, postergar o suspender la realización de tareas o actividades, por considerarlas desagradables o por preferir actividades de mayor disfrute, este aplazamiento de deberes genera malestar y merma el desenvolvimiento académico del estudiante (Gonzales, 2014 citado por Durand y Cucho, 2016).

*Definición operacional:* el nivel de Procrastinación académica se obtiene a través de las puntuaciones obtenidas a partir de la Escala de Procrastinacion Academica de Gonzales (2014) elaborada y daptada para Universitarios de Lima.

**Tabla 2**

*Definición operacional de la variable Procrastinación Académica*

Variable	Dimensiones	Ítems	/	Niveles y rangos
Procrastinación Académica	Procrastinación crónico emocional	1, 5, 10, 15, 20, 25, 30, 34, 3 <sup>a</sup> , 7, 13 <sup>a</sup> , 18, 23 <sup>a</sup> , 27, 33, 35 <sup>a</sup> , 36 <sup>a</sup> , 37, 38 <sup>a</sup> , 39, 40, 41		
	Procrastinación por estímulo demandante	19, 32, 16, 21	Las respuestas están en formato de tipo Likert Nunca=0 Casi nunca=1 Algunas veces=2 Muchas veces=3 Siempre=4	Alto: 83 - 164 Moderado: 55-82 Baja: 0-54
	Procrastinación por incompetencia personal	24, 26, 28, 29		
	Procrastinación por aversión a la tarea	2, 4 <sup>a</sup> , 6, 8, 9, 11 <sup>a</sup> , 12, 14, 17 <sup>a</sup> , 22, 31 <sup>a</sup>		

<sup>a</sup> Ítems inversos

### 3.4. Población y muestra

La población estuvo constituida por 352 estudiantes universitarios de 1° y 2° año de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, los cuales se distribuyen en 5 secciones por año (sección “A” – sección “E”) en el turno mañana y tarde.

#### Criterios de inclusión

- ✚ Estudiantes matriculados en el periodo lectivo 2019-II.
- ✚ Estudiantes que acepten participar en la investigación.
- ✚ Estudiantes que completen las pruebas administradas.

El número de participantes se obtuvo a partir de la fórmula para poblaciones finitas, utilizando un nivel de confianza de 95% ( $z=1.96$ ) y un margen de error de 5%:

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

Donde:

N = Total de la población

$Z_{\alpha}$  = 1.96 al cuadrado (si la seguridad es del 95%)

p = proporción esperada (en este caso 5% = 0.05)

q = 1 – p (en este caso 1-0.05 = 0.95)

d = precisión (en esta investigación se usa un 5%).

Obteniendo como resultado un tamaño de muestra de 184 sujetos, sin embargo, se decidió ampliar este número, quedando la muestra final conformada por 200 estudiantes, cuyas edades fluctuaban entre los 16 y 29 años. Los participantes fueron seleccionados mediante un diseño no probabilístico de tipo intencional, el cual se define como la elección de los elementos en base al criterio del investigador, donde no todos los sujetos tienen la misma probabilidad de ser elegidos (Hernández et al., 2014), para la presente investigación se siguieron los criterios de inclusión propuestos anteriormente.

En la tabla 3 se consigna la distribución de la muestra en función al sexo y al año de estudios, observándose que, de los 200 participantes, 135 son mujeres y 65 son varones; además, 116 estudiantes se encuentran cursando el primer año de la carrera y 84 cursan el segundo.

**Tabla 3**

*Descripción de la muestra en función de sexo y año de estudios*

Sexo	Año		Total
	1°	2°	
Hombre	35	30	65
Mujer	81	54	135
Total	116	84	200

### 3.5. Instrumentos

En la presente investigación se utilizaron 2 instrumentos:

Para la variable 1: Cuestionario de modos de afrontamiento al estrés (COPE)

Para la variable 2: Escala de procrastinación académica

#### 3.5.1. Cuestionario de modos de afrontamiento al estrés (COPE)

Cuestionario en formato disposicional construido en base al modelo teórico de Lazarus y Folkman, cuenta con 52 ítems y las respuestas se distribuyen en escala Likert de cuatro puntos (casi nunca lo hago=1 a veces lo hago=2, usualmente lo hago=3, hago esto con mucha frecuencia=4).

El cuestionario comprende diferentes modos de responder a situaciones de estrés, estas respuestas se distribuyen en 3 áreas, las cuales incluyen las 13 estrategias que corresponden a los estilos de afrontamiento planteados por Carver et al. (1989). Cada una de las 13 escalas es

medida por 4 ítems, los cuales luego de puntuarlos y sumarlos arrojarán 13 puntajes que definirán un perfil de afrontamiento, el cual estará en función de las estrategias de afrontamiento que más utilice la persona. La aplicación del COPE puede darse en 2 formatos, disposicional (mide como actúa la persona generalmente ante el estrés) y situacional (mide como actúa la persona en una situación específica de estrés), para la presente investigación se aplicó el primer formato.

El COPE fue adaptado en nuestro país por Casuso en el año 1996, quien tras realizar el análisis de rotación varimax halló una composición factorial de trece escalas con eigenvalues mayores a 1.1; además encontró que el cuestionario era confiable con valores de Alfa de Cronbach de 0.68 para el estilo basado en el problema, 0.75 para el estilo basado en la emoción y 0.77 para el estilo basado en la evitación. Asimismo, un estudio más reciente fue el realizado por Cassaretto (2009), quien estableció la validez del instrumento a través de la composición factorial (test de Kaiser), obteniendo 3 factores con varianzas (eigenvalues) mayores a 1.35; asimismo, halló coeficientes altos de confiabilidad, a través del Alfa de Cronbach, para cada estilo de afrontamiento: centrado en el problema (0.85), centrado en la emoción (0.69) y centrado en la evitación (0.81).

### ***3.5.2. Escala de procrastinación académica***

La Escala de procrastinación académica, cuyo objetivo es medir la dilación en estudiantes universitarios, está constituida por 41 ítems (31 ítems directos y 10 ítems inversos) distribuidos en cuatro dimensiones: crónico emocional, estímulo demandante, incompetencia personal y aversión a la tarea. La valoración de cada ítem se da en escala tipo Likert desde cero a cuatro puntos en torno a la frecuencia de las conductas descritas en cada ítem (nunca=0, casi nunca= 1, algunas veces = 2, muchas veces= 3 y siempre = 4); cabe mencionar que la valoración se invierte en los diez ítems indirectos. Para la interpretación de resultados se utilizarán los baremos del estudio de Durand y Cucho (2016) en una muestra de estudiantes universitarios

de lima, dividiendo los puntajes finales de procrastinación global en tres niveles de interpretación: alto (83-164), moderado (55-82) y bajo (0-54).

Durand y Cucho en el mismo estudio realizaron la validación del instrumento mediante los coeficientes de correlación producto-momento de Pearson, encontrando que las correlaciones entre las dimensiones y el constructo en su totalidad eran significativas, lo que sugiere que la escala presenta validez de constructo. Asimismo, realizaron el análisis de confiabilidad a través del Alpha de Cronbach, hallándose una consistencia interna global de 0.92; respecto a las dimensiones se hallaron los siguientes valores: crónica emocional 0.89, estímulo demandante 0.69, incompetencia personal 0.77 y aversión a la tarea 0.71; lo que indica que el instrumento es altamente confiable.

### **3.6. Procedimientos**

Para la realización de la presente investigación, se procedió a solicitar las autorizaciones pertinentes con las autoridades de la Facultad de Psicología de la UNFV, posterior a ello se consultó a los delegados de cada aula de 1° y 2° año de Psicología sobre sus horarios y los profesores responsables, con el fin de solicitarles permiso para la aplicación de los instrumentos en un determinado espacio durante sus clases. La aplicación de ambos instrumentos: el COPE y la Escala de Procrastinación Académica se realizó de forma colectiva en un tiempo promedio de 25 minutos por cada grupo, antes de la evaluación se procedió a informar sobre el objetivo de la investigación, así como los términos del consentimiento informado y finalmente se dieron las instrucciones para completar los instrumentos.

### **3.7. Análisis de datos**

Una vez completada la aplicación de los instrumentos a la muestra, se procedió a la calificación de las pruebas y a la elaboración de la respectiva base de datos, el posterior análisis

se realizó a través del software estadístico SPSS versión 21.00, y estuvo compuesto por los siguientes procesos:

a) Análisis y descripción de la distribución de la muestra en función a las variables de estudio, estilos de afrontamiento al estrés y procrastinación académica, a través de la estimación de tablas de frecuencia y estadísticos descriptivos (medias, porcentajes, desviación estándar, entre otros).

b) Análisis psicométricos de los instrumentos utilizadas: la validez y confiabilidad, fueron determinadas a través del análisis de correlaciones item-test y de los índices de alfa de Cronbach y Omega respectivamente, hallándose que ambas escalas eran válidas y confiables.

c) Determinación de la normalidad de la muestra a través de la prueba Kolmogórov-Smirnov: los resultados arrojaron que la variable Procrastinación académica si cumplía con una distribución normal, por el contrario, la variable Estilos de afrontamiento no cumplía con esta condición.

d) Análisis comparativos y de contraste de hipótesis para determinar las diferencias en los puntajes de procrastinación académica en función al estilo de afrontamiento, sexo y año de estudios. Se utilizaron pruebas paramétricas para la variable Procrastinación académica ( $t$  de Student) y estadísticos no paramétricos para los análisis de la variable Estilos de afrontamiento (U de Mann Whitney).

e) Para la contrastación de la hipótesis general de la investigación, se realizó mediante el análisis de varianza ANOVA de un factor.

### **3.8. Consideraciones éticas**

Para el desarrollo de la investigación se consideró el cumplimiento de los principios éticos de beneficencia, respeto a la dignidad humana y justicia, establecidos en el Código de Ética de la Comisión Nacional para la Protección de Sujetos Humanos de Investigaciones

Biomédicas y de la Conducta (1978). La presente investigación no implicó daño o perjuicio alguno para los sujetos, los cuales participaron de manera voluntaria. La información concerniente al propósito, procedimiento y beneficios resultantes de la investigación fueron proporcionados a los participantes de manera clara y precisa, asimismo, se les brindó la oportunidad de realizar las preguntas necesarias para su completa comprensión. Los resultados de la investigación fueron publicados con fines científicos respetando en todo momento el anonimato y confidencialidad de los datos de los participantes, del mismo modo se garantizó la no utilización de estos por terceros fuera del estudio. Por último, los sujetos no recibieron ninguna retribución económica por su participación en la investigación.

## IV. RESULTADOS

### 4.1. Análisis psicométrico

Se inicia la sección de resultados con los datos referidos a la confiabilidad y validez de los instrumentos utilizados. La confiabilidad del COPE se determinó a través de los coeficientes de Omega de McDonald ( $\omega$ ) y Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ), los resultados son expuestos en la tabla 4, encontrándose valores aceptables para los 3 estilos de afrontamiento.

**Tabla 4**

*Confiabilidad de los estilos de afrontamiento del Inventario COPE*

Estilos de Afrontamiento	Alfa de Cronbach $\alpha$	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	McDonald's $\omega$
Problema	0.735	0.867	0.771
Emoción	0.710	0.828	0.712
Evitación	0.746	0.867	0.782

Para determinar la validez se realizó el análisis de capacidad discriminativa de los ítems a través de la correlación ítem-test, los valores se reportan en la tabla 5, apreciándose que son aceptables (mayores a .20).

**Tabla 5***Correlaciones ítem-test del Inventario de Afrontamiento COPE*

Estilo basado en el problema			Estilo basado en la emoción			Estilo basado en la evitación		
Items	ítem- estilo( <i>r</i> )	ítem- test( <i>r</i> )	Items	ítem- estilo( <i>r</i> )	ítem- test( <i>r</i> )	Items	ítem- estilo( <i>r</i> )	ítem- test( <i>r</i> )
COP1	,319**	,263**	COP6	,508**	,391**	COP11	,617**	,319**
COP2	,612**	,309**	COP7	,372**	,266**	COP12	,580**	,170*
COP3	,428**	,326**	COP8	,310**	,228**	COP13	,519**	,213**
COP4	,453**	,288**	COP9	,542**	,428**	COP24	,654**	,360**
COP5	,400**	,380**	COP10	,298**	,274**	COP25	,506**	,153*
COP14	,546**	,403**	COP19	,639**	,587**	COP26	,502**	,266**
COP15	,673**	,429**	COP20	,325**	,280**	COP37	,657**	,364**
COP16	,533**	,357**	COP21	,306**	,244**	COP38	,672**	,319**
COP17	,432**	,262**	COP22	,550**	,432**	COP39	,532**	,364**
COP18	,467**	,538**	COP23	,543**	,468**	COP50	,611**	,417**
COP27	,594**	,441**	COP32	,612**	,528**	COP51	,696**	,292**
COP28	,627**	,410**	COP33	,387**	,351**	COP52	,518**	,181*
COP29	,441**	,366**	COP34	,302**	,330**			
COP30	,477**	,322**	COP35	,573**	,468**			
COP31	,482**	,470**	COP36	,417**	,443**			
COP40	,681**	,430**	COP45	,533**	,494**			
COP41	,606**	,342**	COP46	,435**	,389**			
COP42	,631**	,458**	COP47	,309**	,328**			
COP43	,545**	,400**	COP48	,515**	,412**			
COP44	,502**	,490**	COP49	,330**	,240**			

\*\*La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

Respecto a la confiabilidad de la Escala de Procrastinación académica, también se halló a través de los coeficientes Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) y Omega de McDonald ( $\omega$ ), encontrándose índices aceptables para el total y para cada una de sus dimensiones; los resultados se presentan en la Tabla 6.

**Tabla 6**

*Confiabilidad de la Escala Procrastinación Académica*

	Alfa de Cronbach $\alpha$	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	McDonald's $\omega$
Escala total de Procrastinación	0.745	0.940	0.938
Dimensión 1-Crónico emocional	0.743	0,912	0.903
Dimensión 2-Estimulo demandante	0.808	0,878	0.782
Dimensión 3-Inconmpetencia personal	0.806	0.877	0.789
Dimensión 4-Aversión a la tarea	0.724	0.808	0.779

En la tabla 7 se reportan los datos referidos a la validez de la escala a través de las correlaciones ítem-test; encontrándose valores aceptables (mayores a 0.2); lo que evidencia que el instrumento utilizado es válido.

**Tabla 7***Correlaciones ítem-test de la Escala de Procrastinación Académica*

<b>Ítem</b>	<b>ítem-test (r)</b>
PRO1	0.446**
PRO 2	0.562**
PRO3	0.298**
PRO4	0.327**
PRO5	0.600**
PRO6	0.682**
PRO7	0.372**
PRO8	0.668**
PRO9	0.577**
PRO10	0.634**
PRO11	0.063
PRO12	0.557**
PRO13	0.482**
PRO14	0.498**
PRO15	0.548**
PRO16	0.533**
PRO17	0.357**
PRO18	0.235**
PRO19	0.563**
PRO20	0.702**
PRO21	0.535**
PRO22	0.543**
PRO23	0.272**
PRO24	0.488**
PRO25	0.711**
PRO26	0.582**
PRO27	0.396**
PRO28	0.711**
PRO29	0.630**
PRO30	0.739**
PRO31	0.223**
PRO32	0.656**
PRO33	0.615**
PRO34	0.728**
PRO35	0.496**
PRO36	0.436**
PRO37	0.697**
PRO38	0.386**
PRO39	0.619**
PRO40	0.699**
PRO41	0.693**

\*\*La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

## 4.2. Análisis descriptivo

La Tabla 8 consigna a los descriptivos de la variable Estilos de afrontamiento al estrés, donde se aprecia que el 64% de los estudiantes utiliza preferentemente el estilo basado en el problema, el 29% tiene al estilo basado en la emoción como su principal forma de afronte y finalmente el 7% de la muestra prefiere utilizar estrategias del estilo evitativo.

**Tabla 8**

*Distribución de la muestra en función del estilo de afrontamiento preferente*

Estilo de afrontamiento	<i>f</i>	%
Problema	128	64.0
Emoción	57	29.0
Evitación	15	7.0
Total	200	100.0

En la tabla 9 se muestran las medias de las estrategias de afrontamiento según el estilo al que pertenecen; observándose que las que alcanzan mayores puntajes pertenecen al estilo basado en el problema y al basado en la emoción, destacándose reinterpretación positiva, planificación y afrontamiento activo; dejando las puntuaciones más bajas para las estrategias acudir a la religión, negación y desentendimiento conductual pertenecientes al estilo basadas en la evitación.

**Tabla 9***Puntajes de las estrategias de afrontamiento utilizadas por la muestra*

ESTRATEGIAS	M	DE
<b>BASADAS EN EL PROBLEMA</b>		
Afrontamiento activo	10,43	2,04
Planificación	10,77	2,43
Supresión de actividades	9,72	2,21
Postergación del afrontamiento	9,65	1,78
Búsqueda de apoyo por razones instrumentales	10,27	2,62
<b>BASADAS EN LA EMOCIÓN</b>		
Búsqueda de apoyo por razones emocionales	9,60	3,00
Reinterpretación positiva	12,02	2,44
Aceptación	10,12	2,11
Acudir a la religión	7,11	3,56
Análisis de emociones	8,96	3,34
<b>BASADAS EN LA EVITACIÓN</b>		
Negación	6,61	2,23
Desentendimiento conductual	6,18	2,12
Desentendimiento mental	8,71	2,18

Respecto a cómo se comporta la variable Estilos de Afrontamiento según el sexo de los participantes, la tabla 10 provee una visión general de esta distribución; observándose que de los estudiantes varones, el 71% utiliza el estilo de afronte basado en el problema, el 23% el estilo centrado en la emoción y el 6% de ellos opta por el estilo evitativo; estas proporciones son similares en las estudiantes mujeres, donde el 61% prefieren desplegar estrategias basadas en el problema, el 31% usan preferentemente el estilo basado en la emoción y solo el 8% opta por estrategias del estilo evitativo como principal método de afrontamiento.

**Tabla 10***Distribución de los estilos de afrontamiento preferentes de la muestra según sexo*

Estilo de afrontamiento	Sexo				Total
	Masculino		Femenino		
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
Problema	46	70.8	82	60.7	128
Emoción	15	23.1	42	31.1	57
Evitación	4	6.2	11	8.1	15
Total	65	100.0	135	100.0	200

La Tabla 11 muestra la distribución de la muestra en función del estilo de afrontamiento preferente según el año de estudios; se puede observar que en ambos grados se mantiene la proporción, siendo el estilo basado en el problema el de mayor frecuencia, obteniendo el 68.1% y 58.3% en cada año respectivamente, dejando al estilo basado en la evitación como el menos utilizado.

**Tabla 11***Distribución de los estilos de afrontamiento preferentes de la muestra según año de estudios*

Estilo de afrontamiento	Año de estudios				Total
	1° Año		2° Año		
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
Problema	79	68.1	49	58.3	128
Emoción	30	25.9	27	32.1	57
Evitación	7	6.0	8	9.5	15
Total	116	100.0	84	100.0	200

En lo que concierne al análisis descriptivo de la segunda variable de estudio, la tabla 12 expone la distribución de la muestra según sus niveles de procrastinación, observándose que el 51.5% de los estudiantes presenta niveles altos de procrastinación, el 41% presentan un nivel medio y el 7% se encuentra en un nivel bajo.

**Tabla 12**

*Distribución de la muestra según el nivel de procrastinación académica*

Nivel de procrastinación global	<i>f</i>	%
Bajo	14	7.0
Medio	83	41.5
Alto	103	51.5
Total	200	100.0

La tabla 13 proporciona los resultados de la distribución de la muestra en las cuatro dimensiones de la procrastinación académica, observándose que el 52% y 61% de los estudiantes encuestados presentan niveles altos de procrastinación crónico emocional y por aversión a la tarea respectivamente; mientras que en lo referente a las dimensiones estímulo demandante e incompetencia personal la mayor proporción de la muestra se distribuye en el nivel medio con un 47% y 39% respectivamente.

**Tabla 13**

*Distribución de la muestra según las cuatro dimensiones de procrastinación académica*

	Crónico emocional		Estimulo demandante		Aversión a la tarea		Incompetencia personal	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Bajo	14	7.0	52	26.0	30	15.0	50	25.0
Medio	83	41.0	93	47.0	48	24.0	78	39.0
Alto	103	52.0	55	27.0	122	61.0	72	36.0
Total	200	100.0	200	100.0	200	100.0	200	100.0

Siguiendo la línea del análisis anterior, la tabla 14 nos presenta la distribución de la procrastinación total y sus cuatro dimensiones según sexo, evidenciándose la similitud de la distribución de frecuencias entre ambos grupos, alcanzando el 60% de varones y el 57% de mujeres niveles altos en la escala total; proporciones que se repiten en las demás dimensiones, a excepción de la dimensión incompetencia personal, donde la mayor parte de los varones puntúa niveles medios (43.1%); mientras que las mujeres concentran su mayor frecuencia en el nivel alto (39.3%).

**Tabla 14**

*Niveles de procrastinación académica y sus dimensiones según sexo*

	Sexo											
	Masculino						Femenino					
	Alto		Medio		Bajo		Alto		Medio		Bajo	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Procrastinación global	39	60.0	20	30.8	6	9.2	77	57.0	47	34.8	11	8.2
Crónico emocional	35	53.8	25	38.5	5	7.7	68	50.4	58	43.0	9	6.6
Estimulo demandante	20	30.8	28	43.1	17	26.1	35	25.9	65	48.2	35	25.9
Aversión a la tarea	41	63.1	14	21.5	10	15.4	81	60.0	34	25.2	20	14.8
Incompetencia personal	19	29.2	28	43.1	18	27.7	53	39.3	50	37.0	34	23.7

La tabla 15 consigna los niveles de procrastinación total y sus cuatro dimensiones según el año de estudio; se observa que ambos grupos mantienen proporciones similares; mostrando que el 92% de los estudiantes de 1° año y el 90.5% del 2° año procrastinan en niveles medios y altos; puntajes similares se observan en las demás dimensiones; resaltándose diferencias en la dimensión de estímulo demandante; donde los alumnos de 1° año concentran su mayor frecuencia en el nivel medio (47.4%) y bajo (30.2%); mientras que los del siguiente año se ubican en el nivel alto (34.5%) y medio (45.2%).

**Tabla 15**

*Niveles de procrastinación académica y sus dimensiones según año de estudios*

	Año de estudios											
	1° año						2° año					
	Alto		Medio		Bajo		Alto		Medio		Bajo	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Procrastinación global	64	55.2	43	37.1	9	7.8	52	61.9	24	28.6	8	9.5
Crónico emocional	58	50.0	52	44.8	6	5.2	45	53.6	31	36.9	8	9.5
Estímulo demandante	26	22.4	55	47.4	35	30.2	29	34.5	38	45.2	17	20.2
Aversión a la tarea	71	61.2	30	25.9	15	12.9	51	60.7	18	21.4	15	17.9
Incompetencia personal	40	34.5	42	36.2	34	29.3	32	38.1	36	42.9	16	19.0

Antes de continuar con los análisis de comparación de medias, se procedió a realizar la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, cuyos resultados son expuestos en la tabla 16. Se puede evidenciar que la Escala de Procrastinación y sus dimensiones cumplen con una distribución normal; así se justifica estadísticos paramétricos para el posterior análisis con esta variable; mientras que el estilo basado en la evitación del COPE no cumple con una distribución normal, lo que implica el uso de estadísticos no paramétricos en los siguientes análisis con la variable Estilos de Afrontamiento.

**Tabla 16***Prueba de Normalidad para las variables de estudio*

	Z de Kolmogorov- Smirnov	<i>p</i>
Estilo basado en el problema	0.984	0.288
Estilo basado en la emoción	1.094	0.183
Estilo basado en la evitación	1.786	0.003
Procrastinación global	0.914	0.374
Procrastinación crónico-emocional	0.907	0.383
Procrastinación por estímulo demandante	1.123	0.160
Procrastinación por incompetencia personal	1.336	0.056
Procrastinación por aversión a la tarea	1.241	0.092

**4.3. Análisis de diferencias de medias**

El análisis de diferencias entre estilos de afrontamiento según sexo y año de estudios se llevó a cabo mediante el estadístico no paramétrico U de Mann Whitney para muestras independientes, los resultados son expuestos en las tablas 17 y 18, los cuales muestran que no existen diferencias significativas entre las puntuaciones de rango promedio obtenidas en los grupos de comparación ( $p > .05$ ).

**Tabla 17***Comparación entre los estilos de afrontamiento según sexo de la muestra*

Estilo de afrontamiento	Varones	Mujeres	U	<i>p</i>
	Rango promedio	Rango promedio		
Problema	103.67	98.97	4181.5	0.591
Emoción	92.70	104.26	3880.5	0.186
Evitación	94.64	103.32	4006.5	0.319

**Tabla 18**

*Comparación entre los estilos de afrontamiento según el año de estudios de la muestra*

Estilo de afrontamiento	1° Año	2° Año	U	p
	Rango promedio	Rango promedio		
Problema	98.61	103.11	4652.5	0.587
Emoción	94.49	108.80	4175.0	0.084
Evitación	103.16	96.83	4563.5	0.444

En la tabla 19 se aprecian los rangos promedios de las estrategias de afrontamiento en varones y mujeres, resaltándose diferencias significativas ( $p < .05$ ) según sexo en las estrategias Postergación del afrontamiento, Reinterpretación positiva, Acudir a la religión y Análisis de emociones. En las dos primeras estrategias los varones obtienen rangos promedios mayores (116.85 y 115.09 frente a 92.63 y 93.47); mientras que en las dos siguientes son las mujeres las que presentan rangos promedios más altos (109.68 y 107.02 frente a 81.44 y 86.95).

**Tabla 19***Comparación entre las estrategias de afrontamiento según sexo*

Estilos de Afrontamiento	Varones	Mujeres	U	p
	Rango promedio	Rango promedio		
<b>BASADAS EN EL PROBLEMA</b>				
Afrontamiento activo	99.48	100.99	4321.0	0.860
Planificación	104.74	98.46	4112.0	0.468
Supresión de actividades	99.05	101.20	4293.0	0.803
Postergación del afrontamiento	116.85	92.63	3324.5	0.005
Búsqueda de apoyo por razones instrumentales	96.45	102.45	4124.0	0.488
<b>BASADAS EN LA EMOCIÓN</b>				
Búsqueda de apoyo por razones emocionales	97.80	101.80	4212.0	0.645
Reinterpretación positiva	115.09	93.47	3439.0	0.013
Aceptación	106.84	97.45	3975.0	0.276
Acudir a la religión	81.44	109.68	3148.5	0.001
Análisis de emociones	86.95	107.02	3507.0	0.021
<b>BASADAS EN LA EVITACIÓN</b>				
Negación	98.25	101.58	4241.5	0.700
Desentendimiento conductual	97.08	102.14	4165.5	0.555
Desentendimiento mental	91.97	104.61	3833.0	0.144

En la tabla 20 se aprecian los rangos promedios de las estrategias de afrontamiento según el año de estudios, resaltándose diferencias significativas solo en la estrategia Búsqueda de apoyo por razones emocionales ( $p = .002$ ).

**Tabla 20**

*Comparación entre las estrategias de afrontamiento según año de estudios*

Estilos de Afrontamiento	1° Año	2° Año	U	p
	Rango promedio	Rango promedio		
<b>BASADAS EN EL PROBLEMA</b>				
Afrontamiento activo	97.52	104.62	4526.0	0.385
Planificación	97.20	105.06	4489.0	0.338
Supresión de actividades	104.83	94.52	4370.0	0.210
Postergación del afrontamiento	98.66	103.04	4659.0	0.592
Búsqueda de apoyo por razones instrumentales	99.00	102.57	4698.5	0.665
<b>BASADAS EN LA EMOCIÓN</b>				
Búsqueda de apoyo por razones emocionales	89.54	115.64	3600.5	0.002
Reinterpretación positiva	94.86	108.29	4218.0	0.103
Aceptación	104.96	94.35	4355.0	0.195
Acudir a la religión	97.73	104.32	4551.0	0.411
Análisis de emociones	97.86	104.15	4565.5	0.445
<b>BASADAS EN LA EVITACIÓN</b>				
Negación	100.20	100.91	4837.5	0.931
Desentendimiento conductual	99.63	101.70	4771.0	0.799
Desentendimiento mental	105.81	93.16	4255.5	0.123

Por otro lado, la tabla 21 presenta los resultados de la comparación de medias entre las puntuaciones de procrastinación académica y sus cuatro dimensiones en varones y mujeres, análisis realizado a través del estadístico *t* de Student para muestras independientes, obteniéndose valores *p* mayores a 0.05, lo que evidencia que no existen diferencias significativas según sexo.

**Tabla 21**

*Comparación entre la procrastinación académica y sus dimensiones según sexo*

	Varones		Mujeres		<i>t</i>	<i>p</i>
	M	DE	M	DE		
Procrastinación global	83.54	21.94	84.25	19.19	-0.235	0.815
Crónico emocional	46.02	11.95	46.79	11.79	-0.435	0.664
Estímulo demandante	5.63	3.18	5.48	2.94	0.328	0.743
Aversión a la tarea	25.42	6.03	25.22	4.61	0.250	0.803
Incompetencia personal	6.48	3.33	6.76	2.72	-0.630	0.530

Según la tabla 22, al comparar los puntajes de procrastinación académica de la muestra según año de estudios, se observa que existe diferencias significativas ( $p = .027$ ) en la dimensión estímulo demandante, obteniendo los estudiantes de segundo año medias mayores en esta dimensión respecto a los de primer año.

**Tabla 22**

*Comparación entre la procrastinación académica y sus dimensiones según año de estudios*

	1° Año		2° Año		<i>t</i>	<i>p</i>
	M	DE	M	DE		
Procrastinación global	83.74	19.83	84.40	20.52	-0.230	0.818
Crónico emocional	46.52	11.77	46.57	11.96	-0.032	0.975
Estimulo demandante	5.13	2.91	6.08	3.09	-2.235	0.027
Aversión a la tarea	25.47	5.06	25.04	5.20	0.587	0.558
Incompetencia personal	6.63	3.02	6.71	2.81	-0.202	0.840

En respuesta al objetivo general de la presente investigación, se realizó el análisis de medias a través del estadístico Anova de un factor. Los resultados consignados en la tabla 23, indican que existe diferencias significativas en las puntuaciones de procrastinación académica según el estilo preferente de afrontamiento de los participantes ( $p < .005$ ). Asimismo, se observa que las puntuaciones más altas en procrastinación académica son alcanzadas por estudiantes que utilizan preferentemente un estilo de afronte evitativo.

**Tabla 23**

*Comparación de medias entre los puntajes de procrastinación académica según el estilo de afrontamiento preferente en la muestra*

Estilo de afrontamiento	M	<i>F</i>	<i>p</i>
Problema	80.68		
Emoción	86.67	9,324	< .001
Evitación	102.47		

Complementando el análisis anterior, la Tabla 24 desglosa el análisis de comparación de medias entre cada estilo de afronte a través del método de Tukey; observándose que no existe diferencias significativas entre los puntajes de procrastinación académica de los estudiantes que prefieren los estilos centrados en el problema y centrado en la emoción; mientras que ambos grupos si muestran diferencias significativas ( $p < .005$ ) con los estudiantes que tienen al estilo evitativo como preferente.

**Tabla 24**

*Comparación de medias entre los puntajes de procrastinación académica inter estilos de afronte a través del método de Tukey*

Estilo de afrontamiento	Media	Diferencia entre medias			
		Problema	$p$	Emoción	$p$
Problema	80.68	-	-	-	-
Emoción	86.67	5.99	0.128	-	-
Evitación	102.47	21.79	< .001	15.80	0.014

La tabla 25 permite apreciar que existen diferencias significativas entre los puntajes de las cuatro dimensiones de procrastinación académica según el estilo de afrontamiento preferente; siguiendo la línea de los resultados expuestos en la Tabla 23; los estudiantes con estilo de afronte evitativo presentan mayores puntuaciones en las dimensiones de esta variable.

**Tabla 25**

*Análisis de varianza de los puntajes de las dimensiones de procrastinación académica según el estilo de afrontamiento preferente en la muestra*

		M	F	p
Crónico emocional	Problema	44.63	8.893	< .001
	Emoción	48.04		
	Evitación	57.20		
Estimulo demandante	Problema	5.09	5.314	0.006
	Emoción	6.04		
	Evitación	7.40		
Aversión a la tarea	Problema	24.63	5.841	0.003
	Emoción	25.75		
	Evitación	29.13		
Incompetencia personal	Problema	6.34	4.798	0.009
	Emoción	6.84		
	Evitación	6.67		

## V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Dada la importancia del rol que juega el estrés y las estrategias de afronte puestas en marcha en la vida del estudiante para lidiar con las demandas propias de la etapa universitaria, la presente investigación tuvo por conveniente plantearse el estudio de los estilos de afrontamiento en relación a los niveles de procrastinación académica en estudiantes de Psicología de una Universidad Pública, estableciendo como objetivo principal determinar si existen diferencias en los niveles de procrastinación académica según el estilo de afrontamiento preferente.

Los resultados expuestos en la tabla 23 confirmaron la hipótesis planteada, mostrando que existe diferencias significativas en los niveles de procrastinación según los estilos de afrontamiento ( $p < .05$ ), siendo los estudiantes con estilo de afronte evitativo los que presentan mayores puntuaciones de procrastinación académica ( $M=102.47$ ), respecto a los que utilizan el estilo basado en la emoción ( $M=86.67$ ) y el estilo basado en el problema ( $M=80.68$ ), estos resultados son coherentes con los hallados por Beleaua y Cocoradă (2015), quienes reportaron que los sujetos que tendían frecuentemente a procrastinar usaban menos los estilos de afrontamientos proactivos ( $r= -0.39$ ;  $p < .001$ ) y optaban más por la práctica de un estilo evitativo ( $r = 0.27$ ;  $p < .001$ ). En contraposición, Burns et al. (2012) en su estudio encontró una correlación negativa entre la procrastinación académica y el afrontamiento evitativo ( $r= -0.16$ ,  $p < .05$ ), describiendo a la evitación como una respuesta centrada en la emoción que no necesariamente es desadaptativa, esta divergencia en los resultados puede deberse a las diferencias en la definición conceptual que hacen los autores de la variable procrastinación, seccionándola en 2 subtipos según sus implicaciones: la procrastinación desadaptativa, concepto congruente al usado en nuestra investigación y la procrastinación adaptativa, concepto que se asemeja en mayor medida a la estrategia Postergación del afrontamiento perteneciente al estilo basado en el problema; de lo anterior se desprende que, la correlación

negativa reportada por Burns y colaboradores se entiende conceptualizando a la procrastinación desde una perspectiva de estrategia de afronte demorado y no de estilo evitativo.

Ampliando los resultados descritos anteriormente, se analizó las diferencias de medias de procrastinación entre cada uno de los estilos de afrontamiento a través del método de Tukey; los datos, consignados en la tabla 24, indicaron que no existe diferencias entre los estilos basados en el problema y en la emoción; pero si entre cada uno de ellos con el estilo evitativo; confirmando que los estudiantes que usan con mayor frecuencia estrategias evitativas alcanzan niveles más altos de procrastinación; aseveración que va de acorde con lo reportado por Dominguez (2017); quien establecido la existencia de una correlación directa y significativa entre un estilo evitativo y la postergación de actividades en el contexto previo a exámenes de curso ( $r=0.129$ ,  $p < .01$ ).

Siguiendo con la línea de análisis; se halló que las puntuaciones en las cuatro dimensiones de procrastinación académica (crónico emocional, estímulo demandante, aversión a la tarea e incompetencia personal) mantenían la tendencia de los resultados anteriores; mostrando diferencia según los estilos de afrontamiento ( $p < .05$ ); estos resultados, consignados en la tabla 25, nos sugieren la viabilidad de conceptualizar a la procrastinación académica más allá de una simple conducta de postergación de tareas y proyectos, actuando como indicador de estilos de afrontamientos desadaptativos en los estudiantes, los cuales no solo comprometerían su desenvolvimiento académico sino también su actuar y éxito en las demás esferas de la vida diaria (Chan, 2011; Yarlaque et al., 2016; Wood y Bandura, 1989 citados en Durand y Cucho, 2016).

Respecto a los análisis descriptivos con la variable estilos de afrontamiento, los resultados refieren que predomina el estilo basado en el problema, el cual es usado preferentemente por el 64% de los universitarios, seguido por el estilo basado en la emoción,

el cual es preferido por el 29% de la muestra y finalmente el estilo basado en la evitación es utilizado predominantemente por el 7% de los encuestados; estos resultados coinciden con los hallados por Cassaretto (2009) y por Matalinares et al. (2016), quienes encontraron similar distribución de los estilos de afronte en preuniversitarios y universitarios; lo anterior refleja que la mayor proporción de estudiantes en la etapa superior juegan un rol activo en la resolución de situaciones de estrés, desplegando estrategias de afronte directas y enfocadas a eliminar o aminorar el impacto de los estímulos estresores que se presentan en el día a día (Lazarus y Folkman, 1986).

En lo concerniente a las estrategias de afrontamiento, las más utilizadas corresponden a los estilos basado en el problema y basado en la emoción; del primer estilo encontramos que los estudiantes utilizan con mayor frecuencia la planificación de actividades ( $M=10.77$ ), el afrontamiento activo ( $M=10.43$ ) y la búsqueda de apoyo por razones instrumentales (10.27); mientras que del estilo centrado en las emociones, las estrategias preferidas fueron reinterpretación positiva (12.02), aceptación (10.12) y búsqueda de apoyo por razones emocionales (9.60); dejando relegadas a las estrategias negación ( $M=6.61$ ) y desentendimiento conductual ( $M=6.18$ ) pertenecientes al estilo basado en la evitación como las menos frecuentes en la muestra.

Lo expuesto en líneas anteriores, permite configurar un perfil de afrontamiento del estudiante de psicología, caracterizándolo por preferir estrategias activas y adaptativas que conlleven a la solución de problemas, desplegar esfuerzos cognitivos que ayuden a restarle la connotación negativa a los estresores y buscar el apoyo emocional en sus pares y/o familia cuando enfrentan situaciones de estrés. Estos resultados concuerdan con lo postulado por Martínez y Morote (2001); Córdova y Sulca (2018) y Morales (2018), quienes concluyen en sus estudios un patrón similar de afrontamiento en universitarios; por otro lado, Cassaretto et al. (2009); a pesar de reportar similares datos, realizan un análisis diferente, refiriendo que la

similitud de resultados respecto a las estrategias preferentes y no preferentes por específicamente estudiantes de psicología, podría estar supeditada al perfil esperable de un futuro psicólogo y sus habilidades de manejo de estrés, condicionando a los participantes a responder según lo que consideran es más adecuado desde el ejercicio de su carrera y la imagen profesional que desean proyectar; valorizando las estrategias de los estilos adaptativos y rechazando las pertenecientes al estilo evitativo. Si bien el anterior análisis es viable al sostener que el estudiante puede responder con cierta deseabilidad social, también es factible afirmar que estos mismos estudiantes pueden aprender a configurar y reestructurar sus estrategias de afronte durante la etapa universitaria, en post de alcanzar esa imagen deseada del psicólogo profesional, haciendo posible que su perfil de afrontamiento se asemeje al descrito en esta investigación. Se recomienda la realización de futuras investigaciones que respondan a esta interrogante.

Respecto a la distribución de los estilos de afrontamiento según el sexo de los participantes mantiene la tendencia mostrada por la muestra en conjunto; teniendo en primer lugar de preferencia al estilo centrado en el problema tanto en varones (70.8%) como en mujeres (60.7%); seguido del estilo basado en la emoción (23% y 31%) y en último lugar quedó posicionado el estilo evitativo (6% y 8%). El siguiente paso en el análisis fue determinar si los estilos de afronte difieren significativamente según el género de los estudiantes; los resultados, expuestos en la tabla 17, revelaron que no existe evidencia estadística que sustenten diferencias en el afrontamiento según sexo ( $p > .05$ ); lo anterior concuerda con los resultados del estudio de Lunahuana (2018), quien tampoco encontró diferencias entre el uso de estilos adaptativos y desadaptativos en varones y mujeres; por el contrario nuestros resultados se contrastan con los reportados por Matalinares (2016), quien sostiene que las mujeres utilizan en mayor medida estrategias del estilo basado en el problema y de otros estilos (entre ellos el evitativo) respecto a los varones, caracterizándolas por poseer un mayor repertorio de estrategias que le permiten

una actuación eficaz para resolver los problemas; sin embargo, también menciona que dentro de ese gran repertorio existen estrategias no adaptativas que pueden repercutir de forma negativa en el afrontamiento. Por su parte Cassaretto (2009) halló que las mujeres tienden a usar con mayor frecuencia el estilo centrado en la emoción y los varones el estilo centrado en el problema, concluyendo que las mujeres están más conectadas a la exploración y expresión emocional mientras que los varones tienen un sentido más práctico y dirigido hacia el análisis y resolución de problemas.

Tras las divergencias entre los resultados anteriores, podríamos advertir según Martines y Morote (2001), que, si bien las mujeres podrían inclinarse, por diversos factores como el medio cultural, a buscar soporte emocional cuando enfrentan un problema; esto no las exime de poner en práctica estrategias de afrontamiento activo en paralelo o a posteriori; además, es importante tener en cuenta las características de estresor al que se hace frente; referente a ello Cassaretto et al. (2003) en su investigación encontraron que las mujeres tenían como peculiaridad presentar niveles más altos de estrés cuando lidiaban con conflictos parentales, románticos y amicales; todos ellos enmarcados en relaciones sociales; por lo que no es raro que tuvieran como primera respuesta estrategias para regular las emociones desagradables, para luego enfocarse en resolver el problema.

Continuando con el análisis de los resultados del afrontamiento según sexo, se observa que, si bien no se encontraron divergencias entre los estilos; si se reportaron diferencias en la utilización de cuatro estrategias, siendo la Postergación del afrontamiento y Reinterpretación positiva, más utilizadas por los varones; lo que sugiere que estos suelen esperar con mayor frecuencia a que las circunstancias o problemas cambien o se aplaquen para poder actuar; además de preferir optar, en mayores ocasiones, por reestructuraciones que permitan desdramatizar y darle un enfoque más positivo a las situaciones de estrés, en comparación a las mujeres, las cuales utilizan las estrategias de Acudir a la religión y el Análisis de emociones,

en mayor frecuencia; Casareto (2009) coincide en que las mujeres acuden a la religión en mayor proporción que los varones; esto puede explicarse desde la tendencia en las dogmas religiosos según género; ya que encuestas en diversas partes del continente han mostrado que las mujeres son más *creyentes* o *religiosas* que los varones; de allí que muestran mayor disposición a recurrir a sus creencias (Navarrete et al., 2018; Cáceres, 2016). Asimismo, las diferencias en el análisis de emociones según sexo pueden explicarse por factores culturales, ya que, en nuestro medio se permite y refuerza el dialogo y expresión de emociones en mujeres, sin embargo, estas mismas estrategias son muchas veces señaladas y castigadas en los varones (Acosta y Traicovitch, 2017), debilitando de alguna manera la configuración de estas estrategias en su estilo de afronte preferente.

Respeto a los estilos de afrontamiento según año de estudios; no se encontraron diferencias entre los grupos comparados; empero, el análisis por estrategias arrojó diferencias significativas en la búsqueda de apoyo por razones emocionales, siendo los estudiantes del segundo año, los que alcanzaron rangos promedios más altos. Los resultados anteriores, detallados en la tabla 20, implicarían que los estudiantes de años superiores, al tener mayor tiempo de exposición a las demandas académicas, pueden ir desarrollando estrategias que les permitan sobrellevar los niveles de ansiedad y estrés que estas les generan, recurriendo a fuentes de apoyo (familia, amigos, pareja) con mayor frecuencia que los estudiantes que recién se ven envueltos en esta nueva etapa (Sánchez et al., 2010).

Entrando en el análisis de la segunda variable de estudio, se encontró que aproximadamente 9 de cada 10 estudiantes procrastinan en niveles moderados y altos y solo 1 de cada 10 no dilataría de manera desadaptativa el inicio y finalización de tareas y proyectos; proporciones similares fueron halladas por Lujan et al. (2016), Domínguez (2017); y Durand y Cucho (2016), quienes concuerdan en reportar que, más del tercio de los universitarios con frecuencia realiza sus tareas con retraso, un cuarto de ellos se demora en comenzar a realizar

sus labores en reiteradas ocasiones y solo una pequeña proporción inicia una tarea al poco tiempo de haber sido asignada. Los resultados suman a la literatura revisada y confirman a la procrastinación académica como una de las variables de mayor incidencia en el ámbito universitario, y por ende como uno de los principales factores de riesgo que pueden comprometer el desenvolvimiento del estudiante. Complementando el análisis, los datos de la tabla 13 sobre las dimensiones de la procrastinación, reportan que la tipo crónico emocional (52%) es una de las más prevalentes en niveles altos en la muestra; concordando con lo encontrado por Durand y Cucho (2016) en universitarios limeños y por Quispe (2018) en estudiantes del Cuzco; lo que nos permite afirmar que postergar las tareas para realizar otras que signifiquen mayor gratificación inmediata es una de las formas más comunes de procrastinar en el ámbito académico independientemente del contexto geográfico del estudiante.

En lo referente al comportamiento de esta variable y sus dimensiones según el sexo de los participantes, los resultados presentados en la tabla 14, muestran que ambos grupos mantienen tendencias similares entre ellos y con la muestra total; no hallándose diferencias significativas ( $p > .05$ ), esto sugiere que las conductas dilatorias desadaptativas en el ámbito académico no están supeditadas al género del estudiante; nuestros resultados son coherentes con los reportados por Domínguez (2017), Chacaltana (2018) y Quispe (2018), quienes tampoco hallaron diferencias significativas en esta variable, sin embargo, se contrastan con lo expuesto por Mamani (2017); quien reportó que las mujeres tendrían niveles más altos de procrastinación en relación a los varones; y con Córdova (2016), quien por el contrario describió en su muestra valores más altos en los participantes del sexo masculino cuando perciben al estímulo (o tarea) como altamente demandante. Las discrepancias pueden responder a la heterogeneidad en las características de las poblaciones de estudio, y dan pie para futuras investigaciones.

Finalmente, para conocer si la procrastinación académica y sus dimensiones diferían según el año de estudios, se realizó un análisis de comparación de medias, cuyos resultados son expuestos en la Tabla 22, y nos reportan que en la única dimensión donde existe diferencias significativas es en el tipo estímulo demandante ( $p=.027$ ), donde los estudiantes de segundo año obtienen puntajes mayores respecto a los de primer año cuando perciben una tarea o proyecto de complejidad y dificultad alta. Los resultados concuerdan con lo reportado por Rosario et al. (2009 citados en Rodríguez y Clariana, 2017), quienes hallaron la existencia de una relación positiva entre la procrastinación y el curso escolar, argumentando que este incremento de la procrastinación en los alumnos de los últimos años, puede deberse a que se han acostumbrado al sistema de enseñanza y están más familiarizados con el entorno escolar y que, por tanto, su nivel de alerta y compromiso con las tareas instruccionales disminuye en lugar de aumentar, siguiendo esta lógica podemos decir que los estudiantes de segundo año, ya conocedores del sistema de presentación y calificación de deberes, han configurado la respuesta de demorar los deberes cuando estos demandan de gran esfuerzo físico y/o mental en base a reforzamientos previos de estas conductas procrastinadoras, por ejemplo que el maestro haya aplazado las fechas de entrega o que tras una amanecida para terminar alguna tarea, haya obtenido buenas calificaciones. Es importante mencionar la necesidad de realizar futuros estudios, principalmente con el mismo instrumento de la presente investigación, a miras de contribuir con el esclarecimiento del comportamiento de las dimensiones de esta variable en los universitarios.

## VI. CONCLUSIONES

- ✚ Los instrumentos de evaluación utilizados para la presente investigación reportaron valores aceptables de confiabilidad y validez.
- ✚ Existen diferencias significativas ( $p < .001$ ) en los puntajes de Procrastinación Académica según los Estilos de Afrontamiento en estudiantes de la facultad de Psicología de una Universidad Pública de Lima Metropolitana. Reportándose mayores puntuaciones de procrastinación en estudiantes con estilo preferente evitativo ( $M=102.47$ ).
- ✚ Los estudiantes utilizan en mayor proporción el Estilo de afrontamiento basado en el problema (64%), seguido del Estilo basado en la emoción (29%) y en menor proporción el Estilo basado en la evitación (7%).
- ✚ No existen diferencias significativas en los estilos de afrontamiento según el sexo y año de estudios de los participantes ( $p > .05$ ).
- ✚ El 51% de los estudiantes presenta niveles altos de Procrastinación Académica, el 41% presentan niveles medios y el 7% se encuentra en un nivel bajo.
- ✚ No se hallaron diferencias significativas entre los puntajes de procrastinación académica y sus dimensiones según el sexo de los participantes ( $p > .05$ ).

## VII. RECOMENDACIONES

- ✚ Replicar el estudio adicionando variables sociodemográficas, y ampliando la muestra de estudio a los años posteriores de la carrera de psicología.
- ✚ Realizar investigaciones comparativas en diferentes carreras, a miras de ampliar el estudio de estas variables en universitarios.
- ✚ Homogenizar las proporciones de la muestra en futuros estudios, con el fin de comparar de manera más precisa las diferencias en las variables según sexo y año.
- ✚ Al confirmarse la hipótesis de investigación, se sugiere la realización de estudios futuros que exploren la posibilidad de conceptualizar a la variable Procrastinación académica como una estrategia de afrontamiento evitativa.
- ✚ Dado los resultados correspondientes a los niveles de procrastinación en la muestra y su prevalencia con el estilo evitativo, es pertinente la elaboración de talleres y/o programas orientados a la disminución de conductas dilatorias y al desarrollo de estrategias de afrontamiento adaptativas.
- ✚ Realizar futuras investigaciones haciendo uso de la Escala de procrastinación de Gonzales, a miras de sumar a la literatura desde un instrumento peruano y analizar a la variable procrastinación desde una concepción multidimensional.

## VIII. REFERENCIAS

- Acosta, F. y Traicovitch, L. (2017). *Estrategias de afrontamiento y diferencias de sexo en estudiantes de la Universidad Nacional de Mar de Plata*. [Tesis de grado, Universidad Nacional de Mar de Plata]. Repositorio de Psicología de la Universidad Nacional de Mar de Plata. <http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/676>
- Alegre, A. A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 57-82. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29>
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, 13(1), 159-177. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118212009>
- Arévalo, M. (2007). Stress and extreme poverty in peruvian woman. *Journal of the World Psychiatric Association* (WPA). [https://www.researchgate.net/publication/254871793\\_Stress\\_and\\_extreme\\_poverty\\_in\\_Peruvian\\_women](https://www.researchgate.net/publication/254871793_Stress_and_extreme_poverty_in_Peruvian_women)
- Argumendo, D., Diaz, K., y Calderón, A. (2005). Evaluación de la confiabilidad y la estructura familiar de tres escalas de procrastinación crónica. *Revista de la PUCP*, 23(1), 113-138. <https://doi.org/10.18800/psico.200501.004>
- Bastidas, J. (2017). *Procrastinación y rasgos de personalidad en estudiantes de una universidad privada de Lima este*. [Tesis de pregrado, Universidad Peruana Unión]. Repositorio de tesis de la Universidad Unión. <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/411>
- Beleaua, R. y Cocorada, E. (2015). Procrastination, stress and coping in students and employees. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 7(1), 191-195. [https://www.researchgate.net/publication/308085443\\_Procrastination\\_Stress\\_and\\_Coping\\_in\\_Students\\_and\\_Employees](https://www.researchgate.net/publication/308085443_Procrastination_Stress_and_Coping_in_Students_and_Employees)
- Belloch, A., Sandín, B. y Ramos, F. (2009). *Manual de psicopatología*. (2ª ed.). McGraw Hill.

- Buendia, S. (2020). *Procrastinación académica y proyecto de vida en estudiantes de secundaria de una institución de Lima*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio Institucional UNFV. <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/4011>
- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: a structural equation model*. [Tesis de postgrado, The University of Guelpho]. Repositorio de The University of Guelpho. <https://atrium.lib.uoguelph.ca/xmlui/handle/10214/20169>
- Burns, L., Dittmann, K., Nguyem, N. y Mitchelson, J. (2012). Academic Procrastination, Perfectionism, and Control: Associations with Vigilant and Avoidant coping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 35-46. [https://www.researchgate.net/publication/232568353\\_Academic\\_Procrastination\\_Perfectionism\\_and\\_Control\\_Associations\\_with\\_Vigilant\\_and\\_Avoidant\\_Coping](https://www.researchgate.net/publication/232568353_Academic_Procrastination_Perfectionism_and_Control_Associations_with_Vigilant_and_Avoidant_Coping)
- Cáceres, A. (2016, marzo). Las mujeres son más religiosas que los hombres en el mundo, según un estudio. *Agencia EFE*. <https://www.efe.com/efe/america/sociedad/las-mujeres-son-mas-religiosas-que-los-hombres-en-el-mundo-segun-un-estudio/20000013-2877688>
- Cardona, L. (2015). *Relaciones entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes universitarios*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional de la Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/16050>
- Carr, A. (2007). *Psicología positiva*. Paidós.
- Carver, Ch. y Scheier, M. (1994). Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (1), 184-195. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.1.184>
- Carver, Ch., Scheier, M. y Weintraub, J. (1989). Assesing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (2), 267-283. [10.1037//0022-3514.56.2.267](https://doi.org/10.1037//0022-3514.56.2.267)

- Cassaretto, M. (2009). *Relación entre las cinco grandes dimensiones de la personalidad y el afrontamiento en estudiantes preuniversitarios de Lima Metropolitana*. [Tesis de Posgrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio de tesis digitales UNMSM. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/619>
- Cassaretto, M. y Chau, C. (2016). Afrontamiento al estrés: Adaptación del Cuestionario COPE en universitarios de Lima. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(42), 95-109.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6474719>
- Cassaretto, M., Chau, C., Oblitas, H. y Valdez, N. (2003). Estrés y afrontamiento en estudiantes de psicología. *Revista de Psicología de la PUCP*, 21(2), 363-392.  
<https://doi.org/10.18800/psico.200302.006>
- Casuso, L. (1996) *Adaptación de la prueba COPE sobre estilos de Afrontamiento en un grupo de estudiantes universitarios de Lima* [Tesis de licenciatura inédita]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cerqueira, C., Castro, M., Tello, C. y Beltran, P. (2016). *Relación Entre Procrastinación General y Académica y Dimensiones de Personalidad en Estudiantes Universitarios, Chimbote – 2016*. [Tesis de pregrado, Universidad San Pedro]. Repositorio Institucional Universidad de San Pedro.  
<http://repositorio.usanpedro.edu.pe/handle/USANPEDRO/69>
- Chan, A. (2007). Estrategias de afrontamiento frente al bajo rendimiento académico en estudiantes. *Temática Psicológica*, 3(3), 45-63.  
<https://revistas.unife.edu.pe/index.php/tematicapsicologica/article/view/897>
- Chan, A. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Temática Psicológica*., 7(1), 53-62.  
<https://revistas.unife.edu.pe/index.php/tematicapsicologica/article/view/807>
- Córdova, C. (2016). *Procrastinación y estrés académico en estudiantes de la Universidad Nacional de Ingeniería*. [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Unión]. Repositorio de tesis Universidad Peruana Unión.  
<https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/1298>

- Córdova, J. y Sulca, L. (2018). *Estilos de Afrontamiento y Felicidad en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad particular de Lima*. [Tesis de licenciatura, Universidad Ricardo Palma]. Repositorio Universidad Ricardo Palma. <https://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/1424>
- Díaz, J. (2019). Procrastinación: Una revisión de su medida y sus correlatos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 12(51), 43-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6934104>
- Díaz, J.; Ferrari, J.; Díaz, K. y Argumedo, D. (2006). Procrastination and demographic characteristics in Spanish adults: Further evidence. *The Journal of Social Psychology*, 146 (1), 629-633. <https://doi.org/10.3200/SOCP.146.5.629-633>
- Dominguez, S. (2017). Prevalencia de procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana y su relación con variables demográficas. *Revista Psicológica de Universidad San Pablo*, 7(1), 81-95. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/49>
- Dominguez, S. (2017). Procrastinación académica, afrontamiento de la ansiedad pre-examen y rendimiento académico en estudiantes de psicología. *Cultura*, 31(10), 181-193. [10.24265/cultura.2017.v31.10](https://doi.org/10.24265/cultura.2017.v31.10)
- Dominguez, S., Villegas, G. y Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: Validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *LIBERABIT*, 20(2), 293-304. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272014000200010](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272014000200010)
- Durand, C. y Cucho, N. (2016). *Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de una universidad privada de Lima este, 2015*. [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Unión]. Repositorio de tesis Universidad Peruana Unión. <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/143>
- Ellis A. y Knaus, W. (1977). *Overcoming procrastination*. Signet Boo.
- Fernández-Abascal, E. (2002). *Psicología general: Motivación y emoción*. Centro de estudios Ramón Areces S.A.

- Ferrari, J. y Díaz, F. (2007). Perceptions of self-concept and self-presentation by procrastinators: Further evidence. *The Spanish Journal of Psychology*, 10 (1), 91-96. [10.1017/S113874160000634X](https://doi.org/10.1017/S113874160000634X)
- Ferrari, J. y Tice, D. (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), 73-8. [10.1006/jrpe.1999.2261](https://doi.org/10.1006/jrpe.1999.2261)
- Ferrari, J. (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(1), 391-406. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/per.413>
- Ferrari, J. y Pychyl, T. (2000). *Procrastination: Current issues and new directions*. Select Press.
- Ferrari, J.; Driscoll, M. y Díaz, J. (2007). Examining the Self of Chronic Procrastinators: Actual, Ought, and Undesired Attributes. *Individual Differences Research*, 5 (2), 115-123. [https://www.researchgate.net/publication/236209351\\_Examining\\_the\\_Self\\_of\\_Chronic\\_Procrastinators\\_Actual\\_Ought\\_and\\_Undesired\\_Attributes](https://www.researchgate.net/publication/236209351_Examining_the_Self_of_Chronic_Procrastinators_Actual_Ought_and_Undesired_Attributes)
- Fierro, (1996). *Manual de Psicología de la Personalidad*. Paidós.
- Fujiki, V. (2016). *Estilos de afrontamiento en adultos que padecen psoriasis en Lima Metropolitana*. [Tesis de pregrado, Universidad de Lima]. Repositorio institucional de la Universidad de Lima. <https://hdl.handle.net/20.500.12724/3281>
- Gonzales J. (2014). *Validación y construcción de las propiedades psicométricas de la escala de procrastinación académica (EPA)*. [Tesis de licenciatura no publicada] Universidad Peruana Unión.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista L. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

- Holmes T. y Rahe, R. (1967) The social readjustment rating scales. *Journal of Psychosomatic Research*, 11 (2), 213-218. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)
- Kandemir, M. (2014). Predictors of academic procrastination: Coping with stress, Internet addiction and Academic motivation. *World Applied Sciences Journal*, 32(5), 930-938. [http://www.idosi.org/wasj/wasj32\(5\)14/26.pdf](http://www.idosi.org/wasj/wasj32(5)14/26.pdf)
- Kitsantas, A., Winsler, A., y Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics: Special Issue*, 20 (1), 42-68. <https://doi.org/10.4219/jaa-2008-867>
- Knaus, J. (1997). Superar el hábito de posponer. *Revista de Toxicomanías*, 13 (17), 13-16. [https://www.cat-barcelona.com/uploads/rets/RET17\\_3.pdf](https://www.cat-barcelona.com/uploads/rets/RET17_3.pdf)
- Labrador, F. y Crespo, M. (1994). Evaluación del estrés. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.). *Evaluación Conductual Hoy. Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud*. Pirámide.
- Lay, C. (1986). At las, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20 (1), 474-495. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(86\)90127-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(86)90127-3)
- Lazarus, R. (1993). From psychological stress to the emotions: a history of changing outlooks. *Annual Review of psychology*, 44 (1), 1-21. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.000245>
- Lazarus R. y Folkman S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca S.A.
- Lazarus, R. y Lazarus B. (2000). *Pasión y Razón: La comprensión de nuestras emociones*. Paidós.
- Levano, J. (2003). *El patrón de conducta tipo A y tipo B y los estilos de afrontamiento al estrés en una muestra de personal militar*. [Tesis de postgrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio de tesis digitales UNMSM. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/2729>

- Lunahuana, M. (2018). *Inteligencia emocional y estilos de afrontamiento al estrés en estudiantes de una universidad privada*. [Tesis de licenciatura, Universidad San Martín de Porres]. Repositorio Académico USMP. [https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/4254/lunahuana\\_rcr.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/4254/lunahuana_rcr.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Macías, M., Madariaga, C., Valle, M. y Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, 30 (1), 123-145. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21328600007.pdf>
- Mamani, S. (2017). *Relación entre la procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes universitarios pertenecientes al primer año de estudios de una universidad privada de lima metropolitana*. [Tesis pre pregrado, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional Universidad Peruana Cayetano Heredia. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/104>
- Manzanares, E. (2018). *Procrastinación, creencias irracionales/racionales académicas y rendimiento académico en estudiantes de Beca 18 de una Institución privada de Lima*. [Tesis de postgrado, Universidad San Martín de Porres]. Repositorio académico USMP [https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/3546/manzanares\\_mel.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/3546/manzanares_mel.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Marquina, R., Gomez, L., Salas, C., Santibañez, S. y Rumiche, R. (2016). Procrastinación en alumnos universitarios de lima metropolitana. *Revista Peruana de Obstetricia Enfermería*, 12(1), 50-57. <https://www.aulavirtualusmp.pe/ojs/index.php/rpoe/article/view/747/585>
- Martinez, P. y Morote, R. (2001). Preocupaciones en adolescentes de Lima y sus estilos de afrontamiento. *Revista de psicología de la PUCP*, 19 (2), 211-236. <https://doi.org/10.18800/psico.200102.001>

- Martínez, O. y Pérez, V. (2014). Ansiedad en estudiantes universitarios: estudio de una muestra de alumnos de la facultad de educación. *Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, 29(2), 63-78. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i2.384>
- Matalinares, M., Diaz, G., Ornella, R., Baca, D., Uceda, J y Yaringaño, J. (2016). Afrontamiento del estrés y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de Lima y Huancayo. *Revista de Investigación en Psicología*, 19(2), 123-143. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v19i2.12894>
- Medrano, M. (2017). *Procrastinación académica y estrés académico en estudiantes de una Universidad Pública de Lima*. [Tesis de postgrado, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio digital institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/22195>
- Morales, F. (2018). Estrategias de afrontamiento en una muestra de estudiantes universitarios. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 289–294. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1228>
- Nava, C., Vega, C. y Soria, R. (2010). Escala de modos de afrontamiento: consideraciones teóricas y metodológicas. *Universitas Psychologica*, 9(1), 139-147. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v9n1/v9n1a11.pdf>
- Navarrete, M., Cárdenas, R., y Basoalto (19 de diciembre del 2018). Encuesta CEP sobre religión: mujeres son más creyentes que los hombres. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/nacional/noticia/encuesta-cep-religion-mujeres-mas-creyentes-los-hombres/453508/>
- Nieto, J., Abad, M., Esteban, A. y Tejerina, M. (2004). *Psicología para las ciencias de la salud*. McGraw-Hill.
- Ostos, R., Fonseca, A. y Trujillo, P. (2012). Afrontamiento del estrés y procrastinación en el personal docente y administrativo de la UNHEVAL- Huánuco, 2012. *Investigación Valdizana*, 6(2), 13–19. <http://diu.unheval.edu.pe/revistas/index.php/riv/article/view/623>
- Paz, A., Aranda, R., Navarro, M., Delgado, M. y Sayas, Y. (2014). Representaciones mentales sobre la procrastinación en estudiantes de psicología de la UNMSM.

- Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17(3), 1148-1167.  
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/rep/article/view/47421>
- Quant, D. y Sánchez, A. (2012). Procrastinación, Procrastinación académica: conceptos e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(1), 45-59.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815146#:~:text=En%20el%20contexto%20acad%C3%A9mico%2C%20se,de%20aplazamiento%20en%20otras%20%C3%A1reas>.
- Quispe, E. (2018). *Procrastinación académica en estudiantes de primeros ciclos de una Universidad del Cusco, 2018* [Tesis de pregrado, Universidad Andina del Cuzco]. Repositorio digital de la Universidad Andina del Cusco.  
<https://repositorio.uandina.edu.pe/handle/20.500.12557/2959>
- Ramos, C; Jadán, J.; Paredes, L.; Bolaños, M. y Gómez, A. (2017). Procrastinación, adicción al internet y rendimiento académico de estudiantes universitarios ecuatorianos. *Estudios Pedagógicos*, XLIII (3)1, 275-289.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1735/173554750016.pdf>
- Reeve, J. (1994). *Motivación y Emoción*. McGraw-Hill.
- Rico, C. (2015). *Procrastinación y motivación en una muestra de estudiantes de la Universidad del Bío Bío, Sede Chillan*. [Tesis de pregrado, Universidad del Bío Bío]. Repositorio digital Universidad del Bio-Bio.  
<http://repobib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/1422>
- Rodríguez, A. y Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45-60. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v26n1/0121-5469-rcps-26-01-00045.pdf>
- Rothblum, E. (1990). *Fear of failure: the psychodynamic need achievement, fear of success and procrastination models*. *Handbook of social and evaluation anxiety*. Leitenbreg
- Ruiz, C., y Cuzcano, A. (2017). El estudiante procrastinador. *Revista EDUCA UMCH*, 1 (09), 23-33. <https://doi.org/10.35756/educaumch.201709.30>

- Sánchez, A. (2010). Procrastinación académica: un problema en la vida universitaria. *Studiositas*, 5(2): 87-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3717321>
- Sánchez, M., Álvarez, A., Flores, C., Arias, J. y Saucedo, M. (2010). El Reto del Estudiante Universitario ante su Adaptación y Autocuidado como Estrategia para Disminuir Problemas Crónicos Degenerativos. *Boletín científico Educación y Salud de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 4 (2), 89-38. <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icsa/n4/e7.html#refe1>
- Sandín, B. (1995). El estrés. En A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos (Eds.). *Manual de psicopatología*. McGraw Hill.
- Sandín, B. (2009). El estrés. En A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos (Eds.). *Manual de psicopatología* (2° ed.). McGraw Hill.
- Schouwenburg, H. y Lay, C. (1995). Trait procrastination and the big-five factors of personality. *Personality and Individual Differences*, 18 (1), 481-490. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)00176-S](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)00176-S)
- Schouwenburg, H., Lay, C., Pychyl, T., y Ferrari, J. (2004). *Counseling the procrastinator in academic settings*. American Psychological Association.
- Selye, H. (1974). *Stress without distress*. Lippincott
- Shepperd, J. y Kashani, J. (1991). The relationship of hardiness, gender and stress to health outcomes in adolescents. *Journal of Personality*, 59 (4), 747-768. [10.1111/j.1467-6494.1991.tb00930.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1991.tb00930.x)
- Solomon, L. y Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31 (1), 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Stora, J. (1991). *¿Qué sé acerca del estrés?*. Publicaciones Cruz.

- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35 (1), 1401-1418.  
[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00358-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00358-6)
- Yarlaqué, L., Nuñez, E., Matalinares, M., Javier, L., Navarro, L., Navarro, L., Monroe, J., Padilla, M. y Campos, J. (2016). Procrastinación, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de educación superior de Lima y Junín. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 173-184.  
<https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/367>
- Zeidner, M. y Endler, N. (1996). *Handbook of coping: Theory, research, applications*. John Wiley y Sons.

## IX. ANEXOS

### Anexo A

#### **Ficha técnica del Cuestionario de modos de afrontamiento al estrés (COPE)**

Nombre:	Cuestionario de modos de afrontamiento al estrés (COPE).
Autores:	Carver, C.; Scheier, M. y Weintraub, J.
Procedencia:	Estados Unidos
Año:	1989
Aplicación:	Individual y colectiva
Adaptación:	Casuso (1996)
Población:	16 años en adelante
Nº de ítems:	52 ítems
Finalidad:	Evaluación de las estrategias y estilos de afrontamiento al estrés
Materiales:	Manual, protocolo de aplicación lapicero y plantilla de corrección.
Ámbitos de aplicación:	Clínico y educativo

Anexo B

## CUESTIONARIO DE MODOS DE AFRONTAMIENTO AL ESTRÉS (FORMA DISPOSICIONAL)

Nombre: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_  
M o F

Año y Sección: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Estamos interesados en conocer la forma **cómo responden las personas cuando se enfrentan a diferentes tipos de problemas, dificultades o situaciones estresantes en sus vidas.**

Hay muchas maneras de manejar esas situaciones. **Este cuestionario te pide indicar qué es lo que tú generalmente haces o sientes cuando experimentas este tipo de situaciones.** Naturalmente, en diferentes situaciones reaccionas en forma diferente, pero **piensa qué es lo que habitualmente haces tú.**

**Para responder utilice la siguiente clave:**

- 1 = Casi nunca hago esto
- 2 = a veces hago esto
- 3 = usualmente hago esto
- 4 = hago esto con mucha frecuencia

**Qué es lo que tú generalmente haces o sientes cuando experimentas situaciones difíciles o estresantes:**

N°	ITEMS	1 Casi nunca hago esto	2 A veces hago esto	3 Usualmente hago esto	4 Hago esto con mucha frecuencia
1	realizo acciones o actividades adicionales para deshacerme del problema				
2	Elaboro una estrategia o plan de acción para solucionar el problema				
3	Dejo de lado otras actividades para concentrarme en el problema				
4	Me esfuerzo esperando el momento apropiado para enfrentar el problema.				
5	Pregunto a personas que han tenido experiencias similares sobre lo que hicieron				
6	Hablo con alguien sobre mis sentimientos				
7	Busco el lado bueno de lo que está sucediendo				
8	Aprendo a convivir con el problema				
9	Busco la ayuda de Dios				
10	Me molesto y doy rienda suelta a mis emociones				
11	Me rehúso a creer que el problema ha sucedido				
12	Dejo de lado mis metas				
13	Me dedico a trabajar o a otras actividades para no pensar en el problema o situación difícil				
14	Concentro mis esfuerzos para hacer algo sobre el problema				
15	Elaboro un plan de acción				
16	Me dedico a enfrentar el problema, y si es necesario dejo de lado otras actividades				

		<b>1 Casi nunca hago esto</b>	<b>2 A veces hago esto</b>	<b>3 Usualmente hago esto</b>	<b>4 Hago esto con mucha frecuencia</b>
17	Me mantengo alejado del problema sin hacer nada, hasta que la situación lo permita				
18	Trato de obtener el consejo de otros para saber qué hacer con el problema				
19	Busco el apoyo emocional de amigos o familiares				
20	Trato de ver el problema en forma positiva				
21	Acepto que el problema ha ocurrido y no podrá ser cambiado				
22	Deposito mi confianza en Dios				
23	Dejo salir mis sentimientos al respecto				
24	Actúo como si el problema no hubiera sucedido realmente.				
25	Dejo de perseguir mis metas				
26	Voy al cine o miro la TV, para pensar menos en el problema				
27	Hago paso a paso lo que tiene que hacerse				
28	Me pongo a pensar más en los pasos a seguir para solucionar el problema				
29	Me alejo de otras actividades para concentrarme en el problema				
30	Me aseguro de no crear problemas peores por actuar muy pronto				
31	Hablo con alguien que pueda saber más de la situación				
32	Hablo con alguien sobre cómo me siento				
33	Aprendo algo de la experiencia				
34	Me acostumbro a la idea de que el problema ha sucedido				
35	Trato encontrar consuelo en mi religión				
36	Siento que me altero mucho y expreso demasiado todo lo que siento a otros				
37	Actué como si no hubiera ocurrido el problema				
38	Admito que no puedo lidiar con el problema, y dejo de intentar resolverlo				
39	Sueño despierto (a) con cosas distintas al problema				
40	Realizo acciones dirigidas a enfrentar el problema				
41	Pienso en cómo podría manejar mejor el problema				
42	Trato de evitar que otras cosas interfieran con mis esfuerzos para resolver el problema				
43	Me controlo para no hacer las cosas apresuradamente				
44	Hablo con alguien que podría hacer algo concreto sobre el problema				
45	Busco la simpatía y la comprensión de alguien				
46	Trato de que esta experiencia me ayude a desarrollarme como persona				
47	Acepto que el problema ha sucedido				
48	Rezo más de lo usual				
49	Me molesto y soy consciente de ello				
50	Me digo a mí mismo: "Esto no es real"				
51	Disminuyo los esfuerzos que pongo para solucionar el problema				
52	Duermo más de lo usual				

## Anexo C

**Ficha técnica de la escala de Procrastinación Académica**

Nombre:	Escala de Procrastinación Académica
Autores:	Gonzales, J.
Procedencia:	Lima
Año:	2014
Aplicación:	Individual y colectiva
Población:	16 – 30 años
N°de ítems:	41 ítems
Finalidad:	Evaluación del aplazamiento en adolescentes, jóvenes y adultos que estén cursando estudios.
Materiales:	Manual, protocolo de aplicación lapicero y plantilla de corrección.
Ámbitos de aplicación:	Clínico y educativo

## ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

(Gonzales, 2014)

Esta escala contiene una serie de enunciados que tienen por finalidad evaluar la forma como afrontas y organizas tus actividades académicas. Para ello, **debes indicar en qué medida cada uno de los enunciados es verdadero, de acuerdo a como te sientes, piensas o actúas la mayoría de veces**

**Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, solo nos interesa saber cómo eres usualmente, no como deberías o quisieras ser.**

**Para responder utilice la siguiente clave:**

N = Nunca

CN = Casi Nunca

AV = Algunas Veces

MV = Muchas Veces

S = Siempre

Lea detenidamente y con atención los enunciados y **marque con un aspa (X)** solo una respuesta por ítem

Nro.	ITEMS	N	CN	AV	MV	S
1	Llego tarde a las reuniones de mi grupo de trabajo por estar entretenido(a) en otras actividades (salir con amigos, ver tv o películas, chatear, hablar por teléfono, ir al cine, etc.)					
2	Cuando un curso no me agrada, le dedico poco tiempo					
3	Me preparo con anticipación para una exposición					
4	Termino mis trabajos a tiempo a pesar que el trabajo sea difícil o complicado					
5	Dejo para mañana los trabajos que tengo que hacer hoy porque me distraigo en otras actividades (salir con amigos, ver la tv o películas, chatear, hablar por teléfono, etc.)					
6	Postergo las lecturas de los cursos que no me agradan					
7	Me falta tiempo para terminar de hacer mis trabajos					
8	Invierto poco tiempo en hacer las tareas de los cursos que me desagradan					
9	Es difícil para mi empezar a estudiar si el curso no es de mi agrado					
10	Me queda poco tiempo para hacer mis tareas por hacer otras actividades (salir con amigos, ver la tv o películas, chatear, hablar por teléfono, etc.)					
11	Cuando me asignan lecturas tediosas, las reviso el mismo día de la clase					
12	Ante un examen, me cuesta empezar a estudiar si el curso es complicado					
13	Aprovecho al máximo el tiempo para hacer mis trabajos					
14	Me demoro en terminar mis trabajos a tiempo cuando veo que la tarea es muy complicada					

Nro.	ITEMS	N	CN	AV	MV	S
15	Al llegar la noche, pienso que podría haber aprovechado mejor el día en hacer mis trabajos sino hubiera pasado mucho tiempo con mis amigos					
16	Llego tarde a clases cuando los cursos son difíciles para mi					
17	A pesar de la dificultad del trabajo, inicio lo más pronto posible					
18	Me trasnocho estudiando para un examen del día siguiente					
19	Cuando creo que no podre terminar la tarea asignada, prefiero postergar la entrega					
20	Los fines de semana, a pesar que tengo trabajos por hacer, prefiero realizar otras actividades (salir con amigos, ver la tv o películas, chatear, hablar por teléfono, etc.)					
21	Al inicio del curso, cuando creo que no culminare con éxito, le dedico poco tiempo de estudio a la materia					
22	Me demoro en hacer un trabajo cuando creo que es muy difícil o complicado					
23	Termino los trabajos que me asignan lo más pronto posible					
24	Me cuesta estudiar para un examen cuando creo que no tendré buenos resultados					
25	Interrumpo mi hora de estudio por hacer otras actividades (salir con amigos, ver la tv o películas, chatear, hablar por teléfono, etc.)					
26	Cuando sé que no me ira bien en una exposición, suelo pedir que aplacen mi presentación					
27	Llego a clases justo antes de que cierren la puerta					
28	Cuando creo que no tengo la suficiente capacidad para realizar una tarea, demoro en terminarla					
29	Me lleva mucho tiempo iniciar una tarea cuando creo que es difícil					
30	Me demoro en terminar mis trabajos porque me distraigo en otras actividades (salir con amigos, ver la tv o películas, chatear, hablar por teléfono, etc.)					
31	Me preparo por adelantado para los exámenes de los cursos que no me agradan					
32	Cuando me asignan una tarea que me desagrada prefiero aplazar la entrega					
33	Tengo que inventar excusas para pedir un plazo extra de entrega de trabajos					
34	Me falta tiempo para hacer mis trabajos por estar entretenido en otras actividades (internet, televisión, amistades, etc.)					
35	Asisto a clases puntualmente					
36	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas					
37	Cuando se acerca la fecha de entrega y me siento presionado, recién empiezo a realizar mis trabajos					
38	Llego a tiempo a las reuniones de grupos de trabajo					
39	Se me hace difícil organizarme para desarrollar cada tarea asignada					
40	Dejo para mañana lo que puedo hacer hoy					
41	Siento que se me pasa el tiempo haciendo otras actividades y cuando me doy cuenta, me queda poco tiempo para realizar mis trabajos académicos					

**DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACION DE UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN**

Título: Estilos de Afrontamiento y Procrastinación Académica en estudiantes de una Universidad Pública de Lima Metropolitana

El objetivo de esta investigación es conocer los niveles de procrastinación y las estrategias y estilos de afrontamiento al estrés en estudiantes de Psicología que cursan los 2 primeros años de la carrera. La participación que se requiere es completamente voluntaria y consiste en contestar dos instrumentos de evaluación, la Escala de Procrastinación Académica de Gonzales (41 ítems), y el Cuestionario de Modos de Afrontamiento al Estrés COPE de Carver y col. (52 ítems).

La confidencialidad de los datos será respetada en todo momento a lo largo de todo el proceso que dure la investigación.

Yo, ....., manifiesto que he sido informado/a sobre los detalles y objetivos de la presente investigación

Por lo tanto, DOY mi CONSENTIMIENTO a participar en este estudio.

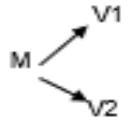
-----  
FIRMA \_\_\_\_\_ del 2019

Lima, \_\_\_\_\_ de

## MATRIZ DE CONSISTENCIA

## Proyecto de Investigación Descriptivo

## Título: ESTILOS DE AFRONTAMIENTO Y PROCRASTINACION ACADEMICA EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA

PROBLEMA DE INVESTIGACION	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES E INDICADORES	INSTRUMENTOS	METODOLOGIA	POBLACION Y MUESTRA
<p>Pregunta general:</p> <p>¿Existe diferencias en los niveles de procrastinación académica según el estilo de afrontamiento utilizado por estudiantes de los primeros años de la facultad de Psicología de una Universidad Pública de Lima Metropolitana?</p>	<p>Objetivo general:</p> <p>Determinar si existe diferencias en los niveles de procrastinación académica según el estilo de afrontamiento utilizado por estudiantes de los primeros años de la facultad de Psicología de una Universidad Pública de Lima Metropolitana.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Determinar la validez y confiabilidad de Inventario de Afrontamiento al estrés (COPE) y la Escala de Procrastinación Académica de Lima.</li> <li>2. Identificar y describir los estilos de afrontamiento usados por estudiantes de los primeros años de la facultad de Psicología de una Universidad Pública de Lima Metropolitana según año de estudios y sexo.</li> <li>3. Identificar y describir los niveles de procrastinación académica general y en sus 4 dimensiones en estudiantes de los primeros años de la facultad de Psicología de una Universidad Pública de Lima Metropolitana según año de estudios y sexo.</li> <li>4. Determinar si existe diferencias en los estilos y estrategias de afrontamiento usados por los estudiantes de los primeros años de la facultad de Psicología de una Universidad Pública de Lima Metropolitana según año de estudios y sexo.</li> <li>5. Determinar si existe diferencias en las puntuaciones de procrastinación académica y sus cuatro dimensiones en estudiantes de los primeros años de la facultad de Psicología de una Universidad Pública de Lima Metropolitana según año de estudios y sexo.</li> </ol>	<p>Hipótesis general</p> <p>Hi: Existe diferencias en las puntuaciones de procrastinación según el estilo de afrontamiento utilizado por estudiantes de la facultad de Psicología de una Universidad Pública de Lima Metropolitana.</p> <p>Hipótesis específicas:</p> <p>h1: Existe diferencias en los estilos y estrategias de afrontamiento usados por los estudiantes de los primeros años de la facultad de Psicología de una Universidad Pública de Lima Metropolitana según año de estudios y sexo.</p> <p>h2: Existe diferencias en las puntuaciones de procrastinación académica en estudiantes de los primeros años de la facultad de Psicología de una Universidad Pública de Lima Metropolitana según año de estudios y sexo.</p>	<p>Variable 1 Estilos de Afrontamiento</p> <p>-Basado en el problema -basado en la emoción -basado en la evitación</p> <p>Variable 2 Procrastinación Académica</p> <p>-Crónico emocional -Estimulo demandante -Incompetencia personal -Aversión a la tarea</p>	<p>Cuestionario de Afrontamiento al estrés-COPE (formato disposicional)</p> <p>Escala de Procrastinación Académica</p>	<p>Método: Descriptivo</p> <p>Nivel de investigación: Descriptivo</p> <p>Diseño: Descriptivo</p> <p>El diseño se diagrama de la siguiente manera:</p>  <p>Donde: M=muestra V1=Estilos de afrontamiento V2: Procrastinación académica</p>	<p>Población:</p> <p>constituida por 352 estudiantes universitarios de 1° y 2° año de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, los cuales se distribuyen en 5 secciones por año (sección "A" – sección "E")</p> <p>Muestra:</p> <p>El número de participantes se obtuvo a partir de la fórmula para poblaciones finitas, con un nivel de confianza de 95% (z=1.96) y un margen de error de 5%, dando como resultado que el tamaño de muestra a utilizar es de 184 estudiantes, sin embargo, se decidió ampliar este número, quedando la muestra final conformada por 200 estudiantes, cuyas edades fluctuaban entre los 16 y 29 años.</p>

